

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**BİYOLOJİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA SAHİP ÖĞRETMEN**  
**ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMELERİNİN**  
**GELİŞTİRİLMESİNDE PORTFOLYO KULLANIMININ ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Mine KIR**

**TRABZON**  
**Haziran, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**BİYOLOJİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA SAHİP ÖĞRETMEN**  
**ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMELERİNİN**  
**GELİŞTİRİLMESİNDE PORTFOLYO KULLANIMININ ETKİSİ**

**Mine KIR**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı**  
**Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı**  
**Doç. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER**

**TRABZON**  
**Haziran, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 25 / 05 / 2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER 

Üye : Doç. Dr. Atilla ÇİMER 

Üye : Doç. Dr. Lale Cerrah ÖZSEVGEÇ 

Üye : Doç. Dr. Rifat EFE 

Üye : Doç. Dr. Özgür TAŞKIN 

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT  
Enstitü Müdürü

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Mine KIR**

**26 / 06 / 2015**

## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı 'Ölçme Değerlendirme Dersi' kapsamında portfolyonun farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip Biyoloji Öğretmenliği 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, öz düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimini incelemektir.

Bu süreç boyunca bu tezin ortaya çıkmasında doğrudan ve dolaylı olarak, madden ve manen destek olan kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim.

Doktora tez danışmanlığımı üstlenen ve yardımlarını benden esirgemeyen, geri bildirimleriyle ilerlememi ve gelişimimi sağlayan, beni destekleyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, kişiliğiyle bana örnek olan değerli hocam Doç. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER' e bana gösterdiği sabır ve destekten ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Tezim ve lisansüstü eğitimim süresince her ihtiyaç duyduğumda bana akıl hocalığı yapan, yol gösteren ve güvenen saygı değer hocam Doç. Dr. Atila ÇİMER'e; tez jürimde yer alarak katkılarını esirgemeyen hocam Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ'e; doktora başlamanın konusunda bana yol gösteren ve her ihtiyaç duyduğumda rehberliğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Nedim ALEV'e; çalışmam boyunca desteklerini benden esirgemeyen değerli arkadaşlarım, Fatma YILMAZ'a, Nefise AVCI'ya ve Leyla ÖNER'e; uygulamalarımı gerçekleştirdiğim, 2013-2014 eğitim öğretim yılı Biyoloji Öğretmenliği mezunlarına teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu uzun süreçte yanımda olan, bana inanan, güvenen, benim için maddi ve manevi her şeyi yapan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizlerin desteği ve inancı olmasaydı bu tezi bitiremezdim.

Haziran, 2015

Mine KIR

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET .....	x
ABSTRACT .....	xi
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xv
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı .....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	4
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1. 5. Tanımlar.....	8
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>9</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	9
2. 1. 1. Öz Düzenleme ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Nedir? .....	9
2. 1. 1. 1. Başarılı ve Zayıf Öz Düzenlemeli Bireylerin Özellikleri .....	14
2. 1. 1. 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri.....	16
2. 1. 1. 2. 1. Boekaert'ın Uyarlanabilir Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	16
2. 1. 1. 2. 2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Biliş-Üstü Modeli.....	17
2. 1. 1. 2. 3. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	18
2. 1. 1. 2. 4. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli ....	20
2. 1. 1. 2. 5. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	21
2. 1. 1. 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması .....	21
2. 1. 1. 4. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Motivasyonel Bileşenleri .....	23
2. 1. 1. 4. 1. İçsel Motivasyon.....	23
2. 1. 1. 4. 2. Dışsal Motivasyon .....	24
2. 1. 1. 4. 3. Görev Değeri.....	24

2. 1. 1. 4. 4. Öz Yeterlilik .....	24
2. 1. 1. 4. 5. Sınav Kaygısı .....	25
2. 1. 1. 5. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Stratejik Bileşenleri .....	26
2. 1. 1. 5. 1. Eleştirel Düşünme Stratejisi .....	26
2. 1. 1. 5. 2. Üstbilişsel Strateji .....	28
2. 1. 1. 5. 3. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi .....	29
2. 1. 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Yaklaşımı .....	29
2. 1. 2. 1. Biggs'in Öğrenme Yaklaşımı Modeli .....	29
2. 1. 3. Portfolyo Nedir? .....	31
2. 1. 3. 1. Portfolyoların Genel Özellikleri .....	32
2. 1. 3. 2. Portfolyo Çeşitleri .....	33
2. 1. 3. 2. 1. Gelişim ve Öğrenme Portfolyosu İçinde Bulunması Gerekenler .....	34
2. 1. 3. 3. Portfolyo Oluşturulurken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar .....	34
2. 2. Literatürde Yapılan Çalışmalar .....	35
2. 2. 1. Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Yapılan Nicel Çalışmalar .....	36
2. 2. 2. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	39
2. 2. 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Yaklaşımlarını İnceleyen Çalışmalar .....	44
2. 3. Literatür Taramasının Sonucu .....	46
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>50</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	50
3. 2. Araştırma Grubu .....	52
3. 3. Verilerin Toplanması .....	53
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	53
3. 3. 1. 1. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği .....	53
3. 3. 1. 2. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği .....	55
3. 3. 1. 3. Mülakatlar .....	56
3. 3. 4. Veri Toplama Süreci .....	58
3. 3. 3. Verilerin Analizi .....	62
3. 3. 3. 1. Ölçekten Elde Edilen Verilerin Analizi .....	62
3. 3. 3. 2. Mülakat ve Portfolyo Verilerinin Analizi .....	62
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>64</b>

4. 1. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinden (ÖMSÖ) Elde Edilen Bulgular.....	64
4. 1. 1. İçsel Motivasyon.....	65
4. 1. 2. Dışsal Motivasyon .....	65
4. 1. 3. Görev Değeri .....	66
4. 1. 4. Öz Yeterlilik .....	67
4. 1. 5. Sınav Kaygısı .....	67
4. 1. 6. Eleştirel Düşünme .....	68
4. 1. 7. Üst Bilişsel Strateji.....	68
4. 1. 8. Çaba Düzenlenme Stratejisi .....	69
4. 2. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarına Ait Bulgular.....	70
4. 2. 1. İçsel ve Dışsal Motivasyona Ait Bulgular.....	70
4. 2. 1. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında İçsel ve Dışsal Motivasyon .....	70
4. 2. 1. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında İçsel ve Dışsal Motivasyon .....	73
4. 2. 1. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında İçsel ve Dışsal Motivasyon.....	77
4. 2. 1. 4. İçsel ve Dışsal Motivasyon ile ilgili Bulguların Karşılaştırılması .....	80
4. 2. 2. Görev Değerine Ait Bulgular.....	81
4. 2. 2. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Görev Değeri .....	81
4. 2. 2. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Görev Değeri .....	84
4. 2. 2. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımlarında Görev Değeri.....	87
4. 2. 2. 4. Görev Değeri ile ilgili Bulgularının Karşılaştırılması .....	89
4. 2. 3. Öz Yeterliliğe Ait Bulgular.....	90
4. 2. 3. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Öz Yeterlilik .....	90
4. 2. 3. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Öz Yeterlilik .....	92
4. 2. 3. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Öz Yeterlilik.....	94
4. 2. 3. 4. Öz Yeterlilik ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması .....	96
4. 2. 4. Sınav Kaygısına Ait Bulgular .....	96
4. 2. 4. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Sınav Kaygısı .....	96
4. 2. 4. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Sınav Kaygısı .....	98
4. 2. 4. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Sınav Kaygısı.....	101
4. 2. 4. 4. Sınav Kaygısı ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması .....	103
4. 3. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ait Bulgular .....	103
4. 3. 1. Eleştirel Düşünme Stratejisine Ait Bulgular .....	104
4. 3. 1. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Eleştirel Düşünme .....	104



4. 3. 1. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Eleştirel Düşünme Stratejisi .....	107
4. 3. 1. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Eleştirel Düşünme Stratejisi .....	111
4. 3. 1. 4. Eleştirel Düşünme Stratejisi ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması ..	114
4. 3. 2. Üst Bilişsel Stratejiye Ait Bulgular .....	115
4. 3. 2. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Üst Bilişsel Strateji.....	115
4. 3. 2. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Üst Bilişsel Strateji.....	118
4. 3. 2. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Üst Bilişsel Strateji .....	122
4. 3. 2. 4. Üstbilişsel Strateji İle İlgili Bulguların Karşılaştırılması .....	125
4. 4. 3. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisine Ait Bulgular .....	126
4. 4. 3. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi .....	126
4. 4. 3. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi .....	128
4. 4. 3. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi .....	131
4. 4. 3. 4. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması .....	134
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>136</b>
5. 1. Portfolyonun Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Etkisi.....	136
5. 2. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi.....	140
5. 2. 1. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının İçsel ve Dışsal Motivasyonları .....	141
5. 2. 2. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Görev Değeri .....	144
5. 2. 3. Farklı Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilikleri .....	147
5. 2. 4. Farklı Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısı.....	148
5. 2. 5. Farklı Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Stratejileri .....	150
5. 2. 6. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarında Üst Bilişsel Stratejileri.....	151
5. 2. 7. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarında Çabanın Düzenlenmesi .....	154

<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>158</b>
6. 1. Sonuçlar .....	158
6. 2. Öneriler .....	163
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	163
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	164
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>166</b>
<b>8. EKLER.....</b>	<b>181</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>198</b>

## ÖZET

### **Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi**

Bu çalışmanın amacı 'Ölçme Değerlendirme Dersi' kapsamında, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip, Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, öz düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimi üzerine portfolyo kullanımının etkisini incelemektir.

Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında 30 öğretmen adayına 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeği uygulanmış ayrıca 26 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak öz düzenlemeli öğrenme seviyeleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 'Öğrenme Yaklaşımları' ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, dönem boyunca öğretmen adaylarından Ölçme Değerlendirme dersi kapsamında portfolyo hazırlamaları istenmiştir. Portfolyo kapsamında öğretmen adaylarına yansıtıcı yazı yazma, yansıtıcı düşünme, not alma, hedef belirleme ile ilgili olarak sunum ve uygulamalar yapılmış ve dönem boyunca bu konularda çalışmalar yapmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları portfolyolara düzenli olarak her hafta geri bildirimler verilmiştir. Ayrıca, iki haftada bir derslerin sonunda sınavlar yapılarak öğretmen adaylarına dönütler verilmiştir. Öğretmen adayları 10 hafta boyunca portfolyo hazırlamaya devam etmişlerdir. Araştırmanın sonunda, yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu belirlemek için son test olarak 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeği tekrar uygulanmış ve mülakatlar yapılmıştır. 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladığı portfolyolar ve mülakatlar ise betimsel analize tabi tutulmuştur.

Öğretmen adaylarının, öz düzenlemeli öğrenmenin alt boyutlarında ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, uyguladığımız portfolyo çalışmasının öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerindeki (öz yeterlilik, üst bilişsel ve eleştirel düşünme) gelişim, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olmuştur. Ayrıca yüzeysel öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarında derin öğrenme yaklaşımına doğru bir değişimin olduğu da belirlenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme konusunda yapılacak uygulamaların bireylerin öğrenme yaklaşımları gözetilerek yapılmasının, gelişimi ve çalışmanın etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Düzenlemeli Öğrenme, Öğrenme Yaklaşımları, Portfolyo, Biyoloji Öğretmen Adayı.

## ABSTRACT

### **The Effect Of Portfolio On Improving The Self Regulated Learning Of Student Teachers with Different Learning Approaches**

This study investigated the effects of portfolio on the development of self regulated learning skills of student teachers who have different learning approaches. For this purpose, both qualitative and quantitative methods were employed. Participants were 30 Biology student teachers enrolled in the course 'Assessment and Evaluation'. Firstly, Motivated Strategies for Learning Questionnaire was administered to the student teachers and then semi-structured interviews were conducted to determine their initial levels of self regulation. Afterwards, Revised Learning Process Questionnaire was administered to the student teachers to determine their preferred learning approaches. In addition, each student teacher was assigned to prepare a portfolio including reflective writing documenting the evidences of his/her learning and understanding about the topics covered each week in the lesson. To guide their writing, they were provided with reflection prompts (what I learned, what I could not learn and what I have done to close the gap). The student teachers were provided feedback on their writings regularly during the study period. In addition, student teachers were provided information on portfolio, reflective writing, note taking, preparing time table and target setting. Tests covering the topics in the lessons to help reduce their exam concerns and provide them quick feedback on their learning were also administered every two weeks during the term. At the end of the study Motivated Strategies for Learning Questionnaire was readministered as the post test and interviews were conducted to reveal changes that may have happened in their self regulated learning skills. The portfolios and the interview data were analysed following the descriptive analysis procedure and the questionnaires were analysed using SPSS 15.0 program.

The results showed that the portfolio process in this study contributed to the development of self regulated learning skills of student teachers. Self regulated learning skills, especially, the effort regulation, critical thinking and meta cognitive self regulation of all student teachers with different learning approaches improved. In addition, surface learners started to show some of the deep learners' properties. However, deep learners' self regulated learning skills improved most. Therefore, taking the learners' learning approaches into account when providing opportunities to improve self regulated learning will improve the effectiveness of the process.

**Key Words:** Self Regulated Learning, Learning Approaches, Portfolio, Biology Student Teacher.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Döngüsel Alt Basamakları .....	12
2.	Başarılı ve Zayıf Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri .....	14
3.	Öz Düzenleme Alanları ve Basamakları .....	18
4.	Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması .....	21
5.	Orijinal Öğrenme Süreci Anketi: Yaklaşımlar, Motivasyon ve Stratejiler .....	30
6.	Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Yapılan Nicel Çalışmalar .....	36
7.	Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	39
8.	Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Yaklaşımlarını İnceleyen Çalışmalar .....	44
9.	Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri .....	52
10.	Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları .....	53
11.	Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Boyut ve Alt Boyutları .....	54
12.	Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Boyut ve Alt Boyutları .....	55
13.	Öğretmen Adaylarının ÖMSÖ Ön Test ve Son Test İçsel Motivasyon Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	65
14.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Dışsal Motivasyon Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	66
15.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Görev Değeri Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	66
16.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Öz Yeterlilik Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	67
17.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Sınav Kaygısı Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	67
18.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Stratejisi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	68

19.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Üst Bilişsel Strateji Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	69
20.	ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Çabanın Düzenlenmesi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	69

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Birey, davranış ve çevre arasındaki ilişki.....	10
2.	Öz düzenlemenin döngüsel gösterimi .....	11
3.	Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenme modeli .....	20
4.	Veri toplama süreci.....	58
5.	Moon'un yansıtıcı yazı seviyeleri.....	60

## KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**ÖMSÖ** : Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği  
**N** : Örneklem Sayısı  
**SS** : Standart Sapma  
**P** : Manidarlık Değeri  
**F** : Frekans Sayısı  
**SPSS** : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi  
**Ö.A.1** : 1 Numaralı Öğretmen Adayı



## 1. GİRİŞ

Son yıllarda geleneksel öğretim yerine yapılandırmacı öğretimin önem kazandığı ülkemizde bilgiye ulaşılması ve kullanılması konusunda değişiklikler meydana gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım Türk Eğitim Sistemine 2005-2006 eğitim öğretim döneminde ülke genelinde yapılan program değişiklikleriyle girmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ile "Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insanlarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirme" vizyonu benimsenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Bu doğrultuda bilgiyi doğrudan alan, pasif ve katılımdan uzak öğrenciler yerine öğrenen merkezli, öğrenmesini kendi belirleyen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir ifade ile, bu öğrenme kuramı öğrencilerden kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını, neleri, ne zaman, nasıl ve hangi sırayla öğreneceğini bilmesini beklemektedir. Dolayısıyla, öğrenenin kontrolünde sürekli devam eden bir süreçte öğrenen, sahip olduğu bilgiyi her türlü yaşam problemini çözmeye kullanır (Aydın ve Demir, 2014; Brooks ve Brooks, 1999). Bu durum yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sistemimize tanıştırılan hayat boyu öğrenme ile de ilişkilidir. Hayat boyu öğrenme konusu ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım ile benzer zamanda tartışılmaya başlansa da, eğitim alanındaki geçmişi daha fazladır. Hayat boyu öğrenme ülkemiz gündemine 2000'li yıllarda girmiştir. Ülkemiz bu konuya verdiği önemi MEB'e bağlı olarak kurduğu Hayat Boyu Öğrenme Müdürlükleri ile bir merkezden yürüttüğü çalışmalar ile göstermiştir. Hayat boyu öğrenmede üç temel unsur belirlenmiştir (DTP, 2001: 9):

1. Eğitim sisteminin bütünü, yaşam boyu öğrenecek kişiler yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır.
2. Algın eğitimde olabildiğince yararlanılacaktır.
3. Bağımsız öğrenmenin, öğrenmeyi öğrenmenin önemi üzerinde durulacaktır.

Hayat boyu öğrenmenin tanımında karşımıza çıkan 'öğrenmeyi öğrenme' konusu hem örgün eğitim hem de yaygın eğitim kurumlarında yapılan çalışmalarla bireylere kazandırılmaya çalışılan özellikler arasına girmiştir. Öğrenmeyi öğrenme, "Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanacağı stratejileri bilmesi ve kullanabilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Özer, 1998: 149). Bu tanımlamaya göre birey kendi öğrenmesinden sorumlu hale gelmeli, kendi öğrenme sürecinde belli düzenlemeler yapabilmelidir. Bireyin öğrenmelerinde ihtiyaç duyduğu düzenleme becerisi eğitim alanındaki öz düzenleme konusu ile içi içedir.

Literatürde öz düzenleme öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998). Tanımından da anlaşılacağı gibi öz düzenleme bireyin kendi öğrenme sürecinin her alanında bir düzenleme içerisinde bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu davranışlar bireyin hem öğrenme ortamından maksimum faydayı sağlamasına, hem de kendi gelişimine ve başarılı olmasına yardımcı olacaktır.

Literatür hem okulda hem de okul dışında başarı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedir (Mc Caslin ve Good, 1996; Rohrkemper ve Corno, 1988; Zimmerman ve Bandura, 1994). Başarısı yüksek olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinin daha yüksek, başarısı düşük olan öğrencilerin ise öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla, öz düzenlemeli öğrenmenin hem öğrenci başarısı hem de bireysel gelişim üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan bazı araştırmalar farklı yaş grupları ve eğitim düzeylerindeki öğrencilerin (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012; Güvenç, 2010; Winne, 2005) ve öğretmen adaylarının (Tortop ve Eker, 2014) öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin istenen seviyede olmadığını da göstermektedir. Bu durum bireylerin öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme konusunda desteklenmesi ve uygun eğitim ortamlarının sağlanması konusunda çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin neyi nasıl öğrendikleri ve başarıları üzerine öğretmenlerin etkisi yadsınamaz. Dolayısıyla, öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle bu becerilere sahip ve öğrencilerinde de bu becerilerin gelişmesi için uygun öğretim ortamları sağlayacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Literatür öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişiminin önemi üzerinde durmaktadır. Üredi ve Erden(2009), öz düzenleme becerilerini geliştiren öğretmen davranışlarına ve çocuklara model olma bağlamında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların da bu alanda ihtiyaç duyulan çalışmalar arasında bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Literatürde bireylerde öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmek için farklı yöntemler tanımlanmıştır. Bunlar arasında en fazla kullanılanlar eleştirel düşünme becerisini içine alan portfolyo hazırlama (Arsal, 2010; Karataş ve Altun, 2011; Strijbos, Meeus ve Libotton, 2007), ders günlükleri (Güvenç, 2010), çalışma günlükleri (Güvenç,

2011), günlük tutma (Randi ve Corno, 1997; Zimmerman, 2008) öğretmen değerlendirmesi (Winne ve Perry, 2000) ve sesli düşünme protokolleri (Boekaerts ve Corno, 2005) yer almaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde portfolyonun kullanılması tercih edilmiştir. Portfolyo hazırlama pek çok etkinliği içine alan bir süreçtir. Öğrenme sürecinin incelenmesinde bireylerin kendilerini yansıtma ve yansıtma süreçlerinde (Strijbos ve diğ., 2007), motivasyon, strateji ve kaynak kullanımının geliştirilmesinde ve gelişim sürecinin incelenmesinde somut veri sağlanmasında önemlidir. Ayrıca bireysel farklılıkların ve gelişimin ortaya çıkarılmasında da etkili araçlardandır. Dolayısıyla, farklı özelliklerdeki öğretmen adaylarının öz düzenleme yaklaşımlarının belirlenmesinde detaylı veri sağlanması bakımından bu çalışmada portfolyo tercih edilmiştir.

Bireylerin öz düzenleme becerilerindeki gelişim öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıklara bağlı olarak değişebilir. Öğrenme yaklaşımları, öğrenmeyi öğrenme becerisi ve öz düzenleme gibi bireyden bireye farklılıklar gösterir. Öğrenme yaklaşımları hakkında literatürde birçok tanımlama ve sınıflandırma yapılmaktadır. Genel olarak öğrenme yaklaşımı, bireyin öğrenmelerini gerçekleştirirken yapmış olduğu tercihler bütünü olarak tanımlanabilir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu tercihler öğrenme esnasında seçilen stratejiler ve motivasyonu içermektedir (Kember, Biggs ve Leung, 2004; Prosser ve Trigwell, 1999). Öz düzenleme ve öğrenme yaklaşımının bireyin öğrenmesindeki önemi hakkında yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenleme ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacı (Biggs, 1987a; Entwistle 1988; Pask, 1988) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, bilişsel süreçlerin kontrol ve organizasyonunun karakteristik bir aracı olarak açıklamıştır. Bu iki tanım birleştirildiğinde öz düzenleme becerisini açıklayabilmek için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları hakkında bilgiye sahip olunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili tanımlamalar ileride ayrıntılı olarak verilecektir. Bu çalışmada farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimi incelenmiştir.

## **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı Ortaöğretim Biyoloji Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etki eden motivasyon ve stratejileri belirlemek ve öz düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının portfolyo kullanırken öz düzenleme sürecinde motivasyon ve stratejilerini nasıl kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın temel

amacı farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeleri arasındaki farklılıkları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan problemler ve alt problemler şunlardır;

1. Öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi nedir?
2. Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi nedir?
  - 2.1.Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinde motivasyonlarının geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi nedir?
  - 2.2.Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi nedir?

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bireylerin farklı durumlarda ihtiyaç duydukları zaman kendi öğrenmelerini düzenlemeleri gereği, öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme kavramlarını karşımıza çıkarmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Öz düzenleme öğrenme, öğrenme ortamında öğrencinin yönelim nedenini içeren motivasyon; öğrenmelerinde kullandıkları strateji ve kaynaklarını içermektedir. Bu özellikler öğrencinin yaşamında başarılı olması için geliştirmesi ve sahip olması gereken özelliklerdir. Bu bakımdan öz düzenlemeli öğrenme becerileri öğrenilebilir, düşünülebilir ve kontrol edilebilir beceriler olduğundan dışarıdan sağlanacak bir desteğe ihtiyaç vardır (Bolhuis, 2003; Çıltaş, 2011). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda öz düzenleme becerisinin okullarda kazandırılmasının gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır. Zimmerman (2002) öz düzenlemeli öğrenme becerisinin kazanılmasının üç temel nedeni olduğunu belirtmektedir:

1. Öz düzenleme becerisi bireyin doğuştan sahip olduğu ya da olmadığı bir özellik değildir, aksine zamanla öğrenmeler ile elde edilebilecek bir beceridir. Bu beceri bireyin;
  - a) belirli amaçlar saptaması,
  - b) belirlenen amaçlara ulaşmak için stratejiler belirlemesi,
  - c) performansını uygun şekilde kullanması,
  - d) kendi gelişimini izlemesi,
  - e) amaçlarını bulunduğu topluma ve fiziksel ortama uygun şekilde yeniden yapılandırabilmesi,
  - f) zamanını etkili şekilde kullanabilmesi,
  - g) kendisini ve yaptıklarını değerlendirebilmesi ve elde ettiklerini gelecekte karşılaşılabilecek durumlarda da kullanabilmesini içerir.

2. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi kendilerini motive edebilme yeteneğine ve üstbilişsel farkındalığa sahiptir (Zimmerman, 1996). Bu özelliklere sahip olan öğrencilerin gerçekleştirdiği öğrenmeler nitelik bakımından diğer öğrenmelerden daha üst düzeydedir.
3. Öz düzenlemeli öğrenmenin bir diğer etkisi de yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi üzerinedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerileri öğrencilerin okul ortamında gerçekleştirdikleri öğrenmeler üzerine etki etmesinin yanında okul dışındaki yaşamlarında, profesyonel ve akademik gelişimlerini devam ettirmeleri için gereklidir (Boekaert ve Minnaert, 1999).

Modern eğitimin temel amaçlarından biri de çocuklara ve yetişkinlere öz düzenleme becerilerinin gelişimini tanıtmak ve öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrenmelerine fırsat yaratmaktır (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemeli öğrenenler kendi öğrenmelerinde ve gerekli olduğunda, bilgilerini yenilemelerinde aktif olurlar ve kendi kendilerine rehberlik ederler. Ancak, yapılan çalışmalar farklı yaş grupları ve eğitim düzeylerindeki öğrencilerin (Winne, 2005) ve öğretmen adaylarının (Tortop ve Eker, 2014) öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin istenen seviyede olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda öğrencilerin bu becerilerin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan öğretim ortamlarının sağlanması gereklidir. Bunun sağlanabilmesi için de öncelikle öğretmenlerin öz düzenleme becerisine sahip olması ve öğrencilerinde bu becerileri nasıl geliştireceğini bilmesi gerekir.

Konu ile ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalar genellikle öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili geliştirilen envanterlerin ve ölçeklerin kullanıldığı nicel çalışmalardır (Akkuş, Ay ve Saygı, 2011; Aksu, 2008; Baykara, 2011; Çalışkan ve Selçuk, 2010; Emrahoğlu ve Öztürk, 2010; Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Gürçay, Yılmaz ve Ekici, 2009; Haşlamam ve Aşkar, 2007; Orhan, 2008; Sundus ve Yerdelen, 2011; Sungur ve Güngören, 2009; Şahin, 2010; Üredi ve Üredi, 2005; Üredi ve Erden, 2009; Yıldırım, 2011). Bu çalışmalarda katılımcıların öz düzenleme beceri düzeyleri belirlenmiştir. Buna ilaveten, öz düzenlemeli öğrenme ile başarı, farklı alanlarda sahip olunan öz yeterlilik, cinsiyet, okul düzeyi ve alınan eğitim arasındaki ilişki de incelenmiştir (Baykara, 2011; Emrahoğlu ve Öztürk, 2010; Ergöz, 2008; Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010; Sungur ve Yerdelen, 2011; Tortop ve Eker, 2014; Üredi ve Erden, 2009 Yağlı, 2014; Yıldırım, 2011; Yüksel, 2013). Literatür, araştırmacıların nicel veri toplama araçlarıyla topladıkları verilerin öz düzenleme sürecini yansıtmadığını belirtmekte, bu nedenle yapılacak çalışmalarda öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve sürecin incelenbilmesi için deneysel yöntemlerin daha fazla kullanılmasına dikkat çekmektedir (Gömleksiz ve Demiralp, 2012).

Bunların yanında, öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı da görülmektedir. Bu çalışmalarda günlükler (Güvenç, 2010;), problem çözme becerisi eğitimi (Totan ve Kabasakal, 2012), çalışma günlükleri (Güvenç, 2011), portfolyo kullanımı (Karataş ve Altun, 2011) ile bireylerde öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ülkemizdeki çalışmalar ile yurtdışındaki çalışmalar kıyaslandığında yurtdışındaki çalışmaların uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğretim ortamları (Chen, 2002; Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Kitsantas ve Dabbagh, 2011; Kramarski ve Zeichner, 2001; Lee ve Browman, 2001; Mao ve Peck, 2013; Matuga, 2009; Nunez, Cerezo ve diğ., 2011; Yu ve Driscoll, 2013) ile sınıf içi ortamların (Paterson, 1996) öz düzenlemeye uygun olarak oluşturulmasına yönelik olduğu görülmektedir. Ülkemizdeki çalışmalar ile yurtdışındaki çalışmalar yöntem olarak kıyaslandığında ülkemizdeki çalışmaların genel olarak tarama yöntemi kullanılarak yapılmış nicel çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye ve süreci açıklamaya yönelik nitel çalışmaların az sayıda yapıldığı görülmüştür.

Yukarıda belirtildiği gibi öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde portfolyonun kullanıldığı çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Karataş ve Altun, (2011) ilköğretim 5. sınıf matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma haricinde ülkemizde portfolyo ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Karataş ve Altun'un çalışması ilköğretim öğrencileri ile yapılmış, öğretmen adaylarıyla yapılan benzer bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Strijbos ve diğ., (2007)'nin 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına bir ders olarak portfolyoyu öğrettiği ve portfolyonun öz düzenlemeli öğrenme üzerine etkisini incelediği bir çalışmaya rastlanmıştır. Strijbos ve diğ., (2007) çalışmalarında yansıtma ile yazılan portfolyolar ile uyum, izleme, değerlendirme ve öz düzenleme süreçlerinin etkilenip etkilenmediğini belirlemişlerdir. Bu çalışmamızda portfolyo kullanılarak öz düzenlemeli öğrenmenin gereklilikleri olan motivasyon (içsel, dışsal, görev değeri, öz yeterlilik, sınav kaygısı), bilişsel strateji (eleştirel düşünme ve üstbilişsel düşünme) ve kaynak kullanımı (çabanın düzenlenmesi) boyutlarındaki gelişim ve değişim incelenecektir.

Literatürde birçok alanda özellikle matematik alanında öz düzenlemeli öğrenme konusunda birçok çalışma bulunmasına rağmen (hem okullarda hem de öğretmen adaylarıyla), biyoloji öğretmen adaylarıyla yapılan iki çalışma (Aydın 2012; Sungur ve Yerdelen, 2011) dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aydın (2012) proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenleme seviyelerine ve öz yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Sundus ve Yerdelen (2011) biyoloji dersinde yüksek ve

düşük seviyede başarıya sahip öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecini nicel olarak incelemişlerdir. Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenme sürecini geliştirmeye ve süreci açıklamaya yönelik biyoloji öğretmenliği alanında yapılmış bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilere model olma bağlamında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme ile birçok değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar olduğu daha önce belirtilmişti. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi olan bir diğer etmen ise bireylerin sahip oldukları öğrenme yaklaşımlarıdır (Bloom ve Severiens, 2008; Heikkilä ve Lonka 2006; Heikkilä, Niemivirta ve Niemine, 2010; Rosario ve diğ., 2010). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin nicel olarak analiz edildiği (Magno, 2009), ancak bu sürecin detaylı olarak ortaya konulduğu bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçleri açıklanarak aradaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylece bu konuda literatüre katkı yapılarak öz düzenlemeli öğrenmenin gelecek nesillere kazandırılmasında önemli bir faktör olan öğretmen adaylarına bu konuda destek sağlanacağı düşünülmektedir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar;

1. Karadeniz Teknik Üniversitesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında biyoloji öğretmenliği 4.sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
2. Portfolyo uygulaması 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 19.03.2013- 31.05.2013 tarihleri arasındaki süre ile sınırlıdır.
3. Çalışma ölçme değerlendirme dersi kapsamında yapılan çalışmalarla sınırlıdır.
4. Araştırma için planlanan etkinliklerle sınırlıdır.

### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm öğretmen adaylarını aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.
2. Öğretmen adaylarının 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' ve 'Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği' ölçek sorularına içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.
3. Öğretmen adaylarının mülakatlarda sorulan sorulara içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.

## 1. 5. Tanımlar

**Öz düzenleme:** Öz düzenleme bireyin bir hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesidir (Zimmerman, 2002)

**Değer bileşenleri:** Öğrenenin, öğrenme ile ilgilenmesinin ve öğrenmek istemesinin nedenlerini içermektedir (Pintrich ve diğ.1991). Öz değer bileşenleri; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve görev değerini içermektedir.

**Bilişsel stratejiler:** Öğrenenin öğrenme sırasında bir görevi tamamlamak ya da akademik bir amacı gerçekleştirmek için kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlardır. (Boekaerts, 1996). Bunlar; tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme ve eleştirel düşünmedir.

**Üst bilişsel stratejiler:** Üst biliş, sahip olunan bilginin ve bilişin kontrolünün farkındalığını içermektedir. Genel olarak üç temel üst bilişsel öz-düzenleme işlemi bulunmaktadır. Bunlar; planlama, izleme ve düzenlemedir.

**Beklenti bileşenleri:** Öğrenmeyi kontrol etmek (bireylerin öğrenmeleri için gösterdikleri çabanın olumlu sonuçlar elde etmelerine olan inançlarını içermekte) ve öz yeterliliği (bireyin bir işi yapabilme becerisidir) içermektedir.

**Duyuşsal bileşenler:** Öz düzenlemeli öğrenmede duyuşsal bileşen olarak öğretmen adaylarının sahip olduğu sınav kaygısı ifade edilmektedir.

**Öğrenme yaklaşımı:** Öğrenme yaklaşımları, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik kullandıkları stratejileri ve motivasyonlarıdır (Kember, Biggs ve Leung, 2004). Üç çeşit öğrenme yaklaşımı vardır. Bunlar; yüzeysel, derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarıdır.

**Portfolyo:** Paulson ve diğ. (1991) portfolyoyu, 'öğrencinin belli bir amaç doğrultusunda bir veya birkaç alanda çabasını, gelişimini ve başarısını sergilediği bir koleksiyon' olarak tanımlamıştır.



## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

Bu bölümde araştırmının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak öz düzenleme, portfolyo ve öğrenme yaklaşımları ile bu kavramlarla ilgili literatürde yer alan araştırmalar sunulmaktadır.

### **2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Bu kısımda çalışmanın konusu olan öz düzenlemeli öğrenme, portfolyo ve öğrenme yaklaşımlarının kuramsal altyapısıyla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

#### **2. 1. 1. Öz Düzenleme ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Nedir?**

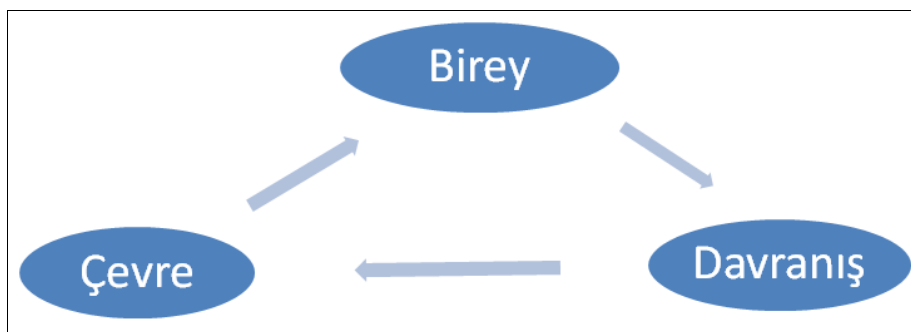
Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili olarak literatürde birçok tanım ve açıklama bulunmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde çok sayıda benzerliğin olduğu dikkat çekmektedir. Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin tek hakimi/sahibi haline nasıl geldiklerini açıklayabilmelerini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1989). Öz düzenleme zeka, akademik beceri veya okuma yeterliliği gibi zihinsel bir beceri değildir, daha çok öğrencilerin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürmeleri ile sağladıkları kendilerini yönlendirme sürecidir (Zimmerman,1998). Çoğu öz düzenleme teoristleri öğrenmeyi; kişiyi (biliş, üst bilişsel ve duygusal), davranışsal ve yapısal elementleri içeren çok yönlü bir süreç olarak görmektedir (Zimmerman, 1986; 1989). Bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal süreçler arasındaki etkileşimin varlığı kabul edildiği zaman öğrenme ve başarının en iyi şekilde anlaşılacağı ileri sürülmektedir (Flavell, 1979). Öz düzenleme becerisine sahip olan bireylerin öğrenmelerinde kullandıkları bu beceri öz düzenlemeli öğrenme ile iç içedir.

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenin kendi öğrenmesinde aktif ve yapılandırıcı olarak bulunduğu süreç olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman,1989). Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili birçok görüşü içermektedir. Bu görüşler hedef belirleme, eğitime odaklanma, öğrenmeyi düzenleyecek etkili stratejiler kullanma, kaynakları etkili kullanma, performansı izleme/yönetme, öz farkındalık, motivasyon, yetenekleri hakkında olumlu inançlara sahip olma, düşüncelerini etkili yöntemler kullanarak düzenleme olarak belirtilmektedir (Boekaert, 1999; Pintrich, 2000; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman ve Schunk, 1989). Öz düzenlemeli öğrenmede öğrenci kendi öğrenmesi için sorumluluk alacak durumda olmalı ve öz düzenlemeli öğrenen gibi davranabilmelidir. Böylece öğrenen öğrenmesini kendi amaçlarına göre şekillendirir ve

aktif olarak değişen ortam koşullarına göre değiştirebilir (Pintrich, 2004). Öz düzenlemeli öğrenme hakkında yapılan tanımlamalar son yıllarda yapılmış olan çalışmalarla ortaya çıksa da bu konunun temeli daha eskiye dayanmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin kökenine bakıldığında Bandura'nın sosyal biliş teorisine dayandığı görülmektedir. Sosyal biliş teorisinde insan davranışı, devam etmekte olan öz-etki davranışlarının yoğun olarak düzenlenmesi ve motivasyonunu içerir. Bandura öz düzenleme mekanizmasının üç temel alt işlevle gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Bunların ilki bireyin sahip olduğu yeteneklere ve becerilere olan inancını içeren öz yeterlilik algısıdır. Birey sadece başarılı olması için gerekli becerilere sahip olması değil, bunun yanında belirlediği hedeflere ulaşmak için becerilerine inanması da gerekir. Öz yeterlilik inancının yanında kendi kendini yönetme ve öz değerlendirme becerisine sahip olması gerekmektedir. Kendini yönetme konusunda motivasyonunda etkisi bulunmaktadır. Kişi kendi davranışlarını yönetirken, davranış ve kişisel standartları arasındaki uyumsuzluğu fark etmesi, belirlediği hedeflere başarması için planladığı hareketleri gerçekleştirirken ne kadar motive olduğunun etkisi vardır. Öz değerlendirme yaparken birey kendinden beklenen davranışlar ile kendi standartlarını göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yapar. Birbiriyle ilişki içerisinde bulunan bu sistemin bireyin kendi davranışlarını düzenlemesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1986, 1991; Wood ve Bandura, 1989).

İnsanın psikolojik fonksiyonlarını açıklamak amacıyla yapılan çalışmalarda bireyin davranışlarının belirlenmesinde kendi sahip olduğu bilişsel ve diğer kişisel süreçlerin yanında davranışların ve çevrenin de etkisi olduğu belirtilmektedir. Sosyal biliş teorisi neden-sonuç ilişkisi içerisinde bulunan bu üçlü yapının birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Çevresel, davranışsal ve bireysel becerilerin gelişmesi ile birey sahip olduğu becerileri etkili bir şekilde kullanarak motivasyonunu arttıracaktır (Aydın ve Demir, 2014). Şekil 1'de birey, çevre ve davranış arasındaki ilişki görülmektedir (Wood ve Bandura, 1989).

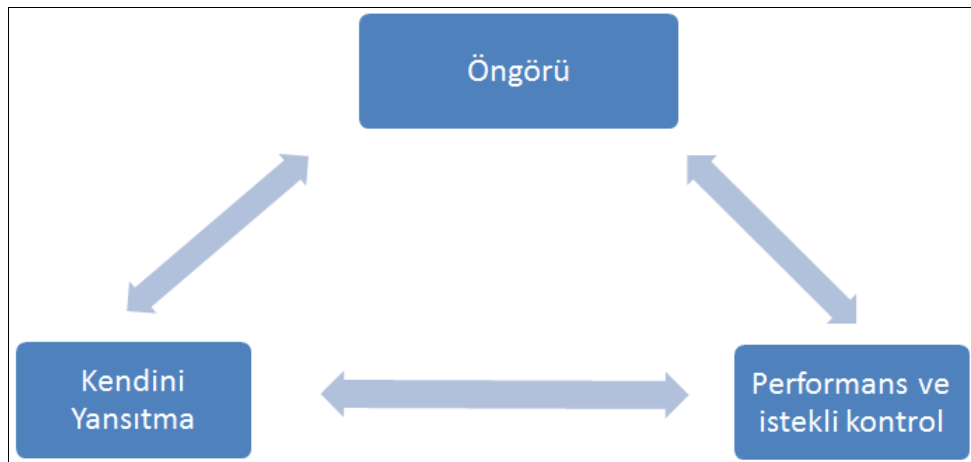


Şekil 1. Birey, davranış ve çevre arasındaki ilişki

Sosyal biliş teorisine göre öz düzenleme kendiliğinden oluşan düşünceler, hisler ve kişisel amaçlara ulaşmak için döngüsel olarak uyarlanan ve belli bir plan içerisinde devam eden hareketler bütünü olarak ifade edilmiştir. Bu yaklaşım ile öz düzenleme öğrenme sürecinde bireyin öğrenmesinde kendi sorumluluğunu alması, gerekli planlamaları yapması ve kontrol etmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Zimmerman, 2000a)

Bandura'nın sosyal biliş teorisi içerisinde bahsettiği öz düzenleme konusu bu alanda araştırma yapılması konusunda diğer araştırmacılara başlangıç noktası olmuştur. Winne, herkesin hayatta hedeflerine ulaşmak için bir şekilde kendi davranışlarını düzenleme çabası içinde olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öz düzenlemenin olmadığını veya öz düzenlemeli bireylerin olmadığını söylemek doğru değildir (Winne,1997). Buradan yaklaşırsak öz düzenlemenin varlığı ya da yokluğu değil, nitelik veya niceliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla yapılan çalışmalarda öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme süreçleri açıklanmıştır.

Öz düzenleme teoristlerine göre öğrenme açık uçlu bir süreçtir. Bu süreç üç temel aşamayı içermektedir ve öğrenen bu basamaklarda aktif olarak yer alır (Şekil 2). Bunlar öngörü, kendini yansıtma (öz yansıtma), performans ve istekli kontroldür (Zimmerman, 1998).



Şekil 2. Öz düzenlemenin döngüsel gösterimi

Yukarıda Şekil 2'de gösterilen öz düzenlemenin döngüsel yapısının alt basamakları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Döngüsel Alt Basamakları

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Döngüsel Alt Basamakları		
Öngörü	Performans veya istekli kontrol	Öz yansıtma
Görev analizi	Denetim	Öz yargı
• Hedef belirleme	• Kendini anlatma	• Kendini değerlendirme
• Stratejik planlama	• İmgeler	• Nedensel yükleme
Öz-motivasyon inançları	• Dikkati odaklama	Öz tepki
• Öz yeterlilik	• Görev stratejileri	• Bireysel tatmin
• Ürün beklentisi	Öz izleme/gözlem	• Uyum/savunma
• İçsel ilgi	• Kendini kaydetme	
• Hedefe yönelme	• Kendi deneyim	

Tablo 1'e göre öngörü basamağı birbiriyle ilişkili görev analizi ve öz-motivasyon inançları olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Görev analizi yapılırken hedefler belirlenmeli ve kullanılacak stratejilerin planlaması yapılmalıdır. Hedef belirleme, öğrenme meydana geldikten sonra oluşacak öğrenme ürünlerinin belirlenmesidir (Locke ve Latham, 1990). Stratejik planlama istenen hedeflere ulaşmak için uygun öğrenme stratejilerini seçmeyi içerir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Stratejiler ile öğrenen, kendinden beklenen beceri ve başarıyı elde edebilmelidir. Bireysel, davranışsal ve çevresel bileşenlerin değişiminden dolayı stratejilerin seçilmesi ve planlaması döngüsel bir düzenleme gerektirir. Bireyler arası ve çevresel faktörlerin meydana getirdiği sürekli değişim göz önünde bulundurulduğunda bireylerin hedef belirleme ve stratejik planlamalarını sürekli yenilemeleri gerekmektedir.

Öngörü aşamasının görev analizi ile ilişkili olan diğer alt elemanı öz motivasyon inançlarıdır. Öz motivasyon inançları; öz yeterlilik, ürün beklentisi, içsel ilgi ve hedefe yönelmeyi içermektedir. Öz yeterlilik kişinin kendisinden beklenen öğrenme ve performansı istenen seviyede yapabileceğine olan inancını ifade eder (Bandura, 1986). Ürün beklentisi performans ya da öğrenme sonucunda elde edecekleri hakkındaki düşünceleridir (Bandura, 1997). Diğer bir ifade ile, öz yeterlilik kişinin sınavdan A alacağına olan inancıdır buna karşın ürün beklentisi bu notun üniversite bittikten sonra ona kazandıracaklarıdır (örneğin iyi bir iş). Öğrenende öğrenmeye doğuştan var olan ilgi öğrenme çabasını devamlı kılar, öğrenen bunun için bir ödül veya not beklentisine girmez veya buna ihtiyaç duymaz. Hedefe yönelmede, öğrenciler için öğrenme ürününden (örneğin: not, takdir edilme) çok öğrenmede meydana gelen gelişim, ilerleme ve etkililik merkeze alınmıştır (Ames, 1992). İçsel ilgisi yüksek olan bireylerin belirlenen görev ve hedeflere ulaşmak için hiçbir ödül ve beklentiye bağlı olmaksızın ilgileri devamlılık gösterir. Öngörü basamağının alt bileşenleri birbirlerini etkilemektedir. Öz yeterliliği yüksek olan kişi

kendisine yüksek hedefler koyar ve onları gerçekleştirmek için etkili öğrenme stratejileri seçer (Bandura, 1994; Zimmerman, 1998).

Performans veya istekli kontrol aşaması kendini kontrol etme ve kendini izlemeyi içermektedir. Kendini kontrol süreci; kendini anlatma, betimleme, dikkat toplama ve görev stratejileri ile öğrenenlerin enerjilerini en iyi şekilde kullanmalarına ve görevlerine odaklanmalarına yardımcı olur. Kendini anlatma, kişinin görevini yaparken nasıl ilerlediğini açık veya kapalı şekilde tanımlaması veya açıklamasıdır. Betimleme, bireyin performansına ve kodlamasına yardımcı olması için kullanılan diğer kendini kontrol etme tekniğidir. Dikkat toplama, bireyin konsantrasyonunu belirli bir alanda toplamasına ve dışsal etkenler ile örtülü diğer süreçlerin buna etki etmesini engellemesidir. Bu şekilde öğrenen etkili öğrenme gerçekleştirir. Görev stratejileri, görevi gerekli kısımlara indirgeyerek ve parçaları anlamlı şekilde tekrar düzenleyerek öğrenmeye yardımcı olur. Öğrenme stratejileri; not alma, test hazırlama ve kavrayabilmek için okuma, bunların yanında uygulama stratejileri; yazma teknikleri, problem çözme ve güzel konuşma olabilir. Kendini izleme bir diğer performans veya istekli kontrol çeşididir. Kişinin kendi performansını, çevre şartlarını ve ürettiklerinin etkisini izlemesidir (Zimmerman ve Paulson, 1995). Bireyin kendini izlemesi öğrenme durumu karmaşık hale geldiğinde öğrenenin öğrenmesini tekrardan nasıl düzenleyeceğine yardımcı olur. Bu özellik başarılı öğrenciler tarafından etkili şekilde kullanılmaktadır. Kendini kaydetme, bilinen kendini izleme tekniklerindedir. Teknikle bilgiler ortaya çıktıkları anda kaydedilir ve öğrenme süreci kesin ve açık olarak kayıt altına alınarak uzun süreli veri tabanına kaydedilir. Kişinin kendini izlemesi öz denetim döngüsüne yardımcı olur (Bandura, 1991). Davranışlardaki doğal farklılıklar birey tarafından izlendiğinde kesin tanımlayıcı bilgi sağlamıyorsa, bireyler kendi deneyimleri ile problemleri çözme yoluna gidebilir.

Öz yansıtma aşaması öz yargı ve öz tepkiyi içermektedir. Öz yargı bireyin kendi performansını değerlendirmesi ve elde ettiği sonuçlara nedensel önem atfetmesini içerir. Kendini değerlendirme, bireyin öğrenmeyi gerçekleştirmesi için kendinde izlediği davranışları bir standart veya amaçla karşılaştırması veya kıyaslamasıdır. Bireylerin kendilerini değerlendirirken kullandıkları dört genel kriter bulunmaktadır; ustalık-yeterlilik, önceki performans, normativ ve işbirliklilik. Yeterlilik ölçütü testler ve testlerden elde edilen sonuçların derecelendirmesidir. Önceki performans ölçütü şu anda devam eden davranışın daha önceki davranışlarla karşılaştırılmasıdır. Önceki performansla karşılaştırarak değerlendirme, süreç içerisinde meydana gelen değişiklik ve değişimin gözlenmesine yardımcı olur. Normativ ölçüt, (sosyal karşılaştırma) bireyin performansının toplum içerisinde bulunan diğer insanların performanslarıyla karşılaştırılmasıdır. Normativ kriterlerde sonuçta bir ödüllendirme vardır ve bu ödül diğerleri tarafından da görülebilecek

ödüllüdür. Bu durumda birey kendisinin ve diğerlerinin önceki performanslarını da izler ve kendi kendine değerlendirir. İşbirlikli ölçüt bir takım çalışması içerisinde bireyin kendisine düşen görevi ne kadar yaptığının gruptaki diğer bireylerle belirlenen kriterlerle değerlendirmesidir. Nedensel yükleme, bireyin gösterdiği düşük seviyedeki başarının kişinin sınırlı yetenekleri veya yetersiz çabasından kaynaklandığını gösterir (Weiner,1979). Öğrenmelerinde başarısız olan öğrenciler yeni öğrenme durumlarına katılmaktan uzak durmaktadır. Kendini yansıtmanın gerçekleşmesi için öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır. Öz yansıtmanın bir diğer bileşeni olan öz tepki; kişisel tatmin, uyum ve savunmadır. Öğrenenin öğrenmesinden memnun kalması ve mutlu olması onun bir sonraki öğrenmelerini olumlu yönde etkiler. Uyum ve savunma öğrenenin gelecekteki öğrenmeleri süresince öz düzenleme yaklaşımındaki değişimin gerekliliği ile ilgilidir.

### 2. 1. 1. 1. Başarılı ve Zayıf Öz Düzenlemeli Bireylerin Özellikleri

Tüm bireyler yaşamlarını devam ettirmek için günlük yaşantılarında bazı düzenlemeler yapmaya çalışırlar. Yapılan bu düzenlemeler nitelik ve etkililikleri göz önünde bulundurulduğunda farklılık gösterir. Zimmerman ve Kitsantas (1997)'a göre, tüm öğrenenler bazı yollarla akademik performans ve öğrenmelerini kendileri düzenlerler fakat bu sırada kullandıkları metotlar birbirlerinden farklı olabilir. Öz düzenleme basamakları göz önünde bulundurulduğunda başarısız öğrenenler ile başarılı öğrenenler arasında farklılıklar Tablo 2'de verilmiştir (Zimmerman, 1998).

Tablo 2. Başarılı ve Zayıf Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Öz düzenleme basamakları	Öz düzenlemeli bireylerin sınıflandırması	
	Zayıf öz-düzenlemeliler	Başarılı öz-düzenlemeliler
Öngörü	Belirsiz- uzak hedefler Performans merkezli hedef Düşük öz-yeterlilik İlgisizlik	Belirli- sıralı hedefler Öğrenme merkezli hedefler Yüksek öz-yeterlilik İçsel merak-ilgi
Performans veya gönüllü kontrol	Sonuca odaklanma Kendini engelleme (bahane bulma stratejileri) Ürünle kendini izleme	Performansa odaklanma Kendi kendine öğrenme Süreçte kendini izleme
Öz yansıtma	Kendini değerlendirmekten uzaklaşma Beceri-kabiliyet özellikleri Olumsuz öz-tepki Uyumsuz olma	Öz değerlendirmeyi araştırma Strateji-uygulama özellikleri Olumlu öz-tepki Uyumlu olma

Tablo 2'de görüldüğü gibi zayıf öz düzenlemeli bireyler amaçsız değillerdir ancak sahip oldukları düşük kalitedeki hedefleri başarılı olmalarını engellemektedir. Hedefler

açık şekilde belirlenmemiştir. Bunun aksine başarılı öz düzenlemelilerin açık şekilde belirlenmiş ve belirli hiyerarşik sıralamaya koyulmuş hedefleri bulunmaktadır. Belirledikleri hedefler kendilerinin başarabilecekleri bir düzeydedir. Hedef hiyerarşisinin bireyin kendi standartlarına uygun olması kendi gelişim süreçlerini değerlendirmelerini sağlar. Öğrenenler amaçlarına ulaşana kadar ne dıştan gelen geribildirimlere ne de olumlu tepkilere güvenirlir. Bunların yerine kendi öğrenme süreçlerini yönetir ve girişimde bulunurlar. Zayıf öz düzenlemeli bireyler hedeflerini başarmak için başkalarına güvenirlir ve yüksek dışsal motivasyona ihtiyaç duyarlar. Böylesi amaçlar geribildirim gerektirir ama güçlendirilmemiş geribildirimler nedeniyle kendini değerlendirme azalır (Zimmerman, 1998).

Başarılı öz düzenlemeli bireyler kendilerine olan güvenleriyle kendi kendilerine hedef belirlerler ve bu hedefleri merkeze alarak öğrenmelerini gerçekleştirirler (Zimmerman, 1998). Öğrenmeleri kendi deneyimlerinden oluşmakta, başkaları ile kıyas yapmaktan ve öğrenme fırsatlarından uzak durmaktadır. Başarılı öz düzenlemeli bireyler hedef belirlemeyi öğrenir ve kendi hedeflerini gerçekleştirdikleri öğrenmeleri doğrultusunda belirlerler. Öğrenme durumlarını becerilerini geliştirmek için fırsat olarak görür ve bu deneyimlerini kendi doğruları ile değerlendirirler (Schunk ve Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1998).

Başarılı öz düzenlemeli bireylerin öz yeterlilikleri diğerlerine göre daha yüksektir. Öz yeterlilik inancı sadece öğrenmek için yüksek motivasyon değil aynı zamanda bireyin öğrenmesini kendisinin düzenlemesi için gerekli motivasyonu içermektedir. Öz yeterlilikleri düşük olan bireyler öğrenimleri hakkında çok fazla kaygılanırlar ve öğrenme fırsatları ortaya çıktıklarında bundan uzak dururlar (Schunk ve Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1998).

Başarılı öz düzenlemeli bireylerin öğrenme görevlerini gerçekleştirmek için sahip oldukları içsel motivasyon diğerlerine göre daha yüksektir. Öğrenciler ilgi duydukları konular hakkında kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Öğrenmeye karşı sahip oldukları yüksek motivasyon engellerin varlığına rağmen devam etmelerini sağlar. Öz düzenlemesi zayıf olan bireylerin bir konu ya da beceriye karşı ilgisini arttırmak konusunda sıkıntıları vardır. Bunun nedeni doğuştan var olmayan motivasyonun yanında çevresel birçok faktör de olabilir (Schunk ve Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1998).

Performans veya istekli kontrol sürecinde başarılı öz düzenlemeli öğrenenler dikkatlerini öğrenme performansına odaklandırılırlar. Buna karşın öz düzenlemesi zayıf olan bireyler dikkatlerini duygusal durumlarına veya çevre şartlarına yoğunlaştırılırlar (Schunk ve Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1998).

Öz düzenlemede başarılı olan bireyler öğrenme stratejileri veya metotlarını uygulamak için belirli rehber teknikler kullanırlar. Kendi öğrenmesini sözle ifade etmek öğrenenin sonradan yapacağına odaklanmasına ve motivasyonunun devam etmesine yardımcı olur. Eğer öğrenen öğrenmesi hakkında olumlu düşünür ve yorum yaparsa öğrenmesine de olumlu katkı sağlar. Öz düzenlemesi zayıf olan bireyler öğrenmelerini yavaşlatacak engelleri genellikle kendileri içsel yollarla oluştururlar. Öğrenmelerinin olumlu yansımalarından çok olumsuz yansımaları üzerinde dururlar ve kendilerini bu yönde ifade ederler. Bu durum bireyin içsel motivasyonunu da olumsuz yönde etkiler (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Başarılı öz düzenlemeli bireyler ile öz düzenlemesi zayıf olan bireyler arasında en belirgin farklılık öz izleme becerisidir. Başarılı öz düzenlemeli bireyler ne zaman iyi performans gösterdiklerini ya da göstermediklerini bilirler. Buradan elde ettikleri bilgilerle başkalarının yardımını beklemeksizin performanslarını değiştirirler. Öz düzenlemesi zayıf olan bireyler sistematik olarak performanslarını değerlendirmezler, süreç hakkında oluşturdukları kendi fikirleri veya bir bölümü hakkındaki düşüncelerine güvenirlir (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Son olarak başarılı öz düzenlemeli bireyler başarısızlıklarının nedeni olarak öğrenme ortamlarında yetersiz uygulama, eksik öğrenme metodu ve strateji kullanımını neden görürken, öz düzenlemesi zayıf olan bireyler ise sınırlı yeteneklerinin neden olduğuna inanırlar. Başarısız bireylerin sınırlı yetenekleri olduğu fikrinden sıyrılmaları öz düzenlemeli bireyler haline gelmelerinde etkili olabilir.

## **2. 1. 1. 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri**

Bu kısımda literatürde tanımlanan öz düzenlemeli öğrenme modelleri sunulacaktır.

### **2. 1. 1. 2. 1. Boekaert'ın Uyarlanabilir Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli**

Boekaert (1996) öz düzenlemeli öğrenme sürecinde ön değerlendirmeyi merkeze aldığı uyarlanabilir öğrenme modelini geliştirmiştir. Değerlendirmede öğrenme durumları, üst bilişsel bilgi ile öz sistem ve bunların etkileşimlerinin içinde bulunduğu motivasyon önemlidir. Ön değerlendirme tek bir şekilde yapılmalı ve bu esnada öğrencilerin sınıftaki davranışları tahmin edilebilmelidir. Ön değerlendirme olumlu ve olumsuz ön değerlendirme olarak temelde ikiye ayrılır. Olumlu ön değerlendirme, öğrenenin konu bilgisinin ve becerilerinin geliştirilmesine öncülük edecek bireyin sahip olduğu kaynakların genişletilmesi olarak tanımlanmaktadır. Olumsuz ön değerlendirmeler ise öğrenenin öğrenmeden sağladığı mutluluğun ve elde var olan kaynakların kaybedilmesine öncülük



eder (Bu şekilde egonun korunması sağlanır). Uyarlanabilir öğrenme bu iki değerlendirme arasında sağlanan denge ile gerçekleştirilir (Boekaert, 1997)

Öz düzenlemeli öğrenmede farklı kontrol sistemleri (bilgi üstü, motivasyonel ve duygusal) arasındaki etkileşim sağlanmalıdır. Öz düzenlemeli öğrenmenin meydana gelmesi için uygun ortamların özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir (Boekaert ve Nievimirta, 2005)

Boekaert'in (1997) modeli sürekli gelişim içerisindedir, yukarıda bahsedilen özelliklere ek olarak Boekaerts ve Niemivirta (2000) öğrenenin bilinçli ve düşünerek öğrenme durumlarını belirlediğini ileri sürmektedir. Bu süreç belirleme, yorumlama, birincil ve ikincil değerlendirme, hedef arama ve hedef belirlemeyi içermektedir.

### **2. 1. 1. 2. 2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilgi-Üstü Modeli**

Borkowski'nin (1992) süreç odaklı bilgi-üstü modeli, Flavell'in (1979) izleme ve düzenlemeyi içeren 'üstbilgi' kuramına dayanmaktadır. Borkowski'nin (1992) modelinin en önemli bileşeni yöntem seçimidir. Modelde öz düzenleme, motivasyonel değişkenler ve bireyler arasındaki ilişkiyi bağlamaya odaklanmıştır. Borkowski (1992), iyi taktik ve strateji kullanan ve bilgiyi iyi işleyen öğrenenlerin özelliklerini tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre, uygun bilgi işlem sürecinin altındaki bileşenler; bilişsel, motivasyonel, bireysel ve durumsal elemanların başarılı şekilde bir araya getirilmesidir. İleriki çalışmalarında bu özellikleri süreç merkezli bilgi-üstü modele eklemiştir. Düşük seviyedeki bilişsel beceri öğreniminden aşamalı olarak olumlu motivasyona sahip hale gelirler.

Öz düzenleme öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmayı öğrendiklerinde başlar. Belli stratejileri nitelikleri hakkında bilgi edinerek geliştirirler. Zamanla öğrenciler başka öğrenme stratejilerini bilmeyi öğrenirler. Bu stratejilere farklı yapıardan katkı yaparak daha geniş ve zengin hale getirirler (Borkowski, 1996). Öz düzenleme öğrencinin uygun stratejileri seçebilme yeteneğine sahip olması ve performansını gözlemesi/ denetlemesi ile ortaya çıkar. Devamlı olarak öğrencinin öğrenme stratejileri hakkında bilgi edinmesi ile devam eder. Zamanla öğrenciler farklı stratejileri nasıl öğrenebileceklerini öğrenerek kendilerini ve öğrenmelerini geliştirirler. Bu şekilde strateji, öz düzenleme ve uygulama süreci hazırlanmış olur ve öğrenci faydalı stratejik davranışları tanımayı öğrenir. Önemli bilişsel hareketler öğrencilere verilen geri bildirimlerle ve bunların nedenleriyle ilişkilidir. Öz yeterlilik ve öz nitelik (attribution) anlayışı gelişir ve bireysel motivasyon durumları gelecekte kullanacakları stratejileri seçebilecek duruma gelir (Borkowski, 1996).

### 2. 1. 1. 2. 3. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich (2000b)'in, öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli Bandura (1977)'nin Sosyal Biliş Teorisine dayanmaktadır. Pintrich (2000b: 453), öz düzenlemeli öğrenmeyi; "öğrenenlerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri aktif, yapılandırmacı olarak buldukları daha sonra çevrelerinin yapısal özellikleri ve hedefleri ile birlikte, bilişlerini izledikleri, kontrol ettikleri ve düzenledikleri, motivasyon ve davranışlarına rehberlik ettikleri bir süreç" olarak tanımlamıştır.

Pintrich (2005), motivasyon ile öz düzenlemeli öğrenmeyi birleştiren modelini diğer modellerden farklı olarak bir tablo şeklinde açıklamıştır (Tablo 3). Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelinin dört elemana sahip olan genel yapısı öngörü, izleme, kontrol, tepki ve yansıtma basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamakların farklı alanlardaki işlevleri birbirlerinden farklıdır.

Tablo 3. Öz Düzenleme Alanları ve Basamakları (Pintrich,2005).

Basamaklar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon	Davranış	Yapı/ İçerik
Öngörü, Planlama ve Harekete Geçme	Hedef amaçların belirlenmesi Önceki içerik bilgisinin Harekete geçirilmesi Üst-bilişsel bilginin harekete geçirilmesi	Hedefe yönelme Yeterlilik değerlendirmesi Öğrenmeye karar verme Görevin zorluk algısı Görev değerinin harekete geçirilmesi İlginin harekete geçirilmesi	Zaman ve çabanın planlanması Davranışların öz-izlemesini planlama	Görev algısı Konu/yapı algısı
İzleme	Biliş-üstü farkındalık ve Bilişin izlenmesi	Duygu ve motivasyonun izlenmesi ve farkındalığı	Yardım ihtiyacı, zaman kullanımı ve çabanın izlenmesi ve farkındalığı Davranışların birey tarafından gözlenmesi	Görev ve yapı şartlarındaki Değişimin izlenmesi
Kontrol	Düşünme ve öğrenme için bilişsel stratejilerin uyarlanması ve seçimi	Duygu ve motivasyonun yönetimi için stratejilerin uyarlanması ve seçimi	Çabanın artması ve azalması Devam etme ve bırakma Yardım arama/isteme Davranış	Görevlerin yeniden düzenlenmesi veya değiştirilmesi
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel karar verme Yükleme	Duygusal reaksiyon Yükleme	Davranış seçimi	Görevin yorumlanması Yapının yorumlanması

Öngörü; planlama ve harekete geçme olarak belirtilen ilk aşamada biliş, hedef ve amaçların belirlenmesi, önceki alan bilgisini harekete geçirme ve biliş-üstü bilgileri harekete geçirmeyi içerir. Hedef ve amaçların belirlenmesinde önemli olan şey,

öğrenciden beklenen öğrenmeyi gerçekleştirecek uygulamalara yönelik olmalarıdır. Biliş-üstü alan bilgileri ve önceki alan bilgilerinin harekete geçirilmesi bilinç dışında gerçekleşir, fakat öz düzenlemeli öğrenciler bunları başarılı şekilde harekete geçirirler. Motivasyon alanında hedefe odaklanma, öz yeterlilik, öğrenimin kolay ve zor yönlerine karar verme, görev değeri ve ilginin harekete geçirilmesi yer almaktadır. Öğrenimin kolay veya zor olması hakkında öğrenenin inancı ön plana çıkmaktadır. Davranışlar düzenlenirken öğrenen zamanını ve çabasını, öğrenmesini arttıracak yönde kullanır ve davranışlarını kendisinin nasıl izleyeceğini planlar. Davranışlarını izlerken kendini nasıl değerlendireceğini planlama aşamasında belirler. Öğrenenin uygulamalar ve konu hakkında sahip olduğu anlayış, içeriğin düzenlenmesini etkileyen faktörlerdir (Pintrich, 2000b). Burada bahsedilen anlayışı Pintrich (2000b), öğrenenin kişisel olarak sahip olduğu bilişsel kavrayışı olarak değil, konu hakkındaki anlayışına odaklanması olarak açıklamıştır.

İzleme basamağı, öğrenenin öğrenme ürünleri ve eylemleri hakkındaki farkındalığı veya dikkatini içermektedir. Bilişsel izleme üst bilişsel farkındalık (öğrendiğini hissetme) ve öğrendiğine karar vermeyi içermektedir. Öğrenenin öğrendiğine karar vermesi, öğrenenin neyi öğrenip neyi öğrenemediğinin açıklaması ile ilgilidir. Öğrencinin bu karara varmasında daha önceden bu konudaki deneyimleri etkili olur. Eğer daha önce bu hisse kapıldığında başarı sağlamışsa artık bunun ne zaman ve nasıl olduğunu kendisi belirler. Motivasyonun izlenmesinde öğrenenin öz yeterlilik, değer, katılım, ilgi ve kaygılarının farkında olması önemlidir. Davranışların izlenmesi zaman ve çabanın düzenlenmesi ve etkisinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Öğrenen kendi davranışlarını kendisi izler ve gerektiğinde yardım alır. İçeriğin izlenmesi uygulama şartlarının ve içeriğinin nasıl değiştiğinin belirlendiği alandır (Pintrich, 2000b).

Öğrenenler öğrenmelerini geliştirmek için bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve içinde buldukları yapıyı, kendilerini izleyerek kontrol etmelidirler. Öğrenenin öğrenmesi ve düşünmesi için gerekli stratejileri seçmesi ve stratejileri uygun şekilde kullanması gereklidir. Burada öğrenen hedeflerine ulaşma sürecini değerlendirir. Süreç içerisinde eğer farklı bir strateji belirlenirse veya kullanılanın etkisiz olduğuna karar verilirse süreç içerisinde değiştirilir. Öğrenmede uygun stratejilerin seçilmesi ile motivasyonel kontrol sağlanabilir. Öğrenenin öğrenmesi hakkında olumlu cümleler kullanması ve dile getirmesi, elde ettiği başarılarından dolayı kendini ödüllendirmesi ve sınav kaygısından kurtulması motivasyonun kontrolü ile ilgilidir. Davranışların kontrol edilmesi gerek duyulduğunda yardım istenmesi ve yeterli çabanın sarf edilmesini içerir. Başarılı öz düzenlemeli bireyler başkalarından yardım almak yerine konu ile ilgili kaynakları kullanmayı tercih ederler ve öğrenmelerini yarıda bırakmazlar. Yapı/içerik

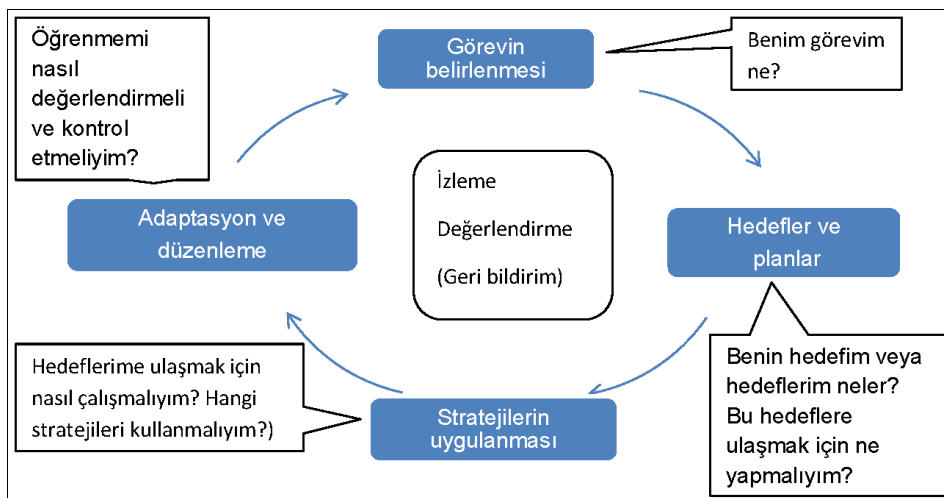
kontrolü konunun daha etkili öğrenilmesi için görevde gerekli değişiklikleri ve yeniden yapılan düzenlemeleri içerir (Pintrich, 2000b).

Tepki ve yansıtma öğrenenin karar verme, yükleme ve performansını değerlendirmesini içermektedir (Pintrich, 2000b). Öğrenenin motivasyonunda eksiklik hissettiği zaman motivasyonunu arttırmak için çaba göstermesi gerekir (Motivasyonel tepkiler duyguların seçimini içerir, başarılı olduğunda sevinmesi aksi durumda üzülmesi gibi). Davranışsal tepkiler ve yansıtma öğrenenin davranışları hakkındaki bilgisidir (zamanı iyi kullandığını bilmesi). Yapısal yansıtma ve tepki öğrenenin yapısal faktörler ve görevlerin gereklerini yorumlamasıdır ve değerlendirmesidir (Pintrich, 2000b).

Öz düzenlemeli öğrenmede, öğrencilerden beklenen öğrenme basamakları, belli bir hiyerarşi içerisinde birbirini takip eden bir yapı içerisinde devam etmemektedir. Her bir basamak önceden planlanarak veya düşünülerek gerçekleştirilmez. Bazı durumlarda öz düzenlemenin gerektirdiği basamaklar sadece zihinsel aktivitelerle öğrenenin farkında olmadan gerçekleştirdiği düşünme süreçleri ile de gerçekleştirilir. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenmenin en önemli ayaklarından biri olan planlama direkt belli bir çizelgeye dayandırılarak değil bunun yanında zihinsel bir planlama ile de gerçekleştirilebilir.

#### 2. 1. 1. 2. 4. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne ve Hadwin (1998), öz düzenlemeli öğrenmeyi dört aşamalı bir olay olarak açıklamaktadır. Bu aşamalar; görevin belirlenmesi, hedef veya hedeflerin belirlenmesi ve bunlarla ilgili planların yapılması, taktik ve stratejilerin uygulama, adaptasyon ve düzenleme (üst bilişin düzenlenmesi).



Şekil 3. Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenme modeli (Winne ve Hadwin, 1998)

Şekil 3'de de görüldüğü gibi Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenme modeli dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Görevin belirlenmesi: Öğrenenin öğrenme ortamında üstleneceği görev hakkında oluşturduğu algılardır.
2. Hedeflerin belirlenmesi ve hedeflere nasıl ulaşılabileceğinin planlanması: Öğrenen öğrenmesiyle ilgili hedefleri belirler ve onlara ulaşmak için neler yapması konusunda planlar yapar.
3. Stratejilerin uygulanması: hedeflere ulaşmak için belirlenen strateji ve tekniklerin kullanılması.
4. Adaptasyon ve düzenleme: öğrenenin kendi öğrenmesini değerlendirmesi ve kontrol etmesini içeren üst bilişsel stratejilerin düzenlenmesi.

Modelin merkezinde her aşamadaki standartlar ve ürünler arasındaki farklılıklar hakkındaki içsel geri bildirim oluşturma önemlidir. Bu geri bildirimler öğrenenin bir sonraki aşaması için temel oluşturur (Butler ve Winne, 1995).

### **2. 1. 1. 2. 5. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli**

Zimmerman'ın üç aşamalı öz düzenlemeli öğrenme modeli döngüsel bir özellik göstermektedir. Bu döngüsel yapı öngörü, performans-istekli kontrol ve öz yansıtma aşamalarını içermektedir. İlgili aşamalar 'öz düzenlemeli öğrenme nedir' başlığı altında açıklanmıştır. Bu araştırma kapsamında Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli temel alınsa da bu alanda ilk çalışmalar Zimmerman tarafından yapıldığından teorik kısım açıklanırken Zimmerman'ın modeli temel alınmıştır.

### **2. 1. 1. 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması**

Öz düzenlemeli öğrenme hakkında geliştirilen modeller incelendiğinde her birinin kendine has özelliklerinin olmasının yanında ortak birçok basamağının da olduğu görülmektedir. Puustinen ve Pulkkinen (2001) yaptıkları çalışmalarında her bir araştırmacının belirtilen modelleri göz önünde bulundurularak belirlenen özelliklere göre karşılaştırmalarını yapmışlardır.

Tablo 4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Öz Düzenlemeli Öğrenme Süreci			
Yazarlar	Hazırlık Aşaması	Uygulama Aşaması	Değerlendirme Aşaması
Boekaers	Ayırt etme/tanıma, yorumlama birincil ve ikincil değerlendirme, hedef belirleme	Hedef mücadelesi	Performansa geribildirim

Tablo 4'ün devamı

Borkowski	Görev analizi, strateji seçimi	Strateji kullanımı, strateji gözden geçirme, stratejileri izleme	Performansa geribildirim
Pintrich	Öngörü, planlama, harekete geçme	İzleme, kontrol	Cevap verme ve yansıtma
Winne	Görev tanımlaması, hedef belirleme, planlama	Strateji ve taktiklerin uygulaması	Biliş-üstüne uygulama, uyarlama
Zimmerman	Öngörü (görev analizi, öz motivasyon)	Performans (öz kontrol ve öz izleme)	Kendini yansıtma (kendi kendine karar verme, cevap verme)

Yukarıdaki tabloda belirtildiği gibi öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğrenme modelleri öğrenme sürecinin aşamalarında sahip oldukları öğeler açısından incelenmişlerdir. Temelde hazırlık veya giriş, performans ve yapılan çalışmaya biçilen değer veya değerlendirme olmak üzere üç aşama belirtilmiştir. Hazırlık aşamasında; öngörü, planlama, hedef belirleme, görev tanımlanması, strateji seçimi ve harekete geçme işlemleri yer almaktadır. Performans aşamasında strateji kullanımı, stratejileri gözden geçirme, stratejileri izleme ve kontrol etmeyi içermektedir. Son olarak değerlendirme aşamasında birey süreç boyunca gerçekleştirdiği öğrenmeleri kendisine uyarlaması ve kendisi hakkında karar vermesi söz konusudur. Modeller bu aşamalarda farklı öğeler içermelerine rağmen birçok öğeleri benzerlik göstermektedir.

Modellerin hangi öğrenme teorilerinden temellendiklerine bakıldığında Borkowski'nin (1996) Flavell'in (1976) üstbiliş teorisine yakın olduğu görülmektedir. Flavell (1976) çalışmasında üstbilişin izleme ve düzenlemeyi içerdiğini belirtmektedir. Yukarıdaki tabloda performans aşamasında stratejilerin kullanımı, gözden geçirilerek tekrar düzenlenmesi göz önünde bulundurulduğunda üstbiliş teorisini yansıttığı görülmektedir. Zimmerman'ın (2000) ve Pintrich'in (2000) modelleri, Bandura'nın (1977) sosyal biliş teorisindeki bireylerin karşılaştıkları durumları daha önce karşılaştıkları olaylardan çıkardıkları sonuçlara göre değerlendirmesi ve olayların gerçekleştiği ortam ve şartlar bağlamında da değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme hakkında literatürde birçok tanımlama bulunmakta ve her biri farklı noktaları vurgulamaktadır. Puustinen ve Pulkkinen (2001) araştırmacıların iki farklı öz düzenlemeli öğrenme tanımları olduğunu belirtmişlerdir. İlki hedef odaklı diğeri ise bilişüstü ağırlıklı tanımlamalardır. Boekaerts'ın (2005), Pintrich'in (2000) ve Zimmerman'ın (2000) öz düzenlemeli öğrenme tanımlamaları hedef odaklıdır. Öz düzenlemeli öğrenmenin yapıcı olduğunu ve kendi kendine oluştuğunu, bilişin bireyin kendisini kontrol etmesi, düzenlemesi ve izlemesi ile motivasyonel, duyuşsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle gerçekleşeceğini belirtmektedirler. Borkowski'nin (1996) ve Winne'nin (1996)

öz düzenlemeli öğrenme tanımları sürecin üstbilişsel olarak yönetilmesini amaçlar ve görevler için stratejilerin ve bilişsel taktiklerin kullanılmasını içerir. Borkowski (1996) ve Winne (1996) öz düzenlemeli öğrenmeyi üstbilişsel ağırlıklı olarak tanımlasalar da bu durum modellerinin hedefe önem vermediğini göstermez. Her ikisi de öz düzenlemeli öğrenme yapan bireylerin yüksek seviyede içsel motivasyona sahip olduklarını ve hedef odaklı çalıştıklarını vurgulamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda birçok benzerliğin olduğu fakat farklı araştırmacıların çalışmalarında farklı bölümlere vurguda buldukları ve tanımlamalarının da bunlara göre yapıldığı görülmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde araştırmanın teorik temelini oluşturan Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelinde açıkladığı motivasyonel bileşenler (İçsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik, sınav kaygısı), stratejik bileşenler (eleştirel düşünme becerisi ve üstbilişsel beceriler) ve kaynak kullanımı bileşenleri (çabanın düzenlenmesi) açıklanacaktır.

#### **2. 1. 1. 4. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Motivasyonel Bileşenleri**

Öz düzenlemeli öğrenmenin motivasyonel bileşenleri öğrenenin, öğrenme ile ilgilenmesinin ve öğrenmek istemesinin nedenlerini içermektedir (Pintrich ve diğ.,1991). Bunlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik ve sınav kaygısıdır.

##### **2. 1. 1. 4. 1. İçsel Motivasyon**

İçsel motivasyon öğrencinin kendisinin öğrenmeye katılımının nedenlerinin seviyesi ile ilgilidir. Bunun nedenleri arasında öğrencinin merakı, üstün olma isteği ve dürtüleri bulunmaktadır. İçsel motivasyon ile öğrenci görevlerini yerine getirirken bunu kendisi istediği için yapmaktadır. Bu yolla kendi öğrenmesini gerçekleştirecektir. Burada öğrencinin ödül, not gibi bir beklentisi bulunmamaktadır (Pintrich ve diğ.,1991). Öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olma bireylerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında sahip olunan bu yüksel içsel motivasyon öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990, 1992). Öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi için bireylerin içsel motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmaların önemli etkisi vardır (Zimmerman, 1998).

İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerin öğrenmelerini kendi istekleri doğrultusunda yaptıkları ve kendi hedeflerini kendilerinin belirlediği düşünüldüğünde düzenleme becerisinin de bununla doğru orantılı olacak şekilde geliştiği düşünülebilir. Yapılan

araştırmalar içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin dışsal motivasyonu yüksek olan bireylere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2013).

#### **2. 1. 1. 4. 2. Dışsal Motivasyon**

Dışsal motivasyon, öğrenenin öğrenmeye katılmasını etkileyen dışsal faktörlerin (not, ödöl, performans ve diğer öğrenciler veya rakiplerin değerlendirmesi) öğrencinin katılımını ne derece etkilediği ile ilgilidir. Eğer öğrenenin dışsal motivasyonu yüksek ise öğrenme ile olan ilgisi sadece sonuca ulaşmak anlamına gelmektedir. Bu süreçte öğrencinin öğrenme ile olan ilgisi direkt olarak öğrenmeye katılmak değerildir, sonuçta ona kazandıracakları (not, ödöl ve performansının diğerleri ile karşılaştırılması) ile ilgilidir (Pintrich ve diğer.,1991).

Dışsal motivasyon dışarıdan verilen pekiştirenlerin etkisi ile ortaya çıkar. Bir öğrencinin öğretmen tepkisi ile karşılaşmaması için veya öğretmenin ya da çevresindekilerin övgü ve beğenisin kazanmak için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna bir örnektir (Akbaba, 2006).

Okullardaki not sisteminin zararlı etkilerinden biri de, öğrencileri sadece not için çalışmaya yönlendirmesidir (Akbaba, 2006). Öğrenci öğrenmenin vereceği zevki ve doyumunu elde etmek yerine, sadece not almak için çalışacaktır. Övgü, not, özel ayrıcalıklar gibi dışarıdan verilen ödölle öğrencileri motive etmek ve denetim altında tutmak onların içten gelen kendi motivasyonlarını zayıflatır ve yapacakları etkinliklerden vazgeçmelerine nede olur (Gordon, 2003).

Dışsal motivasyonun olumsuz etkilerinin olduğu görülse de öğrencileri hiç motive etmemek yerine dışsal motivasyon sağlamak öğrenmeyi artırıcı etkiye sahiptir (Akbaba, 2006).

#### **2. 1. 1. 4. 3. Görev Değer**

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

#### **2. 1. 1. 4. 4. Öz Yeterlilik**

Öz yeterlilik bireyin bir işi başarılı bir şekilde yapabileceğine ilişkin algısını içermektedir. Öz yeterlilik ilk olarak Bandura (1986)'nın sosyal biliş teorisinde karşımıza



çıkmaktadır. Bandura (1986)'ya göre öz yeterlilik, bireyin belirlenmiş bir performansı göstermesi için yapması gereken etkinlikleri başarılı bir şekilde organize edip yerine getirme kapasitesi hakkında sahip olduğu öz yargıdır.

Öz yeterlilik beklentinin iki yönünü içermektedir; ilki başarı ile ilgili beklenti diğeri ise öğrencinin yapacağı işi yapabileceğine olan inancıdır. Başarı ile ilgili beklenti öğrencinin görev performansı ile ilgilidir. Öz yeterlilik öğrencinin görevi yapabilme becerisini kendisinin değerlendirmesidir. Öz yeterlilik, öğrencinin görevi yerine getirme becerisine olan inancının yanında görevi başarma becerisi hakkında karar vermesini de içermektedir (Pintrich ve diğ., 1991).

Öz düzenleme becerisine sahip bireylerin yüksek öz yeterlilik algısına sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan çalışmalar öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 1998).

Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, (1996) bireylerin sahip oldukları öz yeterlilik algısının oluşmasında dört etkenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

1. Bireyin gerçekleştirmesi istenen görevi tamamladıktan sonra yaşadığı başarı ya da başarısızlık duygusunun etkisi,
2. Bireyle benzer koşullar altında benzer görevleri yapan öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmaları durumunda, bireyin aynı etkinlikte başarılı ya da başarısız olabileceğine ilişkin yargısının oluşmasına etkisi,
3. Bireye başarabileceği ya da başarmayacağı yönünde başkaları tarafından verilen öğütler,
4. Bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdur.

Bu dört etkenin farkında olmak öz yeterlilik algısının gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Bireyin içinde bulunduğu durumu anlaması, başarmaya yönelik algısını güçlendirmesi, onun herhangi bir durumda öz yeterlilik algısını etkileyecektir.

Yüksek öz yeterlilik algısına sahip bireylerin başarısızlıkları durumunda bunu ortaya koydukları yetersiz çabaya bağladıkları, düşük öz yeterlilik algısına sahip bireylerinse başarısızlıklarını becerilerinin yetersizliğine bağladıkları görülmektedir (Pajares ve Shunk, 2001).

Sonuç olarak öz düzenleme becerisini geliştirmek için öz yeterlilik algısının da geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Yüksek öz yeterlilik algısının bireylerin öğrenmelerine yönelik sahip oldukları olumlu motivasyonel inançla ilişkisi vardır.

#### **2. 1. 1. 4. 5. Sınav Kaygısı**

Sınav kaygısı, bireyin öğrenme beklentileri yanında akademik başarısı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Sınav kaygısının iki bileşeni bulunmaktadır; kaygı-endişe veya

bilişsel bileşenler ve duygusal bileşenler. Endişe bileşeni öğrencinin başarısını engelleyecek negatif düşünceleri içermektedir. Başarı ile ilgili bilişsel kaygı ve endişe başarının azalmasının en büyük kaynağı olarak görülmektedir (Pintrich ve diğ.,1991).

Öz düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek olan bireylerin öğrenmelerini yüksek seviyede gerçekleştirmiş olmaları sınavlara yönelik beklentilerini arttırmaktadır. Öğrenen yapmış olduğu çalışmalara güvendiğinden sınav esnasındaki kaygısı da buna ters orantılı olarak azalacaktır.

### **2. 1. 1. 5. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Stratejik Bileşenleri**

Pintrich'in modelinde öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin bilişsel (Tekrarlama, detaylandırma, organizasyon ve eleştirel düşünme) ve üst bilişsel stratejilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca kaynak yönetim stratejilerinde; çabanın düzenlenmesi, zaman ve çevrenin düzenlenmesi ve yardım arama bileşenleri bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında bilişsel stratejilerden eleştirel düşünme, üst bilişsel öğrenme ve çabanın düzenlenmesi stratejileri üzerinde durulduğundan aşağıda bunlar ile ilgili tanımlamalar yapılacaktır.

#### **2. 1. 1. 5. 1. Eleştirel Düşünme Stratejisi**

Eleştirel düşünme öğrencinin var olan bilgilerini yeni durumlarda problem çözmede, karar vermede, belirlenmiş standartlara göre eleştirel yorumlar yapmada kullanmasıdır. (Pintrich ve diğ.,1991). Demirel (1999) eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimine dayandığını ifade etmiştir. Bu tanımla birlikte eleştirel düşünmenin beş temel boyutunu belirlemiştir. Bunlar; 'tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme' dir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireylerin sahip oldukları çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldıracak şekilde ilişkilidir. Birleştirme boyutunda ise bireyin sahip olduğu düşünceler arasında ilişki kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutunda bireyin sahip olduğu düşünceleri bir model üzerinde uygulayabilmesi beklenmektedir. Yeterlilik boyutunda bireyin deneyimleri ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesi beklenmektedir. Son olarak yeterlilik boyutunda bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, başkalarının anlayabileceği şekilde paylaşması ifade ve edebilmesi gerekmektedir.

Bireylerin istenen becerilere sahip olması, bu becerileri yeri geldiği zaman kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Araştırmalar gerekli eğilimlere sahip olmadıkları için öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerini kullanmada yetersiz olduklarını göstermektedir (Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Tishman, Jay ve Perkins,

1993; Wendy, 1992). Bireyi iyi düşünen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). APA (American Psychological Association)'nın 1992 yılında yaptığı çalışmada bireyler eleştirel düşünme becerisine sahip olsalar bile bu beceriyi yerinde kullanamayabildikleri iddiası destek görmüştür (Facione, 1990).

Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirten Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimlerini;

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama
2. Nedenler arama
3. Bilgilendirmenin iyi yapılması
4. Kullanılan kaynakların güvenilir olması ve kaynakları belirtme
5. Durumu bütün olarak göz önüne alma
6. Ana noktaya bağlı kalma
7. Temel sorunu akılda tutma
8. Seçenekler arama
9. Açık fikirli olma
10. Başkalarının görüşlerini dikkate alma
11. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, bu dayanak noktalarını etkilenmeden kullanma
12. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
13. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelme
14. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir şekilde ele alma
15. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma

şeklinde sıralamaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık,2006).

Wolters ve Pintrich (1998) öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bireyin yaptığı çalışmalarını, kendi öğrenme sürecini değerlendirirken eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmasının gelişime ve öğrenmeye olumlu etki sağlayacağını ifade etmektedir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında bireylere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması yönünde çalışmaların önemi vurgulanmaktadır.

### 2. 1. 1. 5. 2. Üstbilişsel Strateji

Bilişsel stratejilerin yanında öğrencilerin üstbilişsel bilgileri ve üstbilişsel stratejilerini kullanmaları başarılarını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Üstbilişsel bilgi ve stratejiler açılırken birçok sınıflandırma ve alt boyuttan bahsedilmiştir. İlk olarak biliş hakkındaki bilgi ve bilişin düzenlenmesi yönleri incelenmiş (Brown, Bransford, Ferrara ve Campion, 1983; Flavel, 1979), daha sonra buna üst bilişsel bilgi, üst bilişin kontrolü ve öz düzenleme eklenmiştir (Garcia ve Pintrich, 1994).

Üst-biliş, sahip olunan bilginin ve bilişin kontrolünün farkındalığını içermektedir. Genel olarak üç temel üstbilişsel öz-düzenleme işlemi bulunmaktadır. Bunlar; planlama, izleme ve düzenlemedir (Corno, 1986; Pintrich ve diğ., 1991; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1989). Planlama işlemi, hedef belirleme ve görev analizini başlatmaya veya hazırlamaya, önceki bilgilerimizi kullanarak materyalleri daha kolay anlamamıza ve düzenlememize yardımcı olmaktadır. Planlama stratejisini kullanan öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki performanslarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Brown ve diğ., 1983; McKeachie, Pintrich ve Lin, 1985; Zimmerman, 1989). İzleme işlemi öz düzenlemeli öğrenmede bir kişinin düşünmesi ve akademik başarısını etkileyen bir faktördür. İzleme işlemi kişinin okuma, soru sorma ve kendini test etme eğilimlerini izlemeyi içermektedir, bu da öğrencinin yeni öğrendiklerini anlamasına ve daha önce öğrendikleriyle birleştirmesine yardımcı olur. Bunun yanında öğrendiklerinde eksik yanları fark ederek düzeltmelerine veya uygun olmayan stratejileri kullanmamalarına yardımcı olur. Kendi süreçlerini izlemedikleri takdirde eksiklerini belirleme fırsatları olmayacak ve süreç sürekli olarak benzer şekilde kendini yenileyecektir. Öğrencilerin bu şekilde kendilerini izlemeleri tüm öz düzenleme modellerinde yer almaktadır. Öğrenciler öğrenmelerini düzenlemek için kendilerini izlemeli ve değerlendirmelidirler (Butler ve Winne, 1995) Düzenleme işlemi izleme işlemi ile ilişkilidir. Öğrencilerin görevleri süresince davranışlarını kontrol etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olur, böylece öğrencinin performansı arttırılmaya çalışılır (Pintrich ve diğ., 1991). Örneğin sınav esnasında öğrencinin bildiği soruları önce yapması ve daha sonra diğerlerini yapması kendisinin sınav için geliştirdiği bir stratejidir ve bunlara göre kendisini düzenler. Tüm bu stratejiler öğrenmeyi arttırır ve öğrencinin öğrenme davranışlarını düzeltmesine yardımcı olur. Bunun yanında eksik öğrenmelerini ve anlamalarını gidermesine yardımcı olur. Bu yolla öğrenenin farklı öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmasına katkı sağlanır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998).

### **2. 1. 1. 5. 3. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi**

Çabanın düzenlenmesi öğrencilerin ilgi duymadıkları ve istemedikleri konularla karşılaştıkları zaman enerji ve dikkatlerini kontrol etme becerilerini içermektedir. Öğrencinin gösterdiği çabanın düzenlenmesi zorluklar ve engellere rağmen öğrencinin kendini düzenlemesi ve öğrencinin çalışma hedeflerini tamlamasına olan inancını yansıtmaktadır. Öğrencinin göstereceği çaba akademik başarı için önemlidir çünkü bu durum sadece hedefleri gerçekleştirmek için sahip olunan inancı belirtmez bunun yanında devam eden öğrenme stratejilerini düzenlemeyi de içine alır (Pintrich ve diğ., 1991). Çabanın düzenlenmesi stratejisinin kullanımı, öğrenme ortamlarında onlardan beklenen görevleri yerine getirirken dikkatlerini o iş üzerine toplamalarını ve dışarıdan gelen herhangi bir uyarıcıdan etkilenmeden görevini yerine getirmesi için ihtiyaç duyduğu çabayı kontrol altına almasını içerir (Chen, 2002).

### **2. 1. 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Yaklaşımı**

Öz düzenleme, öğrenenin bilişsel stratejilerini etkili bir şekilde seçme, birleştirme ve koordine etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Boekaets, 1999). Birçok araştırmacı (Biggs, 1987; Entwistle 1988; Pask, 1988) öğrenenlerin öğrenme yaklaşımını, bilişsel süreçlerin kontrol ve organizasyonunun karakteristik bir aracı gibi açıklamıştır. Bu iki tanım birleştirildiğinde öz düzenleme becerisini açıklayabilmek için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları hakkında bilgiye sahip olunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Literatürde öğrenme yaklaşımları ve öz düzenleme arasında ilişki bulunduğu yapılan nicel araştırmalarla ifade edilmektedir. (Heikkila ve Lonka, 2006; Heikkila, Niemivite ve Niemine, 2010).

#### **2. 1. 2. 1. Biggs'in Öğrenme Yaklaşımı Modeli**

Bu kısımda öz düzenleme konusu ile ilişkisi olduğunu açıkladığımız öğrenme yaklaşımlarından çalışma kapsamında temel alınan Biggs'in öğrenme yaklaşımı modeli açıklanacaktır.

Biggs ve diğ. (2001) bireylerin sahip olduğu öğrenme yaklaşımlarının yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bireylerin öğrenme sürecinde sahip oldukları öğrenme yaklaşımını kullanarak daha çabuk ve daha hızlı bir öğrenme sağlayarak öğrenme sürecinde daha başarılı olabileceklerini belirtmektedirler. Biggs'in (1987) öğrenme yaklaşımları modelinin gelişiminde Marton ve Säljö'nün (1976a; 1976b) 'Öğrenme Yaklaşımları' fikrine dayanan 'Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları' (Biggs, 1993) teorisi önemli yer tutmaktadır. Öğrenme yaklaşımları teorisi öğrenme ve öğretmenin

yapılandırılmasında fenomenografik ve yapılandırmacı yaklaşımla aynı yöndedir. Öğrenme yaklaşımlarının alt teorilerinde öğrencilerin algısı ve öğrenme ile ilgili çalışmaları öğrenme ve öğretmenin merkezinde yer almaktadır. Biggs'in yaptığı araştırmalar incelendiğinde öğrenme ve öğretme süreci üzerine birçok çalışma yaptığı görülmektedir (Biggs,1987b; 1987c; Biggs ve diğ., 2001). 1976 yılında yaptığı çalışmada Çalışma Davranış Anketi'ni geliştirmiştir. On maddeden oluşan ve bilgi işlemeyi temel alan bu anketten faydalanarak Çalışma Süreci Anketi'ni geliştirmiştir. Son olarak, bu çalışmada kullanılan 'Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği' ni oluşturulmuştur.

Biggs ve diğ. (2001) öğrenme sürecinde motivasyonun önemli bir faktör olduğunu belirtmiş, çalışma sürecinde kullanılan stratejiler ve yaklaşımlarla ilişkisi üzerinde durmuştur. Uygun öğrenme stratejileri (seçici ezberleme, anlamlandırma, uygun-ortalama süre, alan düzenlemesi) kullanılarak, en az çabayla sıkıntıdan kurtulma, görevleri uygun şekilde yapma, notu en yükseğe çıkarmak temel amaçlardır. Sonuç olarak, Biggs ve diğ. (2001) motivasyona bağlı olarak bireylerin yüzeysel, derin ve stratejik yaklaşımları kullandıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 5. Orijinal Öğrenme Süreci Anketi: Yaklaşımlar, Motivasyon ve Stratejiler

	Yüzeysel	Derin	Stratejik
Motivasyon	Başarısızlık korkusu	İçsel motivasyon	Başarı
Strateji	Sınırlı-dar hedef, ezber öğrenme	Maksimum anlamlandırma	Zaman ve mekanı etkili kullanma

Biggs ve diğ. (2001)'in açıkladığı ve Tablo 5'de yer alan bu üç yaklaşım ve özellikleri aşağıda sunulmuştur.

**Yüzeysel Yaklaşım:** Bu öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde konunun içeriğinden çok süreç sonunda elde edilen ürün önemlidir. Çalışmalarında onları etkileyen en önemli faktörler başarısızlık korkusu, aile, arkadaş ve çevrenin onlar üzerindeki etkisini içeren dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Öğrenme sürecinde verilen konuyu anlamaya çalışmak yerine onları ezberleme yoluna giderler. Değerlendirmede önemli olan bilgiyi ezberlerler. Bu durum onların konular, kavramlar ve olgular arasında ilişkisi kuramamalarına ve bütünlük sağlayamamalarına neden olur. Böylece kalıcı bir öğrenme yerine ezbere dayalı, kısa süreli öğrenmeler gerçekleştirirler.

**Derin Yaklaşım:** Bu yaklaşıma sahip bireyler öğrenmelerini kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştirirler. Onlar için başkalarının öğrenmeleri hakkındaki görüşleri değil kendi görüşleri ve istekleri önemlidir ve ilgileri motivasyon kaynağıdır. Konuyu ve materyali anlayabilmek için sürekli arayış içerisindeyler. Konunun içeriğiyle kuvvetli bir etkileşim içerisindeyler. Geniş bir bakış açısına sahiplerdir ve fikirleri birbirleriyle

ilişkilendirirler. Öğrenmeleri kişisel ve mesleki gelişimleri ile paralel olarak ilerler. Öğrenmelerini gerçekleştirirken ezberlemek yerine konuları anlamaya, diğer derslerle ve günlük yaşantıyla ilişkilendirmeye çalışırlar. Öğrenmeleri bir bütün olarak gelişir, tek bir noktaya odaklanmaz ve konunun tamamına aynı önemi verirler. Okumaya eğilimleri fazladır ve derslerde verilenlerden fazlasını öğrenmeye çalışırlar.

**Stratejik Yaklaşım:** Bu yaklaşıma sahip bireylerin motivasyon kaynağı yüksek not almak ve başarılı olmaktır. Zamanlarını düzenler ve çabalarını en etkili şekilde dağıtmaya çalışırlar. Burada amaç en kısa zamanda, en az çabayla yüksek başarı elde etmektir. Çalışma zamanı geldiğinde ortam şartlarının ve materyallerin öğrenme için uygun olduğundan emin olurlar. Önceki sınavlarda sorulan sorulara bakarak gelecek sınavdaki soruları tahmin etmeye çalışırlar. Derin yaklaşımdaki bireylerin aksine konunun tamamını değil gerekli gördüğü yerleri çalışırlar. Stratejik yaklaşımda bireylerin konu hakkında ki bilgi ve kavrama düzeyleri değişkenlik gösterebilir (Gregorch, 1976).

Bundan sonraki kısımda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan portfolyoların teorik açıklaması ve tanımlamalarına yer verilecektir.

### **2. 1. 3. Portfolyo Nedir?**

Portfolyo uzun süredir artistler, fotoğraf sanatçıları, yazarlar vb. tarafından çalışmalarının en iyi örneklerini toplamak ve göstermek için kullanılan bir araçtır. Bu yaklaşım, eğitim alanına öğrenci performansını değerlendirmenin temel yöntemlerinden biri olarak adapte edilmiştir (Normen ve Granlund 1998). Eğitim alanında portfolyolar hem bir öğrenme aracı hem de bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Portfolyonun kullanımı, geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğrencilerden beklenen davranışları ölçme noktasında meydana gelen eksiklikler ile ortaya çıkan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bir tanesidir (Birenbaum ve Dochy 1996). Portfolyolar eğitim alanında 1980'li yılların sonuna doğru kullanılmaya başlanmış, 90'lı yıllarda geliştirilmiştir (Belanoff and Dickson, 1991; Odabaşı Çimer, 2011) ve hakkında birçok tanımlama yapılmıştır. Paulson ve diğ. (1991) portfolyoyu, 'öğrencinin belli bir amaç doğrultusunda bir veya birkaç alanda çabasını, gelişimini ve başarısını sergilediği bir koleksiyon' olarak tanımlamıştır. Hamp-Lyons (1996) portfolyoyu "...öğrencilerin süreç boyunca yazdıkları metin, yazma sürecinde aşamaları gösteren, yazarın yazar olarak gelişimini, yazarın yazar olarak kimliğini ve ilerlemesini yansıtan delilleri içerir" şeklinde tanımlamıştır. Portfolyo tanımı zaman içinde değişmiş ve gelişmiştir. Önceki tanımlara, performans kanıtlarını seçme ve içeriğin belirlenmesine öğrencinin katılımı ve öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi de dahil edilmiştir (Doğan, 2001). Barret (2005), "...öğrencilerin süreç boyunca bir veya birkaç alanda çaba, gelişim ve başarılarını gösteren çalışmaların belli bir amaçla

toplanmasıdır. Bu koleksiyon; içeriğin seçimine öğrencinin katılımını, seçim kriterlerini, yeteneklerini değerlendirme kriterlerini ve kendini yansıtan delilleri içerir. Tüm bu tanımlara bakıldığında hepsinin benzer özellikler üzerinde durduğu görülmektedir. Sonuç olarak, portfolyolar öğrencilerin öğrenmeleri sürecinde yaptıkları çalışmalarını kendi değerlendirmeleri ışığında belli bir amaca yönelik olarak oluşturdukları ürünleri bir araya getirdikleri bir dosya olarak tanımlayabiliriz.

### **2. 1. 3. 1. Portfolyoların Genel Özellikleri**

Portfolyoların kullanımı alanı, amacı ve hazırlanma şeklinde farklılık olsa da tüm portfolyoların benzer özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler Chang (2001) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1. Bireyseldir: Portfolyo kişinin öğrenme süreci içerisinde belli amaçlar doğrultusunda kendisinin hazırladığı ve yapılandığı bir çalışmadır. Kişinin kendi seçimleriyle kendini yansıtmaya yolunu belirlemesidir.
2. Gelişimcidir: Portfolyolar belirlenen öğrenme süreci boyunca meydana gelen gelişimi ve değişimi gözleme noktasında öğrenciye yardımcı olur. Değişimin ve gelişimin gözlenebilmesi için uygulamaların zamana yayılması önemlidir.
3. Seçicidir: Portfolyolar öğrenciye kendi çalışmasını yönlendirirken kendi seçimlerini yapma fırsatı sunar.
4. Çift değerlidir: Portfolyolar öğrenciye kendisini ve çalışmalarını istediği şekilde sunma ve yönetme imkanı sunarken öğretmenlerde öğrencilerinin gelişimini ve başarısını değerlendirme fırsatı sunar.
5. Özgündür: Portfolyolar öğrencilere öğrenmeleri sırasında yaptıkları tüm çalışmalarını ve performansını bir araya getirme fırsatı sunar. Geleneksel yöntemler öğrencilerin öğrenme sürecinde çok öğrenme ürünüyle ilgilenmektedir fakat portfolyolar süreç boyunca yapılanlarında değerlendirme sürecine katılmasına olanak sağlar. Sadece ürün odaklı yapılan değerlendirmeler öğrencilerin sahip olduğu özellikleri tam anlamıyla yansıtmadığından eksik bir değerlendirme yapılmasına neden olabilir. Portfolyolar, öğrencilerin kendilerini ve çalışmalarını zaman içerisinde meydana gelen değişimlerle birlikte sergilediği somut ürünleri içerdiğinden yapılan değerlendirmede özgün olacaktır.
6. Yansıtıcıdır: Portfolyolar hazırlanırken öğrenci süreç boyunca daha önce yaptığı çalışmalarla sonraki çalışmalarını bir arada görme fırsatı bulmaktadır. Bu durum öğrenmelerini gözden geçirme ve ileriki öğrenmeleri için hedefler oluşturmasına katkı sağlayabilir.



7. Etkileşimlidir: Portfolyolar hazırlanırken öğrencilerin birbirlerinden eksik kaldıkları ya da anlamadıkları kısımlarda fikir almalarına fırsat sunar. Süreç boyunca rehber durumundaki öğretmenlerle de sürekli bir iletişim ve etkileşim ortamı oluşmasına neden olur.

### **2. 1. 3. 2. Portfolyo Çeşitleri**

Portfolyolar oluşturulurken bireyler farklı amaçlara sahiptirler. Portfolyolarda bireylerin ne öğrendiği veya ne öğrenemediği, nasıl öğrendiği gibi gelişimsel süreçlerinin yanında düşünme becerileri ve problem çözme becerileri de görülmektedir. Bu ve benzeri amaçlar dikkate alındığında portfolyolar birbirlerinden farklılık göstermektedir. Portfolyolar sınıflandırılırken genellikle portfolyonun içeriğine ve içeriğinin kim tarafından hazırlandığına, portfolyonun amacına bakılmaktadır (Kan, 2007). Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda tek bir sınıflandırmadan bahsetmek zordur. Literatüre bakıldığında farklı araştırmacıların farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir.

Tillemma ve Smith (2000) portfolyoları üç gruba ayırmıştır. Bunlar; dosya portfolyosu, öğrenme portfolyosu ve yansıtıcı portfolyolardır. Lankes (1995) çalışmasında farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilir 6 portfolyo türü olduğunu belirtmiştir. Bunlar gelişim (developmental) portfolyosu, öğretmen portfolyosu, uzmanlık (proficiency) portfolyosu, etkinlik (show case) portfolyosu, çalışma beceri portfolyosu ve kolej kabul (collega admission) portfolyosudur. Bu sınıflamalar dışında Columba ve Dolgos (1995), portfolyoların içeriği ve kim tarafından düzenlendiğine dayalı bir sınıflama geliştirmişlerdir. Bunlar; etkinlik portfolyosu, öğretmen-öğrenci portfolyosu ve alternatif öğretmen değerlendirme portfolyosudur. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adayları iş başvurularında kullanabilecekleri portfolyolarla ilgilenirken, öğretim elemanları daha çok öğrenmeye yönelik portfolyoları üzerinde durmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2005). Öğretmen eğitimi programlarında kullanılabilir portfolyolar şöyle sınıflandırılabilir (Phi Delta Kappa ve International Ball State University, 2001).

1. Gelişimsel portfolyo: Öğretim elemanlarının öğrencilerin derslerdeki başarılarını ve gelişimlerini belgelemektir.
2. Vitrin portfolyo: Öğretmen adaylarının sınıf içinde farklı kişilerin de katılabildiği bir gruba yeteneklerindeki gelişimlerini göstermek üzere el ürünlerini sergilemeleridir.
3. Profesyonel portfolyolar: Vitrin portfolyosunun daha da geliştirilmesiyle oluşturulur. Öğretmen adaylarının öğretmen gibi davranarak öğretim için gerekli yeteneklerini gösterirler.

## **2. 1. 3. 2. 1. Gelişim ve Öğrenme Portfolyosu İçinde Bulunması Gerekenler**

Bu çalışmada gelişimsel portfolyo kullanıldığından aşağıdaki bölümde gelişimsel portfolyonun içeriği hakkında geniş bilgi verilmiştir.

1. Kapak sayfası yazan kişinin kim olduğu ve portfolyonun yazarın öğrenen olarak öğrenme sürecini nasıl sergilediğini belirtmelidir. Öğrencinin öğrenmelerini ve gelişimini gösteren bir özet içermelidir. Bu kısım en son yazılmalı fakat ön sayfaya eklenmelidir.
2. Sayfa numarasını ve içeriğini belirten bir tablo eklenmelidir.
3. İçerik kısmında tüm öğrencilerin dosyasında olması gereken bölümler ile öğrencilerin kendi inisiyatifine bırakılan bölümler belirlenmelidir. Temel olarak öğrenci dosyasında olması gerekenler öğrencilerin değerlendirmesinde ortak bir karar oluşturabilmek için önceden belirlenmesi önemlidir. İsteğe bağlı öğelerin bulunduğu kısım öğrencilerin birbirlerinden farkını ortaya koyabilecekleri bölümdür. Bu bölümde öğrenci yaptığı en iyi çalışmalarını gösterebileceği gibi daha az başarılı olduğu kısımları da göstererek nedenlerini belirleyecektir.
4. Portfolyoya koyulan her çalışma hazırlandığı gün belirtilerek çalışmaya eklenmelidir.
5. İşitsel, sözel ve yazısal ürünler taslakları ve revize edilmiş versiyonları ile birlikte dosyaya eklenmelidir.
6. Yansıtma öğrenme sürecinin farklı basamaklarında ortaya çıkabilir. Seçilen her bir öğe için kısa bir gerekçe eklenmelidir. Bu öğrenenin performansı, öğrenen olarak ilerleme veya kendileri ile ilgili duygularını içerebilir. Öğrenciler aşağıda belirtilen maddelerin bazıları ya da tamamı üzerine yansıtma yapabilir.
  - a) Buradan ne öğrendim?
  - b) Neyi iyi yaptım?
  - c) Neden bu çalışmayı seçtim?
  - d) Bu çalışma ile neyi geliştirmek istiyorum?
  - e) Performansım hakkında ne düşünüyorum?
  - f) Hangi kısımlarda problemim var? Neden?

## **2. 1. 3. 3. Portfolyo Oluşturulurken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar**

Paulson ve diğ. (1991) 'Portfolyoyu Portfolyo Yapan Nedir' başlıklı çalışmasında portfolyonun neleri içermesi gerektiğini maddeler halinde açıklamıştır. Paulson ve diğ. (1991) göre portfolyo;

1. Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Sonuç olarak elde edilen ürün öğrencinin kendi yansımasını sağlayarak öğrenci hakkında bilgi sağlamalıdır.
2. Öğrencinin yaptığı bir şeydir, öğrenciye yaptırılan bir şey değil. Bu nedenle portfolyo değerlendirmesi, öğrencinin kendi yaptıklarının değerini öğrenmesi ve kendini bir öğrenen olarak değerlendirmesi konusunda somut bir yoldur. Bu nedenle öğrenci portfolyosu içerisinde bulunacak şeyleri kendisi seçmelidir, biriktirilmiş bir dosyadan ayrı ve farklıdır.
3. Öğrencilerin yaptıklarını açık veya kapalı bir şekilde göstermelidir. Portfolyo içerisinde, gerekçe (portfolyoyu oluşturma amacı), hedef, içerik (asıl gösterilmek istenen), standartlar (hangi performans iyi ya da pek iyi değil) ve yargı-karar (içerik bize ne söylüyor) yer almalıdır.
4. Dönem sonu için hizmet ettiği amaç dışında yıl içerisinde farklı amaçlara hizmet edebilir. Bazı materyaller öğrenme için önemli olduğundan portfolyoda bulunabilir fakat yıl sonunda portfolyoda öğrencinin gönüllü olarak koyduğu materyaller bulunmalıdır.
5. Birçok amaca sahip olabilir fakat bu amaçlar karışıklığa neden olmamalıdır. Öğrenenin seçtiği materyaller bireysel hedef ve ilgisini yansıtmalıdır fakat içerisinde buluna bilgiler öğretmenin, ailenin ve çevrenin ilgisini de yansıtabilir. Öğrenci portfolyolarında evrensel olan öğretim programlarında belirlenen hedeflerin gelişimin göstermelidir.
6. Gelişimi gösterecek bilgileri içermelidir. Gelişimi gösteren birçok yol vardır. En bilineni öğrencinin okul ortamındaki performansına bakılarak becerisinin ne kadar geliştirildiğidir. Değişim bu konuyla ilgili envanterlerle gözlenebilir, dışarıdaki davranışları kaydedilebilir (okuma gibi) veya gelişimi gösteren farklı yollarla tutumu belirlenebilir. Sonuç olarak, etkili bir portfolyo oluşturmak için birçok yöntem ve beceri kendi kendine oluşmamaktadır. Öğrencilere örnek portfolyolar gösterilerek, başka portfolyoların nasıl geliştirildiği anlatılarak destek sağlanmalıdır.

## 2. 2. Literatürde Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında araştırma ile ilgili literatürdeki çalışmalar sunulmaktadır. Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır ancak burada öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin motivasyonel inanç, strateji kullanımı ve kaynak kullanımı ile ilgili alanda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Alt boyutlar (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik, sınav kaygısı, eleştirel

düşünme stratejisi, üstbilişsel strateji, çabanın düzenlenmesi) hakkında farklı değişkenlerin araştırıldığı çok fazla çalışma bulunduğundan alt boyutlarla öz düzenlemeli öğrenme kapsamında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2. 2. 1. Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Yapılan Nicel Çalışmalar

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde sadece ölçek ve envanterleri kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Ölçekler kullanılarak öz düzenlemeli öğrenmenin farklı değişkenlerle (akademik başarı, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, öğrenim düzeyi, öğrenim türü) ve alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkisinin açıklandığı çalışmalar genel hatlarıyla sunulmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin belirlenen bu özelliklerinin ölçülmesi için Pintrich ve arkadaşlarının 1991 yılında geliştirdikleri 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (ÖMSÖ)' birçok çalışmada kullanılmıştır. Pintrich geliştirdiği bu anketi farklı branşlardaki üniversite öğrencilerinin (İngilizce, psikoloji ve biyoloji) bilgi, motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini incelemek için kullanmıştır. Çalışmada yüksek başarı gösteren öğrencilerin daha bilgili, motivasyonlarının daha uyarlanabilir olduğu ve öz düzenlemeli stratejileri daha iyi kullandıkları belirtmiştir.

Tablo 6. Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Yapılan Nicel Çalışmalar

Yazarlar	Konu	Örneklem	Veri toplama araçları	Sonuçlar
Yağlı (2014)	İngilizce dersi kapsamında öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi incelenmek	İki farklı liseden 9. ve 10. sınıflar da okuyan 205 öğrenci	Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (ÖMSÖ) ve akademik başarı testi.	Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında ilişkinin olduğu ve sınıf düzeyine göre 9. Sınıf öğrencilerinin 10. Sınıf öğrencilerine göre daha iyi öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.
Şahin (2010)	Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek	Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adayları	"Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve Matematik Öğretimi I ve II derslerinden aldıkları başarı puanları	Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 6'nın devamı

Sungur ve Yerdelen (2011)	Biyoloji dersinde yüksek ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilerin farklı öz-düzenlemeli öğrenme süreçleri göz önüne alınarak karşılaştırılması	Farklı yaşlardaki (15-18) 252 lise öğrencisi	ÖMSÖ biyoloji dersinden aldıkları başarı puanı	Öğrencilerin motivasyonel inançlarında ve bilişsel davranışlarında yüksek başarı gösterenlerin lehine farklılık çıkmıştır.
Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996)	Sosyal bilgisi, fen bilgisi ve insan bilimi derslerinde bilgi, motivasyon ve öz düzenleme stratejilerinin düşük ve yüksek başarı gösteren öğrenciler arasında ilişki incelenmek	380 yüksek okul öğrencisi	'Öz Raporlama' ölçeği ve 'ÖMSÖ' ölçeği kullanılmıştır.	Sosyal ve fen bilgisi derslerine devam eden öğrencilerin bilgi, motivasyon ve öz düzenleme stratejileri puanlarında yüksek başarı gösteren öğrenciler lehine farklılık görülmüştür.
Mc Whaw ve Abhami (2001)	Düşük ve yüksek düzeyde ilgi ve amaca yönelimin, konu hakkında temel bilgiyi algılama, akademik başarı ve bilişsel ve bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkisi	111 lise öğrencisi	İlgi ölçeği, çalışma stratejileri ölçeği, yıl sonu notları ve ÖMSÖ kullanılmıştır.	Yüksek ilgiye sahip olan bireylerin, düşük ilgiye sahip olanlara oranla öğrenme ve bilişüstü stratejileri kullanma seviyelerinin daha yüksek olduğu ve daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
Ergöz (2008)	Matematik başarısının motivasyonel inanç, öz düzenleme bileşenleri, cinsiyet ve okul türüne ve cinsiyetler arasındaki farklılıkları belirleme, iki farklı okul türü göz önünde bulundurularak incelenmek	577 yedinci sınıf öğrencisi	ÖMSÖ ve Matematik Başarı Testi	Her iki okul türünde de içsel hedef yönelimi, görev değeri, öz yeterlilik ve öz düzenleme konularında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Her iki okul türündeki kız öğrencilerin matematik başarısına öz yeterliliklerinin etkisi olduğu görülmüştür.
Andrew ve Vialie (1998)	Hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik algısı, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasında ki ilişkiyi incelemek	303 üniversite öğrencisi	Sosyo-kültürel özellikleri belirleme anketi ve bilim dersinden aldıkları notlar, 'Hemşirelik Mesleği İle İlgili Öz Yeterlilik Algısı' ölçeği ile 'Bilimde Öz Yeterlilik Algısı' ölçeği ve ÖMSÖ ölçeği	Mesleğe karşı öz yeterlilik algısı, bilime karşı öz yeterlilik, konu değeri, öğrenme ve performans için öz yeterlilik, eleştirel düşünme ve üst bilişsel öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.
Baykara (2011)	Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlilik algıları incelenmek	172 İngilizce öğretmenliği öğrencisi	'Öz Yeterlilik Ölçeği' ve 'Bilişötesi Öğrenme Stratejileri'	Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışma hakkındaki bilgisi iyi düzeyde çıkmıştır.

Tablo 6'nın devamı

Chye, Walker ve Smith (1997)	Strateji kullanımı ve akademik başarı üzerine öz yeterlilik ve kültürün etkisi	451 üniversite öğrencisi	ÖMSÖ ve yıl sonu başarı puanı	Araştırmanın sonunda stratejilerini yüksek seviyede kullanan öğrencilerin öz yeterliliklerinin de yüksek olduğu, yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerinde akademik başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.
Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009)	Öğretmen kolektif yeterlilik inancını yordayan faktörleri incelemek	Çalışmaya ilk ve orta öğretimde çalışan 122 öğretmen	Kolektif yeterlik ölçeği, öz düzenleme ölçeği, öğretmen öz yeterlik ölçeği ve Maslach tükenmişlik envanteri	Öğretmenleri kolektif yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kolektif yeterlik inancını yordama da öğretmen öz yeterliği ve Maslach tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme alt boyutunun katkı sağladığı belirlendi
Virtanen ve Nevgi (2010)	Yüksek öğrenim öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki farklılıkları cinsiyet ve disiplin farklılıkları açısından incelemek	1248 üniversite öğrencisi	IQ öğrenme, öz değerlendirme ve öğretmen denetimiyle	Araştırmada kız öğrencilerin yardım arama stratejileri, değer ve kaygı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Disiplinler arasında farklılık olmadığı belli bir disiplin üzerinde durulmadığı görülmüştür.
Tortop ve Eker (2014)	Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelemek	130 öğretmen adayı	ÖMSÖ VE Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği'	Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile fen öğretimi öz yeterlilik düzeyleri arasında zayıf ilişki bulunmuştur.
Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010)	Üniversite eğitiminin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisini incelemek	184 öğretmen adayı	ÖMSÖ	Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, arkadaşan öğrenme ve yardım almada anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir
Üredi ve Erden (2009)	Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların yordayıcısı olarak algılanan anne-baba tutumlarını incelemek	8.sınıfta öğrenim gören 350 öğrenci	"Anne Baba Tutum Ölçeği" ile "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"	Algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiş, en büyük payın kabul/ilgi boyutuna ait olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 6'nın devamı

Gömlüksüz ve Demiralp (2012)	Öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişenler açısından incelemek	308 öğretmen adayı	'Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri' (ÖDÖB)	Öğretmen adaylarının görüşlerinin, öğrenim gördükleri bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır.
------------------------------	--	--------------------	--	---

Özetle yapılan çalışmalarda genel itibariyle öz düzenlemeli öğrenme ve alt boyutlarını içeren ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler kullanılarak öz düzenlemeli öğrenme ile başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunların yanında farklı branşlardaki bireyler ile farklı öğrenme stratejileri ve çalışmanın yapıldığı ders göz önünde bulundurularak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar öz düzenlemeli öğrenmeyi ve öz düzenlemeli öğrenmede meydana gelen değişimi inceleme konusunda alanda ölçeklerin etkili bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bu çalışmada da öz düzenlemeli öğrenme seviyesini belirlemek ve yapılan çalışmalar ile meydana gelen değişimi açıklamak amacıyla ÖMSÖ ölçeği kullanılacaktır.

## 2. 2. 2. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin sahip oldukları öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çok fazla çalışma bulunmadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye yönelik olarak alanda yapılan çalışmalar sunulmaktadır.

Tablo 7. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Yazarlar	Konu/yöntem	Örneklem	Veri toplama araçları	Sonuçlar
Lee ve Browman (2001)	Bilgisayar üzerinden uzaktan eğitim modeliyle işbirlikli öğretim ortamında öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin cinsiyete bağlı değişimini incelemek	Üniversite öğrencileri	Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri' 'Eğitimsel Etkililik' ve 'İşbirlikli Öğrenme Stratejisini Kullanabilme' ölçekleri	Cinsiyetin öz düzenleme becerileri ve öğretimsel etkililiğin belirlenmesinde önemli bir değişken olmadığı ortaya çıkmıştır

Tablo 7'nin devamı

Chen (2002)	Geleneksel öğretim ortamında ders alan öğrencilerle bilgisayar destekli öğretim ortamında ders alan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve bilgisayar becerileri arasındaki farklılık incelenmek	270 üniversite öğrencisi	ÖMSÖ	Geleneksel öğretim ortamında çabasını düzenlenmesinin başarı üzerine pozitif etkisi olduğu arkadaşın öğrenmenin negatif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bilgisayar ortamında gerçekleştirilen öğrenmelerde stratejilerin başarıyı yordama da etkisi olmadığı belirlenmiştir
Güvenç (2010)	İşbirlikli öğrenme ve öğrenme günlüklerinin öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerine etkisini incelemek	82 üniversite öğrencisi	ÖMSÖ	Deney grubunun öz yeterlilik, detaylandırma organizasyon, eleştirel düşünme ve üst bilişsel stratejilerin kontrolü becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür
Strijbos ve diğ. (2007)	Ortaöğretim öğretmen adaylarının öz düzenlemeli üzerine portfolyo programının etkisini incelemek	3. sınıf öğretmen adayı	Portfolyo ve kabul ölçeği	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirme ve yeniden düzenleme konusunda zorluk çektikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine yeni bir bakış açısı geliştiremedikleri ve uygulayamadıkları belirlenmiştir.
Güvenç (2010)	İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemek	84 fen bilgisi Öğretmen adayı	ÖMSÖ, öğrencilere işbirlikli öğrenme hakkında bilgi verilmiş deney grubuna ek olarak ders günlükleri hakkında bilgi verilmiştir.	İşbirlikli öğrenme ve çalışma günlüklerinin birlikte kullanılmasının güdüsel boyutlardan öğrenme ve edim öz yeterlilik algısı, öğrenme stratejileri bölümünde ise işleme, örgütlenme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öz düzenleme boyutlarında etkisi olduğu görülmüştür.
Kramarski ve Zeichner (2001)	Bilgisayar ortamında matematik dersi: dönüt ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin etkisini inceleme	Deney ve kontrol grubunun olduğu 108 öğrenci	Bilgisayar ortamında dönüt ve öz düzenlemeye dayalı öğretim	Bilişüstü geribildirimlerin matematiksel anlama ve matematiksel tanımlama konusunda sonuç geri bildirimlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür



Tablo 6'nın devamı

Bahçeci (2009)	Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi	215 üniversite öğrencisi	Portfolyo Değerlendirme Dosyası', 'Sınav Kaygısı Değerlendirme Ölçeği', 'Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeği' ve 'Tutum Ölçeği'	Sınav kaygısı, tutum ve çalışma davranışı gibi duyuşsal özellikler bakımından portfolyo grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Portfolyonun sınav kaygısını azaltma konusunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır
Arsal (2009)	Öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi	İlköğretim 4. sınıfa devam eden 60 öğrenci	Öz düzenleyici öğretim modeli kesirler ve ondalık sayılar öğretim etkinliklerine uyarlanmış	Deney grubunda yer alan öğrencilerin hem kesirler, ondalık sayılar ünitesindeki akademik başarılarının hem de matematiğe karşı tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Totan ve Kabasakal (2012)	Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal ve duyuşsal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi	6. Sınıf öğrencisi 40 kişi	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri' ölçeği ve 'sosyal-duygusal öğrenme' ölçeği	Problem çözme becerileri eğitiminin görev bilincini, öz-düzenlemeyi, problem çözme becerilerini, stresle başa çıkma becerilerini, sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarını ve becerilerini arttırdığı bulunmuştur.
Şahhüseyi noğlu ve Akkoyunlu (2010)	İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin merak ettikleri konuları bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak incelemeleri, bağımsız öğrenenler olarak elde ettikleri bilgileri değerlendirerek merak ettikleri konulara cevap bulma süreçlerinin bir incelemesi	3, 4 ve 5. sınıfta okuyan 225 öğrenci ile 9 sınıf öğretmeni	Gözlem ve ders uygulamaları	Öz- düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmada daha başarılı oldukları görülmüştür
Güvenç (2011)	Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmek	6. Sınıf öğrencisi 117 kişi	Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerinin	Yapılandırılmış günlük tutmanın öğrencilerin öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkilemediği belirlenmiştir.
Dabbagh ve Kitsantas (2012)	Bireysel öğrenme ortamları, sosyal medya ve öz düzenlemeli öğrenme: formal ve informal öğrenmeyi birleştirmek için doğal formül'		Meta analiz	Bireysel öğrenme ortamlarının, formal ve informal öğrenmeyi birleştirip sosyal medyayı kullanarak pedagojik yaklaşımı arttırdığı, yüksek öğretimde öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir.

Tablo 6'nın devamı

Matuga (2009)	Çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz düzenleme, hedefe yönelme ve akademik başarılarını incelenme	40 üniversite öğrencisi	ÖMSÖ, ödevler ve mülakatlar	Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında hazırlanan ders içeriği ile öz düzenleme, hedefe yönelme ve akademik başarıda ki değişim incelenmiş ve olumlu yönde bir gelişimin olduğu belirlenmiştir
Kitsantas ve Dabbagh (2011)	Web 2.00 teknolojinin öz düzenlemeli öğrenmeye etkisini inceleme	Üniversite öğrencileri	Sosyal yazılımlar içerisinde google, skype, twitter, youtube, facebook gibi yazılımlar	Yazılımların hedef belirleme, yardım arama, görev stratejilerinin kullanımı ve belirlenmesi, kendini yönlendirme ve değerlendirme becerilerinin gelişimine etki ettiği belirlenmiştir.
Hu ve Driscoll (2013)	Elektronik öğrenme ortamlarında öz düzenleme: Üniversite ortamlarında çare midir?	Üniversite öğrencileri	Dönem süresince hazırlanan ödevler, sınav notları ve kullandıkları stratejileri yazdıkları notları	Tüm derslerdeki performansı, uzun süreli hedeflerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin kişisel tatminini ve sürekliliğini sağlamaya yardımcı olduğu belirlenmiştir.
Mao ve Peck (2013)	Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerini değerlendirme stratejileri ve anlayışlarını, öz düzenlemeli öğrenme becerilerini incelemiştir.	18-24 yaş arası bireyler	ÖMSÖ ve 'Değerlendirmede Öğrenme Anlayışı Ölçeği'	Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzun süreli öğrenmenin faydaları, değerlendirme süreci, değerlendirme stratejilerinin kullanımının faydaları ve öğrenenlerin değerlendirme deneyimlerinin önemli olduğu belirlenmiştir.
Nunez ve diğ. (2011)	Moddle formatında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin alıştırma programlarına uygulanmasının yüksek öğrenimdeki sonuçları incelenmiştir.	373 üniversite öğrencisi	'Öğrenme Stratejileri Bilgi Ölçeği', 'Öz Düzenlemeli Öğrenme Süreci Ölçeği', 'Öğrenme Süreci Envanteri' ve bilgi formu	Deney grubunun tanılayıcı bilgilerini, öğrenme stratejilerinin kullanmanın derin öğrenme yaklaşımını geliştirdiği, yüzeysel yaklaşımlarını azalttığı görülmüştür.
Leea, Shenb ve Tsaic (2011)	Taiwan eğitim sisteminde düşük başarılı öğrencilerin bilgilerini geliştirmek: internet ortamında problem temelli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımları incelenmiştir.	Lise öğrencileri	Zaickowky bilgi envanteri	Öğrenme ortamının somut olarak var olmaması, öğretmenin öğrenme ortamında bulunmaması ve yol göstermemesi öğrenenlerin online ortamda öğrenmeye ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır.

Tablo 6'nın devamı

Masui ve Carte (2005)	Öz düzenlemeli öğrenmenin temel bileşenlerine yapıcı katkı sağlama ve yansıtmayı öğrenme.	141 ekonomi bölümü öğrencisi	Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği' ve Leuven'in 'Yönetimsel Düzenleme Ölçeği'	Deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla yansıtma yaptığı görülmüştür. Bunun nedeni yoğun olarak yansıtma yapabilecekleri görevlerin istenmesidir.
Karakaş ve Altun (2011)	Matematik dersinin değerlendirilmesinde ürün dosyası kullanılmasının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelenmek	İlköğretim 5. Sınıf öğrencisi toplam 40 kişi	"Öz Düzenleme" ölçeği ve ürün dosyası	Matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etki yaratmadığını belirlenmiştir.
Bahçeci ve Kuru (2008)	Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik algısının yaşam becerileri üzerine etkisi	215 üniversite öğrencisi	Öz Yeterlilik Ölçeği' 'Portfolyoya İlişkin Öz Değerlendirme Envanteri', 'Yaşam Becerilerini Değerlendirme Envanteri' ve portfolyo	portfolyonun en fazla problem çözme, eleştirel düşünme ve akranlarıyla işbirlikli çalışmalarının gelişimine olumlu etkisi olduğu en az iletişim becerisi üzerine etkisi olduğu belirlenmiştir
Paterson (1996)	Öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğrenme ortamında ders alan öğrenciler ile geleneksel öğretim ortamında öğrenin gören öğrencilerin, biyoloji dersine ilişkin akademik başarıları ve kullandıkları öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek	48 lise öğrencisi	ÖMSÖ, başarı testi ve ders içi uygulamalar	Deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda öğrenme günlükleri, ders günlükleri, çalışma günlükleri, bilgisayar ve web destekli uygulamalar yapılarak farklı boyutlarda öz düzenlemeli öğrenmedeki gelişim incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında kullanılacak portfolyonunda öz düzenlemeli öğrenme sürecinde kullanıldığı, üniversite seviyesinde yapılmış bir çalışma ile karşılaşılmıştır. Yapılan çalışmada portfolyo ile öz düzenlemeli öğrenme döngüsü hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmıştır. Bizim araştırmamızda ise öz düzenlemeli öğrenenlerin sahip oldukları özellikler açısından incelenecektir.

### 2. 2. 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Yaklaşımlarını İnceleyen Çalışmalar

Bu araştırmada incelenen öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme yaklaşımlarının birlikte incelendiği çalışmalara bakıldığında çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar genel itibarıyla üniversite düzeyinde yapılan çalışmalardır. Aşağıda öz düzenleme ve öğrenme yaklaşımlarının birlikte araştırıldığı çalışmalar sunulmaktadır.

Tablo 8. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Yaklaşımlarını İnceleyen Çalışmalar

Yazarlar	Konu/yöntem	Örneklem	Veri toplama araçları	Sonuçlar
Rozendaal, Minnaert ve Boekaerts (2003)	Öz düzenlemenin motivasyonel kaynakları ile bilgiyi işleme süreçleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin cinsiyete ve bilgi işleme stratejilerine göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek	310 öğrenci	Bilgi işleme süreci ölçeği ve 'Grup İçinde Öğrenmenin Motivasyonel Boyutları' ölçeği	Stratejik süreci kullananların kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu, akademik olmayan öğrencilerin, yüzeysel ve stratejik öğrencilere göre daha düşük ilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.
Tosun ve Taşkesenligil (2012)	Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi	1. Sınıf öğrencisi 84 kişi ve 9 öğretim elemanı	ÖMSÖ, problem durumlarını değerlendirme ölçeği, problem durumlarının kazanımlara uygunluğunu belirleme ölçeği ve mülakatlar	PDÖ yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarına, bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme ve kaynakları yönetme stratejilerine, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha fazla katkı sağladığını göstermektedir
Garcia, Berben, Picharda ve Justicia (2014)	Soru sorma-üretme alıştırmalarının üst bilişsel bilgi, öz düzenleme ve öğrenme yaklaşımları üzerine etkisi	9. sınıf 72 öğrenci	Alıştırmalar, 'Öğrenme Süreci Ölçeği', 'Stratejik Öz Düzenleme' ve 'Üst bilişsel Bilgi Envanteri'	Öğrencilerin yeni soru üretmeleri esnasında yapılan müdahalelerin öğrencilerin nasıl öğrendiği ve çalıştığına etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdiği yönergelerin öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür
Heikkilä ve Lonka (2006)	Öğrenme yaklaşımları, öz düzenleme ve bilişsel stratejiler arasındaki ilişkiyi incelenmek	366 (18-55 yaş) üniversite öğrencisi	Öğrenmenin Görev Kitapçığı', 'Strateji Ve Katılım Ölçeği', 'Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği', 'Öğrenmenin Düzenlenmesi' ve 'Başarı Stratejileri Ölçeği' ölçekleri	Öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin düzenlenmesi ve bilişsel stratejiler arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Özellikle derin öğrenme yaklaşımı ile öğrenmenin düzenlenmesi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'in devamı

Heikkilä, Niemivirta ve Niemine (2010)	Öğrenme yaklaşımları, öğrenmenin düzenlenmesi, bilişsel ve katılımsal stratejiler, stres, tükenmişlik ve çalışma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek	437 üniversite öğrencisi	Öz Raporlama Ölçeği', 'Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği', 'Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği', 'Strateji ve Katılım Ölçeği', 'Tükenmişlik Ölçeği' ve 'Stres Ölçeği'	Öz yönlendirmelilerin yüksek öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olduğu, başarı beklentisi, derin öğrenme ve eleştirel değerlendirme puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.
Öztaşkın (2014)	Sosyal bilgiler dersinde Powerpoint sunum destekli öğretimin akademik başarıya ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi	43 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi	'Ders çalışma yaklaşımı ölçeği' ve deney grubuna Powerpoint sunusu	Derin ve yüzeysel yaklaşıma sahip öğrenenlerin Powerpoint destekli öğrenme ile olumlu değişim olduğu, mevcut programa dayalı öğrenenlerin yüzeysel motivasyonlarında azalma olduğu belirlenmiştir.
Rosario ve diğ. (2010)	Öyküleme yazıları yazarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öz düzenlemelerini geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelemek	176 üniversite öğrencisi	Öğrenme Yaklaşımları', 'Öz Düzenlemeli Öğrenme Süreci' ve 'Öz Yeterlilikten Öz Düzenlemeye' ölçekleri	Öyküleme temelli yazılan yazıların öğrenme yaklaşımlarını ve öz düzenlemeyi geliştirdiği belirlenmiştir.
Bloom ve Severiens (2008)	Başarılı göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerin derin öz düzenlemeli öğrenmeleri arasındaki farklılıkları incelemektir	10. Sınıfa devam 650 öğrenci	ÖMSÖ ve Matematiksel akıl yürütme ve dilbilgisini ölçmek için testler uygulanmıştır	Derin öz düzenlemeli öğrenenler, derinleştirme ve eleştirel düşünme stratejilerini kullandığı, yüzeysel öz düzenlemelilerin tekrarlama ve organizasyon stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.
Cassidy (2011)	Yüksek öğrenimde öz düzenlemeli öğrenme sürecindeki anahtar bileşenleri belirlemek amacıyla alanda yapılan çalışmaları incelemek		Meta analiz	Öz düzenlemeli öğrenmeyi tanımlarken her öğrenenin kendine özgü isteklerinin bulunduğunu, akademik başarı ve öğrenmenin arattırılması için uygun ortamların üniversitelerde daha fazla ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.
Kreber, Castleden, Erfani ve Wright (2005)	Üniversite öğreniminde öz düzenlemeli öğrenme: açıklayıcı bir çalışma	31 akademik çalışan	Mülakatlar	Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenmelerini düzenlemesi üzerine yaptıkları çalışmada teori ve uygulamanın birlikte yürütüldüğü üniversite ortamlarında öğretmen adaylarının öğrenmelerini düzenlemelerine ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'in devamı

Van Eekelen, Boshuizen ve Vermunt (2005)	Yüksek öğretim öğretmen öğreniminde öz düzenlemenin incelenmesi	Üç farklı üniversitede görev yapan 15 öğretmenle	Mülakatlar	Öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinin öz düzenlemeli, yansıtıcı ve planlı olmadığı belirlenmiştir. Bazı durumlarda öğretmenlerin planlama yaptığı, fakat çoğunlukla bir düzen içerisinde olmadığı veya kendiliğinden geliştiği görülmüştür
Endedijk ve diğ. (2012)	Teori ve uygulamanın birlikte yürütüldüğü üniversite ortamlarında öğretmen adaylarının öğrenmelerini düzenlemelerini incelemek	28 lisansüstü öğretmen adayı	Öğrenme Raporları	1) Aktif öğrenmeye karşı pasif öğrenmenin düzenlenmesi 2) ileriye dönük olana karşı geçmişe dönük olan öğrenmenin düzenlenmesidir. Aktif düzenlemenin uygulama okullarında olduğu pasif düzenlemenin ise üniversitelerde olduğu belirlenmiştir.
Svinicki (2010)	Öğrencilerin öğrenmesi: Öğretmen yönlendirmesinden öz düzenlemeye değişim		Meta analiz	Öz düzenlemeli öğrenme ile öğrenme ortamlarında kendi öğrenmesini düzenleyen bireyler ortaya çıkmıştır.
Paulsen ve Feldman (2007)	İçinde bulunulan durum ve etkileşimin üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri hakkındaki epistemolojik inançlarına etkisi: bilişsel ve davranışsal stratejiler	Üniversite öğrencileri		Öğrenme ve bilginin doğası hakkında üst düzey ve karmaşık inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeleri esnasında akranlarına göre bilişsel ve davranışsal stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür.
Kurt (2010)	İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki öğretim deneyimlerini göz önünde bulundurarak öz düzenleyici öğrenme stratejilerini incelemek		Ders anlatımlarından önce ve sonra 22'ser adet görüşme, her derste gözlem ve dönem sonu yansıtma raporları	Kaynak araştırma ve düzenleme, gerektiğinde yardım için ilgili kişilere danışma, zihinsel planlama ve hedef belirleme gibi stratejilerin kullanıldığı ve öz değerlendirme süreçlerine geçtikleri belirlenmiştir.

### 2. 3. Literatür Taramasının Sonucu

Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmeyle ilgili araştırmalar incelendiğinde konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların geçmişinin son on beş yıla dayandığı görülmektedir. Dünyada bu konuda yapılan çalışmalar temel olarak Bandura (1986)'nın sosyal biliş teorisine dayansa da öz düzenlemeli öğrenme konusu Zimmerman'ın 1986 yılında yaptığı çalışma ile literatüre girmiştir. Ülkemizde öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılan çalışma sayısı dünya ile karşılaştırıldığında çok az sayıdadır. Öz

düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmalar öz düzenlemeli öğrenme seviyesini belirleme, öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik ortamlar oluşturma, öz düzenlemedeki değişimi tespit etme, öğrenci, öğretmen ve ailenin tutumlarını ve sahip oldukları inançları belirlemeye yönelik olmak üzere 4 grupta incelenebilir.

Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme seviyesini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak ölçekler ve görüşmelerin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda genel olarak yapılan çalışmaların nicel veri toplama araçları kullanılarak yapılan betimsel yaklaşımları benimsediği görülmektedir. Betimsel yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmenin başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme ortamı ile ilişkisini açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Bu amaçla Pintrich tarafından geliştirilen 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. En fazla sayıda çalışma öz düzenleme ve başarı arasındaki ilişkiyi betimleyen çalışmalardır. Başarının belirlenmesinde farklı kıstaslar belirlenmiştir. Bazı araştırmacılar sınav notlarını temel alırken bazılarının ise geliştirdikleri başarı testlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu şekilde yapılan çalışmalar öz düzenlemesi yüksek olan kişilerin daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani başarı ile öz düzenleme arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme öğretimin bir beklentisi olan yüksek başarının kullanılabilir bir kaynağı olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle öğretim ortamlarında bu yönde öğretim yapılmasının öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinin faydası olacağı sonucu çıkarılabilir.

Öz düzenleme ile başarı arasındaki direkt ilişkiye bakılan çalışmaların yanında motivasyon, sınav kaygısı, görev değeri ve öz yeterlilik becerilerinin de başarıyla ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Öz yeterlilik ile başarı arasında ilişki olduğu, kaygı ve içsel motivasyonla başarı arasında ilişki olmadığı yönünde bulguların olduğu çalışmaların yanında içsel motivasyonun ilişkisinin olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır.

Okul türlerinin öz düzenlemenin alt boyutları üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda ise de içsel motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik konularında okul türleri arasında farklılık olduğu, özel okullar lehine bulguların olduğu görülmüştür. Öz düzenleme alanında yapılan çalışmalar öğrenim seviyesine göre incelendiğinde en fazla çalışmanın ilk ve ortaöğretim seviyesinde yapıldığı, daha sonrada üniversite seviyesinde yapıldığı görülmüştür. En az çalışmanın ise öğretmenlerle yapıldığı belirlenmiştir.

Cinsiyetin öz düzenleme üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha öz düzenlemeli oldukları, kız öğrencilerin yardım arama stratejileri, değer ve kaygı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel stratejiler ile ilgili yapılan çalışmalarda sınıf düzeyinin ve cinsiyetin üstbilişsel stratejiler üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Yüksek öz düzenlemeli öğrencilerin motivasyonel inançlarında (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, öz-yeterlilik, sınav kaygısı) ve bilişsel davranışlarında (üst-bilişsel öz düzenleme, çabanın düzenlenmesi, yardım arama) yüksek başarı gösterenlerin lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalarda son yıllarda uzaktan eğitim yaklaşımı, çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturma, literatürde kullanılması tavsiye edilen araçları (günlükler, ürün dosyası) kullanarak etkililiklerini belirleme, sınıf içi farklı öğrenme ortamları (işbirlikli öğrenme ortamları, probleme dayalı öğrenme ortamları) oluşturarak gelişim ve değişim sağlanmaya çalışılmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenmede portfolyonun değerlendirme aracı olarak kullanıldığı üniversite seviyesinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma kapsamında sınav kaygısındaki değişim incelenmiştir. Bunun dışında ilköğretim seviyesinde yapılan çalışmada ise portfolyo değerlendirmesinin öz düzenlemeli öğrenme üzerine etkisi olmadığı görülmüştür.

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmaların hangi alanlar kapsamında yapıldığına bakıldığında en fazla matematik alanında daha sonra hemşirelik, İngilizce eğitimi ve biyoloji alanlarında yapıldığı belirlenmiştir. Ülkemizde biyoloji eğitimi alanında lisans seviyesinde yapılan bir çalışmaya rastlanmıştır. O çalışmada biyoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme ortamlarında öz düzenleme seviyeleri ve öz yeterlilik inançları araştırılmıştır. Bunun dışında ülkemizde öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik üniversite seviyesinde yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin bir ders kapsamında belli bir konuya entegre edilerek bir ders planının hazırlandığı tek bir çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında matematik dersinde başka bir araştırmacı tarafında yapılan uygulamaların uyarlaması yapılarak sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme temel alınarak hazırlanan derslerin başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için bilgisayar destekli ve çevrim içi öğrenme ortamlarının etkili olduğu görülmüştür. Özellikle hedefe yönelme, motivasyonel inanç, görev değeri, arttırdığı kaynak kullanımı ve yardım arama stratejilerini kullanma konusunda olumsuz etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca online öğrenme ortamlarının öz düzenlemeli öğrenmenin öz düzenleme alanları incelendiğinde zamanın düzenlenmesi konusunda olumsuz etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Öğrenme yaklaşımları ile öz düzenlemeli öğrenmenin birlikte çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde ülkemizde bu konuda yapılmış bir çalışma olmadığı, sadece öğrenme stilleri ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi betimleyen çalışmanın olduğu görülmüştür. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarında genelde



betimsel yaklaşım benimsendiği görölmektedir. Öğrenme yaklaşımları ile öz düzenleme arasında ilişkinin açıklandığı farklı tanımlamaların yapıldığı çalışmalarda öz düzenlemenin alt boyutları arasındaki benzerlik ve farklılıkları sürecide içine alarak açıklayan bütün bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın konusu, konu ile ilgili kavram ve terimler, araştırmanın konusu ile ilgili literatür taramasına yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde araştırmada kullanılan yöntem detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, araştırma grubu ve örnekleme, verileri toplama süreci ve veri toplama araçları ile verilerin analizinde hangi yolların kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma yaklaşımı belirlerken sorulması gereken ilk soru 'çalışma neden yapılmaktadır ve bunun sonucunda nelerin öğrenilmesine ihtiyaç vardır?' olmalıdır. (Bell, 1999:101). Bu durum göz önüne alındığında bu çalışmada 'biyoloji öğretmenliği öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri portfolyo kullanılarak daha etkili hale getirilebilir mi?' ve 'portfolyo kullanımı ile farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri nasıl gelişmektedir?' sorularını açıklamak amaçlanmaktadır.

Araştırma yöntemi belirlenirken metodun amaca uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle araştırma konusunun doğasına uygun olarak farklı veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri kullanılabilir. Eğitim bilimlerini konu alan araştırmalarda diğer alanlarda olduğu gibi nitel ve nicel araştırma yaklaşımları ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir (Cohen ve Manion, 2000).

Nitel araştırma ile nicel araştırma yaklaşımları arasında amaç, kullanım ve derinlik açısından birçok farklılık görülmektedir. Nitel araştırma yaklaşımları araştırma konusunun niteleyici özellikleri hakkında bilgi sağlanmasına yardımcı olurken, nicel araştırma yaklaşımları konu hakkında sayısal değerler elde edilmesine yardımcı olur. Nicel araştırmalarda bu amaçla genellikle ölçekler veya anketler kullanılmaktadır. Ölçeklerin tek başına kullanıldığı çalışmalar genellikle derinlemesine bir açıklama yapmaktan uzak, yüzeysel kalmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri daha geliştirilebilir ve detaylandırılabilir olması açısından nicel araştırmaları tamamlayıcı özellik taşımaktadır (Cohen ve Manion, 2000). Nitel veriler kelimeler bakımından çok zengindir (Cohen ve Manion, 2000), ve araştırma konusunun içerdiği 'neden' ve 'niçin' sorularının yanıtlarını içermektedir.

Özet olarak kullanım şekli, amacı ve ortamı göz önünde bulundurulduğunda her iki yaklaşımın da güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Birinin diğerinden daha üstün olduğunu söylemek yanlış olur. Trochim (2000) nitel ve nicel veriler arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu belirtirken, bir yaklaşımın diğerinden daha önemli olduğu yönündeki düşünceye karşı çıkmıştır. Tüm nicel verilerin nitel düşünceleri temel aldığı, bunun

yanında tüm nitel verilerin sayısal olarak açıklanabileceğini belirtmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımlar farklılık gösterebilir fakat 'keskin, geçilemez, ayırıcı çizgileri bulunmamaktadır (Howe, 1985). Bir çalışmada ikisi bir arada kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Bu şekilde çalışma sürecinde öğretmen adaylarının hazırlayacakları portfolyoların öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisini yapılacak mülakatların yanında nicel olarak da açıklayarak araştırmayı daha etkili hale getirmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada karma yaklaşım altında tarama ve özel durum araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Tarama yöntemi var olan bir durumu tespit etmek ve meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada süreç boyunca yapılan çalışmaların meydana getirdiği değişimi tespit etmek amacıyla bu yöntem uygun olarak ölçek kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada belli bir ortamda saptanan durumu daha derinlemesine açıklamak amaçlandığından tarama yöntemiyle birlikte özel durum araştırma yöntemi kullanılmıştır (Hartley, 1995).

Bu çalışmada nicel veri toplama araçlarından ölçek kullanılmıştır. Ölçekler bir konu hakkında genel durumun ne şekilde olduğunun belirlenmesine yardımcı olur. Ölçeklerin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Ön-test ve son-test olarak uygulanan ölçekler gelişim ve değişimin takip edilmesi açısından olumlu bir katkı sağlar. Ancak, ölçekte verilen farklı cevapların altında yatan nedenler hakkında bilgi vermez. Dolayısıyla çalışmada veri toplama aracı olarak tek başına ölçeklerin kullanılmasının araştırmanın amacına yeteri kadar hizmet etmeyeceği düşünülmüştür. Bu nedenle duruma farklı bir bakış açısı ekleyerek derinlemesine bilgi elde edilmesi açısından yarı yapılandırılmış mülakatlar, yazılı sınav kağıtları ve portfolyolar gibi nitel veri toplama araçlarının da kullanılması uygun görülmüştür.

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar, sınav kağıtları ve portfolyolar öz düzenlemeli öğrenme becerileri hakkında nitel veriler sağlar. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar öz düzenlemeli öğrenme becerileri hakkında ölçekten elde edilen verilere ek olarak bireysel düşüncelerini de yansıtır. Ayrıca anlaşılmayan kısımların açıklanması istenebilir. Mülakatlar esnasında birebir karşısında araştırmacıyı gören katılımcılar her zaman asıl anlatmak istediklerini ifade edemeyebilir veya etmeyebilirler. Bu nedenle portfolyolardan elde edilen veriler de durumu açıklamak için kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır.

Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının tek amacı daha zengin ve güçlü veriler elde etmek değil bunun yanında üçgenleme ile verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktır. 'Herhangi bir boyutta çeşitlemenin olmadığı bir araştırma geçerlik

ve güvenilirlik açısından zayıf kalabilir' (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 267). Bu iki yöntem birlikte kullanılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğide artırılmaya çalışılmıştır.

### 3. 2. Araştırma Grubu

Cohen ve Manion (2000)'a göre 'örneklem büyüklüğünün nasıl belirleneceğinin kesin bir cevabı bulunmamaktadır, doğru örneklem büyüklüğü çalışmanın amacına ve araştırma evreninin doğasına bağlıdır'. Maykut ve Morehouse (1994) ise katılımcı sayısının belirlenmesinde zaman, para ve diğer faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçme değerlendirme dersini alan 30 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya ilk başladığında katılımcı sayısı 36 kişiyken veri toplama sürecinde bazı öğretmen adayları çalışmalara katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bazı öğretmen adayları ise son test olarak uygulanan ölçeğin uygulandığı gün ve sonraki günlerde okula devam etmedikleri için daha önce onlardan elde edilen veriler göz ardı edilmiştir. Bunun yanında ÖMSÖ uygulanıp, portfolyo hazırlayan bazı katılımcıların süreç sonunda portfolyolarını geri istemelerinden dolayı 26 kişinin portfolyosu ve mülakatı değerlendirilmiştir. Portfolyo hazırlayan ve ÖMSÖ uygulanan 30 kişiden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Tablo 9'da mülakat yapılan ve ölçekleri cevaplandıran öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9. Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

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

Tablo 9'da görüldüğü gibi ölçek katılımcılarını 22 kadın ve 8 erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Mülakatlara katılan ve portfolyolarını hazırlayan 20 kadın ve 6 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır.

Çalışmada farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip olan öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri belirlenmiş ve bu becerilerdeki gelişim incelenmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla çalışmanın

başında Biggs'in geliştirdiği 'Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği' uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları gösterilmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme Yaklaşımları	n	%
Yüzeysel yaklaşım	6	23
Derin yaklaşım	12	46
Stratejik yaklaşım	8	31
Toplam	26	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarından derin yaklaşıma sahip olanların sayısı 12'dir. Üç yaklaşım arasında en az (6) yüzeysel yaklaşıma sahip öğretmen adayı karşımıza çıkmıştır. Üçüncü yaklaşım olan stratejik yaklaşıma sahip 8 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Çalışma grubundaki tüm öğretmen adaylarının biyoloji bölümünden olmasının nedeni araştırmacının kendi alanının biyoloji eğitimi olması ve gelecekteki çalışmalarının da biyoloji eğitimi üzerine olacak olmasıdır. Ayrıca araştırmacı katılımcılarla daha önce çalışma yaptığından katılımcıların daha samimi ve doğru cevaplar vereceği düşünülmüştür.

### 3. 3. Verilerin Toplanması

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

#### 3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve yarı yapılandırılmış mülakatlar veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Her bir veri toplama aracına ilişkin bilgiler aşağıda yer alan başlıklar altında anlatılmıştır.

##### 3. 3. 1. 1. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' (ÖMSÖ) Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Eğitim Merkezi'nin desteğiyle Michigan üniversitesi tarafından birçok araştırmacının ve öğrencinin katılımıyla ilk olarak 1986 yılında geliştirilmiştir (Pintrich ve diğ. 1986). 1991 yılında Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie yaptıkları çalışmayla ölçeğe son halini vermişlerdir (Pintrich ve diğ., 1991)

ÖMSÖ iki bölümden oluşmaktadır; motivasyon bölümü ve öğrenme stratejileri bölümü. Motivasyon bölümü öğrencilerin dersleri hakkındaki değer yargılarının ve hedeflerinin değerlendirilmesini, derslerdeki başarı durumları hakkındaki inançlarını, sınav kaygılarını içeren 31 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme stratejileri bölümü öğrencilerin kullandığı farklı bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri içeren 31 maddeden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak öğrenme stratejileri bölümü öğrencilerin farklı kaynakları kullanımı hakkındaki kaygılarını içeren 19 maddeyi içermektedir. ÖMSÖ'nün 1991 versiyonu toplam 81 madde içeren 7'li likert tipi bir ölçektir (Pintrich ve diğ., 1991). Ölçeğin boyutlarına ve alt boyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Boyut ve Alt Boyutları

Boyutlar	Alt boyut	Maddeler
Motivasyonel İnançlar	İçsel Motivasyon	1,16,22,24
	Dışsal Motivasyon	7,11,13,30
	Konu Değeri	4,10,17,23,26,27
	Öğrenme İnançları	2,9,18,25
	Öz-yeterlik	5,6,12,15,20,21,29,31
	Sınav Kaygısı	3,8,14,19,28
Bilişsel ve Bilişüstü Stratejileri	Tekrarlama	39,46,59,72
	Ayrıntılandırma	53,62,64,67,69,81
	Örgütlenme	32,42,49,63
	Eleştirel Düşünme	38,47,51,66,71
	Bilişüstü Öz-düzenleme	33,36,41,44,54,55,56,57,61,76,78,79
Kaynakları Yönetme Stratejileri	Zaman ve Çalışma Çevrenin Düz.	35,43,52,65,70,73,77,80
	Çabanın Düzenlenmesi	37,48,60,74
	Arkadaştan Öğrenme	34,45,50
	Yardım Arama	40,58,68,75

Pintrich ve diğerlerinin geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Altun ve Erden, 2006). Türkçe'ye çevrilen ölçek kültürel bağlam, dilbilim, araştırma yöntem bilim ve ölçme değerlendirme ölçütleri açısından incelenmek üzere, alanlarında uzman iki dilbilim, iki program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarının, güvenilirlik katsayısı 0.67 ve 0.91 arasında bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda, Türkçe ölçeğin orijinal ölçek gibi 3 temel boyutun altında 15 faktör olduğu belirlenmiştir. Ölçek, üniversite öğrencilerinin sahip olduğu öz-düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla alan çalışmalarında güvenilir bir şekilde kullanılabilir (Altun ve Erden 2006). Bu çalışmada ÖMSÖ ölçeğinin seçilmesinin nedeni öz düzenlemeli öğrenme becerilerini ölçen ve literatürde en sık kullanılan ölçek olmasıdır. Ölçeğin adaptasyon çalışmasını yapan araştırmacılardan ölçeğin kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Otuz kişiye uygulanan

ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Sırasıyla içsel motivasyon için 0,6 dışsal motivasyon için 0,62, görev değeri için 0,79, öz yeterlilik için 0,80, sınav kaygısı için 0,75, eleştirel düşünme becerisi için 0,65, üst bilişsel strateji için 0,71, çabanın düzenlenmesi için 0,75 olarak bulunmuşlardır.

### 3. 3. 1. 2. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Ölçek katılımcıların öğrenmeye ve genel olarak öğrenme sırasında izledikleri yol hakkındaki durumlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Biggs ve arkadaşları tarafından 1970'lerin sonuna doğru geliştirilmiştir. Bu ölçek 43 maddeden oluşmaktadır. Anketin maddeleri 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. "Her zaman" (5), "Genellikle" (4), "Ara sıra" (3), "Nadiren" (2) ve "Hiç" (1) olarak puanlanmıştır. İlk olarak Hong Kong üniversitesinde 229 sağlık bilimleri öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler Structural Equation Modelling Software (EQS) programıyla faktör analizine tabi tutulmuştur. EQS programıyla yapılan faktör analizi sonunda 43 madde iki faktör altında toplanmıştır. Daha sonra yapılan tekrar çalışmalarıyla ölçekten birçok madde çıkarılmıştır. Son olarak her iki alt boyuta ait 10'ar madde belirlenmiştir. Bu iki boyutun her biri ikişer tane alt boyuta sahiptir. Derin yaklaşımın; derin motivasyon ve derin strateji, yüzeysel yaklaşımın; yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Derin yaklaşımın Cronbach alpha değeri 0,73 ve yüzeysel yaklaşımın Cronbach alpha değeri 0,64 olarak bulunmuştur. Biggs ölçeğin üniversite öğrencileri için kullanılabileceğini çalışmada belirtmiştir (Biggs, 2001). Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin boyut ve altboyutlarına ilişkin bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Boyut ve Alt Boyutları

Boyutlar	Alt boyutlar	Maddeler
Derin yaklaşım	Derin motivasyon	1,5,9,13,17
	Derin strateji	2,6,10,14,18
Yüzeysel yaklaşım	Yüzeysel motivasyon	3,7,11,15,19
	Yüzeysel strateji	4,8,12,16,20

Biggs (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin, Orhan ve Yılmaz (2011), tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında Türkçe formun dilsel eşdeğerliği sağlandıktan sonra 400 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Derin yaklaşım faktörünün cronbach alpha katsayısı 0,79, yüzeysel yaklaşımın Cronbach alpha katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda ölçeğin Türkiye'de üniversite öğrencileri için uygun olduğu belirtilmiştir. Yirmi altı kişiye uygulanan ölçeğin her iki alt boyutun Cronbach

alfa değerleri derin yaklaşım faktörü için 0,64, yüzeysel yaklaşım faktörü için 0,7 olduğu belirlenmiştir.

### 3. 3. 1. 3. Mülakatlar

Mülakatların, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunulmaktadır. Bunun nedeni bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmek konusunda etkili olmasıdır (Briggs, 1986, akt. Yıldırım ve şimşek, 2008).

Diğer veri toplama araçlarıyla karşılaştırdıklarında konuşma ve dinleme gibi herkesin kullanabildiği bir beceri gibi görölse de mülakat esnasında sözü edilen becerilerin etkili bir şekilde kullanılması mülakatın niteliğini arttırmada en önemli faktördür (Patton, 1987).

Literatürde mülakat türlerine ilişkin birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Patton (1987) üç tür mülakat yaklaşımından bahsetmektedir. Bunlar; sohbet tarzı mülakat, mülakat formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu mülakattir. Steward ve Cash (1985) ise mülakatları 'yönlendirilmif mülakat' ve 'yönlendirilmemif mülakat' olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Literatüre bakıldığında Steward ve Cash (1985)'in yapmış olduğu sınıflandırma 'yapılandırılmış mülakat' ve 'yapılandırılmamış mülakat' ile benzerlik göstermektedir. Balcı (1997), mülakatları katılımcıların sayısına göre, mülakat yapılmak istenen kişiye göre ve uygulama kurallarının katılığına göre üç gruba ayırmaktadır. Uygulama kurallarının katılığına göre mülakatlar; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılır. Yapılandırılmış mülakatlarda ne tür sorular sorulacağı, soruların nasıl sorulacağı ve mülakat sürecinin nasıl işleyeceği tamamen bellidir ve süreç içerisinde bir değişikliğe gidilmez. Burada sorulan soruların belli olmasının yanında verilecek cevaplar da bellidir, katılımcının bu cevaplar arasından söylediği seçilir ve kaydedilir. Bu tür mülakatların amacı derinlemesine bilgi edinmek değildir. Yapılandırılmamış mülakatlar ise açık uçlu soruların sorulduğu tartışma ve keşfe yönelik veri analizinin zor olduğu bir türdür (Çepni, 2007; Robson, 1993). Yapılandırılmamış mülakatlarda önceden sorulacak sorular belli değildir sadece konu bellidir. Serbest konuşma tarzında konu başka yönle kayabilir. İki tür karşılaştırıldığında mülakatların uç noktalarda olduğu karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırılmış mülakatlarda tüm sürecin tek hakimi mülakatı yapan kişiye yapılandırılmamış da bunun tam aksi bir durum vardır. Bell (1999) her iki durumun ortasında, katılımcının da mülakatçının da etkisinin kabul edilebilir oranda olduğu, elde edilecek bilginin kontrolünün ve analizinin daha kolay olduğu yarı yapılandırılmış mülakatların konunun detaylandırılmasında ve açıklanmasında daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda önceden hazırlanmış



rehber niteliğinde sorular bulunmaktadır. Fakat mülakat sırasında gerekirse fazladan, konuya daha açıklık getirilmesi için yeni sorular da sorulabilir.

Mülakat türünün seçiminin yanında mülakatçının özellikleri ve mülakatların nasıl kaydedileceği de önemlidir (Eisner, 1991). Mülakat yapacak olan kişinin birçok özelliği bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemlileri mülakatçının güvenilir olması, meraklı olması ve doğal olmasıdır (Çepni, 2007). Mülakatların kaydedilmesinde veri kaybını en aza indirmek, mülakatın gidişatını ve orijinalliğini engellemek için ses kayıt cihazının kullanımı en etkili yöntem olarak görülmektedir. Bunun yanında mülakat esnasında önemli noktaların mülakatçı tarafından yazılması ve mülakattan sonra hatırlanan en önemli noktaların yazılması daha az kullanılan diğer yöntemlerdir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve portfolyo kullanımları hakkında bilgi elde etmek ve ölçekler ile ortaya çıkan genel durumun desteklenmesi amacıyla mülakatlar yapılmıştır.

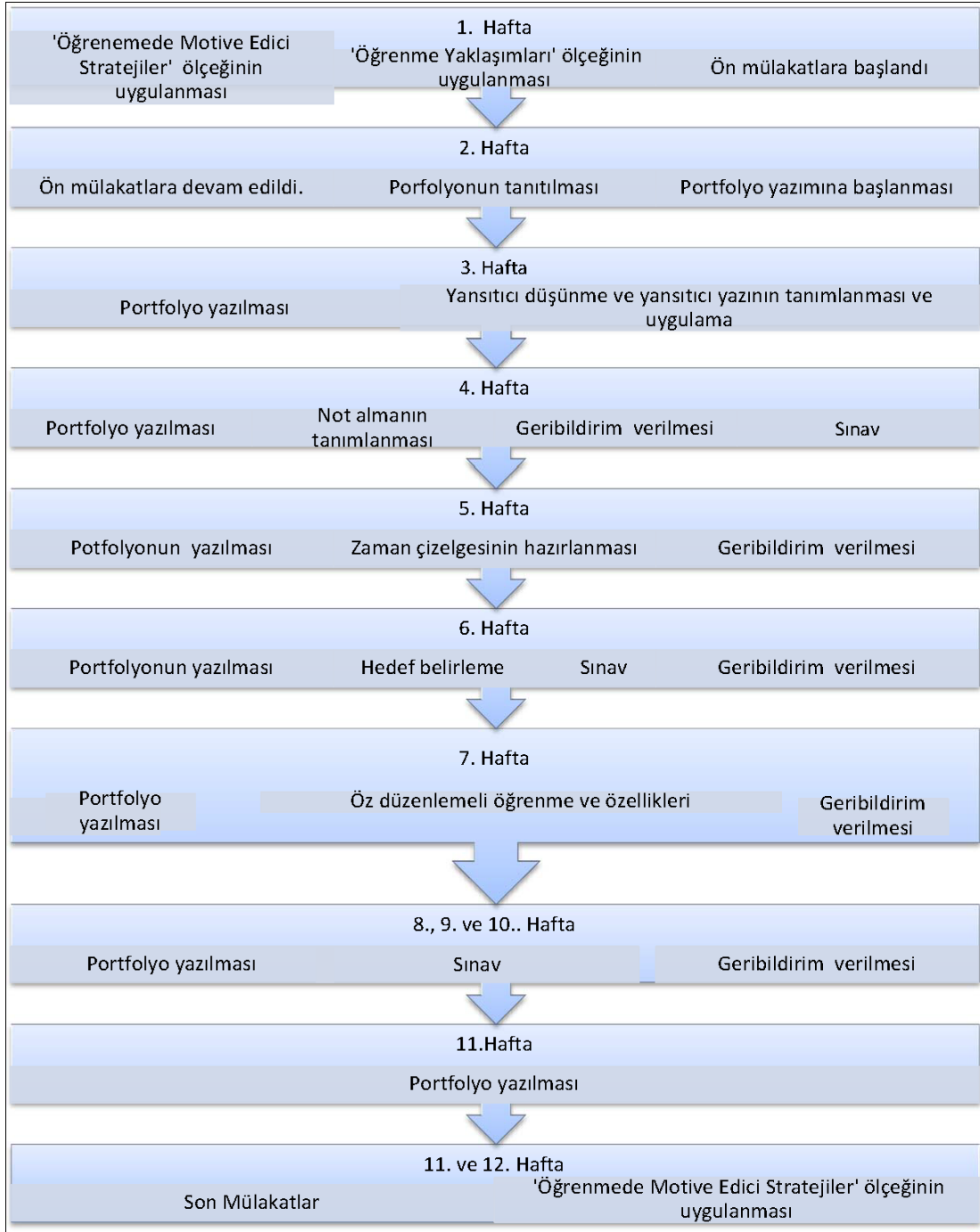
Ölçeğin uygulanmasından önce çalışmaya katılmayacak 4 öğretmen adayıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı hazırlanmış olan mülakat sorularının anlaşılabilirliğini ve istenilen konu hakkında yeteri kadar bilginin elde edilmesinde yeterli olup olmayacağını belirlemektir. Ayrıca mülakat sorularının ne kadar anlaşılır olduğu ve eksik olan yanları belirlenerek mülakat soruları revize edilmiştir. Mülakatlar üç kısımdan oluşmaktadır; ilk kısımda öğrencilerin demografik bilgileri elde edilmiştir. Diğer iki kısmın soruları belirlenirken Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nden faydalanılmıştır. Mülakatın ikinci bölümünde öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen değer yargıları, beklentileri ve duyuşsal özelliklerle ilgili sorular sorulmuştur. Üçüncü bölümde öğretmen adaylarının kullandığı öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirleyen bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile kaynak kullanımı hakkında sorular sorulmuştur.

Çalışmaya katılan 26 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve portfolyolar hakkında düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayları ile öz düzenlemeli öğrenme üzerine eğitim verilmeden önce sahip oldukları ön bilgiyi belirlemek amacıyla ön-mülakatlar düzenlenmiştir. Bununla birlikte süreç boyunca tüm öğretmen adaylarıyla yazdıkları portfolyolar hakkında mülakatlar yapılmış, gerekli dönütler verilmiştir. Bu mülakatların amacı katılımcıların yazdıkları hakkında ve kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmelerini sağlamak ve bu düşünme sürecini öğrenmelerine nasıl yansıttıklarını belirlemektir. Çalışmanın tamamlanması ile dönem sonunda öğrencilerle tekrar mülakatlar yapılmıştır. Tüm öğrencilerle mülakat yapılmasının nedeni çalışmanın bir ders kapsamında yapılması ve dönem boyunca yapılacak çalışmalarını hepsinin aynı ciddiyetle takip etmesini sağlamaktır.

Öğretim sürecinden önce ve süreç sonunda yapılan mülakatlar ile ilgili ayrıntılı bilgiler veri toplama süreci kısmında yer almaktadır.

### 3. 3. 4. Veri Toplama Süreci

Aşağıdaki, Şekilde uygulama sürecini gösteren akış şeması ile veri toplama süreci görülmektedir.



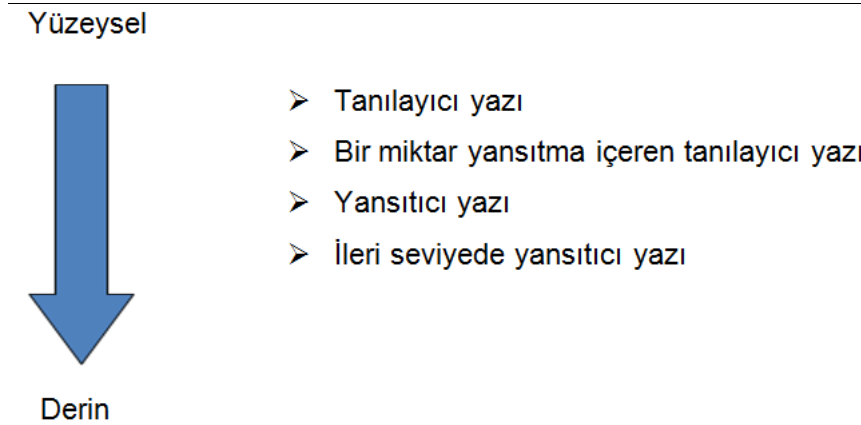
Şekil 4. Veri toplama süreci

Veri toplama süreci toplam 12 hafta sürmüştür. Bu süreçte takip edilen işlem basamakları haftalık zaman dilimleri şeklinde aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

**İlk Hafta:** Öğretmen adaylarına 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeği (Ek 1) ve 'Öğrenme Yaklaşımları' ölçeği (Ek 2) uygulanmıştır. Uygulama esnasında öncelikle ölçek öğretmen adaylarına tanıtılmış, araştırmacının amacı, ne için kullanılacağı, gizliliği hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları ölçekleri doldururken araştırmacı, öğretmen adaylarının sorularına cevap vererek ölçekteki her soruya cevap vermeleri sağlanmıştır. Ölçeğin uygulandığı ders saatinde derse katılmayan öğrenciler tespit edilip aynı hafta içerisinde o öğrencilere de ölçek uygulanmıştır. Aynı hafta içerisinde öğretmen adaylarıyla ön mülakatlar yapılmıştır. Öğrenci sayısı fazla olduğu için ön mülakatlar iki hafta boyunca devam etmiştir. Ön mülakatlara kimin ne şekilde, ne zaman ve nerede katılacağı öğrencilerin istekleri göz önünde bulundurularak bir zaman çizelgesi hazırlanmış, her öğrenci kendi belirlediği saatte mülakata katılmıştır. Mülakatlarda sorulan sorular Ek 3'de sunulmaktadır.

**İkinci Hafta:** Ön mülakatlara devam edilmiştir. Öğretmen adaylarına hazırlamaları istenecek portfolyolar hakkında bilgi verilmiştir. Portfolyonun ne olduğu, portfolyo içerisine nelerin koyulup nelerin koyulmayacağı, portfolyonun nasıl değerlendirileceği konuları hakkında bir sunum yapılmıştır. Öğretmen adaylarına yazacakları portfolyoların ölçme değerlendirme dersinde öğrendikleri konuları, öz düzenlemeli öğrenme hakkında onlara yapılan sunumları ve uygulamaları kapsayacak şekilde hazırlamaları konusunda bilgi verilmiştir. Portfolyonun içerisinde cevaplamaları istenen üç soru sorulmuştur. Bu soruların her hafta öğrenilen ders temel alınarak cevaplanması istenmiştir. Sorular; Ne öğrendim? Ne öğrenemedim? Öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptım? şeklindedir. Bu haftadan itibaren portfolyo yazmaya başlamaları istenmiştir.

**Üçüncü Hafta:** Öğretmen adaylarının hazırlayacakları portfolyolarını eleştirel bir yaklaşımla yazmalarına yardımcı olması ve portfolyonun etkililiğini arttırmak için yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı yazı hakkında bir sunum yapılmıştır. Yansıtıcı düşünmenin ve yansıtıcı yazı yazmanın soyut bir konu olduğu düşünüldüğü için konuyu daha iyi kavramalarını sağlayacak yansıtıcı yazının seviyelerini içeren örnek olayların yer aldığı çalışma kağıtları sınıfa getirilmiştir. Sınıf 5'er kişilik 6 gruba bölünerek her gruba aynı çalışma kağıdı verilmiş, ellerindeki kağıtlarda bulunan parçaların hangi seviyede yazıldığını nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Çalışma kağıdı Ek 4'te bulunmaktadır. Yansıtıcı yazının 4 seviyesi bulunmaktadır (Şekil 5). Katılımcılara hazırladıkları portfolyolarda 4. seviyede yazmaları beklendiği belirtilmiştir. Bu haftadan itibaren portfolyolarını yansıtıcı şekilde yazmaları istenmiştir.



Şekil 5. Moon'un yansıtıcı yazı seviyeleri (Moon,J., 2004).

**Dördüncü Hafta:** Yapılan ön mülakatlar esnasında öğretmen adaylarının not tutma konusunda eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Sorulan bir soruda birçok öğretmen adayı, ders anlatılırken önemli noktaların ne olduğunu anlayamadıklarını ve bu nedenle her şeyi yazmaya çalışıp bir süre sonra yazmaktan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda ön mülakatlarda bir öğretmen adayının söyledikleri yer almaktadır.

...Özet çıkartırken en sade halini yapmaya çalışıyorum, çok detaycı olduğum için, mesela arkadaşlara bakıyorum aynı sayfanın özetini çıkarıyoruz, o çıkarmış işte altı yedi cümle, ben çıkarmışım yarım sayfa ben niye bunu azaltamıyorum, ben demek daha detaylı çıkarıyorum benim için sanki hepsi önemli falan hepsini alıyorum nerdeyse. (Ö.A.3)

Öz düzenlemeli bireylerin özelliklerinden birisi de öğrenmelerini düzenli yapmaları ve öğrendikleri konular arasında kendileri için neyin önemli olduğunu belirleyebilme becerisine sahip olmalarıdır (Zimmerman,1989). Bu nedenle nasıl not tutulacağı hakkında bir sunum hazırlanarak öğretmen adayları etkili not tutma konusunda bilgilendirilmiştir.

Bu haftadan itibaren hazırlanan portfolyolara geribildirimler vermeye başlanmıştır. Sınıf mevcuduna göre her öğrenciyle en az iki haftada bir yüz yüze görüşme yapabilmek için bir plan hazırlanmıştır. İsteyen öğrenciler birebir, isteyen öğrenciler grup halinde görüşmelere katılmıştır. Geri bildirim verilmesine dönem sonuna kadar devam edilmiştir.

Ön mülakatlarda öğretmen adaylarına sınav kaygısı hakkında sorulan sorular ve uygulanan anketler genel olarak öğrencilerin sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. Aşağıdaki alıntı bu konuda öğretmen adaylarının söylediklerini örnekler niteliktedir.

'...sınav haftası gelene kadar hiçbir şey yok, gayet sakin çalışıyorum. Kendimden eminim ama sınav anında böyle acaba yapabilecek miyim kaygısı oluyor. Zaten benim en büyük kaybım bu. (Kaygının sebebi ne sence?) Aslında bir şey bilmediğimden dolayı değil bunu çözdüm.' (Ö.A.16)

Öz düzenlemeli öğrenmeyi bir bütün olarak düşündüğümüzde öğretmen adaylarının sahip olduğu sınav kaygısının giderilmesi veya daha düşük seviyelere inmesine yardımcı

olabileceği düşüncesiyle, bu haftadan itibaren, dönem boyunca iki haftada bir ders sonunda kısa sınavlar yapılmıştır.

**Beşinci hafta:** Portfolyo yazılmaya ve geribildirim verilmeye devam edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına zaman kullanımı konusunda bilgi verilerek, her gün ders çalışmak için ne kadar zaman ayırdıklarını gösteren bir zaman çizelgesi hazırlamaları istenmiştir. Zaman çizelgesi örneği Ek 5'de sunulmaktadır. Zaman çizelgesiyle portfolyolara yazılanların denetlenmesi ve zaman kullanımı konusunda dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır.

**Altıncı hafta:** Portfolyo yazılmaya ve geribildirim verilmeye devam edilmiştir. Ayrıca ders sonunda dersin konusuna yönelik hazırlanan sınavlar yapılmıştır. Portfolyonun etkililiğinin takibi ve öğretmen adaylarının hedef belirleme stratejileri geliştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla öz düzenlemeli öğrenmenin bir basamağı olan hedef belirleme konusunda bir sunum yapılmış tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına ders öncesinde hazırlanan hedef belirleme ile ilgili bir çalışma kağıdı verilmiştir. Çalışma kağıdında katılımcıların yakın ve uzak hedefler belirlemeleri ve dönem sonuna kadar bu hedefleri gerçekleştirmek için neler yaptıklarını portfolyolarına eklemeleri istenmiştir. Hedef belirleme ile ilgili çalışma kağıdı Ek 6'da sunulmaktadır.

**Yedinci hafta:** Portfolyo yazılmaya ve geribildirim verilmeye devam edilmiştir. Öğretmen adaylarına öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri hakkında bilgi verilmiş, öğretmen adaylarının kendi öz düzenleme özellikleri hakkında olumlu olumsuz olduğunu düşündükleri tarafları hakkında fikirleri alınarak sınıfta tartışma ortamı hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu değerlendirmelerini portfolyolarına yazarken onlara yardımcı olması için öz düzenlemeli öğrenenlerin özelliklerinin bulunduğu 10 maddeden oluşan bir çalışma kağıdı verilmiştir (Ek 7). Bu maddelere göre kendilerini değerlendirmeleri ve eksik ya da iyi yanlarını destekleyen özelliklerini nedenleriyle birlikte yazmaları istenmiştir.

**8. 9. ve 10. Haftalar:** Portfolyo yazılmaya ve geribildirim verilmeye devam edilmiştir. 8. ve 10. haftalarda ders sonlarında dersin konusuna yönelik hazırlanmış sınavlar yapılmıştır.

**On Birinci Hafta:** Portfolyo yazılmaya ve geribildirim verilmeye devam edilmiştir.

**On İkinci Hafta:** 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' uygulanmış ardından son mülakatlar yazılmaya başlanmıştır. Mülakatlar final sınavlarından sonra yapılmıştır. Bu durum hem öğretmen adayları için hem de araştırma için olumlu bir sonuç doğurmuştur. Yapılan çalışmalar üzerine mülakatlara öğretmen adayları geldiğinde ölçme değerlendirme dersinin final sınavına girmiş, dönem boyunca yaptıklarının sonucunu görmüşlerdir. Son mülakat soruları ön mülakat sorularına benzerlik gösterse de yapılan

çalışmaların etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu mülakatlar da öğrencilerin belirlediği günlerde yapılmıştır, öncelik çalışmanın yapıldığı Trabzon şehrinde yaşamayan öğrencilere verilmiştir, daha sonra kalan öğrencilerle çalışma tamamlanmıştır. Son mülakat soruları ekler (Ek 8) bölümünde sunulmuştur.

### **3. 3. 3. Verilerin Analizi**

#### **3. 3. 3. 1. Ölçekten Elde Edilen Verilerin Analizi**

Çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan ÖMES ölçeğinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçek ile portfolyo yoluyla öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen değişim nicel olarak açıklanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde ilişkili örneklemin puan ortalaması arasındaki farkın ortaya konulması için SPSS 15 programı kapsamında ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

#### **3. 3. 3. 2. Mülakat ve Portfolyo Verilerinin Analizi**

Mülakatların analizi hakkında literatür farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Miles ve Huberman (1994) veri analizi sürecini üç bölümde incelemektedir, bunlar; 'verilerin azaltılması', 'verilerin görsel hale getirilmesi', ve 'sonuç çıkarma ve teyit etme'. Verilerin azaltılması aşamasında araştırmacı, önce veriyi ayıklama ve özetleme amacıyla inceler ve kodlar. Veriyi kodlarken araştırma problemine göre önemli olan kavramları ve temaları kullanır. Bu şekilde veri özetlenmiş ve önemli olanları seçilmiş olur. Daha sade ve araştırma problemiyle uyumlu hale gelen veri seti, ikinci aşamada çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla görsel hale getirilir. Miles ve Huberman (1994)'a göre verilerin görsel hale getirilmesi, gerek ortaya çıkan kavramların ve temaların birbirleriyle ilişkilerinin belirgin hale getirilmesi, gerekse bu kavram, tema ve ilişkilerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılması yönünde büyük önem taşır. Son aşamada ise, ortaya çıkan kavramlar, temalar ve ilişkiler yorumlanır, karşılaştırılır ve teyit edilir. Bu şekilde, araştırma sonuçlarının anlamlandırılması ve geçerliğinin sağlanması mümkün olmaktadır

Bu çalışmada mülakatların ve portfolyonun analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bu yaklaşıma göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma soruları göz önünde bulundurularak değerlendirilebileceği gibi gözlem ve görüşme sürecinde sorulan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir

biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu amaçla öncelikle yapılan mülakatlar transkript edilmiştir. İlk aşamada yapılan mülakatlar tamamen yazılmıştır. Daha sonra konuya ve problem durumuyla uygun olacak şekilde veriler indirgenmiştir. İndirgenen veriler tekrar tekrar okunarak Anlam yönünden anlaşılması ve yorumlanması sağlanmış, neden-sonuç ilişkisi irdelenmiş ve bir takım sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemleri ile ilgili toplanan verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

İlk bölümde 'Portfolyo kullanımının biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimine etkisi nedir?' sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına çalışma öncesinde ve sonrasında 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' (ÖMSÖ) uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

İkinci bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarıyla öz düzenlemeli öğrenmeleri hakkında yapılan ön mülakatlar, son mülakatlar ve portfolyolardan toplanan verilerden elde edilen bulgularla, 'Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etki eden motivasyonlarının geliştirilmesinde portfolyonun etkisi nedir?' sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular her bir öğrenme yaklaşımına göre ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bölüm sonunda tüm öğrenme yaklaşımlarından elde edilen bulgular karşılaştırılarak sunulmuştur.

Son bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarıyla öz düzenlemeli öğrenmeleri hakkında yapılan ön mülakatlar, son mülakatlar ve portfolyolardan toplanan verilerden elde edilen bulgularla, 'Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin (bilişsel ve üst bilişsel strateji ve kaynak kullanımı) geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi nedir?' sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular her bir öğrenme yaklaşımına göre ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bölüm sonunda tüm öğrenme yaklaşımlarından elde edilen bulgular karşılaştırılarak sunulmuştur.

### 4. 1. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinden (ÖMSÖ) Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında birinci problem olan ' Portfolyo kullanımının biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi nedir? ' sorusuna yönelik bulgular sunulmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulanan ÖMSÖ'den elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgularla, öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etki eden motivasyon (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik, sınav kaygısı) ve stratejilerin (eleştirel düşünme, üst biliş ve çabanın düzenleme) portfolyo kullanımı ile ne yönde bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.



#### 4. 1. 1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon öğrencinin kendisinin öğrenmeye katılımının nedenlerinin seviyesi ile ilgilidir. Bu nedenler arasında öğrencinin merakı, üstün olma isteği ve dürtüleri bulunmaktadır. İçsel motivasyonu olan öğrenci görevlerini kendisi istediği için yapmaktadır. Bu yolla kendi öğrenmesini gerçekleştirecektir. Burada öğrencinin ödül, not gibi bir beklentisi bulunmamaktadır (Pintrich ve diğ., 1991).

Tablo 13'de öğretmen adaylarının portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki içsel motivasyon ortalama puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının ÖMSÖ Ön Test ve Son Test İçsel Motivasyon Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

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

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

#### 4. 1. 2. Dışsal Motivasyon

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

Tablo 14'de öğretmen adaylarının portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki dışsal motivasyon ortalama puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 14. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Dışsal Motivasyon Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

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

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

#### 4. 1. 3. Görev Değeri

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

Tablo 15'de öğretmen adaylarının portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki görev değeri ortalama puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 15. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Görev Değeri Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

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

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

#### 4. 1. 4. Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik, öğrencinin belli bir performansı yerine getirme becerisine olan inancının yanında görevi başarma becerisi hakkında karar vermesini içermektedir. 'Ne yapabilirim?' sorusuna verdiği cevabı içerir (Pintrich ve diğ.,1991).

Tablo 16'da öğretmen adaylarının portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki öz yeterlilik ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 16. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Öz Yeterlilik Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

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

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

#### 4. 1. 5. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, bireyin öğrenme beklentileri yanında akademik başarısı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Sınav kaygısının iki bileşeni bulunmaktadır; endişe veya bilişsel bileşenler ve duygusal bileşenler. Endişe bileşeni öğrencinin başarısını engelleyecek negatif düşünceleri içermektedir. Başarı ile ilgili bilişsel kaygı ve endişe başarının azalmasının en büyük kaynağı olarak görülmektedir (Pintrich ve diğ.,1991).

Tablo 17'de öğretmen adaylarının portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki sınav kaygısı puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 17. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Sınav Kaygısı Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

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

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında sınav kaygısı konusundaki davranışlarında değişiklik olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları sınav kaygısı puanlarının ortalaması  $X=4,95$  iken, portfolyo uygulaması

sonrasında  $X= 3,68$ 'e düşürmüştür. Bu bulgu grupla portfolyo çalışmasının sınav kaygısı puanlarını azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ön test-son test puanlarından elde edilen sonuçlara göre ortalama puanlarda meydana gelen azalma istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.01$ ).

#### 4. 1. 6. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme öğrencinin var olan bilgilerini yeni durumlarda problem çözmek, karar vermek, belirlenmiş standartlara göre eleştirel yorumlar yapmak için ne derece kullandığı ile ilgilidir (Pintrich ve diğ.,1991).

Tablo 18'de öğretmen adaylarının portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki eleştirel düşünme puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 18. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Stratejisi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

ÖMSÖ	N	X	S	sd	p
Öntest	30	3,58	0,78	29	0,000
Sontest	30	5,16	0,81		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında eleştirel düşünme becerilerinde değişiklik olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları eleştirel düşünme puanlarının ortalaması  $X=3,58$  iken, portfolyo uygulaması sonrasında  $X= 5,16$ 'ya yükselmiştir. Bu bulgu portfolyo çalışmasının eleştirel düşünme stratejisi puanlarını arttırmada istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir ( $p<0.01$ ).

#### 4. 1. 7. Üst Bilişsel Strateji

Üst biliş, sahip olunan bilginin ve bilişin kontrolünün farkındalığını içermektedir. Genel olarak üç temel üst bilişsel öz düzenleme işlemi bulunmaktadır. Bunlar; planlama, izleme ve düzenlemedir (Pintrich ve diğ., 1991). Planlama işlemi, hedef belirleme ve görev analizini başlatmaya veya hazırlamaya, önceki bilgilerimizi kullanarak materyalleri daha kolay anlamamıza ve düzenlememize yardımcı olmaktadır. İzleme işlemi kişinin okuma, soru sorma ve kendini test etme eğilimlerini izlemeyi içermektedir, bu da öğrencinin yeni öğrendiklerini anlamasına ve daha önce öğrendikleriyle birleştirmesine yardımcı olur. Düzenleme işlemi öğrencilerin görevleri süresince davranışlarını kontrol etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olur, böylece öğrencinin performansı arttırılmaya çalışılır (Pintrich ve diğ., 1991).

Tablo 19’da öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki üst bilişsel öz düzenleme stratejisi puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 19. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Üst Bilişsel Strateji Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (ÖMSÖ)	N	X	S	sd	p
Öntest	30	3,71	0,41	29	0,000
Sontest	30	5,14	0,72		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında üst bilişsel öz düzenlemelerinde değişiklik olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesi sahip oldukları üst bilişsel öz düzenleme puanlarının ortalaması  $X=3,71$  iken, portfolyo uygulaması sonrasında  $X=5,14$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu portfolyo çalışmasının üst bilişsel öz düzenleme puanlarını arttırmada istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir ( $p<0.01$ ).

#### 4. 1. 8. Çaba Düzenleme Stratejisi

Çaba, öğrencilerin ilgi duymadıkları ve istemedikleri konularla karşılaştıkları zaman enerji ve dikkatlerini kontrol etme becerilerini içermektedir. Öğrencinin gösterdiği çabanın düzenlenmesi zorluklar ve engellere rağmen öğrencinin kendini düzenlemesi ve öğrencinin çalışma hedeflerini tamlamasına olan inancını yansıtmaktadır. Öğrencinin göstereceği çaba akademik başarı için önemlidir çünkü hedefleri gerçekleştirmek için sahip olunan inancı sadece belirtmez bunun yanında devam eden öğrenme stratejilerini düzenler (Pintrich ve diğ., 1991).

Tablo 20’de öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki çaba düzenleme stratejisi puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 20. ÖMSÖ Ön Test ve Son Test Çabanın Düzenlenmesi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (ÖMSÖ)	N	X	S	sd	p
Öntest	30	3,39	0,65	29	0,000
Sontest	30	4,75	0,70		

Öğrencilerin portfolyo çalışması sonrasında çaba düzenleme stratejisinde değişiklik olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesi sahip oldukları çaba düzenleme stratejisi puanlarının ortalaması  $X=3,39$  iken, portfolyo uygulaması sonrasında  $X=4,75$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu portfolyo çalışmasının öğrencilerin çaba düzenleme stratejisi

puanlarını arttırmada istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir ( $p < 0.01$ ).

#### **4. 2. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarına Ait Bulgular**

Bu başlık altında 'Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının etkileri nelerdir?' sorusuna yönelik olarak, öz düzenlemenin motivasyon bileşenine ait bulgular sunulmaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar ve 10 hafta boyunca tuttıkları portfolyolardan elde edilen verilere dayanarak, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değerleri, öz yeterlilikleri ve sınav kaygılarındaki değişim ortaya konulmuştur.

##### **4. 2. 1. İçsel ve Dışsal Motivasyona Ait Bulgular**

Bu bölümde 'farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının içsel ve dışsal motivasyonları üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### **4. 2. 1. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında İçsel ve Dışsal Motivasyon**

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile ilgili yapılan ön mülakatlarla motivasyon kaynakları ve bunların oluşumunu etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Ön mülakatlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları içsel motivasyondan çok dışsal motivasyonlarının öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrenme nedenlerini açıklarken içsel motivasyon üzerinde durmamış daha çok dışsal motivasyon kaynakları hakkında bilgi vermişlerdir. Ön mülakatlarda dışsal motivasyon kaynağı olarak sınav, not ve çevrenin etkisi üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Aşağıda motivasyon kaynakları ile ilgili olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını dışsal motivasyon kaynağı olan sınavların ve notun öğrenmelerinin en önemli nedenleri olduklarını belirtmişlerdir. Ö.A.10, , Ö.A.5 ve Ö.A.15 sınavlar hakkında fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö.A.10, "Benim için şuan önemli olan sınavlarımda başarılı olmak olduğu için sadece o kısmını alıyorum.", Ö.A.5 ise "Not benim için önemlidir, ama çoğu zaman geçsem yeter diyorum, hani geçebilecek kadar not alayım gerisini çok fazla düşünmüyorum." Ö.A.15 de "Öğrencilerde 45 alsam

geçerim var o şekilde de çalışmışlığım oluyor, minimum geçecek kadar not almalıyım, not önemli" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının % 50'si dışsal motivasyonun bir diğer kaynağı olan çevrenin (aile, öğretmen, okul) öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Ö.A.16 "Notum haricinde burada kaygılanmamın sebebi eğer kalırsam, okulum uzamasından çok korkarım. Çünkü ailem gerçekten çok büyük heveslerle beni okutuyor ve bu bölümü kazandığım için çok seviniyorlar ve onları üzmem istemiyorum açıkçası" ve diyerek çevrenin etkisini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen adayı da düşüncesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Hocaya karşı hem de aileme karşı sorumluluğum olduğu için daha çok hırslanırdım. Okulun kendisi de var. Okuldan okula bu kendini hissettiriyor. Düşünün ben bir Boğaziçi'li olsam ne yapardım? Başarım otomatikman tetiklenirdi. Ama ben şimdi biyoloji öğretmeniyim dediğimde adamın dediği şey beni söndürüyor yani. Başarılı olmamı nasıl beklersin ki. İş bulamayacaksın, şunu yapamayacaksın vs. zaten otomatikman baskılanıyorsun (Ö.A.10)

Çalışma süresince öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar sonucunda içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ve ön mülakatlarda belirlenen motivasyon kaynaklarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları portfolyo çalışması kapsamında hedef belirlemiş olmalarının ve portfolyoya öğrendikleri konunun özetini yazmalarının içsel motivasyonlarını arttırma konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

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

Öğretmen adayları dönem başında belirlemiş oldukları hedeflerin dersin konusu ya da içeriği ne olursa olsun onları öğrenme konusunda teşvik ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %50'si hedef belirlemiş olmanın onları motive ettiğini ve daha fazla çalışmaya yönlendiğini ifade etmiştir. Ö.A.16 "Hedefime, ona daha fazla yüklenmem gerektiğinin farkına vardım. Ve gerçekten daha fazla yüklandım. Daha çok çalıştım yani zaman olarak ona daha fazla zaman ayırdım." şeklinde kendini ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncesini Ö.A 3 şu şekilde ifade ederken "Hedef belirleme çalışmasında kendime bazı hedefler belirledim. Bir hedefim olmasaydı ben genetiği hedeflemeseydim şu an genetiği tekrar almak durumunda kalacaktım.", Ö.A.22 şunları söylemiştir: "Program yapmak gibi oldu yani. Hani kısa vadede yani bir hafta içinde şunu bunu yapacağım diyorum. Daha sonra onu yapıyorum ve bu artı olarak bana geri geliyor.

Portfolyo süreci sonunda dışsal motivasyon kaynaklarında genel olarak bir artışın olduğu görülmüştür. Not ve çevrenin etkisinin devam ettiği, bunlara ek olarak portfolyo hazırlama zorunluluğu ve zaman çizelgeleri diğer dışsal motivasyon kaynakları olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı, "(portfolyo hazırlamanın) şöyle bir faydası oldu o dersi işlediğimiz gün tekrar etmek zorunda kaldım, o hani bir yükümlülük gibi onu yazmak zorundayım." (Ö.A.2) ya da "En azından bana haftada bir o konuyu tekrar etme zorunluluğu getirdi." (Ö.A.16) gibi ifadelerle portfolyo hazırlamak zorunda olmalarının onları çalışmak zorunda bıraktığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları dönem boyu hazırlanan zaman çizelgelerinin ne kadar çalıştıklarını ya da çalışmadıklarını görmelerine etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. "Ama o gerçekten çok güzel bir fikirdi onu doldurmak. Bizi gerçekten ders çalışmaya teşvik etmiştir."(Ö.A.16), ve "Ölçmede şöyle bir şey oldu, zamanı hani zorla da olsa bir şeyleri zamanında yaptım. Çünkü zaman çizelgesini doldurmak zorundaydım ve sınavda bu bana kolaylık sağladı." (Ö.A.15) şeklindeki ifadelerle öğretmen adayları, zaman çizelgelerinde çalıştıklarını göstermek için çalışmak zorunda hissettiklerini, sonuç olarak da bunun başarılarına etkisi olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları portfolyo yazarken süreç sonunda değerlendirilip not alacak olmalarının onlar için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ön mülakatlarda olduğu gibi en önemli motivasyon kaynağının not olduğu görülmektedir. Ö.A.3 ve Ö.A. 22 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Eğer haftaya getirmesem sizin kontrol etmenizden dolayı haftaya getirmedığım takdirde sorunlu olacaktım, notuma da yansiyacaktı ve çalışmama yansiyacaktı. Sınav açıklandığında eğer çalışmamın karşılığını almışsam demek ki bu portfolyonuz işe yaradı. (Ö.A.3)

Not çıkarmadım. Daha doğrusu şöyle oldu hani: İlk önce okudum bir, ondan sonra hani 'şu kesin çıkacak' dedim, 'bu sınavda önemli' falan dedim. O şekilde not çıkarma olayını gerçekleştirdim. (Ö.A.22)

Ön mülakatlarda olduğu gibi öğretmen adaylarının bir kısmı çevrenin (aile, arkadaş ve başkalarının) etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ö.A.3'ün "Bir de son sınıfa doğru geldiğimde onun verdiği bir korku, endişe var. Ha ailem gelecek, ailem geldiğinde onlara bitirdiğimi göstermem gerekiyor." şeklindeki ifadesi diğer öğretmen adaylarının görüşlerini özetler niteliktedir.

Sonuç olarak, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının en önemli motivasyon kaynağının not olduğu görülmüştür. Son mülakatlarda ve portfolyolarda motivasyon kaynağı olarak portfolyo hazırlamak zorunda olmanın, dolayısıyla, not alacak olmalarının, ön plana çıktığı görülmüştür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının hedef belirleme çalışması ile öğrenme merakında bir artışın olduğu görülmüştür. Bunun yanında dersle ilgili çalışmalarına rehberlik eden sorular sormanın



önemi ortaya çıkmıştır. Ayrıca zaman çizelgesi hazırlayarak çalışma süreçlerini düzenledikleri ve bu yolla kendi kendilerini motive ettikleri görülmüştür.

#### 4. 2. 1. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında İçsel ve Dışsal Motivasyon

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarıyla içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ve bunları oluşumunu etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan ön mülakatlar, son mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ön mülakatlardan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının motivasyon kaynaklarından bahsederken içsel ve dışsal motivasyonun her ikisinin de etkisi üzerinde durdukları görülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını, sahip oldukları merak duygusu, öğrenme ile bilme isteği ve başarısızlık durumunda yaşayacakları duygusal değişimin etkilediği görülmüştür. Dışsal motivasyon kaynağı olarak not, öğretmen, not sistemi ve gelecek kaygısının etkisi belirlenmiştir. Aşağıda motivasyon kaynakları ile ilgili olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının %25'i sahip oldukları ' öğrenme isteklerinin ' öğrenmelerine etkisinden bahsetmiştir. Ö.A.4 şu şekilde düşündüklerini ifade etmiştir; "Bir de tabi not da çok önemli ama benim öyle bir amacım yok yani benim için çok yüksek not almak önemli değil, bir şeyleri öğrenerek bu üniversiteden ayrılmak benim için çok daha önemli."

Ö.A.17 ise çalışmasının en önemli nedeni olarak 'bilme isteğini' ileri sürmüştür.

Bu günkü sınavda biz soru hazırladık hoca o sorulardan soracağım sadece demesine rağmen ben konuları bilirsem soruları zaten yaparım diyerek konuları çalıştım. Derse çalışırken bu çıkar şu çıkmaz diye ya da hoca bunlara dikkat etti bunları sorar diye çok fazla çalışmam. Genellikle konuyu genel anlamda biri bana bir şey sorduğu zaman ona yetebilecek cevap verebiliyorsam eğer, benim için önemli olan odur. (Ö.A.17)

Bazı öğretmen adayları içsel motivasyonun en bilinen kaynağı olan 'merak' konusuna (Ö.A.9, Ö.A.17) vurgu yapmıştır. Ö.A.9; "Bir şeyi öğrenmem için merak etmem lazım, eğer merak edersem araştırırım, öğrenmeye çalışırım." diyerek öğrenmede merakın önemini belirtmiştir. Ö.A.17 ise "Merak önemli öğrenme konusunda, çünkü ben bu alanda uzmanlaşacağım için biyoloji ve eğitim alanındaki her konuya merakla yaklaşırım." diyerek, gelecekle ilgili planları dolayısıyla merak duyduğunu ifade etmiştir.

Ö.A.23 diğerlerinden farklı olarak çalışma nedeni olarak başarısız olduğu durumda sonradan yaşayacağı 'duygusal değişimin' etkisi üzerinde durmuştur; "Sonunda ne olacak? Ben kötü alacağım, sonra kötü aldığım için ya da çalışmadığım için, kendimi gene kötü hissedeceğim sonunda."

Öğretmen adaylarının dışsal motivasyon kaynakları ile ilgili bulgularına bakıldığında, en fazla sınavların ve öğretmenlerin etkisinden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının %65'i sınavların ve notun öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen

adaylarının "Eğer hoşuma gitmeyen bir ders bile varsa sınav yüzünden çalışmam gerekiyor ve çalışıyorum." (Ö.A.9); "Düşük almayı sevmiyorum açıkçası, insanların benden yüksek not almasını da sevmiyorum çünkü onlar benden yüksek aldığında onların kredileri yükseliyor ortalamaları yükseliyor." (Ö.A.18) şeklindeki ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının %40'ı bir diğer motivasyon kaynağı olarak öğretmenin etkisi üzerinde durmuştur. Ö.A.12 "Şimdi hoca geliyor oturuyor şuradaki dosyalar gibi kalın bir kitabımız var. Doksan dakika boyunca tonlama yapmadan okuyor. Bir süre sonra takip edemiyorum bir yerden sonra kafam dağılıyor." diyerek öğretmenin ders anlatırken kullandığı ses tonu ve anlatım şeklinin önemini vurgulamıştır. Ö.A.18'in "Hoca da çok önemli eğer hoca bunu bana öğretmeye açıksa ve ben o hocadan ders dinlemeyi seviyorsam yine aynı şekilde öğrenmek isterim o dersi." ve Ö.A.20'nin "O konuyu sevmek çok önemli tabi. Bir de her ders için hocayı seviyorsan otomatik olarak o derse bayılıyorsun yani hep ona çalışmak istiyorsun." şeklindeki ifadeleri dersin hocasını sevmeye ya da sevmemenin etkisini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının %20'si 'gelecek kaygısının' çalışmalarını üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir: Ö.A.20'nin "Hayata atılmak yani bunu da göz ardı edemeyiz. İş hayatına girerken buradaki çalışmalarımızın etkisi olacağını düşünüyorum. Burada başarılı olmam geleceğim için önemli açıkçası." ve Ö.A.12'nin "Okulumu bitirip bir düzen kurmam gerekiyordu, bunun en büyük nedeni de kız arkadaşım." şeklindeki düşünceleri bu durumu örnekler niteliktedir.

Bir diğer motivasyon kaynağı olarak akademik kariyer ve lisansüstü eğitimin etkisinden bahsedilmiştir. Ö.A.17 bunu şu şekilde ifade etmiştir, "Ben akademik kariyer yapmak istiyorum eyvah diyorum ya ortalamam düşerse ne olacak falan o nedenle çalışmam gerekiyor." .

Dönem boyunca yapılan portfolyo çalışması ve son mülakatlardan elde edilen bulgular, içsel ve dışsal motivasyonları hakkında öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Aşağıda derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını etkileyen etmenler ve portfolyo kullanımı ile motivasyonlarında meydana gelen değişim açıklanmıştır. Portfolyo çalışması ile öğretmen adaylarının öğrenme isteklerinde (içsel olarak) bir artış olduğu, hedef belirlemenin dersi öğrenme konusunda onları teşvik ettiği, derse olan ilgilerinin ve çalışma isteklerinin artmasında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon kaynağı olarak portfolyo hazırlama zorunda kalmalarının en fazla etkili olan motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Bunların yanında sınav ve öğretmen diğer motivasyon kaynakları olarak tekrar karşımıza çıkmıştır.

Öğretmen adayları, portfolyo sürecinde hedef belirlemenin çalışmaları ve öğrenmeleri üzerine etki sağladığını ifade etmiştir. Hedef belirlemenin etkisini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Daha fazla çalıştım, KPSS'ye yönelik daha fazla soru çözdüm, çünkü hani benim önümde bir hedef var KPSS'yi kazanmam lazım onun için ders dışında KPSS'de de kitaplar alıp soru çözmeye çalıştım. Mesela ölçmeye hazırlanırken falan o şekilde bir çaba oldu. Daha çok tetiklendim çalışmaya. (Ö.A.17)

Daha fazla emek vermeme sağladı, ben böyle sınava yönelik çalışan biri değilimdir daha çok onu öğrenmeye yönelik çalışırım. O portfolyoda sınavdan daha çok onu öğrenmem ve kullanmam gerektirdiğini hissettirdi bana o yüzden fayda sağladı bana, daha fazla emek verdim. (Ö.A.12)

Öğretmen adayları zaman çizelgeleri hazırlamanın öneminden de bahsetmişlerdir. Genel itibariyle öğretmen adaylarının sınav zamanı çalıştıkları bunun dışındaki zamanlarda çalışmadıkları görülmüştür. Zaman çizelgeleri hazırlayan katılımcılar dönüp çizelgelere baktıklarında çalışmaya zaman ayırmadıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Zaman çizelgesine yazabilmek için boş olan zamanlarında çalışmaya yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Yani zaman çizelgesinde bunu gördüm durum vahim yani ondan sonra dedim ki günde şu kadar saat ders çalışayım artık mesela sabah kahvaltı yaptıktan sonra bir internete bakarım ondan sonra birkaç saat, 2 saat tüm derslere bakarım şöyle. (Ö.A.18)

Mesela ders çalışmış mıyım onu zaten konuşmuştuk, ben ne zaman ders çalışmışım ne kadar ders çalışmışım diye haftada bazen hiç ders çalışmamışım, ya ben bütün haftamı ne yapmışım, diye incelememi sağladı. Sonra dikkat ettim dedim ders çalışmıyordum ya ben diye bari aralar ders sıkıştırıyım ders çalışayım diye onları görmemi sağladı. (Ö.A.24)

Çünkü zaten çalışma sisteminde zaman çizelgesi önceden ders çalışma falan yoktu sınavlar yaklaşınca ders çalışmaları çoğalmıştı onları yazdım orda bir şeyi gördüm çok televizyon izlediğimi çok internete girdiğimin farkına vardım belki bunu düzeltmeye yönelik onların arasına kitap okumayı koydum yani biraz kitap okudum. (Ö.A.23)

Öğretmen adayları portfolyo yazarken onlardan cevaplamaları istenen soruların (öğrenemediklerini gidermek için ne yaptın?) ister istemez onları konuyu öğrenme ve çalışma konusunda teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Ö.A.23 bu konuda şunları söylemiştir;

Tabi ki daha çok araştırmaya yöneldim, daha çok bilgi öğrendim, internetten çok araştırmam ben açıkçası direkt kitaba bakarım, KPSS kitabım varsa ona bakarım orda bulamadıklarımı internette bakma fırsatım oldu burada da birçok şey varmış dedim.

Ders sonunda yapılan kısa sınavlar da öğrencilere eksiklerini görme ve tamamlama konusunda yardım etmiştir. Ö.A. 25 bunu şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela hoca sınavları uyguluyor ve ben onları yapabiliyorsam bu motivasyonuma etki eder. Eğer sınavda yapabiliyorsam bu bana şey oluyor şöyle diyelim, mesela anlamadım bir konuyu, öğretmen anlattı anladım saydım, teste yanıtlarımı gördüm, yanıtlarımı görüp onları da düzeltmeye çalıştım dedim ya, buda sınavda konuları tamamen öğrenmiş olarak girmeme sağladı.

Ö.A.12 portfolyosuna bakıp başardıklarını görmenin kendisi için farklı bir duygu olduğunu belirtmiştir:" Bir şeyi ders adına çalışmam adına veya bilgim adına dönüp

dosyayı karıştırdığımda yani kendi adıma aldığım haz şu ana kadar çok fazla yaşadığım bir duygu değildi."

Genel olarak öğretmen adayları portfolyo çalışmasının derse olan ilgilerini arttırdığını bu durumun öğrenme konusunda onları teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Ö.A.12 portfolyonun çalışmaya teşvik etmesi konusunda şunları söylemiştir; "Ölçme dersi ile ilgili konuşursam, derse olan ilğim diğerlerine göre biraz daha fazla artı portfolyo yazmakta bir şekilde bana artı bir şey sağladığı için geri dönüş anlamında da eksik görme anlamında da bu tabi ki beni ileri yönde motive edecektir."

Öğretmen adayları üniversite hayatlarına kadar çalışma konusunda her zaman birilerinin ya da bir şeylerin onları zorlaması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat portfolyo çalışmasıyla artık buna ihtiyaçları olmadığını, kendi istekleriyle çalışmaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

Portfolyo bana şunu gösterdi, bize ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olsun böyle birileri bize çalış çalış diyecek de biz çalışacağız. Bir nevi birilerinin bizi itip kaktırmasıyla çalışıyorduk. Ama ben şunu fark ettim portfolyo içime dert olduğu için ya da nedendir bilmiyorum ama artık kendim çalışmak içimden geliyor yani.(Ö.A.19)

Öğretmen adayları dönem boyunca hazırlamak zorunda oldukları portfolyoların onları ders çalışma konusunda motive ettiğini belirtmişlerdir. Ö.A.4 portfolyoya yazma gereğinin onu çalışmaya zorladığını vurgulamıştır; "Hiç yoktan şöyle düşünün portfolyo yazmak için bile ölçme dersine insan çalışıyor, 'Ben çalışmazsam portfolyoma ne yazacağım?' diye düşünebiliyorduk." Ö.A.23 portfolyoya yazacağı için dersle ilgilendiğini ifade etmiştir; "Aktif bir şekilde bir şeyler yapıyorsun artık. Sürekli derste notlar tutuyorsun, portfolyoma ekleyecem diye." Ö.A.17 ve Ö.A.18 ise aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

Portfolyo yazarken konuyu tekrar ediyoruz onlara bakmak zorundayız bu daha iyi anlamamı sağladı yani onlara daha önceden bakmam konuyu daha iyi anlamamı sağlıyor derste anlamış olman yetmiyor çünkü bir süre sonra unutuyorsun derste anlamış olsan bile bir tekrar gerekiyor ben normalde tekrar yapmayı sevmeyen biriyim o açıdan iyi oldu. (Ö.A.18)

Mesela onu yazma zorunluluğu olduğu içine bir not falan koyacaktık arasına ya da siz demiştiniz mesela bir test çözerseniz koyarsınız arasına mecbur ona koymak için test çözdük. Bir de iyi not almak için portfolyodan yazmak zorunda kaldık, daha iyi yazmaya çalıştık. (Ö.A.17)

Ön mülakatlarda olduğu gibi son mülakatlarda ve portfolyolarda öğretmen adaylarının en önemli dışsal motivasyon kaynağının sınavlar olduğu görülmüştür. Ö.A.24'ün "Zaman çizelgelerine baktığım zaman klasik öğrenci gibi sınav bazında düşünüyorum, diyorum ki ben bu kadar çalışmalarımı ben buna yazdıysam hani ben sınavda da başarılı olabileceğim diye diyorum." ve Ö.A.23'ün " Yani aslında portofolyo var diye bir şey yapmadım. Yani ben sonuçta sınava gireceğim ya da bir şey yapacağım diyelim, yani bunu yapmam lazım zaten. Yani portfolyaya bağlı olarak yapmadım ben yani etkilemedi beni yani." şeklindeki ifadeleri bu durumu örneklemektedir.

Öğretmen adayları portfolyolarından dönüt alacak olmalarının ve çalışmalarını öğretmenlerine gösterecek olmalarının onları çalışmaya sevk ettiğini belirtmişlerdir. Ö.A.11ve Ö.A.20 dönütlerin etkisini şu şekilde ifade etmiştir. Ö.A.11 "Çalışmadığımı gördüm ve ben direkt şey düşündüm ben bu hafta hiç ders çalışmamışım acaba hoca ne düşünecek. O zaman işte keşke çalışsaydım diyorum yani. Ne diyeyim hocam."

Birde siz her geldiğinizde bunu neden anlamadınız neden sorgulamıyorsunuz bunu neden anlamadınız falan artık diyorum ben bunu neden anlamadım, bu bilinç bende oluştu. Ondan dolayı artık geldiğimde bakıyorum yani neden anlamadım diye, anlamadıysam ne bunun özü diye araştırıyorum. (Ö.A.20)

Sonuç olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlarda da son mülakatlarda da sınavların onları çalışma konusunda motive ettiği üzerinde durdukları görülmüştür. Portfolyo yazmak zorunda olmak öğrencileri çalışma konusunda motive eden bir diğer etmen olarak karşımıza çıkmıştır. Derin öğrenme yaklaşımına sahip katılımcılarla yapılan hedef belirleme çalışmasının öğrenme isteğini arttırdığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adayları dersin konusuna olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

#### **4. 2. 1. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında İçsel ve Dışsal Motivasyon**

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ile yapılan ön mülakat, son mülakat ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Ön mülakatlardan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının motivasyon kaynaklarından bahsederken içsel ve dışsal motivasyonun her ikisinin de etkisi üzerinde durduğu görülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcılarla dışsal motivasyon kaynakları ile ilgili yapılan mülakatlarda motivasyon kaynakları ve bunları oluşumunu etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların ön mülakatlarda dışsal motivasyon kaynağı olarak sınav, not, çevre, öğretmen ve gelecek kaygısının etkisi üzerinde durduğu belirlenmiştir. Aşağıda motivasyon kaynakları ile ilgili olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının %25'i uygulama öncesinde hedef belirlemenin öğrenme ve çalışmaları konusunda onları motive ettiğini ifade etmişlerdir. Ö.A.13 hedef belirlemenin etkisi hakkında şunları söylemiştir. "Hedefim yoktu ama sonraki yıl hedeflerim olmaya başladı ve ben o zaman çalışmaya başladım. Hedefim olduğu için sınavlardan genelde yüksek not almaya çalışırım."

Öğretmen adaylarının %40'ı öğrenmelerinde öğrenmeye olan meraklarının ve bilme isteğinin etkisinden bahsetmiştir. Ö.A.1, "Aslında olmuyor ben mesela bir bilgi var diyelim ben onu öğrenmek istemiyorsam onun notunu almam, isterse sınavda çıksın. Ama merak ediyorsam değişir onu öğrenirim." diyerek öğrenme isteğine dikkat çekmiştir. Ö.A.21 ilgisini çeken ve sevdiği konulara olan merakından bahsetmiştir.

Bazı dersler ilgimi çekiyor seviyorum mesela insan vücuduyla ilgili merak ettiğim bir şey oluyor konu onunla ilgili oluyor veya dersin tamamı bu şekilde oluyor, merak ediyorum unutmamaya çalışıyorum günlük hayatta kullanmaya çalıştığım için unutmamaya çalışıyorum. (Ö.A.21)

Dışsal motivasyon kaynaklarının etkisine bakıldığında öğretmen adaylarının %75'i öğrenmeleri üzerinde sınavların ve notun etkisi olduğunu belirtmiştir. Ö.A.8. "Genellikle ben sınav tarihlerine bakarım motivasyon olsun diye. Hadi derim bak bir şey kalmadı artık başlamalısın gibi." bunları ifade ederken Ö.A.26 ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "Nasıl desem eğer sınav için çalıştığım bir konuya yani o sınavı geçmek için çalıştığım bir konuya yani birkaç defa çalışmam gerekir öyle söyleyeyim." (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarının %60'i öğrenmeleri üzerinde çevrenin etkisi üzerinde durmuştur. Çevrenin etkisi ifadesiyle öğretmen adayları; arkadaş, aile ve çevrelerinde bulunan insanların etkisini belirtmiştir. Ö.A.26 "Bir de öğrendiğim şey günlük hayatta işime yarayacaksa veya ilgi duyulan bir konuya, ülkemde ya da bulunduğum çevrede aranan bir özellikse ben bundan faydalanıp bunu kendime mal edebilirim.", Ö.A.8 "Sınıfında belli bir yeri vardır, üzerinde olan gözler vardır, burada hocaları da arkadaşları da kastediyorum." ve Ö.A.1 "Ne kadar başarılı olursam biyolojide kendimi ne kadar geliştirirsem ne kadar başarılı olursam ben o kadar babama derim ki sen istemedin ama ben bunları başardım demek için ben bunları yaptım demek için." şeklinde düşüncelerinin ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışması süresince hazırladıkları zaman çizelgelerinin onları ne kadar çalıştıkları konusunda farkındalıklarını arttırdığını ve çalışma yönünde teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Ö.A.26 zaman çizelgeleri hakkında şunları söylemiştir: "Yaptıklarımı görmeme katkıda bulundu. Boş geçirdiğim zamanları görmeme yardımcı oldu. Bu kadar yazmakla, hep mesela ard arda televizyon yazmaktan utandığım için, bir saat kitap okuyayım falan gibi oldu yani katkı sağladı." (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarının %35'i öğrenme nedenleri arasında akademik başarı ve akademisyen olma isteğini ifade etmiştir. Ö.A.8 şunları söylerken "Benim şu anki ilk hedefim ALES'tir, not ortalamamı yükseltmektir, akademik başarı.", Ö.A.1 "Sınavda çıkacak olması, ilerde akademisyen olmayı düşündüğüm için ileride lazım olur." de bu şekilde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %25'i çalışmaları üzerinde gelecek planlarının etkisi olduğunu ifade etmiştir. "Üniversiteyi bitireyim de bir an önce artık kendi hayatımı kurayım fikri olduğundan daha çok sınava yönelik çalışıyoruz." (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarıyla yapılan son mülakatlar ve portfolyolarla içsel motivasyonlarına etki eden kaynaklarda nasıl bir değişim olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan son mülakatlar ve portfolyo çalışmaları, dışsal motivasyon kaynakları

yönünden diğer öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarıyla benzerlikler olduğunu göstermektedir. Portfolyo hazırlama zorunluluğu, zaman çizelgesi, sınavlar ve öğretmen dışsal motivasyon kaynakları olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmalarında onlardan yapılması istenen şeyleri yapmak zorunda olmadıklarını fakat bunların kendilerine faydası olacağını ve öğrenmelerini etkileyeceğini düşündüklerinden çalışma konusunda motive olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda verilen alıntı mülakata katılanların düşüncelerini özetler niteliktedir.

Portfolyo yazdım. Zaten bunu yazarken dedim şunları şunları yaparsam daha iyi olur. Kendim söyledim bunları. Kendim söylüyorsam yapmam gerekti, yaptım. Bazı sorunları çözdüm, eksiklerimi giderdim, beceri kazandım, bu beceri de derste daha iyi olmamı sağladı. (Ö.A.8)

Özetle, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ön mülakatlarda içsel motivasyon kaynağı olarak sahip oldukları merak duygusunun etkisi üzerinde durmuşlardır. Son mülakatlarda ve portfolyolarda dönem boyunca yapılan çalışmaların onları çalışma konusunda motive ettiğini belirtmişlerdir. Ö.A.26 "Ama şu yönden katkısı oldu günü güne haftası haftasına yazdığımız için bu hafta onu tamamlamak zorunda kaldım o eksikimi o hafta tamamlamak zorunda kaldım sınavdan önce değil de hani dersten sonra o işe yaradı evet." ve Ö.A.21 "Bir de konulara bakmamı sağladı anlamadığım yerleri tespit etmemi sağladı. Anlamadığım yerleri öğrenmek için çaba sarf etmemi sağladı. dersi dinlerken düşünüyorsun ki portfolyoyu yazacağımı biliyorum." Şeklinde düşüncesini ifade ederken Ö.A.1 ise şunları söylemiştir:

Şu ana kadar gelmiş olduğumuz bir alışkanlık var bu bir nebze olsun değiştirmemi sağladı, haftalık ben yapıyorum hani mecburen bakacağı ne yapmışım işte bazen derste not alıyordum ben şuraya dikkat etmem gerekiyor benim bunu fark etmem, portfolyoya ekle şeklinde yazıyordum. Her hafta portfolyoyu yazmak için bu hafta neler yaptığımıza, derste ne işlediğimiz kontrol ettim onun dışında pek bir etkisi olmadı (Ö.A.1).

Öğretmen adaylarını çalışmaları konusunda tetikleyen bir diğer etmen ise sınavlardır. Portfolyo sürecinde sınavların etkisini azaltma konusunda bir etki sağlanamamıştır. Ö.A.1 sınavlar hakkında şunları söylemiştir: "Yani ben sınava odaklıyım, başka bir şey değil. Sınava odaklı olduğum için benim bunu öğrenmem lazım, beni güdüleyen tek şey o diyebilirim."

Öğretmen adayları ders çalışmalarının bir nedeni olarak da dersin öğretmenine karşı duydukları sorumluluğun etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorumluluk duygusunun onları çalışmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö.A.13 şunları söylemiştir: "Portfolyolar için özel bir çabam yoktu yani. Not için belki işte şunu da tamamlayayım demişimdir ama genellikle belki %80 hocanın ve sizin hatırınız için yapmışımdır."

Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların onların eksiklerini görmeleri ve derse daha fazla çalışmaları konusunda teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

İlk girdiğim o sınavda konuyu çok iyi anladım zannettim ama soruları yapamayınca olmadığını gördüm bunun için bir sonraki derste daha iyi dinledim soru çözme konusunda neler yapabileceğimi düşündüm daha sonra hoca sınav yaptı ama ondada ful yapmışım sınavı sonra içim rahatladı (Ö.A.21)

Öğretmen adayları portfolyo yazmanın, zaman çizelgesi hazırlamanın ve ders sonunda yapılan sınavların ders çalışma konusunda onları motive ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların ön mülakatlarda üzerinde durduğu sınav, not ve çevrenin etkisi konularına son mülakatlarda değinmedikleri görülmüştür.

#### **4. 2. 1. 4. İçsel ve Dışsal Motivasyon ile ilgili Bulguların Karşılaştırılması**

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonları ile ilgili ön mülakat, son mülakat ve portfolyolardan elde edilen bulguların karşılaştırılması bulunmaktadır.

İçsel motivasyon kaynaklarının en fazla derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında var olduğu ve yapılan çalışmalarda en fazla bu yaklaşımın içsel motivasyonunda artış olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar çalışma isteği, bilme isteği ve hedef belirlemenin motivasyonu artırma konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Derin öğrenme yaklaşımında sonra içsel motivasyonun en yüksek stratejik öğrenenlerde olduğu, yüzeysel öğrenenlerin ise içsel motivasyonunun en düşük olduğu gözlenmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını arttırmada en fazla hazırladıkları zaman çizelgelerinin etkili olduğu gözlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında içsel motivasyonu arttırmada en fazla hedef belirlemenin etkili olduğu görülmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında ön mülakatlarda motivasyon kaynaklarının farklılık göstermediği görülmektedir. Genel itibariyle sınav, not ve çevrenin öğrenmeleri ve çalışmaları konusunda onları teşvik ettiği görülmektedir. Portfolyo çalışması ve son mülakatlar bakıldığında öğretmen adaylarının ölçme dersine çalışmalarının en belirgin nedeni portfolyo hazırlamak zorunluluğu ve bunun sonucunda not alacak olmalarıdır. Ön mülakatlarda olduğu gibi çevrenin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, zaman çizelgelerinin de katılımcıları çalışma konusunda teşvik ettiği görülmektedir. Burada ilgi çekici olan ön çalışmalarda yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan katılımcıların dışsal motivasyon kaynağı olarak sınavı belirttikleri fakat son çalışmalarda hiçbir katılımcının sınavın etkisinden bahsetmediği görülmektedir. Bunun nedeni olarak katılımcıların portfolyo ile çalışmalarını daha düzenli, sürekli ve derinlemesine gerçekleştirmiş olmalarının verdiği güven olduğu düşünülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ön mülakatlarda dışsal motivasyon kaynağı olarak not, öğretmen ve not sisteminin önemi belirtilmişlerdir. Bunların dışında



daha az ifade edilen gelecek kaygısı, akademik kariyer ve çevre de diğer dışsal motivasyon kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Süreç boyunca yapılan çalışmalar sonucunda katılımcıların dışsal motivasyon kaynaklarının bazılarında değişiklik olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip katılımcılarda olduğu gibi derin öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların da portfolyo çalışması yapmak zorunda olmaları öğretmen adaylarını çalışmaları konusunda tetikleyen en önemli faktör olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenin etkisinin ise artarak devam ettiği bununla birlikte sınavlarında çalışmaları konusunda onları tetiklediği görülmektedir. Öğretmen adayları ön mülakatlarda dışsal motivasyon kaynağı olarak sınavlardan bahsetmezken son mülakatlarda bunun üzerinde durmaları portfolyolardan not alacak olmalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların diğer öğrenme yaklaşımlarına sahip katılımcılara göre dışsal motivasyon kaynaklarının daha fazla olduğu ve farklılık gösterdiği görülmektedir. Dışsal motivasyon kaynağı olarak sınavlar, not, çevre ve öğretmenin en önemli etkenler olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında akademik kariyer, meslek ve gelecek kaygısı diğer dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Süreç boyunca yapılan çalışmalar dışsal motivasyon kaynakların da değişimin olduğunu göstermektedir. Diğer öğrenme yaklaşımlarında olduğu gibi portfolyo hazırlamak zorunda olmak ölçme dersine çalışmaları konusunda en fazla etki eden kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayları zaman çizelgesi hazırlamalarının çalışmaları konusunda farkındalıklarının artmasına ve daha fazla çalışmaları konusunda teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

#### **4. 2. 2. Görev Değerine Ait Bulgular**

Bu bölümde 'Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının görev değerleri üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### **4. 2. 2. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Görev Değeri**

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlarda öğrenme ortamlarındaki görevlerine verdikleri önemin nedenleri araştırılmıştır. Öğretmen adayları ön mülakatlarda öğrenmeleri gereken konuları ya da yapmaları gereken çalışmaları neden yaptıklarını açıklarken birçok etmen üzerinde durmuşlardır. Bu etmenler dersin konusu, derse olan ilgileri ve dersi sevmeleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının tamamı öğrenme ortamlarında görevlerine verdikleri değerler dersin konusuyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Dersin konusuna ve derse duyulan ilginin görev değeri üzerinde etkisi vardır. Ö.A.22 bu konuda "Ama ilgimi çeken bir konuyla

anlayarak hayal kurarak öyle çalışırım ezberlemem yani o zaman. İlerde insanların o konu hakkında konuştuğu ortamda o soruya cevap vermek isterim, ilgilendiğim bir şey olduğunda o yüzden tam öğrenmeye çalışırım." ve Ö.A.10 "Sevdiğim ilgi duyduğum şeyi daha çabuk öğrenirim, ona bir gün çalışmam gerekse sevmediğim şeye benim bir hafta çalışmam gerek." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %50'si dersi ve dersin konusunu sevmenin görevlerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ö.A.16 "İlgi duyduğum dersi gerçekten severek çalışıyorum." ve Ö.A.22"Sevdiğim konuya daha çok çalışırım her zaman, başarılı da oluyorum." Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarından biri öğrendikleri konuları sosyal hayatta kullanacak olmasının öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir: "Sosyal yaşantımda bana bir etkisi olacaksa otomatikman bir ışık yanıyor, yöneliyorsun derse." (Ö.A.10)

Öğretmen adaylarıyla yapılan son mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen verilerle portfolyo kullanımının görev değerine ne kadar etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Portfolyo kapsamında yapılan çalışmalar derse olan ilgi ve öğrenme isteğinde artışa neden olduğu bunun yanında sınav ve portfolyo hazırlamak zorunluluğunun etkili olduğu belirlenmiştir. Ders sonunda yapılan sınavların ve portfolyo hazırlama zorunluluğunun öğrencileri güdülediği belirlenmiştir. Öğretmen adayları portfolyo çalışması ile dersin konuları öğrenmeleri konusunda isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenme konusunda istekli hale gelmeleri yaptıkları çalışmalara daha fazla önem vermelerine neden olduğu belirlenmiştir.

Ölçme dersini geçmekti çünkü zor bir ders diye aklımda kaldı benim. Sanırım gerçekleştirdim geçtim yani. Onun üstüne düştüm diğer derslere nazaran bir de bu derste portfolyo falan olması ister istemez dersin içine daha fazla girmeyi sağladı. (Ö.A.22)

Konuyu özümsemede etkili oldu, daha fazla özümseme oldu. Eskiden mesela koyuyordum ama bu sefer konunun hani en detayını 'neyi öğrendim, neyi daha iyi öğrendim' hani yüzeyseldi. Daha fazla öğrenmek istiyor insan. Neydi konu mesela temel istatistikler. Temel istatistikleri alıyordum ama bu sefer temel istatistikler değil, temel istatistiğin altında işte ayrımcılık indeksi onun da detayına iniyor. Daha bir şey oldu yani ayrıldı ya. (Ö.A.3)

Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların derslerde onlardan istenenleri yapmaları konusunda daha fazla önem göstermelerine neden olduğunu belirtmektedir. Ön mülakatlarda görev değeri üzerine ilgilerinin etkili olduğu belirlenmişti. Yapılan çalışmalar ile ilgideki değişim izlenmiş ve ilgide bir artışın olduğu gözlenmiştir.

Ama küçük sınavlarda soruyu kaçırdım ya evet ben burayı bilemediğim için yapamadım deyip özet çıkarırken daha fazla oraya dikkat ediyorum, anlamadığım zamanlarda gidiyorum arkadaşlarıma soruyorum. O konuya, konuyla ilgili kitaba daha fazla bakıyorum. (Ö.A.16)

Portfolyoları hazırlarken KPSS kitaplarını almışımıdır, oradan da bakmışımıdır, önemli olanları, konularla ilgili önemli olanları, sınavlarda çıkan sorulara baktım, çözdüm

zaten portfolyomada koydum birçoğunu. KPSS ye yönelik çalışmadım ben hiçbir derste sadece ölçme dersi için çalıştım. (Ö.A.22)

Ders sonunda yapılan sınavların görev değeri konusunda olumlu etkisi yanında olumsuz etkisi olduğu da görülmektedir. Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların konuları öğrenme noktasında kendilerini sınırlandırmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Sınavlarla dönem sonunda yapılacak sınavlarda çıkması muhtemel soruları görmeleri, bunları içeren konular dışındaki konulara önem vermemelerine neden olduğu görülmüştür. Bu durumu Ö.A.16 şu şekilde özetlemiştir: "O kısa soruları gördüğüm için hoca böyle bir şey sormaz diyorum. Bize yaptığı testlerde böyle sorular yoktu diyorum. Hocanın tarzı bu değil diyebiliyorum. O testleri görmeseydim hepsini çalışmak zorunda kalacaktım. Bana çok kolaylık sağladı."

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

Beni bir nevi zorluyordu hani. Eğer haftaya getirmesem sizin kontrol etmenizden dolayı haftaya getirmediğim takdirde sorunlu olacaktım, notuma da yansyacaktı ve şeye yansyacaktı çalışmama. Bu sefer tekrarım değişti. Hani tekrar ettim. Her hafta daha çalışmış bir şekilde geliyordum. (Ö.A.3)

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

Sonuç olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının portfolyo yoluyla öğrenme konusunda daha istekli hale geldikleri belirlenmiştir. Öğrenme konusunda istekli hale gelmeleri öğrenme ortamında görevlerine verdikleri öneminde artmasına neden olmuştur. Ders sonunda yapılan sınavlar ve hedef belirlemenin performansları üzerine etkisi olduğu belirlenmiştir.

#### 4. 2. 2. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Görev Değeri

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlarla öğrenme ortamlarında onlara verilen görevlere verdikleri önemin nedenleri araştırılmıştır. Öğretmen adayları ön mülakatlarda öğrenmeleri gereken konuları ya da yapmaları gereken çalışmalarını neden yaptıklarını açıklarken birçok etmen üzerinde durmaktadırlar. Derse olan ilgi, dersi sevmeye, öğretilen konuların günlük hayatta kullanma ve dersi anlamaları görevlere verilen önemi etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Görev değeri bileşenini etkileyen en önemli faktörler bireylerin konuyu sevmeleri ve ilgi duydukları konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının %50'si konuyu sevmelerinin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu konu hakkında Ö.A.11 "Sevdiğin konuyu çalışırken daha istekli, azimli oluyorsun, diğerini çalışırken oflaya puflaya bakarak çalışıyorsun." ve Ö.A.20 "Bir de insanın sevdiği derse çalışması farklı mesela ben biyolojiye severek geldiğim için her derse canım isteyerek çalışıyorum gerçekten." bunları söylemiştir.

Öğretmen adaylarının %50'si görev değeri bileşeninden bahsederken konuya duydukları ilginin etkisi üzerinde durmuşlardır. Ö.A. 11 ve Ö.A.18 şu şekilde bahsetmiştir: "O masanın başına oturana kadar her şey, ondan sonra ilgimi çekiyorsa çalışıyorum zaten." (Ö.A.11) ve "Eğer o konuya ilgi duyuyorsam zaten zevkle çalışırım. Benim öğrenmemi o kesinlikle kolaylaştırıyor." (Ö.A.18).

Öğretmen adaylarının %50'si öğrendikleri konuların öğrenilmesinde 'konunun günlük hayatta ve meslekte kullanılmasının' öneminden bahsetmiştir. Günlük hayatta kullandıkları bilgileri öğrenmede daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Günlük hayatta kullanım konusunda Ö.A.12 "Yani ilişkisi ne, onu nerde kullanabilirim nerde işime yarıyor ya da onunla ilgili pratik ne yapabilirim. Bunlar öğrenmemi etkiliyor tabi ki.", Ö.A.17 "Eğer hoca sporla günlük hayatla söylüyorsa onu dinlerim." ve Ö.A.23 "Konu tabi ki günlük olmalı yani günlük hayatta kullanabileceğim bir konu olmalı. Yeter ki ben öğrenmek isteyeyim." şeklinde bahsetmiştir.

Öğretmen adaylarının %20'si öğrenmeleri esnasında öğretmenleri ile olan diyaloglarının ve öğretmenin tutumunun öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ö.A.12, Ö.A.25 ve Ö.A.20 bu konu hakkında: "Bir de değer verdiğim bir dersse ve hocayla da aram iyiye aramda bir diyalog vardır. Hocama karşı mahcup olduğumu hissedirim. Bu duyguyu yaşamak için çalışırım açıkçası." (Ö.A.12), "Hocayı sevmek büyük bir faktör dersi sevmekte. Bunlar varsa çalışırım, dersin gereklerini yerine getiririm." (Ö.A.25) ve Ö.A.20 aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Bunda en büyük etken hocanın dersi anlatamaması, ben bu zaman kadar hiçbir hocaya sinir olduğumdan falan derse çalışmamazlık yapmadım ama hoca dersi

anlatamıyorsa sıkıcı bir insansa dersi sıkıcı geçiyorsa ben o dersten iptal olduysam o derste benden iptal oluyor. (Ö.A.20)

Öğretmen adaylarının %16'sı öğrendikleri konuyu daha önce öğrendikleri konularla ilişkilendirebiliyorlarsa o konuyu öğrenmeye olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. İlgisi konusunda Ö.A.23 "Bir ilişki kurmam lazım, kuramıyorsam o bilgi öyle kalıyor beynimde." ve Ö.A.17 "Direkt birden bir şey gelirse onu zor öğrenirim. Diğerleriyle ilişki kuramıyorum çünkü öğrenmem için ilişki kurmam lazım." Olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %20' si konuyu veya dersi anladıklarında o konuyu öğrenme yönündeki isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenme isteğindeki artış konusunda Ö.A.20 "Bir de insan anladığı şeyin peşinden daha çok koşuyor. Ufacık da bir anlama olduğu zaman iplik söküğü gibi geliyor gerisi." ve Ö.A.18 "Ben her şeyi kesinlikle ders olsun ya da olmasın anlama taraftarı olduğum için ezber yapamadım. Her şeyi en ince ayrıntısına kadar anlamak zorundayım." şeklinde bahsetmiştir.

Öğretmen adaylarının yapılan son mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen verilerle öğrenme ortamlarında görev değerinde nasıl bir değişim olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Görev değerine etki eden etmenler olarak ilgi, istek, sınav ve portfolyo hazırlama zorunluluğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları portfolyo çalışması ile ölçme dersini çalışmak zorunda kaldıklarını bunun ister istemez derse önem vermelerine ve ilgi göstermelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.17, Ö.A.19 ve Ö.A.20 bu konudan aşağıdaki gibi bahsetmiştir.

Ama ondan sonra yani iyi bir şeyler kattı bize yani herkes eminim öyle demiştir yani çünkü herkesin gördüğü de odur. Bunu görünce sınavda iyi bir şeyler olacağını düşünüyor insan. O yüzden hani çalışmak için daha bir istekli oluyor insan, portfolyoyu hazırlamaya. (Ö.A.17)

Çünkü insan portfolyoya ne yazacağını düşünürken bir taraftan da kafasında dersi tekrar ediyor. Örnekleri hatırlıyor. Neleri öğrendim diye düşünüyorsun, bir nevi tekrar ediyorsun, neleri öğrenemedim diye düşündüğün zaman da mecburen bakmak zorunda kalıyorsun. (Ö.A.19)

Tabi ki hocam, oraya bir şey yazıyorsan yalandan yazmayacaksın, ister istemez ders çalışıyorduk, zaten anlamadığımız için bir de neden anlamadığımızı yazmamız için sonuçta bir anlamadığımız yeri anlamamız lazım, onun için çalışmamız gerekiyordu mecbur, oraya onu yazabilmemiz için çalışıyorduk, çalıştığımız için de zaman çizelgesine tekrar yaptığımızı yazıyorduk, boş bırakamazdım sonuçta. (Ö.A.20)

Öğretmen adaylarının dönem başında kendilerine hedef koymalarının çalışmalarını gereken derslere daha fazla önem göstermelerine neden olduğunu, bu konuda onları teşvik ettiğini belirtmiştir. Ö.A.19 : "Şimdi onun sayesinde böyle hedef belirleyince insan devamlı kafasına geliyor. Mesela boş geçirdiğin zaman vaktini, benim bir hedefim vardı gideyim onun üzerinde biraz yoğunlaşayım diyorsun, yani aklına geliyor."

Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların dersleri dinlemeleri ve katılımlarının artırma konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum bilinçli olmasa da derste yapılanlara daha fazla önem vermelerine neden olmuştur. Ö.A.11' in sözleri bu

durumu özetler niteliktedir: "O çok iyi bir şey, dersi daha iyi dinlememizi sağlıyor. Hoca nasıl olsa sınav yapacak dersi daha iyi dinlememi sağladı açıkçası."

Öğretmen adaylarının bir kısmı portfolyo çalışmalarını ölçme dersine olan ilgilerini arttırma konusunda etkili olmadığını ifade etmiştir.

Öğrenmeye olan istek noktasında zaman zaman oluyor. Şöyle söyleyeyim hocam ilgimi çekmeyen bir derste onun portfolyosuna yazsam bile çok yani eskiye nazaran derse ilgili oluyorum, ama çokta aman aman bir ilgi uyanmıyor hani bende yönelme yanında yapılan çalışmalara da daha fazla değer vermesine yardımcı olacaktır. (Ö.A.4)

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise bunun aksi yönde fikrini belirtmiş, portfolyo çalışmasının derse olan ilgilerini arttırma konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Ö.A.12 şunları söylemiştir: "Ölçme dersi adına konuşursam, derse olan ilğim diğerlerine göre biraz daha fazla arttı portfolyo yazmak bir şekilde bana artı bir şey sağladığı için geri dönüş anlamında da eksik görme anlamında da bu tabii ki beni ileri yönde motive edecektir."

Öğretmen adaylarının bir kısmı portfolyo yazmanın ölçme dersini öğrenme konusunda etkisi olduğunu fakat bunun temel neden olmadığını ifade etmiştir. Onlar için önemli olan bu dersi öğrenme isteğinin kendilerinde var olması yani içsel motivasyonlarının yüksek olmasıdır. içsel motivasyonun etkisinden Ö.A.12 şu şekilde bahsetmiştir: "Ben böyle sınava yönelik çalışan biri değilimdir daha çok onu öğrenmeye yönelik çalışırım. O portfolyoda sınavdan daha çok onu öğrenmem ve kullanmam gerektirdiğini hissettirdi bana o yüzden fayda sağladı bana, daha emek verdim."

Öğretmen adaylarının bir kısmı öğrenme ortamında yapmak zorunda olduğu her şeyi sınavlar nedeniyle yaptığını belirtmiştir. sınavların etkisi hakkında Ö.A.18 "Öncelikle ders çalışmaya erken başladım daha önceden erken başlamazdım not çıkarttım çalışırken hocalar nasıl ne sorabilir daha çok onlar üzerinde durdum çünkü geçmek için yüksek not almam gerekiyor." ve Ö.A.17 " Onu öğrendiğim an derse böyle daha fazla bir odaklanma oluyor. Onu yapmalıyım, sınavdan çok fazla yanlış yapmayayım diyorum. " söylemişlerdir.

Öğretmen adayları portfolyolar hazırlanırken onlara verilen geribildirimlerin yazmaları ve dersi daha fazla ciddiye almalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Yeteneklerimi de biliyorum, ama artık bir şeyleri yaptıktan sonra nasıl anlatsam bir şeylere çabalıyorum, yaptıklarımı portfolyo sayesinde görüyorum, sürekli siz bakıp bize dönüt verdiğiniz için eksiklerin ne diye biz farklı açılardan daha değişik şekillerde bakmaya çalışıyoruz. (Ö.A.20)

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışmasının ölçme dersini yapabildiklerini görmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Dersi yapabilmelerinin dersi sevmeleri ile orantılı olduğunu belirtmişlerdir: "Yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme, eksikliklerini fark etme, bunların hepsi benim derse daha motive olmamı sağlıyor. Çünkü insan yapabildiği dersi çalışmayı sever, bunlarda benim yapabilme oranımı arttırıyor." (Ö.A.7)

Sonuç olarak derin öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının görev değerini etkileyen en önemli faktörün derse ve dersin konusuna olan ilgileri olduğunu belirtmişlerdir. Bunu yanında portfolyoda öğrencilerden yapmaları istenen çalışmalar zamanla ölçme dersine daha fazla önem vermelerine neden olmuştur. Yapılan çalışma hedef belirleme, ders sonunda sınav yapma, portfolyoyu hazırlama zorunluluğu, geribildirimlerin görev değerini arttırdığını göstermiştir.

#### 4. 2. 2. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımlarında Görev Değeri

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları yapılan mülakatlarla öğrenme ortamlarında onlara verilen görevlere verdikleri önemin nedenleri araştırılmıştır. Öğretmen adayları ön mülakatlarda öğrenmeleri gereken konuları ya da yapmaları gereken çalışmaları neden yaptıklarını açıklarken birçok etmen belirtmiştir. Bunlar; derse olan ilgi, dersi sevmeye ve derste öğrenilen konuların günlük hayatta kullanılabilmedir. Mülakatlardan elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının %75'i öğrenme esnasında onlara verilen görevleri başarılarıyla görevlerinin ilgi alanlarıyla ne kadar alakalı olduğu arasındaki ilişkiden bahsetirken Ö.A.6 "Bitkilerle ilgili mesela hocayla konuşuyoruz bitkiler toplarken falan sevmeye başladım. Zaten biyolojiyi seviyorum belki de ondan.", Ö.A.21 "Bir kere ders çalışırken konunun ilgimi çekmesiyle ve alakasız sevmediğim bir konu olursa öğrenmemde çok fark ediyor mesela. İlgimi çekene daha fazla çalışırım." ve Ö.A.1 "Daha doğrusu biyolojiyle ilgilenmek, biyolojinin her alanı ile ilgilenmek bana daha ilgi çekici geliyor. Daha fazla çalışmaya yöneliyorum." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının %50'si verilen görevleri gerçekleştirmelerinde konuyu yada dersi sevmelerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Eğer dersin konusunu ve dersi seviyorlarsa öğrenme konusunda daha istekli oldukları görülmüştür. Bu konuda Ö.A.6 "Zaten seviyorsam o dersi çok ilgili oluyorum ve çalışıyorum.", Ö.A.8 (Ö.A.6) "Dersle ilgili eğer sevdiğim dersse gerçekten inanarak yapıyorum, inanarak okuyorum ama sevmediğim bir dersse zaten sen bunu yapamayacaksın düşüncesi oluyor." ve Ö.A.26 "Bazı dersleri sevdiğimden onlara istekle başlarım, bazılarında sınav olduğu için çalışırım, tabi genelde sınava yönelik çalışıyoruz." şeklinde benzer ifadeleri kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının %50'si verilen görevleri gerçekleştirmelerinde konunun yada dersin onların günlük yaşantılarında işlerine yaraması yada günlük hayatta kullanmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Günlük hayatta kullanımın etkisi konusunda Ö.A.21 "Günlük yaşamda kullanılabilirliği önemli, işime yaraması önemli kısacası. Eğer işime yarıyorsa daha fazla çalışırım öğrenmek isterim." ve Ö.A.2 "Birde sınav için konuşmak gerekirse dersin önemi mesela gelecekte bu ders benim işime yarar mı, ya da ben bu bilgileri hayatımda ne kadar kullanabilirim, bunlar önemli." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Çalışma süresince hazırlanan portfolyolardan ve son mülakatlardan elde edilen verilerle öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında üstlenmeleri gereken görevlere neden önem verdikleri ve yapılan çalışmayla ne gibi değişiklikler meydana geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının görev değerini etkileyen faktörler arasında öğrenme konusunda istekli olmaları, ders sonunda yapılan sınavlar ve hedef belirlemenin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları portfolyo çalışması ile öğrenme ortamlarında onlardan yapmaları istenen çalışmalara yönelik istekteki artışın zorunluluktan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Portfolyo olunca bir gün önceden yazıyordum gene derste ne yapmışız diye düşünme fırsatım oldu mesela portfolyoyu yazınca bizim düşüncelerimiz niye böyle oldu niye böyle olmadı onları yazarken gerçekten kendimi sorguladığımı fark ettim ve çözüm yoluna gitmek istediğimi fark ettim önceden böyle bir şey yapmıyordum. (Ö.A.8)

Mesela onu yazma zorunluluğu olduğu için e bir not falan koyacaktık arasına ya da siz demiştiniz mesela bir test çözerseniz koyarsınız arasına mecbur ona koymak için test çözdük. Bir de iyi not almak için portfolyodan yazmak zorunda kaldık, daha iyi yazmaya çalıştık. (Ö.A.26)

Öğretmen adayları dersi sevdiklerinden dolayı çalışmalarını arttırdıklarını, ders sonunda yapılan sınavların bunu belirleme noktasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö.A.1. "Ölçme dersinde özellikle istatistik kısmını sevdim, onu birkaç kere çalıştım, mesela madde analizinin formül kısmını çıkardım portfolyoyada ekledim zaten, formülleri çıkardım nerde ne yapmam gerektiğini az çok çalıştım onlara özellikle istatistik kısmını." ve Ö.A.21 "Mecburen haftası haftasına başkalarına yardım alarak ya da kitaplardan yardım alarak çalışmamı sağladı her hafta yazdığım için başka bir katkısı olmadı zaten yaptığım şeyleri yapıyorum." olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ders sonunda yapılan sınavlarla katılımcılar derslerde onlardan istenenleri yapabildiklerini fark ettiklerini bununda ileriki çalışmalarına olan ilgilerinin artması noktasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.26 ve Ö.A.21 şunları söylemiştir: "Bu durum benimle alakalı şöyle bir etkisi oldu tabii, ne yaptı beni motive etti, soruları benim görmüş olmam, anlamadığım yerleri tespit etmiş olmam ve onların eksilerini gidermem, bu şekilde daha çok hazır olmamı hissettirdi." (Ö.A.26)

Evet, bu sınavlar iyi oldu hem hocanın sınavda o tarz sorular sorabileceğini düşündük hem ders sonrasında bu sınavla dersi anladığımı düşünüyordum derste kaçırdıklarımı gördüm bu eksikliklerimi tamamladım o açıdan yardımcı oldu zevkli oluyordu bu sınavlar güzel oluyordu. (Ö.A.21)

Ö.A. 21 dersi sevdiğini bu nedenle dersi öğrenme ya da çalışma konusunda başka bir desteğe ihtiyacı olmadığını, sevdiği dersi daha fazla sevmesi konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. "Şimdi bu dersi zaten seviyorum onun için bu derste konularla ilgili yazmakta sıkıntı olmuyor ama hoşuma gitmeyen ders için yazmak daha bir işkence olabilir diye düşünüyorum ama arttıracığını düşünmüyorum ama sevdiğim bir konu olduğu için



daha da sevmeme neden olabiliyor daha ayrıntılı öğreniyorsun nasıl öğrendiğini görüyorsun o sayede etkisi oluyor." (Ö.A.21)

Ö.A.26 ise eğitim bilimleri ile ilgili olan derslerin genel itibarıyla ilgisini çekmediğini bu nedenle bu derste yapılanların onun için önemli olmadığını belirtmiştir.

Öğrenmeye yönelik çabam sabit zaten benim, alan derslerine çok çabalayarak çalışıyorum, içine çekiyor beni. Farklı kitaplar alıp onları okuyorum, ama eğitim dersleri için artı bir çabam olmadı, belki de arkadaşlardan düşük almamın sebebi oydu. Hani böyle çokta içine çekmiyor beni. (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarının dönem başında çalışma kapsamında hedef belirlemiş olmalarının, derslere verdikleri önemin artması konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir: "Daha çok çalıştım hocam çok çalıştım basit bir ders bile olsa ona çok çalıştım ki basite alıp bir kenara atmamaya çalıştım en yükseğini alabilmek için bu sisteme göre en yükseğini almam gerekir." (Ö.A.21)

Sonuç olarak, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip olan öğretmen adaylarının görev değerini etkileyen etmenler olarak derse ve dersin konusuna duyulan ilgi ve sevgi, bunun yanında öğrenme konusunda öğrencinin sahip olduğu istek belirlenmiştir. Portfolyo çalışmasıyla öğretmen adaylarının ölçme dersini öğrenme konusunda isteğinin arttığı görülmektedir. Öğrenme konusunda isteğin artması görev değerini de olumlu yönde etkilemektedir.

#### **4. 2. 2. 4. Görev Değeri ile ilgili Bulgularının Karşılaştırılması**

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının görev değeri bileşeni ile ilgili ön mülakat, son mülakat ve portfolyolardan elde edilen bulguların karşılaştırılması bulunmaktadır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öğrenmelerinde en önemli etken dersin konusunu sevmeleri ve ilgi duymaları olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları dersin konusunu sevmeleri ve ilgi duymaları halinde o derse ve çalışmalarına verdikleri önemin arttığını ifade etmişlerdir. Bunların haricinde dersin konusu ve öğrenecekleri bilginin sosyal yaşamda kullanılabilirliğinin de bir diğer önemli etken olduğu belirlenmiştir. Portfolyo çalışması ve son mülakatlardan elde edilen bulgulara göre yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının derse olan ilgilerinin artmasına etki ettiği görülmektedir. Ders sonunda yapılan sınavların neleri öğrenip neleri öğrenemedikleri konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olduğu ve ileriki çalışmalarına daha fazla önem vermelerine neden olduğu belirlenmiştir. Ders sonunda yapılan sınavların olumsuz yönlerinin de olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu sınavlarda sorulan soruların onları nelere daha fazla önem vermeleri konusunda yönlendirdiğini, bazı konulara çalışmamalarına neden olduğunu ve onları sınırlandırdığını belirtmişlerdir.

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakat bulgularına göre derse olan ilgivesevgileri ile günlük hayatta kullanım ve öğretmenin öğrenmelerine etki ettiği belirlenmiştir. Bunların dışında öğretme isteği, dersin konusunu anlama ve ilişkilendirebilme diğer etkenler olarak belirlenmiştir. Süreç boyunca yapılan çalışmalar ve son mülakatlara bakıldığında portfolyo hazırlamak zorunda olmanın ister istemez öğretmen adaylarının derse olan ilgilerini arttırma, derste onlardan istenilenlere yönelmelerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. İçsel motivasyona sahip öğretmen adaylarının portfolyo hazırlamalarının derse verdikleri önemi arttırdığı fakat bunun temel neden olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına dersi öğrenmek istemelerinin dersin gereklerini yerine getirmeleri konusunda daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına verilen geri bildirimlerin ve dönem başında hedef belirlemiş olmalarının dersin gereklerini yerine getirme konusunda onları teşvik ettiği görülmüştür.

Son olarak stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlardan elde edilen bulgularına bakıldığında görev değerini oluşturan etmenler arasında derse olan ilgi, dersi sevme ve derste öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılması sayılabilir. Dönem boyunca yapılan çalışmaların stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının dönem boyunca yapılan çalışmaların dersi öğrenme konusundaki isteklerini arttırdığı belirlenmiştir. Ders sonunda yapılan sınavların eksiklerini görmeleri akabinde bunları gidermeleri konusunda onları teşvik ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının ister istemez derste onlardan yapmaları istenen çalışmaları yapmış olmalarının onların derse daha fazla önem vermeleri konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

#### **4. 2. 3. Öz Yeterliliğe Ait Bulgular**

Bu bölümde 'Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### **4. 2. 3. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Öz Yeterlilik**

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri hakkında çalışmadan önceki görüşleri ve çalışma sonunda meydana gelen değişiklikleri ortaya koyan bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adayları öz yeterliliklerinin ne yönde olduğu ve bunlar üzerinde nelerin etkili olduğu hakkında bilgi vermiştir. Ön mülakatlarda

öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri üzerinde derse bakış açısı, korku ve öğrenmede çektikleri zorlukların etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bir kısmı öz yeterlilik becerileri üzerinde öğrenmeye yönelik sahip oldukları korkuların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ö.A.16 sözleri bu durumu özetler niteliktedir: "Kolay olsun zor olsun korkuyorsam kalıyorum yani. Ne kadar bilsem bileyim." (Ö.A.16)

Öğretmen adayları öz yeterlilikleri üzerinde ders hakkında sahip oldukları bakış açısının etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Ö.A.16 şunları söylemiştir;

Yine dediğim gibi bir tohumlu laboratuvar dersimiz vardı sınıfın hepsi geçti fakat ben böyle kesme biçme konusunda yetenekli olmadığım için o derse hiç yani çalışmak istemediğim ve o ders yine geçebileceğim çok kolay bir dersti ama yine o bakış açımın ve kendimi yeterli görmediğimden kalmıştım mesela.

Öğretmen adaylarının bir kısmı derslerin zorluğunun onları etkilediğini ifade etmiştir. Zorlandıkları konularda öz yeterliliklerini kullanarak ya da geliştirerek durumla baş etmek yerine çalışmayı bıraktıkları görülmüştür.

Anlayamamamın sebebi zorlanıyordum, zor geliyordu bana. Açıkçası hani belki çabalasam, arkadaşlarımla daha fazla çalışsam, içine girsem hocaya daha fazla sorsam, soru falan çözmeye çalışsam belki yapacağım. Ama sevmediğim için de zorlandığım için de açıkçası bırakıyordum. (Ö.A.5)

Mesela zor bir ders var önümde ona kendini çok fazla yormak istemiyorsun, zaten 'bundan iyi bir sonuç elde edemeyeceğim' dediğin noktada o sınav kolay çıkıyor genelde ve hani pişman oluyorsun. (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarıyla yapılan portfolyo çalışmaları ile öz yeterliliklerinde nasıl bir değişiklik olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının portfolyo ile sahip oldukları yeterliliklerin farkına vardıkları, kendilerini ifade etme, not tutma gibi becerilerinde gelişim sağladıkları görülmüştür. Aşağıda öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ile ilgili portfolyolar ve son mülakatlardan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Portfolyoların öğretmen adaylarının sahip oldukları beceriler hakkındaki farkındalıklarının artmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Farkındalıkları konusunda Ö.A.16 şunları söylemiştir;

Portfolyoda ben hani 'şunu şunu yaptım, bunu bunu yapmadım, yaptıklarım, yapacaklarım, yapmadıklarım' falan hani öyle bir düşündüğümüzde yapmadıklarım yapamayacağım şeyler değil. Bunu fark ettiriyor insana. Hani yapabilirim ama yapmıyorum. (Ö.A.16)

Öğretmen adayları öğrenme ortamlarında ihtiyaç duydukları kendini ifade etme becerisinin portfolyo yoluyla kendilerine kazandırıldığını ifade etmiştir.

Ve dediğim gibi bir şeyleri ifade etmede de faydalı olduğunu düşünüyorum, ben şimdi kendimi daha iyi ifade edebiliyorum ilkinde göre. Hiç konuşamıyordum belki ama şimdi bir şey bildiğim için daha rahat konuşuyorum mesela. (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarından biri dönem içerisinde yapılan uygulamalar esnasında doğru not alma hakkında verilen bilgilerin etkisi hakkında şunları söylemiştir;

Daha sonra bu benim hani yapmadığım bir şeydi. Aslında yapabileceğim bir şey. Doğru not çıkarmayı ben de yapabilirim. Not tutma ile ilgili yaptığımız derste nelere dikkat etmem gerektiğini fark ettim. Daha sonra o yönde not tutmaya başladım faydasını gördüm açıkçası. (Ö.A.16)

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

Bu duruma özellikle portfolyo sürecinde kendilerinden beklenen eksik öğrenmelerini belirleyip giderme zorunluluğu katkı sağlamıştır. Aşağıda verilen alıntılar bunu açıklamaktadır. Ö.A.5"...KPSS kitaplarından baktım, internetten baktım, öğrenemediğim şeyleri oradan baktım. Bu şekilde kendime güvenim artmıştır tabii ki. Yapabileceğime olan inancım arttı." ve Ö.A.16 "Hani eksiklerini gördüğün an, eksiklerini tamamladığında kendine olan güvenin artıyor. Güvenin arttığında alacağın yolu belirliyorsun ve daha kolay alıyorsun o yolu."

Öğretmen adayları öğrenme ortamlarında portfolyo yazdıkları zamanki gibi planlı çalışmalarına devam etmeleri durumunda derslerinde daha başarılı olacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde sahip oldukları yeterliliklerin de farkına varabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları portfolyo ile kazandıkları planlı çalışma becerisinin öz yeterliliklerini olumlu yönde arttırdığını ifade etmiştir: "Planlı olduğumda bir dersi çok kolay anlayabileceğimi düşünüyorum, portfolyo yazdıkça insan bir düzene giriyor." (Ö.A.22)

Sonuç olarak, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının portfolyo yoluyla sahip oldukları becerilerin farkına vardıkları ve bunları daha etkili kullanma yönünde fikir geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında sahip oldukları becerileri kullanabilme konusunda öz güvenlerinin artması yönünde portfolyonun olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

#### **4. 2. 4. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Öz Yeterlilik**

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri hakkında çalışmadan önceki görüşleri ve çalışma sonunda meydana gelen değişiklikleri ortaya koyan bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adayları öz yeterliliklerinin ne yönde olduğu ve bunlar üzerinde nelerin etkili olduğu hakkında bilgi vermiştir.

Portfolyo çalışması öncesinde, öğretmen adayları öz yeterliliklerini, sahip oldukları bakış açısı, ön yargıları ve derste zorlanıp zorlanmamalarının etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları öz yeterliliklerini tanımlarken ders hakkında sahip oldukları ön yargılarının öz yeterlilikleri üzerindeki etkisinden bahsetmişlerdir. Ön yargıları hakkında

Ö.A.11 ve Ö.A.9 şunları söylemiştir:"Ben en başta bu dersi ben anlamayacağım diye başladığım zaman kaldım yani o derslerden. Ne yaparsam yapayım geçemem." (Ö.A.11) ve "Bazı derslere çok ön yargıyla yaklaşıyorum, o yüzden ben mesela birkaç dersim o yüzden kaldı. Kalacağım dersem kalıyorum." (Ö.A.9)

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

Diğer yandan, öğretmen adaylarının bir kısmı yapamayacakları hiçbir ders olmadığını. Ö.A.12 "Bunu söylerim her zaman ben bu sınavdan yapacağım ben bunu yapamayacağım yoktur." ve Ö.A.23 "Ben yaparım yani bu dersleri sorun değil." şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma süresince yapılan çalışmalar sonrasında derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ile öz yeterlilikleri hakkında yapılan son mülakatlardan ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adayları portfolyo yoluyla eksiklerini gördüklerini ve yeterliliklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı yapılan çalışmaların öğrencilerin sahip oldukları becerileri ve potansiyeli ortaya çıkarma ve buna bağlı olarak öz yeterliklerini artırma noktasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.4 "Hocam şimdi herkesin farklı farklı derslere farklı alanlara yeteneği vardır. Portfolyolar bunların ortaya çıkmasına sebep oldu. Bizim de bir şeylerde yeteneğimiz var. Bunları söylememize düşünmemize sebep oldu." Ö.A.18 Bu potansiyel var düşüncesiyle daha çok çalışmaya yöneliyorsun çalışırsam olur düşüncesi kazandırdı." ve Ö.A.25 "Kendimi tanımış oldum, ona göre yeterliliklerimi geliştirmeye başladım." şeklinde öz yeterlilikleri üzerine etkisini ifade etmişlerdir..

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

Portfolyo çalışması eksiklerini görme ve giderme konusunda da etkili olmuştur. Eksikleri görme ve giderme üzerine etkisini Ö.A.17 "Geri geldiğimde o portfolyoyu yazarken öğrendiğimi görüyorum ve o zaman kendime diyorum ki 'bunu öğrenebilirdin ama şunu yapmadığın için öğrenemedin'. Kendimi bu şekilde geliştirdiği düşünüyorum." ve Ö.A.7 "Ya da 'ben neden eksik yaptım da böyle oldu ' deyip farkına varıyorsun. Sonuç olarak bu senin eksikliklerini gidermeni konu uzmanı olmanı sağlıyor." Olarak ifade etmiştir.

Sonuç olarak, derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları, portfolyo sürecinin sahip oldukları potansiyeli görmeleri, eksiklerinin farkına varmaları ve başarabileceklerine olan inançlarının artması konusunda önemli katkıları olduğunu belirtmişlerdir.

#### **4. 2. 4. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Öz Yeterlilik**

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri hakkında çalışmadan önceki görüşleri ve çalışma sonunda meydana gelen değişiklikleri ortaya koyan bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adayları öz yeterliliklerinin ne yönde olduğu ve bunlar üzerinde nelerin etkili olduğu hakkında bilgi vermiştir.

Portfolyo çalışması öncesinde, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları genel itibarıyla her konuyu öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarına göre uygun çalışma yöntemini kullanmaları başarmaları için yeterli olmaktadır; "Uygun şekilde çalışıldığında her konu öğrenilebilir. Ben kendimi bu konuda yeterli görürüm." (Ö.A.13)

Öğretmen adaylarının bir kısmı, çalışmak zorunda hissetmelerinin başarmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir: Ö.A.26 "Yaparım yani, eğer istersem sevsem de sevmesem de dediğim gibi zorunluluk olduğu için sorumlu olduğum için yaparım ben onu. Ben de o yüzden yani yapamam, bu bana gelmez gibi görüşüm olmaz." ve Ö.A.1 "Dediğim gibi ben bu konuyu öğreneceğim ne yapıp edip öğreneceğim bunun dışında başka bir seçeneğim yok, bu okuldan mezun olmak zorundayım." Şeklinde bu konu hakkındaki fikirlerini belirtmişlerdir.

Öğrenmeye olan inanç da burada etkilidir. Ö.A.21 öğrenmeye olan inancının yüksek olduğunu, bir durumla baş edemediği zaman, bir yolunu bulup öğrendiğini ifade etmiştir: "Kendim anlamıyorsam anlatan birinin illa bana anlatmasını isterim. Öğreneceğime inanırım yani, bir şekilde öğrenirim."

Araştırma süresince yapılan çalışmalar sonrasında stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ile öz yeterlilikleri hakkında yapılan son mülakatlardan ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adayları öz yeterlilik

konusunda portfolyo çalışmasının sahip oldukları yeterliliklerin farkına varma, not tutma, planlama yapma ve kendini ifade etme konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışması ile sahip oldukları yeterliliklerin farkına vardıklarını ve yeni beceriler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.21 ifadesi bu durumu açıklar niteliktedir. "Planlama yapmamızı çalışmamızı sağladı, sahip olduğumuz yeterliliklerimizi görmemizi sağladı."

Öğretmen adayları öğrenme konusunda sahip oldukları yeterlilikleri konusunda farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Farkındalıkların artması konusuna Ö.A.13 "Bilmiyorum ki kendime güvenim geldi, kendi yeterliliğimin farkına vardım.", Ö.A.5 "Hocam kendine güven bir yerde yani bir şey yapabileceğine inanma, sahip olduğun becerinin farkında olabilmeye yardımcı oluyor bu portfolyolar." ve Ö.A.14 "Bir şey yapamama konusunda kaygın olmaması, kendine o konuda, yapabileceğin konusunda güvenmene neden oldu bu çalışmalar." değinmiştir.

Özellikle, kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesi konusunda portfolyo çalışmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kendini ifade etme konusunda Ö.A.21 "Neyi anlayıp neyi anlamadığımı yazıyoruz sonuçta kendimi ifade etme bakımından geliştirdi beni.", Ö.A.26 "Konu ile ilgili bir yazı yazma olur hani bir üst düzeye çıkıyor. Konuda bir yetersizliği görürsün, ona göre davranırsın, ona göre önlemini alırsın. O yüzden işe yarıyor hocam portfolyo. Yaza yaza daha iyi ifade etmeyi öğrendik." ve Ö.A.14 "Öğrencinin kendini ifade edebilme, düşündüklerini yazabilme ve cümle kurabilme en azından bu tarz şeylere katkısı oldu ki bunlar da önemli şeylerdir." ifadeler kullanmışlardır.

Ö.A.26 portfolyoların nasıl çalışılması konusunda fayda sağlasa da çalışma şekli konusunda belirleyici faktörün dersin içeriği olduğunu ifade etmiştir: "Portfolyo beni nasıl çalışmam gerektiği konusunda yönlendirdi fakat yine de ezbere yönlendiriyor beni eğitim dersleri. O nedenle çok zorlanıyorum."

Sonuç olarak, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ön mülakatlarda sahip oldukları yeterliliklerin onlara başarılı olma konusunda yeterli olduğunu ifade etseler de portfolyo çalışmasının birçok beceriyi kazandırma noktasında etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarında portfolyo yoluyla yeterliliklerine farklı bir bakış açısıyla bakma, kendini ifade etme, plan yapma ve not tutma konularında etkili olduğu görülmüştür.

#### 4. 2. 3. 4. Öz Yeterlilik ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ile ilgili ön mülakat, son mülakat ve portfolyolardan elde edilen bulguların karşılaştırılması bulunmaktadır.

Derin ve stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlarında genellikle sahip oldukları yeterliliklerin onlara başarı konusunda yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Fakat stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının kendini ifade etme, yeterliliklerine farklı bir bakış açısıyla yaklaşma, not tutma ve planlama yapma becerilerini kazandıkları belirlenmiştir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları yapılan çalışmaların sahip oldukları becerileri geliştirmekten çok becerilerini görme, farkındalıklarını artırma konusunda etkili olduğu görülmüştür. Genel itibariyle tüm öğrenme yaklaşımlarında portfolyo kullanımının sahip olunan becerilerin farkına varılması ve eksiklerin belirlenmesi konusunda etkili olduğu görülmüş fakat davranış değişikliği noktasında çok fazla etkili olmadığı belirlenmiştir.

#### 4. 2. 4. Sınav Kaygısına Ait Bulgular

Bu bölümde 'farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının sınav kaygıları üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### 4. 2. 4. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Sınav Kaygısı

Mülakatlardan elde edilen veriler incelenerek öğretmen adaylarının sınav kaygısı hakkındaki düşünceleri, yapılan çalışmaların sınav kaygısı üzerindeki etkileri belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ön mülakatlarda sınav kaygılarının nedenleri olarak sınav esnasında ve öncesinde sahip oldukları stres ve fizyolojik etmenler (ateş basması, panikleme, uyku ve heyecan) üzerinde durmuştur. Bunların dışında aile, diğer öğrencilerin sınav esnasındaki durumu, sınav türü ve sahip oldukları bireysel korkuların sınav kaygıları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %85'i sınavlara hazırlanırken ve sınav esnasında 'stresli' olduklarını, bu durumun sınavlardaki başarılarını etkilediğini ifade etmiştir. Ö.A.16, Ö.A.5 ve Ö.A. 6 stresin etkisi hakkında şunları söylemiştir: . "Sınavdan önce gerçekten çok stresli oluyorum. 'Nasıl olacak, yapabilecek miyim?' diye." (Ö.A.16), "Sınavdan önce çok stresli olurum her zaman, bu değişmez." (Ö.A.5), "Stresli olurum tabi ama genelde yazılı sınavlarda daha fazla." (Ö.A.6)

Öğretmen adayları sınav kaygısına neden olan birçok fizyolojik etmeden bahsetmişlerdir. Bunlar arasında ateş basması, panikleme, sınav öncesi uyku durumu ve



heyecan bulunmaktadır. Ö.A.10 ve Ö.A.22 bu durumlarını şu şekilde açıklamıştır:"Uykusuz olmam, gece geçirdiğim uyku bile çok önemli, bu durum sınavlarda kaygı seviyemi arttırıyor." (Ö.A.10) "Sınav kağıdı önüme geldiği an heyecanlanmaya başladım, çok heyecanlanırım." (Ö.A.22).

Ö.A.16 bu durumun özellikle sevmediği derslerde ortaya çıktığını belirtmiştir. "Sınav esnasında ise değişiyor aslında sevdiğim derslerde takır takır yazabiliyorum ama sevmediğim bir dersse zorlanıyorum, panik yapıyorum, bir yandan ateş basıyor sanki herkes beni izliyor o an, o zaman sınavda kalma sürem de artıyor, bu sefer tek tek konuları düşünmeye başlıyorum." (Ö.A.16)

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

Öğretmen adaylarının %40'ı diğer öğrencilerin sınav esnasında ne kadar yapıp yapmadığını düşünmenin kaygılanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.16 "Özellikle zor sınavlarda 'evet şu bu soruyu yapmıştır, bu da bunu yapmıştır, ben hala yapamadım kesin işte ben az çalıştığım için' yani o an herkes çalışkanlık durumuna göre ve soruya göre o an gözümün önünden geçiyor." ve Ö.A.22 "Sınav esnasında işte bazı sorularda nasıl kaçırdım ben orayı herkesin çok bildiği bir şeyse ve ben orayı yapamadıysam, ben niye kaçırdım derim yani." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

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

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

Son mülakatlarda öğretmen adaylarına sene içinde yapılan çalışmaların sınav kaygısını azaltma yönünde etkisi olup olmadığı hakkında sorular sorulmuştur. Mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmen adaylarının son mülakatlarından ve portfolyolarından elde edilen bulgulara bakıldığında portolyo çalışmasının sınav kaygılarını ve heyecanlarını azaltma konusunda etkili olduğu görülmüştür. Bunun dışında ders sonunda yapılan sınavların,

dersin sınavı hakkında ön bilgi edinmelerini sağladığından, asıl sınavlarda daha az heyecanlanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının % 50'si portfolyoların ve yapılan uygulamaların sınav kaygılarını azaltma konusunda olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Özellikle, ön mülakatlarda sınavlardan önce stresli ve kaygılı olduğunu ifade eden öğretmen adayları) son mülakatlarda ölçme sınavında kaygılanmadıklarını, heyecanlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.10 ve Ö.A.6 ifadeleri şu şekilde: "Ölçme dersinin sınavında ben bu sefer çok fazla kaygılanmadım." (Ö.A.10) ve "Tabi ki bu yapılan çalışmalar kaygımı azalttı. Sene sonundaki sınavda daha rahattım." (Ö.A.6)

Öğretmen adayları %50'si dönem boyunca belli aralıklarla ders sonunda yapılan sınavların sınav kaygısına etkisi olduğu gibi, sınavda sorulacak sorular hakkında ön bilgiye sahip olma noktasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Sınavlar hakkında bilgiye sahip olmanın sınavlarda daha rahat hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ö.A.10: "Hocanın soruş tarzını görüyorsun zaten, gidişatını görüyorsun ne soracak, ne yapacak? Bu da sınavda daha rahat olmama neden oluyor."

Öğretmen adayları son olarak yapılan bu sınavların ve portfolyoların sınav esnasında kendilerine daha fazla güvenmeleri ve zamanı daha etkili kullanmaları konusunda yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö.A.10 düşüncesini "Ondan sonra ne bileyim (derste yapılan sınavlarda) çözünce kendine bir güven geliyor." şeklinde ifade etmiştir. Ö.A.5 de benzer fikir belirtmiştir; "Ders sonunda yapılan sınavlarda zamanımız çok kısıtlı mesela, o sorulara baktığımda çok kısıtlıydı, daha çabuk çabuk cevaplıyoruz, sınavlarda mesela ben çok fazla düşünüyordum, zamanı yetiştiremediğim oluyordu. O noktada yarar sağlamıştır."

Sonuç olarak, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının yarısı sınav kaygılarının her durumda var olduğunu belirtmesine karşın, diğer yarısı özellikle ders sonlarında yapılan sınavların dönem sınavlarında sorulacak sorulara benzeme olasılığının yüksek olmasından dolayı kaygılarını azaltma konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında portfoyo hazırlamanın onları aynı zamanda sınava hazırladığını ister istemez sınav zamanı sınava hazır olduklarını, kaygılarının az da olsa azaldığını belirtmişlerdir.

#### **4. 2. 4. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Sınav Kaygısı**

Mülakatlardan elde edilen verilerin analizi ile derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının sınav kaygısı hakkındaki düşünceleri ve yapılan çalışmaların sınav kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adayları ön mülakatlarda sınavlarda kaygılanmalarının nedeni olarak sınavdan alacakları notun, diğer öğrencilerin sınav esnasındaki davranışlarının, fizyolojik etmenlerin (heyecan, panikleme, tedirginlik) ve sahip oldukları korkuların etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları ön mülakatlarda sınav kaygısına neden olan en önemli etmenler arasında alacakları not ve sınav esnasındaki heyecanlarının üzerinde durmuştur. Öğretmen adaylarının %40'ı alacakları notun sınavlarda kaygılanmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Notun sınav kaygısına etkisini Ö.A.9 ile Ö.A.25 şu şekilde ifade etmiştir: "Kritik bir sınava girersem çok stresli olurum, hani böyle kritik bir nota kaldıysa geçmem, o zaman çok stresli olurum." (Ö.A.9), "Ortalama benim için önemli çünkü çan geldiği için. Önceden çok şey yapmıyordum önemsemiyordum. İlerde benim istediğim şey için not ortalamam çok önemli." (Ö.A.25)

Öğretmen adaylarının %41'i sınav esnasında paniklediklerini, heyecanlandıklarını, ve 'yapabilecek miyim?' konusunda stress ve tedirginlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.18 bu durumun nedeni olarak düzenli çalışmamayı göstermiştir. "Düzenli çalışmayıp da son ana bırakınca büyük sorun oluyor yetiştiremeyeceğim diye işte yetiştirebilecek miyim hepsini yapabilecek miyim diye. Öyle olunca oda çok stres yaratıyor."

Diğer yandan, çok çalışılan dersin sınavında da heyecan ve panik söz konusu olmaktadır; Ö.A.11 "Bir kere çok çalıştığım bir dersse çok heyecanlı olurum ve daha çok panik yapıyorum hani yapabilecek miyim diye."

Sınavla ilgili belirsizlik diğer bir neden olarak gösterilmiştir. Ö.A.17 ve Ö.A.20 bu konudaki ifadeleri şu şekildedir: "Çok çalıştığım bir sınavda yapamadığımda heyecanım beni çok etkiliyor. Yapamadığım soruları geçirim zaten ama yine de aklımda kalıyor keşke yapsaydım şurada yazıyordu aklıma gelmedi diye." (Ö.A.17)

"Bir şeylerle de ortak payda kurdum, ama ne hikmetse yani o sınava girdiğimde sınav kağıdı önüme gelene kadar bir heyecan var. Bir şey bilmediğimden değil ama karşıma nasıl bir şey geleceğiyle alakalı hoca ne sorabilirin verdiği tedirginlik acaba tam cevaplayabilecek miyim?" (Ö.A.20).

Öğretmen adaylarının %25'i sınav esnasında diğer öğrencilerin ne yaptığını (ne kadar yaptıklarını, neleri yapıp nelere yapamadıklarını, kendilerinin zorlandıkları noktada onların zorlanıp zorlanmadıklarını) merak etmekte, bu durumunun sınavda kaygılanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir: "Ben yapamıyorsam bakarım etrafıma herkes yapıyor ben niye yapamıyorum diye düşünüyorum bazı sınavlarda, o zaman da daha fazla kaygılanıyorum." (Ö.A.9) ve "Bende şey kaygısı var sınıf kaç alacak, en yüksek kim alır, bende yüksek alsam ne olur falan." (Ö.A.18)

Öğretmen adaylarının %20'si bunun aksine sınav esnasında diğer öğrencilerin ne yaptığıyla ilgilenmediğini, onlardan etkilenmediğini ifade etmiştir. Ö.A.12 "Yanımdakinin

yapıyor olması beni hiç ilgilendirmez. İstediği kadar yapsın ben çünkü kendimden sorumlu kendimi bilerek devam ederim bu benim psikolojimi etkilemez." (Ö.A.12)

Son mülakatlarda öğretmen adayları dönem içinde yapılan çalışmaların ve portfolyonun sınav kaygısı üzerine nasıl etkisi olduğu hakkında sorular sorulmuştur. Öğretmen adayları direkt sınav kaygısını azalttı ya da arttırdı yönünde cevaplar vermek yerine portfolyonun ve ders sonunda yapılan sınavların dönem içi sınavlar üzerine ve öğrenmelerine olan etkisi üzerinde durmuştur. Öğretmen adaylarından biri portfolyonun sınav kaygısını azaltması yönünde etkisi olduğunu ifade etmiştir.

"Belki portfolyonun katkısındadır, daha iyi hazırlanmışım, o yüzden yani pek bir stresim olmadı."(Ö.A.9)

Öğretmen adaylarının %50'si ders sonunda yapılan sınavların öğrenme ve bildiğinin farkına varma noktasında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ne kadar bildiğinin farkında olmalarının sınavlarda ne kadar yapabilecekleri konusunda onlara yol gösterdiği ve daha rahat olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Ö.A.11 "Ders sonunda yapılan sınavların etkili olduğunu düşünüyorum, orda hani eksikliklerimizi görüp gidermiştik ya zaten o yüzden sınavda daha bir rahattık." Olarak ifade ederken benzer şekilde Ö.A.4 ve Ö.A.20 "İki zor sınavı alıp aynı güne koymuşlar. Ölçme dersine girerken daha rahattım yani o sınavlar etkiliydi.", "Ölçme dersinde yaptığımız sınavlar %90 oranında çıkma olasılığı yüksek olduğundan o rahatlıkla giriyoruz. Buna benzer çıkacak hocanın soru tarzı bu diye düşünüyorsun o nedenle heyecan ve kaygıyı azaltıyor kesinlikle." (Ö.A.20) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı öğretmenin öğrencilere karşı tavırlarının sınav kaygıları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin etkisi hakkında Ö.A.24 "Hocam, portfolyo, o sınavlar ve hocanın tavrı benim sınavlara çok rahat girmemi sağlıyor." ve Ö.A.4 "Biyoteknoloji ile karşılaştırıyorum çok heyecanlıydım. Kalbim çıkacak gibiydi. Ölçme dersi bir kere hocayla çok alakalı, hoca da siz de yani bu konuda bizi çok rahatlatıyorsunuz. Portfolyo tutmamız çok etkili oldu." ifadeler kullanmışlardır.

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ön mülakatlarda sınavlarda kaygılandıklarını ifade etmiş dönem boyunca yapılan çalışmaların kaygılarına farklı şekilde etki ettiği görülmüştür. Ön mülakatlarda sınavlar esnasında heyecanlandığını ifade eden öğretmen adaylarının son mülakatlarda ders sonunda yapılan sınavların kaygılarını azaltma konusunda etkili olduğunu belirtmiştir.

#### 4. 2. 4. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Sınav Kaygısı

Mülakatlardan elde edilen verilerin analiziyle stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının sınav kaygısı hakkındaki düşünceleri, yapılan çalışmaların sınav kaygısı üzerine etkileri incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının genel olarak sınav kaygısı taşımadıkları görülmüştür. Sınav kaygısı olan öğretmen adaylarının bireysel olarak sahip oldukları korkularının ve heyecanlarının sınavda kaygılanmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin, notun ve sınav türünün sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının %50'si sınav esnasında rahat olduklarını ve kaygılanmadıklarını ifade etmiştir. Ö.A. 13, Ö.A.26 ve Ö.A.1 sırasıyla; "Rahat oluyorum genelde öyle şey yapmıyorum heyecanlanmıyorum." (Ö.A.13) "Ama böyle aşırı bir gerginliğim olmuyor genelde kendimi rahat hissederim." (Ö.A.26) "Ben biraz böyle rahat bir insanım sınava giderim bende defter falan getirmem, rahatımdır yani, öyle heyecan falan olmaz." (Ö.A.1) sınav esnasında rahat olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları sınav esnasında yapabilecek miyim, yapamayacak mıyım? korkusuna sahip olmalarının sınav kaygılarını arttırdığını ifade etmiştir. sınav kaygısındaki değişimi Ö.A.21 "O da benim dikkatimle ilgili, dikkatim dağınık oluyor genelde sınavda acaba yapabilecek miyim diye düşünüyorum içimden sınavda." olarak ifade etmiştir.

Ö.A.13 burada derse olan sevgisinin etkisini vurgulamıştır; "Ama biraz böyle zorlandığım sevmediğim bir dersse çok kasiyorum kendimi yapamayacağım edemeyeceğim psikolojisi oluyor kafamda hep."

Öğretmen adayları, öğretmenlerinin ve öğretmenlerine karşı hissettikleri sorumluluğun sınav kaygısı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yönde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmeni sevmek ve iyi ilişkiler içinde olma bazı öğretmen adayları için sınav kaygısını azaltıcı yönde etkiye sahiptir. Öğretmenin olumlu etkisi hakkında Ö.A.13 "Çalışmadıysam tedirgin oluyorum ama çalıştıysam hani hele de hocayı da seviyorsam o çok etkiliyor beni. Rahat rahat yapıyorum." ile Ö.A.21 "Çünkü diyorum ben bunu biliyorum zaten hocayla da ilişkimiz iyi oluyor genelde iyi not alma gereksinimi duyuyorum genelde." ifadeleri bu durumu açıklar niteliktedir.

Ö.A.26 ise öğretmene karşı kendisini sorumlu hissetmesinden dolayı stres yaptığını ifade etmiştir: "Ama o ilgi duyduğum derste hocaya karşı kendimi böyle bir borçlu gibi hissetme duygusu veya ben kendim hani ben bunu biliyordum nasıl yapamadım gibi hissetmemek için. Daha stresli oluyor yani."

Öğretmen adayları kaygı kaynağı olarak okulu uzatma, not ve sınav türünün de etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.8 sınav türü hakkında; "Sözlü sınavlarda heyecanlanıyorum ben sürekli." şeklinde ifade etmiştir.

Ö.A.21 notun, sınav esnasında onu etkilediğini ifade etmiştir. " Mesela atıyorum o sınavdan 70 almam lazımdır o an o da gelir aklıma düşünürüm yani bu da kaygılanmama neden oluyor tabi."

Ö.A.26 da bu görüşe katılmıştır; "Eğer sınav esnasında sınavdan düşük alacağımı düşünürsem hemen finalini düşünürüm, bu da sınavımı etkiliyor tabi."

Ö.A.13 okulu uzatma korkusunun kaygılanmasına etkisi olduğunu ifade etmiştir; "Şimdi stresliyim çünkü okulu uzatma ihtimalim olduğu için."

Ö.A.21 aile ve çevresindeki bireylerle yaşadığı sorunların sınav esnasında onu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir;"Sınavdan önce ailem ya da arkadaşlarımla ilgili bir şeyler olursa sınav esnasında düşünmemeye çalışıyorum ama etkiliyor yani".

Son mülakatlarda öğretmen adaylarının dönem içerisinde yapılan çalışmaların ve portfolyoların sınav kaygısı üzerine nasıl etkili olduğu hakkında sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının ifadelerinden genel olarak yapılan çalışmaların dönem içerisinde ve sonunda yapılan sınavlarda kaygıyı azaltma yönünde etkili olduğu görülmüştür. Kaygının azalmasında portfolyonun etkisi hakkında Ö.A.8 "Portfolyo yazınca bu konuyu biliyorum, yapabilirim diye düşünüp, stres yapmamış olabilirim." ve Ö.A.13 "Yani ölçme sınavında gayet rahattım, yani diğer sınavlara göre sanki daha rahattım, evet rahattım." olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bu duruma özellikle ders sonunda yapılan sınavların katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının %50'si ders sonunda yapılan sınavların dönem içi sınavlarda sorulacak sorular hakkında onlara ön bilgi sağladığını ifade etmiştir. Bu durum sınavlara daha rahat girmelerine yardımcı olmuştur. Ö.A.26 ve Ö.A. 21 ders sonunda yapılan sınavların etkisi hakkında şunları ifade etmiştir: "Şöyle düşünüyorsunuz hoca burada böyle sorduysa eğer sınavda da böyle sorar yani buna paralel sorar, ben en iyisi onlara bir bakayım, öyle düşünüyoruz genelde ki öyle oldu zaten, sınavda da kaygılanmadık buna bağlı olarak." (Ö.A.26)"Etkisini azalttığını düşünüyorum oradaki soruları çözebildim. Hocanın da zaten aynı tarz sorular sorabileceğini tahmin ediyordum zaten ki öyledir çünkü daha önceki sınavlarımdan biliyordum zaten bu da kaygıyı azalttı diyebilirim." (Ö.A.21)

Diğer yandan, öğretmen adaylarının yaklaşık %25'i sınav esnasındaki heyecanlarının hiçbir şekilde azaltamadıklarını bunun sınavın kendisiyle ilgisi olduğu kadar bireysel özellikleriyle de alakalı olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.14 ve Ö.A. 26'nın görüşleri bu durumu açıklar niteliktedir: "Dediğim gibi ne kadar çok hazır hissetsem de kendimi, yine de ben heyecanlanıyorum." (Ö.A.14), "Ben çok endişelenirim sınavlarda ne

olacak ne gidecek diye, heyecanlanırım yani, bütün sınavlarda çok iyi yapmalıyım kaygısı var." (Ö.A.26)

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının yarısı genel itibariyle sınav kaygısına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir görülmüştür. Bunun dışında diğer öğretmen adayları özellikle ders sonunda yapılan sınavların sınav kaygısını azaltma konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir.

#### **4. 2. 4. 4. Sınav Kaygısı ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması**

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının sınav kaygıları ile ilgili ön mülakat, son mülakat ve portfolyolardan elde edilen bulguların karşılaştırılması bulunmaktadır.

Tüm öğrenme yaklaşımlarında sınav kaygısının nedenlerine bakıldığında bireylerin sahip oldukları korkuların ve fizyolojik etmenlerin etkili olduğu görülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının %50'sinin sınav kaygısı taşımadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların akabinde bu durumda fazla bir değişiklik olmamış az da olsa sınav kaygısında bir azalmanın olduğu görülmüştür. Tüm öğrenme yaklaşımlarında öğretmen adayları, ders sonunda yapılan sınavların sınavlarda sorulacak sorular hakkında fikir verdiğini ve bunun da sınav kaygılarını azaltma konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmen adaylarından farklı olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin onlara karşı sergiledikleri olumlu davranışların ve ders esnasında verdikleri desteklerin kaygı düzeyini azaltma noktasında olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

#### **4. 3. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ait Bulgular**

Bu başlık altında ikinci problem olan 'Farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinde kullandıkları stratejilerin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkileri nelerdir?' sorusuna yönelik bulgular sunulmaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlardan ve portfolyolardan elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgularla, farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, çabanın düzenlenmesi ve üst bilişsel öğrenme stratejilerine portfolyonun etkisi açıklanmıştır.

### 4. 3. 1. Eleştirel Düşünme Stratejisine Ait Bulgular

Bu bölümde 'farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının eleştirel düşünme stratejisi üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### 4. 3. 1. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Eleştirel Düşünme

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin biri olan bilişsel stratejiler altında eleştirel düşünme stratejisi ile ilgili olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri konusunda öğretmen adaylarının sorgulama, yorumlama, kapsamlı düşünme ve soru sorma becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının ön mülakatlarda eleştirel düşünme konusunda farklı yaklaşımlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ifadelerinde, %50'sinin derste öğretilen konuları ya da okuduklarını sorgulamadıkları, bunun yerine öğretmenlerin söylediklerine tamamen bağlı kaldıkları anlaşılmaktadır. Ö.A.10, Ö.A.22 ve Ö.A.3 sorgulama konusunda şunları söylemiştir: "Soru çıkartırım ve sürekli tekrar yaparım. Benim anlayabileceğim şey özettir, hocanın önemli gördüğü şeyleri yazarım, onun haricindeki şeyler önemli değil." (Ö.A.10)

Tekrar yaparken özellikle hoca neyin üzerinde çok fazla durdu onlara dikkat ediyorum, neyi sorabilir mesela onla ilgili elimde çıkan soru varsa onlara bakıyorum özellikle. Özet çıkarırken aldığım notlara, hocanın vurguladığı şeylere, altını çizdiğim şeylere bunlara bakıyorum. (Ö.A.22)

Biyoloji dersleri ile alakalı inceliyoruz zaten. Görsel olarak da görüyoruz zaten. Bir ağacın dalından bahsettiği için inceliyoruz ya zaten bir daha onu sorgulama ihtiyacı hissetmiyorum. Bizim alan açısından olabilir ama diğer alanlar için belki bu farklı bir şey olabilir sorgulama olayı. Bizimki görsele dayalı olduğu için kalıcı olabiliyor. (Ö.A.3)

Öğretmen adaylarının %40'ı öğrenmeleri esnasında yaptıkları çalışmalarını daha kapsamlı hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.22 öğrendiklerinin kapsamlı hale getirme konusunu "Mesela ben DNA konusunu öğrenmek istiyordum, önce kitaplardan araştırdım kendimce, ondan sonra daha kapsamlı daha genel baktım, sonra o konuyla ilgili belgesel izledim." (Ö.A.22) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.16) derste öğrendikleri ile ilgili kendi düşüncelerini geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Mesela geçen dönem biyolojide günlük hayatta kullanım dersleri aldık bu seferde şey bunu gerçekten günlük hayatta nasıl kullanabilirim nerde karşıma çıkıyor, mesela bitkilerde hiç yemediğim bir bitkiyi yemeye başladım mesela artık, bende bu şekilde çoğu şeyi günlük hayatımda nasıl uygulayabilirim birde ben bunu artık öğrenciye nasıl aktarabilirim, bu benim için yararlı mı? (Ö.A.16)



Öğretmen adaylarıyla dönem boyunca yapılan çalışmaların ve hazırladıkları portfolyoların eleştirel düşünme stratejisi üzerinde ne yönde, nasıl etkisi olduğu hakkında görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Portfolyo sürecinin eleştirel düşünmenin gereklerinden sorgulama, sistematik çalışma, zamanı kullanma, nedenleri arama ve konular üzerine derinlemesine düşünme konularında etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının %80'i portfolyo çalışmaları sonucunda kendilerini sorgulama ve değerlendirme konusunda davranış değişikliğine gittiğini ifade etmiştir. Ö.A.10, Ö.A.22, Ö.A.3 ve Ö.A.16 sorgulama ve davranış değişikliğine gitme konusunda şunları söylemiştir; "İşte zaman yönünden dedim başka ne olabilir, öz güven olabilir, düşünme olabilir dediğim gibi neyi yaptım neyi yapamadım, neden yapamadım, bunları artık hani düşünüyorum, düşünmeye başladım." (Ö.A.10)"Yaptıklarımı hani bu derste anladıklarımı, anlamadıklarımı, anlamadıklarımı niye anlamadım bu konuyu diye kendimi sorguluyorum." (Ö.A.22)"Portfolyonun böyle bir şeyi oldu. Bugün ne öğrendim, ne yapmam gerekiyor, eksikim ne? Eksikim bakıyorum bir şey var mı? Yok, devam et. Öyle bir avantajı söz konusu oldu. Kendimi değerlendirdim." (Ö.A.3)"Bütün gün boyunca 'bir şey yapıyor muyum, yapmıyor muyum, neyi yaptım, ne yapmadım?' diye kendimi gün içerisinde sorguladığımı hissediyordum." (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarının %30'ü portfolyo çalışması ile birlikte ders çalışırken ne yapması gerektiğini ve nasıl çalışması gerektiğini ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar sayesinde daha sistematik bir çalışma şekli oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.16 nasıl çalışması gerektiği konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu küçük sınavlar nelere dikkat etmediğimi gördüm, nasıl çalışmam gerektiğini gördüm, bu zaman çizelgesiyle çok vaktimin olduğunu gördüm, daha iyi yerlere gelebilmişim, daha iyi şeyler yapabilmişim keşke kendimi birazcık sıksaymışım, birçok şeyde pişmanlık yaşadım açıkçası. (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarının %50'si yapılan çalışmalarla birlikte zamanı nasıl kullandığı üzerinde düşünmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünmenin gereklerinden biri olan kaynakları doğru şekilde kullanmanın bir ayağı olan zamanı iyi kullanma konusunda portfolyo çalışmasının etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları dönem boyunca hazırladığı zaman çizelgelerinin ne kadar çalıştıkları üzerinde düşünmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Zaman çizelgelerinin etkisi hakkında Ö.A.3, Ö.A.16, Ö.A.10 ve Ö.A.22 aşağıdaki görüşleri ifade etmişlerdir. "Hani zaman çizelgesi vermiştiniz ya. Onun da bir etkisi var mesela. Zaman çizelgesinde artık ne yaptığımı görebiliyordum. Bu da yaptıklarımı değerlendirmeme neden oluyor, ne yaptım, neleri iyi yaptım gibi." (Ö.A.3)"Portfolyoyu doldurduktan sonra zaman çizelgesini de, keşke daha çok çaba gösterseydim, hedeflerimin peşinden koşsaymışım, kimseye aldırmasaymışım çünkü çok boş vaktim varmış ve daha iyi şeylerde yapabilmişim." (Ö.A.16)

Nasıl bir faydası oldu? Ölçmede daha fazla etkisi oldu. Hani zamanında bir çok şeyi hallettim. Anlamadığımı zamanında hani daha sonraya kalsaydı belki unutacaktım, halledemeyecektim. Sınav zamanı geçştirecektim. Ama zamanın da hallettim, konular tazeyken hallettim, daha iyi anladım, soru çözdüm mesela onlarla ilgili KPSS kitaplarından. (Ö.A.10)

Çok fazla dersim vardı. Buna daha önce başlamak gerekiyordu kesinlikle. O bakımdan hani zamanı yanlış kullandığımı göstermesi. Hani böyle küçük bir zaman değildi sonuçta boşa geçen yani. Bakınca böyle büyük zamanlar eğer birikiyor küçük küçük. (Ö.A.22)

Öğretmen adaylarının %30'u, portfolyo yazmanın çalışmaları esnasında konular üzerine düşünceleri yönünde onları zorladığını ifade etmiştir. Portfolyolar hazırlanırken sorulan üç soruya-Ne öğrendin? Ne öğrenemedin? Öğrenemediklerini gidermek için ne yaptın?- verilen cevaplar öğretmen adaylarını konular üzerine düşünceleri konusunda teşvik ettiği görülmüştür.

"O konuda bir dersi öğrenmek için çaba gösteriyorsun, dersi daha iyi anlayayım, anlamadığım şey ne yazmak zorundayım, o yüzden konuyu tekrar çalışmalıyım, çaba gösteriyorsun. Olumlu yönde etkisi oluyor." (Ö.A.16)

"Hani nedenlerini, niye böyle yaptım, ya da niye böyle yapmadım ya da yapamadım. Neden başarısız oldu, hani bunların cevaplarını önceden düşünmezdim ama şimdi bunları düşünmeye başladım, şu an bunların cevaplarını." (Ö.A.5)

Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların sınav esnasındaki davranışlarının nedenlerini düşüncelerine ve değişiklik yapmaları gerektiği konusunda onlara yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ö.A.16'ın ifade bu durumu özetler niteliktedir: "Bu portfolyoyu yaptığımızdan beri hoca bize küçük sınavlar yapıyordu ya dersin sonunda kendimin ne kadar dikkatsiz ne kadar heyecanlı olduğumu gördüm, mesela bu sayede sınava girdiğim zaman soruları daha fazla okuyorum." (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.22) yapılan sınavların eksikleri hakkında düşünceleri konusunda onları tetiklediğini ifade etmiştir.

O konuyu ben öğrendim. Sene sonunda o konuyla ilgili çıkan soruyu da çözdüm çünkü ben o küçük sınavda zaten orada 10 tane soru vardı. O 10'dan biri sene sonunda çıktı ve ben onun hepsini öğrenmişim çünkü çözemediğim soruları da yanlış yaptığım sorunun da doğru, nasıl doğru yapılabileceğini öğrenmişim hani. Doğru cevabı hoca söylemişti. Şu şekilde düşünmeliydiniz orada. Ben hani nerede yanlış düşündüğümü fark ettim ve sene sonundaki sınavda bunu uygulamadım yani yanlışımı yapmadım. (Ö.A.22)

Öğretmen adayları yapılan çalışmaların ilk başlarda farkındalıklarının artması yönünde etkili olduğunu bu şekilde düşünmenin zamanla davranış değişikliğine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesela şunu yapsam daha iyi olurdu, bunu yapsam daha iyi olurdu dedim ama. Yani, onu yapmam gerekiyordu. Daha iyi olurdu dediğim şeyi eyleme, gerçek hayatta böyle bir eyleme dönüştürmem gerekiyordu ama onu yapmadım. Son yazdığım portfolyolarda onu da yaptım. Şu şu olması gerekiyordu, ben bunu yaptım. Hani mesela soru çözmem gerekiyordu çünkü ben bu konuyu öğrendim. Pekiştirmem gerekiyor, bunun için soru çözmem gerekiyor ve ben bunu yaptım. Eyleme dönüştürdüm bu şekilde.(Ö.A.22)

Kendi çalışma metodum. Hani benim ne yapmam lazım? Öncelikle okuyarak not çıkarma olayını gerçekleştirmemem lazım. Önce okuyup ondan sonra en önemli yerleri kafamda gördüğüm ona göre hani kısa notlar. Ben hep uzun not çıkarmışım bu zamana kadar. Sanki o bilgiyi alıyorum yazıyorum. Oysaki orada öğrendiklerimi kendi cümlelerimle hani bir not şeklinde dökmem lazımdı. Bu noktada yine faydası oldu çünkü bu son çalışmalarımda bunu gerçekleştirdim. (Ö.A.10)

Öğretmen adaylarından biri portfolyo yazarken eksiklerini giderme konusunda farklı kaynakları kullanma yoluna gittiğini belirtmiştir. Önceki çalışmalarında böyle bir ihtiyacının olmadığını fakat bu çalışmalarla birlikte bunun gereklilik haline geldiğini ve bunu benimsediğini ifade etmiştir.

"Mecbur araştırma ihtiyacı duyuyorsun. Araştırma ihtiyacı duyduğunda ya Google amca'yı kullanıyordum. Bir blog site varsa oradan not alıyordum, araştırıyorum, bakıyorum benden istediğiniz şeyler vardı onlar için bakınca onların da bir katkısı oluyordu." (Ö.A.3)

Sonuç olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının portfolyo çalışması yoluyla sorgulama ve öğrenmeleri üzerine düşünme becerilerinde gelişimin olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında ön mülakatlarda öğretmen adaylarının üzerinde durmadığı zamanın düzenlenmesi konusunda zaman çizelgesi hazırlama çalışmasının eksikleri fark etme ve zamanı düzenlemelerine neden olduğu belirlenmiştir.

#### **4. 3. 1. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Eleştirel Düşünme Stratejisi**

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden biri olan bilişsel stratejiler altında eleştirel düşünme stratejisi ile ilgili olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme stratejileri ile ilgili olarak sorgulama, ilişkilendirme, soru sorma ve düşünce geliştirme yaklaşımlarına sahip oldukları görülmüştür. Kendilerine sorulan 'Bu derste öğrendiklerinle ilgili olarak kendi düşüncelerini geliştirme konusunda neler yaparsın?' sorusuna, öğretmen adaylarının %50'si yeni öğrendiğim konuları önceden bildiklerimle ilişkilendiririm ya da ilişkilendirme yaparım şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aşağıda Ö.A.18, Ö.A.23 ve Ö.A.12'in görüşleri bulunmaktadır:

"Bir konuyla ilgili çalıştığımda kafamda onunla ilgili bütün her şey aklıma geliyor zaten, ilişkilendirebiliyorum diğer konularla, eğer anladıysam ilişkilendirme yapabiliyorum. Onun dışında yorum soruları falan baktığımda o soruları da rahatlıkla çözüyorum." (Ö.A.18)

"Diğer derslerle bağlantı kuruyorum. Sonuçta şimdiki derslerimiz genelde eskiye yönelik konuların biraz daha karmaşığı hep aynı bilgiler var. Yani ilişki kurarım genelde başka yaptığım bir şey yok." (Ö.A.23)

"Yeni bir konu öğrendiğimde yeni konu ya da bir şey öğrendiğimde onu ilişkilendirmek isterim başka şeylerle. Yani ne olabilir nerde kullanabileceğime bakmak isterim." (Ö.A.12)

Öğretmen adaylarının %40'ının ölçek soruları arasında da bulunan 'sık sık bu derste kendimi, duyduklarımı ya da okuduklarımı inandırıcı bulup bulmadığımı sorgularken bulurum' sorusuna verdikleri cevap bunun aksi yönde düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adayları bilgileri sorgulamak yerine öğretmenin üzerinde durduğu konuları önemli gördüğünü Ö.A.9 ve Ö.A.11 ifade etmiştir: "Derste sadece hocanın üzerinde durduğu yerlere çalışırım." (Ö.A.9) ve "Her şeye çalışmam, hocanın verdiği notları çalışırım kitaptaki her şeyi çalışmam." (Ö.A.11).

Öğretmen adaylarının %40'ı ders esnasında öğrendiği konuların gerekli olup olmadığını ve konu hakkında daha başka nelerin olduğunu sorguladığını belirtmiştir. Sorgulama konusunda Ö.A.17 "Ben araştırmam içinde neler var başka daha derin neler yapılmış, güncel olarak ne yapılmış onu incelemeye çalışırım. Bunları yaparken belli bir planım yok." ile Ö.A.12 benzer ifadeleri kullanmışlardır.

Mesela öyle bilgilerle karşılaşırız ki, yani hakikatten öğrenmek için öğreniyoruz. Genetik dersi görüyoruz, moleküler genetik görüyoruz. Hani sorguluyorum, hani şey gibi değil hani, 'a hocam bu bizim ne işimize yarayacak' klişesi vardır. Onun gibi değil, hakikatten sorguluyorum, gerekli mi gereksiz mi diye. (Ö.A.12)

Eleştirel düşünmenin içinde bulunan kendi kendine soru sorma ve konu ile ilgili soruları aklında tutma konusunda Ö.A.12, çalışmasının etkililiğini belirlemek için kendi kendine sorular sorduğunu ifade etmiştir.

Diğer şeyleri bilmem lazım ki bir bölümünü anlasam bile dediğim gibi tahtaya çıktığım zaman ya da kendime ya da sınava gireceksem biri bana sorabileceği soruları ben kendime sorarım. Ne sorabilir, daha da ne sorabilir? Hani o soruyu kendim cevap veremediğim zaman o aradaki kısmı öğrenmek ihtiyacı hissederim (Ö.A.12).

Aynı öğretmen adayı; "Ben öğretmen olsam ya da biyolog olsam ya da böyle açık bir pencereden ben bir şey yapsam diyorum bu bilgiyi hakikatten nasıl yorumlayabilirim. Günlük hayatla veya işimle nasıl ilişkilendirebilirim." (Ö.A.12) diyerek öğrendiklerini ileride nasıl kullanabileceği ve yorumlayabileceği hakkında düşündüğünü ve eleştirel yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir.

Bir diğer öğretmen adayı ise bunun aksine sınava odaklı olduklarından sınavda sorulması halinde karşılaşacağı konuları tekrar çalıştığını ifade etmiştir. Burada da öğrenilen konunun ne olduğu değil sınavda sorulacak olması önem kazanmaktadır.

Açıkça söylemek gerekirse öğrenciyiz burada sınav için çalışıyoruz, ekstra sınavda bunu yanlış yaptım deyip tekrardan o konuya bakıyorsun hani bunu tekrar hoca sorabilir diye tek caydırıcılığı orda yoksa yani emin olun o sınavda tekrar sorulmayacağını bilsen ona tekrar dönüp bakmazsın. Ya burada çelişkiye düştüm öğrenmem lazım diye bakmaz. (Ö.A.20)

Öğretmen adaylarıyla dönem boyunca yapılan çalışmaların ve hazırladıkları portfolyoların eleştirel düşünme becerileri üzerinde ne yönde ve nasıl etkisi olduğu hakkında elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının öz eleştiri, sorgulama ve irdeleme, soru sorma, konu üzerine düşünme, neden arama, değerlendirme ve çözüm bulma gibi eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının %25'i portfolyo çalışmasının kendilerini değerlendirmelerine ve öz eleştiri yapmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak Ö.A.18, portfolyo çalışmasının, eksiklerini belirleyip giderme konusundaki etkisinden bahsetmiştir; "Portfolyolarda hani hangi konuda eksik olduğumu hangi konuda tam olduğumu fark edebiliyorum o yüzden eksik olduğum konunun üstüne daha çok düşünüyorum ve böylece o eksiklerimi kapatıp sınavda daha rahat oluyorum o açıdan iyi oldu." Benzer şekilde, Ö.A.19, eleştirel bakış açısı kazanmasını şu şekilde dile getirmiştir; "Birine gerek kalmadı yani. Daha çalış demesine gerek kalmadı, çünkü orda insan kendini eleştire eleştire en son o noktaya geldiğimi düşünüyorum. Bir nevi içten bir motivasyon geldi." Aşağıda diğer öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerine örnekler verilmiştir.

Birde şunu söyleyecektim, portfolyoyu yansıtıcı düşünmeyle beraber öğrendikten sonra kendimi daha net ve daha objektif bir şekilde hem görme hem de değerlendirme şansı buldum. Diğer insanlardan yürürken de bir adım önde hissetmeme neden oldu diyebilirim. (Ö.A.12)

Ben mesela o gün derste 'dalgınlığımdan dolayı öğrenemedim' diye düşünmem de sadece 'öğrenemedim' diye düşünürüm. Dalgınlığımı hiç kendime vurmuyordum. Ama şu an onun kendi dalgınlığımdan dolayı olduğunu portfolyoma rahatlıkla yazabiliyorum. O yönden bir şey kendimi daha açık yani öz eleştiriye daha açık olduğumu gördüm, ben kendim açısından öyle söyleyeyim (Ö.A.20)

Öğretmen adaylarının %25'i portfolyo çalışmasının öğrendikleri konuları sorgulama ve irdeleme noktasında katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ö.A.14 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; "Daha iyi dinledim, öyle küçük noktalar üzerinde daha fazla durarak dinledim. Acaba ben bunu anladım mı diye de kendime çok fazla soru sordum, bana faydası oldu." Benzer şekilde, Ö.A.11, "Daha çok irdelemeye başladım, anlamadığım şeyi niye anlamadım veya soru çözdüğüm şeyleri neden çözdüm falan tarzında " diyerek anlamadıkları üzerinde düşündüğünü, Ö.A.18, ise "Bu ne kattı? Benim biraz daha kendimi sorgulamamı sağladı, sorumluluk bilincimi arttırdı, daha geniş düşünmeme, daha yaratıcı düşünmeme sebep oldu." şeklinde sorumluluk bilinci ve sorgulama yeteneğindeki artışa işaret etmiştir. Aşağıda diğer öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerine örnekler verilmiştir.

Portfolyo benim için çok iyi oldu, yani en azından ölçme dersiyle ilgili açıp baktığım zaman yapabildiğim şeyleri de görebiliyorum, yapamadığım eksik olduğum şeyleri de görüyorum bu sayede, hiç yoktan kendi kendimi sorgulama fırsatı verdi bana bu anlamda çok iyi bir çalışma oldu. (Ö.A.4)

Dedim ya artık kendimi sorgulayabiliyorum. Önceden hani gerek duymuyordum ama şimdi gerçekten zorunlu olarak yapıyorum, biz bunu belli bir süre içinde yaptığımız için artık bünyeye yerleşti ister istemez sürekli sorgulayacak insan kendini. (Ö.A.20)

Çalışma sürecinde öğretmen adaylarından kendilerine hedef belirlemeleri ve bu hedefleri gerçekleştirirken neler yaptıklarını eleştirel bir bakış açısıyla anlatmaları ve düşünmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının %25'i yapılan çalışmaların derslerde öğrendikleri konular ve hedefleri üzerine eleştirel düşünceleri konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.12 bunu şu şekilde ifade etmiştir; "... evet ben bunu yapmışım, bunun dışında şunları yapmamışım, onu yapmam lazım, bu da benim için bir artı onu orda görmek onun üzerine bayağı bir etkisi oldu yani." Diğer öğretmen adayları da benzer görüşler sunmuşlardır;

Çünkü nedenleri, neden mesela öğrenmedim, bazı derslerde uykusuzdum diyorum, öğrenemedim diyorum ama neden uykusuz olduğumu falan yazdım oraya, bir neden vardı mesela dersi dinleyemedim, bir sonraki hafta ona dikkat ediyorsun mesela. Uykusuz kalınca ben dersi kaçırıyorum, demek ki uyku düzenimi gözden geçirmem gerekiyor falan diye düşünüyorsun öyle yani. (Ö.A.19)

Anladıklarımda fazla zaman harcamamamı öğretti bana, anlamadıklarım üzerinde daha böyle yoğunlaşmamı tekrar etmemi, anlamaya çalışmamı, anlamıyorsam nedenini düşünmemi, o nedenleri bulup onlar üzerinde hani çözüme ulaştırmamı, öğretti bana. (Ö.A.25)

Sürekli şey yapıyorum o hedefler aslında benim hayatımla ilgili bazı şeylerin farkına varmamı, bir şeyleri biraz daha geliştirmek istediğimi ortaya koydu. Aslında ben bunları yapmak istiyordum ama hiçbir zaman dile getirmediğim ya da bunlar bana çok uzak geliyordu. (Ö.A.4)

Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların onları eksikleri hakkında sürekli düşünmeye, nedenlerini aramaya ve bunlar hakkında ne yapmaları gerektiği konusunda fikir üretmeye yönlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Çok faydalı çünkü orda sığağı sığağına ne kapmışsın ne kapmamışsın bir artı tekrar sağlıyor, giderken mesela onu düşündüğüm oluyordu, mesela onu neden yanlış yaptım, öğrenemedim mi, ya da göremedim mi diye kendim adına artıları olan bir uygulama, ben eksileri var mıdır diye düşünüyorum. (Ö.A.12)

Bazı yerleri kaçırmışsınız ama dersin sonunda küçük sınavlarda az önce dediğim dediğiniz şeyle bir anda yüzleşiyorsunuz ya sınavda yüzleşeceğiniz şeyle öğrendiğinizin hemen ardında yüzleştiğinizde eve gittiğinizde o yüzleşmeye karşılaştığınızda en iyisini yapmak için emek harcıyorsunuz. (Ö.A.24)

Daha fazla düşünerek hatalarımı bulmaya başladım, önceden hani fazla düşünmüyordum, eğer hani bir derste anladıysam bu benim için bitmişti, ama şimdi düşünüyorum hatalarım ne? Acaba nerelerde hata yapıyorum, onu bulup onun üzerinde acaba nasıl düzeltebilirim tarzında. (Ö.A.25)

Öğretmen adayları ayrıca, yapılan çalışmaların eksiklerini görmelerinin yanında bu eksikleri giderme konusunda yeni yöntemler denemeleri yolunda kendilerini teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, portfolyo çalışması derin öğrenenlerde, eleştirel düşünmenin bir becerisi olan karşılaşılan duruma bir çözüm bulma konusunda katkı sağlamıştır.

Sadece tekrarın yeterli olmadığını mesela bir kere tekrar ediyorsam iki kere tekrar ederim ya da farklı bir şekilde notlar alırım, sürekli her gün okurum öyle giderim, o şekilde farklı şeyler ya da diyelim kodlama yaparım, kafamda başka şeylere uyarlarım, günlük hayata bir şeye uyarlayarak öyle öğrenmeye çalışırım. (Ö.A.20)

Mesela neyi eksik yapıyorum, konu çalışıyorum, test çözüyorum diyelim orda özellikle genelde öyle olur bir konuyla ilgili çıkan sorularda ya bir eksiklik olmuştur ya da bir şey

olmuştur. Ben sonra bakıyorum işte neyi nerde eksik yapmışım tekrar geri dönüyorum, olmuyorsa tekrar başka kaynaktan yine bakıyorum, o şekilde çalıştım, hem yapıyorum hem de kendimi denetliyorum. (Ö.A.7)

Sonuç olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlarında diğer öğrenme yaklaşımlarına kıyasla eleştirel düşünme stratejilerini daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Son mülakatlar ve portfolyolar incelendiğinde öğretmen adaylarının öz eleştirisi, kendini değerlendirme ve sorgulama konularında kendilerini geliştirdikleri görülmektedir.

#### 4. 3. 1. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Eleştirel Düşünme Stratejisi

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme stratejileri ile ilgili bulgular aşağıda sunulmaktadır. Ön mülakatlarda bazı öğretmen adayları çalışmalarını esnasında kendilerini ve konuyu sorguladıklarını ifade etseler de genellikle konuları sorgulama konusunda eksik oldukları görülmüştür. Bunun dışında bazı öğretmen adaylarının konuları öğrenirken ilişki kurma, soru sorma, fikir geliştirme gibi becerilere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan ön mülakatlarda eleştirel düşünme ile ilgili sorulara verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin ne olduğunu bilmedikleri göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarının %60'ı bilgileri sorgulamak yerine öğretmenin üzerinde durduğu konuları önemli gördüğünü ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak, Ö.A.21'in "Özet çıkarırken öğretmenin burası çıkar kesin dediği, burası çok önemli dediği yerleri, sınav için özet çıkardığım için, onları daha belirgin bir şekilde yazmaya çalışırım." ve Ö.A.22'nin "Konuları tek tek sırayla notunu çıkarırız. Orda düşünün hem kendi tuttuğumuz notlar hem kitaptaki önemli şeyler hocadan aklımızda kalan önemli şeyleri yazınca zaten her şeyi yazmış oluyoruz zaten. Sınavlarda iyi geçiyor o sayede." şeklindeki ifadeleri bu duruma işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının %25'i çalışmalarını esnasında fikir geliştirmek yerine kendilerince önemli noktalar belirlediklerini bunlar üzerinden gittiklerini ifade etmişlerdir. Mülakatlarda öğretmen adaylarının, "Fazla detay yazmıyorum, konuyla ilgili özellikle eğitim derslerinde öyle yapıyorum. Önemli yerleri yazıyorum genelde" (Ö.A.1); "Not çıkarmaya çalışırım, normalde kitaplarda hep boş cümleler daha fazladır böyle okuduğum zaman en önemlilerini almaya çalışırım. Kısa ve öz aklımda kalacak şekilde örneklendirdiğim cümleler." (Ö.A.8) ve "Kendim yeni bir konuyu öğreneceğim zaman ilk olarak internetten araştırırım, farklı yerlerden bakarım daha sonrasında okuma farklı bir teknik kullanmam. Okuyarak altını çizerek önemli gördüğüm yerlerin o şekilde öğrenmeye

çalışırım."(Ö.A.13) şeklindeki ifadeleri, sınavda çıkma ihtimali olduğunu düşündükleri kısımları önemli olarak belirlediklerini ve bunun üzerinde durduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının %25'i çalışmalarını esnasında kendi düşüncelerini geliştirmeyi açıklarken, ilişki kurma ve bağdaştırma ve kendi cümleleri ile ifade etme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir.

Uzun olduğu zaman konuyu kaçırabiliyorsun ama kısa şeylerde öğretmen bir tanım veriyor çok uzun oluyor ben onu kafamda ilişkilendirebiliyorum ve ilişkilendirdiğim şekilde örneklerle açıklıyorum, not alıyorum o zaman unutmuyorum. Konuyu daha sonra çalıştığım zaman bu şekilde kısa kısa not alıyorum. (Ö.A.8)

Diğer gördüğüm derslerle ve konularla bağdaştırmaya çalışırım yani aklımda tutma böyledir yani. Direkt ezberleme gibi şeye girmedim yan. Veya dediğim gibi benim onu kendim kafamda canlandırmam lazım yani onu düşünmem lazım yani sadece oradaki yazıyı direkt ezberle öyle aklımda tutmam çok zor oluyor. (Ö.A.21)

Benzer şekilde Ö.A.21, "Biyoloji dersleri canlılarla ilgili olduğu için genelde ilişki kurmaya çalışıyorum." diyerek konuları ilişkilendirerek öğrendiğini; Ö.A.1 de "İkinci kez okuduğumda yani okuma fırsatım olur o zaman bu şekilde kendi cümlelerimle yine anlatmaya çalışırım baktığımda hatırlarım. Ben böyle ezber hani kitaplarda yazılan tanımlardan kendime göre tanım oluşturuyorum" diyerek, ezberlemek yerine anlamak ve kendi cümleleri ile ifade yoluna gittiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları çalışmalarını esnasında konuyu daha mantıklı hale getirebilmek için sorgulama ve araştırma yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.1'in bu konu ile ilgili ifadesi diğer öğretmen adaylarının düşüncelerini örnekler özelliindedir; "Mantığıma uymuyorsa önce hocaya sorarım, hoca büyük ihtimalle onu o şekilde öğrenmiştir kaç yılın bilgisi ama bana uymuyorsa mutlaka onu araştırırım."

Öğretmen adaylarıyla dönem boyunca yapılan çalışmaların ve hazırladıkları portfolyoların eleştirel düşünme becerileri üzerinde ne yönde, nasıl etkisi olduğu hakkında elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının sorgulama, zaman kullanımı, nedenleri arama, çözüm bulma konularında kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının eksiklerini fark etme konusunda kendilerine yardımcı olduğunu belirtmiş, konuların daha fazla üzerinde durmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat burada eleştirel bir bakış açısına sahip olmak yerine sadece durum tespitine gidildiği görülmektedir.

Mesela birinci vizeden sonra hocamız tekrar bize soruları vermişti, hani yanlışınızı, doğrunuzu görün diye, ben orda dikkat ettim neyi yapmışım ya da neyi yapamamışım, hangi konuda problem yaşamışım. Onları da mesela portfolyo yazarken düşünürüz ya eksikimiz ne fazlamız ne diye onları tekrar mesela finalde bunlar çıkar diye ajandama not aldım. (Ö.A.1)

Şöyle şöyle yönden eksikim varmış, bu yüzden ben şöyle bir çalışma yaptım, soru çözdüm ya da hocaya sordum ya da tekrar yaptım, tekrardan konuyu baştan okudum,



hoca zaten açıklamasını yapıyor, yapamadığın soruyla ilgili hocaya soru soruyorsun ve hoca orayı açıklıyor bunu düzeltmemi sağladı diye portfolyoma yazdım. (Ö.A.26)

Dönem içerisinde çalışma kapsamında öğretmen adaylarına zaman çizelgeleri hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının "Onlara bakınca hiç çalışmadığımı gördüm, vaktim ya 24 saatimin bomboş geçtiğini gördüm. Boş boş işler yapıyordum. Ders çalışmıyordum yani. Geziyordum televizyon, internet." (Ö.A.1), şeklindeki ifadesi zaman çizelgelerinin zamanı kullanma konusunda kendilerini değerlendirmelerine ve bu konuda davranış değişikliğine gitmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Nitekim, aşağıdaki alıntı da bunu desteklemektedir.

Mesela ders çalışmış mıyım onu zaten konuşmuştuk, ben ne zaman ders çalışmışım ne kadar ders çalışmışım diye haftada bazen hiç ders çalışmamışım, ya ben bütün haftamı ne yapmışım, diye incelememi sağladı. Sonra dikkat ettim dedim ders çalışmıyordum ya ben diye bari aralar ders sıkıştırırım ders çalışayım diye onları görmemi sağladı.(Ö.A.26)

Eleştirel düşünme becerileri var olan durumu tanımlama, farkına varma ve bunlara çözüm bulmayı içermektedir. Bununla ilişkili olarak öğretmen adayları, yapılan çalışmalarla birlikte çalışma yöntemlerine daha eleştirel yaklaştıklarını ve davranışlarında bazı değişikliklere gittiklerini ifade etmişlerdir.

Mülakatlardaki Ö.A.1'ün "Çözüm yoluna gitmek istediğimi fark ettim önceden böyle bir şey yapmıyordum ne sorunum olduğunu bilmiyordum yani gelince derse portfolyo yazınca 'aa gerçekten böyle yapıyorsam düzeltmeliyim' diye düşündüm." şeklindeki ifadesi portfolyo yazmanın sorunu belirlemeye ve çözüme yönelmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki öğretmen adayları benzer şekilde çalışma şekillerindeki hatalarını belirlemiş ve düzeltmişlerdir.

Şunları şunları yaparsam daha iyi olur kendim söyledim bunları kendim söylüyorsam yapmam gerekti yaptım, bazı sorunları çözdüm eksiklerimi giderdim beceri kazandım bu beceri de derste daha iyi olmamı sağladı. Mesela yapamadığın şeyleri görürsün ona göre dersin notunu alırsın ona göre dinleme şekli oluşturabilirsin mesela bu iki örnek bende oldu yani.(Ö.A.8)

Yani şöyle diyeyim belki de ben bazen böyle hep bildiklerim üzerine çalışıyordum galiba, ama portfolyo da eksiklerimin farkına varıp ben nerde eksikim deyip ona çalışmaya başladım. Daha önce eksiklerimin farkında değildim hatta daha çok böyle bildiklerim üzerine çalışıyordum onu fark ettim. (Ö.A.1)

Öğretmen adaylarının, "Portfolyo olunca bir gün önceden yazıyordum gene derste ne yapmışız diye düşünme fırsatım oldu mesela portfolyoyu yazınca bizim düşüncelerimiz niye böyle oldu niye böyle olmadı onları yazarken gerçekten kendimi sorguladığımı fark ettim." (Ö.A.8); "Kendimi eleştirdim, orda kendi eksikliklerimi gördüm, bazı durumlarda tamamlamaya çalışmışımdır, bazı durumlarda belki tamamlamamışımdır."(Ö.A.13); "Yani onları dikkate alınca yazacağım şeyi daha ayrıntılı düşünmem ve yaptığım her şeyi yazmam yani neyi bilmiyorum onu görmek için ne yaptım bunları yaparken bütün ayrıntıları düşünmeme sebep oldu." (Ö.A.21) gibi ifadeleri portfolyoları yazarken onlara

sorulan soruların onları kendilerini eleştirme ve sorgulama yoluna ittiğini göstermektedir.

Aşağıdaki ifade de buna örnektir.

Portfolyolarda aşamalarımız vardı Neyi öğrendim?, Neyi öğrenemedim? Öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptım?, bu sorular kendimi sorgulamama neden oldu. Mesela ben bu konunun burasını anlamamışım niye anlamamışım, niye anlamamış olabilirim, çünkü mesela ne vardır karşılaştırma yapıyoruzdur, ha demek ki ben karşılaştırmada eksikmişim bu yüzden karşılaştırma sorularında soruları bu yüzden cevaplayamadım bu düzeye çıkmamı (Ö.A.26)

Ders sonunda yapılan sınavların tekrardan öğrencilere gösterilmesi ve sınıfta çözülmesinin, eksiklerini görme ve eksiklerini nasıl gidereceği yönünde eleştirel yaklaşıma sahip olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

İlk girdiğim o sınavda konuyu çok iyi anladım zannettim ama soruları yapamayınca olmadığını gördüm bunun için bir sonraki derste daha iyi dinledim soru çözme konusunda neler yapabileceğimi düşündüm daha sonra hoca sınav yaptı ama ondada ful yapmıştım sınavı sonra içim rahatladı. (Ö.A.21)

Konuyu tekrar etmeme acaba eksik kaldığım noktalar var mı bunları tespit etmeme yaradı, eğer tespit ettiğim yerler varsa bunlar için çabalamama soru çözmeme, tekrardan baştan almama, arkadaşlarıma sormama bu tür çalışmalar yapmama neden oldu. (Ö.A.26)

Öğretmen adayları, portfolyoların çalışma yöntemini ve kendini görme konusunda etkisi olduğunu ifade etmiştir. Fakat kendini görme eleştirel bir yaklaşımla olmamıştır. Ö.A.21'in "Açıkçası hocam nasıl kendini görebilirsin onu öğrendim portfolyo ile. Sizin anlattıklarınızla yazıyoruz oraya nasıl çalıştığımızı veya neden çalıştığımızı onun sayesinde bir şeyleri görmemi sağladı. Ama bir değişiklik yaratmadı." sözlerinden anlaşılacağı üzere sadece durumu betimlemelerine yardımcı olmuştur.

Buna ek olarak, Ö.A.26 portfolyoyu kendini geliştirmek veya eleştirel bir bakışla kendini değerlendirmek ve bundan fayda sağlamak yerine sadece yazmış olmak için yazdığını ifade etmiştir; "Ona bakarak şey yapmadım hiç, yani ben bunları biliyormuşum, bunları bilmiyormuşum, artılar eksiler nelerdir, onu yapmadım sadece yazdım, daha iyi yazmaya çalıştım."

Sonuç olarak, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip olan öğretmen adaylarının ön mülakatlarda eleştirel düşünme stratejilerinden sadece sorgulama üzerinde durdukları görülmüştür. Son mülakatlar ve portfolyo çalışmalarına bakıldığında öğretmen adaylarının yapılan çalışmalar yoluyla sorgulama, çözüm bulma, nedenleri arama ve zaman kullanımı konusu üzerinde durdukları belirlenmiştir.

#### **4. 3. 1. 4. Eleştirel Düşünme Stratejisi ile İlgili Bulguların Karşılaştırılması**

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılan karşılaştırmalar sunulmaktadır.

Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılan ön mülakatlarda öğrendiklerini sorgulama ve soru sorma becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin daha alt seviyede olduğu görülmüştür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının yapılan çalışmalar yoluyla öğrendiklerini sorgulama, zaman kullanımı, sistematik düşünme ve çalışma becerileri kazandığı görülmüştür. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlarda sorgulama, konular arasında ilişki kurma ve çalışırken kendine hedef belirleme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Portfolyo kullanımının öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme ve eleştirmelerini geliştirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yapılan ön mülakatlarda stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri konusunda sadece sorgulama ve konular arasında ilişki kurma becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Portfolyo kullanımı yoluyla öğretmen adaylarının öğrendiklerini sorgulama, zaman kullanımı ve çözüm bulma konusunda kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Stratejik ve derin öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öğrendikleri konular arasında ilişki kurma noktasında yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından ayrıldığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme becerilerine en fazla sahip olan grubun derin öğrenme yaklaşımına sahip olan öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarıyla stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinden biri olan karşılaşılan probleme çözüm bulma becerilerinin portfolyo yoluyla geliştiği görülmüştür.

#### **4. 3. 2. Üst Bilişsel Stratejiye Ait Bulgular**

Bu bölümde 'farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının üst bilişsel öğrenme stratejisi üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### **4. 3. 2. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Üst Bilişsel Strateji**

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden biri olan üst bilişsel öğrenme stratejisi ile ilgili olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Öğretmen adayları üst bilişsel öğrenme stratejilerinden tekrar yapma, soru sorma, organizasyon ve öğrenemediği konulara geri dönme stratejileri üzerinde durmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ön mülakatlarda üst bilişsel öğrenme stratejileri hakkında fazla

bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının %50'si üst bilişsel öğrenme stratejilerinde anketlerde de ifade edildiği gibi en fazla anlamadığını tekrar etme veya anlamadığı konuya tekrar bakma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. "Tekrar bir daha çalışırım. Başa dönerim. Ya da takıldığım yeri biliyorsam orayı sadece işlerim." (Ö.A.3)

Tekrar tekrar kendi kendime soru sorarak, mesela çıkarttığım soruyu kesinlikle üstüne cevabını yazmam oraya boşluk bırakırım cevabı başka sayfadadır. Mesela tekrarlarım o soruyu sınav yapıyormuş gibi yapıyorum yani bakıyorum çözemezsem cevabına bakıyorum tekrar en baştan başlıyorum mesela diyelim onuncu soruda takıldım onuncu soruya bakmıyorum tekrar birden başlıyorum tekrar ona gelene kadar bir daha tekrarlamış oluyorum. (Ö.A.10).

Öğretmen adaylarının %50'si konuyu anladıklarına emin olmak için kendi kendilerine soru sorduklarını ifade etmişlerdir. Kendi kendine soru sorma konusunda Ö.A.15 "Konuyu tam olarak anlayıp anlamadığıma karar vermek için kitabı kapatır düşünürüm, kendi kendime soru sorarım o soruları cevaplayabiliyorsam, o kitapta gözümün önüne gelir zaten o zaman konuyu anladığımı düşünürüm." İle Ö.A.22 "Konuyu anlayıp anlamadığımı belirlemek için hocanın sorduğu sorulara bakarım mutlaka elimizde soru vardır onlar bakarım. Derslerde geçmiş sınavlarda sorduğu sorular oluyor onlara bakarım. Kendim sorular soruyorum o şekilde yani." Benzer görüşler ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %40'ı çalışırken konunun nasıl organize edildiğine dikkat ettiğini ifade etmiştir. Ö.A.22 "Yani sınavlara hazırlanırken bu şekilde olur. Onun dışında yine konulara göre ayırırım oda işte zor kolay diye ayırırım o şekilde yani." fikrini belirtirken Ö.A.10 şunları söylemiştir:

Genel konuları böyle önce hani grafik halde grafik değil alt başlıklara ayırıyoruz ya öle daha rahat anlaşılmasını sağlıyor ayrıca konuları artık mesela diyelim işte botanikte bitkileri çalışıyorsun tohumuz tohumlu sonra tohumuz kendi arasında seviyelere ayırıyorsun ondan sonra özelliklerini yazıyorsun o şekilde daha kolay oluyor. (Ö.A.10)

Öğretmen adaylarının %40'ı dersteki kitap, dergi ve basılı materyalden çalışırken, bir yeri anlamadığı zaman, geri dönmediğini ve anlamaya çalışmadığını ifade etmiştir: "En sonunda özetin sadece anlamadığım yerlerini diyelim 10 sayfa özet çıkardım artık o anlamadığım yerleri çıkarıp çalışıyorum. Ama anlamadığım bir yer olduğu zaman arkadaşlarıma soruyorum." (Ö.A.16)

Genelde bırakıyorum. Genelde günümüz okul hayatında anlamamışsam bazen çok fazla üzerine gitmiyorum, ama konunun önem derecesine göre mesela buradan çıkacak bunu bilmemiz gerekiyor, mesela bir problem var onunla ilgili mutlaka sınavda bir soru çıkacak o zaman giderim hani arkadaşlarımdan yardım isterim. (Ö.A.22)

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.16) öğrenme esnasında konuyu öğrenmede güçlük yaşasa bile kullandığı yöntemi değiştirmedeğini ifade etmiştir.

Yani yöntemimde herhangi bir değişiklik olmuyor açıkçası yine aynı şekilde ama anlamadığım takdirde bu sefer daha fazla çalışıyorum, iki üç defa okuyacağım bu sefer bir kez okuyacağıma peş peşe çalışıyorum bu sefer. Yani herhangi bir yöntem değiştirmiyorum açıkçası. (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarının dönem boyunca yapılan portfolyo çalışması ve diğer çalışmaların üst bilişsel öğrenmeye olan etkisi hakkında yapılan mülakatlardan ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının organizasyon, öğrenmedikleri ya da eksik kaldıkları konulara geri dönme, uygun çalışma yöntemini belirleme konusunda kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının eksiklerini düzeltme ve eksiklerine geri dönme konusunda etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %50'si portfolyonun eksiklerini belirleme ve düzeltme konusundaki etkisinden bahsetmiştir. Eksikleri belirleme ve giderme konusunda Ö.A.16 "Şunu anlamamışım hadi bunu da anlayayım sorayım ya da internetten bakayım bu neymiş gibi. Buraya yazmam gerekiyor, onu oraya öyle yazınca sınav açısından ve dersi anlama açısından etkili oluyor, her derse böyle planlı çalışsak iyi olur." ve Ö.A.10 "Nasıl bir faydası oldu, zamanın da birçok şeyi hallettim. Anlamadığım zaman daha sonraya kalsaydı belki unutacaktım, halledemeyecektim. Sınav zamanı geçiştirecektim. Ama zamanında hallettim, konular tazeyken hallettim, daha iyi anladım." olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %50'si portfolyo çalışmasının, dersin gereklerine ve öğretmenin dersi işleyiş tarzına uymak için, çalışma şekillerini değiştirme konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.3 ve Ö.A.22 çalışma şekli üzerine etkisini "Normalde ölçme değerlendirmeye bir saat çalışırdım. Bir kere tekrar yapardım kolay gelirdi koyardım köşeye. Ama şimdi her haftalık yapıyorum. Bu sefer fazla çalışma ihtiyacım kalmadı." beirtmiştir.

En başta mülakat yaptığımızda ben şey demiştim hani 'not çıkarmayı bilmiyorum, çok uzun şeyler'. Bu sefer öyle bir şey olmadı yani. Bu konuda kendimi değiştirdim. Yani yanlış öğrenme metodunu değiştirmemde etkili oldu. Bu not çıkarma olayında en fazla bunun üzerinde durabiliyorum ben. (Ö.A.22)

Öğretmen adaylarının %50'si portfolyoyu bir düzen içerisinde yazmaları gerektiğinden çalışmalarını esnasında konuların nasıl düzenlendiğine ve organize edildiğine baktıklarını ifade etmişlerdir. Düzenleme ve organizasyon konusunda etkisi hakkında Ö.A.10, Ö.A.22 ve Ö.A.3 aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

"Sınava hazırlanırken faydasını gördüm, düzenli olarak elimdeydi sınav konuları baştan sona kadar, hangi sıra halinde ve hepsinde hoca hangi derste neyin üzerinde durmuş, bende onların üzerinde durarak yazdım bu konuda çok yardımcı oldu bana." (Ö.A.10)

"Hani program yapıp, dersleri konuları işte bölüp, hani ondan sonra o konuları çalışmak gibi. Yani bir düzen insanın hayatına katıyor." (Ö.A.22)

Eskiden mesela koyuyordum ama bu sefer konunun hani en detayını 'neyi öğrendim, neyi daha iyi öğrendim' hani yüzeyseldi. Neydi konu mesela temel istatistikler. Temel istatistikleri alıyordum ama bu sefer temel istatistikler değil, temel istatistiğin altında işte ayrımcılık indeksi onun da detayına iniyor. (Ö.A.3)

Öğretmen adaylarının %33'ü çalışmaları esnasında ders ile ilgili olan materyalde önemli olan konuları ve ne öğrenmeleri gerektiğini belirlediğini ifade etmiştir. Ö.A.3'ün ifadesi bu durumu açıklar niteliktedir: "Bunları bildiğimi bildiğim için artık oraya çalışmıyorum. Geri kalan kısma çalışıyorum ama eskiden hepsine çalışıyordum. Böyle bir avantajı geldi yani. Neyin eksik olan kısımlarımı gördüm hani."

Sonuç olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlarda tekrar yapma, soru sorma ve konunun organizasyonu üzerinde durdukları görülmüştür. Ön mülakatlardan farklı olarak öğretmen adaylarının son mülakatlarında ve portfolyolarında planlama, eksiklerine geri dönme, organizasyon ve uygun çalışma şeklini belirleme ve değiştirme konusunda bir değişime gittikleri görülmüştür.

#### 4. 3. 2. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Üst Bilişsel Strateji

Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden biri olan üst bilişsel öz düzenleme ile ilgili olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Ön mülakatlarda öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejilerden tekrarlama, bilgiyi düzenleme ve soru sorma becerilerinden bahsetmiştir. Öğretmen adaylarının ön mülakatlarda üst bilişsel öğrenme stratejileri hakkında yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarına göre daha fazla konuyu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının %80'i üst bilişsel öğrenme stratejilerinde, ders için çalışırken, sadece okumak yerine, konu üzerinde düşünmeye ve bundan ne öğrenmeleri gerektiğine karar vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Ö.A.12, Ö.A.20 ve Ö.A.11 şunları söylemiştir: "Mesela bugün biyoteknoloji diye bir dersimiz var derse hazırlanacağım öyle gideceğim konuyu açarım konuyu okurum konunun kendimce önemli böyle temel kriterleri kırılma noktaları önemli noktaları vardır, onları belirlerim." (Ö.A.12)

Bir notu okuyorum bir kere ikinci kere oranın üzerinde durmam gerektiğinin aklımda kalabilmesi için orayı bir yuvarlak içine alırım üstüne bir beş kat falan geçerim böyle, altını çizerim, bir notun içerisinde belli bir sadelikte vardır. Dikkat edilmesi gerektiği yerde, ünlem koyarım, yıldız atarım işte kendimi bu şekilde teşvik ederim. (Ö.A.20)

Diyelim eksik bir şey olduğunda benim başım ağrır ve direkt bırakırım yani. Bizim böyle genetik falan derslerimiz var mesela direkt çalışmayı bırakıyorum anlamadığım zaman. Ondan sonra bir daha çalışıyorum tabi aynı şeyi. Anlamadığım şeyin üzerine gidiyorum. (Ö.A.11)

Üst bilişsel öğrenme becerileri konuyu detaylandırmayı ve ayrıntılı çalışmayı içermektedir. Ön mülakatlarda öğretmen adaylarının çalışmaları esnasında sınavda çıkma olasılığı yüksek olan konularla çalışmalarını sınırladıkları görülmüştür.

Açıkça söylemek gerekirse öğrenciyiz burada sınava için çalışıyoruz ekstra sınavda bunu yanlış yaptım diyip tekrardan o konuya bakıyorsun hani bunu tekrar hoca sorabilir diye tek caydırıcılığı orda yoksa yani emin olun o sınavda tekrar sorulmayacağını bilsen ona tekrar dönüp bakmazsın. (Ö.A.20)

Öğretmen adaylarının %80'i üst bilişsel öğrenme stratejilerinden, yeni ders konularını çalışmadan önce, nasıl organize edildiğini görmek için sık sık gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.9, Ö.A.18, Ö.A.12 ve Ö.A.17 ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir; "Önce konuya bakarım ne kadar sayfa var ne kadar zaman lazım çalışmam için sonra çalışmaya başlarım." (Ö.A.9)

Ya yeni bir konuyu öğrenirken ben bütünü görmem gerekiyor parça parça değil de bütünü oluşturuyorum. Ana başlıklar halinde çıkarırım konuyu çünkü bütün halinde görmezsem parçaları anlamıyorum. Öyle çıkardıktan sonra parça parça öğrenmeye başlarım. Tümünden gidiyorum galiba. (Ö.A.18)

O yüzden öncelikle konuyu ya da okunacak bir materyal gezilip görülecek bir durum mu ya da anlatılacak dinlenecek bir şey mi ona karar veririm o aşamada başlarım sonra konun detaylarına inmeye çalışırım. Araştırma yaparım, konuya çalışırım eğer kendime anlatabiliyorsam konuyu bence öğrenmişim demektir. (Ö.A.12)

Yani bir kağıt alıyorum ona bütün konuları sırayla yazıyorum. Başlıkları tek tek yazıyorum sonra planlıyorum zaten onu sonra alıyorum elime bakıyorum işte ne prokaryotlarda DNA replikasyonu alt başlıklarını kendim söylüyorum, sonra o alt başlıkları kendime anlatıyorum, öyle bir plan yapıyorum düzenliyorum yani. (Ö.A.17)

Öğretmen adaylarının %80'İ üst bilişsel öğrenme stratejilerinde anketlerde de ifade edildiği gibi en fazla anlamadığını tekrar etme veya anlamadığı konuya tekrar bakma eğiliminde olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Ö.A.12 ve Ö.A.25 ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir: "Hani belki artık çok gömüldüğüm zaman göremiyorum sürekli aynı yerde kaldığını düşünüyorum. Oradan geçerim o şekilde ama bir sonra ki konuya geçemem orayı anlamadan da kendimce çünkü hani dedim ya basamak basamak ilerliyorum." (Ö.A.12)

Bazen anlamadığım zamanlar oluyor, o durumlarda düşünüyorum düşünüyorum ona odaklanmaya çalışıyorum, bir konuyu geçemiyorum, onu anlamadan geçmiyorum yani. Anlamadıysam bırakıyorum. Eğer anlamıyorsam hiçbir şey yok hiç yorum yapamıyorsam, vazgeçiyorum. Sınavda işte o bilgimle yapabildiğim kadar yapıyorum (Ö.A.25).

Öğretmen adaylarının %50'si üst bilişsel öğrenme stratejilerinden, derste çalıştıkları materyali anladıklarından emin olmak için, kendilerine sorular sorduklarını belirtmişlerdir. soru sorman konusunda Ö.A.4 "Ben konuyu çalışırken aynı zaman da sorular çıkartıyorum o konuyla ilgili. Klasik tarzlı sorular çıkarıyorum. Ondan sonra konuyu çalışmam bittikten sonra konuyu o soruları aynı sınavdaymış gibi cevaplandırıyorum." ile Ö.A.17 "Bunun haricinde soru cevap yapmaya çalışıyorum arkadaşarımla, onlara soru soruyorum bakıyorum o anlamış mı diye, dolaylı sorular soruyorum sentez, analiz basamağında, zor olmasına dikkat ediyorum." nin görüşleri bu durumu açıklar niteliktedir.

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.4) dersin gereklerine ve öğretmenin dersi işleyiş stiline uymak için çalışma şeklini değiştirebileceğini ifade etmiştir: "Ama anlaşılması zor bir konuya o tarz konularda artık başka yöntemlere başvuruyorum. Resim çiziyorum, karikatür haline getiriyorum, bazen işte kodlama yapıyorum." (Ö.A.4)

Öğretmen adaylarıyla dönem boyunca yapılan portfolyo çalışması ve diğer çalışmaların üst bilişsel öğrenme stratejisini kullanma becerisine olan etkisi hakkında yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel strateji ile ilgili olarak en fazla uygun çalışma şeklini geliştirme, öğrenemedikleri konuları geri dönem ve eksiklerini giderme, planlama, organizasyon ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının %50'si eksiklerini düzeltme konusundaki etkisinden bahsetmiştir. Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının eksiklerine geri dönme onları anlama konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

"Bende anladım, ben bu konuda eksiyim. Çalıştım, finalde de bu konuyla ilgili hiçbir soru kaçırmadım. Ama boşladığım konularla ilgili soruları kaçırdım." (Ö.A.17)

"Portfolyo hazırlarken öğrenemediğimiz şeylerin bir kere farkına varıyoruz, öğrenmek içinde illaki bir şeyler yapıyoruz çünkü siz istiyorsunuz. Yapınca da bizim için faydalı oluyor, öğrenmek açısından." (Ö.A.11)

Üst bilişsel öğrenme stratejileri arasında bireyin dikkatini bir alana yönlendirmesi, çalışmaları esnasında daha dikkatli olması bir diğer önemli noktadır. Öğretmen adayları, ders sonunda yapılan sınavların ne öğrenmeleri gerektiği konusunda onlara yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ne öğrenmeleri gerektiğini belirlemelerinin aynı zamanda daha dikkatli derse odaklanmalarına yardımcı olduğu Ö.A.9 şu şekilde ifade etmiştir: "O sınavlarda dersi ne kadar anladığımızı gördük, en azından gidip portfolyoya ona göre yazdık. Ne anlamamışım onun üzerine yoğunlaştım. Onun üzerine testlerdi yaptık ne anlamadığımızı görmüş olduk."

Öğretmen adayları portfolyo ile dersin gereklerine ve kendi alışkanlıklarına göre çalışma şeklini değiştirdiğini ifade etmiştir. Çalışma şeklindeki değişiklik hakkındaki alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

Portfolyo benim öğrenme stilimi etkiledi mesela ben önceden harıl harıl not çıkarırdım o notuma çalışırdım sorumu çözerdim veya yeri gelince hiç çözmezdim hiç soru çözmeden girerdim. Eğitim dersleri için konuşuyorum, bunda mesela soru çözüyorsun soru çözerken anlamadığın yeri dönüp notlarında tekrar okuyorsun veya ne bileyim başka bir yerde araştırıyorsun, ölçmede mesela çok not çıkarmadım zaten portfolyo hazırlarken çıkarmışım öğrenmişim diye düşünerekten ölçmede not çıkarmadım. (Ö.A.11)

Yooo, her hafta gene çalışmadım, değişen bir şey olmadı, şey şöyle bir şey ders için ben portfolyonun nasıl bir faydası oldu yazmıştım zaten, not tutmama fayda etti, önceden tutmuyordum daha doğrusu bu dönem başında tutmuyordum, orda işte arkadaşşıma güvenerek tutmadığımı fark ettim, ondan sonra kendim tutmaya başladım. Onun haricinde aynı gene. (Ö.A.23)

Bir şeye bağlı kalmamayı, eskiden bir şeye bağlı kalıyordum, onun yerine kendimi daha farklı çalışmaya verdim. Mesela bir kaynaktan değil de farklı kaynaktan, çalışmaya, mesela diyelim ki bir konu var o konu hakkında mesela bilgisayardan internetten farklı araştırmalar yaparak çalıştım. (Ö.A.25)

Üst bilişsel öğrenme stratejisi bireyin öğrendiklerini kendi sözcükleriyle ifade edebilme becerisini içermektedir. Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.12) portfolyo



çalışmasının kendini ifade etme konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. "Portfolyonun bana şöyle bir katkısı var ilk yazdıktan yani yazmaya başladığım süreç içerisinde düşündüklerimi anlamsal bir sıra içinde yazmam da ve sözel olarak ifade etmem noktasında bana fayda sağladı." (Ö.A.12)

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının planlama ve planlı çalışma konusunda teşvik ettiğini belirtmiştir.

Mesela planlamayla ilgilide bir çalışma yapmıştık, vizelerimi ve finallerimi bir değişiklik olsun diye, 4 yıl boyunca hiç yapmamıştım, planlı bir şekilde çalıştım ve çok faydasını gördüm, çünkü sınav akşamı geldiği zaman sadece bir tekrar edip sınavlara girdiğim zaman çok verimli olduğunu gördüm. (Ö.A.19)

Öğretmen adayları portfolyo yazmak zorunda olduklarından dersi dinleme şekillerinde bir değişikliğe gittiklerini ifade etmiştir. Dersi dinlerken portfolyoda onlardan istenenleri göz önünde bulundurarak ne öğrenmeleri gerektiği üzerine düşünmüşlerdir.

Ben en baştan beri bu ders için yarar sağladığını düşünüyorum, plan, program ne yaptığını görme ve derste de bunu hocayla paylaşmıştık, ders esnasında da portfolyo yazacağımı bildiğim için o portfolyoya yazacağım için derse daha iyi dinledim. (Ö.A.4)

Öğretmen adaylarının portfolyo yazarken kendi kendine sorular sorarak öğrenmelerini artırma yoluna gittikleri görülmüştür. Ö.A.18 "Özeleştirme yapmamı sağladı. Kendime soru sorup cevap verdiğim için kendi eksiklerimi kendim gördüm başkası söylemeden ya da sınavda fark etmeden önce görmüş oldum." ve Ö.A.20 "... ben bunu neden anlamadım, bu bilinç bende oluştu. Ondan dolayı artık geldiğimde bakıyorum yani neden anlamadım diye, anlamadıysam ne bunun özü diye araştırıyorum." Öğrenmelerindeki artışı bu şekilde açıklamışlardır.

Öğretmen adayları portfolyo yazarken hem konunun hem de çalışmalarının daha organize şekilde ilerlediğini ifade etmiştir.

"Konular birbirine girmedi, sistemli bir şekilde çalıştığımız için, tekrar ederken benim için kolaylık oldu ve kolay hatırladım." (Ö.A.19)

"Planlama derken mesela sınav haftasına bırakmak değil de dersleri hani ondan öncesine dersleri saatlere bölerek çalışmayı, ben önceden onu yapmıyordum, kafamda belli şeyler oluşturuyordum ama şimdi onu yapmaya başladım." (Ö.A.25)

Sonuç olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejilerinde bir gelişim olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, portfolyo yoluyla eksiklerine geri dönme ve gidermeyi davranış haline getirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenmeleri için uygun çalışma şeklini belirleme, planlama ve organizasyon konusunda beceri kazandıkları görülmüştür.

### 4. 3. 2. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Üst Bilişsel Strateji

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden biri olan üst bilişsel öğrenme stratejisi ile ilgili olarak derin öğrenme stiline sahip bireylerden elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır. Ön mülakatlarda katılımcıların üst bilişsel stratejilerden organizasyon, eksikleri üzerine düşünme ve giderme, not tutma konularında iyi oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının %80'i çalışmalarına başlarken ve çalışmaları esnasında konunun nasıl düzenlendiğine ve neleri içerdiğine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.21, Ö.A.22, Ö.A.26 ve Ö.A.1 'in düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Şemalar çizerim genellikle belli bir sıraya koyarak. Biyoloji derslerinde mesela şekli çizmeye çalışırım. Özet çıkarırken maddeler çıkararak yazarım düz yazmak yerine. Bu şekilde aklımda daha kolay kalıyor. (Ö.A.21)

Konuya çalışırken önce bir genel bakarım daha doğrusu kitaba bir genel baktığım zaman daha çok hatırladığım konular olur ya da ben baştan başlarım ama çalışırken kesinlikle bağlantı kurmaya çalışırım. Önce bir genel bakarım konunun genel başlığına bakarım oradan alt konulara inerek bütünlüğü sağlamaya çalışırım. (Ö.A.22)

Dersin öncesinde değil de dersten sonra biraz işliyoruz ondan sonra kendim konunun başlıklarına göre sıralama yapıyorum. Hani böyle karışık kitaptan bakmaktansa bir kağıda başlığı yazıyorum, bunun alt dalları nasıl, bunu dallandıracak şekilde yazıyorum net görebileyim diye. (Ö.A.26)

Mesela benim bir not defterim vardır oraya böyle destan yazmam yani sadece mesela başlık yazarım ya da önemli olan şeyleri yazarım, mesela hücre mitokondri enerji yazarım yani anahtar kelimeleri yazarım, çalışırken onları kendim tamamlarım. (Ö.A.1)

Üst bilişsel öğrenme stratejileri arasında not alma bir diğer strateji olarak bilinmektedir. Öğretmen adaylarının %50'sinin çalışmaları ve ders esnasında not tuttukları belirlenmiştir. Not tutma konusunda Ö.A.13 "Özet çıkarırken genelde ana cümlelere konunun özeti şeklinde geçen o ana cümlelere dikkat etmeye çalışıyorum. Önemli yerleri yazıyorum genelde." ve Ö.A.8 "Not çıkarmaya çalışırım. Normalde kitaplarda hep boş cümleler daha fazladır böyle okuduğum zaman en önemlilerini almaya çalışırım. Kısa ve öz aklımda kalacak şekilde örneklendirdiğim cümleler." şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları çalışmaları öncesinde bir plan yaptığını fakat bu plan uymak konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir: "Mesela diyorum ki bu gün bu dersi çalışayım, bu gün şunu bitireyim falan, genelde yapamıyorum yani, istediğim yere gelemiyorum, maalesef ki, çünkü biraz konsantre problemim olduğu için, her şeye kafam dağılıbiliyor." (Ö.A.1)

Üst bilişsel öğrenme stratejileri arasında bulunan konunun detaylandırması ile ilgili olarak öğretmen adaylarının genellikle detaylandırma yapmadıkları sınavda önemli olan konuları odaklandıkları görülmüştür: "Ama dersi anlıyordum yani önemli olan yerler yani

bana göre önemli olan yerler sınavda çıkma ihtimali yüksek olan yerler oluyor yani ve genelde onlara ağırlık verdiğim için bir şekilde nokta atışı yapmış oluyorum." (Ö.A.1)

Çalışmaları sırasında anlamadığı konular olduğunda geri dönüp anlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö.A.13 "Mesela biyoteknolojiyle ilgili konu konuşuyoruz onu eğer hoca soru sorduğunda cevaplayabiliyorsam veya arkadaşlarımla o konu açıldığında aramızda o konu üzerine konuşabiliyorsam ben o konuyu öğrenmişim demektir. Yoksa da bir şey yapacağım olmaz sınav zamanında çalışırım. Sınav zamanı geldiğinde kitabın altını çizerek çalışma vs. şeyler yaparım."

Yukarıdakilerin aksine öğretmen adaylarının biri (Ö.A.1) eksiklerini düzeltme konusunda bir çalışma yapmadığını, eksiklerin eksik olarak kaldığını ifade etmiştir.

Konu eğer biyoloji için düşünmeyelim başka bir dersi hani matematikse napıyorum o konuyu çalışmayı bırakıyorum. Yapamayacağımı biliyorum kafa yormuyorum uğraşmıyorum, başka bir şeye kafa yoruyorum daha iyi oluyor benim için, ama mesela biyolojide kendimi sabitlemişim biyolojiyi anlamam gerekiyor. (Ö.A.1)

Öğretmen adayları ders çalışırken öğrenmeleri gereken konunun ne olduğunu öğretmenin üzerinde durduğu konularla sınırlamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmede üst bilişsel öğrenme becerileri bireyin öğrenmesinde kendi sınırlarını kendisinin belirlemesini içermektedir. Elde edilen veriler ise öğrenme ortamlarında konunun sınırlarını öğretmenlerinin belirlediğini daha doğrusu öğrencilerin öğretmenlerin sınırlarını kendi sınırları olarak kabul ettiğini göstermektedir. Alıntılar bunu destekler niteliktedir: "Bir hocanın önemli gördüğü şeylere, iki kendimce önemli gördüğüm şeylere mesela bu önemli bu benim için iyi bir bilgi olabilir diye yazarım o zaten aklımda vardır ama özetin içinde bulunsun, belki unutabilirim diye yazarım." (Ö.A.21)

Not alırken özellikle hocanın üzerinde durduğu şeylere dikkat ederim. Ağzından çıkan her şeyi yazmam da a çocuklar bu önemli dediklerini. Çünkü notlar bir yere kadar çünkü çok kapsamlı oluyor, hoca sana ana hattını veriyor, önce hocanın bilgisini alınca bu sefer onu okuduğunda daha kolay olduğunu görebiliyorsun. (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarıyla dönem boyunca yapılan portfolyo çalışması ve diğer çalışmaların üst bilişsel öğrenme stratejisini kullanma becerisine olan etkisi hakkında yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının eksiklerini düzeltme, tekrar yapma, çalışma yöntemini değiştirme ve dikkat konularında etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Stratejik öğretmen adayları çoğunlukla portfolyo çalışması ile dersten sonra eksikleri üzerinde düşündüklerini ve giderme yolunda çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö.A.26 "Eğer tespit ettiğim yerler varsa bunlar için çabalamama, soru çözmeme, tekrardan baştan almama, arkadaşlarıma sormama, bu tür çalışmalar yapmama neden oldu. Bunlara sevk etti beni." ve Ö.A.6'nın görüşleri bu durumu açıklar niteliktedir:

Yani portfolyoları yazarken anladığım ya da anlamadığım kısımları düşünüyorum o aradaki şunları yazayım şunu anladım bunu anlamadım diye yazayım anlamadığımı nasıl öğrendim diye yazayım derken aslında bir nevi onlar yeniden aklımdan geçiyor. Nasıl öğrenirim diye düşündüğümde hocanın nasıl anlattığı aklıma geliyor, tekrar etmiş gibi oluyor. (Ö.A.6)

Bunun yanında, eksiklerini belirlediklerini ancak giderme noktasında bir şey yapmadıklarını belirten öğretmen adayları da oldu.

Benim eksiklerimi görmemi sağladı en çok o, ben burada bak yapamıyorum, deyip ajandama not aldım. Buna dikkat etmem gerekiyor, sınava çalışırken buna dikkat edeyim. Derste düşündüklerini yazıyorsun, ne eksiksin onu görebiliyorsun, ama bunun için ne yaptığın yok, çünkü yapamadık bir şeyler, o yüzden yoktu bir şeyler (Ö.A.13)

Portfolyoda yazdıktan sonra yine de ben farkında değilim pek durumun, portfolyoya bakarak bir şey yapmadım hiç, yani ben bunları biliyordum, bunları bilmiyordum, artılar eksiler nelerdir, onu yapmadım sadece yazdım, daha iyi yazmaya çalıştım. (Ö.A.26)

Diğer bir üst bilişsel strateji olan düzenli tekrar konusunda da portfolyo kullanımının etkili olduğu görülmüştür.

O haftalık yaptığım tekrarlar, sonucunda onları, portfolyoları tuttuk aynı zamanda tekrar da yaptık, içine bir şey yaptıysak koyduk, son sınava iki hafta kala bütün hocanın yazdırdığı karalamalarda dahi hepsini özet çıkardım, kendi kendime, sonra sorular falan çözmüştüm. (Ö.A.13)

Portfolyo çalışması ile özellikle dersten sonra eksikleri üzerine düşünme zorunluluğu, öğretmen adaylarına, kendi çalışma şekillerinin etkililiğini sorgulama ve bu konudaki eksikliklerinin farkına varma ve düzeltme imkanı sağlamıştır. Farkına varma ve düzeltme konusunda Ö.A.14 "Yani şöyle diyeyim, belki de ben bazen böyle hep bildiklerim üzerine çalışıyordum galiba, ama portfolyoda eksiklerimin farkına varıp 'ben nerede eksikim' deyip ona çalışmaya başladım." şeklinde ifade etmiştir..

Diğer yandan bazı öğretmen adayları yapılan çalışmaların çalışma yöntemini değiştirmek konusunda bir etkisi olmadığını ancak kendi çalışma şekillerinin farkına vardıklarını ve daha fazla çalışma ve öğrenme konusunda teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

Açıkçası çalışma şeklimi değiştirmeme etkisi olmadı hocam. Ama nasıl kendini görebilirsin onu öğrendim. Portfolyoyla, sizin anlattıklarınızla yazıyoruz oraya nasıl çalıştığımızı veya neden çalıştığımızı, onun sayesinde bir şeyleri görmemi sağladı Ama bir değişiklik yaratmadı. (Ö.A.22)

Öğrenme yolum üzerinde katkı sağlamadı, sadece fazladan çalışmamı sağlayan bazı şeyler oldu. Böyle eğitim derslerine nasıl çalışacağıma falan, daha nasıl iyi çalışabilirim falan anladım. Ama yinede ezbere yönlendiriyor beni eğitim dersleri. O nedenle çok zorlanıyorum. (Ö.A.26)

Öğretmen adayları portfolyo hazırlamak zorunda olmalarının kendilerine çalışmalarını esnasında yeri geldiğinde soru sormalarına ve sorular üzerinden çalışmalarına, bunun da daha iyi öğrenmelerine yol açtığını belirtmişlerdir.

Sayısal derslerle ilgili formüllerde, işte ölçmede mesela internetten soru çözdüm. Çözdüm de ne oldu? Mesela özet çıkardığımda bir örnek var sürekli onu çözersen konuyu anlamış sayılmazsın bence, ama internette bunun farklı versiyonları var onu çözdün mü konuya artık hakimsin. Ne oldu? (Ö.A.8)

Öğretmen adayları çalışmaları esnasında konuların nasıl düzenlendiğinin onlar için önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışırken kendilerine bir yöntem geliştirdikleri görülmektedir.

Ben bir kitabı bir kere baştan sona okuyup, konu olarak ne anlatıyor o bütünlüğü bozmadan o konuyu anlamam gerekiyor. Okurken altını çizerim kenarlara ufak tefek notlar yazarım bu benim çalışma tekniğim ama dediğim gibi okumayı sevdiğim için okuyarak çalışmayı seviyorum ben. (Ö.A.13)

Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların dersi dinleme şekillerini değiştirme konusunda onlara etki ettiğini, dinleme şekillerini değiştirdiklerini daha dikkatli olmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir: "Ders dinlememe şöyle ki dersi dinlerken düşünüyorsun ki portfolyoyu yazacağımı biliyorum, dinlerken portfolyoya acaba ben ne yazarım." (Ö.A.26)

Sonuç olarak, portfolyo çalışması stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarına organizasyon, eksiklerine geri dönme ve giderme, düzenli tekrar, dikkat, çalışma şekli üzerinde düşünme ve değiştirme konularında olumlu katkı sağlamıştır.

#### **4. 3. 2. 4. Üstbilişsel Strateji İle İlgili Bulguların Karşılaştırılması**

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması sunulmuştur

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ve derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları üst bilişsel öğrenme becerileri arasında bulunan tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının %50'sinin bu stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları öğrendiklerini tekrar etme konusunda diğer öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarla bazı öğretmen adayları tekrar stratejisini davranış haline getirdiği görülmüştür. Bunların yanında soru sorma ve organizasyon becerisinin de tüm öğrenme yaklaşımlarındaki öğretmen adaylarında farklı oranda olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında organizasyon, çalışma şekli ve planlama konusunda etkili olduğu görülmüştür. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının bilgiyi düzenleme ve detaylandırma becerilerine sahip oldukları bunun yanında ifade etme ve dikkatlerini toplama konusunda kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Çalışma süresince hazırlanan portfolyoların bilgilerine ve öğrenmelerine geri dönme noktasında öğretmen adaylarına fırsat verdiği ve öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

#### 4. 4. 3. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisine Ait Bulgular

Bu bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının çaba düzenleme stratejisi üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusu ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

##### 4. 4. 3. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin biri olan kaynak kullanımı altında çabanın düzenlenmesi ile ilgili olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının ön mülakatlarda çabanın düzenlenmesi konusunda farklı yaklaşımlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları ders çalışırken çaba göstermelerine nelerin neden olduğunu ifade ederken, dersi sevme, ilgi, merak ve sınavların etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının %83'ü zorladıkları konularda çalışmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Konuyu öğrenirken zorlanmaları ile çaba arasında ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür. Ö.A.10, Ö.A.15 ve Ö.A.22 bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır: "Zorlandığımda, o durumlarda bırakıyorum. Genetik mesela, genetiği yapamıyorum. Evet baştan soğuk baktım bu bir hataydı ama sonradan istekliydim." (Ö.A.10), "Yapamayıp zorlandığımda bıkkınlık hali geliyor, o durumda bırakıyorum kesinlikle, kendimi zorlamak istemiyorum." (Ö.A.15), "Çok fazla da üstüne düştüğüm söylenemez. Anlamadığımı anladığım zaman çok fazla da üstüne düşmüyorum. Kalıyor yani öyle birçok şey." (Ö.A.22)

Öğretmen adaylarının %75'i bilmediği ve sevmediği konuları öğrenme konusunda daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmiştir. Ö.A.10 bilmediği konuda daha fazla çaba gösterdiğini "Bilmediğin için daha çok çaba gösterirsin." Ve Ö.A.16 sevmediği konuyu öğrenirken daha fazla çaba gösterdiğini "Sevmediğim konuya daha fazla çalışırım çünkü sevdiğim konuya onu daha rahat öğrenebileceğimi düşünürüm." ifade etmiştir.

Yukarıda öğretmen adaylarının derslere ve konulara karşı sahip oldukları ilgi ve sevginin olumsuzluğunun onları çalışmaya sevk ettiğini ifade etmesine karşın katılımcılardan ikisi bunun aksi yönde sevdiği konulara çalışırken daha fazla çaba gösterdiğini ifade etmiştir: "Sevdiğim konuya daha çok çalışırım her zaman, başarılı da oluyorum." (Ö.A.22) "Tabi ki sevdiğim konuya daha fazla çalışırım, seversem ilgimi çeker." (Ö.A.16)

Öğretmen adaylarının %33'ü konuları ve dersleri öğrenmek için gösterecekleri çabayı onlara karşı sahip oldukları ilgi ile ilişkilendirmişlerdir. Ö.A.16 ilgi duyduğu dersi daha çok çalıştığını ifade etmiştir; "İlgi duyduğum dersi gerçekten severek çalışıyorum, mesela bir genetik dersimiz vardı, sınıfın %90'ı sevmiyordu ama ben gerçekten severek çalışıyordum."

Öğretmen adaylarının %30'u ilgi duymadıkları derse çalışırken farklı bir strateji kullanmak yerine, aynı derse daha uzun zaman çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.16 "Sevmediğim konu varsa ve anlamıyorsam, dediğim gibi çalışma stratejim değişmiyor sadece onun üzerinde durma zamanım sayısı artıyor." şeklinde çalışma şeklini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları çalışmalarında çabasını düzenlemesinde en önemli etmen olarak sınavların var olmasını ileri sürmüştür. Bu konuda Ö.A.15 şunları söylemiştir: "Ama sonuçta sınav var öyle olunca o mecburi çalışmaya giriyor onu da zaten bir gün sonra unutursun." Benzer ifadeleri Ö.A.22 ve Ö.A.15'inde belirttiği görülmüştür; "Her konuya çalışmaya çalışıyorum. Bir sınavda on konu varsa ilk üçünü yazarak çalıştıysam diğerlerini en azından bir okurum, okumadan sınava giremem yani.", (Ö.A.22) "Bir de öğrencilerde 45 alsam geçerim var. O şekilde de çalışmışlığım oluyor yani şuraları çalışsam yeterli diye." (Ö.A.15)

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerle çabanın düzenlenmesi konusunda yapılan son mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen bulgulara göre portfolyo çalışması ölçme dersini öğrenme konusunda çaba göstermelerine olumlu yönde etki etmiştir. Portfolyo hazırlarken portfolyoda bulunan sorulara cevap verebilmeleri için konuyu öğrenmiş olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle de ister istemez dersi öğrenmek için çaba sarf ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının %33'ü yapılan çalışmaların öğrenme konusunda çaba göstermelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ö.A.22 "Anlamadığım şey ne? Yazmak zorundayım. O yüzden konuyu tekrar çalışmalıyım. Çaba gösteriyorsun." ve Ö.A.16 "Konuda bir dersi öğrenmek için çaba gösteriyorsun, dersi daha iyi anlayayım." (Ö.A.16) portfolyonun çabalarını üzerine etkisini bu şekilde ifade etmiştir.

Öğretmen adayları yapılan portfolyo çalışmaları ile eksiklerini görme ve onları zamanında gidermek konusunda çaba göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir

Bu sefer fazla çalışma ihtiyacım kalmadı. Zaten eksiklerimi o anda görebiliyorum. Hani günlük yapınca bunu eksikimi görebiliyorum. Eksikimi gördüğüm için de sınavda hani yoğunlaşmam gereken konuyu biliyorum. (Ö.A.10)

Sonra girmedğim dersler vardı, portfolyo hazırlarken hani girmedğimiz derslerinkini de öğrenip yazıyoruz. Girmedğim dersi arkadaşşımdan öğrendim, öğrenmek zorunda kaldım. Diğer derslerde portfolyo yoktu. Yani onlarda eksikler eksik olarak kaldı. Eksik konular, eksik hani, girmedğim dersler öyle kaldı yani. (Ö.A.16)

Ayrıca, öğretmen adayları portfolyo sayesinde ister istemez daha düzenli çalıştıklarını ifade etmişlerdir; "Dediğim gibi zamanında öğreniyorsun, unutmadan bir şeyleri öğreniyorsun, sonra baktığında sadece hatırlamak amacıyla bakmış oluyorsun." (Ö.A.5), "Aslında ben o konuları yani sınava yakın zamanda öğrenebilirdim. Portfolyo için hani o portfolyoyu hazırlayacağım diye o hafta o konuyu tekrar ettim." (Ö.A.16)

Öğretmen adayları sürekli ve zamanında çalışmalar yapmaları nedeniyle sınav zamanı geldiğinde ekstra bir çaba sarf etmek zorunda kalmadan sınava hazırlanabildiklerini ifade etmişlerdir. "Özetleri çıkarmış oluyorum sınav gelmeden önce. Sınav zamanı sadece öyle bir bakıp geçmem yeterli oldu mesela ama diğer derslere sınav zamanı çok detaylı bir şekilde çalışmam gerekti, çok fazla zaman harcadım." (Ö.A.5), "Ölçme dersine diğer derslere göre zamanında çalışıyorum, vaktinde çalışıyorum, daha yararlı oluyor, sınavlara da etkisi oluyor böylece." (Ö.A.22).

Özetle, son mülakatlar ve portfolyolara bakıldığında katılımcıların genellikle portfolyonun onları çalışmaları konusunda teşvik ettiği, dersi öğrenme konusunda çabalarını arttırmaya yönelik etkisi olduğu görülmüştür.

#### **4. 3. 3. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımında Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi**

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin biri olan kaynak kullanımı altında çabanın düzenlenmesi ile ilgili olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Öğretmen adayları bir dersi öğrenme ve çalışma konusunda gösterdikleri çabanın nedenleri olarak dersin konusuna duyulan ilgi, dersi ve dersin konusunu sevmeye, motivasyon, çalışma isteği ve sınavların etkisi üzerinde durmuşlardır.

Öğretmen adaylarının %25'i dersi ve konularını anlamadıklarında ders çalışmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.9 ve Ö.A.24 anlamadıkları zaman çalışmayı bıraktıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir; "Tabi ki hayır, o zaman genetikten düşünüyüm ne yapıyordum, evet anlamadıysam anlamadım deyip geçiyordum." (Ö.A.9); "İster istemez o dersi anlamadığımdan kitaba baktığımda bir şey anlayamıyorsam ister istemez çalışamıyorum, bırakıyorum çalışmayı." (Ö.A.24)

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.18) çalışma esnasında konuyu sevmiyorsa bıraktığını fakat daha sonra tekrar çalıştığını ifade etmiştir: "Sevmediğimi çalışırken sıkılıp bırakabilirim onu ama sonra mecbur bakarım tekrar çünkü sonuçta sınav var." (Ö.A.18)

Öğretmen adayları, dersleri ve konuları öğrenme konusunda çaba göstermelerinde en önemli etmenler olarak derse duyulan ilgi ve sevginin üzerinde durmuştur. Öğretmen adaylarının %25'lik bölümü dersin konusunu sevmelerinin çabaları üzerinde ki etkisinden bahsetmiştir. Ö.A.9 ve Ö.A.11'in görüşleri bu durumu özetler niteliktedir: "Sevdiğim



konuyu daha iyi öğrenmeye çalışırım ayrıntılarına bakarım, ama sevmediğim derste sadece hocanın üzerinde durduğu yerlere çalışırım." (Ö.A.9); "Sevdiğin konuyu çalışırken daha istekli azimli oluyorsun, diğerini çalışırken oflaya puflaya bakarak çalışıyorsun." (Ö.A.11)

Öğretmen adaylarının %25'lik bölümü dersin konusuna olan ilgilerinin çabaları üzerinde ki etkisinden bahsetmiştir. "Ama ilgi duyduğum bir şey varsa onu eni konu dışına taşarak diyeyim aslında alayım evirip çevireyim yoğurayım istediğim gibi çalışayım yani sınav var diye değil." (Ö.A.12)

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.17) ilgi konusunun çaba üzerindeki etkisinden bahsederken arada ki tek farklılığın çalışma süresi olduğunu ifade etmiştir. İlgi duyduğu derse daha az zaman ayırdığını ilgi duymadığı derse daha uzun süre çalıştığını ifade etmiştir: "İlgi duyduğun konuya daha fazla zaman ayırıyorum buna daha az zaman ayırıyorsun."

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.9) bireysel olarak okuduğu bölümün kendisine zor gelmesinin çaba noktasında kendisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir: "Ben bir de gerçekten zorlanıyorum bu bölümde okurken bu yüzden bir an önce bitsin gideyim diyorum."

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.11) dersleri öğrenmek konusunda gösterdiği çaba hakkında sorulan soruya direkt olarak ders çalışmayı sevmemesini neden olarak sunmuştur: "Ya ben ders çalışmayı sevmiyorum. Çalışınca hani gerçekten çalışıyorum. O masanın başına oturana kadar her şey, ondan sonra ilgimi çekiyorsa çalışıyorum zaten. "

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.12) çaba göstermesinin nedeni olarak öğrenmeyi istemesinin etkisinden bahsetmiştir: "Sevdim, çalışmak istedim, yani çalışmak istemek yani buradaki en önemli etken."

Öğretmen adaylarının %25'i çalışmalarında çaba gösterme nedenleri arasında sınav ve bazı zorunluluklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.17 ve Ö.A.12 sınavların etkisini şu şekilde ifade etmiştir: "Sınav evet benim için önemli ama öğrenmede önemli."

Hakkatten ilgimi çekmiyorsa nerden ben direkt sonuca ulaşırım, ana hatlarıyla bütün konuyu çalışmam kesinlikle diyorum ya sonuç ne sorabilirler buradan daha önce ne sorulmuş derse gitmişsem ki gitmişimdir, hoca nerde durdu bunlara bakarım ve ben işimi bitireyim diye kendimi motive ederim (Ö.A.12)

Öğretmen adaylarının %25'i dersin konusu zor olsa da kendilerini motive ederek sonuna kadar çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.20 kendini motive etme noktasında "Devam et bunu yapabilirsin sık biraz daha dişini, yapman lazım kalma şansın yok dersin bu geçeceksin öğrenmen lazım, kendini teşvik ediyorsun öfleye püfleye bir şekilde çalışıyorsun." Şeklinde kendini ifade ederken benzer yaklaşımın Ö.A.25'de de olduğu görülmüştür: "Ama ilgi duymadığımı okurum okurum belki anlamayabilirim, zorlanırım. Ama

sonuna kadar çalışırım. Pes etme diye bir şey yok bende, devamını getiririm bitiririm yani her iki durum içinde." (Ö.A.25)

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarıyla çabanın düzenlenmesi konusunda yapılan son mülakatlardan ve portfolyolardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Ölçme değerlendirme dersini öğrenme konusunda çaba göstermelerinin en önemli nedeni olarak sınavlar ve portfolyo hazırlama zorunluluğunun etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %50'si portfolyo çalışmalarının çalışmak zorunda hissetmelerine neden olduğunu ifade etmiştir.

Tabi ki de hocam, oraya bir şey yazıyorsan yalandan yazmayacaksın, ister istemez ders çalışıyorduk. Zaten anlamadığımız için birde neden anlamadığımızı yazmamız için sonuçta bir anlamadığımız yeri anlamamız lazım, onun için çalışmamız gerekiyordu mecbur, oraya onu yazabilmemiz için çalışıyorduk, çalıştığımız içinde zaman çizelgesine tekrar yaptığımızı yazıyorduk, boş yazamayacağım için. (Ö.A.20)

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının dersi öğrenmek için gösterdikleri gayreti olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu konuda Ö.A.4 "Hocam portfolyo benim için gayet noktasında çok etkili oldu. Portfolyo sayesinde en azında ölçme dersini düzenli olarak çalışabiliyorum.", Ö.A.9 "Tabi ki daha çok araştırmaya yöneldim, daha çok bilgi öğrendim." ve Ö.A.11 "Yapınca da hani bizim için faydalı oluyor öğrenmek açısından. Böylece da çaba göstermiş oluyorum." şekline ifade etmiştir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının onların derse olan ilgilerini ve katılımlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ö.A.12 "Ölçme dersi adında konuşursam, derse olan ilgim diğerlerine göre biraz daha fazla artı portfolyo yazmakta bir şekilde bana artı bir şey sağladığı için geri dönüş anlamında da eksik görme anlamında da bu tabii ki beni ileri yönde motive edecektir." ve Ö.A.18 öğretmen adayları portfolyo çalışmasının derse ve sınavlara daha erken çalışmaya başlamaları ve düzenli olmaları konusunda olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir: " Ders çalışmaya erken başladım daha önceden erken başlamazdım. " şeklinde ifade ilgilerindeki değişimi belirtmiştir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının sınavlarda alacakları nota etki etmesi nedeniyle çalışmalarına olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir: "Not çıkardım çalışırken hocalar nasıl ne sorabilir daha çok onlar üzerinde durdum çünkü geçmek için yüksek not almam gerekiyor." (Ö.A.18)

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının planlama konusunda onlara katkı sağladığını böylece derse öğrenme konusunda daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.19 portfolyonun planlamaya etkisini şu şekilde ifade etmiştir: "Öğrenme açısından aslında genel manada çokta bir değişiklik yaptığımı söyleyemem ama yinede biraz işte planlama konusunda, planlama yaparak öğrenmek, daha hoşuma gitti yani önceden yapmıyordum açıkçası."

Öğretmen adaylarının %25'i portfolyo çalışmasının onların çalışma konusunda gösterdikleri çabayı etkilemediğini, çalışmalardan öncede öğrenme konusunda kendilerini çabaları olduğunu ifade etmişlerdir: "Aslında az önce de dediğim gibi portfolyo pek etkilemedi bizi, bizim içimizde varsa zaten ders çalışma çabası onu yaparız ki bizde de vardı yani bu durum." (Ö.A.23); "Benim çalışma şeklim aynen devam etti benim bir çalışma grubum vardı, soru soracağımız paylaşacağımız kişiler hep belliydi." (Ö.A.17)

Öğretmen adaylarının %25'i öğrenmekte zorluk çektiği derslere daha fazla zaman ayırdığını ifade etmiştir.

Anlamadığım konuya daha fazla zaman ayırıyorum ben. Bende öyle bir şey var. Çalışırken daha rahat olduğum için, diğerine daha fazla üzerinde duruyorum, anlamıyorum daha sıkıcı geliyor belki bu konu bana, anlamak için bir çaba sarf ediyorum diğerine göre. (Ö.A.25)

Buna karşılık katılımcıların biri (Ö.A.7) yapabildiği derse çalışmak konusunda daha fazla gayret gösterdiğini ifade etmiştir. "Çünkü insan yapabildiği dersi çalışmayı sever, bunlarda benim yapabilme oranımı artırıyor, dersin hocasına karşı sorumluluğunun bilincinde olan bir insan için." (Ö.A.7)

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ön mülakatlarda dersi öğrenme konusunda gösterdikleri çabanın nedenleri olarak dersin konusuna duyulan ilgi, dersi ve dersin konusunu sevme, motivasyon, çalışma isteği ve sınavların ifade etmişlerdir. Ön mülakatlarda ve son mülakatlar öğretmen adaylarının çaba konusunda derse olan ilgilerinin etkisinden bahsettikleri görülmüştür. Portfolyo çalışmasının derse olan ilgiyi artırma konusunda olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İlgilerinin artması çaba göstermelerinde olumlu etkiye sahiptir.

#### **4. 3. 3. 3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımında Çabanın Düzenlemesi Stratejisi**

Pintrich'in yaptığı sınıflandırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin biri olan kaynak kullanımı altında çabanın düzenlenmesi ile ilgili olarak stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Öğretmen adayları bir dersi öğrenme konusunda çaba göstermeleri için o derse ilgi duyma, anlama, motivasyon ve sınavların önemli etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %50'si çalışma ve öğrenme konusunda çaba göstermelerini etkileyen en önemli etmen olarak sahip olduğu ilgiyi göstermiştir. İlgi hakkında Ö.A.13 "İlgi duyduğum konuya daha yoğun çalışırım. Bu nasılmış böyleymiş gibilerinden daha çok çalışırım.", Ö.A.26 "Ama ilgi duyduğum konuda farklı olur onu başka yerlerden araştırırım, başka örneklerle desteklerim başka şeyler yapabilirim." ve Ö.A.1 "Benim buna ilgim var ya ben onu yaparım kesin o bitmiştir yani zamanım yoksa bile gece uyumam ona çalışırım

yani. Konu ne kadar karmaşık olursa olsun ben onu anlarım." (Ö.A.1) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %40'ı 'dersi ve konularını sevmenin' çalışırken çaba göstermelerinin bir diğer nedeni olarak ifade etmişlerdir. Dersi sevme konusunda Ö.A.13 fikrini şu şekilde belirtmiştir: "Sevdiğim derslerde de çalışıyorum seviyorum diye zaten ilk önce onları bitirmeye çalışıyorum daha rahat çalışıyorum." (Ö.A.13)

Öğretmen adaylarının %25'i sevmediği derse daha fazla çalıştığını, öğrenmek için daha fazla çaba gösterdiğini ifade etmiştir: "Ama diğerini yine aynı şekilde özetler çıkarır ama yine onu üç dört defa okuyup aklımda tutmaya çalışıp o şekilde sınava girerim." (Ö.A.21)

Öğretmen adaylarının %50'si dersi sevsin ya da sevesin, ilgi duysun ya da duymasın her iki durumda da dersin konularına tamamen, bitirene kadar çalıştığını, bunun için çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Ö.A.21 ve Ö.A.26 her durumda çalıştığını ifade etmiştir: "Ama elimden geldiğince her ikisine de sonuna kadar çalışıyorum, bitiriyorum." (Ö.A.21), "İkisinde çalışırım. Hocayla aram kötüde olsa çalışırım, dersi sevmesem de çalışırım, çünkü bunu kendim için yapıyorum." (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarının %20'si çalışma esnasında çalışmayı bıraksalar da daha sonra farklı yollar kullanarak bu eksiklerini giderdiklerini vazgeçmediklerini ifade etmiştir. Eksiklerini giderme konusunda Ö.A.8 "Mesela sevmediğim zorlandığım bir derse mutlaka arkadaşlarımla çalışıyorum, bırakmam öyle." ve Ö.A.21 "Eksik kalan yerler var ya onu da arkadaşlarla beraber yine orda sırf tekrar yapıp kafamda canlandırmalar yapıp çalışıyorum." şeklinde ifade ediyor.

Öğretmen adaylarıyla yapılan son mülakatlarda stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının portfolyo çalışması ve dönem boyunca yapılan diğer çalışmalarla çabanın düzenlenmesi yönünde ki değişiklikler ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının %50'si her hafta portfolyo hazırlamak mecburiyetinde olmalarının ister istemez çalışmak zorunda kalmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.1 portfolyoyu mecburiyetten yazdığını ifade etmiştir: "Bunlara maalesef bakmam gerektiği için bakıyorum, mecbur olduğum için. Yani ben sınava odaklıyım, başka bir şey değil." (Ö.A.1)

Öğretmen adaylarının %50'si portfolyo yazarken tekrar etmek zorunda kaldıklarını, ister istemez bir çaba gösterdiklerini ifade etmiştir.

Derse kendimi daha çok hazır hissediyorum mesela derse gittiğimde hoca geçmiş konulardan bir şey bahsettiği zaman eskiye nazaran daha iyi aklımda kalıyor dedim ya illa bir nevi tekrar ediyormuş gibi hissediyorsun derste anlattıklarını hatırlıyorsun daha hazır hissettiriyor. (Ö.A.21)

Mesela onu yazma zorunluluğu olduğu için e bir not falan koyacaktık arasına ya da siz demiştiniz mesela bir test çözerseniz koyarsınız arasına mecbur ona koymak için test

çözdük. Bir de iyi not almak için portfolyodan yazmak zorunda kaldık, daha iyi yazmaya çalıştık. (Ö.A.26)

Öğretmen adaylarının %25'i yapılan çalışmaların düzenli olmak konusunda onları teşvik ettiğini ifade etmiştir. Portfolyonun düzenli olma konusundaki etkisini Ö.A.13 şu şekilde ifade etmiştir: "Her hafta portfolyoyu yazmak için bu hafta neler yaptığımıza, derste ne işlediğimiz kontrol ettim onun dışında pek bir etkisi olmadı." (Ö.A.13)

Öğretmen adaylarının %25'i portfolyo hazırlarken onlardan yapmaları istenilen çalışmaların öğrenmeyi arttırmak için farklı çalışmalar yapmalarına neden olduğunu ifade etmiştir.

"Farklı sorular çözmeye çalıştım, mesela benim sadece konuyu öğrenmek bana yetmiyor, benim soru çözmem lazım, kesinlikle bu hangi ders olursa olsun, artık bu eski çıkmış sorular mı olur." (Ö.A.13)

Öğretmen adaylarının biri (Ö.A.13) kendisini çaba gösterme konusunda motive ettiğini belirtmiştir.

Ben bu dersi geçeceğim öyle ya da böyle geçeceğim, hatta diyorum ki sınıfın ortalaması yüksek benim bundan kesinlikle 85 almam lazım, en az diyorum 85-90 almam lazım, o yüzden çok daha iyi öğrenmem lazım, daha fazla soru çözmem lazım deyip öyle düşündüm. (Ö.A.13)

Öğretmen adayları çalışma süresi boyunca yaptıkları çalışmanın onları belli bir noktaya getirdiğini, bu noktadan sonra çabalarının boşa çıkmaması için daha fazla çalıştıklarını ifade etmişlerdir: "Önceden olsa bu konuyu bilmiyorum deyip sınavda yapmadığım sorular olurdu ama artık tüm konulara çalıştığım için hepsini yapma ihtiyacı duydum yapmaya gayret ettim." (Ö.A.13)

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasıyla birlikte dersi öğrenmek için gösterdikleri çabanın arttığını Ö.A.8 şu şekilde ifade etmiştir: "Etkisi oldu üstünden geçtiğim için formülün bunu yapmıştım zaten not alıyorum özet çıkarıyorum derste bunu yapmıştık şöyle yapmıştık bunu bilememiş anlamamıştım derste mesela şuan anlıyorum gibi faydaları oldu." (Ö.A.8). Benzer şekilde Ö.A.21 şunları söylemiştir: "Çaba göstermeme etkili kesinlikle çünkü böyle bir şeyle üzerime bir sorumluluk verilmiş oluyor, sende o sorumluluğu yerine getirmek istiyorsun, o yüzden de yaptığımız şeyi en güzel şekilde en üst seviyede olsun diye, çaba gösteriyorsun tabii."

Öğretmen adaylarının %25'i yapılan çalışmaların onları dersi ve konuları öğrenmek için gösterdikleri çabanın artması yönünde etki etmediğini ifade etmişlerdir: "Çalışma şeklimi oluşturdu zaten benim çalışma şeklim yoktu diyorum ya öğlen birkaç saat ayırıyorum kendim okuyorum not alıyorum not çıkarıyorum bu çok önemli mesela onu sesli tekrar ediyorum sorular çözüyorum." (Ö.A.8)

Öğretmen adaylarının %37'si yapılan çalışmaların eksiklerini gidermek konusunda çaba göstermeleri konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir: "Ama şu yönden katkısı oldu günün gününe haftası haftasına yazdığımız için bu hafta onu tamamlamak zorunda kaldım"

o eksikimi o haftaya tamamlamak zorunda kaldım sınavdan önce değilde hani dersten sonra o işe yaradı evet." (Ö.A.21)

Öğretmen adaylarının bir kısmı eksiklerini gidermek konusunda çaba göstermelerinde portfolyonun etkili olduğunu ifade etse de katılımcıların %25'i aksi yönde fikirlerini söylemiştir. Öğretmen adayları eksiklerini gidermek konusunda çaba göstermediklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.13 ve Ö.A.26 eksikleri giderme noktasında etkisini belirtmiştir: "Özel çaba harcamadım onun için, mesela bu eksikmiş bunu bir yere not alayım bir hafta sonra tamamlarım diye düşünmedim. Süreç içerisinde tamamlanmıştır." (Ö.A.13); "Öğrenmeye yönelik çabam sabit zaten benim, alan derslerine çok çabalayarak çalışıyorum, içine çekiyor beni." (Ö.A.26)

Sonuç olarak stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının ön mülakatlarda dersi öğrenme konusunda gösterdikleri çabanın, derse karşı duydukları ilgi ve dersi sevmeleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda portfolyo yoluyla ölçme dersini öğrenmek için gösterdikleri çabanın arttığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının portfolyo hazırlamak zorunda olmalarının ister istemez dersi öğrenme konusunda çaba göstermelerine neden olduğu görülmüştür.

#### **4. 3. 3. 4. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi ile İlgili Bulguların Karşılaştırması**

Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının çalışma öncesi ve çalışma sonrası dersi öğrenme konusunda çaba göstermeleri üzerinde nelerin etki ettiği ve portfolyo ile ne gibi değişiklikler olduğu karşılaştırılmıştır.

Farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının dersi öğrenme konusunda gösterdikleri çabayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Tüm öğrenme yaklaşımlarında ortak olan öğretmen adaylarının dersi öğrenme konusunda gösterdikleri çabanın derse ve dersin konusuna duyulan ilgi ve sevgi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sınavların yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında çabayı etkilediği görülmüştür. Portfolyonun çaba üzerindeki etkisine bakıldığında derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının küçük bir kısmı portfolyonun çabayı artırma konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu, büyük bir kısmı ise portfolyo yazmanın zorunluluk olmasından dolayı yazmak için çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Bunların yanında bir kısım ise portfolyonun hiçbir etkisi olmadığını kendilerinin öğrenme konusunda yeteri çabayı sarfettiğini ifade etmiştir. Benzer bulgular stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında da belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında portfolyonun çabayı artırma noktasında olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Portfolyonun çabayı artırma noktasında etkisi olmadığı yönünde bulguların

ağır bastığı derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında en fazla değişime rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının portfolyo yoluyla planlama ve düzenleme konularında kendilerini geliştirdiği bununda ister istemez çaba gösterdiklerinin bir kanıtı olduğu düşünölmektedir.

## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma süresince elde edilen bulgular, araştırma problemlerine cevap oluşturacak şekilde literatürde ki ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bulguların tartışılması, portfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimi üzerine etkisine ilişkin tartışma ve farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi başlıkları altında sunulmuştur.

### 5. 1. Portfolyonun Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Etkisi

Bu araştırmada portfolyo çalışması kapsamında yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerine etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda portfolyo kullanımının motivasyonel boyutlardan içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri ve sınav kaygısı; strateji bölümünde ise çabanın düzenlenmesi, eleştirel düşünme ve üst-bilişsel beceriler boyutlarında etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının hem içsel hem de dışsal motivasyon ortalama puanlarında ön testten son teste artış olduğu görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenenlerin özelliklerine bakıldığında içsel motivasyonu yüksek dışsal motivasyonu düşük bireylerin özelliklerinden bahsedilmektedir (Schunk, 1998; Zimmerman, 1998). Dolayısıyla, öz düzenleme yeteneğini geliştirmek için içsel motivasyonu arttırmak önemlidir.

Çalışmada içsel motivasyondaki artışın sebebi olarak portfolyoları hazırlarken öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmaları, derse olan ilgilerinin artması, daha dikkatli olmaları ve başarabileceklerine olan inançlarının artması ön plana çıkmaktadır. Literatürde ilginin artması, dikkat etme ve öğrenme isteğindeki artışın içsel motivasyona etki ettiğini desteklemektedir (Akbaba, 2006; Çelik, 2003). Literatür öz düzenlemeli öğrenenlerin içsel motivasyonunun yüksek olması gerektiğini ifade etmekte, bunun yanında içsel motivasyonun olmadığı durumlarda dışsal motivasyonun da öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirtmektedir. Burada sorun dışsal motivasyonun sürekliliğini sağlamaktır. Çalışmada portfolyo kullanım sürecinde bu durum geribildirimlerle, ders sonunda yapılan sınavlardan alacakları değerlendirme notlarıyla ve portfolyolarının değerlendirmesi sonucunda ara sınav notu verilerek sağlanmıştır. Yapılan uygulamaların içsel motivasyon yanında dışsal motivasyonu da arttırdığı ileri sürülebilir.

Nitekim, bulgulara bakıldığında dışsal motivasyonda artış olduğu görülmektedir. Burada portfolyo çalışması sonucunda alacakları notun öğretmen adaylarının



motivasyonları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, ankette yer alan, dışsal motivasyon ile ilgili, “yapabilsem, bu derste diğer öğrencilerden daha iyi not almak isterim” önermesine katılmışlardır. Özetle, not öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır ve bu bulgu literatürlede desteklenmektedir (Wolter ve Pintrich, 1998). Öz düzenlemeli öğrenmede amaç motivasyonu arttırmaktır fakat bu artışın içsel motivasyonda olması beklenmekteydi. Bu çalışmada dışsal motivasyondaki artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyondaki bu ciddi artış beklenen bir durum değildi. Bunun nedeninin portfolyoların not ile değerlendirilmesi olduğu düşünülmektedir. Portfolyolara not verilmeseydi bu defa öğrencilerin yapılan çalışmaları katılmayacağı ya da istenen seviyede ciddiye almayacakları düşünülmüştür. Not vermenin avantajı öğretmen adaylarının katılımını ve ilgisini arttırmak olmuştur. Yapılan çalışmayla bu sağlansa da öz düzenlemelerine olumsuz katkı sağlamıştır. Kendi kendilerine düzenleme sağlamak yerine bu düzenleme not ile sağlanmıştır. Tüm çalışma göz önünde bulundurulduğunda ilgiyi arttırarak diğer öz düzenleme becerileri geliştirilmiş sadece istenmeyen dışsal motivasyonda artış olmuştur. Çalışmadan sağlanan tüm eldeler değerlendirildiğinde not vermek genel olarak öz düzenlemeye katkı sağlamıştır.

Bu çalışmada alanda yapılan diğer çalışmalar gibi motivasyon ile öz düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Ergöz, 2008). İçsel motivasyonunu artan bireylerin öğrenmelerinde daha ilgili ve meraklı oldukları görülmüştür. Artan bu ilgi ve merak bireyleri öğrenme yöntemlerinde değişime ve yeni bir yapılanmaya yönlendirmiştir. Portfolyo sürecinde sorulan sorularla (Ne öğrendim? Ne öğrenemedim? Öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptım?) öğrenemediklerinin üzerine daha fazla yoğunlaşmışlardır. Bu şekilde öğrenmelerinde meydana gelen gelişimle öğrenmeye olan merak ve ilgilerinde artış meydana gelmiştir. Portfolyo ile sürece yayılan bu çalışmalar öğrencilerin kendi kendilerini düzenlemelerine fırsat vermiş ve daha öz düzenlemeli olmalarına neden olmuştur.

Motivasyonel boyutun bir diğer elemanı olan görev değeri ile ilgili elde edilen bulgulardan, portfolyonun görev değerini arttırmak noktasında olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile portfolyonun öğrenenlerin öğrenme ortamlarında onlardan yapmaları ve üstlenmeleri istenen davranışlara ne derece önem verdikleri üzerine olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Alanda yapılan çalışmalar görev değeri ile motivasyon arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ileri sürmektedir (Yağlı, 2014; Yerdelen, Aydın, Yalmanlı ve Göksu, 2014). Bu çalışmada da öğrenenlerin motivasyonlarında ve görev değerlerinde artış olduğu göz önünde bulundurulduğunda benzer bir sonuç ileri sürülebilir. Ayrıca bireylerin portfolyo sayesinde öğrenmelerinde meydana gelen değişimi

gözlemlerinin ve başarılarındaki artışın ileriki görevlerini gerçekleştirme konusunda daha istekli hale gelmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada portfolyo kullanımının öz yeterlilik üzerine olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlilik ile ilgili alanda yapılan çalışmalar genel olarak başarı ile öz yeterlilik ve öğrenme arasındaki ilişkiyi (Lopez, 1998; Sundus ve Yerdelen, 2011; Yıldırım, 2011) incelemiştir. Genel olarak öz yeterliliği yüksek olan bireylerin daha başarılı ve öğrenme konusu daha üst düzeyde oldukları görülmüştür. Bu çalışmalar öz yeterliliğin geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Yapılan çalışma öz yeterliliğin geliştirilmesinde portfolyonun bir araç olarak kullanılabilmesini göstermiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterliliklerindeki artış üzerine portfolyo hazırlama sürecinin dersteki başarılarına sağladığı katkı ve buna bağlı olarak gelişen başarabilme duygusunun etkili olduğu söylenebilir. Çalışmanın ilk haftalarında öğretmen adayları bazı önyargılara sahipti. Bu önyargılar genel olarak portfolyonun öğrenmelerine ve kendilerine bir katkı sağlamayacağı yönündeydi. Ara sınavlar yapıldığında sınava hazırlanırken zorlanmamaları, portfolyonun çalışmaları gereken tüm envanterleri içeriyor olmasının sağladığı kolaylık ve akabinde gelen yüksek notlar öğrencilerin önyargılarını kırmak noktasında etkili olmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilere sahip oldukları yeterlilikleri kullanma, değerlendirme, değiştirme ve ihtiyaç duyulan yeterlilikleri kazanma noktasında fırsat verilmiştir. Literatürde Bahçeci ve Kuru (2008) da öz yeterliliğin geliştirilmesinde portfolyonun etkisini inceledikleri çalışmalarında, portfolyonun öz yeterliliği arttırmada olumlu etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Elde edilen bu bulgular literatürle benzerlik göstermektedir.

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

Çalışmada öz düzenlemeli öğrenmede önemli olan eleştirel düşünme üzerine portfolyo kullanımının olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Portfolyonun doğasında eleştirel düşünme ve yazma becerisine sahip olmak vardır (Strijbos ve diğ., 2007). Bu çalışmayla

öğretmen adaylarına bu becerilerin portfolyo kullanımıyla kazandırılabilceği görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenme kapsamında eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak portfolyo hazırlama sürecinde öğretmen adaylarından gün gün portfolyo yazmaları istenmiştir. Her hafta dersten sonra portfolyolarında bulunması gereken dersle ilgili olarak, Ne öğrendin? Ne öğrenemedin? Öğrenemediklerini gidermek için ne yaptın? sorularına cevap yazmaları istenmiştir. Bu yazılar öğretmen adaylarında eleştirel bir bakış açısının gelişmesine katkı sağlamıştır. Öğretmen adayları “Ne öğrenemedim?” sorusuna cevap verirken öğrendikleri üzerine düşünmek zorunda kalmışlar ve eksik oldukları noktaları belirlemişlerdir. Bunu yaparken de ileriki öğrenmelerde benzer durumlarla karşılaşmamak için neler yapmaları gerektiği konusunda da düşünmüşlerdir. Bu şekilde öğrenmelerine yardımcı olan veya engel olan durumları belirleme noktasında eleştirel bir yaklaşım geliştirmişlerdir.

Üst bilişsel stratejiler öz düzenlemeli öğrenenlerde bulunması beklenen ve kazandırılması en zor olan stratejidir (Wolters ve Pinrich, 1998; Zimmerman, 1998). Araştırmadan elde edilen bulgular portfolyo kullanımının üst bilişsel stratejileri geliştirme konusunda olumlu katkı sağladığı ve bunun yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Üst bilişsel stratejiler planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Bu çalışmada portfolyo kullanımı öğretmen adaylarına bu becerileri geliştirme fırsatları sağlamıştır. Portfolyo için yazdıkları yazılarda kendilerine sorulan sorularla (Ne öğrendin? Ne öğrenemedin? Öğrenemediklerimi öğrenme için ne yaptın?) öğretmen adaylarına öğrenmelerini planlama, izleme, değerlendirme ve bu değerlendirmeden elde ettikleri sonuçları kullanarak yeni öğrenmelerini planlama fırsatı ve yolu gösterilmiştir. Portfolyo kullanımının üst bilişsel stratejilere etkisi ile ilgili olarak literatürde bir çalışmaya rastlanmamış olmasa da, motivasyonun artması ile üst bilişsel stratejilerin kullanımı arasında ilişki olduğunu ileri süren çalışma bulunmaktadır (Mc Mahav ve Abhami, 2001). Literatürde, üst bilişsel stratejilerin gelişiminin göstergesi olarak yüksek içsel motivasyon, görev değeri, öğrenme inancı ve öğrenme için yüksek öz yeterliliklik üzerinde durulmaktadır (Sungur, 2007). Bu çalışmada da bu özelliklerin geliştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, portfolyo kullanım sürecinin üst bilişsel stratejilerin gelişmesine katkı sağladığı açıktır.

Öz düzenlemeli öğrenmede stratejiler altında bulunan kaynak kullanımının bir bileşeni olan çabanın düzenlenmesi öğrenenin öğrenme ortamında öğrenmek için gösterdiği çabayı her durumda benzer şekilde düzenlemesini içermektedir. Bu çalışmada portfolyo kullanım sürecinin çabanın düzenlenmesi üzerine olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Portfolyonun her hafta hazırlanması zorunluluğu, geri bildirimler ve portfolyo içinde sorulan soruların (Ne öğrendin? Ne öğrenemedin? Öğrenemediklerini öğrenmek

için ne yaptın?) öğretmen adaylarının çabalarını düzenleme noktasında davranış değişikliğine gitmelerine neden olmuştur. Paterson (1996) da öz düzenlemeli öğrenme ortamlarında öğrencilere sağlanan destek ile çabalarının geliştirilebileceğini ileri sürmüştür. Bu çalışmada da sağlanan rehberliğin ve geribildirimlerin öğrenme noktasında öğretmen adaylarının daha fazla çaba göstermelerine neden olduğu söylenebilir.

Bu bölümde öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin portfolyo kullanılarak ne şekilde değişim gösterdiği incelenmiştir. Bir sonraki bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi incelenmiştir. Problem durumları göz önünde bulundurularak iki alt başlık altında incelenecektir. Birinci alt başlıkta farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etki eden motivasyonel bileşenlerin (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik, sınav kaygısı), ikinci alt başlıkta ise stratejilerin (eleştirel düşünme, üst bilişsel ve çabanın düzenlenmesi stratejileri) etkisi incelenecektir.

## **5. 2. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi**

Bu çalışma kapsamında Biggs (1987)'in öğrenme yaklaşımları sınıflandırması temel alınmıştır. Biggs (1987) üç farklı öğrenme yaklaşımından bahsetmektedir. Bunlar; derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarıdır. Yaklaşımlar hakkında detaylı bilgi araştırmancının kuramsal çerçevesi bölümünde bulunmaktadır. Literatürde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak bireylerin ne kadar öz düzenlemeli olduklarının incelendiği görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda ise tüm öğrenenlere benzer uygulamalar yapılarak öz düzenlemeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya öğrenme yaklaşımlarının dahil edilmesinin nedeni tüm öğrenenlere benzer uygulamalar yapılarak öz düzenlemeli öğrenmelerinin ne şekilde geliştiğini belirlemektir. Ayrıca farklı öğrenme yaklaşımlarında öz düzenlemeli öğrenmenin nasıl farklılık gösterdiğini belirleyerek ileriki çalışmalarda öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılması nedeni açıklanacaktır.

Yüzeysel, derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi ile ilgili bulguların tartışılması aşağıda sunulmaktadır. Bu bağlamda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, sınav kaygısı ve öz yeterliliklerindeki gelişim ve değişim incelenmiştir.

### 5. 2. 1. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının İçsel ve Dışsal Motivasyonları

Bu kısımda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını etkileyen faktörler ve yapılan çalışmalarla meydana gelen değişim ile ilgili elde edilen bulgular tartışılacaktır. Bulgular portfolyo çalışmasının farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının motivasyonlarını farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Literatürde öz düzenlemeli öğrenenlerin içsel motivasyonlarının yüksek dışsal motivasyonlarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Her üç öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının, dışsal motivasyon kaynaklarından olan not ve not ortalaması konusundaki endişelerinde bir azalma olduğu görülmüştür. Son mülakatlarda katılımcılar not yerine portfolyoları hazırlamak zorunda olmalarının, bunun dersin bir gereği haline gelmiş olmasının çalışmaları noktasında onları teşvik ettiği belirlenmiştir. Literatür ile karşılaştırıldığında yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öğrenmelerinde not önemli görülse de motivasyon kaynağı olarak stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde notun etkisinin daha fazla olması beklenmektedir (Biggs, 1993; Lublin, 2003). Yüzeysel öğrenenlerin motivasyon kaynağı başarısızlık korkusudur. Portfolyo çalışması ile derste başarılı olacağını farkedene öğrenci bu korkularından kurtulmuş ve daha yüksek not alma konusunda kendini motive etmeye başlamıştır. Yani motivasyon kaynağı başarısızlık korkusundan yüksek not alma şekline dönüşmüştür. Bu durum yüzeysel öğrenenlerde başarıda bir artışa ve istekli çalışmaya yönelmelerinin bir göstergesidir. Bu yönüyle literatürden farklılık göstermektedir.

Yapılan çalışmalarla dışsal motivasyon kaynaklarının yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerine olan etkilerinin azalması beklenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde dönem içerisinde yapılacak sınavların öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarını etkilediği belirlenmiştir. Sınavlar ile değerlendirilecek olmaları çalışmaları noktasında onları motive etmiştir. Son mülakatlarda sınavın etkisinden bahsedilmediği belirlenmiştir. Bunun nedeninin katılımcıların portfolyo ile çalışmalarını daha düzenli, sürekli ve derinlemesine gerçekleştirmiş olmalarının verdiği güven duygusu olduğu düşünülmektedir. Bireylerin öğrenmelerine verdikleri önemin ve çalışmalarını daha düzenli hale getirmelerinin sınav kaygılarını ve not kaygılarını azaltma noktasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının içsel motivasyonları üzerine hedef belirlemenin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Stratejik öğrenenler hedef belirlemenin etkisi üzerinde durmazken derin öğrenenlerin hedef belirleme konusunda diğerlerinden daha başarılı olduğu görülmüştür. Zimmerman (1998) hedef belirlemenin

öğrenme ortamlarında bireylerin motivasyonlarını arttırma konusunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Yüzeysel öğrenenlerin hedef belirlemiş olmalarının onları hedefe ulaşmak için yeni bilgiler öğrenme konusunda motive ettiği düşünülmektedir. Hedef belirleme konusunda yüzeysel öğrenenlerden daha başarılı olan derin öğrenenlerin ise yapılan hedef belirleme çalışmasıyla var olan hedeflerine daha fazla odaklandıkları görülmüştür.

Yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde dışsal motivasyon kaynağı olan çevre ve ailenin etkisinin yüksek olduğu görülmüştür. Derin öğrenenlerde ise bu etkinin olmadığı görülmüştür. Literatürde yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin diğer öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında çevrenin ve ailenin etkisinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Biggs ve diğ., 2001; Wolters ve Pintrich, 1998). Bu yönüyle literatür ile benzerlik göstermektedir.

Portfolyo çalışmasının ve zaman çizelgesi hazırlamanın derin, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının motivasyonları üzerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Stratejik öğrenenlerin mümkün olan en kısa zamanda istenilen seviyede bilgiyi elde etmeyi amaçladıkları (Biggs ve diğ., 2001) göz önünde bulundurulduğunda zaman çizelgelerine neden önem verdikleri daha kolay anlaşılacaktır. Zaman kullanımı stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireyler için çalışmalarının düzenlenmesinde önemli bir etmendir. Üç yaklaşımda karşılaştırıldığında yüzeysel öğrenenlerde zaman kullanımının öneminin fark edilmesine, stratejik öğrenenlerde sahip oldukları bu beceriyi daha etkili kullanmada, derin öğrenenlerde ise sadece kendini takip etme noktasında becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların dönem boyunca hazırladıkları zaman çizelgelerinin hem zamanı kullanma hem de yaptıkları çalışmaları takip etme konusunda etkili olduğu belirlenmiştir. Bireyin kendisinin, çalışmalarını takip edebilme becerisine sahip olması içsel motivasyonu ile ilişkilidir. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyin kendini takip etme kendi eksiklerini görme ve giderme konusunda olumlu yaklaşıma sahip olduğu bilinmektedir.

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların içsel motivasyonlarını arttırma konusunda ders sonunda yapılan dersi değerlendirmeye yönelik sınavların da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu etkinin sebebi olarak stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin kendilerini izleme ve değerlendirme becerilerinin yüksek olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Literatürde stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öz izleme ve öz değerlendirme becerilerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Biggs ve diğ., 2001; Lublin, 2003).

Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler öğrenmelerini kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştirirler (Lublin,2003). Onlar için başkalarının öğrenmeleri

hakkındaki görüşleri değil kendi görüşleri ve istekleri önemlidir. Dersin konusuna ve içeriğine karşı sahip oldukları ilgileri motivasyon kaynağıdır (Biggs ve diğ., 2001) . Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin sahip oldukları öğrenme isteğinin portfolyo kullanımı ile olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Bunun nedeni olarak süreç boyunca portfolyo hazırlarken dersin konusu hakkında araştırma yapmalarının, daha detaylı çalışmalarının ve belli bir zaman ayırmış olmalarının öğrenme isteklerini arttırdığı düşünülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının portfolyo yoluyla derse olan ilgilerinin arttığı görülmüştür. Derin öğrenenlerde motivasyonu etkileyen en önemli faktörlerden birisinin öğrenmeye olan ilgilerinin olduğu (Biggs ve diğ., 2001) göz önünde bulundurulduğunda portfolyo kullanımının etkili olduğu ileri sürülebilir.

Bunun yanında derin öğrenme yaklaşımına sahip bazı katılımcıların portfolyo ile kendi öğrenmelerini kendilerinin nasıl gerçekleştirebileceğini öğrendikleri söylenebilir. Öz düzenleme açısından bakıldığında katılımcıların kendilerini bu şekilde ifade etmeleri bu konuda bir beceri kazandıklarını düşünmemize neden olmuştur.

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının portfolyo yoluyla üstbilişsel stratejilerden eksikleri üzerine düşünme, geri dönme ve eksiklerini giderme konusunda davranış değişikliğine gittiği belirlenmiştir. Davranış değişikliklerinde portfolyo hazırlama zorunluluğu ile çalışmanın ilerleyen zamanlarında meydana gelen değişimi göz önünde bulundurmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Portfolyolarda sorulan (Ne öğrendin? Ne öğrenemedin? Öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptın?) soruların bu davranış değişikliğini desteklediği düşünülmektedir. Bu sorularla öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerine düşüncelerine olanak verilmiştir. Daha önce çok fazla göstermedikleri bu davranışın portfolyo ile daha sistematik bir şekilde farkına varıldığı ve davranışa dönüşmesi anlamında etkili olduğu düşünülmektedir.

Derin öğrenenlerde uygun çalışma şeklini belirleme, planlama ve organizasyon konusunda becerilerinin geliştiği görülmüştür. Genel itibarıyla diğer öğrenenlerden bu alanda daha üst düzey oldukları görülse de gelişmeye ihtiyaçları olduğu son mülakatlarda görülmüştür. Bu değişiklikler de yukarıda bahsedildiği gibi öğrenmeleri üzerine onlara düşünme fırsatı verilmesi ve bunu yazıya dökmeleri ile sağlanmıştır. Portfolyolarda daha önceden öğrenemediklerinde bunun çalışma şeklinden olduğunu düşünmedikleri bu nedenle çalışma şeklinde bir değişikliğe gitmedikleri belirlenmiştir. Fakat kendilerini sorgulamaya başlamalarıyla her derse benzer şekilde çalışmamaları gerektiğini fark etmişlerdir ve dersin konusuna göre yeni çalışma şekilleri benimsemeye başlamışlardır.

Tüm öğrenme yaklaşımları karşılaştırıldığında yüzeysel öğrenen bireylerin içsel motivasyonları etkileyen faktörler arasında başarısızlık durumunda yaşayacakları duygusal değişimin etkili olduğu görülmektedir (Biggs ve diğ., 2001). Fakat bu çalışmada

yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları yerine derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının bu yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu literatürden farklılık göstermektedir. Bunun nedenine bakıldığında katılımcının çalışmadığı durumda karşılaşacağı zorlukları göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Bu yaklaşım genel öğrenci davranışları arasında yer alsa da genel olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde karşılaşılan bir durum değildir. Bu yönüyle literatürden farklılık göstermektedir (Lublin, 2003).

Üç öğrenme yaklaşımında da bireylerin sahip oldukları hedeflerin onları öğrenme ve çalışma konusunda teşvik ettiği görülmüştür. Portfolyo hazırlama süreci içerisinde yapılan hedef belirleme çalışması farklı öğrenme yaklaşımlarında farklı etkilere sahiptir. Yüzeysel öğrenenlerde hedefin nasıl belirleneceğini öğrenmelerine etki ederken derin öğrenenlerde hedefi gerçekleştirirken kendini takip etme, farkındalığını artırma konusunda etkili olmuştur. Yüzeysel öğrenenlerin hedef belirleme ve portfolyolar yoluyla bunları gerçekleştirmek için neler yaptıklarının takip edildiği ve sonuçlarının değerlendirildiği çalışmaların onlara hedef belirleme konusunda yardımcı olduğu görülmüştür. Yüzeysel öğrenenlerin hedef belirleme konusunda ihtiyaç duyacakları desteğin onlara nasıl hedef belirleyecekleri konusunda rehberlik yapılmasıyla aşılabileceği görülmüştür. Derin öğrenenlerin belirlediği hedefler doğrultusunda çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın hedeflerini gerçekleştirmek konusunda isteklerinin ve çabalarının artmasına etki ettiği düşünülmektedir. Literatür yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin hedef belirleme konusunda eksik olduğunu göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek olan bireylerin kendi hedeflerini kendilerinin belirlediği ve hedeflerinin onları çalışmalarında ileri yönde motive ettiği düşünüldüğünde (Schunk,1998; Wolters ve Pintrich, 1998; Zimmerman 1998) yapılan bu çalışma içsel motivasyonu yüksek dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek bireylerin meydana gelmesinde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde ise durum farklılık göstermektedir, bu bireyler hedef belirleme konusunda diğerlerinden daha başarılıdır çünkü onlar için önemli olan yüksek not almak, başarıya kısa yolda ulaşmak (Biggs ve diğ., 2001) olduğundan bu bireylerin hedef belirleme ve onları gerçekleştirme konusunda başarılı oldukları bu çalışmayla da desteklenmiştir.

### **5. 2. 2. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Görev Değeri**

Bu bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin bir bileşeni olan görev değeri ile ilgili olarak gelişimleri konusunda elde edilen bulguların tartışması sunulacaktır.



Genel olarak üç öğrenme yaklaşımında öğretmen adaylarının görev değeri davranışları karşılaştırıldığında derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin görev değeri üzerinde daha fazla durduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler için öğrenme ortamlarında dersi öğrenmenin ön planda olması gösterilebilir. Başarısızlık korkusu, aile, çevre gibi etmenler yerine, derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler kendi istedikleri için öğrenmektedirler (Biggs ve diğ., 2001), bunun da çalışma kapsamında yapmaları gereken görevler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Değer verme, öğrencinin öğrenmeyi amaçladığı konuya ya da ödevle ilişkin ilgisini ve ne kadar önemli olduğuna ilişkin inançlarını kapsar (Pintrich, 1999). Ön mülakatlarda tüm öğrenme yaklaşımlarında öğretmen adayları öğrenme ortamlarında öğrenmeyi amaçladıkları konuya ve derse olan ilgilerinin ve sevgilerinin görev değerini olumlu etkilediği ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar ile öğretmen adaylarının derse ve dersin konularına olan ilgisinin arttığı görülmüştür. Bunun nedeni portfolyo yazarken konuları daha detaylı çalışarak öğrenmelerini arttırmaları, öğrendikçe ve anladığını fark ettikçe daha fazla ilgi göstermelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların da portfolyo yoluyla öğrenme isteğinin arttığı görülmüştür. Öğrenme isteğindeki artış görev değeri ile orantılı olarak artmaktadır. Derste yapılan sınavlardan alınan yüksek notlar ve zamanla portfolyoları yazma şekillerindeki olumlu gelişim bunu bir göstergesidir. Başlangıçta portfolyolar yazılırken öğrencilerin daha yüzeysel bilgi verdikleri zamanla daha düzenli ve detaylı yazılar yazmaları öğrenmelerine verdikleri önemin arttığının bir göstergesidir. Literatürde yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde öğrenilen konunun ne olduğunun önemli olmadığı, öğrenmede amacın konuyu ezberlemek olduğu belirtilmektedir (Biggs ve diğ., 2001; Lublin, 2003). Bu çalışmada, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının konuyu öğrenmeye karşı olan isteklerindeki artış, portfolyo çalışmasının onların öğrenmelerini düzenleme konusunda kendilerini geliştirdiklerini düşünmemize neden olmuştur. Benzer şekilde literatürde, stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireyler için görev değerinden çok alınacak notun önemli olduğu belirtildiği halde (Biggs ve diğ., 2001; Lublin, 2003), bu çalışmada öğrenme isteğindeki artış öğrenmeye olan yaklaşımlarında ve öz düzenlemeli bir birey olma konusunda portfolyo kullanımının olumlu etkisine işaret etmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde durum daha farklıdır. Derin öğrenenlerin görev değeri başlangıçta diğer öğrenenlere göre daha yüksekti, yapılan çalışmalar var olan bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Literatürle karşılaştırıldığında derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin görev değerinin yüksek olduğu içsel olarak bu yaklaşıma sahip olduğu

ifade edilmektedir (Biggs ve diğ., 2001; Bloom ve Severiens, 2008; Lublin, 2003; Rozendaal ve diğ., 2005).

Araştırma sürecinde ders sonunda yapılan kısa sınavların da katılımcıların görev değeri davranışları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Fakat bu durum öğrenme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip katılımcıların ders sonunda yapılan sınavlarla eksiklerini gördükleri ve eksiklerini giderme konusunda daha fazla çalıştıkları belirlenmiştir. Bunun yanında bu sınavlarda sorulan sorulara bakarak daha sonraki sınavlarda çıkabilecek soruları ve konuları belirlemenin onlar için ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde (Biggs ve diğ., 2001) elde edilen bulgular literatürle paralellik göstermektedir. Öz düzenlemeli bireylerin yaptıkları görevlere verdikleri değerin yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, stratejik öğrenenlerde ders sonunda yapılan sınavların görev değerini artırma üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde durum benzerlik gösterse de katılımcıların bir kısmı ders sonunda yapılan sınavların etkili olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öğrenmeleri esnasında tam öğrenme gerçekleştirmeleri ve not için çalışmamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Önemli olan öğrenme olduğundan, derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ders sonundaki sınavları öğrenme aracı olarak görmektedirler. Sınavlarda sorulan soruları göz önünde bulundurarak daha çok bu konular üzerine yoğunlaştıkları bununla beraber tüm konulara önem verdikleri görülmüştür.

Yapılan çalışmada görev değeri ile motivasyon arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. İçsel motivasyonu yüksek derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde görev değerinin yüksek olduğu görülmüştür. Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öğrenmeleri esnasında ki görevlerini gerçekleştirmelerinde içsel bir yönelime sahip oldukları ve dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duymadıkları düşünülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde ise durum tam tersidir, motivasyon kaynakları genellikle dışsal olduğundan görevlere verdikleri değerinde yine dışsal etmenleri etkisi ile belirlendiği görülmektedir. Fakat yapılan çalışmalar ile yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin motivasyon kaynaklarında fazla bir değişiklik sağlanmasa da görev değeri yaklaşımlarında olumlu bir değişim sağlanmıştır. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öğrenme ortamlarındaki motivasyon kaynağının başarı, üniversite ortamında başarının göstergesinin de not olduğu düşünüldüğünde onlarında dışsal motivasyonlarının görev değerine etki ettiği ileri sürülebilir.

### 5. 2. 3. Farklı Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilikleri

Bu bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin bir gereği olan öz yeterlilik konusundaki gelişim ve değişimlerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Öz yeterlilik algılarını geliştiren bireylerin öz düzenleme stratejilerini uygun öğrenme durumlarında ekili şekilde kullandıkları görülmektedir.(Schunk ve Ertmer, 2000). Öz yeterliliği ve öz yeterlilik inancı yüksek düzeyde olan öğrenciler başarılı olmak için çok çalışır, karşılaştığı zorlu durumlarda çalışmalarına devam eder, sahip olduğu öğrenme stratejilerini en iyi şekilde kullanır ve başarıya ulaşır. (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Araştırmalar öz yeterliliğin akademik güdülenme, öğrenme ve başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Pajares, 2002; Pintrich ve De Groot, 1990; Wolters ve Rosenthal, 2000; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Çalışmada yapılan mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini belirleyen etmenlerin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öz yeterliliklerini etkileyen en önemli etmenin nota dayalı eğitim sistemi olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenenler bu sistemle değerlendirme yönteminin sadece sınavlar olması nedeniyle dersi öğrenebilme yetenekleri olsa da bunun sadece bir sınavla değerlendirilecek olmasının yeterliliklerini gösterme noktasında onları olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Benzer yaklaşım derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde de görülmektedir. Yüzeysel öğrenen bireyler ile derin öğrenen bireylerin bu noktada benzer yaklaşıma sahip olmaları beklenen bir durum değildir. Literatüre bakıldığında derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin sınav odaklı çalışmadıkları için sahip oldukları yeterliliklerin etkilenmemesi beklenmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında yüksek not alma ve akademik kariyer yapma isteğine sahip olma, yeterliliklerin tek bir sınavla ölçülmesi, yeterliliklerini göstermelerine engel olduğu düşünülmektedir. Sahip oldukları yeterlikleri gösterememeleri, yeterliliklerini kullanamamalarına ve yapabileceklerine olan inançlarının azalmasına neden olmaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin ise sahip oldukları başarısızlık korkusunun öz yeterliliklerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin yapılan çalışmalarda öz yeterliliklerini etkileyen bir diğer faktörün ise karşılaştıkları öğrenme durumlarında zorlanmaları olarak karşımıza çıkmıştır. Literatür yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin zorluklarla başa çıkma konusunda başarısız olduğunu göstermektedir (Biggs, 1993; Entwistle 1988; Lublin, 2003). Çalışmada öğretmen adaylarının bir kısmının

zorlandıkları durumlarda sahip oldukları yeterlilikleri kullanmak yerine çalışmayı bıraktıkları veya öğrenme ortamından uzaklaştıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak bireylerin sahip oldukları yeterliliklerin nasıl kullanacaklarını bilmemeleri ve düzenleme konusunda çokta başarılı olmamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Portfolyonun bireylerin öz yeterliliklerini geliştirmekten çok farkındalık düzeylerini arttırdığı yapılan çalışma ile belirlenmiştir. Öz yeterliliklerinin farkına varmaları bunları kullanma noktasında onları destekleyecek ve başarılarında değişime neden olacağı düşünülmektedir. Literatür yüksek öz yeterliliğe ve öz yeterlilik inancına sahip bireylerin daha başarılı olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1997; Henson, 2001; Pajares, 2002; Yıldırım, 2011).

Öz yeterlilik konusunda stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımından farklılık gösterdiği görülmektedir. Portfolyo kapsamında yapılan çalışmaların kendilerini ifade etme, not tutma ve planlama yapma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Not tutma becerisi kazanmalarında hem bu konuda yapılan dersin hem de her hafta portfolyoya öğrendiklerini ve öğrenemediklerini yazma mecburiyetinin olması etkili olmuştur. Ayrıca bu şekilde yazarak düşündüklerini ve öğrendiklerini yazıya dökmelerinin kendilerinin ifade etme konusunda onları cesaretlendirdiği ve desteklediği düşünülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımında öğretmen adaylarının önceden sahip oldukları öz yeterliliklere güvenmelerinin ve başarılı olmalarının yeni bir yaklaşıma ihtiyaç duymamalarının temel nedeni olduğu düşünülmektedir.

#### **5. 2. 4. Farklı Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısı**

Öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip bireylerin sınav kaygısına sahip olmamaları veya düşük seviyede sahip olmaları beklenen durumdur. Aşağıda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip bireylerin sınavlarda kaygılanma nedenleri üzerinde durulmuş ve portfolyo çalışması ile sınav kaygısında meydana gelen değişim tartışılmıştır.

Öğrenme yaklaşımları karşılaştırıldığında tüm öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının sınav kaygısına sahip olduğu görülmüştür. Rozendaal ve diğ. (2005) çalışmalarında sınav kaygısı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde, yüzeysel yaklaşım arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında stratejik öğrenenlerin kaygı düzeylerinin diğerlerine göre en düşük olduğu ileri sürülmektedir (Bloom ve Severiens, 2008) Buna karşılık farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının sınav kaygısı nedenleri arasında bazı farklılıklar ve benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Tüm öğrenme yaklaşımlarında bireylerin sınav öncesinde ve sınav esnasındaki fizyolojik durumlarının kaygı düzeyi ile ilişkili olduğu

belirlenmiştir. Fizyolojik olarak sorunları (uykusuzluk, ateş basması, panikleme ve heyecan) olan bireylerin sınavlar esnasında daha kaygılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarında bu özelliğe müdahale edilememektedir.

Her ne kadar literatür derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin not odaklı çalışmadıkları belirtilse de (Biggs ve diğ., 2001; Bloom ve Severiens, 2008; Lublin,2003), yüksek not aldıklarını (Bloom ve Severiens, 2008) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Ön mülakatlarda sınav notu derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları için bir kaygı nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada, derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları, kariyer ve lisansüstü eğitim ile ilgili planlarından dolayı, alacakları not konusunda ister istemez sınav esnasında kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Sınav kaygısını azaltma konusunda portfolyonun etkisi hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenme yaklaşımları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip birçok katılımcı portfolyonun sınav kaygısı üzerine bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenleri incelendiğinde genellikle derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin kaygı nedenlerinin bilgi seviyesi ve çalışma şekliyle değil fizyolojik durumlar ve gelecek kaygısı ile ilgili olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Gelecek kaygısı ve kariyer planlamalarının üzerlerinde oluşturduğu baskı kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları çoğunlukla portfolyo kullanımının sınav kaygısını azaltma konusunda etkisi olduğunu söylemişlerdir. Yüzeysel öğrenenlerde bu şekilde olmasının nedeni portfolyoyu bir öğrenme aracı olarak görmeleri ve öğrenmelerinin artması noktasında etkili olduğu düşünmeleri ile açıklanabilir. Yüzeysel öğrenenler için notun motivasyon kaynağı olduğu ve portfolyonun öğrenmeyi arttıran bir araç olduğu düşünüldüğünde yaklaşımlarının bu yönde olması beklenen bir durumdur. Portfolyo ile yüzeysel öğrenmeden derin öğrenmeye geçişin olduğu görülmüştür. Yüzeysel öğrenmeden derin öğrenmeye kayan öğrencilerin ezber yapma yerine konuyu anlama yoluna gittikleri, portfolyo da sorulan soruların onları buna sevkettiği düşünülmektedir. Stratejik öğrenenler portfolyonun sınav kaygısını azaltma konusundaki etkisine sınav esnasında rahat olmalarını sağladığını ifade ederek cevap vermişlerdir. Rahatlıklarının nedeni olarak ölçme dersinde portfolyo ile dersin tüm gereklerini yerine getirmiş olmaları ve ders sonunda yapılan sınavlar ile de sınavda çıkabilecek sorular hakkında bilgi edinmelerini göstermişlerdir. Stratejik öğrenenlerin sınavlara çalışırken en kısa zamanda en yüksek verimi elde etme çabaları nedeniyle geçmiş yıllarda çıkan soruları kaynak kullanmaları bu durumu açıklamaktadır (Biggs,1993; Lublin,2003).

Ders sonunda yapılan sınavların sınav kaygısına olan etkisi incelendiğinde tüm öğrenme yaklaşımlarında kaygıyı azaltma yönünde etkili olduğu görülmüştür. Bu etkinin

derin ve stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak bireylerin çalışmaları esnasında bu sorular üzerinde durmaları ve benzer soruların ana sınavlarda çıkma ihtimalinin yüksek olmasının verdiği bir rahatlamanın olduğu düşünülmektedir. Derin ve yüzeysel öğrenenlerin özellikleri arasında bu durum bulunmazken stratejik öğrenenlerin öğrenme stratejilerine bakıldığında çalışmaları esnasında önceden çıkmış soruları kendilerine başlama noktası olarak kabul ettikleri bilinmektedir (Biggs ve diğ., 2001; Lublin, 2003). Ders sonunda yapılan sınavların çalışma şekillerine paralel olmasının işlerini kolaylaştırdığı ve dolayısıyla sınav kaygılarını azalttığı düşünülmektedir. Bu noktada tüm yaklaşımlar benzerlik göstermektedir.

### **5. 2. 5. Farklı Öğrenme Yaklaşımına Sahip Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Stratejileri**

Eleştirel düşünme alanında çalışan araştırmacılar, analitik düşünme, meraklı olma, kendine güven ve gerçeği arama gibi özelliklerin eleştirel düşünmede önemli olduğunu ve bu özelliklerin akademik başarıyı arttırdığını belirtmektedir. (Ennis, 1991; Fisher, 1995). Bu çalışmada ön mülakatlarda ve son mülakatlarda farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip bireylerin eleştirel düşünme becerileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tüm öğrenme yaklaşımlarında bireylerin öğrendikleri konuyu sorgulama yönünde eğilime sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile özellikle yüzeysel öğrenenlerde sorgulama boyutunda önemli bir değişim olmuştur. Literatürde yüzeysel öğrenen bireylerin öğrenme ortamlarında sorgulayıcı bir yaklaşımdan çok ezberlemeye yönelik bir yaklaşıma sahip oldukları belirtilmektedir (Biggs, 1993; Bloom ve Severiens, 2008; Heikkila ve Lonka, 2006; Lublin,2003; Rosario ve diğ. 2010). Ancak, bu çalışmada portfolyo kullanım sürecinde sorulan üç sorunun (Ne öğrendim? Ne öğrenemedim? Öğrenemediklerimi giderme konusunda ne yaptım?) bireyleri, kendilerini sorgulama konusunda motive ettiği düşünülmektedir. Bireylere kendi çalışmaları ve öğrenmeleri üzerinde düşünme fırsatı verilmiştir. Sorgulama boyutunda yüzeysel öğrenenlerde derin öğrenmeye doğru bir değişim olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında öğretmen adayları yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda da desteklenmişlerdir. Hazırladıkları portfolyoları bu yaklaşımla yazmalarının onları sorgulama konusunda geliştirdiği düşünülmektedir. Süreç boyunca verilen dönütlerle katılımcılar çalışmalarını sorgulamak zorunda kalmıştır. Bu noktada öğrencilere sağlanan rehberliğin önemli etkisi olduğu düşünülmektedir.

Ön mülakatlarda derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin ilişkilendirme, konular ve olaylar arasında ilişki kurmada başarılı olduğu görülmüştür. Bunun yanında sorgulama konusunda da diğerlerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Nitekim, Heikkila, ve

diğ. (2010) derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin eleştirel düşünme becerilerine daha yüksek seviyede sahip olduklarını ve kendilerini diğerlerine göre daha farklı yönlerde geliştirdiklerini belirtmiştir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin kendini değerlendirme, öz eleştiri yapma ve karşılaşılan problemlere çözüm bulma noktasında kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Portfolyo sürecinde katılımcıların cevaplamak zorunda oldukları bazı soruların kendilerini ve öğrenmelerini eleştirme konusunda onlara yol gösterdiği düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz eğitim sistemi ve ölçme değerlendirme yaklaşımları genel itibariyle öğrencileri süreç sonunda sınavlarla değerlendirmeye yönelik olduğundan bireylere yazılı geribildirimden çok notlu bildirim sağlamaktadır. Bu durum öğrenenin nerede ve hangi konuda hata yaptığını gösterse de bunun nedenlerini ortaya koyma noktasında etki sağlayamamaktadır. Portfolyolar bireylere sınavda değil sınavdan önce kendini hafta hafta değerlendirme ve eleştirme fırsatı verdiğinden bu becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlayarak kendi öğrenmelerinde olumlu etki yapmaları noktasında katkı sağlamaktadır. Bunun yanında ders sonunda yapılan sınavlarla hangi konularda eksik kaldıkları o anda belirlenerek en kısa sürede bu durumu çözümlmelerine yardımcı olmuştur.

Eleştirel düşünme becerileri arasında bulunan karşılaşılan problemlere çözüm bulma konusunda stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin kendilerini en fazla geliştirdiği görülmüştür. Bunun bir nedeni olarak, ders sonunda yapılan sınavların ve verilen dönütlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin normalde karşılaştıkları problemlere kısa çözümler bulma noktasında etkili olduğu düşünüldüğünde yapılan bu çalışmaların var olan bu beceriyi olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Özetle, tüm gruplar karşılaştırıldığında eleştirel düşünme becerilerinin yüksek seviyede olmadığı görülmektedir. Fakat portfolyonun farklı öğrenme yaklaşımlarında farklı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Değişimin yüksek olmamasının nedenlerinden biri öğretim ortamlarının sonuca ve ezbere dayalı olmasıdır. (Sönmez,1993). Ezberci eğitim ortamlarında eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması oldukça zordur (Sönmez,1993).

### **5. 2. 6. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarında Üst Bilişsel Stratejileri**

Bu bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinde etkili olan üstbilişsel stratejilerini kullanma konusundaki farklılıkları ve benzerliklerinin tartışılması sunulacaktır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adayları ile yapılan ön mülakatların üstbilişsel becerileri düşük seviyede kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını göstermiştir. Araştırma sonunda yüzeysel öğrenenlerde tekrar yapma becerisinde gelişme olduğu ve tekrar yaparken kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Portfolyolar ile öğrendikleri konuları tekrar etme, eksikleri belirleme ve düzeltme fırsatı onlara sunulmuştur. Özellikle, portfolyolarda onlara sorulan “Ne öğrenemedim?” ve “Öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptım?” soruları onları öğrenmeleri üzerine düşünme ve eksiklerini giderme konusunda yönlendirmiştir. Üst bilişsel becerileri geliştirmede ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama ve bunları ifade edebilme becerisini geliştirmenin (Blakey ve Spence, 1990) önemi göz önünde bulundurulduğunda, yapılan çalışmanın etkili olduğu söylenebilir.

Ön mülakatlarda ayrıca yüzeysel öğrenenlerin soru sorma becerisine sahip oldukları fakat sordukları soruların yansıtıcı olmadığı görülmüştür. Portfolyo çalışmasıyla içerikte sorulan sorularla hem yönlendirme yapılmaya çalışılmış hem de soru sorma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak, yüzeysel öğrenenlerde bu becerinin pek gelişmediği, sadece sorulan sorulara cevap verdikleri belirlenmiştir. Üst bilişin kendini izleme basamağında bulunan soru sorarak kendini kontrol etme davranışının yüzeysel öğrenenlerde olmadığı (Bloom ve Severiens, 2008) olmadığı düşünüldüğünde sadece sorulara cevap vermelerinin en azından nasıl soru soracakları konusunda katkı sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, öz düzenlemeli öğrenenlerde olması istenen soru sorma becerisinin (kendi kendine) yüzeysel öğrenenlerde gelişimi üzerine portfolyo kullanımının sadece nasıl soru soracakları, kendilerinin nasıl takip edecekleri noktasında etkili olduğu söylenebilir.

Derin öğrenme yaklaşımına sahip katılımcılarla yapılan ön mülakatlar, derin öğrenenlerin yüzeysel öğrenenlere göre üst bilişsel becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni olarak, yüzeysel öğrenenlerin üst bilişsel becerilerden izleme, planlama ve değerlendirme (Corno, 1986) süreçlerini takip etmemeleri, derin öğrenenlerin ise kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları ve sorumluluğunu almaları, gerekli değişimleri yapma konusunda daha istekli olmaları gösterilebilir. Derin öğrenenlerin portfolyo çalışmasından önce, konu üzerine düşünme, konuyu detaylandırma ve ayrıntılı çalışmalarının düşük seviyede olduğu, organizasyon yeteneklerinin yüksek olduğu, tekrar etme ve soru sorma becerilerine düşük düzeyde de olsa sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarla öğrencilerin uygun çalışma şekli geliştirdikleri, öğrenemedikleri konulara geri dönme ve eksikleri giderme, planlama, organizasyon ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Planlama ve organizasyonlarını sağlayan bireylerin öğrenme süreçlerinde üst bilişlerini kontrol etme,



izleme ve düzenlemede daha başarılı olmuşlardır. Portfolyonun buna fırsat verdiği üst bilişin özellikle planlama ve izleme basamaklarında kullanılabileceği görülmüştür.

Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejileri hakkında yapılan ön mülakatlarda organizasyon, konu ile ilgili olarak öğrenemediklerini belirleme, öğrenemedikleri üzerine düşünme ve eksikleri giderme, not tutma ve planlama üzerinde durdukları görülmüştür. Plan yapma konusunda sorun yaşamadıkları fakat yapılan planlara uyma konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öz düzenlemeli bireylerin planlar yapıp uyguladıkları ve bu yolla öğrenmelerini geliştirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Üst bilişsel beceriler arasında bulunan detaylandırma becerisinin stratejik öğrenenlerde olmadığı, detaylandırma yerine sonuç odaklı olarak sınavlarda çıkabilecek konular üzerinde durdukları görülmüştür. Bunun yanında çalışmaları ve öğrenmeleri gereken konuları öğretmenlerin belirlediği kendi sınırlarını belirleme konusunda eksik oldukları görülmüştür. Halbuki, öz düzenlemeli bireylerde öğrenme sınırlarını bireylerin kendilerinin belirlemeleri gerekir (Bloom ve Severiens, 2008) Stratejik öğrenenlerin öğrenemedikleri konuları belirleme ve geri dönerek bunları giderme yoluna gittikleri fakat bunu yapanların oranının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu konuda desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

Son mülakatlar ve portfolyolardan elde edilen bulgular, portfolyonun eksikleri belirleme ve düzeltme, eksiklerine geri dönme, tekrar yapma, uygun çalışma yöntemini geliştirme ve dikkat konularında stratejik yaklaşma sahip öğretmen adayları üzerinde etkisinin olduğunu göstermiştir. Portfolyo çalışması sonunda bazı öğretmen adayları çalışma şekillerini değiştirme konusunda portfolyo kullanımının etkisi olduğunu ifade etseler de, bazıları çalışma şekillerinde bir değişikliğe gitmediklerini ifade etmişlerdir. Portfolyo yazarken onlara sorulan sorulan- Ne öğrendim? Ne öğrenemedim? Öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptım?- sorularına cevap veren öğrencilerin özellikle ne öğrenemedim? Sorusunu cevaplarken öğrenememelerinin nedenlerini yazmaları bunun nedenleri üzerine yoğunlaşmalarına neden olmuştur. Örneğin bazı öğrenciler ders esnasında sürekli not tutmaya çalışmalarının dersin önemli kısımlarını kaçırmalarına neden olduğunu fark ettiklerinin belirtmiş, ilerleyen günlerde not tutmayı dersten sonra yapmaya karar verdiklerinin ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise önemli yerleri kaçırmalarının nedenini ders esnasında farklı şeylere odaklanması olduğunu belirlemiş ve bu davranışında değişikliğe gittiğinin belirtmiştir. Sonuç olarak portfolyonun neden öğrenemedim sorusuna verilen yanıtların öğrencilere kendini izleme ve eylemleri gerçekleştirirken bunun altında yatan nedenleri düşünmelerine neden olduğu, yazmanın buna etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durum başarı düzeyleri farklı öğretmen adayları arasında farklılık göstermiştir. Başarı seviyesi yüksek olanların çalışma şekillerinde bir

değişikliğe gitmedikleri, ancak başarı seviyesi düşük olanların, kendilerine daha fazla başarı sağlayacağını düşündükleri yeni çalışma şekillerine yöneldikleri görülmüştür. Stratejik öğrenenlerin öğrenme ortamlarındaki amacının yüksek not almak olduğu ve uygun stratejileri kullanarak başarılarını arttırmak istedikleri düşüldüğünde bu davranış stratejik öğrenenlere uygun bir davranıştır. Dolayısıyla, çalışma stratejik öğrenenlerin öz düzenleme becerilerinde bir gelişme sağlamıştır.

### **5. 2. 7. Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarında Çabanın Düzenlenmesi**

Bu bölümde farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinde etkili olan çabanın düzenlenmesi stratejisini kullanma konusundaki farklılıkları ve benzerliklerinin tartışılması sunulacaktır.

Yüzeysel öğrenenlerle yapılan ön mülakatlarda katılımcıların büyük çoğunluğunun zorlandıkları konularla karşılaştıklarında çalışmaktan vazgeçtikleri görülmüştür. Buna karşılık yine büyük bir çoğunluğun (%75) bilmediği ve sevmediği konuları öğrenme noktasında daha fazla çaba gösterdiği belirlenmiştir. Bu iki yaklaşım karşılaştırıldığında öğrenenlerin bir konuyu öğrenmelerinde en önemli etmenin dersin konusunu sevmeleri olduğu çaba göstermelerinde ise en önemli etmenin dersi sevmemeleri ya da konu hakkında hiçbir bilgiye sahip olmamalarının etkisi olduğu belirlenmiştir. Yani dersi sevmek tek başına çaba gösterilmesinde ve bir düzenleme yapılmasında etkisinin az olduğu görülmüştür. Bunların yanında sınavlar çabalarını düzenlemelerinde en önemli faktör olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun nedeni olarak yüzeysel öğrenenlerin süreç değil sonuç odaklı çalıştıkları (Biggs ve diğ., 2001) göz önünde bulundurulduğunda bu davranışın yüzeysel öğrenenleri yansıtacağı bir davranış olduğu söylenebilir. Çabanın düzenlenmesinde katılımcıların zorlandıkları ya da öğrenemedikleri konuyu öğrenirken yeni bir öğrenme yaklaşımı belirlemek yerine çalışma süresinde artışa gittikleri görülmüştür. Bireyin uygun öğrenme stratejisi seçimi yapabilmesi önemli olduğundan bu davranış öz düzenleme kapsamında istenmeyen ve düzeltilmesi gereken bir beceridir. Tamamı göz önünde bulundurulduğunda yüzeysel öğrenenlerin öz düzenlemenin bir alt gerekliliği olan çabanın düzenlenmesi konusunda zayıf oldukları ve desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Yapılan portfolyo ve diğer uygulamaların çaba düzenlenmesi stratejisi üzerine etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcıların portfolyo yazmak zorunda olmalarının onları ister istemez dersin konusunu öğrenme noktasında çaba göstermelerine olumlu etki sağladığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın her hafta düzenli bir şekilde yapılmasının çabalarını belli bir düzene sokmaları noktasında katkı sağladığı düşünülmektedir. Öz düzenlemede beklenen çaba göstermenin yanında bu çabayı devamlı hale getirebilmektir. Her hafta

yazılan portfolyolar yoluyla dersi öğrenme konusunda çaba göstermeleri ve sürekliliği sağlanmıştır. Ayrıca, daha uzun süre çalışma yerine bazı öğretmen adaylarının uygun öğrenme yöntemleri uygulamak konusunda kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Buda öğrenenlerin öğrenmelerinde değişime gitme noktasında çaba gösterdiklerini düşünmemize neden olmuştur.

Çabanın düzenlenmesinde derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarıyla yapılan ön mülakatlarda yüzeysel öğrenenlerle benzer konular üzerinde durdukları görülmüştür. Bunlar dersin konusuna duydukları ilgi, dersin konusunu sevme, motivasyon, çalışma isteği ve sınavlar olarak belirlenmiştir. Son mülakatlardan ve portfolyolardan elde edilen bulgular sınavların ve portfolyo hazırlama zorunluluğunun çabalarını düzenleme konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ön mülakatlarla katılımcıların dersin konusuna olan ilgilerinin çaba üzerine etkisi olduğu görülmüştür son mülakatlarda ise portfolyonun derse olan ilgilerini arttırdığı, bununla birlikte dersi öğrenme konusunda gösterdikleri çabanın arttığı görülmüştür. İlgi ile çaba arasında bir ilişki olduğu ve portfolyonun ilgiyi arttırdığı buna bağlı olarak çabalarının da arttığı görülmüştür. Derin öğrenenlerde portfolyonun çabanın düzenlenmesine olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Ders sonunda yapılan sınavların da öğrenmeleri konusunda çaba göstermelerine neden olduğu görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenenlerde çabanın düzenlenmesi istenen bir beceri olmasına rağmen bunun sınav odaklı olması derin öğrenenlerde istenen bir durum değildir. Bu durum, derin öğrenenlerin sınav odaklı çaba düzenlemesi yerine kişisel ve mesleki gelişimleri için öğrenme ve çaba göstermeyi temel almaları ile ters düşmektedir (Biggs ve diğ., 2001; Lublin, 2003). Bunun nedenini değerlendirme sisteminin nota dayalı olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Derin öğrenme yaklaşımının diğer öğrenme yaklaşımlarından bir farkı da öğrenenlerin daha planlı çalışma becerilerine sahip olmasıdır (Biggs, 1993,1999). Elde edilen bulgular derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde planlama becerisinin geliştiğini göstermiştir. Bireylerde çabanın düzenlenmesi becerisi planlama becerisini de içine almaktadır. Bu nedenle portfolyonun planlama becerisi kazandırdığı ve bununda öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Derin öğrenenlerde ön mülakatlarda katılımcıların dersin konusunu anlamadıklarında öğrenmek için çaba göstermek yerine çalışmaktan vazgeçtikleri görülmüştür. Fakat portfolyo hazırlarken cevaplamak zorunda oldukları soruların onları öğrenmedikleri konuları öğrenmeden geçme haklarını ellerinde aldığı görülmüştür. Öğrenemedikleri ya da öğrenmedikleri konuları öğrenmek zorunda bırakmıştır. Bunu da portfolyo hazırlarken cevaplamak zorunda oldukları sorularla yapmışlardır. Portfolyolarda

sorulan yönlendirme sorularının (özellikle öğrenemediklerimi gidermek için ne yaptın? Sorusunun) öğrenmek için çaba göstermelerine neden olduğu söylenebilir.

Sonuç itibariyle derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde, portfolyo çalışmasının, derse karşı ilgi, sevgi ve motivasyonlarını artırma yoluyla çabalarını düzenlemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımında olduğu stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde de ön mülakatlarda çabanın düzenlenmesinde derse ve dersin konusuna duyulan ilgi, dersi anlamaları, motivasyon ve sınavların çabalarını düzenlemelerine etki ettiği belirlenmiştir. Son mülakatlarda ise portfolyo hazırlama zorunluluğunun, düzenli çalışmaya ve ister istemez derse karşı daha ilgili hale gelmelerine yol açtığı belirlenmiştir. Ön mülakatlarda sınavların dersi öğrenme konusunda çaba göstermelerinde temel kaynak oluşturduğu belirlenirken, son mülakatlarda sınav yerine portfolyo sürecinde yapmaları gerekenler ön plana çıkmıştır. Bunun nedeni olarak stratejik öğrenenlerin öğrenme yaklaşımında yüksek not almayı kendine amaç edinmesinin (Biggs ve diğ., 2001) etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları stratejik öğrenenden beklenen bir davranış sergileyerek kısa zamanda az çaba ile yüksek başarı elde etmeye çalışmışlardır.

Tüm öğrenme yaklaşımlarında çabanın düzenlenmesinde etkili olan en temel etmenler derse ve dersin konusuna duyulan ilgi ve sevgidir. Yapılan portfolyo çalışması ile her üç grup öğrenme yaklaşımında da derse duyulan ilgide bir artış olduğu görülmüştür. Bunun temel nedeni her hafta verilen geri bildirimler ve portfolyo yazma zorunluluğu ile öğrencilerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca portfolyo içerisinde sorulan sorularla konu detaylandırılmış ve öğrencilerin öğrendikçe ve dersin konusunu anladıkça derse olan ilgilerinin arttığı belirlenmiştir (Kotaman, 2008). Bu durum tüm öğrenme yaklaşımlarında gözlenmiş artan bu ilgi ile çaba arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yüzeysel öğrenenlerde ve derin öğrenenlerde dersi öğrenirken gösterdikleri çabanın düzenlenmesi konusunda sınavların etkili olduğu belirlenmiştir. Sınavın bir dışsal motivasyon kaynağı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde tercih edilen bir faktör değildir. Fakat yüzeysel öğrenenlerin motivasyon kaynağının dışsal olduğu düşünüldüğünde bu beklenen bir davranıştır. Bu çalışma ile dışsal motivasyon kaynağı olan sınavlar ile yüzeysel öğrenenlerin öğrenme konusundaki çabaları arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bunun yanında derin öğrenenlerde motivasyon kaynağının içsel olması beklenirken sınav gibi bir dışsal motivasyon kaynağının çabanın düzenlenmesinde etkili olması beklenmeyen bir durumdur ve literatürden farklılık göstermektedir (Biggs ve diğ., 2001; Lublin,2003). Genel olarak sınavlarla öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini hemen öğrenmenin akabinde görmelerinin

ne kadar öğrendikleri noktasında farkındalıklarını arttırdığı düşünülmektedir. Başarısız olduğunu gören öğrencilerin, portfolyolarda bunun nedenini yazmasının çözüm bulmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Başarılı olan öğrencileri ise daha yüksek not alabilecekleri düşüncesinin oluşmasıyla daha fazla çalışmaya yöneldikleri görülmüştür.

Genel olarak portfolyo hazırlanmanın dersi öğrenme konusunda gösterilen çaba ve çabanın düzenlenmesine olan etkisi incelendiğinde yüzeysel öğrenenlere ve stratejik öğrenenlere olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanında derin öğrenenlerin ise portfolyoyu bir zorunluluk olarak hazırladıkları portfolyo olmasa da bu dersi öğrenebileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Fakat portfolyolar incelendiğinde durumun böyle olmadığı en büyük değişimin derin öğrenenlerde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak derin öğrenenlerin öğrenmenin ürünüden çok sürecine önem vermesi ve bu çalışma ile kendi öğrenme süreçlerini takip ettikleri ve kendilerinde meydana gelen değişimi yine kendilerinin fark etmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca portfolyo yoluyla planlama ve düzenleme konularında gelişim sağlamalarının çaba gösterdiklerine ve çabalarını düzenleme yolunda adım attıklarının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme yaklaşımları ve portfolyo kullanımı ile ilgili yapılan çalışmadan ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

### 6. 1. Sonuçlar

Çalışmanın desenine bağlı olarak, öncelikle genel anlamda portfolyo kullanım sürecinin öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerine etkisi konusundaki sonuçlar sunulmuştur. Ardından, üç farklı öğrenme yaklaşımı- yüzeysel, derin ve stratejik- için elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Portfolyo kullanımı öğretmen adaylarının motivasyonlarında artışa yol açmıştır. Her ne kadar öz düzenlemeli öğrenenlerde içsel motivasyonun yüksek olması beklense de portfolyonun hem içsel motivasyonu hem de dışsal motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Portfolyonun motivasyonu arttırmak için kullanılacak bir araç olduğu söylenebilir.
2. Görev değerinin yüksek olması öz düzenlemeli bireylerin bir özelliğidir. Çalışmada portfolyo kullanımı ile ders kapsamında istenen görevleri yerine getirme konusunda sağlanan rehberlik ve geribildirimler görev değerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Öğretmen adayları portfolyoda kendi öğrenmelerini takip etmiş ve sorulan sorularla öğrenmeleri gereken konuları daha fazla içselleştirmiş ve önem göstermişlerdir.
3. Portfolyonun öz yeterliliği arttırmada olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlilik konusunda portfolyonun en büyük etkisi öğretmen adaylarının sahip oldukları öz yeterliliklerin farkına varmasıdır. Portfolyolar ile öğretmen adaylarının ne öğrendiklerinin farkına vardıkları bunun da ileriki öğrenmelerinde onları cesaretlendirdiği ve yeterliliklerine olan inançlarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir.
4. Portfolyonun sınav kaygısını azaltmada olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında ders sonunda yapılan sınavların, portfolyo yoluyla sağlanan zamanında öğrenme ile sınav döneminin oluşturduğu stres ve kaygının azaldığı sonucuna varılmıştır.
5. Portfolyonun eleştirel düşünmeyi geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğrencilere kendilerini eleştirme fırsatı sunacak

soruların sorulması ve geribildirimlerle kendilerini eleştirmelerinde onlara rehberlik edilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yansıtıcı yazı yazma hakkında verilen ders kapsamında üst seviyede yazılar yazması beklenen öğretmen adaylarının portfolyolarını yazarken öğrenmeleri ve öğrenmeleri esnasındaki davranışlarının üzerine nedenleriyle birlikte düşünme fırsatı verilmiştir. Bunun eleştirel yaklaşımlarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

6. Üst bilişsel strateji, öz düzenlemeli öğrenenlerde geliştirilmesi en zor strateji olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırma sonucunda portfolyonun üst bilişsel stratejileri kazandırma ve geliştirme konusunda olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Üst bilişsel strateji 'düşünmek üzerine düşünme' olarak tanımlanmış, planlama, izleme, değerlendirme ve yansıtma aşamalarını içermektedir. Bu çalışma ile hem öz düzenlemeli öğrenmenin, hem de üst bilişsel stratejilerin döngüsel yapısına uygun bir süreç izlenmiştir. Bu süreçte sorulan sorularla öğrencilere öğrenmeleri üzerine düşünme, planlama, kendilerini izleme ve değerlendirme fırsatı verilmiştir. Bir sonraki hafta daha önce yazdıkları portfolyolardan aldıkları dönütler ve kendilerinin oluşturdukları yeni yaklaşımlarla öğrenmelerinde değişime gittikleri görülmüştür. Dolayısıyla üstbilişsel stratejinin geliştirilmesinde portfolyonun bir araç olarak kullanılabilmesi söylenebilir.
7. Portfolyonun genel olarak öz düzenlemeli öğrenme strateji ve motivasyonlarının üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. En az çabanın düzenlenmesi üzerine, en fazla dışsal motivasyonu geliştirmeye etki ettiği belirlenmiştir. Çaba üzerindeki etkisinin az olmasının nedeni olarak ölçme değerlendirme dersinde zorlanmamaları ileri sürülebilir. Zorlanmadıkları bir ders olduğu için öğrenme noktasında fazla çaba göstermedikleri düşünülmektedir.

Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının portfolyo kullanımı ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerindeki gelişim ve değişim ile ilgili elde edilen bulguların yorumlanmasıyla varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Tüm öğrenme yaklaşımlarında not en önemli motivasyon kaynağı olarak belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımı ne olursa olsun farklı sebeplerden dolayı öğretmen adaylarının alacakları yüksek notun onları motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenenlerin içsel motivasyonlarının yüksek dışsal motivasyonlarının düşük olması gerekliliği göz önünde bulduğunda notun etkisinin azalmış olması araştırma sonucunda beklenmekteydi. Fakat öğretmen

adaylarını motive eden en önemli etkenin not olarak belirlenmesi yapılan çalışmaların dışsal motivasyonu arttırdığını göstermektedir.

2. Derin ve stratejik öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında portfolyo kullanım süreci içsel motivasyonu artırıcı etkiye sahip olmuştur. Yüzeysel öğrenenlerin diğer öğrenme yaklaşımlarına göre içsel motivasyonlarının çok daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Portfolyo yazım sürecinde ders kapsamında yapılan çalışmalar hakkında yazılar yazma, öğrenilen konuları detaylandırma ilgi ve merakın artmasına neden olmuştur.
3. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler öğrenme hedeflerine de sahiptirler. Fakat farklı öğrenme yaklaşımlarında hedef belirleme ve gerçekleştirme davranışlarında farklılıklar görülmüştür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylere hedef belirlerken nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda destek verilmesi gerekirken, derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde hedeflerinin farkına varmaları noktasında destek sağlanması yeterlidir. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde ise durum farklılık göstermektedir. Bu bireyler hedef belirleme konusunda diğerlerinden daha başarılıdır çünkü onlar için önemli olan yüksek not almak ve başarıya kısa yoldan ulaşmak olduğu için bu bireylerin hedef belirleme ve onları gerçekleştirme konusunda başarılı oldukları bu çalışmayla da gösterilmiştir.
4. Sınavların dışsal motivasyon kaynağı olarak her üç öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde de etkili olduğu belirlenmiştir. Portfolyo kapsamında ders sonunda yapılan sınavlar ile sınav kaygısı azaltılsa da dışsal motivasyon noktasında sınavların önemli bir motivasyon kaynağı olduğu sonucuna varılmıştır.
5. Bireylerin sahip olduğu ilgi ve öğrenme isteği görev değerine etki etmektedir. Yüzeysel ve stratejik öğrenenlerde portfolyo kullanımı ile derse olan ilgide ve öğrenmede artış olduğu, sonuç olarak da görev değerinde gelişim sağlandığı görülmüştür. Stratejik öğrenenlerin görev değerindeki artışın bir diğer nedeni de ders sonunda yapılan sınavlar olmuştur. Araştırmada derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının görev değerleri diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
6. Her üç öğrenme yaklaşımı için de portfolyonun yazma, not tutma, kendini ifade etme ve planlama yapma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Özellikle stratejik öğrenenlerde beceri geliştirme yönünde değişim daha belirgin olmuştur.
7. Öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öz yeterliliklerinin farkına varmalarının sağlanması konusunda, öz yeterliliklerin belli alanlar



dışında gelişmediği fakat sahip olunan yeterliliklerin ortaya çıkarıldığı ve farkındalıklarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarında artan bu farkındalık düzeyinin sahip olunan öz yeterliliklerin daha düzenli ve yerinde kullanılmasına neden olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, derin öğrenme yaklaşımına sahip bireylerin öz yeterlilik konusunda desteğe ihtiyaçları yokken, yüzeysel ve stratejik öğrenenlerin desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmaların en fazla stratejik öğrenenlerde yeni beceri kazanma noktasında etkili olduğu görülmüştür.

8. Portfolyo kapsamında ders sonunda yapılan sınavların derin ve stratejik öğrenenlerde sınav kaygısını azalttığı, yüzeysel öğrenenlerde ise etkisinin daha az olduğu belirlenmiştir.
9. Portfolyonun yüzeysel öğrenenlerde öğrendiklerini sorgulama konusunda etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada önemli olan portfolyo yazma sürecinde geribildirimlerle birlikte sağlanan rehberliktir. Geribildirimlerle öğretmen adayları sorgulama konusunda teşvik edilmiş ve kendilerini eleştirme noktasında cesaretlendirilmişlerdir. Bu sayede hem kendilerini sorgulama hem de davranışlarını düzenleme becerisini kullanmaya başlamışlardır. Yüzeysel öğrenenlerin sorgulama dışında konular arasında ilişki kurma, hedef belirleme, kendini değerlendirme ve eleştirme konularında diğer yaklaşımlardaki öğretmen adaylarına göre daha alt seviyede oldukları görülmüştür.
10. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının sorgulama, konular arasında ilişki kurma ve hedef belirleme özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Diğer yandan, kendini değerlendirme, öz eleştiri yapma ve karşılaşılan problemlere çözüm bulma noktasında kendilerini geliştirmişlerdir. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalarda öz düzenleme becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda sahip olunan bu becerilerin göz önünde bulundurulması derin öğrenenlerin öz düzenleme yeteneklerinin daha fazla geliştirilmesinde kolaylık sağlayacaktır.
11. Portfolyo kapsamında hazırlanan zaman çizelgelerinin zamanı doğru kullanma konusunda öğrencileri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel öğrenenlerde planlama konusunda sorun yaşanırken, derin ve stratejik öğrenenlerde daha çok yapılan plana uyma noktasında sorunlar olmuştur. Portfolyo çalışması kapsamında hafta hafta hazırlanan çizelgeler plana uyma ve zamanı doğru kullanmada olumlu katkı sağlamaktadır.
12. Tüm öğrenme yaklaşımları karşılaştırıldığında derin öğrenenlerin üst bilişsel becerileri daha üst düzeyde, yüzeysel öğrenenlerin ise en düşük düzeydedir.

Araştırmada üst bilişsel becerisi yüksek olan derin öğrenenler bu konuda daha fazla gelişim göstermişlerdir. Bunun nedeni üst bilişsel düşünmenin zaman, çaba ve sorumluluk gerektirmesidir.

13. Farklı öğrenme yaklaşımlarında üst bilişsel beceri kazandırılırken bireyin başlangıçtaki üst bilişsel beceri seviyeleri belirlenmelidir. Örneğin yüzeysel öğrenenlerde planlama aşamasından başlanması gerekirken, derin öğrenenlerde değerlendirme ve yansıtma basamaklarından, stratejik öğrenenlerde ise izleme ve değerlendirme basamaklarından başlanmalıdır. Yapılacak uygulamaların buldukları seviyeler gözetilerek yapılmasının gelişimi ve çalışmanın etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir.
14. Genel olarak portfolyonun doğası tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarını içermektedir. Bu şekilde yaklaşıldığında portfolyonun üst bilişsel beceriyi geliştirme konusunda olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Fakat farklı öğrenme yaklaşımları bireylerin bu basamaklarda farklı seviyede başarı sağladıklarını göstermiştir. Her basamakta istenen seviyede başarı sağlanamaması bu döngünün devamlılığını ve kalitesini düşürmektedir.
15. Yüzeysel öğrenenlerde her hafta hazırlanan portfolyoların çabalarını düzenlemelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önce kendilerini izleme fırsatlarının olmayışının ve bunu bir gereklilik olarak görmemelerinin çabalarını düzenleme konusunda gayret göstermemelerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Portfolyo ile çabalarını düzenleme zorunda bırakılarak bu becerilerinin geliştirildiği düşünülmektedir. Sonuç olarak yüzeysel öğrenenlerde çabanın düzenlenmesi konusunda portfolyonun bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.
16. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında portfolyo kullanımının derse olan ilgiyi arttırmada olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Artan bu ilginin dersi öğrenme konusunda gösterilen çabanın artmasına etki ettiği, çaba ile ilgi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca derin öğrenenlerde sınavların çabanın düzenlenmesi üzerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınavların olması öğrencileri öğrenmeleri ve çalışmalarını noktasında çaba göstermeye sevk ettiği düşünülmektedir.
17. Stratejik öğrenenlerde de diğer öğrenme yaklaşımlarında olduğu gibi portfolyonun ilginin artması noktasında etkili olduğu bunun da çabayı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Çabanın düzenlenmesinde ilginç olan sonuç çabası en yüksek olan derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarında en fazla değişimin meydana gelmesidir. Bunun nedeni derin öğrenme yaklaşımına sahip

bireylerin öğrenme sürecine önem vermesidir. Süreç içerisinde gösterdikleri çabanın öğrenmelerini arttıracaklarını düşünmeleridir.

## 6. 2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları ve sınırlılıkları dikkate alınarak ortaya çıkan öneriler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

### 6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Portfolyonun öğretmen adaylarının görev değerinin, içsel ve dışsal motivasyonlarını arttırmak noktasında bir araç olarak kullanılabilmesi görülmüştür. Bu nedenle bireylerde öğrenme konusunda motivasyonun geliştirilmesinde portfolyonun bir araç olarak kullanılabilmesi önerilebilir. Burada portfolyonun sadece öğrenci ürünlerinin toplandığı bir dosya olarak görülmemesi gerekir. Portfolyo sürecinde, öğrencilerden düzenli olarak öz değerlendirme yapmaları istenmeli, eksiklerini tamamlama ve kendilerini geliştirme yönünde görevler verilmeli ve çaba göstermeleri beklenmeli ve özellikle performansları üzerine düzenli geribildirimler verilmelidir.
2. Yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme seviyelerini belirleyip öz düzenlemeli öğrenme hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu çalışmada öğretmen adayları portfolyo çalışmasının öğrenme konusunda etkisi olduğunu fakat bu çalışmanın daha önceki sınıflarda yapılmasının daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Üniversitenin ilk yıllarında ders kapsamına alınarak öğrenme sürecine dahil edilmesinin öz düzenlemeli bir birey olarak yetişmelerine katkı sağlayacağını ileri sürülmüştür.
3. Öz düzenlemeli öğrenmenin bir gereği olan üst bilişsel stratejilerin kazandırılmasının ne kadar zor olduğu düşünüldüğünde, portfolyonun üniversite seviyesinde öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejileri öğrenme ve geliştirmede bir araç olarak kullanılabilmesi görülmüştür. Dolayısıyla özellikle üst bilişsel öğrenmenin kendini izleme ve değerlendirme basamaklarında portfolyo etkili bir şekilde kullanılabilir.
4. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde görev değerini arttırmak ve sınav kaygısını azaltmak amacıyla ders sonlarında kısa sınavlar yapılabilir.
5. Derin ve stratejik öğrenenlerde kaygı düzeylerinin azalmasında olumlu öğretmen davranışının etkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öz düzenlemeli

öğrenme sürecinde öğretmenlerin davranışlarının olumlu olmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Öğretmen adaylarında eleştirel düşünmeyi geliştirmede portfolyonun etkili olduğu fakat her öğrenme yaklaşımında aynı düzeyde becerinin kazandırılmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencide eleştirel düşünmeyi geliştirmede öğrenme yaklaşımları göz önünde bulundurularak her öğrenme yaklaşımına uygun yönerge ve etkinliklerin geliştirilmesi gerekmektedir.
7. Öğretmen eğitimi alanında bir ders kapsamında öğretmen adaylarıyla yapılacak uygulamalarla öz düzenlemeli öğrenme becerileri öğretmen adaylarına kazandırılabilir.
8. Araştırmadan birçok sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlar portfolyonun genel olarak öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında yapılan uygulamalar ve izlenen yol bir model olarak öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde kullanılabilir.

### **6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Öz düzenlemeli öğrenmede ve öğrenmede içsel motivasyonun önemi göz önünde bulundurularak dışsal motivasyonu azaltan içsel motivasyonu daha fazla destekleyen yönergelerle portfolyo desteklenerek yeni çalışmalar yapılabilir.
2. Portfolyo kullanımı ile ölçme değerlendirme dersi kapsamında öğrencilerin öz yeterliliklerinin arttığı görülmüştür. Bunun dersin zorluğu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının ölçme dersini yapabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin daha fazla zorlandıkları derslerde portfolyonun etkililiğini inceleyen çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Portfolyo uygulamasının yapıldığı ders kapsamında dersin sonunda bir zaman ayrılarak ya da bir ders saati ayrılarak portfolyoların hazırlanmasının hem öğrencileri yönlendirme konusunda fırsat sunacağı hem de bir ders kapsamında yapmış olmanın verdiği sorumlulukla daha dikkatli hazırlanacağı düşünülmektedir.
4. Portfolyo ders kapsamında anlatılsa da öğrencilerin yönergelere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Dersin içeriğine göre portfolyolara her hafta yönergeler yazılarak öğrencilere yol gösterilebilir.
5. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde, dersler öz-düzenleme becerilerini geliştiren yöntem, teknik ve öğretimsel işler kullanılarak işlenmelidir.

Öğretmen eğitimi programlarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik bireysel yeterlikleri oluşturma açısından ne ölçüde etkili olduğu ayrıntılı biçimde incelenebilir.

6. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel ve uygulamalı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamları oluşturularak öğretmen adaylarının bu ortamlarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi incelenebilir.
7. Öz düzenlemenin gereği olan becerilerin erken yaşlarda kazandırılması uzun vadede daha etkili olacağı düşünülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmeyi bireylere daha erken yaşlarda kazandırmaya yönelik çalışmalar yararlı olacaktır.
8. Farklı öğrenme yaklaşımlarında üst bilişsel beceri kazandırılırken bireyin başlangıçtaki seviyeleri belirlenmelidir. Örneğin yüzeysel öğrenenlerde planlama aşamasından başlanması gerekirken, derin öğrenenlerde değerlendirme ve yansıtma basamaklarından, stratejik öğrenenlerde ise izleme ve değerlendirme basamaklarından başlanmalıdır. Yapılacak uygulamaların buldukları seviyeler gözetilerek yapılmasının gelişimi ve çalışmanın etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir.
9. Bu çalışmada süreç boyunca sağlanan rehberlik ve yönlendirmeler ile öz düzenlemeli öğrenmede gelişim sağlanmıştır. Sağlanan bu gelişim çalışma süresince devamlılığı takip edilmiştir. Çalışmanın ardından kazandırılan bu becerilerin sürekliliği çalışma kapsamında olmadığından incelenememiştir. İleride yapılacak araştırmaların daha uzun süreli yapılarak devamlılığının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 7. KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 161–170.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 2 (1), 1-16.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Andrew, S. and Vialle, W. (1998). Nursing students' self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science. *Nursing Times*, 76 (10), 427-432.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5 (1), 85-103.
- Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24 (152), 3–14.
- Aydın, S. (2012). Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz yeterlilik inançları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S. ve Demir, T. (2014). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 97-111.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 169-182.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 248-287.

- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academia Press. Vol. 4, 71-81.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67 (3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5 (307-337).
- Barrett, H. (2005). White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement. <http://google.electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf>. adresinden 12 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Belanoff, P. and Dickson, M. (Eds.). (1991). *Portfolios: Process and product*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *The Study process questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987c). *The Learning process questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Biggs, J. B. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Biggs, J. B., Kember, D. and Leung, D. Y. P., (2001). "The Revised two factor studyprocess questionnaire." *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Birenbaum M. and Dochy F.R.C. (1996). *Alternatives in assesment of achievement, learning processes and prior knowledge*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. ERIC Digest.

- Bloom, S. and Severiens S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (1), 41-58.
- Boekaerts, M. (1996). Self regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educator, teacher, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: The study of student x situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (4). 41-55.
- Boekaerts, M. and Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 533–544.
- Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2000). Self regulation: With a focus on the self regulation of motivation and effort. In W.Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, *Child psychology in practice* (6th Edn.). New York: Wiley.
- Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), (2005, sf: 417-450). *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. (2005). Self regulation: With a focus on the self regulation of motivation and effort. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol.4, *Child psychology in practice* (6th Edn.) New York: Wiley.
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54 (2), 199-231.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective, *Learning and Instruction*, 13 (3), 327-347.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4). 253-257.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391–402.
- Brooks, J. G. and Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classroom*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. and Campion, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. In J.S. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, 4th ed.). New York: Wiley.



- Butler, D.L. and Winne, P.H. (1995). Feedback and self regulated learning: A Theoretical synthesis. *Review of Education Research*, 65 (3), 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36 (8), 989-1000
- Cerezo, R., Nunez, J. C., Rosario, P., Valle, A., Rodriguez, S. and Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22 (2), 306-315.
- Chang, C. 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. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20 (1), 11-25.
- Chye, S., Walker, R.A. and Smith, I. (1997). Self regulated learning in tertiary students: The role of culture and self efficacy on strategy use and academic achievement. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm> adresinden 13 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Cohen, L. M. and Manion, L. (2000). *Research methods in education*, New York: Routledge.
- Columba, L., and Dolgos, K. (1995). Portfolio assesment in mathematics. *Reading Improvement*, 32 (2), 17-76.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational psychology*, 11 (4), 333-346.
- Çalışkan, S. ve Selçuk, G. S. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: Cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 50-62.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (3. Baskı). Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.

- Dabbagh, N. and Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3–8.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deveci, H., Ersoy, A.F. ve Ersoy, A. (2007). Öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmenin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (1), 161-199.
- Doğan, F.E.(2001). Suggested portfolio development model for ELT students at Gazi University. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Eekelen, I.M., Boshuizen, H.P.A. and Vermunt, J.D. (2005).Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–471.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and The Enchancement of educational Practice*. New York: Macmillan.
- Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 18-30.
- Endedjık, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N. and Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 469–491.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43 (2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1991). An Elaboration of a cardinal goal of science instruction: Scientific Thinking. *Educational Philosophy and Theory* 23 (1), 31–44.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmedk (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. and Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Ergöz, G. (2008). Investigation of self-regulated learning and motivational beliefs in mathematics achievement. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Executive Summary "The Delphi Report". Millbrae, Ca: The California Academic Pres.
- Fisher, R. (1995). Teaching children to think. Nelson Thornes Ltd.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Garcia, F. C., Garcia, A., Berben, A. B. G., Pichardo, M. C. and Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema*, 26 (3), 385-390.
- Garcia, T. and Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127–153).
- Gordon, T. (2003). *Çocukta iç disiplin mi? Dış disiplin mi?* istanbul, Sistem Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777 -795.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. In J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 19-26). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B.(2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme, *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Gürçay, D., Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1459-1487.
- Güvenç, H. (2010). Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 206-218.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 3-13.
- Hamp-Lyons, L. (1996). Applying ethical standards to portfolio assessment of writing in English as a second language. *Performance testing, cognition and assessment*, 151-162.
- Hartley, J.F. (1995). Case studies in organizational research. C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*, London: Sage.

- Haşlaman, T. ve Aşkar, P.(2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Heikkila, A. and Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Heikkila, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. and Lonka, K. (2010). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *High Education*, 61, 513–529.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the Annual Meeting of Educational Research Exchanges, Colege Station, TX.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. and Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). London: Guilford Press.
- Howe, K. R. (1985). Two dogmas of education research, *Educational Research*, 14 (8), 10-18.
- Hu, H. and Driscoll, M. P. (2013). Self-regulation in e-learning environments: A Remedy for community college? *Educational Technology & Society*, 16(4), 171–184.
- İspir, O. A. , Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Fen öğretiminde tümel (portfolio) değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 212-220.
- Karakaş, N. ve Altun, S. (2011). Matematik dersinin değerlendirilmesinde ürün dosyası kullanılmasının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 406-414.
- Karamarsky B. and Zeichner O. (2001). Using Technology to enhance mathematical reasoning: effects of feedback and self regulation learning. *Educational Media International*, 38(2-3), 77-82.
- Kember, D., Biggs, J. and Leung, D. (2004). Examining the multi dimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-279.

- Kılıç, Ç. ve Tanrıseven, I. (2007). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 167-180.
- Kitsantas, A. and Dabbagh, N., (2011). The role of web 2.0 technologies in self-regulated learning. *New Directions For Teaching and Learning*, No. 126.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin Yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kreber, C., Heather Castleden, H., Erfani, N. and Wright, T. (2005). Self regulated learning about university teaching: An exploratory study. *Teaching in Higher Education*, 10 (1).
- Kurt, M. (2010). Yedinci sınıf seviye belirleme sınavı matematik ve fen bilimleri alt testlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lankes, A. M. D. (1995). Electronic portfolios: A new idea in assessment. *ERIC Clearing House on Information and Technology. Service*. ED 390377.
- Lee, E. and Browmen, J. (2001). A Study on the relationship between self-regulated learning strategy and collaborative learning arts intervening factor in asynchronous learning network curriculum. [www.edtech.connect.msu.edu/searchharea2002/viewproposaltext.asp](http://www.edtech.connect.msu.edu/searchharea2002/viewproposaltext.asp). adresinden 15 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Lee, T. H., Shenb, P. D. and Tsaic, C. W. (2010). Enhance low-achieving students' learning involvement in Taiwan's higher education: an approach via e-learning with problem-based learning and self-regulated learning. *Teaching in Higher Education*, 15 (5), 553-565.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lopez, D. F. (1998). Self regulation and school performance: Is there optimal level of action- control? *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 54-74.
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. Centre for Teaching and Learning Good Practice in Teaching and Learning.
- Magno, C. (2009). Self-regulation and approach to learning in English composition writing. *TESOL Journal*, 1, 1-16.
- Mao, J. and Peck, K. (2013). Assessment strategies, self-regulated learning skills, and perceptions of assessment. *In Online Learning The Quarterly Review Of Distance Education*, 14 (2), 2013, 75–95
- Marton, F. and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Masui, C. and De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 351–372
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4–11.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994). Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide. London: The Folmer Press.
- McCaslin, M. and Good, T. L. (1996). The informal curriculum. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 622–670). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. and Lin, Y. G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- McWhaw, K. and Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 311-329.
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook*, Thousand Oaks: Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar ) öğretim programı, Ankara.
- Moon, J. (2001). PDF Working paper 4 reflection in higher education learning. <http://www.york.ac.uk/admin/hr/researcherdevelopment/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf> adresinden 30.Mart.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Norman C. and Granlund E. (1998). Assesment of student achievement, U.S.A..
- Nunez, J.C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosario, P., Valle, A., Fernandez, E.and Suarez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*,23 (2), 274-28.
- Odabaşı Çimer, S. (2011). The effect of portfolio on students' learning: Student teachers' views. *European Journal of Teacher Education*, 34(2). 161-176.
- Orhan, F. (2008). Self-regulation strategies used in a practicum course: A study of motivation and teaching self–efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 251-262.
- Özer, B. (1998). 'Öğrenmeyi öğretme', *Eğitim Bilimlerindeki Yenilikler*, 146-164.

- Öztaşkın, Ö. (2014). Sosyal bilgiler dersinde powerpoint sunum destekli öğretimin akademik başarıya ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (17). 285-320.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> 15 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-belief and school success: Self-efficacy, self concept, and school achievement. In Riding and S. Rayner (Eds.). *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 83-100). Springer US.
- Paterson, C. C. (1996). Self regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teacher Journals*, 42(2), 48-52.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Paulson, L.F., Paulson, P.R. and Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 48(5), 60-3.
- Paulsen, M. B. and Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and behavioral strategies. *Research in Higher Education*, 48(3). 353-401.
- Perkins, D. N., Farady, M. and Bushey, B. (1991). *Everyday reasoning and the roots of intelligence*. In J. Voss, D. Perkins, & J. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Phi Delta Kappa and International Ball State University. (2001). *Student teacher's portfolio handbook and evaluation of student teachers guidebook and implementation guide for evaluation of student teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No.474198).
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B. and McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-51.
- Pintrich, P. R. and DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. and McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.

- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining Self-regulated learning. *International Journal of Education Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544.
- Pintrich, P.R. (2000b). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M.Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation: Theory, Resarch and Applications (452-502)*. San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P.R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich, M. Zeidner, *Handbook of self-regulation (pp.451-502)*. San Diego: Academic Press
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33, 31-60.
- Puustinen, M. and Pulkkinen, L. (2001). Models of self regulated learning: A rewiev. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45 (3), 269-286.
- Randi, J. and Corno, L.(1997). Teachers as innovators. In B.J. Biddle, T.L. Good, &I.F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching, Vol. 1.* (pp. 1163-1221). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A Resource for social scientist and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.
- Rohrkemper, M. and Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. *Elementary School Journal*, 88, 297–312.
- Rosario, P., Ntinez, J,C., Gonzalez-Pienda, J,A., Valle, A., Trigo, L. and Guimaraes, C. (2010), Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students; A Narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula, *European Journal of Psychology of Education*, 25, 4-42.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. and Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15 (2), 141-160.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2) 587- 596.
- Schunk, D. H. and Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation (pp. 631–649)*. San Diego: Academic Press.



- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: Guilford.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma. Plan (DTP. 2001:9) (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. A. Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17.
- Stewart, C.J. and Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*, W. C. Brown Publishers (Dubuque, Iowa), 4th. Edition.
- Strijbos, J., Meeus, W. and Libotton, A. (2007). Portfolio assignments in teacher education: A tool for self-regulating the learning process? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (2), 1-16.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (3), 315–326.
- Sungur, S. and Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8 (3), 883-900.
- Sungur, S. and Yerdelen, S. (2011). Examination of the self-regulated learning processes for low and high achievers in biology. *The New Educational Review*, 24(2), 207-215.
- Svinicki, M. D. (2010). Student learning: From teacher-directed to self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010 (123), 73-83.
- Şahhüseyinoğlu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3-5. Sınıf) öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9 (2), 587-600.
- Şahin, S. (2010). Development and validation an instrument to measure preservice teachers"; perceptions of learning objects. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6 (4), 253-261.
- Tilemma, H. H. and Smith, K. (2000) Learning from portfolios: differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26, pp. 193–210.

- Tishman, S., Jay, E. and Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into practice*, 32(3), 147-153.
- Tortop, H. ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 104-125.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11 (3), 813-828.
- Trochim, W. M. (2000). Research methods knowledge base- survey research. <http://trochim.human.cornell.edu/kb/survey.htm> adresinden 3 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Yağlı, Ü. (2014). The Self-regulatory strategies and motivation used in learning english and its relation to achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2,108-116.
- Yerdelene, S., Aydın, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V. (2014). Relationship between high school students' achievement goal orientation and academic motivation for learning biology: A path analysis. *Education and Science*, 39, 437-446.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Self*, 5(1), 277-291.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı) Ankara: Seçkim Yayıncılık.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Vanderstoep, S. C., Pintrich, P. R. and Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A. and Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50 (3), 447-471.

- Virtanen, P. and Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (3), 323-347.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wendy, O.M. (1992). *Critical thinking as "Critical Spirit."* ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. ERIC Education Resources Information Center, (ERIC Document Reproduction Service No: ED357006).
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327–353.
- Winne, P. H. (1997) Experimenting to bootstrap self-regulated learning, *Journal of Educational Psychology*, 89, 397-410.
- Winne, P. H. and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H. and Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). San Diego, CA: Academic.
- Winne, P. H. (2005). Perspective on the state of the art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.
- Wolters, C.A. and Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classroom, *Instructional Science*, 26 (1-2), 27-47.
- Wolters, C.A. and Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801–820.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407–415.
- Yılmaz, M.B. ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 69-83.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284–290.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81, 329-339.

- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. *Student Perceptions in The Classroom*, 185-207.
- Zimmerman, B. J. and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zimmerman, B. J. and Paulson, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning*, 63, (pp. 13-27) San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self efficacy*. Washinton: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29–36.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In B. J. Zimmerman ve D.H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning from teaching to self- reflective practice* (pp. 1-19). London: Guildford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self- regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J, (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical backround, methodological developments and future prospects. *American Journal of International Research*, 45, 166-183.

## **8. EKLER**

## Ek 1. Öz-Düzenleme ve Motivasyon Ölçeği

Değerli öğretmen adayı,

Bu anket öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenmeleri ile motivasyonları hakkında bilgi edinmek amacı ile hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddelerde size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Bu ankette elde edilecek veriler doktora tez çalışmasında kullanılacağından maddelere doğru ve samimi cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mine KIR

Cinsiyet: Bay ( ) Bayan ( )

Yaş :

Son Dönem Not Ortalaması:

Bana hiç uymuyor		Bana tam uyuyor								
1	2	3	4	5	6	7				
1	Bu derste yer alan konuların, beni yeni şeyler öğrenmeye teşvik etmesini isterim.			1	2	3	4	5	6	7
2	Uygun biçimde çalışırsam, bu dersteki konuları öğrenebilirim.			1	2	3	4	5	6	7
3	Bu dersin sınavlarında, diğer öğrencilere göre daha zayıf olduğumu düşünürüm.			1	2	3	4	5	6	7
4	Bu derste öğrendiklerimi, diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.			1	2	3	4	5	6	7
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.			1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derste yer alan kitap, dergi, makale vb. de yer alan en zor konuları anlayabileceğimden eminim.			1	2	3	4	5	6	7
7	Bu derste iyi bir not almak, şu anda beni en çok memnun edici şeydir.			1	2	3	4	5	6	7
8	Sınav sırasında cevaplayamadığım diğer soruları düşünürüm.			1	2	3	4	5	6	7
9	Bu dersteki konuları öğrenemiyorsam, bu benim hatamdır.			1	2	3	4	5	6	7
10	Bu dersin konularını öğrenmek, benim için önemlidir.			1	2	3	4	5	6	7
11	Genel not ortalamamı yükseltmek benim için çok önemli olduğundan, bu dersten iyi bir not almak istiyorum.			1	2	3	4	5	6	7
12	Bu derste öğretilen temel kavramları öğrenebileceğimden eminim.			1	2	3	4	5	6	7
13	Yapabilirsem, bu derste diğer öğrencilerin çoğundan daha iyi notlar almak isterim.			1	2	3	4	5	6	7
14	Sınavlara girdiğimde, başarısızlığımın getireceği sonuçları düşünürüm.			1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derste öğretmen tarafından sunulan en karmaşık konuları anlayabileceğimden eminim.			1	2	3	4	5	6	7

## Ek 1'in devamı

Bana hiç uymuyor		Bana tam uyuyor								
1	2	3	4	5	6	6	7			
16	Bu derste öğrenilmesi zor bile olsa, merakımı uyandıran ders konularını öğrenmek isterim.			1	2	3	4	5	6	7
17	Bu dersin içerdiği konularla çok ilgileniyorum.			1	2	3	4	5	6	7
18	Yeterince sıkı çalışırsam ders konularını öğrenebilirim.			1	2	3	4	5	6	7
19	Sınava girdiğimde kendimi sıkıntılı ve tedirgin hissederim.			1	2	3	4	5	6	7
20	Bu dersteeki ödevler ve sınavlarda çok başarılı olabileceğimden eminim.			1	2	3	4	5	6	7
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.			1	2	3	4	5	6	7
22	Benim için, bu dersin en tatmin edici yanı, konuları mümkün olduğu kadar tam anlamaya çalışmaktır.			1	2	3	4	5	6	7
23	Bu sınıftaki ders konularını öğrenmemin, benim için yararlı olduğunu düşünüyorum.			1	2	3	4	5	6	7
24	Bu derste fırsatım olduğu zaman, iyi bir notu garantilemese de, öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.			1	2	3	4	5	6	7
25	Eğer ders konularını anlamadıysam, bu yeterince sıkı çalışmadığım içindir.			1	2	3	4	5	6	7
26	Bu dersin içeriğini seviyorum.			1	2	3	4	5	6	7
27	Bu dersin içeriğini anlamak benim için çok önemlidir.			1	2	3	4	5	6	7
28	Sınava girdiğimde kalbimin hızlı çarptığını hissederim.			1	2	3	4	5	6	7
29	Bu derste öğretilmekte olan becerilerde uzmanlaşabileceğimden eminim.			1	2	3	4	5	6	7
30	Bu derste yeteneklerimi aileme, arkadaşlarıma ve başkalarına göstermek için başarılı olmak istiyorum.			1	2	3	4	5	6	7
31	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerilerimi göz önüne aldığımda, bu derste iyi olacağımı düşünüyorum.			1	2	3	4	5	6	7

Ek 1'in devamı

### ÖZ- DÜZENLEME VE STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı,

Bu anket öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme stratejileri hakkında bilgi edinmek amacı ile hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddelerde size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Bu ankette elde edilecek veriler doktora tez çalışmasında kullanılacağından maddelere doğru ve samimi cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

MİNE

KIR

Ad- Soyadı:

Cinsiyet: Bay ( ) Bayan ( )

Yaş :

Son Dönem Not Ortalaması:

Bana hiç uymuyor		Bana tam uyuyor											
1	2	3	4	5	6	7	7						
1	Bu derse çalışırken, düşüncelerimi organize etmeme yardım etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarırım.						1	2	3	4	5	6	7
2	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için önemli noktaları çoğunlukla kaçıırım.						1	2	3	4	5	6	7
3	Bu derse çalışırken, öğrendiklerimi sık sık sınıftan birine ya da bir arkadaşına açıklamaya çalışırım.						1	2	3	4	5	6	7
4	Genellikle çalışmama konsantre olabileceğim bir yerde ders çalışırım.						1	2	3	4	5	6	7
5	Bu derse çalışırken, odaklanmama yardım edecek sorular oluştururum.						1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derse çalışırken, sık sık sıkılırım ve yapmayı planladıklarımı bitirmeden önce çalışmayı bırakırım.						1	2	3	4	5	6	7
7	Kendimi, sık sık bu derste duyduklarımı ya da okuduklarımı inandırıcı bulup bulmadığımı sorgularken bulurum.						1	2	3	4	5	6	7
8	Bu derse çalışırken, öğrenmeye çalıştığım konuyu sürekli sesli olarak tekrarlarım.						1	2	3	4	5	6	7
9	Bu derste konuları öğrenmede zorluk çeksem bile, ödevleri kimseden yardım almadan kendim yaparım.						1	2	3	4	5	6	7
10	Bu derse kitap, dergi ve basılı materyalden çalışırken, bir yeri anlamadığım zaman, geri döner ve anlamaya çalışırım.						1	2	3	4	5	6	7
11	Bu derse çalışırken, kitapları ve ders notlarımı gözden geçirir, en önemli yerleri bulmaya çalışırım.						1	2	3	4	5	6	7
12	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.						1	2	3	4	5	6	7
13	Eğer ders ile ilgili verilenleri anlamakta zorlanırsam, konuyu okuma şeklimi değiştiririm.						1	2	3	4	5	6	7
14	Dersle ilgili ödevleri tamamlamak için, sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte çalışmaya gayret ederim.						1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derse çalışırken, ders notlarımı ve ders kitaplarını tekrar tekrar okurum.						1	2	3	4	5	6	7
16	Derste sunulan ya da kitapta okuduğum bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.						1	2	3	4	5	6	7



## Ek 1'in devamı

Bana hiç uymuyor		Bana tam uyuyor						
1	2	3	4	5	6	6	7	
17	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam bile, başarılı olmak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Ders konularını organize etmeme yardım etmesi için, basit grafikler, diyagramlar veya tablolar yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
19	Bu derse çalışırken, öğrendiklerimi sınıftan bir grup öğrenciyle tartışmak için sık sık zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Ders konularını başlangıç noktası olarak ele alırım ve onun hakkında kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bir çalışma programına bağlı kalmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
22	Bu derse çalışırken, kitaplardan okuduklarım, derste anlatılanlar ve ders tartışmaları gibi farklı kaynakları bir araya getirerek bilgi toplarım.	1	2	3	4	5	6	7
23	Yeni ders konularını çalışmadan önce, nasıl organize edildiğini görmek için sık sık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
24	Bu derste çalıştığım materyali anladığımdan emin olmak için, kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
25	Dersin gereklerine ve öğretmenin dersi işleyiş stiline uymak için çalışma şeklimi değiştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
26	Bu ders ile ilgili kaynakları okurken, sık sık okuduklarımın ne hakkında olduğunu bilmediğimi fark ediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27	Öğretmenden, iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
28	Bu derste önemli kavramları hatırlamak için, önemli sözcükleri ezberlerim.	1	2	3	4	5	6	7
29	Dersin konuları zor olduğunda, ya bırakırım ya da sadece kolay kısımlarını çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Bu ders için çalışırken, sadece okumak yerine, konu üzerinde düşünmeye ve bundan ne öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31	Bir konunun içindeki fikirleri mümkün oldukça diğer derslerdekiyle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
32	Bu ders için çalışırken, ders notlarımın üzerinden gider ve önemli kavramların listesini çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
33	Bu dersle ilgili kitap, dergi vb. okurken, okuduklarımı hali hazırda bildiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
34	Ders çalışmak için ayrılmış düzenli bir yerim var.	1	2	3	4	5	6	7
35	Bu derste öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
36	Bu derse çalışırken, okumalardaki ve ders notlarımdaki ana fikirlerin kısa özetlerini yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Bu derste herhangi bir konuyu anlayamadığımda, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	1	2	3	4	5	6	7
38	Derste öğretmen tarafından anlatılan kavramlarla, okuyarak öğrendiklerim arasında ilişki kurarak konuyu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
39	Bu dersin haftalık okumalarını ve ödevlerini takip ettiğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
40	Bu derste ne zaman bir önerme ya da sonuç okusam veya duysam olası seçenekler üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
41	Bu dersle ilgili önemli bilgileri listelerim ve ezberlerim.	1	2	3	4	5	6	7

## Ek 1'in devamı

Bana hiç uymuyor		Bana tam uyuyor								
1	2	3	4	5	6	7	7			
42	Bu derse düzenli olarak devam ederim.			1	2	3	4	5	6	7
43	Ders konuları ilgi çekmese ve sıkıcı olsa bile konuyu bitirene kadar çalışmayı başarırım.			1	2	3	4	5	6	7
44	Sınıfta gerektiğinde yardım alabileceğim arkadaşları saptamaya çalışırım.			1	2	3	4	5	6	7
45	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.			1	2	3	4	5	6	7
45	Diğer etkinlikler nedeniyle, bu derse çok fazla zaman harcamadığımı sık sık fark ediyorum.			1	2	3	4	5	6	7
47	Bu ders için çalışırken, her bir etkinliğimi yönlendirmek için kendime hedefler koyarım.			1	2	3	4	5	6	7
48	Sınıfta not alırken kafam karışırsa, sonradan bunu mutlaka düzeltmeye çalışırım.			1	2	3	4	5	6	7
49	Sınavdan önce, ders ile ilgili notlarımı ya da okumaları gözden geçirmek için zaman bulmakta zorluk çekerim.			1	2	3	4	5	6	7
50	Dersle ilgili kitaptan edindiğim bilgileri, ders anlatımlarında ya da tartışmalarda kullanırım.			1	2	3	4	5	6	7

## Ek 2. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Değerli öğretmen adayları,

Bu anket sizlerin sahip olduğu öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Soruların doğru cevabı bulunmamaktadır, bu nedenle size en yakın olan şıkkı işaretleyiniz. Bu anketle elde edilen bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için sorulara elinizden geldikçe samimi cevaplar veriniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

	Cinsiyet: Bay ( ) Bayan ( ) Sınıf: 1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( ) Not Ortalaması:	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Bazen ders çalıştığımda kendimi çok rahatlamış hissedirim.					
2.	Bir konuda kendi sonuçlarımı çıkarmamı sağlayacak kadar çalışmadan rahat etmem.					
3.	Amacım, mümkün olduğu kadar az çalışarak dersi geçmektir.					
4.	Yalnızca derste verilen notlara ya da ders içeriğini oluşturan konulara gerçekten çalışırım.					
5.	Bence her konu içine girince çok ilginç olabilir.					
6.	Birçok yeni konuyu ilginç bulurum ve bunlarla ilgili daha fazla bilgi edinmeye çalışarak fazladan zaman harcarım.					
7.	Dersleri çok ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.					
8.	Bazı konuları anlamasam bile üstüne tekrar tekrar giderek, ezberleyerek öğrenirim.					
9.	Akademik konuları çalışmak iyi bir roman veya bir film kadar heyecan verebilir.					
10.	Önemli konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.					
11.	Anahtar bölümleri anlamaktan ziyade, bu bölümleri ezberleyerek birçok sınavdan geçebileceğimi düşünürüm.					
12.	Genellikle çalışmamı sınıfta belirtilenlerle kısıtlarım çünkü fazlasının gereksiz olduğunu düşünürüm.					
13.	Çalışma materyalini ilginç bulduğum için sıkı çalışırım.					
14.	Boş vaktimin çoğunu farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazla bilgi bulmak için harcarım.					
15.	Konuları derinlemesine çalışmayı faydasız bulurum. Gereken sadece sınavlardan geçmeye yetecek kadar bir birikim olduğuna göre bu şekilde bir çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybıdır.					
16.	Öğretim üyeleri, öğrencilerin herkesin sınavda çıkmayacağını bildiği materyalleri çalışmak için önemli ölçüde zaman harcamalarını beklememelidirler.					
17.	Çoğu derse kafamda yanıtlanmasını istediğim sorularla gelirim.					
18.	Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bir göz atmaya önem veririm					
19.	Sınavda çıkma olasılığı olmayan öğrenme materyallerine önem vermem.					
20.	Sınavı geçmenin en iyi yolunun olası soruların yanıtlarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.					

### Ek 3. Ön Mülakat Soruları

1. Yeni bir konu öğrenirken nasıl bir yol izlersiniz? (Öğrenmede nasıl bir yol izlersiniz?)
  - Planlama
  - İzleme
  - Düzenleme
2. Ders çalışmaya başlarken veya yeni bir konuyu öğrenmeye başlarken sizin için ne önemlidir? (Çalışmak için sizi ne tetikler?)
3. Yeni bir konuyu öğrendiğinizde veya ders çalıştığınızda bunu daha etkili hale getirmek için neler yaparsınız? (Nasıl çalışırsınız?)
4. Ders çalışırken veya sınava hazırlanırken zorlandığınızda veya anlamadığınızda neler yaparsınız?
5. İlgil duymadığınız veya sevmediğiniz - ya da ilgi duyduğunuz sevdiğiniz konularla karşılaştığınızda öğrenmenizi ve çalışmalarınızı nasıl düzenlersiniz?
6. Sınavlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Öncesinde

-Esnasında

-Sonrasında

7. Yeni bir konu öğrenirken veya çalışırken bireysel özellikleriniz çalışmalarınızı nasıl etkiler?

#### Ek 4. Yansıtıcı Düşünme Çalışması

Bu çalışmanın amacı öğrencilere yansıtıcı yazının nasıl olması gerektiği, yansıtmanın farklı seviyeleri olduğu ve yansıtma derinleştikçe daha fazla öğrenme olanağı olduğunun gösterilmesidir. Çalışmada, parkta geçen bir olayın dört farklı şekilde anlatımı kullanılmaktadır. Olay, Annie tarafından anlatılmaktadır. Her bir anlatım farklı yansıtma seviyesinde yazılmıştır.

#### Yönergeler

Çalışma bir grup çalışmasıdır ancak bireysel olarak da yapılabilir. Öğretmen eşliğinde yapılması daha uygundur. Yaklaşık 1 saat sürer. Bütün bölümlerin önceden görülmemesi ve öğrencilerin yönergelerle uyması önemlidir. Özellikle, herkes okumayı bitirmeden tartışmalara başlanmaması gerekir. Öğretmenin bunu kontrol etmesi gerekir. Gruplara, bir olayla ilgili 4 farklı anlatımın olduğu ve bunların sırayla okunması gerektiği ve her bir bölümün okunmasının ardından o bölümde anlatılanların yansıtma seviyesi ile ilgili olarak grup içinde tartışmalarının beklendiği söylenmelidir.

- ◆ Çalışmanın amacının farklı yansıtma seviyelerini göstermek olduğu söylenir. Küçük gruplar oluşturulur (6 kişiden fazla olmamalı).
- ◆ Gruplardan, ilk bölümü önce kendi kendilerine okumaları ve yansıtma olan kısımları belirlemeleri istenir.
- ◆ Çoğunluk ilk bölümü okumayı bitirdiğinde, gruplardan anlatılanlar üzerine tartışmaları ve nerede/nasıl bir yansıtma olduğunu belirlemeleri istenir.
- ◆ Tartışmadan sonra gruplardan bir sonraki bölümü okumaları istenir (öğrenciler, bir sonrakine bakmamaları yönünde uyarılır) Sonuncu bölüm okunup tartışıldıktan sonra , gruplar okudukları önceki bölümleri de düşünerek yansıtma seviyesindeki değişimin nasıl olduğu üzerinde düşünürler. Örneğin, anlatım “hikayeden”, olayda geçen önemli noktaları belirtmeye doğru değişir. Bir sonrakinde farklı bakış açıları işin içine katılır vs...
- ◆ Gruplar, ilerleyen bölümlerde anlatımın nasıl derinleştiğini gösteren liste yaparlar
- ◆ Sınıf tartışması sırasında gruplar yapmış oldukları listeyi paylaşırlar ve çalışmalarından bahsederler. Bu aşamada yansıtıcı yazma seviyeleri öğrencilere hatırlatılabilir. Okumuş oldukları bölümlerin, bu aşamalarla direk örtüşmeyebileceği belirtilmelidir.

#### Park 1.

Dün parka gittim. Güneş arada bir parladı ama büyük bulutlar bir esintiyle gökyüzünde süzülüyordu. Bu bana çocukluğumda evimizin yanındaki parkta yürüdüğüm zamanları

#### Ek 4'ün devamı

hatırlattı. Yoğun ve parlak ışık vardı ve baktığım her şey parlıyordu. Hava oldukça sıcaktı, bir gün önceki yağmurlu günden çok daha güzeldi. Çocukların oyun oynadıkları alana gittim. Bir süredir oraya gitmediğim için orada neler değişmiş görmek istedim. Pek çok çocuk vardı orada fakat özellikle bir tanesinin, havanın sıcaklığına göre çok fazla giyinmiş olduğu dikkatimi çekti. Çocuklar etrafta koşuyorlardı. Bu çocuğun yüzü kızardı ve yavaşlamaya başladı ve oturdu. 10 yaşlarında olmalıydı. Bazı arkadaşları onu tekrar çağırdı ve çocuk ayağa kalktı. Bir iki defa sendeleyerek birkaç dakika oyunda kaldı, tökezleyerek. Ayakta durmaya gücü yokmuş gibi geldi bana. Sonunda yere düştü ve bir daha kalkamadı fakat hala hareket ediyordu, yarım oturur yarı yatar halde diğer çocukları izliyordu. Sanki onlara sesleniyordu. Bilmiyorum.

Her neyse, benim, çocukların mangal partisi için istedikleri eti almak için markete gitmem gerekiyordu. İkizler yaz tatilinin başlangıcını ve dönem sonunu kutlamak için arkadaşını davet etmişlerdi. Onlara göre kutlanacak bir şeydi ama onların evde olması benim için yapılacak daha fazla iş demekti. Onların tatil zamanı bana daha fazla iş anlamına geliyor. Ertesi gün kapıma gelen gazeteye baktığımda dün parkta ciddi şekilde hastalanan çocuğun haberini gördüm. Şimdi hastanede yaşam mücadelesi veriyordu ve durumunun ciddi olmasının nedeninin hastaneye getirilmesindeki gecikme olduğu belirtiliyordu. Haberde, çocuğun, birisi onu görüp durumunu fark edene kadar yaklaşık yarım saat tek başına yattığına dikkat çekiliyordu. O zamana kadar diğer çocuklar oradan ayrılmıştı. Haberde oradan geçen birçok insanın onun hasta olduğunu, hatta yerde yattığını görmüş olabileceği belirtilerek, neden bir şey yapmadıkları soruluyordu. Haberin başlığı şöyleydi; "Neden geçip gittiler?". O zamandan beri çok üzgünüm. Eşim, sadece bir haber başlığı olduğunu, üzülmemem gerektiğini söylüyor

#### **Park 2.**

Geçen gün parka gittim. Çocuklara söz verdiğim mangal için et almak üzere markete gidiyordum. Arkadaşlarıyla dönem sonu kutlamalarından birini yapacaklardı. Beni çocukların oyun alanına çeken neydi ve neden futbol oynayan çocukları izlemeye başladım merak ediyorum? Bilmiyorum, çünkü genelde başkalarının çocuklarına bakmam- ama baktım işte. Neyse, orada birçok çocuk vardı. Havaya göre aşırı giyinmiş bir çocuk özellikle dikkatimi çekti. Onun neye benzediğini hatırlamaya çalışıyorum- yüzü kıpkırmızıydı. On yaşlarında bir çocuktu - oğlumun o yaşlardaki halinden farklı değildi- belki de bu yüzden ilk olarak onu fark ettim diğerleriyle birlikte etrafta koşarken. Ama sonra birden sıkıntılıymış gibi görünmeye başladı. Onun için endişelendim- annelik

#### Ek 4'ün devamı

içgüdüsiydi bu ama bir şey yapmadım. Ne yapabilirdim ki? Ne düşündüğümü hatırlıyorum, Az zamanım olduğunu ve marketin kalabalıklaşabileceğini düşündüğümü hatırlıyorum. Böyle bir durumda, ne kadar da garip bir düşünme şekli!

Geriyeye dönüp baktığımda bir şey yapmış olmak isterdim. Kendi kendime beni neyin durdurduğunu soruyorum – fakat o durumda ne yapabilirdim bilmiyorum. Neyse, oturdu, son derece yorgun, sanki hiçbir şey yapacak gücü yokmuş gibi görünüyordu. Birkaç dakika sonra diğer çocuklar onlarla tekrar koşması için onu çağırdılar. Kendimi daha da huzursuz hissettim ve onun ayağa kalkışını ve koşmaya çalışmasını, sonra tekrar düşmesini, tekrar koşmasını ve tekrar düşmesini ve yarı oturur yarı uzanır halde olmasını izledim. Ben hala bakmaktan başka bir şey yapmıyordum- bana ne oluyordu?

Sonunda kendime markete gitmemin gerçekten ne kadar önemli olduğunu söyledim ve devam ettim. Ertesi gün gazete kapıya geldiğinde gerçekten şok oldum. Gazetede bir önceki gün parkta ağır hastalanmış bir çocuğun haberi vardı. Çocuk hastanede hayat mücadelesi veriyordu ve yardım için geç kalındığından dolayı durumu çok daha ciddiydi. Haber, çocuğun yarım saat veya daha fazla orada kendi başına yattığı gerçeğine dikkat çekiyordu. Önce, neden diğer çocukların daha fazla sorumluluk sahibi olmadığını düşündüm. Yazıda, oradan geçen pek çok kişinin onu oynarken ve hasta haldeyken görmüş olabileceği belirtilerek, neden kimsenin bir terslik olduğunu gördükleri halde bir şey yapmadıkları soruluyordu.

Bu olay beni birkaç gün etkiledi fakat nereye gideceğimi ya da kime ne söyleyeceğimi bilmiyorum. Ama birilerine olayda benim de ilgisizliğim olduğunu itiraf etmek istiyorum. .

#### **Park 3.**

Olay evimizin yakınındaki parkta oldu ve hala aklımdan çıkmıyor. Diğer çocuklarla oynayan bir çocuk vardı. Ateşi var gibiydi ve rahatsız görünüyordu. Kenarda oturuyordu ama diğer çocuklar onu sürekli oyuna geri çağırıyorlar, onlarla oynaması için zorluyorlardı. Ben markete gidiyordum, gitmeden bir süre çocukları izledim. Ertesi gün gazetede çocuğun oldukça hasta bir şekilde hastaneye getirildiği yazıyordu- hem de çok hasta bir şekilde. Haberde, parktan çocuğun hasta halini gören ve hiçbir şey yapmayan birçok kişinin geçtiği yazıyordu. Yazı böyle bir durumda hiçbir şey yapmayanlar hakkında iğneleyici türdendi.

Yazıyı okurken, kendimi korkunç hissettim ve bu duygulardan kurtulmam çok zor. Çocukla ilgilenmek için durmadım çünkü kendi kendime, çocukların partisinde pişirmek zorunda olduğum yemek için markete gidiyorum demiştim- *“pişirmek zorunda olduğum ”* derken neyi kastediyordum acaba?. Hasta çocuğu görmeme rağmen, hiçbir şey yapmadım. O

#### Ek 4'ün devamı

anda gerçekten ne düşündüğümü söylemem çok zor- günümü planladığım şekilde geçirmeye ne kadar da kararlıydım, (parti geçekten o kadar önemli değildi, öyle değil mi?). Yoksa ben gerçekten çocuğun hasta olduğunu düşünmüyor muydum?- sadece fazla giyinmişti ve biraz yorgun görünüyordu. Ne kadar kendimi inandıracak bahane bulmaya çalıştım ve ne kadar durumu gerçekten anlamak için çaba gösterdim?. Geriye dönüp baktığımda, bahaneleri o zaman bırakmam gerekiyordu- şimdi değil. Çocuğun yanına gidip neyi olduğunu sormadım ama sormalıydım. Diğer çocuklarla konuşabilirdim hatta bir çocuğu yardım istemesi için gönderebilirdim. Şu anda, yardım mı, doktor mu, yoksa ambulans mı olurdu emin değilim-fakat şimdi bunun bir önemi yok. Eğer o zaman ona yardım edilseydi, şimdi hayatı için mücadele ediyor olmayabilirdi.

O zaman tam olarak ne düşündüğümü ve neden o şekilde davrandığımı bir anlayabilsem biraz rahatlayabilirim. Bu olay beni gerçekten derinden sarstı- düşündüğümde de çok fazla. Kendimi gerçekten suçlu hissetmeme neden oldu. Ben genelde yanlış bir şey yapmam, aslında kendimi iyi bir insan olarak düşünürüm. Bu olay hayatımın her alanındaki davranışlarım hakkında düşünmeme neden oldu. Bu bana geçmişte amcam öldüğünde olan bir olayı hatırlattı- aslında çok da alakalı mı bilmiyorum- o zaten ölecekti. O zaman kötü hissetmem, çok üzülmemden ve onu ölmeden bir gün önce ziyaret etmediğim için pişmanlığımdandı. İlginçtir ki bu olay bana yine, oğlum hastayken yıl dönümü kutlamamız için gittiğimiz haftasonu tatilinde nasıl kötü hissettiğimi de hatırlattı. Oğlumun hasta olduğunu düşündükçe olaylar arasındaki benzerlikleri görebiliyorum. Acaba o çocuğu tanıyor olsaydım ne olurdu demekten kendimi alamıyorum.

#### **Park 4.**

Olay evimizin yakınındaki parkta oldu ve hala aklımdan çıkmıyor. Diğer çocuklarla oynayan bir çocuk vardı. Ateşi var gibiydi ve rahatsız görünüyordu. Kenarda oturuyordu ama diğer çocuklar onu sürekli oyuna geri çağırıyorlar, onlarla oynaması için zorluyorlardı. Ben markete gidiyordum, gitmeden bir süre çocukları izledim. Ertesi gün gazetede çocuğun oldukça hasta bir şekilde hastaneye getirildiği yazıyordu- hem de çok hasta bir şekilde. Haberde, parktan çocuğun hasta halini gören ve hiçbir şey yapmayan birçok kişinin geçtiği yazıyordu. Yazı böyle bir durumda hiçbir şey yapmayanlar hakkında işneleyici türdendi.

Bu yazı beni daha derin düşünmeye sevk etti. Olayı tekrar tekrar hatırladım ve bu sonraki birkaç gün de devam etti-farklı açılardan olayı düşünmeye başladım. Önce, çocuğun durumunu bir kenara bırakıp markete gitmemin aciliyetini düşündüm. Bu benim için kolay bir bahaneydi-markete gitmek zorundaydım. Sonra üzücü olayı tekrar gözden geçirdim,



#### Ek 4'ün devamı

acaba durumu yanlış anladım ve çocuğun aslında sadece fazla giyinmiş olduğunu ya da belki de etraftakilerin dikkatini çekmek için rol yaptığı mı düşündüm diye. Her şeyin yolunda olduğuna gerçekten inanmış olabilir miydim? Şimdi fark ediyorum ki tüm bu düşünceler benim durumdan kurtulmama hizmet ediyor-hiçbir şey yapmadığım için benim suçlu olmadığıma inanmamı sağlamaya çalışıyor.

Bu olay hakkındaki düşüncelerimi eşimle paylaştım. . Ona göre benim kendim hakkımdaki “yardıma ihtiyacı olanlara her zaman el uzatır” düşüncem bu olayla tehlikeye girmişti. Olay sırasında ve hemen sonrasında olayla yüzleşmekten kaçındığımı ya da olay sırasında “iyi bir insan” olarak davranmadığımı kabul etmek yerine kendimle ilgili düşüncelerimi değiştirmek daha kolay olabilirdi. Bu ipucuyla anladım ki, her zaman “ iyi bir insan” olmadığımı ve hata yaptığımı olaydan hemen sonra değil, geçmişe baktığımda kabul etmek daha kolaydır. Şimdi olay hakkında düşünürken, daha fazla şey hatırlıyorum- ya da bunlar düşüncelerle karışmış duygularım mıydı? Çocuğun üstünün başının oldukça kirli olduğunu hatırlıyorum. Eskiden oğlumla oynayan bir çocuğu hatırlattı bana. Onların kısa süren arkadaşlıklarından biz hiç hoşlanmadık, çünkü çocuk zorbaydı ve biz hep ya oğlumuzu bir gün incitecek ya da ona da kendisi gibi davranmayı öğretecek diye endişeleniyorduk. Tuhaftır bir önceki akşam yemek masasında bu çocuk hakkında konuşuyorduk- şimdi hatırladım. Konuşmalar çocukların arkadaşları hakkında tüm sıkıntılı olayları hatırlattı. O anlık düşünce/ duygu muhtemelen şöyleydi ya bu çocuk da beni rahatsız eden çocuklar gibiyse o zaman belki de bu şekilde olmayı hak ediyordu. Belki de o zorba çocuğun kardeşiydi. Sosyal psikolojide kendi söylediğini doğrulamak suçun kurbanına atıldığını okuduğumu hatırlıyorum. O zaman oğlumun arkadaşıyla alakası yoktur. Olaya o anki duygusal çerçevemle nasıl baktığımı ve yorumladığımı görebiliyorum. O akşamki yemekte konuşulanlar olmasaydı, bu olaya tamamen farklı bir şekilde bakmış ve farklı şekilde davranmış olabilirdim. Bu olayın önemini hatırladıkça ürperiyorum çünkü benim bir şey yapmamam, neredeyse bir çocuğun ölmesine neden olacaktı ve bu durum belki de yıllar önce farklı bir olayla ilgili tutumumdan dolayıcıydı.

Bütün bunlar bizim olaylara nasıl baktığımız hakkında düşünmeme neden oldu. Bu olay olduğundaki bakış açımıyla şimdiki bakışım çok farklı- hatta birkaç gün sonrasında da. Olay olduğunda yazacaklarımla şimdi yazacaklarım çok farklı olurdu. Hangi hikayenin doğru olduğunu bilemem. Zorbalık hikayesi geçmişte oluşturduğum, uydurulmuş bir hikaye olabilir-. İlginçtir ki ben o hikayeye tamamen inanabiliyorum.

### Ek 5. Zaman Kullanım Çizelgesi

Adı –Soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda ki çizelgeyi tüm hafta boyunca yaptığınız faaliyetlerle doldurunuz.

Çizelge çalışmalarınız yanında günlük yaşantınızda yaptıklarınızı da içerecektir. Kendi belirlediğiniz kodlarla lütfen tabloyu doldurunuz.

Zaman	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
09.00							
10.00							
11.00							
12.00							
13.00							
14.00							
15.00							
16.00							
17.00							
18.00							
19.00							
20.00							
21.00							
22.00							
23.00							

**Ek 6. Hedef Belirleme Formu**

- 1) Hedef belirler misin? (Portfolyonun bu konuda bir etkisi oldu mu?)
- 2) Hedef belirlerken nelere dikkat edersin?
- 3) a) Kısa süreli hedeflerin nelerdir? ( bu dönem sonuna kadar gerçekleştirilebilecek bir hedef olmalı)
- b) Uzun süreli hedeflerin nelerdir?
- 4) Uzun süreli hedeflerini gerçekleştirirken avantajların neler?
- 5) Uzun süreli hedefleri gerçekleştirmenizin önünde ki engeller nelerdir?
- 6) Hedefleri gerçekleştirmek için neler yapacaksınız?
- 7) Ne zamana kadar hedeflerinizi gerçekleştireceksiniz?

### **Ek 7. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri**

1. Öğrencilerin açık şekilde belirlenmiş ve belirli hiyerarşik sıralamaya koyulmuş hedefleri bulunmaktadır. Hedefler öğrencilerin kendilerinin ulaşabilecekleri seviyede öğrenme merkezlidir.
2. Başarılı öz düzenlemeli bireyler hedef belirlemeyi öğrenir ve kendi hedeflerini gerçekleştirdikleri öğrenmeleri doğrultusunda belirlerler. Öğrenme durumlarını becerilerini geliştirmek için fırsat olarak görür ve bu deneyimlerini kendi doğruları ile değerlendirir.
3. Öğrenmelerinde beceri ve kabiliyetlerinin yanında uygun strateji seçiminde bulunurlar.
4. Başarılı öz düzenlemeli öğrenciler sahip oldukları kaynakları öğrenmeleri için etkili şekilde kullanırlar.
5. Öğrencilerin öz yeterlilikleri ve öz yeterlilik inançları yüksektir. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler öğrenimleri hakkında çok fazla kaygılanmaz ve öğrenme fırsatları ortaya çıktığında bundan en iyi şekilde faydalanırlar.
6. Öğrenciler çalışırken başkaları ile iş birliği içinde ve uyumludurlar.
7. Bireylerin öğrenme görevlerini gerçekleştirmek için sahip oldukları içsel motivasyonu diğerlerine göre daha yüksektir. Öğrenciler ilgili duydukları konular hakkında kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Öğrenmeye karşı sahip oldukları yüksek motivasyon engellerin varlığına rağmen devam etmelerini sağlar.
8. Öğrenen öğrenmesi hakkında olumlu düşünerek ve yorum yaparak öğrenmesine olumlu katkı sağlar.
9. Başarılı öz düzenlemeli bireyler ne zaman iyi performans gösterdiklerini yada göstermediklerini bilirler. Buradan elde ettikleri bilgilerle başkalarının yardımını beklemezsizin performanslarını değiştirirler.
10. Başarılı öz düzenlemeli bireyler yetersiz uygulama, öğrenme metodu ve strateji kullanımını neden görürken öz düzenlemesi zayıf olan bireyler ise sınırlı yeteneklerinden dolayı başarılı olamadıklarına inanırlar. Bireylerin öz tepki oluşturabilmeleri için sınırlı yetenekleri olduğu fikrinden sıyrılmaları gereklidir.

**Ek 8. Son Mülakat Soruları**

1. Portfolyo ve yapılan diğer çalışmalar yeni bir konu öğrenirken izlediğiniz yolda bir değişikliğe neden oldu mu?
  - Planlama
  - İzleme
  - Düzenleme
2. Portfolyonun motivasyonunuz üzerine nasıl bir etkisi oldu?
3. Portfolyo ve yapılan diğer çalışmalar bir konuyu öğrendiğinizde veya ders çalıştığınızda bunu daha etkili hale getirme noktasında nasıl bir katkı sağladı?
4. Ders çalışırken veya sınava hazırlanırken zorlandığınızda veya anlamadığınızda neler yaparsınız?
5. İlgi duymadığınız veya sevmediğiniz - ya da ilgi duyduğunuz sevdiğiniz konularla karşılaştığınızda öğrenmeniz ve çalışmalarınız üzerine portfolyo ve yapılan diğer çalışmaların nasıl bir etkisi oldu?
6. Portfolyonun ve yapılan diğer çalışmaların sınavlarınız üzerine nasıl bir etkisi oldu?
  - Öncesinde
  - Esnasında
  - Sonrasında
7. Portfolyo ve yapılan diğer çalışmalar sahip olduğunuz öğrenme ve çalışma yeterlilikleriniz üzerine nasıl bir etki yaptı?

## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1985 yılında Zonguldak'da doğdu. İlköğrenimini Zonguldak Ereğli Nimet İlkokulunda, ortaöğrenimini Zonguldak Ereğli İmam hatip Lisesinde ve lise öğrenimini Zonguldak Ereğli Anadolu Lisesinde tamamladı. 2003 yılında K.T.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümünü kazandı. 2007 yılında mezun oldu ve K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda Tezsiz Yüksek Lisans eğitimine başladı. 2009 yılında yüksek lisansını tamamladı ve aynı yıl K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı. Yüksek lisans eğitimi esnasında İsveç'in Vaxjö Üniversitesinde 5 ay süresince öğretmenlik eğitimi alanında eğitim gördü. Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince çeşitli Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilen birçok projeye katıldı. Yabancı dili İngilizcedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** : Üç Yıldız Caddesi Eski Cami Yanı No: 38 Sürmene, Trabzon

**E-Posta** : katmasina-61@hotmail.com

**Tel** : 0507 749 21 39