

Rubrik ve Portfolyo Değerlendirmenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Algısı, Sınav Kaygısı ile Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi*

The Effect of Rubric and Portfolio Evaluation on General Self-Efficacy Perception, Exam Anxiety and Mindfulness Levels of Physical Education and Sports School Students

Meryem ALTUN EKİZ^[1]

Başvuru Tarihi: 10 Temmuz 2023

ÖZ

Kabul Tarihi: 25 Eylül 2023

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde rubrik ve portfolyo değerlendirme genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Hatay MKÜ BESYO'da öğrenim gören rubrik ve portfolyo değerlendirme sürecine katılan bireylerden deney grubu (n = 123) ve bu değerlendirmeye katılmayan bireylerden de kontrol grubu (n = 118) oluşturulmuştur. Veriler Apay'ın (2010) Genel Öz Yeterlilik Ölçeği, Tingaz'ın (2020) Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Bahçeci'nin (2009) Sınav Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testler ile analiz edilmiş ayrıca demografik değişkenler için betimsel istatistik yöntemleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin genel öz yeterlilik ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, sporcu bilinçli farkındalık ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin genel öz yeterlilik, sporcu bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaş değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında 21-23 yaş arasındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: rubrik, portfolyo, genel öz yeterlilik, sınav kaygısı, bilinçli farkındalık

Received Date: July 10, 2023

ABSTRACT

Accepted Date: September 25, 2023

In this study, the effects of rubric and portfolio assessment on students' general self-efficacy perception, test anxiety and mindfulness levels were examined in Physical Education and Sports School Students. A sample group was formed as the experimental group (n =123) from the individuals who participated in the rubric and portfolio evaluation process, studying at Hatay Mustafa Kemal University, Physical Education and Sports School and the control group (n =118) from the individuals who did not participate in this evaluation. Data were collected with Apay (2010)'s General Self-Efficacy Scale, Tingaz (2020)'s Athlete Mindfulness and Bahçeci's (2009) Test Anxiety Scale. Since the data did not show a normal distribution, non-parametric tests were analyzed and descriptive statistical methods were applied for demographic variables. According to the analysis results; while there was a significant difference between the pre-post test scores of the students in the experimental group from the general self-efficacy and test anxiety scales, there was no significant difference between the pre-post test scores they got from the athlete mindfulness scale. It was observed that there was no significant difference between the pre-post test scores of the control group students from the general self-efficacy, athlete mindfulness and test anxiety scales. According to the gender variable, there was a significant difference in favor of women between the pre-post test scores of the experimental group students from the test anxiety scale. According to the age variable, there was a significant difference between the pre-post test scores of the experimental group students in the test anxiety scale in favor of the students aged 21-23.

Keywords: rubric, portfolio, general self-efficacy, exam anxiety, mindfulness

Altun Ekiz, M. (2023). Rubrik ve portfolyo değerlendirme beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Humanistic Perspective*, 5 (3), 1166-1188. <https://doi.org/10.47793/hp.1325419>

* Bu çalışma 8-11 Haziran 2023 tarihinde TED Üniversitesi'nde gerçekleşen 10. EJERCongress'te (Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi/International Eurasian Educational Research Congress) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

^[1] Doç. Dr. | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi | Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu | Hatay | Türkiye | ORCID: 0000-0003-1224-7927 | mrymltn@hotmail.com

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin pek çok döneminde bireylerin iyi ve doğru bir şekilde eğitilmesi önem arz etmiştir. Her dönemde eğitimle ilgili problemler yaşanmış ve bireyler çocukluk dönemi itibariyle birçok sınavla karşı karşıya gelmiştir. Okul hayatının ilk yıllarında kişi sözlü ve yazılı daha sonraki dönemlerde de çoktan seçmeli ve uygulamalı sınavlarla karşılaşmaktadır (Alkayış, 2019). Son zamanlarda çoktan seçmeli sınavların yoğun yapılmasından kaynaklı kişilerin zihinlerine ezberleme yöntemiyle bilgi depolanmaktadır. Bu durum yetenekli bireylerin yaratıcı yönü ve düşünme gücünü köreltmektedir. Lise sona kadar verilen eğitim, öğrencileri ezberciliğe yöneltip onların yaratıcılıklarını engellemektedir (Işıksaçan, 2014). Birçok kişinin zekâyla ilgili yanlış değerlendirmesi olmuştur. Bu yanlışlardan birincisi; kendi çocuklarının zekâ gücünü küçümsemeleri, ikincisi de diğer çocukların zekâ gücünün abartılmasıdır. Yapılan yanlış değerlendirmeyle öğrencinin sosyal, sanatsal ve araştırmacı yönü önemsizmiş gibi görülmektedir. Böyle bir durumu yaşayan öğrencide sınavlara hazırlanırken kaygı ve korkuyla birlikte sınav stresi de ortaya çıkmaktadır (Alkayış, 2019). Sınavlar, hayatın tüm aşamalarında yer almaktadır. Fakat günümüzde sınavların kendisinden çok kaygısı konuşulur ve tartışılır hale gelmiştir. Kaygı bilginin önüne geçmekte ve başarı için özgüven bilgiden önce gelmektedir.

Öz yeterlik, kişinin kendi becerilerine yönelik kişisel değerlendirmesidir (Bandura, 1982). Kişinin farklı durumlardaki yeteneklerini değerlendirmesine ise genel öz yeterlik adı verilir (Judge vd., 1998). Öz yeterlik düzeyleri yüksek olan bireyler başarılarına başarı katmaktadır (Bandura, 1997). Genel öz yeterlik kişilerin performansı ve motivasyonu üzerinde etkilidir (Gist ve Mitchell, 1992). Bandura, öz yeterliliğin bireylerin davranışlarını nasıl seçtikleri ve bir şeyi başarmak için nasıl çaba sarf ettikleri üzerinde durarak etkilerinin psikososyal işlevselliği geliştirmeye katkıda bulunduğunu öne sürmektedir. Aynı zamanda öz yeterliliğin insanların fırsatları nasıl gördüklerini ve onları fark edip etmediklerini etkilediğini ve öz yeterliği yüksek olanların fırsatların farkında olduğunu belirtmektedir (Bandura, 2000). Öz yeterlik, kişisel hedeflere ulaşmak için önemli bir belirleyicidir. Daha yüksek öz yeterlik inancına sahip kişiler kendileri için daha yüksek hedefler koymaktadırlar çünkü öz yeterlik insanların karşılaştıkları zorluklarla nasıl mücadele ettiklerini etkilemektedir (Bandura, 2015).

Sınav, çocukların yetenekleri ile ilgi ve çalışma sonucunda öğrendiklerinin değerlendirilmesidir. Kaygı ise stres verici bir durumda yaşanan olağan bir duygudur (Tarhan, 2002). Sınava hazırlık sürecinde ortaya çıkan kaygıda ise bilgilerin öğrenilmesi sırasında yaşanan yoğun duygulardır. Bu duygular beraberinde başarısızlığı getirmektedir (Köknel, 2002). İnsan hayatında kaygı orta düzeyde olursa beyindeki bilgi akışı hızlanmaktadır. Kaygılı durumda beden kimyasında birtakım değişikliklerin meydana gelmesiyle kimyasal maddelerin salgılanması artmaktadır. Kaygının yol açtığı böyle bir olumsuz durumu tersine çevirecek yollar ve yöntemler

aranmalı olumlu bir sonuç elde edilmeye çalışılması gerekmektedir (Semerci, 2007). Sınav kaygısının artmasının nedenleri arasında; çalışma metotlarının bilinmemesi, plansızlık, hedef belirsizliği, danışacak kişilerin bulunmayışı, sınavı yanlış değerlendirme, arkadaş çevresinin olumsuz etkileri, kendine güvensizlik yer almaktadır (Paluluoğlu, 2006).

Girilen bütün sınavlar insan hayatında çok önemlidir. Sınav aynı zamanda kaygı ve gerilim kaynağıdır; öğrencilere birçok zorluk yaşatmaktadır. Öğrencilik hayatı boyunca peşini bırakmayacak olan sınavlarda başarının nasıl yakalanacağı sınav şeklinin değişmesine de bağlı olabilmektedir. Sınav süreci, bireyi hem fizyolojik hem psikolojik açıdan etkilemektedir. Sınav hazırlanan kişi üzerinde yoğun bir duygu durumu söz konusudur. Bu durum sınav kaygısıyla birlikte yapılan çalışmaların yeterli olmadığı algısına dönüşmektedir (Tarhan, 2002). Bu düşünce ve duygularla sınavlara hazırlanan adaylar, karamsarlığa kapılarak başarısızlığı en başta kabullenmektedirler (Smith, 2002). Sınavlardan üzgün çıkanlar, sürenin yetmediğinden yakınanlar, kodlama hatası veya bir soruya takılıp uzun süre çözüm bulmaya çalışanlar, bildiği halde sınav esnasında bir türlü aklına gelmediğini söyleyenler gibi birçok sorun yaşayan öğrenci görülmektedir (Paluluoğlu, 2006). Bu durum sınavlarda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından da faydalanmak gerektiğini göstermektedir.

Alternatif ölçme araçlarından olan Portfolyo (ürün -seçki- dosyası), öğrencinin kendi gelişimini izlemesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Öğrencinin belirlenen bir veya birkaç alandaki çabasını, gelişimini, başarısını gösteren, maksatlı olarak biriktirdiği işlerinin oluşturduğu dosya olarak tanımlanmaktadır. Bu dosya öğrenci merkezli, katılımcı öğrenme anlayışına uygun olarak öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından oluşturulur ve çok boyutlu ölçme ve değerlendirmeye olanak sağlar. Portfolyo hem bir öğretim hem de bir değerlendirme aracıdır (Tekindal, 2017). Performans değerlendirme yaklaşımlarından biridir. Belirli bir öğretim dönemine dönük olarak öğrencinin bu dönemki gelişimlerini izlemeye dönüktür. Süreç ve ürün birlikte ölçülmektedir. Portfolyoların puanlanmasında dereceli puanlama yapısında hazırlanmış puanlama anahtarı kullanılır. Puanlama yönergesi; bir ürünün niteliğinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama rehberidir (Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), 2021). Bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme aracı ise Rubrik'tir. Rubrik, bireylerin bir görevi tamamlaması veya bilgisini göstermesi sürecinde performansını belirlemek için kullanılan dereceli puanlama sistemidir (Brookhart, 1999). Bireyin verilen bir görevi ve ödevi yaparken başarı ya da başarısızlık düzeyleri önemlidir. Ödev projelerin puanlanmasında ve değerlendirilmesinde dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri oluşturmak veya rubrik önerilebilir (Atılgan vd., 2007). Bazı öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme süreçleri farklılaşmıştır. Her bir öğrencinin kendine has özelliklerinin öğrenme-öğretme sürecindeki gelişimlerinin izlenip öğrencileri değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlamak hedeflenmiştir. Böylelikle akademik

başarının gözlenmesinde portfolyo değerlendirme ile rubrik gibi araçların kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir (Sezer, 2005). Öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirebilmesi onların bilinçli farkındalık gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Bilinçli farkındalık (mindfulness), bireylerin o anda meydana gelmekte olan olayları ya da yaptıklarını, yargılamadan ve kabul edici bir tavırla dikkatlerini vermesi olarak tanımlanır (Brown ve Ryan, 2003). Bishop (2004) bilinçli farkındalığı, kabul, deneyime açıklık ve merakla ilişkili bir yetenek ve şu anki deneyimlerin farkındalığını kaçırmamak için düzenli bir dikkat süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bilinçli farkındalık, bireylerin baş edemediği kötü durumlarda ortaya çıkan olumsuz duygularını bastırmaya, değiştirmeye ya da onlardan uzaklaşmaya çalışmadan; kendini acımasızca yargılamadan, olumsuz duygularıyla açıkça yüzleşmeyi seçmesidir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2005). Baysal ve Demirbaş'a göre (2012) "Bilinçli farkındalık yaratıcılık, dikkat, öğrenme, zihin, beyin, vücut, davranış sağlığı, beceri, zihinsel sağlık, yaşam kalitesi üzerinde olumlu/güçlü etkisi söz konusu olmakla birlikte stres, kaygı ve depresyon gibi duyguları azaltmaktadır.

Duygular fiziksel deneyimlerdir. Örneğin kendini kaygılı hisseden biri karnında bir karıncalanma hissedebilir, eğer öfkeliyse nefesini ve kalp atış hızının arttığını hissedebilir. Bireyler kendi duygularını gözlemleyebilir. Duyguların düşünceler üzerinde büyük etkisi vardır. Keyifsizlik durumunda diğer insanlar hakkında olumsuz şeyler öngörme olasılığı yüksek olmaktadır. Mutluluk halinde ise olumlu şeyler düşünür olumlu sonuçlar öngörebilir ve geçmişe de olumlu bakılabilir. Tüm insanların hayatında kaygı bulunmaktadır. Kaygı, geçmişte kolayca yaptığımız aktiviteleri bozucu etki yapabilir. Endişe ve kaygı geleceği düşünmeye dayanır. Daha sonra, gelecek ay, gelecek yıl olacaklar için endişelenirsiniz. Zihniniz gelecekle ilgili olumsuz sonuçları öngörür ve böylece zorlayıcı duygular yaratır (Alidina, 2017). O halde fiziksel egzersizleri ve spor aktiviteleri hem zihnimiz hem de bedenimiz açısından önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu tür önemli aktiviteler yaşamın bir parçası haline getirilmelidir (Aydoğdu, 2003).

Araştırmanın amacı öğrencilerin rubrik ve portfolyo değerlendirmenin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisini araştırmaktır. Bu durumdan yola çıkılarak bilinçli farkındalık (mindfulness), genel özyeterlilik ve sınav kaygısı ifadeleri açıklandıktan sonra BESYO'da öğrenim gören rubrik ve portfolyo değerlendirme sürecine katılan bireylerden deney grubu ve bu değerlendirmeye katılmayan bireylerden de kontrol grubu olmak üzere örneklem grubu oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem nitel yöntemler kullanılmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu model ile olgubilim deseni uygulanmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde seçkisiz atama ile iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2014). Olgubilim deseni ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tam olarak anlamı kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören rubrik ve portfolyo değerlendirme sürecine katılan (deney grubu n =123) ve bu değerlendirmeye katılmayan (kontrol grubu n =118) toplam 241 öğrenci katılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine (2012) göre temsil edici bir örneklemin seçiminin en iyi yolu seçkisiz örneklemedir. Bu çalışmada ilk olarak HMKÜ BESYO'da antrenörlük eğitimi ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin listesi temin edilmiştir. İkinci aşamada her sınıf düzeyinde eğitim gören ve sporcu olan öğrenciler seçkisiz olarak seçilip örneklem olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler Apay'ın (2010) Genel Öz Yeterlilik Ölçeği (GÖYÖ), Tingaz'ın (2020) Sporcu Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Ölçeği ve Bahçeci'nin (2009) Sınav Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği (GÖYÖ): Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirmiş olduğu ölçeği Apay (2010) Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçeğin Cronbah's alpha değeri .83'tür. 2 faktörlü bir ölçektir. İlki "çaba ve direnç", ikincisi "yetenek ve güven" adını almaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 - .72 arasındadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .56 - .79 arasındadır. GÖYÖ 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Cevap seçeneklerinin puanlanması; tamamen yanlış = 1, biraz doğru = 2, orta düzeyde doğru = 3, tamamen doğru = 4 şeklindedir. Yüksek puan genel öz-yeterliliğin yüksek olduğuna; düşük puan düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçek analizlere toplam puan üzerinden katılmaktadır.

Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Thienot ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ölçeği Tingaz (2020) üniversiteli sporculardan oluşan bir grup üzerinde Türkçeye uyarlamıştır.

Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır. SBFÖ'nün iki hafta arayla uygulanan test tekrar test sonucuna göre birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .89, p < .01$). 3 boyutlu bir ölçektir. Farkındalık, yargılamama, yeniden odaklanma adlarını almıştır. Farkındalık: 1, 2, 3, 4, 5. Yargılamama (ters maddeler): 6, 7, 8, 9, 10. Yeniden odaklanma: 11, 12, 13, 14, 15.

Sınav Kaygısı Ölçeği: Ölçeğin madde havuzu Baltaş (1999) tarafından geliştirilen 50 adet kaygı cümlesi izin dahilinde alınarak oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi Hemşirelik, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okumakta olan 206 lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonunda 12 madde, madde yük değeri 0,40'tan düşük olduğu için, 4 madde ise ayrışmamış (binişik) madde olduğu için ölçekten düşürülmüştür. Kalan 34 madde 0,41 ile 0,74 arasında değişen beş alt boyuta yüklenmiştir. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha (α)=0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. En düşük puan otuz dört, en yüksek puan yüz yetmiştir. 5 boyutlu bir ölçektir. "Zihinsel ve Bedensel Tepkiler", "Gelecek ile İlgili Endişeler", "Başkalarının Görüşü", "Kendi Görüşünüz", "Hazırlanmak ile ilgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı" olarak isimlendirilmişlerdir. Ölçekten alınacak en düşük puan 34 en yüksek puan ise 170'dir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup maddeler (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Sık sık (5) Her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Puanlaması Kaygı Düzeyleri; 34- 78 puan: Düşük Düzeyde Kaygı ($\sigma \pm \bar{x}$) olarak puanlanmaktadır.

Nitel Veri Toplama Araçları: Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin rubrik ve portfolyo sürecine yönelik görüşlerini derinlemesine araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken iki uzmandan yardım alınmış ve pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşmede yöneltilen sorular, görüşülecek bireylerin kolayca anlayabilmesi için açık, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş, kısa cevaplara neden olabilecek soru türlerinden oluşmamasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu alanında uzman öğretim elamanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş, uygulanacağı çalışma grubuna benzer beş öğrenci ile görüşme yapılarak önerileri dikkate alınmıştır. Görüşme formu sadece deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Görüşme soruları

1. Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

2. Yapılan teorik sınav sorularının sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte cevaplandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Yapılan teorik sınavlardan sonra sınav kağıtlarının öğrencilere verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Başarınızı ya da başarısızlığınızın nedenini değerlendirme türlerine mi bağlıyorsunuz?

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, sınıfta dersine başlamadan önce deney grubu öğrencileri ile görüşmüş çalışma sürecinden ve rubrik ve portfolyo değerlendirmelerinden bahsetmiştir. Rubrik ve portfolyoda bulunması gereken etkinlikler ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma ile ilgili ön testler hem deney hem de kontrol grubuna yapıldıktan sonra araştırma süresi boyunca deney grubu öğrencilerine ders sonrasında hedefe yönelik etkinlik hazırlama ödevleri verilmiştir. Bu ödevler hem öğrencilerin portfolyolarını oluşturmuş hem de rubriklere puan olarak eklenmiştir. Kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. 14 haftanın sonunda her iki gruba tekrar son testler uygulanmıştır. Nicel değerlendirme aşamasından sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak grup deney grubu (n = 28) öğrencisi ile nitel görüşmeler yapılmış rubrik ve portfolyo değerlendirme süreci verilen cevaplar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Genel Öz Yeterlilik, Sınav Kaygısı ile Bilinçli Farkındalık ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından faydalanılmıştır. Verilerden elde edilen puanların normal dağılım göstermemesi nedeniyle nonparametrik testlerden İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu teknik ilişkili iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ön test-son test sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, 2012). Demografik değişkenler için betimsel istatistik yöntemleri uygulanmıştır. Nitel veri analizinde, öz-değerlendirme, portfolyo ve rubrik sürecini değerlendirmesi aşamalarında doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bundan dolayı sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmakta ve doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Etik Onay

Bu çalışmada etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara etik kurul izni alındığı ve isimlerinin hiçbir yerde yayınlanmayacağı gibi etik konularda bilgilendirilmişlerdir. *Etik Kurul İzin Bilgisi:* HMKÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 18.08.2022 tarih ve 09/18 sayılı kararı.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

Deney grubunun demografik özellikleri

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	44	35.8	
	Erkek	79	64.2	
Yaş	18-20	66	53.7	
	21-23	57	46.3	
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	86	69.9	123
	Antrenörlük Eğitimi	37	30.1	
Sınıf	1.Sınıf	60	48.8	
	3.Sınıf	32	26.0	
	4.Sınıf	31	25.2	
Spor Kategorisi	Bireysel Sporlar	57	46.3	
	Takım Sporları	66	53.7	

Tablo 1’de yer alan deney grubu katılımcılarının %35.8’ini kadınlar, %64.2’sini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 23 arasında değişmektedir. Katılımcıların %69.9’u Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinde öğrenim görürken, %30.1’i Antrenörlük Eğitimi bölümünde öğrenim görmektedirler. Deney grubunda 1, 3 ve 4. sınıflar yer almaktadır. Katılımcıların %46.3’ü bireysel sporlarla uğraşırken, %53.7’si takım sporları ile uğraşmaktadırlar.

Tablo 2

Kontrol grubunun demografik özellikleri

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	46	39.0	
	Erkek	72	61.0	
Yaş	18-20	44	37.3	
	21-23	74	62.7	
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	34	28.8	118
	Antrenörlük Eğitimi	84	71.2	
Sınıf	2.Sınıf	50	42.4	
	3.Sınıf	42	35.6	
	4.Sınıf	26	22.0	
Spor Kategorisi	Bireysel Sporlar	56	47.5	
	Takım Sporları	62	52.5	

Tablo 2’de yer alan kontrol grubu katılımcılarının %39’unu kadınlar, %61’ini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 23 arasında değişmektedir. Katılımcıların %28.8’i Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinde öğrenim görürken, %71.2’si Antrenörlük Eğitimi

bölümünde öğrenim görmektedirler. Kontrol grubunda 2, 3 ve 4. sınıflar yer almaktadır. Katılımcıların %47.5'i bireysel sporlarla uğraşırken, %52.5'i takım sporları ile uğraşmaktadırlar.

Tablo 3

Deney grubunun ön-son test analiz sonuçları

Ölçekler		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Genel Öz Yeterlilik	Negatif Sıra	36	42.46	1528.50	-2.522	.012
	Pozitif Sıra	57	49.87	2842.50		
	Eşit	30				
Sporcu Bilinçli Farkındalık	Negatif Sıra	45	49.72	2237.00	-.829	.407
	Pozitif Sıra	54	50.23	2712.00		
	Eşit	24				
Sınav Kaygısı	Negatif Sıra	0	.00	.00	-9.625	.000
	Pozitif Sıra	23	62.00	7626.00		
	Eşit	0				

Tablo 3'teki Wilcoxon testinin bulgularında deney grubunun genel öz yeterlilik ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülürken, sporcu bilinçli farkındalık ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Belirlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son testin lehine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre deneysel süreç öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeylerini artırmada ve sınav kaygılarını azaltmada etkili olmuştur denilebilir.

Tablo 4

Kontrol grubunun ön-son test analiz sonuçları

Ölçekler		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Genel Öz Yeterlilik	Negatif Sıra	19	18.18	345.50	-622	.534
	Pozitif Sıra	20	21.73	434.50		
	Eşit	79				
Sporcu Bilinçli Farkındalık	Negatif Sıra	14	21.21	297.00	-1.520	.129
	Pozitif Sıra	26	20.12	523.00		
	Eşit	78				
Sınav Kaygısı	Negatif Sıra	22	20.18	444.00	-.754	.451
	Pozitif Sıra	17	19.76	336.00		
	Eşit	79				

Tablo 4'teki Wilcoxon testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin genel öz yeterlilik, sporcu bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları ön-son test puanları arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 5

Cinsiyet değişkenine göre deney grubunun ön-son test analiz sonuçları

Ölçek	Değişkenler	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p		
Sınav Kaygısı	Cinsiyet	Kadın	44	72.13	3173.50	129.500	.019	
		Erkek	79	56.36	4452.50			
	Yaş	18-20 yaş	66	54.91	3624.00	1413.000	.018	
		21-23 yaş	57	70.21	4002.00			
	Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği		86	64.17	5518.50	1404.500	.304
			Antrenörlük Eğitimi	37	59.96	2107.50		
		Spor Kategorisi	Bireysel Sporlar	57	60.69	3459.50	1806.500	.705
			Takım Sporları	66	63.13	4166.50		

Tablo 5'teki Mann-Whitney U bulgularında cinsiyet ve yaş değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Cinsiyete göre kadınların sıra ortalamaları ve yaşa göre de 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Diğer değişkenler (bölüm, spor kategorisi) arasında herhangi bir fark görülmemiştir.

Tablo 6

Spearman Brown korelasyon analizi sonuçları

			Sınav Kaygısı (Ön Test)	Sınav Kaygısı (Son Test)	Mindfulness (Ön Test)	Mindfulness (Son Test)
Yaş	r	1				
	p	.000	.232**	.215*		
	n	123				
Sınıf	r	1				
	p	.000		.195*	-.189*	
	n	123				
Genel Öz Yeterlik (Ön Test)	r	1				
	p	.000			.590**	
	n	123				
Genel Öz Yeterlik (Son Test)	r	1				
	p	.000				.302**
	n	123				
Mindfulness (Ön Test)	r	1				
	p	.000		.284**		
	n	123				

** 0.01 level

*0.05 level

Tablo 6'daki korelasyon sonuçlarına göre; yaş ile sınav kaygısı ön testlerinden alınan puanlar arasında ($r = .232, p < .01$) ve sınav kaygısı son testinden alınan puanlar arasında ($r = .215, p < .05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyi ile sınav kaygısı son testinden alınan puanlar arasında ($r = .195, p < .05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken mindfulness ön test puanları arasında ($r = -.189, p < .05$) negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Genel öz yeterlik ön test puanları ile mindfulness ön testler ($r = .590, p < .01$) ile son testler ($r = .302, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mindfulness ön test puanları ile sınav kaygısı son test puanları arasında ($r = .284, p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 7

Nitel görüşmeye katılanların demografik bilgileri

Sıra No	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf
1	NA	Kadın	18		
2	ENB	Kadın	18		
3	DÇ	Erkek	33		
4	CED	Kadın	18		
5	SHY	Erkek	19		
6	AS	Kadın	30	Beden eğitimi ve spor	
7	ECD	Erkek	22	öğretmenliği	1
8	EME	Erkek	30		
9	MFY	Erkek	20		
10	AY	Kadın	18		
11	YK	Erkek	18		
12	ÖK	Erkek	34		
13	EŞ	Erkek	18		
14	ŞB	Kadın	18		
15	ET	Kadın	18		
16	GK	Kadın	18		
17	MA	Kadın	18		
18	TB	Erkek	19		
19	HİO	Erkek	22		
20	KŞ	Kadın	21		
21	MYK	Erkek	19	Antrenörlük eğitimi	1
22	EE	Kadın	19		
23	AK	Erkek	20		
24	MAÇ	Erkek	19		
25	MHA	Erkek	18		
26	MK	Kadın	18		
27	ZG	Erkek	20		
28	DH	Erkek	18		

Tablo 7’de katılımcıların 12’si kadın, 16’sı erkektir. Araştırmaya katılanların yaşları en düşük 18, en yüksek 33’dür. Katılımcıların 12’si beden eğitimi ve spor öğretmenliği, 16’sı antrenörlük eğitimi bölümlerinde birinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 8

Katılımcıların Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türleri ile ilgili görüşleri

Katılımcılar	Cevaplar
NA	<i>Portfolyo değerlendirme ölçütünde ödevlerimizi dosyalamamız konuyu kavramayı kalıcı hale getiriyor. Çünkü yaptığım ödevlerin hepsini kayıt altında tuttuğum için daha sonradan aklıma bir soru takıldığında dönüp bakabiliyorum veya tekrarlarımı ödevler üzerinden yapabiliyorum.</i>
	<i>Rubrik değerlendirme ölçütü kazanımlar tek tek incelendiği için bir konuda neyin eksik olup olmadığını anlamada daha ayrıntılı bilgi sahibi olmamı sağlıyor.</i>
ENB/DÇ/SHY EME/MFY/EŞ ET/MA/MAÇ ZG	<i>Rubrik ve potfolya değerlendirme türleri bu dersi önemsememi sağladı ve derse katılımımı daha çok artırdı.</i>
CED	<i>Bu değerlendirmelerin kişinin kendisini tanımasını sağladığını düşünüyorum.</i>
AS/DH	<i>Hem bilginin daha kalıcı olmasını hem sorumluluk almayı öğretmede yardımcı oluyor.</i>
ECS	<i>Araştırırken öğrenme dikkate alınırsa bence çok ideal bir değerlendirme ve puanlama türü.</i>
AY	<i>Öğrencilerin yaptığı etkinliklerin ve yerine getirdiği görevlerin kayıt altında tutulması, unutulmaması ve bunların öğrencilerin faydasına olacak şekilde kullanılması açısından gereken bir değerlendirme türüdür.</i>
YK/BK	<i>Bu değerlendirme türleri sayesinde sürekli olarak sorumluluk yükleniyor biz öğrencilere buda derslerde disiplin kazanmamı sağlıyor.</i>
ÖK	<i>Portfolyo süreci değerlendirdiği ve öğrencinin her açıdan gelişimini ölçtüğü için faydalı. Rubrik hem güvenilir hem de kapsam geçerliliği yüksek bir değerlendirme türüdür.</i>

SB	<i>Rubrik ve portfolyo değerlendirme türleri öğrenmenin gerçekten kalıcı olarak öğrenilip öğrenilmediğini süreç değerlendirmesi yaptığı için daha net bir şekilde ölçmektedir.</i>
GK	<i>Konuların pekiştirilmesi ve öğrenme alanlarına göre kişinin bütüncül olarak gelişim sürecinin takip edilmesinde katkısı olduğunu düşünüyorum.</i>
TB7EÇ/MHA	<i>Bence rubrik ve portfolyo değerlendirmesi bana göre eğlenceliydi çünkü her hafta farklı bir şey yapmak ve onu sınıfla birlikte hocamıza aktarmak ve değerlendirmek hem dersin zevkli geçmesini hem de dersi öğrenme açısından daha da basitleştiriliyordu.</i>
HİO	<i>Süreç değerlendirmesini iyi bir yol olarak görüyorum. Öğrencinin ne yaptığını nasıl yaptığını konuyu kavrayıp kavramadığını anlamak için güzel bir yöntem.</i>
KŞ	<i>Bana çok mantıklı ve çok doğru geliyor bu değerlendirme çünkü tek bir sınava bakarak puan vermek yerine tüm dönem yaptığımız çabayı ve yaptığımız sunum, ödevleri göz önünde bulundurup verilen puanı daha adil ve doğru buluyorum.</i>
MYK	<i>Bence süreç değerlendirme açısından gayet güzel. Dönem başındaki durumumuzu dönem sonundaki durumumuzla kıyaslayabilme imkânı sağlıyor.</i>
AK	<i>Kesinlikle kullanılması gereken bir değerlendirme türü bizim gibi spor bilimleri ile uğraşan öğrenciler karşısında uzun süreli bir değerlendirme özellikle uygulamaları sınavlarda daha anlamlı olur ve öğrencide sorumluluk bilinci oluşturur.</i>

Tablo 8’de Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerine yönelik öğrencilerin görüşleri örneklenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerinin faydalı bir etki oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 9

Yapılan teorik sınav sorularının sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte cevaplandırılması hakkındaki öğrenci görüşleri

Katılımcılar	Cevaplar
NA/TB/MYK EÇ/AK/MHA	<i>Sınavdan sonra soruların sınıfla beraber cevaplandırılması öğrencilerin aklındaki soruları giderir ve yanlışları görmesini sağlar.</i>
ENB/DÇ/AS/ MFY/AY/ÖK	<i>Bence sınav soruları öğrenciyle beraber cevaplandırılmalı çünkü akılda kalan soruları ve yaptığı yanlışları fark etmesi öğrenci açısından daha verimli olur.</i>
SHY/SB/ZG	<i>Doğru buluyorum çünkü yanlış yapılan soruların doğru cevapları bulunuyor ve öğrenci eksik konularını tamamlamış oluyor aynı zamanda; öğrencinin aldığı notun doğru olduğuna inanmasını sağlıyor.</i>
YK/EŞ/GK MA/DH	<i>Sınav sorularının cevaplanması konuların tekrarlanmasını ve pekişmesini sağladığı için öğrencinin öğrenmesi için gereklidir ve öğrenci yanlışlarını değerlendirebilmektedir.</i>
ET/KŞ	<i>Sınavdan sonra sınıfta yapılan değerlendirme bazen iyi bazen kötü yanları oluyor. İyi yanları yanlışlarını öğrenip beklentinin yüksek veya düşük olduğunu belirliyorsun. Kötü yanı ise arkadaşlarının bazen bu basit soruyu nasıl yapamadın gibi sorulara maruz kalmak.</i>
HİO	<i>Aslında öğrencilerle yapılan soru cevap alış-verişi öğrenciler için iyi bir yöntem. Çok doğru buluyorum. Yanlışın farkına varıp doğruyu bulabiliyoruz.</i>

Tablo 9’da sınav sonrasında değerlendirme sorularının sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte cevaplandırılmasına yönelik katılımcıların görüşleri örneklenmiştir. Verilen cevaplardan da anlaşıldığı gibi değerlendirme sorularının öğrencilerle birlikte cevaplandırılması sürecinde pozitif bir etki oluşturmaktadır.

Tablo 10

Yapılan teorik sınavlardan sonra sınav kağıtlarının öğrencilere verilmesine yönelik görüşler

Katılımcılar	Cevaplar
NA	<i>Bence sınav kağıtları bizde kalmasının hem iyi hem kötü yanları var öğrencide kalırsa kağıtta yanlış yaptığımız konuların üzerinde durup eksiklerimizi tamamlarız. Eğer öğretmende kalırsa öğretmen bizim sınav kağıdımıza bakarak konuyu ne kadar anladığımızı öğrenebilir.</i>
ENB	<i>Sorulara cevap verildikten sonra geri dönüşüme gitmesi daha mantıklı bence çünkü sonuçlandırılmış bir kağıdın öğrencilerin çok önemseyeceğini düşünmüyorum.</i>
DÇ/AY	<i>...olumlu olarak görüyorum daha sonraki sınavlarda benzer sorulara çalışma fırsatı olur ve en azından ne şekilde çalışmam gerektiğini görmüş olurum.</i>

CED	...kalması mantıklı olur çünkü zaten sınav sonrası çöpe gidecek, en azından öğrencide bir hatıra veya olası durumlarda lazım olabilir.
SHY	Bence sakıncalı olan bir yöntem değildir çünkü notlar sisteme girildiğinden bir hile yapma mümkün değildir ve öğrenci için ilerleyen zamanlarda olacak olan diğer sınavlara da yardımcı olabilir.
EME/ÖK	Sınav kağıdının öğrencide kalmasını yeni dönem öğrencilerine benzer soru taşınması açısından sakıncalı buluyorum.
YK	Sınav kağıtlarının öğrenciye verilmesi alttan ders alanların hangi konuya çalışacaklarını bilmesi için önemlidir.
SB/ET/MA/KŞ MAÇ/MHA/ZG	Sınav kağıtları öğrencilere verilmeli nerde yanlış yaptığı anlamalı aslında doğru diye düşünüp yanlış yaptığı sorulara bakmalı ve doğrusunu öğrenmeli.

Tablo 10'da Katılımcılar sınav kağıtlarının sınav sonrasında öğrenciye verilmesine yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun görüşlerine göre sınav kağıtlarının öğrenciye verilmesi yönündedir.

Tablo 11

Başarınızı ya da başarısızlığınızın nedenini değerlendirme türlerine mi bağlıyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar

Katılımcılar	Cevaplar
NA	Sınava ne kadar verimli çalıştığıma bağlı olarak değişir. Ama çoğunlukla başarıyı veya başarısızlığımı değerlendirme türlerine bağlamam.
ENB	Tam anlamıyla derse çalışmış olmak sorulan sorunun nasıl olduğuyla alakalı değil bence eğer bilgi biliyorsak bunu bir şekilde işleriz sadece başarısızlığının yeterince çalışmamakla alakalı bence.
DÇ	Sınav değerlendirme şeklinin başarıya etkisi vardır çoktan seçmeli ya da yoruma dayalı durumlarda bilgi ölçmesi tam olmasa da yüksek alma ihtimali olabilir.
SHY	Başarımin ya da başarısızlığımı kısmen değerlendirme türlerine bağlıyorum. Çünkü her öğrenci bir değildir bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak sınav yapılmasını daha doğru buluyorum.
ECS	Benim başarılı olup olmamam testlerle veya klasik bir şekilde ölçmek pek doğru olmaz. Eğer nitelikli bir eğitim alıp ve özveriyle çalıştıysam herhangi bir türde adil bir sınavdan geçememe durumu yaşayacağımı düşünmüyorum.
MFY	Sınavda ki başarısızlığımı tamamen çalışıp çalışmama bağlıyorum çalışırsam her sınav türünü yapabileceğime inanıyorum.
TB	Sınavlardaki başarısızlığımı ya da başarıliliğimi değerlendirme türlerine bağlamıyorum. Bence o sınavda başarılı olmak için ne kadar çalıştığın ne kadar emek verdiğin önemli bir konuya ne kadar çok çalıştıysan değerlendirme türü fark etmeksizin her türlü cevaplayıp başarılı olunur.
HİO	Az da olsa değerlendirmeler de başarısızlığımızda etkili olabiliyor. Çünkü bazen görmediğim ya da hocanın üstünde durmadığı bazı soru ve terimler olabiliyor. Ama en çok kendi çabalarımına bağlıyorum.
KŞ	Bazen sınav türlerine bazen de kendi yetersiz çalışmama bağlarım başarısızlığımı çünkü doğru yanlış sorularında aklım karışabiliyor ve bildiğim bilginin doğruluğundan şüphe ediyorum veya yabancı dil ağırlıklı derslerin sınavlarında açık uçlu sorular olunca cümle kurmakta ve açıklamakta zorluk çekebiliyorum bunların yanında yetersiz çalışmamda etkili olabiliyor.
EE	Değerlendirme türüne bağlıyorum. Çünkü uygulamalı sınavlarda da teorik sınavlarda da birçok hata yaptığımı düşünüyorum.
AK	...kesinlikle böyle tekdüze bir sınav başarıyı zedeliyor bence bir sınav kesinlikle süreç değerlendirmesi olmalı diğer sınav ise karma bir soru kağıdı şeklinde olmalı tek bir soru cinsinden olmamalı.
MAÇ	Ben başarılarımı sınav sistemine göre iyi veya kötü buluyorum mesela klasik sorularda yorum gücüm yüksek diye ortalama yüksek bir not alabiliyorum ama boşluk doldurma da o kadar başarılı olamadığım için düşük not alıyorum çoktan seçmeli sorularda şansım güvendiğim için bilmediğim sorularda bile kendimi başarılı bulabiliyorum. Sınavda başarılı veya başarısız olmam bana göre çoğunu sınav sistemiyle alakalı.
BK	Açık uçlu sorular için yorumlama yeteneğimin başarılı olduğumu düşünüyorum ve daha yüksek alabileceğimi düşünüyorum. Çoktan seçmelide ise başarılı olduğumu düşünüyorum ayırt edici kelimeleri görebiliyorum.

Tablo 11'de Katılımcıların başarı ya da başarısızlık durumlarına göre değerlendirme türlerinin etkisi örneklenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu başarı ya da başarısızlığını değerlendirme türlerinden ziyade kendi çalışma durumlarına bağlamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde rubrik ve portfolyo değerlendirmenin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Hatay MKÜ BESYO'da öğrenim gören rubrik ve portfolyo değerlendirme sürecine katılan bireylerden deney grubu ve bu değerlendirmeye katılmayan bireylerden de kontrol grubu oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; deney grubunun genel öz yeterlilik ve sınav kaygısı ölçeklerinden alınan ön-son test puanları arasında anlamlılık görülürken, sporcu bilinçli farkındalık ölçeğinden alınan ön-son test puanları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Belirlenen bu farklılığın son testin lehine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre deneysel süreç öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeylerini artırmada ve sınav kaygılarını azaltmada etkili olmuştur denilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin genel öz yeterlilik, sporcu bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı ölçeklerinden elde ettikleri ön ve son test puanları arasında fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaş değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-son test puanları arasında 21-23 yaş arasındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Diğer değişkenler (bölüm, spor kategorisi) arasında herhangi bir fark görülmemiştir.

Korelasyon sonuçlarına göre; yaş ile sınav kaygısı ön testleri ile sınav kaygısı son testinden alınan puanlar arasında, sınıf düzeyi ile sınav kaygısı son testinden alınan puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken sınıf düzeyi ve mindfulness ön test puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Genel öz yeterlik ön test puanları ile mindfulness ön testler ile son testler arasında, mindfulness ön test puanları ile sınav kaygısı son test puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygı düzeyi artarken sınıf düzeyi arttıkça bilinçli farkındalık düzeyi azalmaktadır. Genel öz yeterlik artıkça bilinçli farkındalık düzeyleri artarken bilinçli farkındalık artıkça da sınav kaygıları da artış bulunmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, portfolyo ve rubrikler süreç değerlendirmede önemli rol oynamıştır. Böylelikle öğrenciler kendilerinden beklenen görevlerin neler olduğunu açıkça anlamışlar ve yapılması gerekenler

konusunda zorluk çekmemişlerdir. Öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını öğrendikleri için kendilerinden beklenen görevleri en iyi şekilde ortaya koymaya çalışmışlardır. Rubrik ve Portfolyo değerlendirmenin faydalı bir etki oluşturduğu, değerlendirme sorularının öğrencilerle birlikte cevaplandırılması sürecinde pozitif bir etki oluşturduğu, katılımcıların çoğunluğunun görüşlerine göre sınav kağıtlarının öğrenciye verilmesi yönünde olduğu, katılımcıların çoğunluğu başarı ya da başarısızlığını değerlendirme türlerinden ziyade kendi çalışma durumlarına bağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekizoğlu ve Özçınar (2010) yüksek düzeyde öz yeterliliğin bireyi elinden gelenin en iyisini yapmaya daha fazla teşvik ettiğini iddia etmektedir. Yıldırım ve Atilla (2020) öz yeterlilik ile mindfulness arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Brown ve Ryan (2003) çalışmalarında bireylerin duygusal düzensizlik, kaygı, depresyon düzeyleri ile mindfulness arasında negatif yönde bir korelasyon elde etmişlerdir. Palmer ve Rodger (2009) kişilerin algılanan stres, duygusal ve kaçınmacı baş etme ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde bir korelasyona sahip olduğunu bildirmiştir. Rasmussen ve Pidgeon (2010) sosyal kaygı ile bilinçli farkındalığın negatif bir ilişkiye sahip olduğunu bildirmiştir. Rice ve diğerlerinin (2013) çalışmalarında psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon gözlemlenmiştir. Joo ve diğerleri (2000) akademik öz yeterlik ile standardize edilmiş başarı testi arasında pozitif bir korelasyon bulmuşlardır.

Luberto ve diğerlerinin (2014) araştırmalarında, bilinçli farkındalığın öz yeterlik ile ilişkili olduğunu gözlemlenmiştir. Özkan ve diğerleri (2018) çalışmalarında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre bilinçli farkındalık temelli öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer bir sonuç olarak da bilinçli farkındalık arttıkça öz yeterliliğin de arttığı gözlemlenmiştir.

Birgin (2008) mevcut eğitim sisteminde Portfolyo değerlendirmenin geleneksel ölçme değerlendirme uygulamalarına nazaran öğrencinin değerlendirilmesinde öğretmene ve kişinin kendisine daha detaylı bilgi sunduğunu belirtmiştir. Lund (1997) beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde en çok portfolyo tekniğini kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle öğrenciler belirli zaman dilimlerinde gözlemlenebilmiştir. Kan (2007) öğrencileri bütüncül bir şekilde değerlendirebilen öğretmen eğitim sürecindeki eksikleri tespit ederek başarılı olabileceği uygulamaları sınıfa taşıyabileceğine buna bağlı olarak da öğretmenlerin portfolyo tekniği hakkında becerilerini geliştirmelerinin yararlı

olabileceğine değinmiştir. Polat-Demir ve Kutlu (2016) elektronik portfolyo değerlendirmelerine dayalı araştırma becerileri eğitiminin deney grubundaki öğrenciler lehine sonuçlandığını belirtmişlerdir.

Şirin ve diğerlerinin (2009) araştırma sonuçlarında, beden eğitimi dersinde beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme aracının seçebilmede ve değerlendirmede kısmen yeterli olduklarını tespit etmişlerdir. Killora (1992) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin en az Portfolyo tekniğini kullandıklarını tespit etmiştir. Yanpar-Yelken (2009) materyal geliştirme etkinlikleri yapan grup lehine portfolyo puanları yönünden farklılık bulmuştur. İzgi ve Gücüm (2012) sınav kaygı düzeyi ile öğrenmede kalıcılık düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Başkonus (2018) "Derslerimde farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullandığımda öğrencilerin derse ilgisinin arttığını düşünüyorum" şeklinde öğretmen görüşlerini belirtmişlerdir. Can (2014) çalışmasında değerlendirme türleri ile ilgili herhangi bir eğitime katılan beden eğitimi öğretmenlerinin "*Öğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlama (portfolyo)*" maddesi açısından kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıklarını gözlemlemiştir. Parlak ve Doğan (2014) analitik rubrik kullanılarak yapılan puanlamaların ders notlarını öngörme düzeyinde daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Rubrik ile öğretmenlerin not verme ve değerlendirme kriterleri hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri öğrencilerin kendilerinden istenen hedef ve kazanımları ortaya çıkarmalarını kolaylaştırmaktadır (Sezer, 2005).

Bahçeci ve Kuru (2008) öğrencilerin yaşam becerilerini ve duyuşsal özelliklerini portfolyo değerlendirme sürecinin olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme, uygulama becerisinin farkında olma ve öz yeterlilik alt boyutlarında portfolyo deney grubu lehine anlamlılık bulunmuştur. Bir diğer sonuç ise, portfolyonun en fazla eleştirel düşünme, problem çözme, akranlarıyla iş birliği sağlama becerilerini geliştirdiği kaydedilmiştir. Bahçeci (2009) tutum, çalışma davranışı, sınav kaygısı gibi nitelikler açısından portfolyo grubu lehine istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısını azaltmayı sağladığını ortaya koymuştur. Bu da "mutlu insanın öğrendiği" belirtilmiştir. Tuncel (2011)'in deneysel çalışmasında yer alan katılımcılar değerlendirme ölçütlerinden haberdar oldukları için kendilerinden beklenen davranışları da bilmektedirler. Bundan dolayı araştırma

sonucunda katılımcıların aldıkları puanlar arasında pek fazla fark olmadığı görülmüştür. Benzer ve diğerleri (2016) rubriğin kullanılabilirliğini ve etkinliğini arttırmak, metin özeti yazma stratejisi için üniversite öğrencileri ile 4 hafta öğrenci merkezli bir uygulama yürütmüşlerdir. Deneyin sonunda rubrik sayesinde özet yazma eğitimini faydalı bulduklarını tespit etmişlerdir.

Eğitim öğretim sürecinde son zamanlarda üst düzey zihinsel yetilerin geliştirilmek istenmesi ile dereceli puanlama anahtarları popüler hale gelmiştir. Dereceli puanlama anahtarları iyi tanımlanmış ölçütler sunarak öğrenciden beklenen performansları ortaya koymada değerlendirme sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Aynı zamanda dereceli puanlama anahtarında sunulan kriterler ile bireylere çalışmalarının güçlü ve zayıf yerleri hakkında detaylı geri dönütler sağlanabilmektedir (Andrade, 2005). Geribildirim öğrencilerin öz değerlendirme yeteneklerinin artmasına (Panadero vd., 2016), süreç değerlendirmenin tutarlı ve şeffaf olmasına katkı sağlamaktadır (Jonsson, 2014). Rubrikler gösterilen performansın değerlendiriciler tarafından farklı yorumlanma (Reynolds vd., 2009) ve eksik veya hatalı puanlama riskini azaltmaktadır (Venning ve Buisman-Pijlman, 2013). Rubrikler öğrenmeyi pozitif yönde etkileyen öz yeterlik ve öz düzenleme gibi özelliklerin gelişmesini de sağlamaktadır (Panadero ve Jonsson, 2013).

Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğrencileri bütüncül bir şekilde değerlendirebilen öğretim elamanlarına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Çağdaş değerlendirme yaklaşımları eğitim sürecindeki eksikleri tespit etmede önemli bir araçtır. Buna bağlı olarak da öğretim elamanlarının rubrik ve portfolyo tekniği ile ilgili becerilerini geliştirmelerinin yararlı olabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alidina, S. (2017). *Bilinçli farkındalık*. (Çev. Babayigit, Z.), (2. Baskı). Nobel.
- Alkayış, A. (2019). *Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etmenin yolları*. Bengisu.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Apay, A. (2010). The Adaptation study of general self-efficacy (GSE) scale to Turkish. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11(2), 113-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8702/108659>
- Atılğan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. Basım). Anı.
- Aydoğdu, H. (2003). *ÖSS benim neyim?* Timaş.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), (169-182) <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855978>
- Bahçeci, D., 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59526/856051>
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855978>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025-1044. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Başkonuş, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ve yeterliliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/77116>
- Baysal, N., Demirbaş, B. (2012) Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2211>
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z., Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: Metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163-183. ISSN 1300-1337. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4603>
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26113/275113>
- Bishop, S. R. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assesment: The missing part of pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 21(1). <https://eric.ed.gov/?id=ED432937>

- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003), The Benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822- 848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Can, M. F. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin alguları (Muğla ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Ekizoglu, N., Ozcinar, Z. (2010). The relationship between teacher candidates' computer and internet-based anxiety and perceived self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5881- 5890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.962>
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. <https://doi.org/10.2307/258770>
- Işıksacan, T. (2014). *Etkili motivasyon*. Kum Saati.
- İzgi, Ü., Gücüm, B. E. (2012). Fen eğitiminde portfolyo değerlendirme kullanımının sınav kaygısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 71-80. ISSN 1300-1337.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. (2000). Self-Efficacy for self-regulated learning, academic selfefficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-17. <https://link.springer.com/article/doi:10.1007/BF02313398>
- Judge, T.A., & Erez A., Bono J.E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2), 167-187. <https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030>
- Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6751/90769>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Basım). Ankara: Nobel.
- Killoran, J. (1992). Indefense of The Multiple-Choice Question. *Social Education*. 56(2), 107-109.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J.D. (2005). *Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance*. Berrett-Koehler Publishers.
- Köknel, Ö. (2002). "Sunuş" Mutluluk psikolojisi stresi mutluluğa dönüştürmek. Timaş.
- KPSS Eğitim Bilimleri Konu Anlatımı, (2021). *Ölçme ve Değerlendirme* (Komisyon, 41. Baskı). Pegem.
- Luberto, C. M., Cotton, S., Mcleish, A. C., Mingione, C. J., & O'bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The Mediating role of coping selfefficacy. *SpringerLink*, 5, 373-380. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0190-6>
- Lund, J. (1997). Authentic assessment: Its Development and applications. *Journal of Physical Education. Recreation, and Dance*, 68(7), 25-28. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604979>
- Özkan, Ö., Karataş, H., Ergin, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 503-525. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.25>

- Palmer, A., & Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling, 43*(3), 198-212.
- Paluluoğlu, H. F. (2006). Stresten uzak sınavlarda başarılı olmanın yolları. Nobel.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). *Scaffolding self-regulated learning through selfassessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation*. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311–326). Springer International Publishing.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Parlak, B., Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 189-197. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/61174/892651>
- Polat-Demir, B., Kutlu, Ö. (2016). Elektronik portfolyo uygulamalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin araştırma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(188), ISSN 1300-1337. [doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6724](http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6724).
- Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011), The Direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety, anxiety. *Stress & Coping, 24*(2), 227-233. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.515681>
- Reynolds, J., Smith, R., Moskowitz, C., & Sayle, A. (2009). BioTAP: A systematic approach to teaching scientific writing and evaluating undergraduate theses. *BioScience, 59*(10), 896–903. <https://doi.org/10.1525/bio.2009.59.10.11>
- Rice, V., Boykin, G., Jeter, A., & Villarreal, J. (2013). The Relationship between mindfulness and resiliency among active duty service members and military veterans. *In Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 5*(1), 1387-1391. <https://doi.org/10.1177/15419312135713>
- Semerci, B. (2007). *Sınav stresi ve başa çıkma yolları*. Merkez Kitaplar.
- Smith, S. (2002). *Sen en iyi ol*. (Çev. Çankaya, N.). Timaş.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 61 – 69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133050>
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., İnce, A. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD), XIV, 1, 25 – 40*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/28044/304857>
- Tarhan, N. (2002). *Mutluluk psikolojisi stresi mutluluğa dönüştürmek*. Timaş.
- Tarhan, N. (2012). *Genç arkadaşım*. Timaş.
- Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. (Geliştirilmiş ve güncellenmiş 6. Basım). Nobel.
- Tingaz, E. O. (2020). Sporcu bilinçli farkındalık (Mindfulness) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(1), 71-80. <https://doi.org/10.33689/spormetre.642682>
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 23*, 213-233, <http://www.marmaracografya.com>

- Venning, J., & F. Buisman-Pijlman (2013). Integrating assessment matrices in feedback loops to promote research skill development in postgraduate research projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(5), 567–579. <https://doi.org/10.25217/ji.v6i2.1405>
- Yanpar-Yelken. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/576/69>
- Yıldırım, G., Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.763397>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In many periods of human history, it has been important to educate individuals well and correctly. There have been problems related to education in every period and individuals have faced many exams as of childhood. A person encounters oral and written exams in the first years of school life, and multiple choice and practical exams in later periods. In some curricula, the assessment and evaluation processes have been differentiated. It is aimed to monitor the developments in the learning-teaching process of each student's unique characteristics and to ensure their active participation in the evaluation process. Thus, it has become a necessity to use tools such as portfolio evaluation and rubrics in monitoring academic success. Based on this, the effect of rubric and portfolio assessment on university students' general self-efficacy perception, test anxiety and mindfulness levels was examined in this study.

Method

Both quantitative and qualitative methods were used in this study. In the quantitative method section of the research, a random design with pre-test - post-test, experimental and control groups was applied. A sample group was created, consisting of individuals studying at Hatay Mustafa Kemal University Physical Education and Sports School who participated in the rubric and portfolio evaluation process (n: 123) and a control group (n: 118) from individuals who did not participate in this evaluation. Data were collected with Apay's (2010) General Self-Efficacy Scale (GÖYÖ), Tingaz's (2020) Athlete Mindfulness Scale and Bahçeci's (2009) Exam Anxiety Scale. Since the data did not show a normal distribution, they were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank test and the Mann-Whitney U test and descriptive statistical methods were applied for demographic variables. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview form was prepared by the researcher in order to investigate the students' views on the rubric and portfolio process in depth. The interview form was applied only to the students in the experimental group. In qualitative data analysis, direct quotations were included in the stages of self-assessment, portfolio and rubric process evaluation.

Findings

According to the Wilcoxon Signed Rank test analysis results; while there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students from the general self-efficacy and test anxiety scales, it was observed that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores they received from the athlete mindfulness scale. It was observed that this difference was in favor of the positive ranks, that is, in favor of the post test. It was seen that there was no difference between the pre test - post test scores of the

control group students from the general self-efficacy, athlete mindfulness and test anxiety scales. According to the Mann-Whitney U test analysis results, there was a significant difference between the pre test -post test scores of the experimental group students in the test anxiety scale in terms of gender and age variables. The mean rank of women according to gender and the mean rank of students between the ages of 21-23 were found to be higher. No difference was observed between other variables (division, sport category)

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, the experimental process was effective in increasing the general self-efficacy levels of the students and reducing their test anxiety. According to the gender variable, there was a significant difference in favor of women between the pre test - post test scores of the experimental group students from the test anxiety scale. Ekizoğlu and Özçınar (2010) claim that high self-efficacy encourages individuals to do their best. Yıldırım and Atilla (2020) determined that there is a negative relationship between self-efficacy and mindfulness. Brown and Ryan (2003) found a negative correlation between individuals' emotional dysregulation, anxiety, depression levels and mindfulness. Palmer and Rodger (2009) reported that individuals have a negative correlation between perceived stress, emotional and avoidant coping, and mindfulness levels. Rasmussen and Pidgeon (2010) reported that social anxiety and mindfulness have a negative relationship. Rice et al. (2013), a positive correlation was observed between psychological resilience levels and mindfulness levels. Joo et al. (2000) found a positive correlation between academic self-efficacy and standardized achievement testing. Ozkan et al. (2018), it was observed that there was no significant difference in the mindfulness-based self-efficacy scores of the participants according to the gender variable. As another result, it was observed that as conscious awareness increased, self-efficacy also increased. Birgin (2008) stated that in the current education system, portfolio evaluation provides more detailed information to the teacher and the person himself in the evaluation of the student compared to the traditional assessment and evaluation practices. Lund (1997) concluded that physical education teachers mostly use portfolio technique in their lessons. Thus, students could be observed in certain time periods. Based on these results, it has been seen that there is a need for instructors who can evaluate students holistically. Contemporary assessment approaches are an important tool in identifying deficiencies in the educational process. Accordingly, it is suggested that it may be beneficial for instructors to develop their skills in rubric and portfolio technique.