



YAZ OKULU VE NORMAL ÖĞRETİM UYGULAMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A STUDY ON SUMMER TERM AND REGULAR TERM TEACHING APPLICATIONS

Mehmet TAŞDEMİR*

ÖZET: Bu çalışma ile normal ve yaz dönemi uygulamalarında akademik başarının farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencilerin yaz dönemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada, başarı karşılaştırması için son test kontrol gruplu deneysel desen, yaz dönemi uygulamasına ilişkin öğrenci algılarının tespitinde ise genel tarama modellerinden olan tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Normal ve yaz dönemi öğrenci başarılarının karşılaştırması için 2007–2008 öğretim yılı bahar dönemi ile 2008 yaz dönemi final sonuçları; yaz okulu uygulamasına ilişkin öğrenci algıları için ise anket verileri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin normal dönemdeki başarıları yaz dönemine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrenciler yaz döneminde, üst yarıyıldan ders alarak erken mezun olmak ve ileri yarıyıldarda rahatlamak düşüncesindedirler. Ayrıca, öğrenciler yaz dönemindeki performanslarının yüksek olduğu görüşündedirler.

Anahtar sözcükler: Yaz dönemi, normal öğretim dönemi, yoğunlaştırılmış dönem uygulaması, öğrenci başarısı

ABSTRACT: The aim of the study is to find out if the academic achievements of students differ in regular and summer courses and reveal the perceptions of them on intensive courses. A study was undertaken to determine the effectiveness of a 7 week summer course versus 14 weeks regular course, and to gather student opinions about summer course in 2007–2008 term. A type of post-test equivalent group design was used in this research for performance comparison, and a survey was used to gather student's opinions. Results indicated that regular courses are more effective than summer course. Hence, students thought that they would like summer courses in the other semesters since they felt better themselves and would pass their courses earlier.

Keywords: summer term (semester), regular term, intensified term, student achievement

1. GİRİŞ

Örgün öğretim sürecinde genel olarak güz ve bahar dönemlerinde uygulanan öğretim, ilk ve orta öğretim kurumlarında 18'er haftalık iki dönemden oluşan bir öğretim dönemi, yüksek öğretim kurumlarında ise genellikle 14'er haftalık iki ayrı dönem olarak uygulanmaktadır. Yerleşik bir uygulama olarak güz/ kış ve bahar mevsimleri eğitim öğretim dönemleri olarak algılanırken, yaz dönemi ise ya boş geçirilen ya da ekstrasından çalışılan bir dönem olarak görülmektedir. Alan yazında yoğunlaştırılmış kursların gerçekten öğrencilerin geleneksel döneme göre aynı deneyimi üretilip üretilmediği ile ilgili olarak bir karmaşa vardır. Çoğu araştırmalar yoğunlaştırılmış kurslarda öğrencilerin eşit ya da daha iyi performans gösterdiğini önermektedir (Scoot ve Conrad, 1992; Daniel, 2000).

Adrian ve Gustafson (2006) ekonomi ve finans derslerinde ders öğretim süresi uzunluğunun öğrenci öğrenmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Güz, bahar ve yaz dönemlerinde 45 binin üzerinde öğrenci verilerinin kullanıldığı araştırmada 4 haftalık bir sürede ders alan öğrencilerin 16 haftalık sürede ders alanlara göre daha fazla kazanım elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, farklı yoğunlaştırma uygulamalarındaki kazanımlar da farklılaşmaktadır ve öğrenmeye katkısı bakımından etkili süre 4 haftadır. Onlara göre yöneticiler, üniversitelerin bir modüler sistem içerisinde, 16 hafta

* Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ ABD Kırşehir/TÜRKİYE mtasdemir@ahievran.edu.tr, mtasdemir1963@gmail.com

olarak baskın bir biçimde kabul gören ders yapılarını dört haftalık dönem için değiştirmeyi düşünerek, sınırlı kaynakları ile öğrenmeyi maksimum düzeye çıkarma isteğinde olduklarını gösteren bir uygulama politikası içerisindedirler. Spurling (2001), İngilizce, matematik ve yabancı dil derslerini hem yoğunlaştırılmış hem de geleneksel yollarla alan öğrencilerin ders geçme yüzdelerini araştırmış ve yoğunlaştırılmış ders alanların geleneksel ders alanlara göre anlamlı derecede başarılı olduklarını bulmuştur. Body (1985, 27), aynı öğretim elemanı tarafından yürütülen iki bilgisayar dersindeki öğrenci performanslarını karşılaştırmıştır. Beş ve sekiz haftalık iki yoğunlaştırılmış dersin başarı sonuçları 16 haftalık dönem sonuçlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Wlodkowski ve Westoner (1999), yoğunlaştırılmış derslerin geleneksel derslere göre eşit ya da üstün olduğunu bulmuşlardır. Daniel (2000), literatür taramasına dayalı araştırmasında, geleneksel dönem ve çeyrek dönem uzunluğundaki derslerin çıktılarının karşılaştırılmasında kısaltılmış dönem derslerinin öğrenme çıktılarının daha iyi olduğunu ifade etmektedir. Eckert (1972)'e göre yoğunlaştırılmış dersi öğrencilerin kendilerinin tercih etmiş olması, onların geleneksel formatta alınan derslere göre onları çok yüksek oranda motive etmektedir. Seamon (2004, 865) araştırmasında, kısa ve uzun dönemdeki öğrenci başarıları arasında, yoğunlaştırılmış kursların geleneksel döneme göre daha iyi olduğu yönündeki diğer araştırma görüşlerini desteklemektedir. Öğrenciler, bilginin hatırlanması bakımından, öğrenme ve başarıyı test etme sürecinde daha az zaman geçtiği için yoğunlaştırılmış dönemlerde daha iyi performans göstermektedirler. Bununla birlikte öğrenciler yoğunlaştırılmış dönemde öğrenilmiş bilgileri muhafaza edebilir ve normal dönemde öğrenilen bu konular kadar iyi olarak, onları gelecekte kullanabilirler (Adrian ve Gustafson, 2006, 27). Geltner ve Logan (2000) araştırmalarında, 16 haftalık dersten çok, 6 haftalık derste öğrenci performanslarını daha iyi bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin ölçülen başarıları C ya da daha üstü düzeyde bulunmuştur. Blamire ve diğ. (1982, 89) ve Frost (2005, 153)'a göre de yaz dönemi programları öğrenciler için oldukça kazanımlı ve başarılı programlardır.

Genelde araştırma bulguları yaz dönemi ya da yoğunlaştırılmış öğretim uygulamaları lehine olmasına karşın, Bohlin ve Hunt (1995) araştırmalarında geleneksel ders formatlarının yoğunlaştırılmış derslere karşı üstünlüğünü destekleyen deliller bulmuşlardır. Petrowsky (1996, 27), 15 haftalık döneme karşı 2 haftalık yoğunlaştırılmış yaz dönemindeki öğrenci performanslarını karşılaştırmıştır. Yoğunlaştırılmış dönemdeki öğrenci başarılarının geleneksel dönemdekine göre daha yüksek düzeyde hatırlandığını ölçmüştür. Bununla birlikte geleneksel dönem öğrencileri daha çok kavrama ve analiz becerisini gerektiren final sınavlarında daha iyi performansa sahiptirler. Ayrıca, iki haftalık derste öğrenciler 15 haftalık derse göre sorumluluklarına karşı daha fazla stresli olduklarını (%60) tespit etmiştir. Öğrencilerin alınan derse ilişkin tatmin düzeylerinde azalmalar olduğunu gözlemiş ve öğrencilerin %45'inin kısaltılmış dönemde aldığı dersi yeniden almak istedikleri bulgularına ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin %45'nin 15 haftalık derslerde daha iyi öğrendiklerini ve iki haftalık yoğunlaştırmanın ikinci yarısında öğrenci başarısının düşmeye başladığını, iki haftalık zaman sıkıntısının öğrencilerin kavrama, analiz, uygulama ve sentez düzeyindeki öğrenmelerinde negatif etkisi olduğunu bulmuştur. Doyle ve Yantis (1977) ise, yoğunlaştırılmış derslerin ağır olduğu ve kaygı getirdiği, yönetiminin ise zorlaştığını vurgulamaktadır. Aynı şekilde, yoğunlaştırılmış derslerin genelde kaygı, stres, çöküntü ve sorumluluk korkusu taşıdığı belirtilmektedir (Kirby ve Smith, 1989).

Yoğunlaştırma ya da klasik öğretim uygulaması lehine olan bulgulara karşın, iki uygulama arasında belirgin bir farkın tam olarak ifade edilemediği araştırmalarda mevcuttur. Waecher (1967)'in 9 ve 18 haftalık yer bilimi dersi öğretiminin karşılaştırıldığı araştırmasında, her iki grubun başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Brakenbury (1987), aynı öğretmen tarafından 3, 8 ve 16 haftalık süredeki eğitim psikolojisi sınıflarındaki final sınavını incelemiş ve öğrenci sınav sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Seamon (2004)'in araştırmasında kısa ve uzun dönemdeki öğrenci başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Caskey (1994), normal ve yoğunlaştırılmış dönemlerdeki cebire giriş dersi alan öğrencileri karşılaştırmıştır. Tüm sınıf ortalamasında ve sınıf içinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Rayburn ve Rayburn (1999), yönetime giriş sınavlarında 8 haftalık yoğunlaştırılmış dönemin etkisini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin performansı çoktan seçmeli ve yazılı yoklamalarla ölçülmüştür. Çoktan seçmeli test sonuçlarında derslerin süresi önemli

bir faktör değilken, geleneksel dönem uygulamasında yazılı sınav sonuçları kısa dönem sonuçlarına göre önemli bir fark oluşturmaktadır. Ever ve diğ. (2002, 27), öğrencilerin aynı öğretmen tarafından okutulan 16 ve 4 haftalık süredeki iki giriş dersindeki performanslarını araştırmışlardır. Araştırmada yüksek başarılı öğrencilerin sonuçları arasında yoğunlaştırılmış ders lehine fark bulunmuş olmasına rağmen, düşük başarılı öğrenciler arasında geleneksel ve yoğunlaştırılmış öğretim yöntemleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Messia (1996), tanımlayıcı analiz kullanarak hafta sonu kursu alanlarla geleneksel dönemlerde alınan dersler arasında benzerlik olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin %44'ü normal dönemdeki öğrencilerle aynı düzeyde öğrendiklerini söylemelerine karşın %43'ü ise normal dönemdekilerden daha fazla öğrendiklerini bildirmişlerdir. Lee ve diğ. (1993, 27), 3 haftalık dönem formatındaki ve 16 haftalık geleneksel dönemdeki mikroekonomi derslerini karşılaştırmıştır. Onlar, yoğunlaştırılmış derslerin başarısını daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Ancak, her iki dersin birkaç ay sonrası kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tan (2002), araştırmasında üniversitede geleneksel ve yoğunlaştırılmış iki uygulamada öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmış ve iki uygulama arasında öğrencilerin hem ara sınav sonuçları hem de final sınav sonuçları arasında akademik başarıları bakımından anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır.

Bu araştırma ile üniversitelerde giderek yaygınlaşan yaz dönemi uygulamasının normal öğretim dönemlerine göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu uygulamaya ilişkin olarak öğrenci görüşlerini saptayarak, bulguları ile uygulayıcılara geri bildirim sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaçla aşağıdaki problemler test edilmiştir:

1. Yaz dönemi ve normal dönem öğretimi uygulamaları öğrenci başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
2. Cinsiyetlere göre yaz dönemi uygulaması ve normal dönem uygulaması öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. Öğrencilerin yaz dönemi uygulamasına ilişkin görüşleri nedir?

Araştırma, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi (AEÜ) 2007–2008 öğretim yılı bahar ve yaz dönemi *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim* dersinin öğretimi ve bu dersin final sınav sonuçları ve aynı dönemde ders alan öğrencilerin, yaz dönemi uygulamasına ilişkin geliştirilen ölçüğe verdikleri görüşleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada hem deneysel hem de betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın başarı karşılaştırmasına ilişkin boyutu için son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş en az iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Gruplara, yalnızca son test uygulanır. Çoğu denemelerde ön testin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece de, deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki etkisi önlenir. Bu modelde “X” in etkisi $O_{1.2}$ ve $O_{2.2}$ ölçmelerinin karşılaştırmaları ile saptanır (Wiersma ve Jurs, 2005, 109; Büyüköztürk vd, 2008, 198; Karasar, 2007, 98). Ancak bu araştırmada herhangi bir yöntemin diğerlerine göre etkililiği ayrı gruplar üzerinde denenmediğinden aslında bir şekilde kontrolsüz son test modele de benzemektedir. Araştırmanın başarı boyutuna ilişkin verileri 2007–2008 öğretim yılı bahar dönemi ile 2008 yaz dönemi öğrencilerinden oluşan gruplardan, aynı öğretim elemanınca yapılan öğretimin final sınav sonuçlarına dayalı olarak elde edilmiştir. Bu yönü ile yaz ve normal dönem öğrencileri hazırbulunululuk düzeyleri bakımından denk kabul edilebilecek özelliklere sahiptir.

Araştırmanın yaz dönemi uygulamasına ilişkin betimsel kısmında ise, öğrencilerin yaz dönemi uygulamasına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırmada, genel tarama modellerinden olan tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay,

madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2007). Betimsel çalışmalarda kullanılan teknikler, çalışmanın adını da değiştirmektedir. Bunlar anket survey, mülakat survey, gözlem survey gibi isimler almaktadır (Kaptan, 1998). Bu araştırmada yaz dönemi uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri anket survey yoluyla elde edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada hem yaz ve normal dönem başarı karşılaştırması hem de yaz dönemi uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri betimlenmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunun oluşturulmasında basit seçkisiz örnekleme yoluna gidilmiştir (Karasar, 2007; Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu amaçla, 2007–2008 öğretim yılında AEÜ Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenciden dersi aynı öğretim elemanından alan 252 öğrenci ile yine aynı öğretim elemanından yaz döneminde aynı dersi alan 135 yaz dönemi öğrencisi birinci çalışma grubunu oluşturmuştur. Her iki grup öğrencinin tamamı bu dersi ilk defa alan ve üçüncü sınıf derslerinin tamamını başarmış öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca dersin öğretimi ile ölçme ve değerlendirme işlemleri araştırmacı tarafından aynı yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmiştir. AEÜ’de başarı değerlendirilmesinde bağıl değerlendirme yöntemi kullanılmakta olup, bu öğrencilerin dönem sonu notları (final) araştırmada başarı ölçütü olarak alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaz dönemi öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla yaz dönemi çalışma grubuna (n=135) ek olarak aynı fakültede diğer derslere kayıtlı olan öğrencilerin tamamına yakını oluşturulan (n=178) toplam 313 öğrenci yaz okuluna ilişkin görüşlerine başvuru ikinci çalışma grubunu oluşturmuştur.

2.3. Ölçme Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır. Ölçme aracı bütün öğrencilerle aynı öğretim hedef, strateji, yöntem ve tekniklerinin işe koşulduğu iki ayrı öğretim döneminin sonunda uygulanan başarı testi olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırma verileri, öğrencilerin final sınav sonuçları olarak kullanıldığından, öğrenciler ölçme sürecinde maksimum performanslarını yansıtmışlardır.

Veri toplama aracının geliştirilmesinin geçerlilik çalışmaları kapsamında eğitim bilimleri uzmanları görüşlerinden yararlanılmıştır. En son haliyle ölçme aracında paralel yapı 35 çoktan seçmeli ve 35 doğru yanlış türünde olmak üzere toplam 70 soru yer almıştır. Ölçülecek özelliklerin kapsam geçerliğine ve ayırt ediciliğine katkı sağlamak amacı ile paralel yapı 35 farklı türde sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak uygulanan testin hesaplanan K-R₂₀ iç tutarlık katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, bu ölçme aracının araştırma için kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yaz dönemi uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu ile elde edilmiştir. Yaz dönemi final haftasında uygulanan form, önceden farklı bir grup üzerinde ön uygulamaya tabi tutularak, maddeler içerik ve dil anlatım özellikleri bakımından üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Son haliyle anket formunda 4 madde öğrencilerin kişisel bilgilerini ve 7 madde de öğrencilerin yaz dönemi öğretimine ilişkin görüşlerini açığa çıkaracak şekilde tasarlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Akademik başarı testinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 programından yararlanılmış ve araştırma verilerinin test edilmesinde 0,05 anlam düzeyi alınmıştır. Aşağıda sıralanan analizler doğrultusunda gerekli çözümler yapılmıştır (Best ve Kahn, 2006, 406–407).

1. Normal dönem ve yaz dönemlerindeki öğrenci başarılarının karşılaştırılmasında eşleştirilmiş *t test*'i kullanılmıştır. Bu test ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, 67).

2. Cinsiyet ile başarı arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasında *bağımsız t test*'i kullanılmıştır. Bu test iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, 39).

3. Öğrencilerin yaz döneminde ders alma nedenleri ile yaz dönemi uygulamasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Ki-Kare testi (χ^2) yapılmıştır. Bu test kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelere anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test eden bir uyum testidir (Büyükoztürk, 2010, 145).

4. Öğrencilerin, yaz dönemi uygulamasına yönelik görüşlerinin düzeylerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Normal Dönem ve Yaz Dönemindeki Öğrenci Başarıları İle İlgili Bulgular

Normal ve yaz dönemi uygulamasının öğrenci başarıları üzerinde birbirlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Normal ve Yaz Dönemi Uygulamasının Başarıya Etkisi

Dönem	N	\bar{X}	s	t	p
Normal dönem	252	58,64	5,321	7,771	,000
Yaz dönemi	135	53,92	4,604		

Tablo 1 bulgularına göre; genel sonuçlar açısından, normal ve yaz dönemindeki öğrenci başarıları arasında normal dönem öğrenci başarıları lehine anlamlı fark vardır ($t=7,771$; $p<.01$).

Buna göre, normal dönem öğrenci başarı ortalamalarının yaz dönemi başarı ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmektedir.

Normal ve yaz dönemi uygulamasının öğrenci başarıları üzerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet’e Göre Normal ve Yaz Dönemi Uygulamasında Öğrenci Başarısı

Dönem	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
Normal dönem	Kız	138	58,48	5,372	,799	,425
	Erkek	114	57,95	5,061		
Yaz dönemi	Kız	57	54,14	5,218	,461	,645
	Erkek	78	53,76	4,127		

Tablo 2 bulgularına göre, öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından normal dönem ve yaz dönemi başarı ortalamaları karşılaştırmasında, genel olarak kız öğrencilerin başarı ortalamaları yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre, yaz dönemi ve normal dönem öğretim uygulamalarında öğrencilerin cinsiyet özellikleri başarıları üzerinde etkili değildir.

3.2. Öğrencilerin Yaz Dönemi Öğretim Uygulamasına Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular

Yaz döneminde öğrenim gören öğrencilerin yaz dönemi uygulamasına ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3–8’ de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Yaz Döneminde Ders Almalarına İlişkin Bulgular

1. Yaz döneminde ders alma şekli	f	%
Hepsi üstten (Erken mezuniyet ve ileri yarıyılları rahatlatmak için)	173	55,3
Hepsi alttan	49	15,7
Altan ve üstten karışık	70	22,4
Artık yıl öğrencisiyim	21	6,7
2. Önceki yıllarda yaz döneminde ders alma durumu		
Hiç almadım	107	34,2
EVET, Bunların tümünden başarılı oldum	127	40,6
EVET, Bunların bir kısmından başarısız oldum	79	25,2
3. Yaz döneminde alınan ders sayısı		
Bir	19	6,1
İki	40	12,8
Üç	254	81,2
TOPLAM	313	100,0

Tablo 3 bulgularına göre, öğrencilerin %55,3'ü erken mezun olmak ve ileri yarıyılları rahatlatmak için yaz döneminde üstten ders almaktadır. Buna karşın, sadece %15,7'si alttan ders almak için yaz döneminde öğretim görmektedir. Bu öğrencilerden %66,8'i daha önceki dönemlerde de yaz döneminde ders almışken, %34,2'i ise ilk defa yaz döneminde ders almıştır. Yaz döneminde daha önce ders alan öğrencilerin %40,6'i ise aldıkları derslerin tümünden başarılı olmuştur. Araştırma grubu öğrencileri araştırmanın yapıldığı yaz döneminde, %81,2'si üç, %12,8'i iki ve %6,1'i de bir ders olarak yaz dönemi öğrencisi olmuşlardır. Bu sonuç yaz dönemi öğrencilerinin büyük bir kısmının verilen limit kadar ders alma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 4: Yaz Dönemi Öğretiminin Yararlılığına İlişkin Görüşleri

Yaz dönemi uygulamasının derslerin öğrenilmesine katkısı	f	%
Normal öğretim dönemlerindeki kadar katkısı olduğunu düşünme.	149	47,6
Kesinlikle normal öğretim dönemlerindeki kadar katkısı olmadı.	107	34,2
Normal dönemlerde olacağını düşündüğüm katkının çok azını sağlayabildi.	57	18,2
TOPLAM	313	100,0

Yaz dönemi uygulamasının normal öğretime kıyasla öğrenciye ne katkı sağladığına ilişkin görüşleri içeren Tablo 4 bulgularına göre, öğrencilerin % 47,6'sı yaz dönemi uygulamasının, normal öğretim dönemindeki kadar katkısı olduğunu düşünürken, 34,2'si normal öğretim dönemindeki kadar katkısı olmadığını, 18,2'si de normal dönemden daha az katkı sağladığı görüşündedirler.

Öğrencilerin yaz döneminde ders alma şekli (Tablo 3.1) ile yaz dönemi öğretiminin yararlılığı (Tablo 4) hakkındaki görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; hepsi üstten (%43,9), hepsi alttan (%49,0), alttan ve üstten karışık (%51,4) ve artık yıl (%61,9) öğrencilerinin normal öğretim dönemlerindeki kadar katkısı olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. ($\chi^2=7,182$; $sd=6$; $p=,304$). Bununla birlikte, öğrencilerin önceki yıllarda yaz döneminde ders alma durumu (Tablo 3.2) ile yaz dönemi öğretiminin yararlılığı (Tablo 4) hakkındaki görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise, daha önce ders alan (%56,1) ve almayan (%43,2) öğrenciler normal öğretim dönemlerindeki kadar katkısı olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi^2=4,890$; $sd=2$; $p=,087$). Bu sonuçlara göre; öğrencilerin yaz dönemi uygulamasının faydalılığı hakkındaki görüşleri ile ders alıp almama ve ders alma şekilleri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 5: Yaz Dönemi Öğretiminin Ders İçeriği, Derslerin İşleniş Süresi ve Süreci ve Öğretim Elemanı Seçimi Yönünden Değerlendirilmesi

İçerik, işleniş ve öğretim elemanı değerlendirme	Kesinlikle evet		Not kaygısı olmasa dersi yeniden almak isterim		Hayır; yaz döneminde yeterince gelişme sağladığını düşünüyorum	
	f	%	f	%	f	%
İçerik göz önüne alındığında dersin yeniden alınma isteği.	37	11,8	133	42,5	143	45,7
İşleniş süre ve süreç göz önüne göz önüne alındığında dersin yeniden alınma isteği.	40	12,8	116	37,1	157	50,2
Öğretim elemanı seçimi göz önüne göz önüne alındığında dersin yeniden alınma isteği	60	19,2	95	30,4	158	50,5

Yaz dönemi uygulamasında derslerin içerik, işleniş süresi, süreç ve öğretim elemanları seçimine ilişkin görüşleri içeren Tablo 5 bulgularına göre, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaklaşık %50 'sinde genel bir doyum görülmesine karşın, aynı oranlarda da yeterince tatmin olunmadığını ifade eden bulgular gözlenmektedir. Buna göre içerik, işleniş süresi ve süreci ve öğretim elemanlarını değerlendirme boyutlarında, “kesinlikle yeniden alırdım” ve “not kaygısı olmasa dersi yeniden almak isterim” görüşünde olanların toplamı memnun olanların oranı kadardır. Tablo 5 bulgularına göre; öğrenciler, yaz döneminde aldıkları derslerin içeriği açısından %45,7'i; işleniş süre ve süreci açısından %50,2'si ve öğretim elemanı seçimi açısından ise %50,5'i yaz dönemindeki öğretim ile yeterince gelişme sağladığı görüşündedirler. İkinci sırada, not kaygısı olmasa yeniden alırdım diyenler, içerik açısından % 42,5; işleniş süre ve süreci açısından %37,1 ve öğretim elemanı seçimi açısından %30,4 oranlarındadır. Üçüncü sırada ise, kesinlikle yeniden alırdım diyenler, içerik açısından % 11,8, işleniş süre ve süreci açısından %12,8 ve öğretim elemanı seçimi açısından %19,2 oranlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Yaz Dönemindeki Öğretim Elemanı Performansına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının yaz dönemindeki performansları	f	%
Çok isteksiz ve baştan savmacı bir yaklaşımdaydı.	75	24,0
Normal dönemlerdeki performans ve istekle çalışmaktaydı	209	66,8
Normal dönemdeki performans ve istekliliğinden daha da gayretteydi.	29	9,3
TOPLAM	313	100,0

Tablo 6 bulgularına göre, öğrencilerin %66,8'i öğretim elemanlarının yaz dönemindeki performanslarının normal dönemdeki ile aynı olduğu görüşünde iken, %24'ü öğretim elemanlarının çok isteksiz ve baştan savmacı bir yaklaşımda olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara karşılık, öğrencilerin %9,3'ü ise öğretim elemanlarının normal dönem içerisindeki performansından daha fazla istek ve gayrette olduğu görüşündedirler. Bu bulgular, yaz döneminde ders veren öğretim elemanlarının yaz dönemi algılamalarının normal dönemdeki görev algılarını devam ettirdiklerini göstermesi bakımından anlamlıdır. Buna karşılık öğrenciler, yaz döneminde görev alan öğretim elemanlarının %24'nün görev algılarının olumsuz “çok isteksiz ve baştan savmacı bir yaklaşımda” bir özellik taşıdığı görüşündedirler.

Öğrencilerin yaz döneminde ders alma şekli (Tablo 3.1) ile yaz döneminde öğretim elemanı performansına ilişkin görüşleri (Tablo 6) arasındaki ilişki incelendiğinde; hepsi üstten (%68,8), hepsi alttan (%63,3), alttan ve üstten karışık (%67,1) ve artık yıl (%57,1) öğrencilerinin öğretim elemanlarının normal dönemlerdeki performans ve istekle çalışmakta olduğunu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi^2=3,722$; $sd=6$; $p=,714$).

Öğrencilerin önceki yıllarda yaz döneminde ders alma durumu (Tablo 3.2) ile yaz döneminde öğretim elemanı performansına ilişkin görüşleri (Tablo 6) arasındaki ilişki de ise daha önce ders alan (%68,4) ve almayan (%63,6) öğrencilerin öğretim elemanlarının normal dönemlerdeki performans ve istekle çalıştığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi^2 = 1,030$; $sd = 2$; $p = ,598$). Bu sonuçlar yaz dönemindeki öğretim elemanı performansının öğrencilerin daha önce yaz döneminde ders alıp almama ve ders alma şekilleri ile ilişkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Yaz Dönemindeki Kendileri ve Arkadaşlarının Performanslarına İlişkin Görüşleri

Performans değerlendirme	Çok isteksiz ve baştan savmacı		Normal dönemlerdeki performans ve isteklilikte		Normal dönemdeki performans ve istekliliğimden daha da fazla	
	f	%	f	%	f	%
Kendi performansı	111	35,5	150	47,9	52	16,6
Arkadaşların performansları(sınıf, ev, vb.)	134	42,8	144	46,0	35	11,2

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin %47,9'u kendi performanslarının yaz dönemindeki ile normal dönemdeki performanslarının aynı olduğunu düşünürken, %35,5'ü ise yaz döneminde çok isteksiz ve baştan savmacı bir yaklaşımda olduğunu düşünmektedir. Sınıf/ev/oda arkadaşlarının performanslarına bakıldığında ise öğrencilerin %46'sı yaz dönemindeki ile normal dönemdeki performanslarının aynı olduğunu düşünürken, %42,8'i ise sınıf/ev/oda arkadaşının performansını normal dönemdekine göre daha yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin genelde kendileri hakkında daha iyimser bir yaklaşım içerisinde olmuş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin yaz dönemindeki kendi performansları (Tablo 7) ile yaz döneminde ders alma şekli (Tablo 3.1) arasındaki ilişki incelendiğinde; hepsi üstten (%49,7), hepsi alttan (%44,9), alttan ve üstten karışık (%51,4) alan öğrenciler “normal dönemlerdeki performans ve istekle çalışmaktayım” cevabını, artık yıl öğrencileri ise (%33,3) “çok isteksiz ve baştan savmacı bir yaklaşımdaydım” cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlıdır. ($\chi^2 = 16,314$; $sd = 6$; $p = ,012$). Öğrencilerin yaz dönemindeki kendi performansları (Tablo 7) ile önceki yıllarda yaz döneminde ders alma durumu (Tablo 3.2) arasındaki ilişki incelendiğinde; daha önce ders alan (%45,1) ve almayan (%53,3) öğrencilerin normal dönemlerdeki performans ve istekle çalıştığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir. ($\chi^2 = 2,341$; $sd = 2$; $p = ,310$). Bu sonuçlar öğrencilerin kendi performansları ile yaz döneminde ders alma şekli arasında bir ilişkinin olduğunu, önceki yıllarda yaz döneminde ders alma durumu ile kendi performansları arasında ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Yaz Döneminde Derslerin Açılma Nedenleri İle İlgili Görüşleri

Normal öğretim dönemlerindeki öğrenci başarısızlıklarının geri planında, öğrenciyi yaz dönemine zorlamak olduğu düşüncesine katılma	f	%
Tamamen katılma.	75	24,0
Kısmen katılma.	165	52,7
Hiçbir şekilde katılmama.	73	23,3
TOPLAM	313	100,0

Normal öğretim dönemi içerisinde öğrenci başarısızlıklarının gerisinde yatan, öğrencileri yaz dönemi uygulamasına yönlendirmek, gibi bir düşünce içerisinde olup olmadıklarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8 değerlerine göre, öğrencilerin %52,7'si normal dönemde derslerdeki başarısızlıklarının kısmen de olsa öğretim elemanlarının öğrencilerini yaz dönemine

gelmelerini sağlamak amacını taşıdığı görüşündedirler. Buna karşılık, bu düşünceye tamamen katılanların oranı % 24, katılmayanların oranı ise % 23,3'tür.

Tablo 8 bulguları, öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün normal dönemdeki öğrenci başarısızlıklarının arka planında, öğretim elemanlarının öğrencileri yaz dönemine yönlendirmek gibi bir anlam taşıdığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yaz döneminde ders alma şekli (Tablo 3.1) ile yaz döneminde derslerin açılma nedenleri (Tablo 8) ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; hepsi üstten (%54,3), hepsi alttan (%40,8), alttan ve üstten karışık (%54,3) ve artık yıl (%61,9) öğrencilerinin kısmen katılım görüşünde oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlı değildir ($\chi^2 = 11,076$; $sd = 6$; $p = ,086$). Bununla birlikte öğrencilerin önceki yıllarda yaz döneminde ders alma durumu (Tablo 3.2) ile yaz döneminde derslerin açılma nedenleri (Tablo 8) ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise daha önce ders alan (%53,4) ve almayan (%51,4) öğrencilerin kısmen katılım görüşünde oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasındaki fark anlamlıdır. ($\chi^2 = 6,606$; $sd = 2$; $p = ,037$). Normal öğretim dönemlerindeki öğrenci başarısızlıklarının geri planında, öğrenciyi yaz dönemine zorlamak olduğu düşüncesi ile ders alma şekli arasında bir ilişki yokken, daha önce ders alıp almama durumları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, yaz dönemi ve normal dönem öğretim uygulamasında öğrencilerin başarıları arasında normal dönem lehine anlamlı fark vardır. Buna göre, normal dönem öğretim uygulaması akademik gelişmeye katkısı bakımından yoğunlaştırılmış sömestr uygulamasına göre öğrenci başarısına daha çok katkı sağlamaktadır. Buna karşın normal dönem ve yaz dönemlerindeki öğrenci başarılarında cinsiyet etkili bir faktör değildir. Bu bulgular, Bohlin ve Hunt (1995), Petrowsky (1996), Doyle ve Yantis (1977), Kirby-Smith (1989),’in bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin genel olarak yaz döneminde ders almalarının amacının üstten ders olarak erken mezun olmak ve ileri yarıyılları rahatlatmak olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yaz döneminde ders alan öğrencilerin çoğunluğu bir önceki yaz döneminde de ders almış ve aldıkları derslerin tümünden başarılı olmuşlardır. Bu bulgular yaz dönemi öğretiminin öğrencileri başarılı kıldığı sonucunu da ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yaz dönemi öğretimin başarılı öğrencileri erken mezuniyete teşvik etmesi bakımından devam etmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bununla birlikte öğrenciler; derslerin içeriğini, işleniş süre ve sürecini ve öğretim elemanı seçimini göz önünde bulunduklarında, yaz dönemindeki öğretimin yeterince gelişme sağladığı görüşündedirler. Bu bulgular, Seamon, (2000) ve Adhikari (1998)’nin, altı yıllık tıp eğitimini 2.yılında 8 haftalık yoğunlaştırılmış problem temelli öğrenme kursu uygulamasında öğrencilerin derslere karşı ilgilerinin daha da arttığı, bulgularıyla paralellik taşımaktadır.

Yaz döneminde öğrencilerin kendileri, arkadaşları ve öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin olarak, kendi performanslarının yaz dönemi performansları ile normal dönem performanslarının aynı olduğunu düşüncesindedirler (%47,9). Aynı şekilde arkadaşlarının performanslarının yaz ve normal dönem performanslarının aynı olduğu (%46) görüşündedirler. Yine öğrenciler, öğretim elemanlarının yaz dönemindeki performanslarının normal dönemdeki ile aynı olduğu görüşündedirler. Dewall ve Bartle (1996) yaz dönemi programına katılan öğrencilerin algılarını araştırmıştır. Programa katılan öğrencilerin %50’si yaz döneminde daha iyi öğrendiklerine inanmışlardır. Ancak araştırma bulgularına göre yaz dönemi uygulaması normal dönem uygulamasıyla aynı şeyler değildir. Frost (2005)’in araştırmasına göre; öğrenciler yaz döneminde çok zengin bir deneyim kazandıklarını vurgulamışlardır. Anne babalar büyük bir ağırlıkta çocuklarında pozitif sonuçlar elde ettiklerini, özellikle kendine güvenmede, akademik kazanımlarının geliştiğini bildirmişlerdir. Dewall ve Bartle (1996) ve Frost (2005), bulguları, bu araştırmadaki öğrencilerin görüşlerin kendi ve arkadaşlarının performansına dönük bulgularını destekler niteliktedir. Ancak akademik başarıları arasındaki farkın normal dönem öğretimi lehine yüksek çıkmış olması da öğrenci algıları ile gerçek uygulama sonuçları arasındaki çelişkiye dikkat çekmektedir.

5. ÖNERİLER

Genellikle yüksek öğretimde uygulanan yaz dönemi uygulaması, uygulama süresi, süreci, öğretim elemanı seçimi ve görevlendirmesi, açılacak olan derslerin teorik-uygulama özelliği gibi özellikler bakımından çok boyutlu olarak değerlendirilerek uygulanıp uygulanmayacağına karar verilmelidir.

Özellikle süreç içerisinde olgunlaşmayı gerektirecek olan derslerin öğretiminde yaz dönemi ya da yoğunlaştırma uygulamasından kaçınılmalıdır.

Araştırmacılar tarafından öğretim kademelerine göre yoğunlaştırılmış öğretim uygulaması üzerine deneysel çalışmalara ağırlık verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adhikari, M. (1998). A condensed problem-based learning format in clinical perinatology. *Education for Health: Change in Learning&Practice*, 11 (3).
- Adrian, M. A. & Gustafson, L. (2006). Impact of course length on student learning. *Journal of Economics and Finance Education*, 5(1), 26.
- Best, W.J. & Kahn, V.J. (2006). *Research in education* (11th Ed.). Pearson Education Inc.
- Blamire, J., Crowther, R., Durkin, K., & Quine, L. (1982). Course length and attitude development among preschool playgroup foundation course students. *Early Childhood Development and Care*, 9, 83–89.
- Boddy, G. W. (1985). *Regular vs. compressed semester: a comparison of effectiveness for teaching in higher education*. PhD dissertation, University of Nebraska.
- Bohlin, R. M.& Hunt, N. P. (1995). Course structure effects on students' computer anxiety, confidence and attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 13 (3), 263–270.
- Brakenbury, R. L. (1978). What is more elusive than the learning of philosophy?. *Educational Research Quarterly*, 3, 93-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğ. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caskey, S. R. (1994). Learning outcomes in intensive courses. *Journal of Continuing Higher Education*, 42, 23-27.
- Daniel, E. L. (2000). A review of time-shortened courses across disciplines. *College Student Journal*, 34, 298-306.
- Dewall, M. & Bartle, P. (1996). *Student perceptions of a summer school reading program*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (19th), Cambridge, MA, February 21,24.
- Doyle, R. J. & Yantis, J. (1977). *Facilitating nontraditional learning: an update on research on evaluation in intensive scheduling*. Mount Pleasant: Central Michigan University, Institute for Personal and Career Development. (ERIC document reproduction no. ED 144 459).
- Eckert, W. H. (1972). The modular calendar at mount vernon college. *Liberal Education*, 58 (4), 492–500.
- Ever, S., Greer, O. Bridges, W. & Lewis, B. (2002). Class length and student performance: an extended study. *International Advances in Economic Research*. Retrieved October 02, 2008, from http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/87373341_1.html.
- Frost, P. (2005). CTY summer school model: evolvment, adaptation and extra pollution at the national academy for gifted and talent youth (England). *High Ability Studies*, 16(1), 137-153.
- Geltner, P., & Loan, R. (2000). *The influence of session length on student success*. Research report 2000.4.1.0., Santa Monica College. <http://www.smc.edu/research/T20000410.htm>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11.Baskı). Ankara
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirby-Smith, J. P. (1987). *Effects of intensive college courses on student cognitive achievement, academic standards, student attitudes, and faculty attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Lee, J., Scyoc, V. & Gleason, J.(1993). Traditional or intensive course lengths? A comparison of outcomes in economics learning. *Journal of Economic Education*, winter, 15-22.

- Messina, R. C. (1996). *Power package: an alternative to traditional course scheduling*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 396787.
- Muijs, D. (2004). *Quing quantitative research in education with SPSS*. SAGE Publications Ltd.
- Petrowsky, M. C. (1996). *The two week summer macroeconomics course: success or failure?*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED396779.
- Rayburn, L. G., & Rayburn, J. M. (1999). Impact of course length and homework assignments on student performance. *Journal of Education for Business*, 74: 325-331.
- Scott, P. A., & Conrad, F. C. (1992). *A critique of intensive courses and an agenda for research*. In Higher Education: Handbook of Theory and Research, edited by John C. Smart. New York: Agathon Press.
- Seamon, M. (2000). *Differences in the instructional effectiveness of intensive and semester-length courses*. Unpublished Master's Thesis, West Virginia University.
- Seamon, M. (2004). Short and long-term differences in instructional effectiveness between intensive and semester-length courses. *Teacher College Record*, 106 (4), 852-874.
- Spurling, S. (2001). *Compression of semesters or intensity of study: what is it that increases student success?*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED467474.
- Tan, D.L. (2002). Condensed or traditional semester format: Does it make a difference in academic performance?. *Education*, 116 (3), 417-422.
- Waechter, R.F. (1967). *A comparison of achievement and retention by college junior students in an earth science course after learning under massed and spaced conditions*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education*. (8th Ed.). Pearson Education Inc.
- Wlodkowski, R. J., & Westover, T. N. (1999). Accelerated courses as a learning format for adults. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(1), 1-20.

Extended Abstract

This research aims at determining whether or not the effect of summer school applications- which are becoming more and more widespread - on student achievement has any difference compared to regular term teaching, and specifying students' views concerning the application; and thus providing feedback to practisers.

A type of experimental model with The Randomized Post-test-Only Control Group Design was used in the research. Two groups at the minimum which are constructed through impartial appointment are available in this model; one of which is the experimental group, and the other is the control group. The groups are given only the post-test (i.e. post-experimental measurement is conducted) (Wiersma & Jurs, 2005: 109; Karasar, 2007, 98; Büyüköztürk et al., 2008, 198). However, this is also similar to an uncontrolled post-test model due to the fact that the effectiveness of a method compared to others is not tested on different groups. A comparison of final exam results given by the same lecturer to students in the spring semester of 2007-2008 academic years and in the summer school of 2008 is made in the research. In addition to that, student views concerning the summer term were also consulted to. In this sense, singular review model, one of the general review models, was employed in the research; and the data were collected through a survey.

Simple unselective sampling was used in the formation of the research group (Karasar, 2007; Büyüköztürk et al., 2008). For this purpose, 252 students out of 300 students attending the fourth year of Primary School Teaching department of Ahi Evran University Educational Faculty daytime school and at night school were selected through impartial appointment in 2007-2008 academic years. An in the summer term, 135 daytime school and night school students who did not participate in the research in the normal teaching term comprised the research group. Besides, 313 students were consulted for their views so as to determine students' views on summer term teaching.

The research data were collected through measurement tools developed by the researchers. The instrument of measurement was used as the achievement test that was given at the end of two separate terms in which the same teaching objectives, strategies, methods and techniques were employed with all the students.

The reliability coefficient calculated in the final form of the test following the K-R₂₀ test analysis was found to be .77.

Student views concerning the summer term application were collected through a survey form developed by the researcher. The form was used in the final exam of the summer school on a separate group beforehand; and thus it was tested for the content and linguistic properties of the items. In its final form, 4 items were re-shaped so that they could uncover students' personal details; and 7 items were re-arranged in a way so as to extract students' views on summer term teaching.

In the analysis of the data obtained from the academic achievement test, SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) was employed, and .05 significance level was taken in testing the research data. Paired t-test was used in comparing the student achievement in normal term and in summer term. And in the comparison of achievement of gender basis, independent t test was employed. Besides, percentages and frequency and Chi-Square analyses were used in determining the level of students' views concerning the summer term application.

It was found established in the research that students' achievement was higher and more significant in the normal term than in the summer term. The achievement was in favour of normal term students. Apart from that, gender was not an influential factor in student achievement both in the normal and in the summer terms – the findings which are parallel to the ones reached by Bohlin and Hunt (1995), Petrowsky (1996), Doyle and Yantis (1977), Kirby-Smith (1989).

The researcher reached the finding that the primary reason for taking courses in the summer school was taking courses from the next semesters and thus having a more relaxed programme and graduating earlier. Moreover, the finding also demonstrated that most of those who took courses in the summer term had taken courses in the previous summer school and passed all their exams. The students held the view that summer schools should continue since they encouraged successful students to graduate earlier.

In addition to that, considering the course content, teaching time and process, and the choice of lecturers, students thought that teaching in the summer term made sufficient improvement. This finding is parallel to the findings obtained by Seamon (2000), and Adhikari (1998).

The students believed that, at the maximum, both their performance (47.9%) and their classmates' flatmates' roommates' performance (46%) were the same in the summer term and in the normal term. They also claimed that lecturers' performances were also the same in the regular and the summer terms. This is also a finding which supports the findings obtained by Dewall and Bartle (1996), and Frost (2005).

Research findings suggest that a make-up exams at the end of each semester, opportunities to take upper level courses, and new regulations for course credits could be alternatives to summer school applications.