



[itobiad], 2020, 9 (2): 1548/1580

## **Tam Öğrenme Yaklaşımı**

Mastery Learning Approach

**Etem YEŞİLYURT**

**Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**  
**Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Education**

**etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr**

**Orcid ID: 0000-0002-7340-7536**

## **Makale Bilgisi / Article Information**

<b>Makale Türü / Article Type</b>	: Araştırma Makalesi / Research Article
<b>Geliş Tarihi / Received</b>	: 27.02.2020
<b>Kabul Tarihi / Accepted</b>	: 20.06.2020
<b>Yayın Tarihi / Published</b>	: 24.06.2020
<b>Yayın Sezonu</b>	: Nisan-Mayıs-Haziran
<b>Pub Date Season</b>	: April-May-June

**Atıf/Cite as:** YEŞİLYURT, E . (2020). Tam Öğrenme Yaklaşımı. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 9 (2) , 1548-1580 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/issue/54141/695755>

**İntihal /Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

**Copyright** © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

## Tam Öğrenme Yaklaşımı

### Öz

Öğrenmenin nasıl olduğunu, hangi şartlar altında ve hangi faktörlerin etkilediğini ortaya koyan birçok öğrenme yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlardan birisi de “Tam Öğrenme Yaklaşımı”dır. Bu yaklaşım, öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan öğeleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyini, belirlenen ölçüte ulaştırarak şekilde sistemli olarak bir araya getirmektedir. Bu yaklaşım, değişmeye dirençli değişkenlerden (zekâ, genel yetenek, ailenin soyo-ekonomik statüsü, öğretmenlerin kişilik özellikleri vb.) ziyade, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri ile öğretim hizmetinin niteliği gibi değiştirilebilir değişkenler üzerinde daha fazla durmaktadır. Tam öğrenme, okuldaki beklenen başarıyı yaklaşık %80-90 düzeyine çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Ülkemizin de içerisinde yer aldığı eğitim sistemlerini etkileyen yaklaşımlardan biri olmasına rağmen bir kaynak dışında ilgili yaklaşıma, öğretmen yetiştirmeyle ilgili olan ve içeriğinde yer alması öngörülen birçok ders kitabında yer verilmediği, yer verilen kaynakların genelinde ise yaklaşımın bir bütün olarak ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışma, kaynaklarda tam öğrenme yaklaşımıyla ilgili bilgileri bir bütünlük içerisinde ve el kitapçığı mahiyetinde alanyazına sunmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada tam öğrenme yaklaşımının tarihsel gelişim sürecine ve genel özelliklerine değinildikten sonra ilgili yaklaşımın temel öğelerine yer verilmiştir. Tam öğrenme yaklaşımının öğrenci nitelikleri ögesini; dil, anlama, yazma, sayısal becerileri içeren genel ve özel bilişsel giriş davranışları ile konuya, derse, okula ve akademik öz kavramına ilişkin tutum, ilgi ve akademik benliği içeren duyuşsal giriş özellikleri oluşturmaktadır. Öğretim ögesini; öğrenme ünitesi ile ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltmeyi içeren öğretim hizmetinin niteliği oluşturmaktadır. Öğrenme ürünleri ögesini derse, okula, akademik öze ve ruh sağlığına ilişkin duyuşsal ürünler ile öğrenme düzeyi, çeşidi ve hızıyla ilgili ürünler oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda, tam öğrenme yaklaşımının üstün ve sınırlı yönlerine değinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Tam Öğrenme, Öğrenme Yaklaşımları, Tam Öğrenme Yaklaşımı.



## Mastery Learning Approach

### Abstract

There are many learning approaches that reveal how learning is, under what conditions and which factors affect it. One of them is "Mastery Learning Approach". Master learning is an approach that aims to increase the expected success at school to about 80-90%. Although it is one of the approaches that affect the education systems in which our country is also included, it is seen that the relevant approach is not included in many textbooks related to teacher training and which are foreseen to be included in the content apart from a book and the approach is not considered as a whole in the sources. This study was carried out in order to compile the information about the mastery learning approach in the resources and presented as a handbook. After mentioning the historical development process and general characteristics of the mastery learning approach in the study, the basic factors of the related approach are included. The student qualities factor of the mastery learning approach is comprised of; general and specific cognitive input behaviors including language, comprehension, writing, numerical skills, and affective input characteristics including attitude, interest and academic self-regarding the subject, lesson, school and academic self-concept. Teaching factor; Learning unit and the clue, reinforcement, participation, feedback and correction constitute the quality of the teaching service. Learning products factor constitute affective products related to lesson, school, academic and mental health, and products related to the level, type and speed of learning. At the end of the study, the superior and limited aspects of the mastery learning approach were addressed.

**Keywords:** Learning, Mastery Learning, Learning Approaches, Mastery Learning Approach.



## Giriş

Model, kuram, teori sözcükleri benzer-yakın anlam taşıdığı için özellikle alanyazında model ile kuramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Model, kurama dayalı olarak ve araştırmalarla etkililiği sınanarak oluşturulmaktadır. Modeller, etkili ve verimli öğrenmeyi-öğretimi sağlamak için öğrenme ve öğretimi etkileyen değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirtmektedir (Fer & Cırık, 2007). Öğretime yönelik felsefi bir bakış açısını yansıtan ve öğretimsel uygulamaların düzeyini ortaya koyan öğretim modeli (Taşpınar & Atıcı, 2002); öğretim stratejilerini, yöntemlerini, tekniklerini seçme ve gerçekleştirmede etkili olan felsefi bir bakış açısı olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2012). Modeller, öğrenci, öğretmen ve içerik değişkenleri arasında yer alan bağlantıların nasıl ve neler olması gerektiğiyle ilgilenmektedir. Model, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasını, öğrenme materyallerinin düzenlenmesini, öğrencilerin öğrenmeye giriş hazırlıklarının yapılmasını ve onların öğrenme durumlarına, düzeylerine ve sonuçlarına ilişkin tüm değişkenleri etkileyen kapsamlı bir plandır. Öğrenme modelleri, öğrenmenin hangi şartlar altında oluştuğunu, öğrenenin ön bilgisi ve hazırbulunuşluk düzeyine göre bireyde öğrenmenin nasıl olduğunu açıklamaya çalışmaktadır (Alkan, 2005; Duman, 2007; Fidan, 2012).

Güncel Türkçe sözlükte yaklaşım “bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Bilimsel anlamda yaklaşım; kendine özgü kavramları olan, bir veya birden fazla teoriye dayanan, ulaşılabilecek amaçları, mantıklı süreçleri, ilke ve kuralları içeren sistemli ve bilimsel yapılar olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli teorilere dayanan eğitim yaklaşımları sistemli süreçler, ilkeler, yöntemler ve kurallarla eğitim uygulamalarına yön vermektedir. Yaklaşımlar, çeşitli modeller aracılığıyla uygulamaya aktarılmakta olup uygulamanın temellerine, süreçlerine ve sonuçlarına yön vermektedir (Güneş, 2014a). Bu bağlamda “Tam Öğrenme” bir yaklaşım olarak ele alınmakta, bu yaklaşımın uygulamaya konulmasında özellikle “Okulda Öğrenme Modeli” temel alınmaktadır. Tam öğrenme bazı kaynaklarda model (Demir, 2007; Demirel, 2007; Kaya, 2015; Senemoğlu, 2006; Taşpınar, 2012; Tok, 2012), bazı kaynaklarda yaklaşım (Sönmez, 2008; Şahin, 2011) olarak adlandırılmaktadır. Ancak Bloom tarafından yazılan ve D. A. Özçelik tarafından Türkçe’ye çevrilen “İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme” adlı eser alanyazında tam öğrenmeyle ilgili detaylı bilgi sunan tek Türkçe kaynaktır. Bu çalışmanın temel kaynaklarından biri olan ilgili kaynaktaki tam öğrenme “yaklaşım” olarak ifade edilmektedir. Hem teorik alt yapısı hem model ile yaklaşım arasındaki teorik fark, hem de esas alınan temel kaynaktaki bu isimle geçmesi nedeniyle bu çalışmada “Tam Öğrenme” yaklaşım olarak ele alınmıştır. Ancak çalışma içerik anlamında, alanyazında yer alan diğer isimlendirmeleri de kapsayıcı niteliktedir.



## Çalışmanın Önemi

Bu çalışmanın konusuyla doğrudan ilgili olan “öğretim ilke ve yöntemleri”, “özel öğretim yöntemleri”, “öğrenme ve öğretim kuramları” gibi eğitim fakültesinde yer alan öğretmenlik meslek bilgisi ders kitaplarında (Akinoğlu, 2008; Arslan, 2015; Demir, 2007; Demirel, 2007; Güneş, 2014b; Özbek, 2011; Senemoğlu, 2006; Sünbül, 2011; Tok, 2012) tam öğrenme yaklaşımına yer verilmiş ancak bu kaynakların tamamında ilgili yaklaşım detaylı olarak ele alınmamıştır. Öte yandan tam öğrenme yaklaşımıyla doğrudan veya dolaylı olarak bazı makaleler (Adıgüzel, 2012; Arslan & Senemoğlu, 1998; Duman, 2007; Görgeç, 2012; Koçak, Cebeci & Yenilmez, 2004; Özder, 2000; Öztürk & Kalyoncu, 2018; Savcı & Kırkıç, 2012; Turaç, Çalışkan & Gülnar, 2017) ve tezler (Elaldı, 2013; Ersoy, 2014; Mert, 2019; Özer, 2013; Selman, 2019; Yıldırım, 2016) olsa dahi bu makale ve tezlerde de tam öğrenme yaklaşımının detaylı olarak ele alındığını söylemek güçtür. Tam öğrenme yaklaşımıyla ilgili olan ve ulaşılabilen tek kaynak Benjamin S. Bloom (1976) tarafından yazılan ve D. A. Özçelik (üçüncü baskı, 2016) tarafından Türkçe’ye çevrilen “İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme” adlı kitaptır. Çalışma kapsamında başta yukarıda belirtilen kaynak olmak üzere tam öğrenme yaklaşımıyla ilgili olan ve ulaşılan farklı kaynaklarda yer alan bilgiler bir bakıma “tam öğrenme yaklaşımı el kitapçığı” niteliğinde derlenmiş olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına, öğretmenlere ve eğitimin diğer paydaşlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, tam öğrenme yaklaşımıyla ilgili olan ve farklı kaynaklarda yer alan bilgileri derlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Tam öğrenme yaklaşımının;

- Tarihsel gelişim süreci nasıldır?
- Genel özellikleri nelerdir?
- Temel değişkenleri nelerdir?
- Üstün ve sınırlı yönleri nelerdir?

## Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılan bu çalışma “derleme” niteliği taşımaktadır. Yapılan çalışma eğer araştırma problemine değil de konu başlıklarına odaklanıyor ve önceliği konu başlıklarını ele almaya veriyorsa bu durumda yapılan çalışma bir derleme çalışması olarak değerlendirilebilir (Aydoğdu, Karamustafaoglu & Bülbül, 2017). Derleme çalışması, var olan çalışmaların fikir ve yaklaşımlarının özetlenmesine veya bunlardan bir sentez oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Herdman, 2006).

## Tam Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel Gelişim Süreci

John B. Carroll tarafından yapılan çalışmalar “okulda öğrenme modeli”nin; Benjamin S. Bloom’un öğrenme konusunda yapmış araştırmaların



bulgularına ve okulda öğrenme modeline dayanarak okuldaki öğrenmeyi açıklamaya çalışması “tam öğrenme yaklaşımı”nın gelişmesinin başlangıç noktasını oluşturmuştur (Güneş, 2014b; Tok, 2012). Bu bağlamda tam öğrenme yaklaşımı Bloom tarafından 1968, 1971 yıllarındaki çalışmalarıyla alanyazında yerini almaya başlamıştır. İlgili yaklaşım, Bloom tarafından geliştirilse de “tam öğrenme” düşüncesi ve bu yaklaşımın düşünsel temeli olan “hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği” görüşü daha önceki yıllarda farklı eğitimciler tarafından da dile getirilmiştir (Senemoğlu, 2006). Nitekim tam öğrenme fikri 17. yy’de Comenius, 18. yy’de Pestalozzi, 19. yy’de Herbatt tarafından vurgulanmıştır. Öte yandan Carleton W. Washburne ve arkadaşları tarafından 1922’de geliştirilen Winnetka Planı’nda (Sisteminde), Henry C. Morrison’un 1926’da Chicago Üniversitesi Laboratuvar Okulunda ve 1931 yılında yazdığı Ortaokulda Öğretimin Pratiği isimli kitabında, Skinner’ın Programlı Öğretim Yöntemi’nde (Modeli’nde), John B. Carroll’ın Okulda Öğrenme Modeli’nde tam öğrenmenin fikri alt yapısı bulunmaktadır (Elaldı, 2013; Harvey & Horton, 1977; Öztürk & Kalyoncu, 2018). Bu noktada söylenebilecek en genel ve doğru söylem, tam öğrenme yaklaşımının, Colombia Üniversitesi öğretim üyesi John B. Carroll tarafından 1963 yılında geliştirilen Okulda Öğrenme Modeli’nden daha fazla etkilendiğidir. Carroll’ın öne sürdüğü okulda öğrenme modelini ve okulda öğrenme modeli kaynaklı araştırmaların bulgularını irdeleyen Bloom, ilgili modeli 1968’de tam öğrenme yaklaşımına dönüştürüp bunu grup başarısına yöneltmek istemiştir (Demirel, 1978; Senemoğlu, 2010). Bu yaklaşımın çıkış noktasını “öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlar, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikte öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamı olan bir ‘tam öğrenme’ ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilir” fikri oluşturmuştur (Bloom, 1976).

Tam öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan öğeleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyini, belirlenen ölçüte ulaştıracak şekilde sistemli olarak bir araya getirmiştir. Öte yandan bu yaklaşımı oluşturan öğeler yeni değildir. Kazandırılması hedeflenen bilişsel davranışlar, giriş davranışları, pekiştirme, dönüt-düzeltilme, düzey belirleme değerlendirmesi, seçenekli öğretim ve eksikleri tamamlama yolları eğitimciler tarafından tarih boyunca değişik düzeylerde ilgililenilen kavramlar arasında yer almıştır. Fakat tam öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan bu öğeleri, öğrencilerin öğrenme düzeyini, hedeflenen ölçüte ulaştıracak biçimde sistemli bir şekilde bir araya getirmeyi başarmıştır (Senemoğlu, 2006).

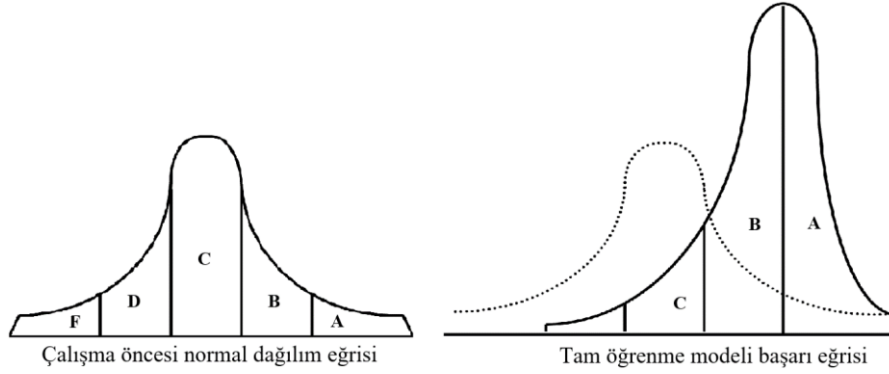
## Tam Öğrenme Yaklaşımına Genel Bakış

Bloom, eğitimde araştırma ve ölçme alanında çalışmalarına başladığı zaman diliminde yaygın olarak kabul gören üç anlayıştan bahsetmektedir. Bunlar: İyi öğrenebilen ve iyi öğrenemeyen öğrencileri vardır; hızlı öğrenebilen ve



### Tam Öğrenme Yaklaşımı (Mastery Learning Approach)

hızlı öğrenemeyen öğrenciler vardır; uygun öğrenme şartlarında öğrenme hızı, öğrenme gücü ve öğrenmeye isteklilik bakımından öğrencilerin çoğunluğu büyük ölçüde birbirine benzemektedir. Bloom, bu üç genel anlayıştan hareketle, duyarlı ve planlı yaklaşımla işe girişilmesi durumunda hemen hemen tüm öğrencilerin okulda öğretilmesi amaçlanan ve istenilen bütün yeni davranışları öğrenebileceklerini ve akademik başarının artacağını” savunmuştur (Arslan, 2015). Konuyla ilgili olarak Ersoy (2014), geleneksel eğitim sürecindeki başarı dağılım eğrisi normal dağılım şeklindeki tam öğrenmenin yapıldığı eğitim sürecindeki öğrenci başarı dağılım eğrisi hem yükselmekte hem de sola çarpık olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir deyişe Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenci başarısı, normal dağılım eğrisinden üçgen dağılıma doğru değişmektedir. Bu durum hem başarılı öğrenci sayısının arttığının hem de başarı seviyesinin yükseldiğinin göstergesidir.



Şekil 1. Tam öğrenme sınıflarında başarı dağılımı (Guskey, 2005).

Tam öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılayıcı nitelikte, onların ilgi ve tutumlarına uygun olarak düzenlenmelidir. Bloom, bireyin öğrenmesinde, bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir. Ona göre bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirse bireylerin (öğrencilerin) arasındaki akademik başarı farkları azalacak ve tüm bireyler öğrenmiş olacaklardır. Kısaca, Şekil 1’de görselleştirildiği gibi, başta normal dağılım eğrisi gösteren bireyler arasındaki fark azalacak ve sola çarpık hal alacaktır (Yıldırım, 2016).

Tam öğrenme yaklaşımı; gerekli olan ek zaman ve öğrenme imkânları sağlandığında, farklı düzeylerdeki tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen veya hedeflenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini savunmaktadır. Yaklaşımına göre her öğrenci, okulda öğretilenleri öğrenerek üst düzey başarıya ulaşabilir. Tam öğrenme, öğrenmedeki başarı eğrisini normal dağılım eğrisinden üçgen dağılım eğrisine götüren ya da okuldaki %20 oranında beklenen başarıyı ortalama %90 düzeyine çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Block & Airasian, 1971; Bloom, 1998; Akt: Turaç, Çalışkan & Gülnar, 2017). Bu sonucun ortaya çıkmasında ilgili yaklaşımın “İşin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyada





herhangi belli bir kişinin öğrenebileceği bir şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir; tüm öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir” sayılına dayanmaktadır (Demirel, 2007). Diğer bir deyişle uygun koşullar sağlanması halinde toplumdaki insanların büyük bir çoğunluğunun o toplumda istenilen hemen hemen her önemli yetenekte, güçte ya da nitelikte yüksek bir düzeye erişebilmesi mümkündür (Bloom, 1976). Ancak konuyla ilgili başka bir araştırmasında Bloom (1984), öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin yaklaşık %90’nun nitelikli bir öğretmen desteğiyle bire bir öğretimle (tutor), %70’inin tam öğrenme yaklaşımıyla ve %20’sinin ise geleneksel öğrenme yaklaşımıyla açıklandığını ifade etmektedir.

Tam öğrenme yaklaşımı, değişmeye dirençli değişkenleri (zekâ, genel yetenek, ailenin soyo-ekonomik statüsü, öğretmenlerin kişilik özellikleri vb.) ele almamakta veya öğrenmeyi etkileyen ikinci plandaki değişkenler olarak görmekte, diğer bir deyişle bunların okul ve öğretmen tarafından fazlaca değiştirilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu değişkenlerin yerine öğrencinin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri ile öğretim hizmetinin niteliği gibi değiştirilebilir ve düzenlenebilir değişkenler üzerinde durmaktadır (Bloom, 1979; Akt: Özder, 2000). Bu bağlamda Ünlü’ye (2014) göre, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumu, yetenekleri, güdülenmeleri, öğretimin anlaşılabilirliği, öğrenme fırsatları ve öğretimin kalitesi, bu yaklaşımın başarılarındaki temel belirleyici etkenleri oluşturmaktadır. Bu şartlar sağlandığında okulda öğrenimini sürdüren öğrencilerin öğrenme ünitelerinin büyük kısmını öğrenerek çok başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağı ileri sürülmektedir.

Tam öğrenme yaklaşımına göre öğrenciler arasında olan öğrenme farklılıklarının nedeni doğuştan getirilen faktörler olmayıp, çevre koşullarından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda yaklaşımın genel amacı, öğrenmeyi etkileyen faktörleri kontrol altına alarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Dolayısıyla genel yetenek, zekâ, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kişilik özellikleri gibi öğrenme-öğretme sürecinde değiştirilemeyen öğelerin yerine; derse karşı tutum, zaman, ön öğrenmeler, ilgi, başarı inancı, pekiştireç, dönüt, araç-gereç, öğrenci katılımı gibi değiştirilebilir öğelerle etkili öğrenmenin sağlanacağını ileri sürmektedir (Tarakcioğlu Altınay, 2017). Tam öğrenme yaklaşımına göre çevresel şartlara daha fazla önem verilmekte ve öğrenmeyi etkileyen zekâ, kişilik özellikleri ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun değiştirilemeyeceği belirtilmektedir. Bunların yerine öğrenmeyi etkileyen diğer etkenlerden olan ve bireyler arasındaki öğrenme düzeyi farklarının temel nedenleri arasında sayılan ön öğrenmeler, derse karşı tutum, ilgi, başarılı olabileceği inancı, zaman ve öğretim hizmetinin niteliği gibi faktörlerin değiştirilebileceği ve bu faktörlerdeki değişimlerin tam öğrenmede önemli derece olumlu etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Değiştirilebilir nitelikte olan bu faktörlerin öğrencilerin öğrenmelerini eşit derece etkilediği, öğrenmede başarı düzeyinin %90 ve üzerinde olmasını sağladığı vurgulanmaktadır. Savcı ve Kırkıcı’ya (2012) göre Bloom’un önerdiği yaklaşım, öğrenmeyi eskiden olduğu gibi içsel ve sabit-değişmez





## Tam Öğrenme Yaklaşımı (Mastery Learning Approach)

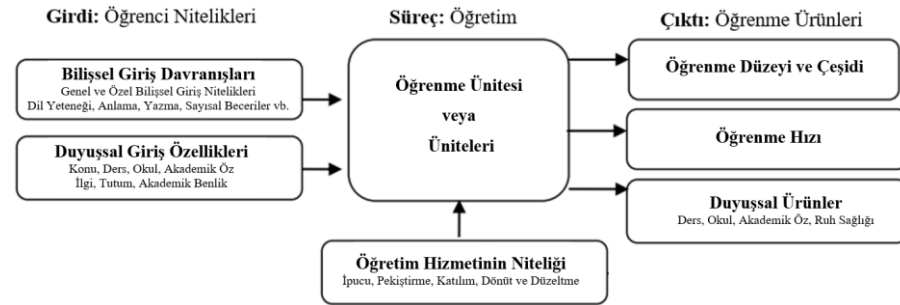
karakterlerle değil, dışardan müdahaleler ile değiştirilebilir değişkenlerle açıklamaktadır. Diğer bir deyişle Bloom (1976) yaklaşımında, öğrenmeye etki eden kişilik özellikleri, genel yetenek, zekâ, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi değişmeye dirençli olan değişkenlerin yerine; öğretim hizmetinin niteliği ve öğrencilerin giriş özellikleri gibi değiştirilebilir değişkenleri merkeze almıştır. Dolayısıyla, tam öğrenme yaklaşımına göre öğrencinin giriş davranışları ve öğretim hizmetinin niteliği, öğrencilerdeki öğrenme farklılıklarının temel değişkenleri konumunda yer almaktadır.

Bloom'a göre öğrencilere davranışları öğretme (kazandırma) sürecinde gerekli şartlar sağlanmalıdır. Ona göre bu şartlar, iç ve dış şartlar olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Bireyin genel sağlık durumu, özgeçmiş, zekâ seviyesi, güdülenmesi ve kendine güveni gibi durumlar "iç şartları" oluşturmaktadır. Aile, sınıfın fiziksel özellikleri, rehberlik, öğretmenin nitelikleri, akran grupları ile öğretmenin bireye sağladığı eğitim imkânları ise "dış şartlar" olarak ele alınmaktadır. Bloom, iç ve dış şartların sağlanması ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hale getirilmesi durumunda tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürmektedir (Güneş, 2014b; Koçak, Cebeci & Yenilmez, 2004). Bu bağlamda Demirel (2007), tam öğrenmenin gerçekleşmesi için şu şartların sağlanması gerektiğini belirtmektedir:

- Pekiştirme, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmelidir.
- Olumlu öğrenme şartları ve öğrenci katılımı sağlanmalıdır.
- Bir ünite tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.
- Öğrenilecek bilgiler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Tam öğrenme ölçütü belirlenmeli ve yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Yeni bilgilerin öğrenilmesi için gerekli ön öğrenmeler gerçekleşmelidir.

## Tam Öğrenme Yaklaşımının Temel Değişkenleri

Tam öğrenme yaklaşımının teorik temelleri, büyük ölçüde okulda öğrenme modeline dayanmaktadır. Başka bir deyişle okulda öğrenme modeli ve bu modelin temel değişkenleri (öğeleri, bileşenleri) aynı zamanda tam öğrenme yaklaşımının da temel değişkenlerini oluşturmaktadır. Şekil 2'de okulda öğrenme modeli yer almaktadır. Öğrenci nitelikleri, öğretim ve öğrenme ürünleri okulda öğrenme modelinin üç temel değişkeni oluşturmaktadır.



Şekil 2. Okulda Öğrenme Modeli'nin başlıca değişkenleri (Bloom, 1976'dan uyarlanmıştır).



Şekil 2’de yer alan değişkenlerin tamamı bir bakıma okulda öğrenme modeli ile tam öğrenme yaklaşımının bir bileşeni niteliğindedir. Okulda öğrenme modeline ilave olarak eklenen girdi, süreç, çıktı kavramları ile bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği değişkenleri altında yer alan kavramlar alanyazında birçok kaynakta (Demir, 2007; Köksal, 2017; Tok, 2012) bir bütün olarak yer almaktadır.

### **Girdi: Öğrenci Nitelikleri**

Öğrenci nitelikleri olarak ele alınan giriş davranışları, bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş özellikleri şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Öğrenci nitelikleri (bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş özellikleri) öğrencinin; ön öğrenmelerini, gelişimini, entelektüel ve öğrenme yeteneğini, güdülenme durumunu etkileyen sosyal ve kültürel belirleyiciler gibi özellikleri kapsamaktadır. Bir öğrencinin öğretim faaliyetine başlayabilmesi ve yeni davranışları kazanması için öncelikle kritik davranışlar olarak da ifade edilen önkoşul davranışları kazanması veya bu davranışlara sahip olması gerekmektedir. Eğer öğrenci bu kritik davranışlara sahip değilse ondan yeni davranışları tam kazanmasını veya öğrenmesini beklemek güçtür. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinin başında, öğrencinin önkoşul öğrenmelere sahip olup olmadığı kontrol edilmelidir (Özkan, 2005). Bu noktada Bloom’a (1976; Akt: Savcı & Kırkıç, 2012) göre, öğrencinin derse giriş davranışları ve öğretim iyi düzeyde olursa bunun sonucunda elde edilen başarı yüksek ve öğrencilerin arasında fark da az olacaktır. Öğrencinin giriş davranışları arasında büyük fark varsa, bu fark öğrenme-öğretme sürecinin başında giderilmemişse ve öğretimin kalitesi bütün öğrencileri aynı düzeye getirebilecek biçimde tasarlanmamışsa öğrenme-öğretme sürecinin sonunda öğrencilerin başarı düzeyleri arasında büyük farklar meydana gelecektir.

### **Bilişsel Giriş Davranışları**

Belli bir öğrenme ünitesinin sonunda meydana gelen öğrenme ürünlerindeki farkların büyük bir kısmı, bu öğrenme ünitesinin başındayken öğrenciler arasında görülen ilgili bilgi, beceri ve ön öğrenme farklılıklarına dayandığı kabul edilmektedir. Çünkü okul başarısını yordama konusundaki araştırmalar; öğrencilerin öğrenme ünitesine girerken sahip oldukları niteliklerin öğrenilecek olan öğrenme ünitesini hangi koşullarda ne derecede öğreneceklerini, öğrenme ünitesi başında ve sonunda görülen başarı farkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, bazı öğrenme ünitelerinin önceki öğrenme üniteleri kazanımı üzerine inşa edildiğini, hiçbir ön öğrenme ünitesi gerektirmeyen bir öğrenme ünitesinin düşünülemez olduğunu ortaya koymaktadır. Tam öğrenme yaklaşımı açısından bilişsel giriş davranışları, bir öğrenme ünitesinin öğrenilebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yeterlikleri ifade etmektedir. Daha ilkökul yıllarında öğrenilmiş olan bazı davranışların daha sonraki eğitim-öğretim hayatında ortak giriş davranışları olması muhtemeldir. Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarının örgün



eğitim süresince kullanılması beklenmektedir. Bu davranışlar; dil yeteneği, okuduğunu anlama gücü, temel sayısal beceriler, mantıksal düşünme, dil gelişimi ve yazma gücü şeklinde ifade edilmektedir (Bloom, 1976).

Bilişsel giriş davranışları, “okuduğunu anlama”, “dili kullanma gücü” gibi tüm öğrenmeler için gerekli olan genel bilişsel giriş davranışlarını ve belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran ya da olanaklı kılan ön öğrenmeleri içermektedir. Belirlenen yeni hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan ön öğrenmelerin, bir başka deyişle bilişsel giriş davranışlarının tam ve kullanıma hazır olması gerekmektedir. Her yeni öğrenme, önceki öğrenmeleri temel almakta sonraki öğrenmelere ise özellikle bilişsel giriş davranışları açısından hazırlamaktadır. Bu nedenle tam öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin başında, yeni öğrenmeler için gerekli olan bilişsel giriş davranışları kullanıma hazır hale getirilmelidir. Öğrencilerin erişilerindeki (öğrenme-öğretme süreci sonunda elde edilen kazanımlarındaki) değişkenliğin %50’sini açıklama (yordama, etkileme) gücüne sahip olan bilişsel giriş davranışlarının tam olması, özellikle sıkı aşamalı gösteren konuların-ünitelerin öğrenilmesini olanaklı kılmakta ya da kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 2006). Bilişsel giriş davranışlarını iki alt başlıkta açıklamak mümkündür:

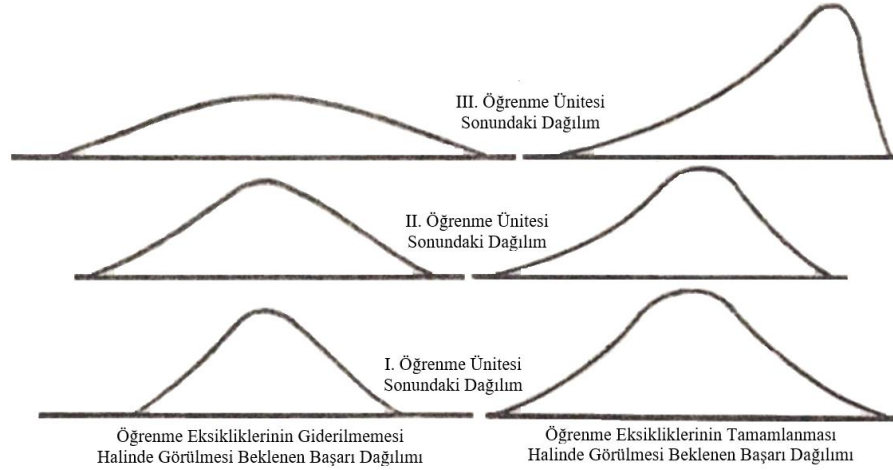
- *Özel bilişsel giriş nitelikleri:* Yeni bilgi ya da beceriyi öğrenmek için gerekli ön öğrenmeleri ifade eden bu nitelik bir dersin ilk konuları, temel kavram ve ilkeleri gibi özellikleri içermektedir.
- *Genel bilişsel giriş nitelikleri:* Bu nitelikte bir alana yönelik genel ön şartlar kastedilmektedir. Okuduğunu anlama gücü, genel işlem becerisi, genel zekâ ölçüleri, öğrenme tarzı, düşünme biçimi gibi özellikler genel bilişsel nitelikleri olarak kabul edilmektedir.

Sahip olunan bilişsel giriş davranışları, sonraki öğrenmeleri doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin istenen yeni davranışları kolayca kazanmalarını sağlamak için, önkoşul niteliğindeki bilişsel giriş davranışları yeni konuya-üniteye başlamadan önce belirlenmeli ve varsa eksiklikler giderildikten sonra yeni öğrenme konusuna geçilmelidir (Demir, 2007). Ancak tam öğrenme yaklaşımına göre öğrenme işinin (öğrenme ünitesinin) başında öğrencilerin giriş davranışlarının eşitlemesi, eğer varsa her üniteden sonra öğrenme eksikliklerinin tamamlanması ve nitelikli öğretim hizmetinin sağlanması durumunda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar süreç içerisinde azalmakta ve öğrencilerin öğrenme düzeyi (başarıları) yükselmektedir. Örneğin genel bilişsel giriş davranışları bakımından genel işlem becerisi yetersiz, özel bilişsel giriş davranışları açısından ise doğal sayıları bilmeyen veya bu konuda çok eksiği olan bir öğrencinin bir sonraki konu olan üslü sayıları tam öğrenmesini beklemek iyimserlikten, zaman ve emek kaybından başka bir şey ifade etmeyebilir. Aynı örnek diğer derslere, özellikle bir konu öğrenilmeden diğer konu öğrenilemez olan aşamalı ilkesinin geçerli olduğu derslere de verilebilir. Bilişsel giriş davranışları,



öğrencilerin başarısındaki (yeni davranış kazanmasındaki, öğrenmesindeki) değişkenliğin ortalama %50'sini açıklama (etkileme, yordama) gücündedir. Diğer bir deyişle bir öğrencinin yeni öğrenilecek konuyu tam öğrenmesinin %50'si, bu öğrencinin bilişsel giriş davranışlarının yerinde ve yeterli (tam) olmasına bağlıdır. Ancak teorik olarak öğrencilerin önceki bilgilerinin, yani bir bakıma bilişsel giriş davranışlarının her zaman tam olduğunu ve yeni konuyu öğrenmek için gerekli ön bilgilere sahip olduğunu söylemek güçtür.

Bloom'a (1976) göre, sebep-sonuç veya önkoşul öğrenme ünitelerinin (birimlerinin, konularının, içeriğinin) ilk öğrenme ünitesindeki öğrenme eksikliği, kendisinden sonraki öğrenme ünitesinin eksik öğrenilmesine sebep olmakta ve bu eksiklikler ünitelerin ilerlemesine bağlı olarak büyümektedir. Çünkü her öğrenme ünitesinin tam öğrenilmesi bir sonraki öğrenme ünitesinin öğreniminin önkoşulunu oluşturmakta, hazırlamakta ve öğrenciyi sonraki öğrenme ünitelerine hazırlamaktadır. Öğrenme ünitelerindeki öğrenme eksikliklerinin giderilmediği ve tamamlandığı durumdaki başarılı dağılımlarının Şekil 3'teki gibi bir başarı eğrisi oluşturması beklenmektedir.



**Şekil 3.** Öğrenme eksikliklerinin giderilmemesi ve tamamlanması halinde teorik olarak ortaya çıkması beklenen başarı dağılımları (Bloom, 1976).

Ön öğrenmelerde eksiklik varsa öncelikle yapılması gereken bu eksiklikleri gidermektir. Tam öğrenmenin temel felsefesi, "bir birim tam olarak öğrenilmeden, diğerine geçilmez" ilkesi olduğu için her birimdeki öğrenmeleri belirlemek, yanlış öğrenmeleri düzeltmek veya eksik öğrenmeleri gidermek amacıyla izleme testleri kullanılmaktadır. İzleme testi sonuçları eğer tam öğrenme hedefinden uzaksa veya öğrenciler arasındaki öğrenme hızı ve düzeyi farklılıkları varsa tam öğrenmenin gerçekleşmesi için tamamlayıcı eğitim etkinliklerinin verilmesi gerekmektedir. Bloom'a (1976) göre, yapılan araştırmalar normal okul durumlarında (öğrenme-öğretme sürecinde) öğrenenlerin sadece beşte birinden daha azının yüksek (tam) öğrenme düzeyine erişebildiğini ancak tam öğrenme koşullarının sağlanması ve ders zamanına eklenecek %10-20 kadar bir zamanla yüksek öğrenme düzeyine erişecek olan öğrenci oranının beşte dörde kadar çıktığını



göstermektedir. Bu bağlamda Demirel' (1978; 2007) eğer varsa öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlama açısından evde veya okulda tekrar veya ek öğretim, bire-bir öğretim, programlı öğretim, küçük gruplarla öğretim, akademik veya eğitsel oyunlarla öğretim, yardımcı kitaplarından veya diğer kaynak kitaplardan öğretim ve diğer etkinlikler gibi tamamlayıcı öğretim etkinliklerinin kullanılabilmesini dile getirmektedir.

Tam öğrenme için (eğer gerek varsa) kullanılan tamamlayıcı eğitim etkinlikleri bir bakıma normalden daha fazla zaman ve emek vermek anlamına da gelmektedir. Kalıtım ve çevreden kaynaklanan bireysel farklılıklar, her öğrencinin elinde olan (derse devamsızlık, dikkat eksikliği vb.) veya olmayan (hastalıktan dolayı derse devamsızlık, normalin altında zekâ düzeyine sahip olmak vb.) sebeplerden dolayı hemen hemen her öğrenci en az bir dersin bir konusunda tamamlayıcı öğrenme etkinliklerine katılmak durumunda kalabilir. Unutulmamalıdır, tam öğrenme yaklaşımına göre herkes öğrenebilir. Kimi bir emekle, kimi üç emekle, kimi beş emekle... Bu noktada Bloom, hemen herkesin fazladan harcanan emek ve zamanla, belirlenen üst düzey başarı düzeyine yani tam öğrenme düzeyine ulaşacağını ileri sürmekte ve bu duruma "bireysel farklılıkların yok olduğu nokta" adını vermektedir (Bloom, 1971; Akt: Savcı & Kırkıç, 2012). Bilişsel giriş davranışlarının tam olması, öğrencinin sınıf ortamına daha üst düzey öğrenmelere hazırlıklı olduğunu göstermektedir. Bu durumda tam öğrenme yaklaşımının bilişsel alan basamaklarındaki davranışlarının kazanılmasına yardımcı olduğu söylenebilir (Bristol, 2014; Roehl, Reddy & Shannon, 2013).

### ***Duyuşsal Giriş Özellikleri***

Duyuşsal giriş özellikleri; ilgi, tutum, motivasyon ve kendi kendine olan görüşlerin karmaşık bir bileşkesi olarak ele alınmaktadır. Bu özellikler, öğrencinin algıları ile bu algıların onun öğrenme ünitesine yaklaşımı üzerindeki etkisi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bir öğrencinin belli bir öğrenme ünitesini iyi öğrenmesi için bu öğrencinin öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi tam öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek kadar güç ve çabayı gösterebileceğine inanması gerekmektedir. Üniteye olumlu duyuşsal yönelimlerle başlayan öğrenci başka öğrenme ünitesine olumsuz duyuşsal giriş yönelimleriyle başlayabilir. İlkokul yıllarında önemli ayrılmalar göstermelerine karşın sonraki yıllar ve öğretim kademelerinde birleşerek bir genel boyut oluşturan bu özellikler üç grupta incelenebilir (Bloom, 1976).

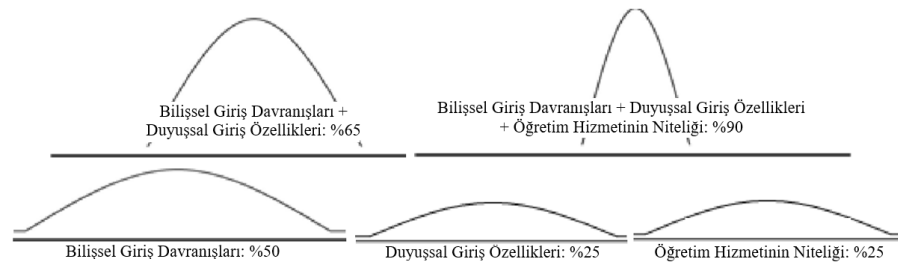
***Belli bir konu alanı ya da derse ilişkin duyuşsal özellikler:*** Duyuşsal giriş özelliklerinin en dar kapsamlı ögesidir. Bu nitelik bir dersi almayı arzu edip etmediği, bu alandaki çalışmalarını sürdürmek isteyip istemediği, dersle ilgili neleri sevip sevmediği, konunun (dersin) amacıyla öğrencinin amacının örtüşüp örtüşmediğiyle ilgilidir. Bu özellikler dersten derse, düzeyden düzeyde hatta bir derecede kadar ülkeden ülkeye göre farklılaşabilmektedir.



**Okula ilişkin duyuşsal özellikler:** Okula ve okulda öğrenmeye karşı tutum, hoşlanılan ve hoşlanılmayan şeyler, okul güdüsü, okula karşı korku, kuşku veya umut, okul paydaşlarınca (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) kabul görüp görmeme, başarısızlığın giderilemediği durumda okula karşı ilgisizlik, aldırmaçlık ve duygu yoksunluğu gibi durumlarla ilgili özelliklerdir.

**Akademik öz kavramına ilişkin duyuşsal özellikler:** Duyuşsal giriş özelliklerinin en geniş kapsamlısı, kişinin kendi kendine karşı tutumudur. Yıllarca süren başarı, tasvip veya başarısızlık, ret, öğrencinin kendisi hakkında bazı genel kanılara ulaşmasına sebep olmaktadır. Okulda belli bir başarı düzeyine erişen öğrenciler artık kendi kendini beğenmeye ve kendilerini iyi algılamaya, başarısızlığa uğrayan öğrenciler ise kendilerini olumsuz algılamaya başlayacaklardır.

Öğrenme düzeyini belirleyen önemli değişkenlerden birisi olan duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin tutumu, ilgisi ve akademik benlik kavramlarını içermekte ve temelde öğrenme ünitesini öğrenmeye yönelik güdülenmişlik düzeyinin göstergesi konumda yer almaktadır. Öğrenmeye karşı olumlu tutum, ilgi ve akademik benliğin öğrenme düzeyini yükselttiğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Duyuşsal giriş özelliklerini öğrenme-öğretme sürecinde olumlu duruma getirmek için öğrencinin başarılı olma ihtiyacı karşılanmalıdır. Bu amaçla, öğrencinin hızına uygun çeşitli öğrenme-öğretme yolları sunarak onların öğrenmesi sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2006). Tam öğrenme yaklaşımına göre duyuşsal giriş özellikleri öğrenmedeki değişikliğin %25'ini açıklamaktadır (etkilemektedir, yordamaktadır). Şekil 4'te görüldüğü üzere, başarıda (öğrenmede) gözlenen değişikliğin %50'sini bilişsel giriş davranışları, %25'ini duyuşsal giriş özellikleri açıklarken bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri birlikte başarıda gözlenen değişimin %65'ini; bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği birlikte işe koşulduğunda başarıda gözlenen değişimin %90'ını etkilemektedir (Sönmez, 2005).



**Şekil 4.** Tam öğrenme yaklaşımına göre belli değişkenlerin okul başarısında gözlenen değişkenlik üzerindeki yordama oranları (Bloom,1976).

Bireyin okula, okulda öğrenmeye, derse, bir dersteki ünite veya konulara, öğrenmeye ilişkin tutumu ve isteği, herhangi bir şeyi öğrenip öğrenemeyeceğine yönelik kendini algılayış biçimi (akademik özgüven) ve motivasyon düzeyi gibi duyuşsal özellikler, onun öğrenmesini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Arslan'a (2015) göre, öğrencinin ilgili üniteyle ilgili





özgeçmişini yani önceki ünitelerde olan başarısı ve beklentileri de duyuşsal giriş özelliklerini belirleyen etmenler arasındadır. Örneğin; öğrenci önceki ünitelerde başarılı olmuşsa ilgili üniteye karşı da olumlu duyuşsal yönelimler; başarısız olmuşsa bir sonraki ünitelerde de aynı başarısızlığı göstereceğine inanarak olumsuz duyuşsal yönelimler sergileyebilir. Duyuşsal giriş özelliklerinin temel değişkenleri olan ilgi, tutum ve akademik benlik kavramlarına aşağıda yer verilmiştir.

**İlgi:** Merak ve ilgi birbirinden ayrı kavramlar gibi görünse de her iki sözcük de literatürde aynı veya yakın anlamlarda, aynı yapıyı tanımlar biçimde birbirinin yerine kullanılmakta ya da ilginin durumsal olarak deneyimlendiği, merakın ise aynı deneyimi tetikleyen bir kişilik boyutu olduğu yönünde bir ayırmadan söz edilmektedir (Kashdan, 2004; Silvia, 2006; Akt: İnan Kaya, 2016). İlgi, belirli bir nesne, durum ya da olgu karşısında ortaya çıkan, o kişi ve durum arasındaki dinamik ilişkidir. Bu ilişkinin hem duyuşsal hem de bilişsel yönleri vardır. İlgi ya da merak, bireylerin yeni öğrenme yaşantılarına yönelmesini ve keşif davranış göstermesini etkileyen duygusal-güdüsel bir unsurdur (Meyer & Turner, 2002, 2006; Schutz & Pekrun, 2007; Akt: İnan Kaya, 2016). Öğretme-öğretim sürecinde yapılması gereken ilk eylemlerden biri, öğrencinin merakını-ilgisini uyandırmak ve canlı tutmaktır. Bunun için öğretmen öğrencilerle etkili iletişim kurmalı, onların ilgilerinin neler olduğunu gözlemleyerek ortaya çıkarmalıdır. Ortaya çıkan bu ilgiler çerçevesinde öğrencilerde keşfetme, araştırma ve merak duygusunu geliştirmelidir. Öğrencideki bilgi merakı; sürprizler, inanma ve inanmama arasında dengesizlik oluşturma, şüphe etmeyi sağlama ve engel olma yollarıyla oluşturulabilir. Konuyu ilginç bulan ve konuya ilgili duyan öğrenci derse daha aktif katılır. Bunu göz önünde bulundurması gereken öğretmen, konuyu araştırılabilir, sosyal, maceracı ve katılımı sağlayacak şekilde plan yapabilir. Soru ve araştırma, öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için kullanılabilir. Dersin başlangıcında ilginç problem durumu oluşturarak veya soru ortaya atarak öğrencinin konuya karşı merakı uyandırılabilir (Özbek, 2011). Örneğin, fizik alanında çalışan bilim insanlarının hayatlarında, bu alanda çalışırken, araştırma yaparken veya bir buluş ortaya koyarken aşmak zorunda kaldıkları engellerin, karşılaştıkları zorlukların öğrencilere anlatılması, bu süreci takiben işlenen fizik dersine yönelik öğrencilerin ilgisini artırabilir. Fakat böyle bir bilgisi veya farkındalığı olmayan ya da bilim insanlarının sadece başarıları gibi belli yönlerini dinleyen öğrenci grubunun başarısı diğer gruba göre daha düşük düzeyde kalabilir (Hong & Lin-Siegler, 2011; Akt: İnan Kaya, 2016).

**Tutum:** Bireyin yaşamındaki, çevresindeki herhangi bir olay ya da nesneye karşı beslediği ve davranış eğilimleri olarak öne sürdüğü olumlu-olumsuz duygu ve düşünceler bütününe tutum denir (Cüceloğlu, 1998). Başka bir tanıma göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli şekilde oluşturan bir eğilimdir. Tutum, birçok psikolojik değişken (zekâ, motivasyon vb.) gibi doğrudan





gözlenemeyen ancak gözlenen bazı davranışsal göstergelerle varsayılan kuramsal bir değişkendir. Tutum, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılmaktadır. Bireyin amacına, amaca ulaşmak için yapacağı eylemlere, eylemler sonucunda elde edeceği sonuca, özette öğrenme-öğretme süreci ve durumlarına, bunlara ilaveten kendi kişilik özelliklerine yönelik olumlu tutum takınması gerekmektedir. Aksi halde duruma karşı takınılan olumsuz tutum, bireyin durumu reddetmesi nedeniyle durumu irdelemede, bilgi ve becerilerini eylemleri gerçekleştirmek için kullanmada, öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk ve güdülenmede aşılması zor engel olarak ortaya çıkacaktır (Başaran, 1990). Tüm bu sebeplerden dolayı öğrencinin başta okul olmak üzere, derse, öğretme, öğrenme ünitesine karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için öğretmenin şu uyarıları dikkate alması gerekmektedir (Mountrose, 2011; Akt: Adıgüzel, 2012):

- Öğrenciyi okulda sevdiği şeye yoğunlaştırın.
- Öğrencinin okul için söylediklerini dikkatlice dinleyin.
- Okulda edindiğiniz olumlu deneyimleri öğrencilerle paylaşın.
- Başarısı ve performansı ne olursa olsun öğrencileri takdir edin.
- Okulun neden önemli olduğu üzerine öğrencilerle beyin fırtınası yapın.
- Öğrencinin okuldaki etkinlikleri için program yapmasına yardımcı olun.
- Öğrencinin, okula karşı olumlu tavırlarıyla ilgilenin, bunları öne çıkarın.

**Akademik benlik:** Akademik benlik kavramı bireyin, akademik yönünün ağırlıkta olduğu, kendine güven derecesi, bir işte başarılı olacağına inanma olarak tanımlandığı gibi kişinin hangi genel ya da özel alana yeteneği olduğunun bilincinde olması şeklinde de ifade edilmektedir (Demirel, 2007). Öte yandan öğrencinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına güvenme ve inanma derecesi olarak tanımlanan akademik benlik, onların öğrenme yaşantıları sonucunda hangi derste ne derece başarılı olacaklarına ilişkin bir fikir oluşturmaktadır. Öğrencilerin ders yılı başında bazı dersleri doğrudan bütünlemeye bıraktıkları, bazı dersler için tam not alma beklentisi içerisine girdikleri gözlenmektedir. Öğrenciler bu şekilde farkında olmadan bazı derslere başından itibaren çalışmaya yanaşmamakta ve bu durum onların başarısız olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri, okul yaşantılarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun ilk yıllarında belirgin olmayan bu özellikler, ilerleyen yıllarda gittikçe güçlenmektedir. Okulda genellikle başarısız olan öğrenciler zaman ilerledikçe başarısız olduğu derse ve öğrenim gördüğü okula yönelik olumsuz tutum geliştirmeye ve sergilemeye başlamaktadır. Başarılı olan öğrencilerin tutumu ise olumlu yönde gelişmektedir (Tarakcıoğlu Altınay, 2017). Dolayısıyla akademik benlik algısının yüksek olması, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine olumlu katkı sunmaktadır ki bu durum tam öğrenme açısından önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.



## Süreç: Öğretim

Tam öğrenme yaklaşımının ikinci ögesi öğretim olarak ifade edilmektedir. Öğretim ise kendi arasında öğrenme ünitesi (konusu, içeriği) ve öğretim hizmetinin niteliği olarak iki alt gruba ayrılmaktadır.

### Öğrenme Ünitesi

İçerisinde belli sayıda ögenin öğrenildiği öğretim birimine öğrenme ünitesi denir. Öğrenme ünitesi; dersin bir ünitesi, ders kitabının bir bölümü veya konusu olabilir. Bloom'a göre bir öğrenme ünitesi: Kendi başına bağımsız veya yarı bağımsız olmalı, kendi içerisinde bir bütün olacak kadar öge veya kısımlara sahip olmalı; bireysel veya toplu öğretimin yapıldığı ancak bütün öğrencilerin aynı anda ve aynı şeyleri öğrenme durumunda bırakıldığı okulda öğrenme-öğretme sürecine uygun olmalı; hem sınıf esasına ve ders ayırımına göre işleyen hem de az kısıtlanmış (koşulları daha az kesinlikle belirlenmiş) okul durumlarına uygun olmalıdır. Öğrenme ünitesi bir bakıma hem grup ve hem de bireysel öğretime hem sınıf ve ders ayırımına dayanan hem de böyle bir ayrıma gitmeyerek esnek davranan ve aynı zamanda öğretim araçlarıyla öğretmenin yaklaşım tarzıyla diğer niteliklerini de yansıtan bir öğrenme birimi olmalıdır. Öğrenme üniteleri bilişsel ve devinimsel alanın sadece belli bir basamağına (örneğin bilgi basamağı) ilişkin kazanımlara yönelik olabileceği gibi bazı öğrenme üniteleri bu alanlarda yer alan birkaç basamakla (örneğin kavrama-analiz-sentez) ilgili olan kazanımlara aynı anda odaklanabilir. Öğrenme ünitelerinde yer alan bir öge, başka bir ögenin öğrenilmiş olup olmamasından bağımsız bir şekilde öğrenilebilir. Veya bir öğrenme ünitesinde yer alan ve aralarında karmaşık yapısal ilişkilerin bulunduğu öğelerin ilk anda daha zor öğrenilmesine karşın bellekte daha uzun süre kalabilir. Öğrenme ünitesi olarak belirlenen bu konuların (içeriğin) öğrenciler tarafından tam öğrenilmesi için 1-10 ders saati arası değişen zamanına diğer bir deyişle, bir veya birkaç ders saatine ihtiyaç duyulabilir (Bloom, 1976).

Öğrenme ünitesi için bir sınır çizmek çok doğru değildir. Nitekim formal (yasal, kanuni) eğitim sürecinde, özellikle de okullarda yürütülen örgün eğitim sürecinde, okul öncesinden lisansüstüne kadar öğretiminin her kademesinde yer alan derslerin üniteleri (konuları, içeriği), öğrenme ünitesi içerisinde değerlendirilebilir. Tam öğrenme, öğrenme ünitelerinin tam öğrenilmesi üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. Öte yandan burada ders saati olarak kesin bir saat belirtmek doğru olmayabilir. Tam öğrenme yaklaşımına göre eşit koşullar altında, belli bir zekâ düzeyine sahip olan ve kişilik bozukluğu olmayan her öğrencinin öğrenme ünitesini öğrenebileceği vurgulanmaktadır. Ancak özellikle bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri benzer ve yüksek olmayan öğrencilerin bir öğrenme ünitesini aynı ders saati süresinde öğreneceğini söylemek yaklaşıma uygun düşmemektedir.



Bloom'a (1976) göre, öğrenme-öğretme sürecine katılan öğrencilerin bir öğrenme ünitesinin başındaki giriş davranışları normal dağılım sergilemektedir. Ancak özellikle bir konu öğrenilmeden diğer konunun öğrenilmesi zor olan derslerde veya konularda (örneğin matematik, anadil, yabancı dil, fizik vb.) öğretim kademeleri ilerledikçe konularda yıllar geçtikçe dağılımda farklılıklar artabilir. Fakat bu farklılık önkoşul veya neden-sonuç ilişkisinin olmadığı veya çok az olduğu derslerde (konularda) ve öğrenme-öğretme sürecinin nitelikli işletildiği okullardaki öğrencilerde normal dağılım kendini korumaya devam edebilir. Bu bağlamda Bloom'a göre öğrenme ünitelerinde Şekil 5'te yer aldığı gibi iki farklı durum oluşabilir.

Aşamalık İlişkileri Bulunmayan Öğrenme Üniteleri Dizilişi					Aşamalık İlişkileri Bulunan Öğrenme Üniteleri Dizilişi				
1	2	3	4	5					5
veya								4	
2	1	5	3	4			3		
veya						2			
5	4	3	2	1	1				
Öğrenme Amacıyla Uyulması Olanaklı Olan Diziliş					Öğrenme İçin Uyulması Zorunlu Olan Diziliş				

**Şekil 5.** Aşamalık ilişkisi bulunmayan ve bulunan öğrenme üniteleri dizilişi (Bloom, 1976).

Birinci durumda öğrenme üniteleri farklı sıralardadır ve sebep-sonuç olarak birbirinin önkoşulu olmadan ve her ünite aynı etkinlikle öğretilir. Dolayısıyla bu durumda önceki ünitenin öğrenci tarafından tam öğrenilmesi ön şartı olmadan sonraki ünitelere geçilebileceği ve öğrenilebileceği vurgulanmaktadır. İkinci durumda ise öğrenme üniteleri arasında aşamalı bir yapı bulunmakta, üniteler birbirine bağlı olarak öğrenilmekte ve ilerlemektedir. Bu durumda tam öğrenmenin olması için öğrencilerin önceki üniteyi öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü önceki üniteyi tam öğrenemeyen öğrenci sonraki üniteleri tam öğrenemeyebilir.

### Öğretim Hizmetinin Niteliği

Sınıf, okul ve öğretmen ile ilgili büyük çaptaki ulusal ve uluslararası araştırmalar son derece çarpıcı sonuçları ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar öğretmen nitelikleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrenci başına harcanan para miktarı, örgüt ve yönetim, sınıfın ve okulun teknolojik, tesis ve donatımı gibi birçok değişkenin öğrenci başarısındaki değişkenliğin çok ender olarak %5'ten daha fazlasını açıklayabildiğini, çoğu kez bu düzeyin altında kaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle okul, sınıf ve öğretmen nitelikleriyle okuldaki öğrenme arasında kararlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir (Bloom, 1976). Bu durumda öğretim hizmetinin (öğrenme-öğretme sürecinin, eğitim-öğretim sürecinin, eğitim durumlarının) başka değişkenleri incelemesi veya başka değişkenlere de önem vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.



### Tam Öğrenme Yaklaşımı (Mastery Learning Approach)

Tam öğrenme yaklaşımının süreç boyutundaki temel değişken öğretim hizmetinin niteliğidir. Bu yaklaşıma göre öğretim hizmetinin (bir bakıma öğrenme-öğretme sürecinin, zaman diliminin) temel ve ana değişkenleri bellidir. Bunlar ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzelmedir. Dolayısıyla çalışmada bu temel kavramlara detaylı yer verilmiştir. Tam öğrenme yaklaşımının kabul ettikleri dışında, öğretim sürecinin niteliğini etkileyen birçok değişkenin bulunduğu da bir gerçektir. Walberg'e (1984; Akt: Yıldırım, 2016) göre, öğrenme-öğretme sürecindeki bazı değişkenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeyine yaptığı etki Şekil 6'da gösterilmektedir.

		Etki boyutu	Yüzelik karşılık
D	Özel öğretim	2.00	98
D	Pekiştirme	1.20	
A	Dönüt-Düzelme	1.00	84
D	İpucu-Açıklama	1.00	
D	Aktif katılım	1.00	
A	Öğrencilere görev vermek	1.00	
A	Okuma gelişimi	1.00	
C	İşbirliğine dayalı öğrenme	.80	
D	Ev ödevi (notlandırılmış)	.80	79
D	Sınıftaki tutum, davranış	.60	73
A	Ön öğrenmeler	.60	
C	Ev ortamında müdahale	.50	
D	Akran eğitimi	.40	69
D	Ev ödevi ( görev verilmiş)	.30	66
D	Üst düzey sorular	.30	62
B	Yeni fen ve matematik programı	.30	
D	Dersin süresi	.30	
C	Akran grup etkileşimi	.20	58
B	Ön düzenleyiciler	.20	
	Sosyo ekonomik durum	.25	60

A: Öğrenci; B: Öğretim materyali; C: Aile çevresi veya akran grubu; D: Öğretmen

**Şekil 6.** Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan bazı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri.

Şekilde görüleceği üzere öğretim sürecinin niteliğini en yüksek düzeyde etkileyen değişkenlerin özel öğretim, pekiştirme, dönüt-düzelme, ipucu ve öğrenci katılımıdır. Tam öğrenme yaklaşımına göre özel öğretim, bilişsel giriş davranışları içerisinde yer alan bir değişkendir ve ilgili bölümde önemine değinilmiştir. Tam öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen her türlü etkinliği kapsayan öğretim hizmetinin niteliğini temelde ipucu, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzelme öğeleri belirlemektedir. Araştırma sonuçları, öğretim hizmetinin niteliğinin, başarıdaki değişkenliğin %20-25'ini açıklama (etkileme, yordama) gücünde olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2006). Öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğrenme-öğretim strateji, yöntemi veya tekniği kullanılırsa kullanılsın bu dört değişkene yer verilmelidir. Diğer bir deyişle ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt-düzelme bir bakıma tüm öğrenme-öğretim strateji, yöntem ve teknikler tarafından dikkate alınması gereken ortak noktaları oluşturmaktadır (Yeşilyurt, 2019a; 2019b; 2013). Bir sınıfta öğrenim gören



öğrencilerin %1-2'si çok üst düzeyde (tam), %1-3'ü ise çok alt düzeyde öğrenebilir (başarılı olabilir). Bu durumu (sonucu) kalıtım, aile, çevre vb. değişkenler anlamlı etkilemez. Ancak arada kalan ortalama %95'lik öğrenci grubunun öğrenme sonucunda eşitlik sağlaması ve üst düzeyde öğrenmesi için en temel şart, bir öğretmenin öğrenciler arasındaki farklara uygun olarak çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini dikkatle ve planlı bir şekilde uygulamasından geçmektedir (Bloom, 1976).

**İpucu:** İşaret ya da yaptıraç olarak da ifade edilen ipucu, öğrencilerin harekete geçirilmesine ve istenilen davranışın kazanılmasına yardımcı olan davranışlar veya mesajlardır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye neyi, niçin, nasıl öğreneceğini ve bunları öğrenirken ne yapacağını bildirmek için kullanılan mesajların tümüdür. Öğrenme etkinliklerinde öğrenme durumuna, değerlendirme sürecinde ise hatırlamaya yönelik kavramlar olarak kullanılan ipuçlarının öğrenci başarısındaki değişkenliğin %14'ünü açıklama gücünde olduğunu ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmen çok sayıda ve farklı ipuçları vermeye özen göstermelidir. Soruyu bilemeyen veya soruya eksik yanıt veren öğrenciye, bir sözcüğün, bir sesin ya da bir hareketin hatırlatılması ipucu olabilir. Bireysel farklılıkların dikkate alınarak verilmesi gereken ipuçları jest, mimik, el-kol hareketleri, sorular, örnekler, film, video gibi sözlü, yazılı, görsel, işitsel gibi tüm duyu organlarını etkileyecek olan, öğrenciyi düşünmeye araştırmaya sevk edecek olan varlık, olay, olgu, kavram vb. olabilir. İpuçlarının başarıyı artırmasını sağlamak için bu işaretlerin öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel vb. gelişim dönemi ve düzeyine, yaşadığı sosyo-ekonomik çevreye, hazırbulunuşluk düzeyine vb. uygun olmalıdır (Sünbül, 2011).

İpuçları, öğrenme-öğretme sürecinde özellikle öğrencinin yakınsal gelişim alanına daha fazla etki etmektedir. Yakınsal gelişim alanını "bireyin bilgili bir yetişkin veya daha büyük bir bireyden yardım aldığı anda ulaştığı zihinsel potansiyel" şeklinde tanımlamaktadır. Yakınsal gelişim alanı, öğrencilerin kendi başlarına neler yapabildikleri ve başkalarının yardımıyla yapabildikleri şeyler arasındaki farktır. Bu alan, uygun eğitim koşulları sağlandığında bir öğrencinin ulaşabileceği muhtemel öğrenme miktarını ve düzeyini temsil etmektedir (Nicolopoulou, 2004). Bu noktada en büyük rol ipuçlarına düşmektedir. Öğretmen sınıfa veya bir öğrenciye soru sorduğunda istenilen cevabı alamadığı durumlarda sorunun yanıtını kendisi vermemeli; konu, soru ve öğrencinin düzeyine uygun ipuçlarını kullanarak öğrencinin doğru cevabı bulmasını sağlamalıdır. Örneğin, bir Tarih dersi için "Fatih Sultan Mehmet'e kadar İstanbul neden alınmadı?" sorusu yanıtlanamadığı zaman, "Fatih, diğer padişahlardan farklı ne yaptı, ne gibi önlemler aldı?" gibi sorular ipucu olarak öğrencilere sorulabilir (Can, 2005). Aynı soruda kullanılan bir ipucu bir öğrenci için işe yararken başka bir öğrenci için hiçbir anlam ifade etmeyebilir.

**Pekiştirme:** Öğrencinin öğrenme düzeyini ve isteğini artırmak için belirlenen davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemine pekiştirme;



pekiştirmeyi sağlayan yani bir davranışın olma sıklığını artıran uyarıcılara da pekiştireç denir (Sünbül, 2011). Örneğin istendik bir davranışta bulunan öğrenciye “aferin” demek ya da “şeker, çikolata, not, kitap vermek, onu alkışlatırmak, hoşuna gidecek cümleler söylemek vb.” öğrencinin bu davranışı daha sonra yineleme ihtimalini artırabildiğinden bu tür uyarıcılar pekiştireç olarak kullanılabilir. Pekiştireçler, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılır. Bir davranıştan sonra verilen bir uyarıcı o davranışın yinelenme sıklığını arttırıyorsa buna olumlu pekiştireç denir. “Ödül” olarak da görülen pek çok uyarıcı olumlu pekiştireç kabul edilebilir. Eğer bir davranışın sonunda bir uyarıcı ortadan kalkıyor ve ortadan kalkan bir uyarıcı, davranışın gelecekte yinelenme olasılığını arttırıyor ise buna da olumsuz pekiştireç denir (Can, 2005). Hoş olmayan durumlardan kaçınmak da olumsuz pekiştireçtir. Örneğin öğrencilerin kendilerine soru sormaya cesaret edemeyecek kadar sert bir üslupla derslerini işleyen bir öğretmenin daha sonra bu üslubu terk ederek etkili iletişimi dikkate alarak ders işlemesi, öğrencinin derse katılımını arttıracaktır.

Ersanlı’ya (2011) göre pekiştirme programı şu şekilde özetlenebilir. Her doğru davranış pekiştirilir (sürekli pekiştirme); belirli sayıda tekrar eden davranış pekiştirilir (aralıklı, sabit oranlı pekiştirme); davranış sabit süreler sonunda pekiştirilir (aralıklı, sabit süreli pekiştirme); davranış farklı sayıdaki tekrar sonunda pekiştirilir (aralıklı, değişken oranlı pekiştirme); davranış farklı süre aralıkları sonunda pekiştirilir (aralıklı, değişken süreli pekiştirme). Bir öğretmenin bu pekiştirme türlerinden (tarifelerinden) biri veya birkaçını kullanabilir.

Sınıf başarısındaki değişkenliğin %6’sı kadarının öğrenciye sağlanan pekiştirmeye (ödülle) açıklandığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bloom, 1976). Öğretmenin hangi pekiştirme tarifesini kullanacağı, ipucunda olduğu gibi farklı değişkenlere bağlı olarak değişebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde pekiştireçlerin kullanılmasında şu noktalara dikkat edilmelidir (Demir, 2007):

- Sıkça kullanılan aynı pekiştireçler değerini azaltabilir.
- Pekiştirme işi zaman zaman gecikmeli olarak yapılmalıdır.
- Pekiştireçlerin dağıtımında zamanlamaya dikkat edilmelidir.
- Pekiştireçler öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Pekiştireçler doğru veya istenilen davranışın ardından verilmelidir.
- Öğrenenlerin sürekli uyanık bulunmaya ve çalışmaya sevk edilmesi için pekiştireçlerin verilme zamanı tam belli olmamalıdır.

**Katılım:** Genel olarak öğrencilerin başarısında gözlenen değişkenliğin %20 kadarı öğrencilerin sınıfta öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklanmaktadır (Bloom, 1976). Katılım, öğrencinin öğrenme-öğretme süreci sırasında kendisine sunulan ipuçları ve yönergeler (açıklamalar) doğrultusunda öğrenme için bir şeyler yapmasıdır (Demirel, 2007). Öğrenme-öğretme ortamında kullanılan ipucu, dönüt, düzeltme etkinlikleri,





öğretmenin öğrenci özelliklerine uygun strateji, yöntemleri etkili kullanıp kullanmaması gibi birçok değişken öğrencinin derse katılım düzeyini belirlemektedir. Ayrıca sınıfın temiz olması, iyi düzenlenmesi, renk uyumu, ışık ve sıcaklığı, havalandırması gibi diğer çevresel özellikler de öğrencilerin katılımını etkileyebilir (Demir, 2007). Öğrencinin derslere aktif katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada oldukça önemli bir değişkendir. Çünkü öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine aktif katıldıkları zaman daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına ve davranışlarına sahip olmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı gerekli görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamak için çeşitli öğrenme-öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Bunun için de öğretmenler zengin (çeşitli) bir yöntem bilgisine sahip olmalıdır (Sünbül, 2011). Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, bir öğrencinin bütün duyu organları ile öğrenme sürecine katılmasını sağlamaktır. Öğrencinin derse aktif katılımı sadece fiziksel (devinışsel) davranışlarıyla değil, aynı zamanda hatta daha da önemlisi zihinsel (bilişsel) davranışlarıyla da derse aktif katılmasının sağlanmasıdır. Ancak çoğu zaman ve yerde, devinışsel aktiflik, bilişsel aktifliğin de önkoşulu olmaktadır

Dersin içeriği veya konunun özelliği; hedef; öğrencilerin özellikleri, sayısı, kişilik yapısı, hazırbulunuşluk düzeyi; zaman, maliyet ve fiziksel imkânlar; öğretmenin yönetime yatkınlığı, mesleki kıdemi ve kişisel özellikleri; eğitim felsefesi; öğrenme ve öğretim stilleri; öğretim kademeleri ve ders çeşitleri; öğretmenin yöntem ve teknik kullanımına ilişkin öz-yeterlik inancı öğretim yöntem ve teknik seçimini belirleyen ana faktörlerdir (Yeşilyurt, 2019c). Bu noktada söylenebilecek en doğru ve genel söz, çeşitli öğrenme-öğretim strateji, yöntem ve teknik kullanımı, öğrencinin derse aktif katılımını doğrudan etkilemektedir. Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımının en önemli değişkenleri olarak bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri gösterilebilir. Her iki davranış türlerine yüksek düzeyde sahip olarak öğrenme-öğretme sürecine katılan bir öğrencinin derse bilişsel, duyuşsal ve devinışsel açıdan aktif katılacağını söylemek mümkündür. Öte yandan sınıf yönetim şekli, öğretim stili, uygun sınıf ortamı ve atmosferi oluşturma da öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlamada önemli konumda yer almaktadır.

**Dönüt-düzeltilme:** Dönüt, eğitimin amaçlarına uygun davranışta bulunup bulunmadığının ya da hedef davranışın (kazanımın) kazanılıp kazanılmadığının öğrenciye bildirilmesidir. Verilen dönütün sonucuna bakılarak öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesine ve yanlışlıkların çeşitli uyarıcılar kullanarak doğrulanmasına “düzeltilme” denir. Öğrenme-öğretme sürecinde dönüt-düzeltilme genellikle birlikte kullanılır. Örneğin, öğretmenin sorduğu soruya öğrencinin cevap vermesi veya verilen cevabın doğruluğu-yanlışlığı hakkında öğrenciye bilgi vermesi, dönüttür. Ancak öğrenci yanlış veya eksik cevap vermişse bu eksikliğin veya yanlışlığın giderilmesi ve öğrencinin öğrenme birimini doğru ve tam öğrenmesinin sağlanması işlemi,





düzeltilmez. Öğrenme sonuçları, bilgilendirici olduğunda daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Öğrenciye yanlışlarının neler olduğu belirtildiğinde ve doğru cevap söylendiğinde öğrenme daha iyi, kalıcı ve kolay olmaktadır. Genelde öğrenme ünitelerinin, dersin veya öğrenme-öğretme sürecinin sonunda uygulanan dönüt işlemleri, öğrencilerin öğrendiklerini ve öğrenmeleri gerekenleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Düzeltmelerde, öğrencilere kendi öğrenme eksikliklerini tamamlamaları için hangi ders kitabı, kaynak kitap ve öğretim materyalinden yararlanacağı konusunda rehberlik yapılabilir (Sünbül, 2011). Etkili öğretimde önemli konulardan biri, öğrenciye davranışın doğruluğu veya ne derece doğru olduğu hakkında dönüt vermektir. Öğrencilere dönüt verilmediğinde doğru davranışların devam etme sıklığı azalır, yanlış davranışlar pekişebilir ve bu durum öğrencinin dersten soğumasına neden olabilir. Dönüt; mimik hareketleri, baş sallama, gülümseme, sözle ifade etme gibi değişik şekillerde verilebilir (Tok, 2012). Öğretim hizmetinin niteliğine bağlanabilecek olan etkinin alt sınırını başarı değişkenliğinin %20'si olarak kabul edilebilir. Bir bakıma ipucu, pekiştirme ve katılım başarı değişkeninin en az %20'sini açıklama gücündedir. Dönüt ve düzeltme işlemlerinin kullanılmasıyla öğretim hizmetinin niteliği başarıda meydana gelen değişimi %25'e kadar çıkarmaktadır (Bloom, 1976). Düzeltme yapılırken uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Sönmez'e (2005) göre düzeltme yapılırken uyulması gereken kurallar şu şekildedir:

- Davranışlarda (konuda) görülen yanlışlık veya eksiklik düzeltilmelidir.
- Öğretmen, düzeltme sürecinde kıcı, azarlayıcı tutum sergilememelidir.
- Düzeltme sürecinde öncelikle ipuçları kullanılarak öğrencinin kendi kendini düzeltmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen, kendisinden destek isteyen her öğrenciyle ilgilenmeli; gerekiyorsa model (doğru, istenilen) davranışı göstermelidir.
- İlköğretimde küçük küme çalışmalarıyla düzeltme işlemi yapılabilir, öğretmen bu durumda değişik hedef davranışlarda düzeltme gereksinimi duyan öğrencileri bir araya getirmelidir.
- Sınıf mevcudu fazlaysa ve öğrencilerle bire bir ilgilenmek zaman alacaksa öğretmen sınıfça yapılan genel yanlışlar ve eksikliklere genel olarak değinmeli, daha sonra öğrenci bazında düzeltme yapmalıdır.

## **Öğrenme Ürünleri**

Tam öğrenme yaklaşımının bir bakıma bağımlı değişkeni olan öğrenme ürünleri; öğrenme düzeyi ve çeşidi, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünlerden oluşmaktadır.

## **Öğrenme Düzeyi ve Çeşidi**

Tam öğrenme yaklaşımı üç temel düşünce üzerine oturmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencinin öğrenme süreci boyunca takibidir. Bu da izleme testleri ile mümkün olmaktadır. İkinci olarak öğrenme hedeflerinin derse başlamadan



önce öğrenci davranışları cinsinden tanımlanmasıdır. Son olarak izleme testleri sonucunda öğrencilerin beklenen başarı düzeyinin veya hedefinin (örneğin %80-90) tutulmasını (yakalanmasını) sağlamaktır. Uygulamadaki en önemli nokta ise bu başarı düzeyin bütün öğrenciler için belirli bir kriter olarak tanımlanmasıdır. Bu düzey %80 ya da üzerinde bir başarı düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle öğrencilerin hedef davranışların ortama %80-90'ını öğrenmiş (kazanmış) olmasıdır. Yaklaşım da adını bu düzeyden almaktadır. Bu "tam öğrenme" düzeyidir (Savcı & Kırkıç, 2012). Öğrenci sayısı açısından öğrenme düzeyine bakıldığında öğrencilerin %95'inin tam öğrendiğini, öğretim programına (öğrenme ünitesine, konusuna vb.) hâkim olmayan veya alt düzeyde bilişsel davranışlara sahip olan %1-3 oranında öğrenci grubu ile çok üstün yeteneklere sahip olan %1-2 oranındaki öğrenci grubuna fazla etki etmeyeceği vurgulanmaktadır (Harvey & Horton, 1977). Öğrenciler arasında görülen öğrenme hızı ve düzeyi farklılıkları tam öğrenme yaklaşımının uygulanmasıyla giderilmekte veya en aza indirilmektedir.

### ***Öğrenme Hızı***

Tam öğrenme yaklaşımının uygulanması sonucunda öğrencilerin özellikle bilişsel ve duyuşsal davranışları arasında fark en aza inmektedir. Öte yandan bir öğrencinin öğrenme ünitelerine ilişkin kazanım derecesi en az %80 ve üzerinde bir oranda olmaktadır. Her iki durumda da öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının ve duyuşsal giriş özelliklerinin tam olması nedeniyle bir sonraki öğrenme ünitesini daha kısa zamanda ve daha hızlı öğrenmeleri öngörülmektedir. Yani önceki öğrenme ünitesini tam öğrenen, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri yüksek olan öğrencinin yeni öğrenme ünitesini daha hızlı öğrenmesi beklenir. Bloom'a (1976) göre öğrencinin giriş davranışlarının ve öğretim hizmeti niteliğinin istenilen seviyenin üzerinde olması durumunda öğrenciler öğrenme ünitelerini benzer sürede öğrenebilir. Eğer bu değişkenlerde fark varsa her öğrencinin öğrenme ünitelerini tam öğrenmesi için farklı sürelere ihtiyaçları vardır.

### ***Duyuşsal Ürünler***

Bu ürünlerin büyük bir kısmı okul başarısından ve özellikle de öğrencinin kendi okul başarısıyla ilgili algısından doğrudan etkilenmektedir. Öğrencinin bu algısında meydana gelen küçük değişimler bazen öğretmen, ailesi, eğitimin diğer paydaşları hatta kendisi tarafından fark edilmeyebilir. Ancak bir öğrencinin duyuşsal özelliklerine hem resmi (yasal-formal) öğretim programları hem de örtük (saklı-gizli) programlar etki edebilir. Duyuşsal giriş özelliklerinde yer alan öğeler (konu alanı ya da derse, okula ve akademik öz kavramına ilişkin duyuşsal özellikler) aynı zamandan duyuşsal ürünler olarak çıktı niteliğini de taşımaktadır. Etkileyen ve etkilenen bağlamında konu ele alındığında isabetli bir yaklaşımdır. Bu üç öğenin yanı sıra ruh sağlığı da duyuşsal ürünler arasında yer almaktadır. Bu ürünlerin genel özellikleri şöyle özetlenebilir (Bloom, 1976):



**Derse ilgili duyuşsal ürünler:** Bir öğrenme ünitesinde elde edilen başarı veya başarısızlık durumu, öğrencinin sonraki öğrenme ünitelerini başarıp veya başaramayacağına ilişkin algısını ve yeterlik duygusunu olumlu veya olumsuz etkiler. Bazı durumlarda öğrenci, yeterlik ya da yetersizliğini bir “yazgı” olarak da görebilir. Öğrenci önceki öğrenme ünitelerini tam öğrenmişse sonraki öğrenme ünitelerini de tam öğreneceğine inancı, güveni, isteği, algısı, enerjisi artar. Aksi halde tersi vuku bulur. Bu durumda başarının duyuşsal ürünler üzerinde, duyuşsal ürünlerinde başarı üzerinde karşılıklı etkisi bulunmaktadır.

**Okulla ilgili duyuşsal ürünler:** Bu ürünler bir kurum olarak bütün okulu, okuldaki derslerin çoğunu, okulun bütün öğretim kadrosunu ve öğrencilerini kapsamaktadır. Okulla ilgili duyuşsal ürünlerin daha sonraki okul öğrenmeleri üzerinde etkisi oldukça açıktır. Okula karşı özellikle olumsuz duyuşsal ürünler ortaya koyan bir öğrenci yetersizliğinin kaynağı olarak okulu görebilir. Bu durumda ilgili öğrenci okuldan kaçabilir, soğuyabilir veya okulun kendisine verdiği acıdan (başarısızlık durumundan) savunma mekanizmalarını kullanarak kaçınabilir, kabuğuna çekilebilir, saldırganlaşabilir.

**Akademik öz kavramına ilişkin duyuşsal ürünler:** Başarılı veya başarısız öğrenciler çok farklı akademik öz kavramları geliştirebilir. Bir öğrencinin okuldaki başarılı yaşantıları (akademik başarısı, tam öğrenmesi) ilgili öğrencide olumlu bir akademik öz kavramıyla sonuçlanabilir. Bu durum aynı zamanda öğrencinin olumlu bir genel öz kavramına (genel yeterlik, öz-yeterlik, olumlu görüş, inanç vb.) sahip olmasına katkı sağlar. Okuldaki başarısız yaşantılar ise bu durumun tersini meydana getirebilir.

**Ruh sağlığına ilişkin duyuşsal ürünler:** Akademik öz kavramı ile ruh sağlığını ayırmak çoğu durumda zordur. Okuldaki öğrenme düzeyi ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak hem güçtür hem de çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Ancak okulda başarılı olan, bu başarısını uzun yıllar sürdüren ve gösterdiği başarısı desteklenen bir öğrencinin uzun bir süre gerginlik, reddetme, yetersizlik duygusu, öğrenmede başkasına bağımlılık vb. değişkenlerin sebep olabileceği ruh hastalıklarına karşı bağımsızlık sağlaması beklenmektedir.

Tam öğrenme yaklaşımıyla öğrenen öğrencilerin, yukarıda da belirtildiği gibi öğrenme hızında artma öngörülmektedir. Tam öğrenme yoluyla daha başarılı olan öğrencinin öğrenme ünitesine, okula ve derse karşı olumlu tutumu ve ilgisi artmakta akademik benlik kavramı da olumlu yönde gelişmektedir (Senemoğlu, 2006). Yani öğrencinin başarısı duyuşsal özelliğini de etkilemektedir. Öğrencilerin niteliklerinin iyi belirlenmesi, öğretim hizmetinin iyi sunulması ve bu iki öge arasında etkili uyum olması, öğrenme ürünlerinin de o kadar istendik olmasını sağlamaktadır. Öğrencilere planlı ve duyarlı bir öğretim hizmetinin sağlaması; öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere zamanında ve yerinde yardım edilmesi; onlara



tam öğrenmeleri için yeterli zaman tanınması ve onlar için de anlamlı olan “tam öğrenme” ölçütünün belirlenmesi durumunda hemen hemen bütün öğrenciler tarafından yüksek düzeyde (ortalama %80 ve üzeri) bir öğrenme gerçekleşebilir. Bu durumda, tüm öğretim kademelerinde öğrenim gören hemen hemen bütün öğrencilerin, öğretim programlarının (derslerin, eğimin) hedeflerine ulaşacağı söylenebilir (Demir, 2007). Kısaca tam öğrenme yaklaşımının uygulanması sonucunda öğrencilerin daha başarılı olacağı öngörüldüğünden öğrenme ünitesine, derse, öğretmene, arkadaşlarına, okula karşı öğrencinin ilgi ve tutumunda olumlu değişimin meydana gelmesi ve bu durumun bir yandan da onların akademik benlik kavramlarının gelişimine katkı sunması beklenen duyuşsal ürünler arasındadır (Yılmaz & Sünbül, 2003).

### Tam Öğrenme Yaklaşımının Üstün Yönleri

Her öğrenme yaklaşımında olduğu gibi tam öğrenme yaklaşımının da üstün ve sınırlı yönleri bulunmaktadır. Tam öğrenme yaklaşımının üstün yönleri maddeler halinde şöyle özetlenebilir (Akınoğlu, 2008; Bloom, 1976; İşeri, 2004; Şahin, 2011):

- Süreç, öğrencinin düzeyine göre ayarlanabilir.
- Öğrencinin başarı düzeyine olumlu etki yapar.
- Öğrenme ürünleri sürekli olarak değerlendirilir.
- Öğretmenin öğretim için daha iyi hazırlanmasını sağlar.
- Öğrenciler arasında eşitliği sağlar ve onlara ihtiyacı kadar zaman verir.
- Öğrenci, sonraki ünite için gerekli giriş davranışını ve becerisini kazanır.
- Mutlak başarı gösterdiği için öğrencinin kendine güveni ve saygısı artar.
- Aşamalı öğrenmenin olduğu derslerde sonraki öğrenmelerde süre kısalmır.
- Öğrenme ürünleri süreç boyunca değerlendirildiği için öğrencinin öğrenme güçlükleri ve eksiklikleri zamanında giderilir.
- Öğrenme ünitesinin tam öğrenilmesi için belli önemleri almanın ya da almamanın doğuracağı sonuçları net ortaya koyar.
- Dersin (öğrenme ünitesinin) başında kazandırılmak istenen davranışlar ortaya konulduğu için ders planlı ve programlı olarak işlenir.
- Öğrenme eksiklikleri giderilmeden sonraki üniteye geçilmediği için genellikle öğrencilerin tamamı öğretim hedeflerine istenilen düzeyde ulaşır ve akademik başarı açısından bireysel farklar azalır.

### Tam Öğrenme Yaklaşımının Sınırlı Yönleri

Her yönüyle iyi, etkili ve teorik de olsa kusursuz bir model, yaklaşım veya strateji yoktur. Bunun en büyük nedeni, öğrenmenin nasıl olduğunun (meydana geldiğinin, oluştuğunun) tam olarak ve nesnel bir şekilde ortaya konulamamasıdır. Var olan model ve yaklaşımların sınırlı yönleri, başka model ve yaklaşımların ortaya çıkmasının da nedenleri arasında sayılabilir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinde onlarca model, yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniğinin ortaya çıkması, bu durumun bir sonucudur. Bu yaklaşımın sınırlı yönleri maddeler şeklinde şöyle izah edilebilir (Bloom, 1976):



### Tam Öğrenme Yaklaşımı (Mastery Learning Approach)

- Her öğrenciden yüksek ve benzer düzeyde, aynı yeterlikte ve birbirine yakın sürelerde öğrenmeleri beklentisi (kabulü) bireysel farklılıkları ikinci plana itebilir, insanın doğasını uygun düşmeyebilir.
- Öğrenme ürününün istenilebilir ve arzu edilebilir bir öğrenme ürünü olup olmadığı konusunda belli bir değer yargısı getirmemektedir.
- Belli bir öğrenci, okul ya da toplum için istenilen öğrenmelerin neler olduğu konusunda dile getirdiği bir görüş yoktur, sadece öğrenmenin hangi şartlar altında olacağına odaklanmaktadır.
- Zekâ, özel yetenek, okul kültürü ve yönetimi, öğretim programı, öğretmenin yetişmesi ve niteliği, öğrencilerin özel koşul ve yaşantıları gibi eğitim girişimlerinin temelindeki öğeleri birinci derecede önemli bulmamaktadır.
- Öğrenmeyi ilgi, tutum, benlik, inanç, ön bilgi, özgüven, ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt-düzeltilme, zaman gibi değiştirebilir nitelikte olan birkaç değişkenle açıklamaya çalışmakta ancak zekâ, olgunlaşma, kişilik özellikleri, öğretmen niteliği, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri gibi değiştirilmesi zor olan veya mümkün olmayan değişkenleri öğrenme sürecine dâhil etmemesi güncel bilimsel verilerle çelişebilir.

Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra tam öğrenme yaklaşımının diğer sınırlı yönleri de şu şekilde açıklanabilir (Ersoy, 2014; Guskey, 2005; Harvey & Horton, 1977; İşeri, 2004; Köksal, 2017):

- Öğrenci sayısı arttıkça tam öğrenme yaklaşımını uygulamak güçleşebilir.
- Duyuşsal alan ikinci planda kalabilir ve genellikle okula karşı tutum, ilgi ve akademik benlikle sınırlandırılabilir.
- Her bir ünite için farklı testler-sınamalar gerekebilir, bu durumda öğretmen öğretime değil, değerlendirmeye ağırlık verebilir.
- Duyuşsal değişkenleri hem girdi değişkenleri hem de bilişsel ve devinışsel nitelikteki öğrenmelerin ürünleri olarak ele alabilir.
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, hızlı öğrenenlerin zamanını alarak öğrenme sürecinin hızlı ilerlemesini engelleyebilir, bu durum hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenme hızını düşürebilir.
- Öğrenci nitelikleri açısından bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleriyle sınırlandırılmış olup öğrenmede rol oynayan devinışsel davranışlara yer verilmemiştir.
- Özellikle bilişsel giriş davranışlarındaki ve duyuşsal giriş niteliklerindeki eksiklikleri tamamlamak için yeniden öğretim yapıldığında çok çeşitli öğretim araçları ve öğretime dâhil yeni paydaşlar gerekebilir, zaman ve maddi anlamda sorun oluşabilir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tamamlamada önemli bir unsur olarak görüldüğü için genellikle okul otoriteleri tarafından olumlu bir süreç olarak kabul edilen öğrenciler arasındaki tatlı (yapıcı) rekabeti sağlamak güçleşebilir.
- Tam öğrenme yaklaşımı tüm öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmesini sağlamaya çalıştığından öğretmenler için zaman alabilir, yavaş öğrenen



öğrencilerin eksikliklerinin tamamlanması için özel vakit ayrılmasına gereksinim duyulabilir, bu nedenle uygulanması öğretmenlere özellikle zaman açısından ek yük getirebilir.

Tam öğrenme yaklaşımının sınırı yönleri olarak ileri sürülen bazı sınırlıklar (sınıf mevcudu, araç-gereç temini, bireysel destek, yapıcı rekabet, zaman ayırmak vb.), yaklaşımın teorik temelinden değil, kişiler veya sistemden kaynaklanmaktadır. Ancak bireysel farklılıkları ikinci plana itme, devinışsel becerileri öğrenci nitelikleri arasında görmeme gibi sınırlıklar diğer öğrenme model ve yaklaşımlarının ortaya koyduğu teorik ancak kabul edilmiş olan bilimsel bilgilerle çelişmektedir.

### Sonuç

Tam öğrenme, fikir anlamında yeni olmasa da Bloom tarafından bir öğrenme yaklaşımı olarak geliştirilmiş ve eğitim sistemlerine kazandırılmıştır. Okulda öğrenim gören her öğrenci yüksek düzeyde ve benzer başarıyı göstermemekte ve bireysel farklar ortaya çıkmaktadır. Normal eğitim süreci içerisinde ve sadece sınıf içi öğrenme-öğretme sürecinde bu durumun ortadan kalkması pek mümkün görülmemektedir veya oldukça zordur. Bu noktada tam öğrenme yaklaşımının temel mantığı şudur: Bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri bakımında yüksek düzeyde hazır oluş durumunda olan veya tam olarak okula gelen ve yeni öğrenme ünitelerini öğrenen öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde ipucu, pekiştireç, katılım, dönüt-düzeltilme fırsatı sunulması durumunda, onların öğrenme ünitelerini yüksek düzeyde öğreneceği ve duyuşsal özellikleri bakımından olumlu nitelikler elde edeceği, bu durumun ise bir sonraki öğrenme ünitelerinin öğrenilmesini hızlandıracağı, kolaylaştıracağı, bireysel farkları en aza indireceği ve her öğrencinin tam öğreneceği düşüncesi yatmaktadır. Bu bağlamda tam öğrenme yaklaşımı sınıfta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenme ünitelerini veya belli dersleri bu sınıfta öğrenim gören en başarılı öğrenciler kadar öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu durumda ilgili yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğini bir bakıma öğrenme ürünlerinde (başarıda) eşitlik olarak görmekte ve öğretmenleri herkese aynı koşulları sağlamasını değil her yetenek, öğrenme gücü ve niteliğine sahip olan bütün öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmesini sağlaması hedefine odaklanmaktadır.

Tam öğrenme yaklaşımı öğrenmedeki etki (açıklama, yordama) düzeyi açısından bilişsel giriş davranışlarının öğrenmedeki etki düzeyini %50; duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenmedeki etki düzeyini %25; her ikisinin öğrenmedeki toplam etki düzeyini ortalama %65; bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetin niteliğinin birlikte öğrenmedeki etki düzeyini %90 olarak kabul etmektedir. Bu oldukça büyük bir orandır. Her öğrencinin okula yüksek ve benzer düzeyde bilişsel giriş davranışlarıyla ve duyuşsal giriş özellikleriyle gelemeyeceği de bir gerçektir. Farkla gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıfta (öğrenme-öğretme ortamında) her öğrencinin bu süreçte tam öğrenemeyeceği de başka bir gerçektir. Bu





### Tam Öğrenme Yaklaşımı (Mastery Learning Approach)

durumda karşımıza çıkan en önemli seçenek, öğrencilerin bu davranışlarını ilgili öğrenme ünitesine geçmeden tamamlayıcı öğrenme-öğretme etkinlikleriyle yüksek ve benzer seviyeye çıkarmaktır. Özellikle içeriğin (öğrenme konusunun) aşamalı ve bir konu öğrenilmeden diğer konu öğrenilmez şeklinde olduğu derslerde kullanışlı hatta gerekli bir öğrenme yaklaşımı olarak da görülebilir. Tam öğrenme yaklaşımı bir bakıma çevresel ve bazıları zor da olsa değiştirilebilir öğelere (bilişsel hazırbulunuşluk, ilgi, tutum, pekiştirici, ipucu, öğrenci katılımı, dönüt-düzeltilme vb.) ağırlık vermekte ve öğrenmeyi bu değişkenler üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu nedenle ilgili değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde işe koşulması okulların verimliliğini, etkililiğini, en önemlisi de öğrencilerin öğrenme düzeyini artırabilir ve onların tam öğrenmesini sağlayabilir.

Diğer model ve yaklaşımlarda olduğu gibi sınırlı yönleri olmasına rağmen tam öğrenme; teorik temelleri, sahip olduğu özellikleri, öğrenmeye bakışı, ilkeleri, bir öğrenme ünitesinin öncesinde, öğrenme sürecinde ve sonrasında yapılması gerekenleri somut olarak ortaya koyan bir yaklaşımdır. Tam öğrenme yaklaşımı, büyük ölçüde öğretmenlerin denetiminde, mesleki olarak sorumlu olduğu ve aynı zamanda belirlediği süreçlerle uygulamada karşılığını bulmaktadır. İlgili yaklaşımı bir bütün şeklinde detaylı olarak ele alan bu çalışmanın öğrenme-öğretme sürecine, alanyazına, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere eğitimin paydaşlarına katkı sunacağı düşünülmektedir.





## Kaynakça / Reference

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Akinoğlu, O. (2008). Öğretim kuram ve modelleri (Ed. Ş. Tan), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 131-179), Ankara, Pegem Akademi.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. & Senemoğlu, N. (1998). Altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 22-29.
- Arslan, M. (2015). Tam öğrenme (Ed. M. Arslan), *Öğrenmenin nörofizyolojisi ve öğretimde yeni yaklaşımlar* (ss. 254-277), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulamacı doküman analizi örneği, *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 556-565.
- Başaran, İ. E. (1990). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*, Ankara, Gül Yayınevi.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery, *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>, Erişim Tarihi: 10.11.2019.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning: Theory and practice (Ed: J. H. Block), *Mastery learning* (pp. 47-63), New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning* (İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme; Çev: D. A. Özçelik, Üçüncü baskı, 2016), Ankara, Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-onone tutoring, *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.
- Bristol, T. J. (2014). Flipping the classroom, *Teaching and Learning in Nursing*, 9(1), 43-46.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (14), 97-109.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*, İstanbul, Remzi Kitabevi
- Demir, K. (2007). Tam öğrenme modeli (Ed. Ö. Demirel), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 193-211), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme, *Eğitim ve Bilim*, 3(14). 46-50.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.



### Tam Öğrenme Yaklaşımı (Mastery Learning Approach)

Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 37-61.

Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilgi becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi.

Ersanlı, K. (2011). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar (Ed. B. Yeşilyaprak), *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretim* (ss. 197-243), Ankara, Pegem Akademi.

Ersoy, M. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarında tam öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.

Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*, İstanbul, Morpa Yayınları.

Fidan, N. (2012), *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara, Pegem Akademi.

Görgeç, İ. (2012). Tam öğrenme modeline göre düzenlenen sosyal bilgiler ders günlük planının öğrenci erişimine etkisi, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (11), 13-24.

Guskey, T. R. (2005). *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and implications*, <https://pdfs.semanticscholar.org/fe01/bd429696967b1575231c8aebcceed7acf888.pdf?ga=2.161308541.1912498597.1581680501-1426524995.1581435802>, Erişim tarihi: 28.08.2019.

Güneş, F. (2014a). Yaklaşım ve modeller (Ed. F. Güneş), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 23-60), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, F. (2014b). Öğretim stratejileri (Ed. F. Güneş), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 61-92), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Harvey, K. & Horton, L. (1977). Bloom's human characteristics and school learning, *The Phi Delta Kappan*, 59(3), 189-193.

Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.

İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 103-114.

İşeri, H. (2004). *İlköğretim matematik öğretiminde tam öğrenme modeli*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kaya, M. F. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: S. Güven & M. A. Özerbaş), *Öğretme-öğrenme stratejileri ve modelleri* (ss. 179-236), Ankara, Pegem Akademi.



- Koçak, Ş., Cebeci, Z. & Yenilmez, E. (2004). Tam öğrenme stratejisinin etkililiği üzerine bir çalışma, *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 188-201.
- Köksal, O. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya, Eğitim Yayınevi.
- Mert, H. (2019). *Fen bilgisi eğitiminde öğrenme stiline dayalı kişiselleştirilmiş tam öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (Çev. M. T. Bağlı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Özbek, R. (2011). Öğrenme-öğretme süreci (Ed. G. Ocak), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 159-196), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Özder, H. (2000). Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 114-121.
- Özer, Ö. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin tam öğrenme modeline göre matematik dersindeki erişim düzeyleri ile öğrenme stratejileri ve tutumlarının incelenmesi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Öztürk, Ö. & Kalyoncu, N. (2018). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan 'Tam Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1-25.
- Roehl, A., Reddy, S. L. & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies, *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Savcı, H. & Kırkıç, K. A. (2012). Tam öğrenme yönteminin kavram haritalarıyla birlikte kullanıldığında kimya öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 194-226.
- Selman, A. (2019). *Tam öğrenme yöntemiyle yapılan öğretimin 6. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2006). Plandan uygulamaya öğretim, (Yazar: M. Bilen), *Tam öğrenme modeli* (ss. 83-87), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.



Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.

Şahin, A. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: G. Ocak), *Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları stratejileri* (ss. 197-235), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Tarakcioğlu Altınay, A. (2017). Tam öğrenme modeli ilkeleri doğrultusunda geleneksel muhasebe eğitiminin değerlendirilmesi, *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 54(624), 69-77.

Taşpınar, M. & Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut, *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara, Elhan Kitap.

TDK (2019). *Yaklaşım*, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 22.11.2019

Tok, Ş. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: A. Doğanay), *Öğretme-öğrenme strateji ve modeller* (ss. 129-160), Ankara, Pegem Akademi.

Turaç, N., Çalışkan, N. & Gülnar, E. (2017). Psikomotor beceri öğretiminde tam öğrenme modeli ve WhatsApp destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması: Bir triangülasyon çalışması, *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2601-2615.

Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.

Yeşilyurt, E. (2019a). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.

Yeşilyurt, E. (2019b). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970.

Yeşilyurt, E. (2019c). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler, *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(43), 57-64.

Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (stem) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, H. & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Konya, Mikro Yayıncılık.

