

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA DİN ÖĞRETİMİ MODELİ ÖNERİSİ: TAM ÖĞRENME

(Çukurova Üniversitesi Örneği)

Öğr. Gör. Şemseddin KOÇAK * / **Öğr. Gör. Murat KARA ****

Öz: Bloom'un "Tam Öğrenme" (mastery learning) ya da "Okulda Öğrenme Kuramı" adını verdiği kurum; "Öğrencilerin hemen hemen tümünün, bir ünite içinde öğrenilecek yeni davranışların %70-85 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olmalarını" hedef edinen veya bu düzey bir öğrenmeyi sağlama amacını güden bir öğrenme yaklaşımıdır.

Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde 1998-2007 yılları arasında, Eğitim Bilimleri derslerinde "Tam Öğrenme" ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, tam öğrenme modelinin öğretim üzerindeki etkililiğini göstermektir.

Çalışma, her hafta ünite işlendikten sonra uygulanmış ve bir önceki üniteye eksik ve yanlışlar tekrar öğrencinin önüne getirilmiştir. Bu uygulama son üniteye kadar sürdürülmüş olup, eksikler tamamlanıp, yanlışlar düzeltilerek tam öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır.

Tam öğrenme yaklaşımı/stratejisinin, tam olarak uygulandığı; (2001-2002), (2002-2003) ve (2003-2004) girişli, diğer bir deyimle (2005), (2006) ve (2007) mezunu öğrencilerle yapılan çalışmalarda, ÖSYM'nin yaptığı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Eğitim Bilimleri Sınavında, tam öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca bizim yaptığımız sınavlarda elde edilen başarı ile KPSS'de elde edilen başarı arasında benzerlik bulunmuştur.

Bundan sonra tam öğrenmenin kısmen yapıldığı ve yapılamadığı yıllarda, diğer bir deyimle, (2002), (2004), (2008), (2009), (2010), (2011) mezunlarında tam öğrenmenin gerçekleşmediği, sadece (2003) mezunlarında gerçekleştiği, görülmüştür.

Bu çalışma, her ne kadar Eğitim Bilimleri dersleri üzerinde yapılmış ise de, alan dersleri üzerinde de kolaylıkla yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: tam öğrenme, çevrimiçi sınav sistemleri, bilgisayar destekli eğitim.

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS RELIGIOUS TEACHING MODEL PROPOSAL: MASTERY LEARNING

(The Case of Çukurova University)

Abstract: Bloom's theory that he named "mastery learning" or "School Learning Theory" is a learning approach which is described as; "providing almost all of the students to learn such as a large portion of 70-85% of the new behaviors to be learned in a unit" or "a learning

ORCID ID : 0000-0002-4091-8073* / ORCID NO: 0000-0003-1584-1606**

DOI : 10.31126/akrajournal.639015

Geliş tarihi : 28 Ekim 2019 / Kabul tarihi: 26 Aralık 2019

*Öğretim Görevlisi. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı.

** Öğretim Görevlisi. Çukurova Üniversitesi Enformatik Bölümü.

approach that aims to provide this level of learning”.

Studies related with "Mastery Learning" have been done in Education Sciences courses at Cukurova University, Faculty of Theology, the Department of Religious Culture and Moral Teacher Training between the years of 1998 and 2007.

After the studies held by fully implementing the Mastery Learning (approach / strategy) with the students who started the university in (2001-2002), (2002-2003) and (2003-2004), in other words, (2005), (2006) and (2007) graduate students, it was seen that the mastery learning was achieved in KPSS Educational Sciences Exam held by O SYM. In addition, similarities have been found between the achievements in our exams and those in the KPSS.

Thereafter, in the years when Mastery Learning was partly applied and could not be applied, in other words, with the (2002), (2004), (2008), (2009), (2010), (2011) graduates; it was observed that mastery learning was not achieved except (2003) graduates.

Although this study has been done on Educational Sciences courses, it can be done also easily on Field Courses.

Key Words: mastery learning, online exam system, computer based education.

1. Giriş

En yalın anlatımla, “davranış kazandırma/davranış değiştirme” olarak tanımlanan “eğitim” sonucunda bireylerde, dört tür davranış değişikliğinden en az birinin gerçekleşmesi beklenir. Bu değişmelere kalıcı, izli olması koşuluyla “öğrenme” denir (Ertürk, 1982).

Davranış değişiklikleri, diğer bir deyimle kalıcı izli değişimler:

• Yapılamayan bir davranışın yapılabilir (ya da gösterilemeyen bir davranışın gösterilebilir) hâle gelmesi,

• Yapılan bir davranışın geliştirilmesi,

• Kusurlu yapılan bir davranışın düzeltilmesi,

• Daha önce kazanılmış olan “olumsuz” bir davranışın terk edilmesi veya silinmesidir. Ayrıca, bu davranışlar kazandırılırken, başkalarının etkisiyle kazanılan “olumsuz/istenmedik” davranışların en az kazandırılması ile beklenmedik “olumlu” davranışların kazanılması beklenir (Sönmez, 1991).

Davranış kazandırma, dolayısıyla “öğretim” genellikle okullarda ve sınıf denilen ortamlarda gerçekleştirilir. Davranış kazandırma ya da “öğretim” sürecinde, bireylere “istendik davranışlar” kazandırılırken, devlet ve aileler harcamaya yapar. Eğitimde harcanan emek ve çabaların, yapılacak çalışmalarla, kısa zamanda üretime, başka bir deyimle “istendik davranış değişikliği”ne dönüştürülerek telafi edilmesi gerekir. Aksi hâlde yapılan tüm harcamalar, verilen emekler ve çekilen sıkıntılar boş gider.

Bireylere “istendik davranış” kazandırmada, belli başlı dört “öğretme-öğrenme/öğretim” modeli/yaklaşımı/stratejisi uygulanmaktadır. Bunlar:

• Sunuş yoluyla öğretme (Expository Teaching),

• Buluş yoluyla öğretme (Discovery Teaching),

• Araştırma-soruşturma yoluyla öğretme (Inquiry Teaching),

• Tam öğrenme (Mastery Learning)’dir (Sönmez, 1991).

Bu modellerden/yaklaşımlardan en önemlisinin, tam öğrenme yaklaşımı/modeli olduğu kabul edilmektedir. Bloom'un tam öğrenme (mastery learning) ya da "Okulda Öğrenme Kuramı" adını verdiği kuram; öğrencilerin hemen hemen tümünün, bir ünite içinde öğrenilecek yeni davranışların % 70-85 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olmaları veya bu düzey bir öğrenmeyi sağlama amacını güden bir öğrenme yaklaşımıdır (Bloom, 1988).

Tam öğrenme yaklaşımında öğretim, her türlü teknik kullanılarak karma yöntemle yapılır. Bu yaklaşımın diğer üç yaklaşımdan temel farkı, her ünite ve onunla ilgili hedef davranışların, her bir öğrenciye % 70 veya üzerinde kazandırılmasıdır. Eğer % 70 veya üzerine çıkılmamışsa, eğitim ortamı zenginleştirilerek, tamamlayıcı eğitime gidilmeli, yine sağlanamıyorsa, teke tek öğretime başvurulmalıdır (Sönmez, 1991). Diğer yaklaşımlarda da hedef davranışlar % 70 veya üzerinde kazandırılabilir ama % 70 gibi bir kazandırılma zorunluluğu bulunmamaktadır.

Tam öğrenme yaklaşımında, hedef davranışların her bir öğrenciye % 70 veya üzerinde kazandırılmak istenmesinin nedenleri:

- Kazandırılmak istenilen davranışın kazandırılmaması durumunda o davranışla kazandırılacak hedefin gerçekleşmemesi,
- Özellikle yüksek aşamalılık isteyen -matematik ve dil dersleri gibi- derslerde, konular birbirinin üzerine inşa edildiğinden, üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmemesi, olarak belirlenebilir.

Tam öğrenme yaklaşımı, öğretime "verimlilik-üretkenlik" açısından yaklaşarak, olması gerekene en üst düzeyde yaklaşılmaya çalışmakta ve bu düzeyi ölçüt olarak belirlemektedir. Kısaca tam öğrenmenin amacı, öğrenmeyi % 70 veya üzeri sağlamak olarak belirtilebilir. Hatta bu ölçütü, -sağlık, uçuş hizmetleri gibi- geri dönüşü mümkün olmayan bazı alanlarda yüzde yüz olarak görmektedir. Tam öğrenme modelinin önemi de işte bu noktada, sağlık ve din öğretiminde özellikle kendini göstermekte ve bir atasözü ile dile getirilmektedir: "Yarım doktor candan, yarım hoca dinden eder." Konuları birbirinin üzerine inşa edilmeyen ve geri dönüşü olan alanlarda yetersiz öğrenmeler, telafisi mümkün olmayan zararlara meydan vermeyebilir. Oysa bir nükleer santralda meydana gelen kaza milyarlarca lira zarara, hastalıklara ve ölümlere, yanlış tedavi sakatlanmalara, ölümlere, dindeki yanlış yorumlar inancı kaybetmeye neden olabilmektedir. İşte bu nedenler, Tam öğrenmenin sağlanmasını daha da zorunlu hâle getirmektedir.

Bloom'a göre, insanlar arasında toplu öğrenmelerde gözlenen öğrenme düzeyi farklılıklarının, bireysel ayrılıkların; ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında, hemen hemen tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceği savına dayanır (Senemoğlu, 2002).

Bireylere davranış kazandırmada, bireyin genel sağlık durumu, ön bilgileri, zekâ seviyesi, güdülenme ve kendine güven gibi “iç şartlar”ın yanında, diğer öğrenciler, basılı araçlar (Büyükkaragöz, 1997), sınıfın fiziksel özellikleri, aile, rehberlik, akran grupları ve öğretmenin nitelikleri ile öğretmenin eğitim sırasında bireye sağladığı eğitim imkânları “dış şartlar” (Erden, 2001) önemli etkenlerdir. Öğretmenin nitelikleri davranış kazandırmada ayrı bir öneme sahip olup, eğitimin diğer öğeleri içindeki oranı % 60 civarındadır (Bloom, 1988).

Tam öğrenmede rolü büyük olan öğretmenler, öğrenmeyi hem kılavuzlayan, hem de sağlayan kişilerdir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin görevi, öğrenme şartları düzenlemek ve istenilen davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1991). Çünkü öğretmenin öğretme ortamında kullandığı, ipucu, pekiştirici, öğrenci katılımı, dönüt ve düzeltme (biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme) ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki anlamlı ve önemli bulunmuştur. Bu nedenle öğretmen, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapmalıdır. Sonuçları her öğrenciye bildirmeli, eksikleri tamamlamalı, yanlışları düzeltilmelidir (Sönmez, 1991).

Yine Bloom’a göre insanlar arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının temel nedeni, doğuştan getirilen özelliklerden çok, okullardaki öğrenme-öğretme özellikleriyle, diğer çevresel faktörlerdir. Bu faktörlerden; zekâ, öğretmenin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğretme-öğrenme etkinlikleriyle doğrudan değiştirilemeyecek etkenlerdir. Fakat öğrencilerin; ön öğrenmeleri, ilgisi, tutumu, başarılı olabileceğine olan inançları, öğretim hizmetinin niteliği gibi özellikler, okullardaki öğrenme-öğretme süreci yoluyla değiştirilebilen değişkenlerdir. Böylece öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları en aza indirilebilir ve eğitim sistemleri de seçici ve eleyici olmaktan çıkarılarak, okullar öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesine yardım eden kurumlar hâline getirilebilir (Senemoğlu, 2002).

Hemen hemen bütün öğrencilere, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğretebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan tam öğrenme modelinin/yaklaşımının temelinde; öğrencilere planlı ve tutarlı bir eğitim hizmeti sağlanması vardır. Öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara önceden kararlaştırılan yetkinlikte öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için anlamlı bir tam öğrenme ölçütü belirlenirse, öğrencilerin genellikle olumlu bir yönde öğrenebilme grafiği yükselir.

Yaklaşımın başarılı olmasındaki başlıca etken ise, öğrencinin süreç boyunca sürekli güdülenmekte oluşu ve öğrenme gücüyle ilgili her yer

ve zamanda sürekli olarak ona yardım edilmesidir. (Bloom, 2002). Başka bir ifade ile öğretim hizmetinin niteliğidir.

Eğitimde, etkinlik ve verimliliği en üst düzeye çıkarmaya çalışan Tam Öğrenme Yaklaşımının üç değişkeni vardır. Bunlar;

- Öğrenci nitelikleri (bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri)
- Öğretim hizmetinin niteliği (ipuçları -işaret, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltme, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme)
- Öğrenme ürünleri (öğrenme düzeyi ve çeşidi, öğrenme hızı, duyuşsal ürünler)dir (Senemoğlu, 2002).

Tam öğrenme yaklaşımında, öğretim ya da öğretim hizmetinin niteliği olarak adlandırılan ikinci değişken çok önemlidir. Çünkü giriş özellikleri yanında, öğretim hizmetinin niteliği de olumlu olduğu zaman öğrenme düzeyi ve niteliği yükselmekte ve öğrenciler arasındaki başarı farkları en aza inmektedir (Senemoğlu, 2002).

Öğretim hizmetinin niteliğini, dört temel faktör olan; işaret (ipucu), katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme (biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme) oluşturmaktadır.

İşaret (ipucu); öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları niçin ve nasıl öğreneceğini gösteren mesajların tümüne işaret (ipucu) denir. Bunlar sözlü olabileceği gibi olaylar, varlıklar, kaynaklar ve yardımcı kitaplar da olabilir. Öğrenme ortamında nitelikli işaretler kullanmanın öğrenme düzeyinde (1) standart sapmalık(ss) artış sağladığı görülmüştür.

Katılma; öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sağlanan işaretlerle, belli bir düzeyde açık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı, davranışı kazanıncaya kadar devam ettirmesine denir. Katılmada, işaretlerin uygunluğu, pekiştirmenin yerinde ve zamanında yapılması, düzeltme etkinliklerinin yerinde yapılması önemli bir yer tutar.

Pekiştirme; davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemi olup, etkili kullanılması durumunda öğrenme düzeyi (1, 2) ss yükselmektedir.

Dönüt ve düzeltme; dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütününe; düzeltme ise, eksiklerin tamamlanması, yanlışların doğrulanması işlemine denir.

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğedir. Çünkü sınıf ortamında öğreticinin her öğrenci ile etkileşimi eşit olmadığı gibi, işaretler, katılma ve pekiştirme de -daha önce belirtildiği gibi- her öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanır ve öğrenme düzeylerinde farklılıklar gözlenir. Bu nedenle, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların hangilerini tam, hangilerini yetersiz öğrendiklerini ya da hiç öğrenmediklerini ve öğrenmeme nedenlerini belirleyerek, her öğrencinin

eksik ve yanlışlarının düzeltilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir ifade ile dönüt ve düzeltme etkinliklerinin yapılması gereklidir (Senemoğlu, 2002).

Çünkü dönütlerin; yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel iş görüsü vardır. Öğrencilerin sorduğu sorulara verdiği yanıtlar karşısında *doğru, tamam, eksik, yanlış* gibi sözcükler yönlendirici dönüt olup, bunlardan *doğru, tamam* gibi dönütler öğrenilenlerin pekiştirilmesinde güdüleyici rol oynar. Değerlendirme sonucunda yüksek not verilmesi ise pekiştirme görevini görür (Sönmez, 2003).

Dönüt alıp düzeltme yapmanın en etkili yollarından biri, her ünite sonunda izleme testleri uygulayıp değerlendirme yapmaktır. İzleme testleri, her ünite kazandırılmak istenen tüm davranışların ne derece kazandırılmış olduğunu yoklayan testlerdir. İzleme testleri sonuçlarına göre, düzeltme etkinliklerini planlamak mümkündür. Düzeltme etkinlikleri sırasında, öğretimin bireyselleştirilmesi ve böylece tam öğrenme sağlanabilmektedir (Senemoğlu, 2002).

Tam öğrenme ile ilgili Başar ve diğerleri (2016) tarafından yapılan “Tam Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı çalışmada; Tam Öğrenme Yaklaşımının lise ve ilköğretim düzeyinde, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde oldukça yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Şengül ve Zengin (2009) tarafından yapılan, “Tam Öğrenme İlkeleri Doğrultusunda Farklı Öğretim Yöntemleriyle İşlenen Matematik Dersinin Öğrencilerin Matematik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada; Tam Öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle (buluş, canlandırma, soru-cevap, oyunla öğretim ve bulmacalar) işlenen deney grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin matematik dersine olan ilgi, matematiğin algılanan yararları ve matematikte algılanan başarı düzeylerinde olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Selvi (2017) tarafından yapılan, “Stem Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı çalışmada; Stem Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve fene yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etki yaptığı ve Stem Uygulamalarının ve tam öğrenmenin öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerine olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

Sever (1974) tarafından yapılan “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme İlkelerinin, Öğrencinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi” adlı çalışmada, deney grubu lehine olumlu sonuçlar bulunmuştur.

Tam öğrenmeyi gerçekleştirmek isteyen bir öğretmen, öğretim sürecinde; ipucu (işaret), pekiştireç, kullanabilir, öğrenci katılımı, sağlayabilir, yer yer dönüt ve düzeltme yapabilir. Fakat dönüt ve düzeltmeyi her öğrenci için kullanması, klasik sınıf ortamında mümkün değildir.

Çünkü dönüt ve düzeltme yapabilmek için, her ünite sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılması, diğer bir deyimle izleme testlerinin uygulanması gereklidir.

İzleme testlerini, sınıf ortamında; her üniteden sonra uygulamak, değerlendirmek, önceki ünitelerle birlikte eksik ve yanlışlara verilen cevapları tekrar değerlendirmek ve sonucu yine her öğrenciye bildirmek, sınav ve öğrenci sayıları dikkate alındığında, hiç de mümkün değildir.

İşte bu amaçla;

-Tam Öğrenmeyi sağlayabilecek,

-Bilgisayar/internet ortamında sınav yapabilecek,

-İşlevsel bir bilgisayar programının nasıl yazılacağı,

-Programın Tam Öğrenmeyi sağlayıp sağlayamayacağı,

-Programın öğrenme üzerinde “etkili” olup olamayacağı,

-Uygulamanın yapıldığı öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, konularına cevap aranmış, eğitim ve bilgisayar bilimlerini içeren, disiplinler arası bir bilgisayar programı yazımı çalışmalarına 1998-1999 öğretim yılında başlamıştır.

• Yöntem

Günümüz eğitiminde sanal üniversiteler ve web tabanlı eğitim-öğretim sistemleri önemli oyuncular olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde birçok üniversite ve kurum web üzerinden sanal eğitim yapmakta ve bu konudaki çalışmalarını devam ettirmektedir. Web tabanlı eğitim sistemlerinin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri sınav sistemleridir. Bu amaçla geliştirilmiş ve kullanılan birçok sınav sistemi bulunmaktadır.

Ayrıca Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Sistemleri içerisinde bütünlük olarak bulunan Çevrim İçi Sınav Sistemleri de vardır. Bu sistemde; doğru-yanlış, çoktan seçmeli, yazılı, eşleştirmeli, sayısal cevaplı gibi farklı sınav türleri desteklenmekte ve sınavlar eş zamanlı (tüm öğrenciler aynı zaman aralığında) veya eş zamansız (öğrenciler farklı zamanlarda) olarak tasarlanabilmektedir. Web tabanlı eğitim sistemleri tasarlanırken üzerinde durulan konular genellikle eğitimin teknolojik unsurlarıdır. Bu amaçla geliştirilen sistemler, son zamanlarda internet ortamında da yerini almaya başlamıştır.

Çukurova Üniversitesinde de 1998 yılı sonlarında başlatılan, öğretim elemanlarının sınav yapma, değerlendirme, öğrenci performansını izleme ve sınav istatistiklerini üretme konusunda karşılaştıkları güçlükleri giderecek ve

Çevrim-içi sınav yapabilecek, web tabanlı, işlevsel bir sınav yapma ve değerlendirme sistemi geliştirilerek, 2002-2003 Öğretim Yılında uygulamaya konulmuştur.

Sınav sistemi ile sınavların bilgisayar laboratuvarında, öğretim elemanlarının kontrolünde ve internet ortamında yapılması planlanmıştır. Bunu gerçekleştirmek için bir sunucu bilgisayar hazırlanmış ve sistemin çalışması için Windows 2000 İşletim Sistemi kullanılmıştır.

Öğrencilerin numaraları ile birlikte verilen şifrelerle sisteme girişleri sağlanmaktadır. Sisteme giren öğrencilerin sınavları olabilmektedir. Bir sınava giren öğrenci aynı sınava girememekte, sınavı bitiren tekrar sınav ortamına dönememektedir. Ayrıca sınava giren öğrencilere ait tarih ve saat bilgileri tabanlarına kaydedildiğinden, öğrencilerin sınav esnasında yasal olmayan yollara başvurmalarına karşı önlemler alınmaktadır.

Bir derse ait sınavlar; ünite bazında, ara sınav ve yarıyıl sonu sınavı şeklinde uygulanabilmektedir. Sınavlarda toplam soru sayıları, hangi üniteleri kapsayacağı ve ağırlıklarının neler olacağı öğretim elemanı tarafından belirlenmektedir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen soruların aynı ve farklı olması gibi seçenekler de mevcuttur. Sınav süresi önceden belirlenen soru başına zamana göre toplam soru sayısı bazında sistem tarafından yapılmaktadır. Süre bittiğinde sistem otomatik olarak sınavı sonlandırarak değerlendirme işlemi yapmakta ve sonuçları öğrenciye iletmektedir. Öğrenci sınav sonucunu öğrenebildiği gibi sınıf sıralamasındaki konumunu da görebilmektedir.

Sınav modülü, tam öğrenmeyi gerçekleştirmek isteyen öğretim elemanlarına da kolaylıklar sağlamaktadır. Bu yöntemde, ünitelere ait sorular belirlenmekte ve öğrenciler her üniteden sınav olmaktadır. Bu yöntemde öğrencinin yapamadığı sorular, bir sonraki sınavda tekrar karşlarına getirilmektedir.

Sınav modülünde; sınav sonucunda başarı-başarısızlığın belirlenmesi, soruların güçlük derecelerinin belirlenmesi, soruların ayırt edicilik derecelerinin belirlenmesi, sınıf başarı istatistiklerinin belirlenmesi, öğrenci performansının sınıf ortalamalarına göre karşılaştırılması, öğrencilerin ve sınıfın başarı-başarısızlık grafiklerinin sunulması, sağlanmaktadır.

Değerlendirme sonuç modülünde; öğrencilerin ünitelerde cevapladıkları soru sayıları, soruların kaç tanesini doğru, kaç tanesini yanlış cevapladıkları, kaç sorunun boş bırakıldığı, ünitelerden aldığı puanlar, her üniteye ait hangi soruların doğru, hangi soruların yanlış cevaplandırıldığı, toplam soru sayısı, yanlış sayısı, boş soruların sayısı ve puan görülmekte, ayrıca yazıcıdan çıktı alınabilmektedir.

Ünite başarı görüntüleme modülünde, istenilen herhangi bir üniteye ait öğrenci başarı listeleri en yüksekte en düşüğe doğru gösterilmektedir. Bu modül öğrencinin, o ünite için sınıftaki durumunu göstermesi açısından önemlidir.

Bireysel durum görüntüleme modüllerinde, öğrencinin kendisine ait tüm verilere ulaşabileceği bu modülde, girilen ünite sınavlarına ait ortalama, sınıfın genel ortalaması, genel sıralamaya göre bulunulan konum, ünite numarası, üniteye ait cevaplanan soru sayısı, doğru cevap sayısı, yanlış soru cevap sayısı, boş bırakılan soru sayısı, ünite puanı, ünite ortalaması, ünite standart sapması, öğrencinin o üniteye bulunduğu sıra, öğrencinin üniteler bazında başarı durumu, öğrencinin üniteler bazında, sınıf ortalamasına göre, başarı eğrisi, görülebilmektedir.

Kıyaslamalı durum görüntüleme modülünde öğrenciler, dağılımlardaki yerlerini aritmetik ortalama ve standart sapmaya göre grafiksel olarak görüntüleyebilmekte ve yorumlayabilmektedirler.

Yöneticinin kullanımına sunulan modüllerde, bu modül yardımıyla sisteme giren yönetici ve öğretim elemanları, ünite listelerine, ünitelere ait başarı listelerine, seçeneklerin analizine, soruların güçlük derecelerine, soruların ayırt edicilik derecelerine, ulaşabilmektedirler (Yenilmez ve Koçak, 2003).

Sonuçta hazırlanan bilgisayar programı ile öğretim elemanlarının zamanlarının çoğunu harcadıkları sınav uygulama ve değerlendirme çalışmaları otomatik ve çok kolay hâle getirilmektedir. Sorular da standart hâle getirilerek, eğitim süreci iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Geliştirilen bu web tabanlı, işlevsel sınav programı ile çok kısa bir eğitimden sonra öğrenciler, kendi kendilerine, çevrim-içi sınav yapabilecek ve sonucu görebilecek duruma gelmişlerdir.

Ayrıca bu sistemle, tam öğrenme gerçekleştirilmeye, doğabilecek sorunlar belirlenip giderilmeye çalışılmış ve araştırmacı tarafından okutulan dört tane Eğitim Bilimi (Eğitim Bilimine / Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme) dersinde, internet-bilgisayarla tam öğrenme çalışmaları yapılmıştır.

Tam öğrenme çalışmaları, yarıyıl boyunca, 10-12 hafta sürmüş olup, kontrol ve deney grupları kullanılmıştır. Derslerin üniteleri, ögelere dönük analiz yöntemiyle, analiz edilmiş ve her üniteden 25 soru çıkarılmıştır.

Tam öğrenme çalışmaları, (1998-1999) ile (2008-2009) öğretim yılları arasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve İlahiyat bölümü ile yapılmış olup, yapılan çalışmalar Bulgular ve Yorum Bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

• Bulgular ve Yorum

Tam Öğrenme ile ilgili Ç. Ü. İlahiyat Fakültesinde yapılan çalışmalar beş bölümde incelenebilir. Bunlar:

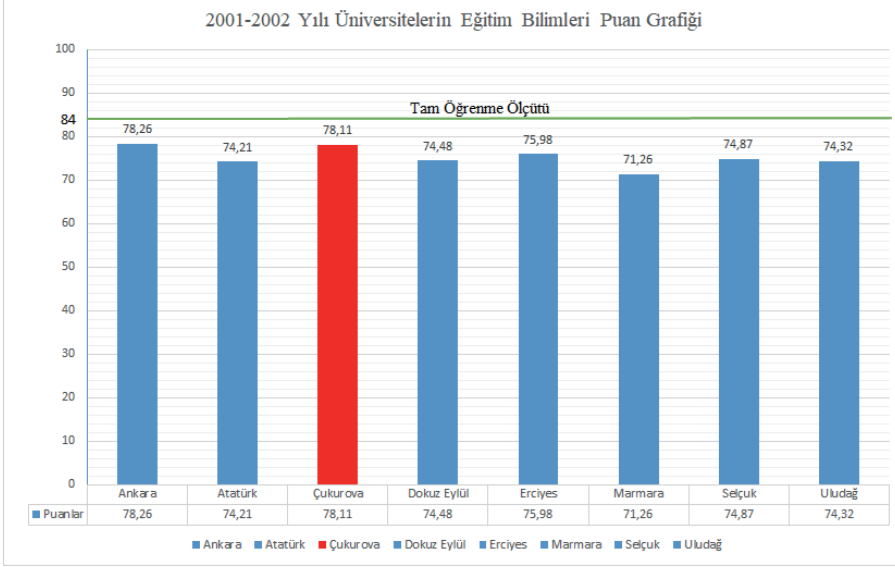
2. Tam Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması İle İlgili Olarak Yapılan Hazırlık Çalışmaları

Tam öğrenme yaklaşımının uygulanması ile ilgili bilgisayar programı yazma ve programın eğitim alt yapısını oluşturma ile ilgili çalışmalar 1998-1999 öğretim yılının ilk yarısında, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ile İlahiyat bölümlerinde, Öğretmenlik Mesleğine Giriş-Eğitim Bilimlerine Giriş derslerinde başlatılmış ve 2000-2001 yılına kadar kısmen, 2001-2002 yılı sonuna kadar da bilgisayar ağırlıklı olarak yapılmıştır. Çalışmalarda, her ünitenin soruları, öğelere dönük analiz yöntemi ile çıkarılmış ve çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. İki bölümün öğrencilerine her üniteden sonra izleme testi şeklinde uygulanmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen testleri kalem kâğıtla (klasik yolla) cevaplamışlardır. Öğrencilere testlerde gösterdikleri başarı bildirilmiş fakat yanlış cevapladıkları ve boş bıraktıkları (cevaplamadıkları) sorular hakkında herhangi bir bilgi (dönüt) verilmemiştir. Sadece genel yanlış ve hatalar üzerinde durulmuş, farklı kaynaklardan ders çalışmaları gerektiği öğrencilere belirtilmiştir. Uygulamanın öğrenci başarısına olumlu yönde etki yapacağı düşünüldüğünden, her yıl Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) yaptığı Kamu Personeli Seçme Sınavları (KPSS) sonuçlarına bakılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünün, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) yaptığı Kamu Personeli Seçme Sınavları (KPSS) sonuçlarına göre aldığı Eğitim Bilimleri puanları aşağıda verilmiştir.

Tam öğrenme (kısmen de olsa) yapılan 2001-2002 yılı mezunları KPSS Eğitim Bilimlerinde 78,11 puan almış fakat tam öğrenme ölçütü olan 84 puana ($120 \times 70 : 100 = 84$) yetişememişlerdir (ÖSYM, 2002).

2001-2002 yılı mezunları (1998-1999 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



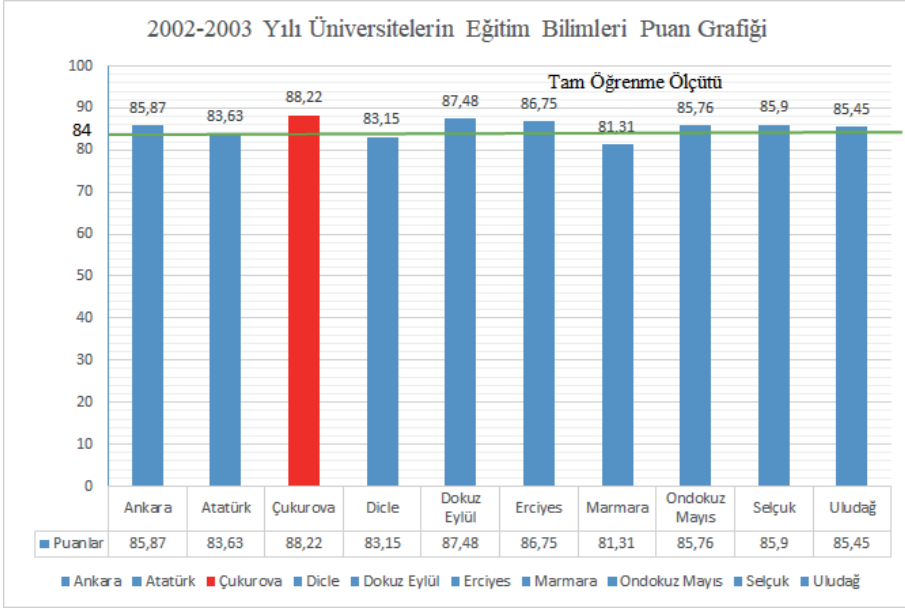
Tam öğrenmenin kısmen de olsa yapıldığı 2002-2003 yılı mezunları, KPSS Eğitim Bilimlerinde 88,22 puan almış ve tam öğrenme ölçütü olan 84 puanı 4,22 puan aşmıştır (ÖSYM, 2003).

Tam öğrenmenin kısmen de olsa yapıldığı 2003-2004 mezunları, KPSS Eğitim Bilimlerinde 82,14 puan olarak tam öğrenme ölçütü olan 84 puana çok yaklaşmışlardır (ÖSYM, 2004).

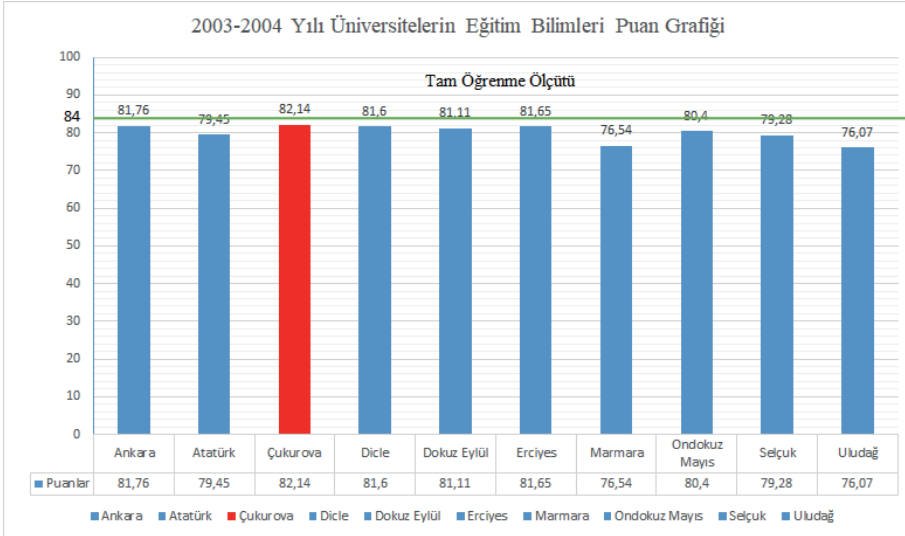
Yine İlahiyat bölümünün, ÖSYM'nin yaptığı KPSS sonuçlarına göre aldığı Eğitim Bilimleri puanları da aşağıda verilmiştir:

Tam öğrenmenin kısmen de olsa yapıldığı 2000-2001 mezunları, KPSS Eğitim Bilimlerinde 88,14 puan almış tam öğrenme ölçütü olan 84 puanı 4,14 puan aşmışlardır (ÖSYM, 2001). Tam öğrenmenin kısmen de olsa yapıldığı 2001-2002 mezunları, KPSS Eğitim Bilimlerinde 78,11 puan almış, tam öğrenme ölçütü olan 84 puana yetişememiş, fakat alan sıralamasında birinci olmuştur (ÖSYM, 2002). Bu üç yılda yapılan tam öğrenme çalışmaları, tam olarak uygulanamamasına rağmen, tam öğrenmeyi sağlamada önemli katkı sağlamış ve çalışanları yüreklendirmiştir. Çalışmanın en önemli sonucunun bu durum olduğu söylenebilir.

2002-2003 yılı mezunları (1999-2000 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



2003-2004 yılı mezunları (2000-2001 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



3. 2001-2002 Öğretim Yılında Yapılan Çalışma:

Tam öğrenme yaklaşımının etkililiğini araştırmak üzere, fakültemizde tarafımızdan yapılan ilk araştırma budur. Çalışma “Tam Öğrenme Stratejisi’nin Bilgisayar Destekli Uygulanması Üzerine Bir Çalışma I” adını taşımakta olup, Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde, 2001-2002 Öğretim yılında, 1. sınıfta İD 101 Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini ilk defa alan (72) öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grubu kullanılmamış, evren ve örneklem aynı tutulmuştur.

Araştırmada YÖK’ün hazırlamış olduğu Müfredat Programı baz alınarak, ders 12 üniteye ayrılmış ve her ünitenin öğelere dönük analiz yöntemi ile 25 sorudan oluşan izleme testleri hazırlanmıştır. 25 sorudan fazla olan ünitelerin paralel sorularından biri alınmıştır.

Öğretim yılı başında öğrencilere her üniteden sonra sınav olacakları ve kendilerine karne verileceği, bu karnede yanlış cevapladıkları ve boş bıraktıkları (cevaplayamadıkları) soruları görebilecekleri ve yanlış yapılan sorularla, cevaplanamayan soruların sürekli karşılıklarına getirileceği ve bu işlemin son üniteye kadar devam edeceği belirtilmiştir. Ayrıca yanlış soruların puanlarını düşürecekleri, yanlışlarını düzeltmeleri, eksiklerini tamamlamaları durumunda puanlarının ve sınıftaki sıralamalarının yükseleceği bildirilmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür ve öğrenciler kendi puanları ile birlikte, sınıf içindeki sıralamalarını da görmüşlerdir. Yanlış cevaplanan ve boş bırakılan sorularla ilgili rehberlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu çalışma sonucunda dört önemli sonuç elde edilmiştir. Bunlar:

- 12 hafta sonunda hedefler % 88,22; diğer bir deyimle tam öğrenme gerçekleşmiştir. Bu sonuç, tam öğrenme ölçütü olan % 70’in, % 18,22 puan üzerindedir.

- Her ünite tek tek, kendi soruları üzerinden analiz edildiğinde, sadece (3) ünite tam öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum bize, her ünite-den sonra sadece izleme testi uygulamanın, tam öğrenmeyi gerçekleştirmede her zaman yeterli olamayacağını göstermiştir.

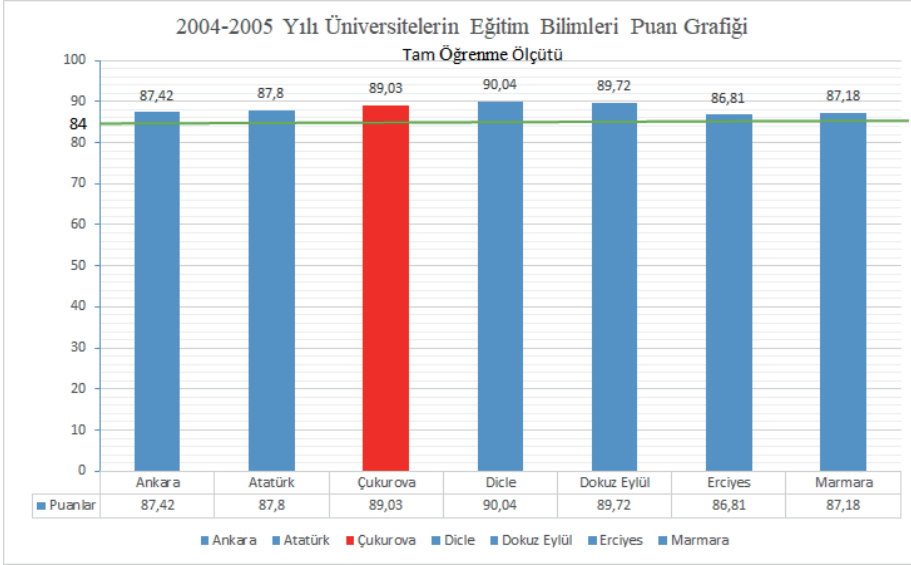
- Önceki ünitelerden yanlışlarla birlikte cevaplanmayan sorular tekrar öğrenci önüne getirildiğinde, ikinci üniteden başlayarak her ünite Tam Öğrenme ölçütü olan 17,5 cevaptan (25 sorunun % 70’i) daha fazla bir öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Bu fazlalık 7,08 sorudur.

- Belirtilen bu sonuçların dışında, tam öğrenmenin internet-bilgisayar destekli olarak, laboratuvar ortamında yapılabileceği kanıtlanmıştır (Koçak, Cebeci ve Yenilmez, 2003).

Bu çalışmadan sonra, aynı sınıflarla, araştırmacı tarafından okutulan (4) Eğitim Bilimleri dersinde tam öğrenme çalışmaları yapılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilere, tam öğrenme yaklaşımının kazandırdığı beceri

ve elde edilen başarılarla dayanarak, öğrencilerin mezun oldukları 2004-2005 öğretim yılında da ÖSYM'nin yaptığı KPSS'de de benzer başarıları göstermeleri yani tam öğrenmeyi (% 70) gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Bu amaçla; ÖSYM'nin KPSS kitapçığındaki bölüm başarılarına bakılmış ve Eğitim Bilimleri başarı puanlarının, 120 sorudan ortalama 89,03'ünün doğru cevaplandırıldığı görülmüştür. Bu durum, KPSS'de de, tam öğrenme karşılığı ($120 \times 70 : 100 = 84$) 84 puan olduğundan, fakültemizce gösterilen 89,03 başarı puanının, tam öğrenme sınırının 5,03 üzerinde bir başarı olduğu bulunmuştur (ÖSYM, 2005).

2004-2005 yılı mezunları (2001-2002 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



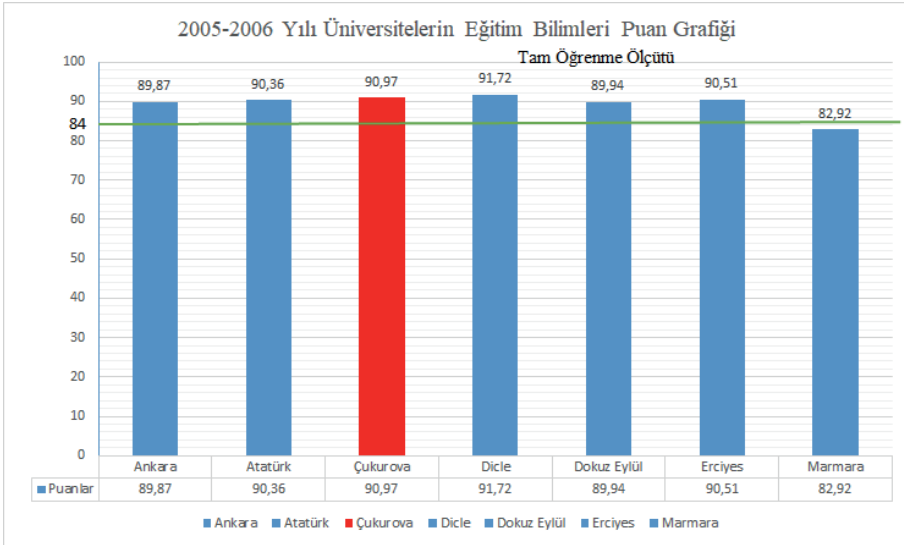
4. 2002-2003 Öğretim Yılında Yapılan Çalışma

İlk uygulamaları 2001-2002 yılında deneme şeklinde yapılan Web Tabanlı Çevrim İçi Sınav Sistemi, kusursuz şekilde çalışmaya başlamış ve öğrenciler kendi kendilerine sınav yapar hâle gelmişlerdir. Bunun üzerine 2002-2003 Öğretim Yılından itibaren, araştırmacı tarafından okutulan (4) Eğitim Bilimi dersinin sınavları bilgisayarla yapılmıştır.

Çevrim İçi Sınav Sistemi ile gerçekleştirilen tam öğrenme yaklaşımı uygulamasının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı/değerlendirildiği sorusuna cevap bulmak amacıyla; 2005-2006 Öğretim Yılında, Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta okuyan (50) öğrenci üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Bu öğrenciler 2002-

2003 Öğretim Yılında okula başlamışlar, 2005-2006 Öğretim Yılında mezun olmuşlar ve 1. 2. ve 3. sınıfta toplam (4) adet Eğitim Bilimleri dersi almışlardır. Yine bu öğrencilere her Eğitim Bilimi dersinde, üniteler işlendikten hemen sonra izleme testleri uygulanmıştır. (Bu çalışmalar henüz rapor hâline getirilemediği için sayısal sonuçlar verilememiştir.) İşlenen her Eğitim Bilimi dersinde, öğretim yılları sonunda tam öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür. ÖSYM'nin yaptığı KPSS'nda da tam öğrenmenin gerçekleştiği (90,97) görülmüştür (ÖSYM, 2006).

2005-2006 yılı mezunları (2002-2003 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



Bu araştırmada (3) ayrı grup kullanılmıştır. Birinci grup (A), 16 öğrenciden; ikinci grup (B) 18 öğrenciden ve üçüncü grup (C) 16 kişiden oluşmaktadır.

(A) grubunda, her üniteden sonra bilgisayar ile izleme testi uygulanmış ve sonuçla birlikte yanlış sorular düzeltilmesi, boş bırakılan sorular tamamlanması için bir sonraki ünite ile birlikte tekrar öğrenci önüne getirilmiştir.

(B) grubunda, her üniteden sonra bilgisayar ile izleme testi uygulanmış ve sadece sonuçlar öğrenciye bildirilmiştir. Yanlış sorular düzeltilmesi, boş bırakılan sorular cevaplanması için bir sonraki ünite ile birlikte öğrenci önüne tekrar getirilmemiştir. Diğer bir deyimle, yanlışları düzeltme, eksikleri tamamlama konusunda herhangi bir işlem yapılmamıştır.

(C) Grubunda ise, izleme testleri klasik şekilde (kalem ve kâğıtla) uygulanmıştır. Grupta, bilgisayarla sınavın nasıl yapıldığı anlatılmış olup, sadece son izleme testinde sınav, bilgisayarla yapılmıştır. Bu grubun bilgisayarla sınav olmaması ve yanlışlarla eksiklerin tekrar karşılıklarına getirilmemeleri nedeniyle, (C) grubunun görüşlerine ayrıca yer verilmemiş, üç grubun toplu sonuçları içinde yer verilmiştir.

(A) grubunun, anket sorularına verdiği cevaplar şöyledir:

-İzleme Testleri ara ve yarıyıl sonu sınavlara hazırlanmamızı sağladı (% 93,8).

-İzleme Testleri, Eğitim Bilimlerine Giriş dersinde, ‘bilgi’ yönünden gerekli alt yapıyı kazandırdı. (% 93,8).

-İzleme Testleri cevabını bilmediğimiz sorularda mantık kullanmamızı geliştirdi (% 93,8).

-İzleme Testleri derste sürekli aktif olmamı sağladı. (% 87,5);-İzleme testleri KPSS için bir ön hazırlık oldu ve KPSS’ye hazırlanmamı sağladı (% 87,5).

-Bazı izleme testlerine hazırlıksız girmek zorunda kalmam başarıyı düşürdü (% 87,5).

-İzleme testleri bilgisayar kullanmayı ve internet ortamını tanımayı sağladı (% 87,5).

-İzleme testleri eğitimde teknolojinin nasıl kullanıldığını örneklerle gösterdi (% 81,3).

-İzleme testleri bilgisayar ortamında yapıldığından, sınavların sıkıcı havasını kaldırdı (% 81,3).

-İzleme testlerinde konunun tamamı hakkında sorular sorulduğundan, konunun bütün olarak öğrenilmesini sağladı (% 81,3).

-İzleme testleri süresince, dersin her aşamasında izlenildiğimi hissettim (% 75,0).

-İzleme testleri, her ünitenin ayrıntılarını görmemi ve algılamamı sağladı (% 75,0).

-İzleme testleri uygulanırken yanlışların sürekli karşımıza getirilmesi, yanlışlarımızı düzeltmemizi sağladı (% 75,0).

-Her üniteden sonra izleme testi uygulandığından, konularda bir yığılma olmadı ve ara ile final sınavlarında fazla çalışmama gerek kalmadı (% 75,0).

-İzleme testleri sınıf ortalamasına göre kendi başarı durumumuzu görmemizi sağladı (% 75,0).

-İzleme testleri bizi öğrenmeye teşvik etti (% 75,0).

-İzleme testleri her ünite hakkında ayrıntılı bilgi almamı sağladı (% 68,8).

-İzleme testleri ünitenin tüm öğelerini/bilgilerini öğrenmemizi sağladı (% 68,8).

-İzleme testleri her ünitenin tam öğrenilmesini sağladı (% 68,8).

-İzleme testleri her ünite de oluşan öğrenme eksiklerimin artmasını/birikmesini engelledi (% 68,8).

-Her üniteden sonra yapılan İzleme Testleri öğrenilenlerin kalıcılığını sağladı (% 68,8).

-İzleme testleri bizi öğrenmeye zorladı (% 68,8).

-İzleme testleri geç saatlerde yapıldığından başarıımızı düşürdü (% 68,8).

-İzleme testleri sonucunun anında görüntülenmesi, itirazlarımızı engelledi ve bizi çalışmaya güdüledi (% 68,8).

-İzleme testleri sınavlarda hız kazandırdı ve zamanı verimli kullanmayı öğretti (% 68,8).

-İzleme testleri rekabeti geliştirip, çalışmaya sevk etti (% 62,5).

-İzleme testleri bıkkınlık ve stres yarattı (% 56,3).

Yüzdeler yüksek bulunan;

-“Bazı izleme testlerine hazırlıksız girmek zorunda kalmam başarıyı düşürdü,” (% 87,5) maddesi uygulamanın bir olumsuzluğu olmayıp, bizim sistemimizde izleme testi uygulamasının gelenek haline gelmemesindedir.

-“İzleme testleri geç saatlerde yapıldığından başarıımızı düşürdü,” (% 68,8) maddesi de doğrudan başarı ile ilgili olmayıp, uygulamaya bir tepkinin ifadesidir. Çünkü başka bir seçenek olmadığı için, zorunluluktan dolayı izleme testleri akşam saatlerinde yapılmış ve bu durum öğrenciye defalarca anlatılmıştır.

“İzleme testleri bıkkınlık ve stres yarattı,” (% 56,3) maddesi de uygulamaya bir tepkinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü değer yüksek değildir.

(B) grubunun, anket sorularına verdiği cevaplar şöyledir:

-İzleme testleri her ünite hakkında ayrıntılı bilgi almamı sağladı (% 100,0).

-Bazı izleme testlerine hazırlıksız girmek zorunda kalmam başarıyı düşürdü (% 94,4).

-İzleme testleri, her ünitenin ayrıntılarını görmemi ve algılamamı sağladı (% 88,9).

-İzleme testleri ara ve yarıyıl sonu sınavlara hazırlanmamızı sağladı (% 88,9).

-İzleme testleri her ünite de oluşan öğrenme eksiklerimin birikmesini engelledi (% 88,9).

-İzleme testleri KPSS için bir ön hazırlık oldu ve KPSS’ye hazırlanmamı sağladı (% 83,3).

-İzleme testleri eğitimde teknolojinin nasıl kullanıldığını örneklerle gösterdi (% 83,3).

-İzleme testleri sınıf ortalamasına göre kendi başarı durumumuzu görmemi sağladı (% 83,3).

-İzleme testleri bizi öğrenmeye zorladı. (% 83,3);-İzleme testleri bizi öğrenmeye teşvik etti (% 83,3).

-İzleme testlerinde konunun tamamı hakkında sorular sorulduğundan, konunun bütün olarak öğrenilmesini sağladı (% 83,3).

-İzleme testleri bilgisayar kullanmayı ve internet ortamını tanımayı sağladı. (% 77,8).

-İzleme testleri düzenli –sistemantik olarak ders çalışmamızı sağladı (% 77,8).

-İzleme testleri sınavlarda hız kazandırdı ve zamanı verimli kullanmayı öğretti (% 77,8).

-İzleme testleri cevabını bilmediğimiz sorularda mantık kullanmamızı geliştirdi (% 77,8).

-İzleme testleri, Eğitim Bilimlerine Giriş dersinde, ‘bilgi’ yönünden gerekli alt yapıyı kazandırdı (% 77,8).

-Her üniteden sonra izleme testi uygulandığından, konularda bir yığılma olmadı ve ara ile final sınavlarında fazla çalışmama gerek kalmadı (% 72,2).

-Her üniteden sonra yapılan izleme testleri öğrenilenlerin kalıcılığını sağladı (% 72,2).

-İzleme testleri bilgisayar ortamında yapıldığından sınavların sıkıcı havasını kaldırdı (% 72,2).

-Hiç çalışmadığımız yeni bir ünite bile, izleme testlerinin sorularını cevaplamamız öğrenmemizi sağladı (% 72,2).

-İzleme testlerinin sonucunun anında görüntülenmesi, itirazlarımızı engelledi ve bizi çalışmaya güdüledi (% 72,2).

-İzleme testleri ünitenin tüm öğelerini-bilgilerini öğrenmemizi sağladı (% 66,7).

-İzleme testleri her ünitenin tam öğrenilmesini sağladı. (% 66,7).

-İzleme testleri geç saatlerde yapıldığından başarımızı düşürdü (% 66,7).

-İzleme testleri rekabeti geliştirip çalışmaya sevk etti (% 66,7).

-İzleme testleri sürekli olduğundan bizi ezber yapmaya teşvik etti (% 66,7).

-İzleme Testleri bıkkınlık ve stres yarattı (% 61,1).

-Çok izleme testi olmamız, sınav stresini yenmemize yardımcı oldu (%61,1).

-İzleme testleri her sınavda not korkusu yaşattı (55,6).

-İzleme testi derse sürekli hazırlıklı gelmemi sağladı (%55,6).

-İzleme testleri derste sürekli aktif olmamı sağladı (% 50,0).

-İzleme testleri süresince, dersin her aşamasında izlenildiğimi hissettim (% 50,0).

-İzleme testlerinden sonra sorulara cevap bulmaya çalışmak araştırma yapmamızı sağladı (% 50,0).

Yine, öğrenci görüşlerine dayanan bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Her üniteden sonra uygulanan izleme testi ile eksikler giderilmesi, yanlışlar düzeltilmesi için ilgili sorular tekrar öğrenci önüne getirildiğinde, öğrencileri sürekli aktif bulundurduğu görülürken; sadece izleme testi uygulanıp, eksik ve yanlış sorular tekrar öğrenci önüne getirilmediğinde, öğrencileri sürekli aktif olmayı sağlamaya yetmediği, görülmüştür.

- İzleme testlerinin uygulandığı (2) grup (A ve B grupları), eğitimde teknolojinin nasıl kullanıldığını bu çalışma ile öğrendiğini belirtirken; bilgisayarla izleme testi uygulanmayan (3). Grup (C grubu) aynı görüşü paylaşmamıştır. Diğer bir deyimle, tam öğrenme bilgisayarla, çevrim içi yapıldığında, aynı zamanda eğitimde teknoloji kullanımı öğretilbilir, demektir.

- Çevrim içi sınavla tam öğrenme çalışmaları, öğrencileri güdülemede yeterli olurken/güdülerken, klasik yolla izleme testi uygulamak, öğrencileri yeterli derecede güdülememektedir, denilebilir.

- Bilgisayarla yapılan sınavların, sınavların sıkıcı havasını kaldırdığı, belirtilmiştir.

- İzleme testlerini bilgisayarla uygulamanın, bilgisayar kullanmayı ve internet ortamını tanımayı sağladığı belirtilmiştir.

Çevrim içi ve klasik yolla uygulanan izleme testlerine, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin (Grup A, B ve C) verdikleri cevap ortalamalarına göre, izleme testlerinin;

- Üniteler hakkında ayrıntılı bilgi almayı sağladığı (% 86),
 - Mantık kullanmayı geliştirdiği (% 86),
 - Ara ve yarıyıl sonu sınavlara hazırladığı (% 84),
 - Ünitelerin/konuların bir bütün olarak öğrenilmesini sağladığı (% 82),
 - Derslerde “bilgi” (kavramlar) yönünden gerekli alt yapıyı kazandırdığı (% 80),
 - KPSS’ye hazırladığı (%80),
 - Ünitelerin/konuların ayrıntısını görmeyi sağladığı (% 80),
 - Öğrenmeye teşvik ettiği (% 76),
 - Öğrenmeye zorladığı (% 74),
 - İzleme testleri sınıf ortalamasına göre kendi başarı durumunu görmeyi sağladığı (% 72),
 - İzleme testlerinin sınavlarda hız kazandırdığı ve zamanı verimli kullanmayı öğrettiği (% 70),
 - Öğrenmelerin kalıcılığını sağladığı (% 70),
 - Öğrenme eksiklerinin birikmesini engellediği (% 70),
 - Ünitelerin tüm öğelerinin öğrenilmesini sağladığı (% 70),
- Ayrıca,

- İzleme testlerinin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemediği (% 86),
- Derslere olan ilgiyi azaltmadığı (% 82),
- Öğretimin kalitesini düşürmediği (% 74),
- Kıskançlık duygusuna neden olmadığı (% 78),
- Kopya çekmeye özendirmediği (% 74), belirtilmiştir.

Tüm grupların üzerinde en çok durdukları husus, bazı izleme testlerine hazırlıksız girmek zorunda kalmam başarıyı düşürdü, (% 92) olmuştur. Bu sonuç, izleme testi uygulamaya öğrencilerin, öğretim sürecinin bir parçası değil (yani, yanlışların düzeltilmesi, eksiklerin tamamlanması) de, ağırlıklı olarak sınav gözüyle baktıkları, şeklinde yorumlanabilir (Koçak, Yenilmez ve Yenilmez, 2006).

Yine, öğrencilerin çevrim içi tam öğrenme ile ilgili görüşleri değerlendirildikten sonra, aynı öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılında mezuniyet, KPSS Eğitim Bilimleri puanlarına bakılmıştır. Öğrencilerin çevrim içi tam öğrenme konusundaki görüşleri ile KPSS puanları arasında bir ilişkinin olması beklendiğinden, bu çalışma yapılmış ve KPSS Eğitim Bilimleri puanınının 90,97 olduğu görülmüştür. Bu puan tam öğrenme ölçütü olan (% 70'in karşılığı olan) 84 puandan, 6,97 puan daha fazladır. Ayrıca, KPSS'ye giren 1400 program içerisinde (9.), kendi alanı içerisinde (2.), Çukurova Üniversitesinde ise (1.) sıra elde edilmişti. Kendi alanı içerisinde birinci sırayı elde eden Dicle Üniversitesinin (59), Çukurova Üniversitesinin ise (109) öğrencisi vardı. Elde edilen bu başarının tek başına çevrim içi tam öğrenme uygulanmasıyla gerçekleştiğini söylemek şimdilik mümkün değilse de, çevrim içi sınavın öğrenci başarısında önemli bir etken olduğu söylenebilir (ÖSYM, 2006).

5. Tam Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Diğer Bir Çalışma

“Tam Öğrenme Stratejisi'nin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma” adını taşımakta olup, Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde, 2003-2004 Öğretim Yılında, 1. sınıfta İD 101 Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini alan (53) öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmada kontrol (27 öğrenci) ve deney grubu (26 öğrenci) kullanılarak, ayırt edicilik düzeyleri iyi ve çok iyi sorulardan oluşan, (50) soruluk bir “ön test” uygulanmış ve “t” testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki farkın ($P=.234$) “önemsiz” olduğu görülmüştür. Daha sonra gruplara, her biri 25 sorudan oluşan, 10 ünitelik çoktan seçmeli izleme testleri uygulanmıştır. Ünite izleme testleri, “öğelere dönük analiz” yöntemiyle hazırlanmış ve dönem sonunda, her iki gruba ait İzleme Testleri başarı farkı, “t” testi uygulanarak yorumlanmıştır.

Kontrol grubuna, her üniteden sonra sadece o üniteye ait sorular sorulmuş ve değerlendirme yapılmış, başkaca bir işlem yapılmamıştır. Deney grubunda

ise, her üiteden sonra izleme testi uygulanmış ve yanlış cevaplandırılan sorular ile boş bırakılan/cevaplandırılmayan sorular öğrencilere tekrar sorulmuştur.

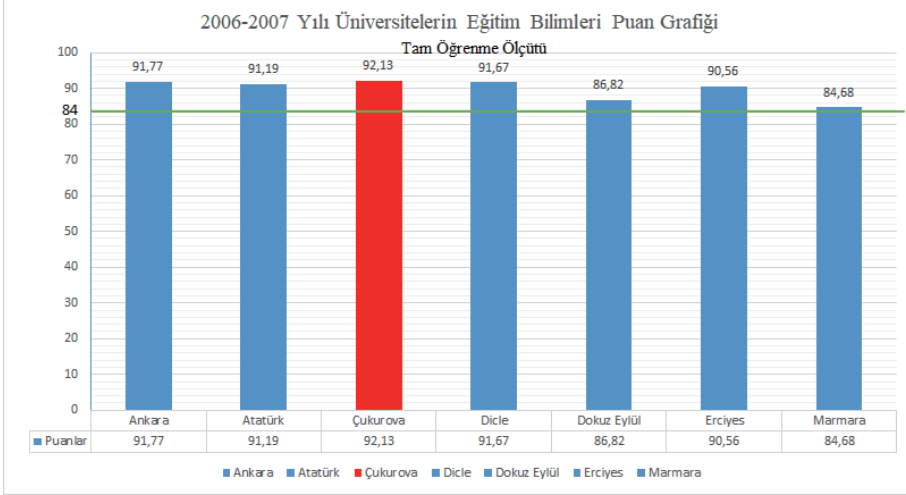
Çalışma sonunda her öğrencinin her ünite sonunda öğrenme eksikleri ve yanlışları belirlenmiştir. Deney grubunda, tespit edilen eksik ve yanlışları giderici, -ders kitabı ile birlikte yardımcı kaynakları okuma, sözlükten yararlanma, öğelere dönük analiz yaparak okuma, soruları açıklayıcı çalışmalar yapma gibi- rehberlik çalışmaları yapılmış, fakat kontrol grubunda sonuçları öğrencilere duyurmanın dışında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubunda ayrıca, yanlışların düzeltilmesi, eksiklerin tamamlanması durumunda notlarının ve başarı sıralarının yükseleceği belirtilmiş ve her iki gruba da ders işlenmeden önce üniteyi okuyarak gelmeleri söylenmiştir. Böylece iki grup arasındaki “etkililik/fark” bulunmaya çalışılmıştır.

Ayrıca her öğrencinin elde ettiği başarı, sınıfın başarısı ile karşılaştırılmıştır. Bu arada öğrencinin aldığı puan, başarı sırası, standart sapma ve aritmetik ortalama, öğrenciye verilen karnede bildirilmiştir. Deney grubunda öğrencilerin daha düzenli olarak ders çalıştıkları ve derse karşı daha çok ilgi gösterdikleri, daha çok soru sordukları; kontrol grubunda ise öğrencilerin önceki ünitelerle ilgili sorular üzerinde fazla durmadıkları görülmüştür.

Çalışma bittikten sonra deney grubunun % 88,20; kontrol grubunun ise % 67,39 başarı elde ettiği görülmüştür. Ayrıca, kontrol grubu ile deney grubu arasında “anamlı” ($P=.001$) bir başarı farkının bulunduğu ve deney grubunda tam öğrenmenin (% 4,20) puan fazlasıyla gerçekleştiği, kontrol grubunda ise tam öğrenmenin gerçekleşmediği bulunmuştur (Koçak, Cebeci ve Yenilmez, 2004).

Yine, öğrencilerin tam öğrenme ile ilgili görüşleri değerlendirildikten sonra, aynı öğrencilerin 2006-2007 öğretim yılında mezuniyet, KPSS Eğitim Bilimleri puanlarına bakılmıştır. Öğrencilerin tam öğrenme konusunda yapılan çalışmadaki puanları ile KPSS puanları arasında bir ilişkinin olması beklendiğinden, bir çalışma yapılmış ve KPSS Eğitim Bilimleri puanının 92,13 olduğu görülmüştür. Bu puan tam öğrenme ölçütü olan 84 puandan, 8,13 puan daha fazladır. Ayrıca, KPSS’ye giren 1400’ün üzerinde program içerisinde (16.), kendi alanı içerisinde (1.) Çukurova Üniversitesinde ise (2.) sırayı elde edilmişti. Üstelik öğrenci sayısı kendi öğrenci sayısından daha az olan birkaç bölüme rağmen. Elde edilen bu başarının tek başına tam öğrenme uygulanmasıyla gerçekleştiğini söylemek şimdilik mümkün değilse de, tam öğrenme Yaklaşımının (stratejisinin) öğrenci başarısında önemli bir etken olduğu söylenebilir (ÖSYM, 2007).

2006-2007 yılı mezunları (2003-2004 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



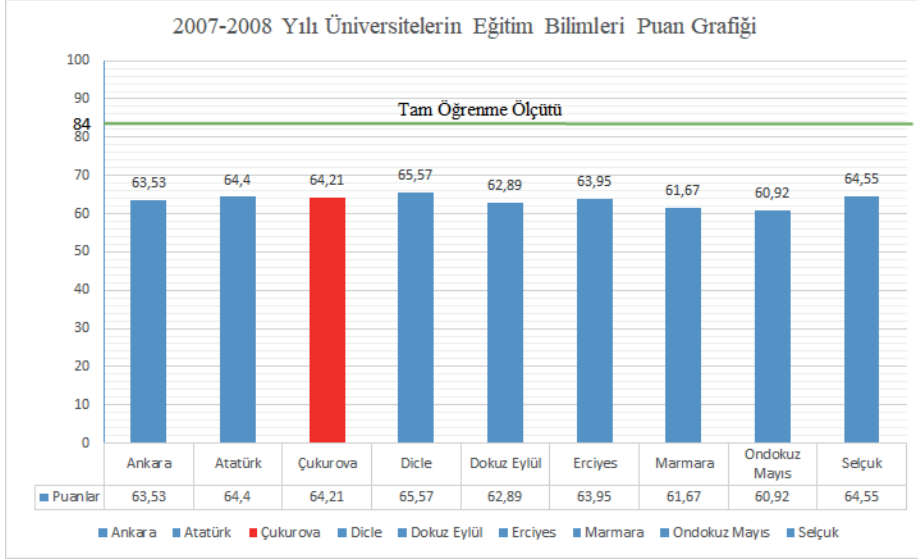
6. Tam Öğrenme Yaklaşımının Kısmen Uygulandığı Çalışmalar

Bu çalışmalar 2004-2005 Öğretim Yılından sonra meydana gelen çeşitli olaylar ve özellikle yönetimin el değiştirmesi, “internet-bilgisayar destekli tam öğrenme” çabalarını büyük ölçüde engellemiş ve bilgisayar laboratuvarında sınav yapılamaz olmuştur. Buna rağmen, her üniteden sonra klasik yolla, sınıf ortamında izleme testleri uygulanmış ve öğrencilere sınav sonuçları bildirilmiştir.

Bilgisayarla sınav yapılamaması demek, tam öğrenme yaklaşımının özünü öğrenciye “dönüt” verme işleminin gerçekleştirilememesi demektir ki, dönüt alamayan öğrenci ise, yanlışlarını görüp düzeltemeyecek ve sınıf içerisinde kendisini arkadaşları arasında öğrenmeye karşı güdülemeyecektir.

2004-2005 yılında Fakülteye giren, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2007-2008 mezunlarının KPSS Eğitim Bilimleri puanının, 64,21 olduğu görülmüş olup, bu puan tam öğrenme ölçütü olan 84 puandan yaklaşık 20 puan aşağıdadır. (ÖSYM, 2008). Bu öğrencilere, (4) Eğitim Bilimi dersinde izleme testi uygulanmış fakat dönüt düzeltme yapılamamıştır.

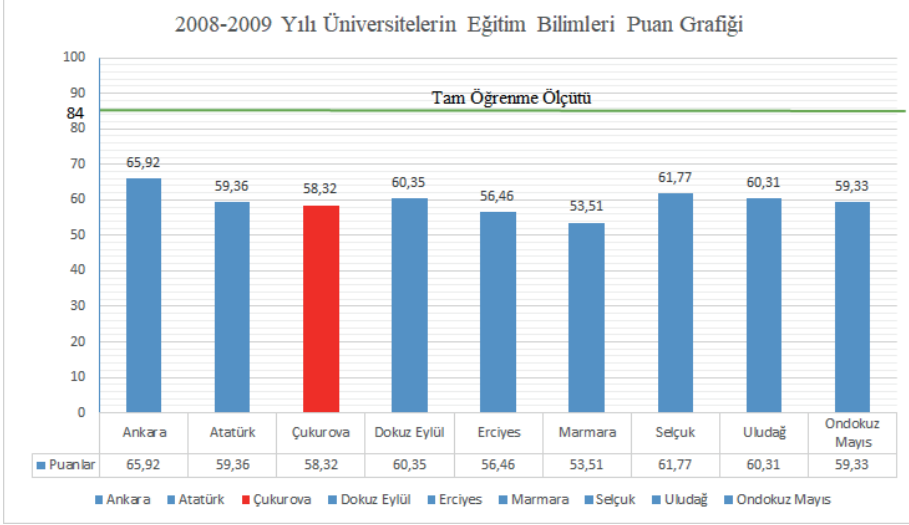
2007-2008 yılı mezunları (2004-2005 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



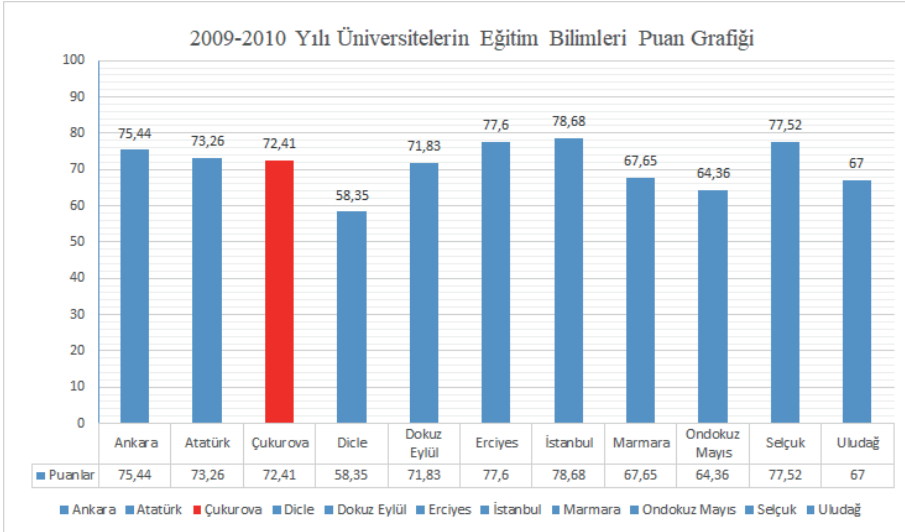
2005-2006 yılında fakülteye giren, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2008-2009 mezunlarının KPSS Eğitim Bilimleri puanın, 58,32 olduğu görülmüş olup, bu puan tam öğrenme ölçütü olan 84 puandan yaklaşık 25,68 puan aşağıdadır (ÖSYM, 2009). Bu öğrencilere de, (4) Eğitim Bilimi dersinde izleme testi uygulanmış fakat dönüt düzeltme çalışmaları yapılamamıştır.

2006-2007 Öğretim Yılında fakülteye giren, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2009-2010 mezunlarının KPSS Eğitim Bilimleri puanın, 72,41 olduğu görülmüş olup, bu puan tam öğrenme ölçütü olan 84 puandan yaklaşık 12 puan aşağıdadır (ÖSYM, 2010). 2006-2007 girişli öğrenciler, 2009-2010 mezunu olup, bu öğrencilere (1) Eğitim Bilimi dersinde izleme testi uygulanmış fakat dönüt düzeltme çalışmaları yapılamamıştır. 2007-2008 yılında fakülteye giren, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2010-2011 mezunlarının KPSS Eğitim Bilimleri puanın, 57,12 olduğu görülmüş olup, bu puan tam öğrenme ölçütü olan 84 puandan yaklaşık 27 puan aşağıdadır (ÖSYM, 2011). Bu öğrencilere izleme testi hiç uygulanamamıştır. Bundan sonraki yıllarda da, izleme testi uygulayarak dönüt-düzeltilme çalışmaları hiç yapılamamıştır.

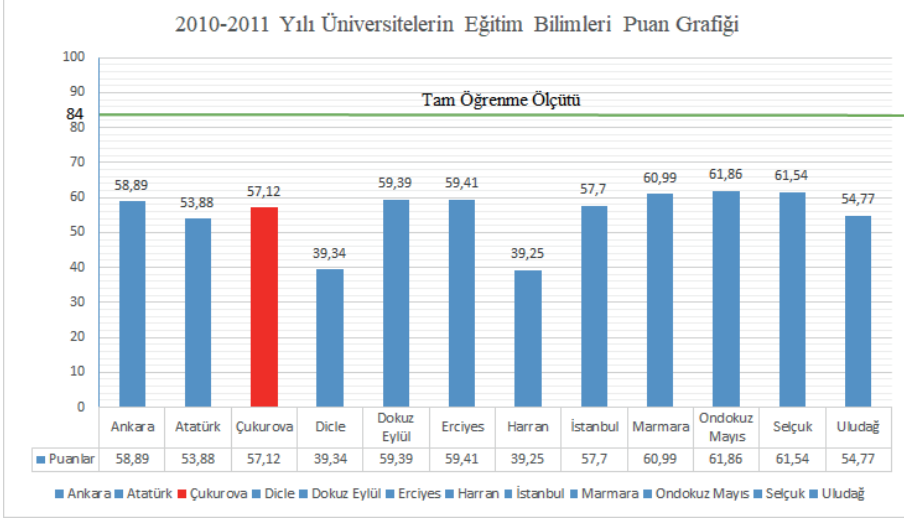
2008-2009 yılı mezunları (2005-2006 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



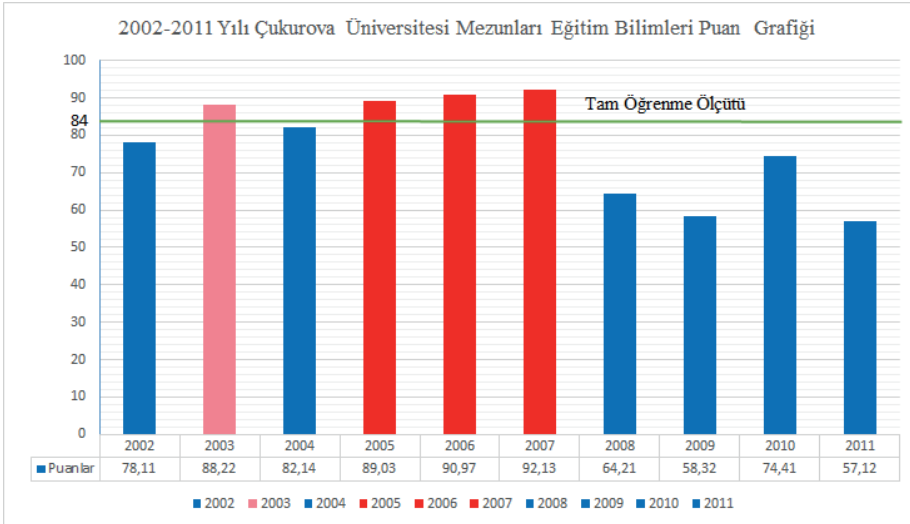
2009-2010 yılı mezunları (2006-2007 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



2010-2011 yılı mezunları (2007-2008 girişliler) grafiğinde sonuçlar görülmektedir.



Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tüm yılların başarısını gösteren grafik.



7. Sonuç:

Tam öğrenme çalışmalarının, bilgisayarla yapılamadığı, (1998-1999) ve (2000-2001) girişlilerle yapılan hazırlık yıllarında, yani (2002) ve (2004) mezuniyet yıllarında, KPSS’de iki yıl tam öğrenmenin gerçekleşmediği görülmüş ise de, (2004)’te çok yaklaşıldığı ve (1999-2000) girişlilerle (2003) mezuniyet yılında tam öğrenmenin gerçekleştiği görülmüştür.

Tam öğrenme çalışmaları, internet-bilgisayarla (2001-2002), (2002-2003) ve (2003-2004) girişlilerle , (4) Eğitim Bilimi dersinde tam olarak uygulanmış olup, (2004-2005), (2005-2006) ve (2006-2007) yılları mezunlarının, kısaca (2005), (2006) ve (2007) mezunlarının, KPSS’de tam öğrenmeyi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca kısa bir çalışmadan sonra öğrencilerin, internet-bilgisayar bulunan her ortamda tam öğrenme uygulamasını kendi başlarına yapılabileceği kanaatine varılmıştır.

Tam öğrenme çalışmalarının, klasik sınıf ortamında kısmen yapılp, bilgisayarla yapılamadığı, dolayısıyla dönüt ve düzeltme çalışmalarının yapılamadığı, (2004-2005), (2005-2006), (2006-2007) ve (2007-2008) yılı girişlilerle veya (2008), (2009), (2010) ve (2011) mezuniyet yıllarında, hiçbir yıl, ÖSYM’nin yaptığı KPSS’de, tam öğrenmenin gerçekleşemediği görülmüştür. Bu sonuçta, sınavlarda bilgisayar kullanamamak kadar, yönetimin de olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü yeni yönetim olaya farklı yaklaşmıştır.

KAYNAKÇA

Başar, İlkay, İlkay Aşkın Tekkol, Selahattin Gelbal. “Tam Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”. **Eğitimde ve Psikolojide Ölme ve Değerlendirme Dergisi**, Cilt: X, Sayı: Y, Yaz/Kış 2016.

Bloom, Benjamin S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara, 1988.

Büyükkaragöz, S. Savaş. **Program Geliştirmede Kaynak Metinler**. Konya, 1977.

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul, 2001.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde “Program” Geliştirme**. Ankara, 1982.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara, 1991.

Koçak, Şemseddin, Zeynel Cebeci ve Emrah Yenilmez. “Tam Öğrenme Stratejisi’nin Bilgisayar Destekli Uygulanması Üzerine Bir Çalışma”. **Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1, Adana, Ocak-Haziran 2003.

Koçak, Şemseddin, Zeynel Cebeci ve Emrah Yenilmez. “Tam Öğrenme Stratejisi’nin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma”. **Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 2, Adana, Temmuz-Aralık 2004.

Koçak, Şemseddin, Ebru Dünder ve Emrah Yenilmez. “Çevrim İçi Sınav Sistemlerinin Öğrenmeye Olan Etkileri Üzerine Bir Çalışma: Öğrenci Görüşleri”. **Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 6, Sayı: 2, Adana, Temmuz-Aralık, 2006.

ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2001-KMS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2001.

- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2002-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2002.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2003-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2003.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2004-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2004.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2005-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2005.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2006-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2006.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2007-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2007.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2008-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2008.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2009-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2009.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2010-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2010.
- ÖSYM. **Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personel Seçme Sınav Sonuçları (2011-KPSS Temmuz Dönemi)**. Ankara, 2011.
- Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara, 2002.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara, 1991.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara, 2003.
- Sever, Sedat. "Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, Cilt: 27, Ankara, 1974.
- Şengül, Sare ve Nazife Zengin. "Tam Öğrenme İlkeleri Doğrultusunda Farklı Öğretim Yöntemleriyle İşlenen Matematik Dersinin Öğrencilerin Matematik Tutumlarına Etkisi". **Milli Eğitim**, Sayı: 184, Güz 2009.
- Yenilmez, Emrah, Zeynel Cebeci ve Şemseddin Koçak. "Çevrim İçi Sınav Sistemi Uygulamaları". **Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C: 5, Sayı: 2, Adana, Temmuz- Aralık, 2005.
- Yıldırım, Bekir ve Mahmut Selvi. "Stem Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma". **ÇOMÜ Dergileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama**. Cilt: 13, Sayı: 2, Çanakkale, 2017.