



ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINAV YOLUYLA ÖĞRENME YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING THE LEARNING-THROUGH-EXAM METHOD

Eriman TOPBAŞ* Banu YÜCEL TOY**

ÖZET: Sınav Yoluyla Öğrenme Yöntemi (SYÖY), değerlendirme yöntemlerinin öğretme-öğrenme sürecinde bir öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır. Bu araştırmanın amacı, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinde uygulanan SYÖY'ne ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada, dersin tüm teorik konuları on hafta süresince bu yönteme göre işlenmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu yöntemin anlamlı öğrenmeye ve sınavlara hazırlanmaya katkı sağladığına katıldıklarını göstermiştir. Bu konuda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Büro Yönetimi, İşletme ve Muhasebe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin de Turizm Eğitimi Bölümü öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan, SYÖY'nin ezbere öğrenmeyi teşvik etmesi konusunda da bir kaygının olduğu ortaya çıkarılmıştır ve bu bulgu, öğrencilerin cinsiyeti ve bölümlerine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar sözcükler: sınav yoluyla öğrenme yöntemi, öğrenci merkezli değerlendirme, izleme değerlendirmesi

ABSTRACT: Learning-through-exam method (LTEM) is the use of assessment techniques in the teaching-learning process as a learning tool. The study aimed to ascertain teacher candidates' opinions regarding LTEM applied in Educational Technology and Material Development course. In the study, theoretical topics were taught according to this method during ten weeks. The results revealed that most of the teacher candidates agreed on the contribution of LTEM to learning and the preparation for exams and, in this regard, attitudes of female students were significantly higher than male students and compared to the students in the Department of Tourism Education, those in the other departments had more positive attitudes. Besides, a concern about whether this method stimulates memorization was detected and this finding did not differ according to gender and department.

Keywords: learning-through-exam method, learner centered assessment, formative assessment

1. GİRİŞ

Her felsefi ve psikolojik yaklaşım eğitim kavramını kavrama yüklediği amaç doğrultusunda tanımlamaktadır. Bu bağlamda, “İdealistler eğitimi bireyi Tanrı'ya ulaştırma; Realistler bireyi toplumsal değerlere göre yetiştirme; Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma; Pragmatistler yaşantılar yoluyla kişide istendik davranışlar oluşturma; Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci” (Sönmez, 2001: 2) olarak tanımlamaktadırlar. Belirtilen tanımların dışında, eğitim kavramını beyin temelli olarak tanımlama denemeleri de bulunmaktadır. Bu çerçevede eğitim, “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” (Sönmez, 2001: 2) şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenme kavramı “yeni sinapsların geliştirilmesi veya mevcut sinapsların güçlendirilmesi veya zayıflatılması olgusu” (OCDE, 2002: 52) olarak kabul edildiğinde, eğitim kavramı, yeni sinapsların geliştirilmesi, mevcut sinapsların güçlendirilmesi veya zayıflatılması süreci olarak da tanımlanabilir.

Eğitim kavramının tanımı, farklı felsefi yaklaşımlara göre çeşitlilik gösterse de tüm yaklaşımlarda eğitim bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Süreç, belli bir sonuca ulaşmak veya bir oluşumu gerçekleştirmek için birbirini izleyen olayların ya da durumların akışıdır. Eğitim süreci ise, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları olarak tanımlanabilir (Demirel ve Yağcı, 2007). Eğitim ve eğitim süreci kavramlarının tanımlarından hareketle eğitimde temel amacın

* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: etopbas@gazi.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: byucel@gazi.edu.tr

bireyde istenilen öğrenmeleri (davranış değişiklikleri) gerçekleştirmek olduğu söylenebilir. İstenilen öğrenmeler, ancak belli bir öğretim programı çerçevesinde sağlanabilir.

Öğretim Programı, "belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Daha kısa bir ifadeyle, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan bir programdır (Varış, 1994: 18). Öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği plana ise *Ders Programı* denmektedir (Varış, 1994). Bir öğretim programı; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurlarından oluşur. Hedef, bireyin eğitim süreci sonunda kazanması gerekli özelliklere, içerik söz konusu özellikleri kazanmaya yönelik konular bütününe, öğretme-öğrenme süreci özelliklerin kazandırılması sürecine, değerlendirme ise belirlenen özelliklerin kazanılma düzeyini belirlemeye yönelik faaliyetlere işaret eder.

Öğretim programı bağlamında, programın değerlendirme aşamasında işe koşulan sınav, öğrenme hedefleri ile öğrenci kazanımları arasındaki farkı belirlemeye hizmet eden bir eğitsel etkinliktir. Sınavları "öğrenci davranışlarının gözlenip nicelendirilmesi amacıyla hazırlanmış ölçme durumları" olarak tanımlayan Turgut (1995: 171); sınavların, kullanım amaçlarına (seçme, yarışma, yeterlik, sınıflama ve tarama sınavları), uygulanış yöntemlerine (açık kitap ve dışarıda cevaplandırılan sınavlar) ve uygulama zamanlarına (kısa süreli, ara, dönem sonu ve bitirme sınavları) göre üç grupta toplanabileceğini belirtmektedir.

Sınavın türü, amacı ve uygulanma zamanı ne olursa olsun her sınavın üç temel değişkeni bulunmaktadır. Birincisi *sinayan*, ikincisi *sinanan*, üçüncüsü ise *sinama konusu*. Bu üçlü yapı içinde, sınav sonucunda sinama konusuna bağlı olarak sinanan hakkında bilgi elde edilir. Elde edilen bilgi çerçevesinde sinanan hakkında bir yargıya varılır.

Sinayan ve sinanan açısından incelendiğinde, sınavların; sınav öncesi, sınav sırası ve sınav sonrası olmak üzere üç ana aşamadan oluştuğu gözlenmektedir. Sinayan sınav öncesinde sınav hazırlıklarını yapar, sınav sırasında sınavın koşullara uygun bir biçimde gerçekleşmesini sağlar, sınav sonrasında ise değerlendirme yapar. Sinanan ise, sınav öncesinde sınav konularını çalışır, sınav sırasında sınav konusuyla ilgili bilgilerini ortaya koyar ve sınav sonrasında verdiği cevapların doğruluğunu/yanlışlığını araştırır.

Öğrenciler, özellikle vize ve final sınavları dönemlerinde gözlendiğinde, onların sınav öncesinde ve sınav sırasında çok yoğun çalıştıkları, sınav sonrasında ise, o kadar yoğun olmasa bile, sınavda çıkan sorularla ilgili olarak arkadaşlarıyla tartıştıkları görülmektedir. Öğrenci her üç dönemde de öğrenme konusuyla aktif halde etkileşimde bulunmaktadır. Öğrenciyi öğrenme konusuyla bu denli aktif bir şekilde etkileşime girdirmede başarılı olan bir eğitsel etkinlik (sınav), öğretme-öğrenme sürecinde de işe koşulabilir. Diğer yandan, okullardaki tüm öğretim faaliyetlerinin bir sınavla ve sınava bağlı olarak bir değerlendirmeyle (Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004) sonuçlandığı dikkate alındığında, sınavın bir öğrenme yöntemi olarak işe koşulması sinanan açısından yararlı olabileceği öngörülebilmektedir. Burada amaç sınavın öğretim süreci içerisinde vize ve final olarak öğrencilere not vermek amacıyla kullanılması değil, öğrencilerin etkili öğrenmelerine yardımcı olabilmek amacıyla bir öğrenme aracı olarak süreç içerisinde düzenli sıklıkta uygulanmasıdır. Aksi halde, vize ve finaller bir defaya mahsus uygulandıklarında öğrencilerin aralıksız bir şekilde çalışmasına neden olmaktadır ki; bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalar aralıksız bir şekilde dinlenmeden yapılan yoğun çalışmalar yerine, dinlenilerek ve araya zaman bırakılarak küçük dilimlerle yapılan çalışmaların daha çok kalıcılığa ve öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir (Donovan & Radosovich, 1999; Willingham 2002 Akt. Myers & Myers, 2007). Bu nedenle, mevcut araştırmalar, sınavların öğrencilere harf vermek amacından ziyade öğrenme aracı olarak sıklıkla ve düzenli olarak uygulanmasının önemini vurgulamaktadır (Butler & Roediger, 2007).

Öğrencilere ve onların ne öğrendiklerine odaklı olarak öğrenmenin geliştirilmesi amacını taşıyan bu öğrenme merkezli değerlendirme yaklaşımının bir süreç ve bir araç olarak öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiği savunulan bir görüştür (Gerdy, 2002; Huba & Freed, 2000). Bu değerlendirme yaklaşımını etkili kılan en önemli konu sık aralıklarla yapılan sınavlar ya da izleme testleri aracılığıyla öğrencilere düzenli dönütün sağlanabilmesidir. Dönüt, öğrenciyi eğitimin kazanımlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığı ile ilgili bilgi verilmesidir (Demirel, 2011) ve öğrencilerin yapılan

değerlendirme etkinlikler üzerinden öğrenmesini sağlayan temel unsurlardan da biridir (Irons, 2008). Öğretim ve değerlendirmenin birlikte sürdürüldüğü bu ortamlarda öğrenciler hem öğrendiklerini uygulayabilmekte hem de sürekli dönüt alabilmekte böylece performanslarını değerlendirip geliştirebilmektedir (Huba & Freed, 2000). Aslında bu şekilde gerçekleştirilen sınıf içi değerlendirmelerin amaçlarından biri, öğrencinin öğrenmedeki, öğretim üyesinin de öğretimindeki eksikliklerini giderebilmesine yönelik gereken bilgiyi sağlayan düzenli dönüt döngüsünü oluşturabilmektir (Yao & Grady, 2005). Çünkü dönütler sayesinde öğrencilerin istenen davranışların hangilerini tam kazandıkları, hangilerini öğrenmede yetersiz kalıp hangilerini öğrenemediklerini ve nedenlerini öğrenmek mümkün olabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yeni oluşacak öğrenmelerinde doğru şemaların oluşturulması için de öğrenci eksiklik ve yanlışlarının zaman geçirilmeden düzeltilmesinin ve dolayısıyla izleme (biçimlendirici) değerlendirmelerinin yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2001). Sık değerlendirme ve zamanında dönüt ile öğrencilerin zaman kaybetmeden öğrenmedeki eksikliklerini gidermeleri, karıştırdıkları bilgileri çözmeleri, öğrenirken neyi ne kadar öğrendikleri üzerine düşünmeleri, öğrenme stratejilerini ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmeleri, öğretmen ve öğrencilerle daha fazla etkileşime girmeleri, motivasyonlarının artması ve böylelikle etkili öğrenmeleri ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması mümkün olabilmektedir (Irons, 2008; Tinto, 2010). Bu bağlamda, Kang, McDermott ve Roediger'in (2007) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları bir çalışmada geribildirim yapılan kısa cevaplı testlerin bilginin daha uzun süreli kalıcılığını sağladığını ortaya çıkarmışlardır; bu sebeple, öğrenmenin geliştirilmesi için dönüt verilen kısa sorulu sınavların düzenli yapılmasını önermektedirler. Daha önce de belirtildiği gibi bu tür uygulamalar sınav olarak değerlendirilmemelidir ancak final sınavına hazırlık sağlayabilecek bir araç olarak görülmelidir (Srivastava & Kumari, 2005; Tinto, 2010).

Bu bağlamda, bir öğrenme ve izleme değerlendirme aracı olarak Sınav Yoluyla Öğrenme Yöntemi (SYÖY), öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili zamanında dönüt sağlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. SYÖY, öğrencilerin sınav dönemlerindeki; sınav öncesi, sınav sırası ve sınav sonrasındaki davranışlarının gözlenmesiyle geliştirilen ve uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemin, öğrencinin sınav öncesi işlenecek konuyu çalışmak suretiyle konuyla ilgili ön hazırlık yapmasına, sınav sırasında ön hazırlık sırasında edindiği bilgileri pekiştirmesine, sınav sonrasında arkadaşlarıyla tartışarak eksiklerini görmesine, arkadaşlarının sınav kağıdını değerlendirerek bir sınav kağıdını değerlendirme becerisi kazanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, sınav, bir yöntem olarak öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulduğunda; öğrencinin ders çalışmaya istekli hale ve derse hazırlıklı gelmesinde, derse düzenli çalışmasında ve etkin katılımında, konuyu etkili bir şekilde öğrenmesinde, öğrenme eksikliklerini görmesinde etkili olabilir. Bunlarla birlikte, sınav, öğrencinin öğretmenin soru tipini öğrenmesine, sınav heyecanının azalmasına, vize ve finallere daha rahat bir biçimde hazırlanmasına katkı sağlayabilir.

Bu bilgiler ışığında, SYÖY Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde üçüncü sınıfta okutulan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersinde uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı, ÖTMG dersini alan öğrencilerin SYÖY'ne ilişkin görüşlerinin ne olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda, şu sorular araştırılmıştır:

1. Öğrencilerin SYÖY'ne ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bölüm ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı farklılık var mıdır?
 - 2.1. Anlamlı öğrenme alt boyutunda, bölüm ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı farklılık var mıdır?
 - 2.2. Ezbere öğrenme alt boyutunda, bölüm ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı farklılık var mıdır?
 - 2.3. Sınavlara hazırlık alt boyutunda, bölüm ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, bir denemelik örnek olay araştırma deseni (one-shot case study design) kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2003). 2009-2010 Güz döneminde ÖTMG dersini alan sınıflarda 10 hafta süresince toplam 20 saat tüm teorik konular SYÖY'ne göre işlenmiştir. Bu yöntemle göre, konular işlenirken aşağıda işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretim üyesi tarafından her konunun konu ve hedef analizi yapılmış ve belirtke tablosu hazırlanmıştır. Sorular belirtke tablosu dikkate alınarak hazırlanmıştır.
2. Öğrencilere işlenecek konuyla ilgili sorular dağıtılmış ve onlardan soruları yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Sınav kağıdında sorulan bu sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez düzeyinde açık uçlu sorulardır (Örn. Eğitim teknolojisi nedir? Eğitim teknolojisi ile öğretim teknolojisi arasında nasıl bir fark söz konusudur? Öğretim teknolojisi ile iletişim süreci arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Bir öğretim materyali tasarlarken, tasarımda biçimsel yapı unsurlarından nasıl yararlanılabilir? ...konusu ile ilgili tasarım ilkelerini dikkate alarak bir çalışma yapıp hazırlayalım. gibi).
3. Cevaplama işlemi tamamlandıktan sonra, öğrenciler cevap kağıtlarını birbirleriyle değiştirmişler ve kitap veya ders notlarından yararlanarak akranlarının kağıtlarını değerlendirmişlerdir.
4. Değerlendirilen kağıtlar, incelenmek ve bir sonraki hafta öğrencilere dağıtılmak üzere öğretim elemanı tarafından toplanmıştır.
5. Kağıtlar toplandıktan sonra, aynı sorular öğretim elemanının rehberliğinde soru-cevap yöntemiyle sözlü olarak öğrenciler tarafından tartışılmış, öğrencilere dönütler verilmiş ve anlaşılmayan konularda öğretim elemanı devreye girerek sorunun anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Öğrenci cevaplarının tartışılması sürecinde tahtada konu ile ilgili kavram haritası oluşturulmuştur.
6. Son olarak, öğretim elemanı öğrencilerle birlikte konuyu özetleyerek dersi tamamlamıştır.

2.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinden 2009-2010 akademik yılı Güz döneminde ÖTMG dersine kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültede, Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü, İşletme Eğitimi Bölümü, Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü ve Muhasebe Eğitimi Bölümü olmak üzere 4 aktif bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde 2009-2010 Güz döneminde ÖTMG dersine toplam 272 öğrenci kayıt yaptırmış olup bu araştırmada 254 kişiye ulaşılmıştır. Cinsiyetini belirtmemiş olan bir öğrenci dışındaki diğer öğrencilerin 140'ı kız, 113'ü erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin %56'sı Muhasebe Eğitimi Bölümü öğrencisidir. Bu oranın yüksek olmasının sebebi, bu bölümün normal öğretimde iki, ikinci öğretimde bir olmak üzere toplam üç şubeden oluşmasıdır. Geri kalan öğrencilerin ise, %22'si Büro Yönetimi, %13'ü İşletme, %9'u da Turizm Eğitimi Bölümü öğrencileridir.

2.3. Veri Toplama Aracı

ÖTMG dersinde gerçekleştirilen uygulama sonrasında Sınav Yoluyla Öğrenme Yöntemi Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. 15 ifadeden oluşan ölçeğin güvenilirliği, Cronbach α katsayısı, .88 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacı ile açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktörlerin belirlenmesi için Ana Bileşenler (Principal Components) yönteminden, faktör yapısını daha basit hale getirerek faktör yüklerinin belirlenmesi için ise Varimax Rotasyon yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması (Bartlett's Test of Sphericity= Yak. $\chi^2 = 1462.050$, $p = 0.000$) ve KMO uygunluk ölçütünün 1'e yakınlığı (Kaiser-Meyer-Okin Measure of Sampling Adequacy= .905) çalışılan verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser yada Kaiser-Guttman kriteri dikkate alınmıştır (Bryman, Hardy & Hardy, 2009). Bu kriterle göre, öz değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında 3 yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Yamaç-birikinti (scree plot) grafiği de 3 faktörden sonra eğimin düzleştiği görülmüştür. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans yaklaşık %56'dır.

Rotasyondan sonra, değişkenlerin bu faktörlere göre aldıkları faktör yüklerini gösteren dönüştürülmüş faktör matrisi Tablo 1’de verilmiştir. Faktör yükleri .32’den büyük olanlara bakıldığında (Tabachnick & Fidell, 1996), 9 maddenin (1., 2., 3., 4., 5., 6., 8., 11. ve 12. maddeler) 1. faktörde, 4 maddenin (7., 9., 10. ve 13. maddeler) 2. faktörde ve 2 maddenin (14. ve 15. Maddeler) ise 3.faktörde yüklendikleri görülmüştür. Genellikle birden fazla faktörlü ölçeklerde her bir faktörde en az üç maddenin yüklenmesi gerektiği önerilmekle birlikte en az 2 maddenin de yüklenmesi durumunun kabul edilebileceği belirtilmektedir (Raubenheimer, 2004). Bu sorular incelendiğinde ise, 1. faktörün *anlamlı öğrenme*, 2. faktörün *ezbere dayalı öğrenme* ve 3. faktörün ise *sınavlara hazırlık* ile ilişkilendirilebilecek ifadeler oldukları görülmüştür.

Tablo 1: Dönüştürülmüş Faktör Matrisi

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
S1	.469		
S2	.837		
S3	.836		
S4	.777		
S5	.667		
S6	.585		
S8	.349		
S11	.427		
S12	.564		
S14		.730	
S15		.804	
S7			.735
S9			.507
S10			.655
S13			.583

2.4. Verilerin Analizi

Faktör analizi sonucunda 3 yapının ortaya çıkması üzerine veriler bu alt yapılar çerçevesinde incelenmiştir. Öncelikli olarak çalışma grubundaki bireylerin SYÖY’ne ait bulguların yorumlanmasında frekans ve yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik değerlerinden yararlanılmıştır. Likert tipi ölçeklerde aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması için sıra aralıklarının eşit olması gerekir. Bu sebeple, Tekin (1996)’in *Aralık Genişliği = (Dizi Genişliği)/(Yapılacak Grup Sayısı)* formülünden yararlanılarak, beşli bir Likert ölçeğin aralık genişliği 0.80 ($(5-1)/4 = 4/5 = 0.80$) bulunmuştur. Bu değer esas alınarak 5’li Likert ölçeğin değer aralıkları eşit olacak şekilde oluşturulmuştur: 1.00 – 1.80 Kesinlikle Katılmıyorum; 1.81 – 2.60 Katılmıyorum; 2.61 – 3.40 Kararsızım; 3.41 – 4.20 Katılıyorum; ve 4.21 – 5.00 Kesinlikle Katılıyorum.

Bunun yanı sıra her bir alt boyutta, bölümler ve cinsiyetler arası karşılaştırma yapmak için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Ancak hem kız ve erkek öğrenci sayısı hem de bölümlerdeki öğrenci sayısı eşit değildir. Bu sebeple analizler SPSS 15.0 programında Genel Doğrusal Modelleme yöntemi ile grupların eşit büyüklükte olmadığı durumlarda kullanılması gereken Type III kareler toplamı yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası ortalamalar yorumlanırken, bu durumu dikkate alınarak hesaplanan tahmini marjinal ortalamalar (estimated marginal means) kullanılmıştır. İki faktörlü ANOVA’nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği için ise Levene istatistik değerlerine bakılmış ve bu varsayım reddedilmemiştir (Anlamlı öğrenme alt boyutu için $F(7,245) = 1.985$, $p > 0.05$; Ezbere öğrenme alt boyutu için $F(7,245) = .536$, $p > 0.05$; Sınavlara hazırlık alt boyutu için $F(7,245) = .571$, $p > 0.05$).

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin Geneline İlişkin Bulgular

Öğrencilerin SYÖY'ne ilişkin görüşlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri ve yüzde dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: SYÖY İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Yüzde Dağılımı ve Betimsel İstatistik Değerleri

		%						N	\bar{x}	Ortanca	Mod	s.s
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum						
Anlamli Öğrenme												
1	Ders çalışmaya istekli hale gelmesini sağlar.	10	13	18	43	17	254	3.43	4	4	1.2	
2	Derse hazırlıklı gelmesini sağlar	6	6	6	41	41	254	4.03	4	4	1.14	
3	Düzenli çalışmasını sağlar.	6	7	17	39	32	254	3.85	4	4	1.12	
4	Derse etkin katılımını sağlar	4	11	19	41	25	254	3.7	4	4	1.09	
5	Konuyu etkili bir şekilde öğrenmesini sağlar.	5	12	22	37	24	254	3.63	4	4	1.13	
6	Tekrar yapmasını sağlar.	3	9	11	44	33	254	3.94	4	4	1.04	
8	Derse devamlılığını artırır.	4	8	15	34	39	254	3.96	4	5	1.1	
11	Öğrenmedeki eksikliklerini görmesini sağlar.	4	7	11	51	27	254	3.9	4	4	1.01	
12	Konuya hakimiyetini artırır.	2	11	18	45	24	254	3.78	4	4	1.01	
Ezbere Dayalı Öğrenme												
14	Yeni fikirler üretmesini engeller.	26	25	26	14	8	254	2.52	2	1&3	1.24	
16	Ezbere yönelmesine neden olabilir.	10	8	19	32	31	254	3.66	4	4	1.27	
Sınavlara hazırlık												
7	Öğretmenin soru tipini öğrenmesini sağlar.	8	8	13	34	38	254	3.87	4	5	1.21	
9	Vize ve finallere hazırlanmasını kolaylaştırır.	2	4	7	37	49	254	4.27	4	5	0.93	
10	Sınav heyecanının azalmasına yardımcı olur.	8	11	19	39	23	254	3.57	4	4	1.19	
13	Sınav kağıdını değerlendirme becerisi kazanmasını sağlar.	2	7	10	47	35	254	4.07	4	4	0.93	

Bu sonuçlara göre, Anlamli Öğrenme alt boyutundaki ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin % 60'ından fazlası SYÖY ile işlenen ÖTMG dersinin onları derse çalışmaya istekli hale getirdiğini ($\bar{x}=3.43$) ve derse hazırlıklı gelmesini ($\bar{x}=4.03$), düzenli çalışmayı ($\bar{x}=3.85$), derse etkin katılımı ($\bar{x}=3.70$), konuyu etkili bir şekilde öğrenmeyi ($\bar{x}=3.63$), tekrar yapmayı ($\bar{x}=3.94$), öğrenmedeki eksiklikleri görmelerini ($\bar{x}=3.90$), konuya daha fazla hakimiyeti ($\bar{x}=3.78$) ve derse devamlılığı ($\bar{x}=3.96$) sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, Ezbere Dayalı Öğrenme alt boyutuna bakıldığında, öğrencilerin % 51'i bu yöntemin yeni fikirler üretmeyi engellediğine katılmadıkları görülmüştür ($\bar{x}=2.52$). Fakat diğer yandan %63'ü ise bu yöntemin ezbere yönelmeye neden olabileceğini ($\bar{x}=3.66$) ifade etmişlerdir. Sınav hazırlık alt boyutundaki ifadelerde ise, sınıfın büyük bir çoğunluğu bu yöntemin öğretmenin soru tipini öğrenmeyi sağladığını ($\bar{x}=3.87$), vize ve finallere çalışmayı kolaylaştırdığını ($\bar{x}=4.27$), sınav heyecanının azalmasına yardımcı olduğunu ($\bar{x}=3.57$) ve sınav kağıdı değerlendirme becerisi kazandırdığını ($\bar{x}=4.07$) ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

3.2. Anlamli Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Anlamli öğrenme alt boyutundaki öğrenci görüşlerinin ortalama puanları, öğrencilerin bölümlerine ve cinsiyetine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 4’de verilen iki faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, öğrenci görüşleri üzerinde bölüm ve cinsiyet faktörünün etkisi vardır; çünkü öğrenci görüşleri bu faktörlere göre istatistiksel açıdan anlamli düzeyde farklılık göstermektedir (Bölümler arası farklılık için $F[3,245] = 2.730$, $p=.045$, *kısmi* $\eta^2 = .032$, cinsiyete göre farklılık için $F[1,245] = 6.740$, $p=.010$, *kısmi* $\eta^2 = .027$). Ancak, Cohen kriterine göre bu farklılığın etki büyüklüğü küçüktür; çünkü, Cohen kriterine göre, tek bağımlı değişken analizlerde etki büyüklüğünü açıklayan *kısmi* η^2 katsayısı değeri .01 ise etki küçük, .06 ise orta, .14 ise büyüktür (Stevens, 1996). Bölümler arasındaki farklılık için gerçekleştirilen Post hoc test analizi sonuçları, yine farklılığın Turizm eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşleri ile Muhasebe ve İşletme Eğitimi öğrencilerinin görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermiştir. Ancak ortalama puanlar incelendiğinde, bütün bölümler ortalama olarak bu yöntemin anlamli öğrenmeyi sağladığına katıldığını işaret etmektedir; sadece böyle düşünenlerin oranı diğer bölümlere kıyasla Turizm bölümünde daha azdır (Tablo 3). Bu boyutta elde edilen bir diğer sonuç ise, cinsiyet ve bölüm faktörlerinin etkileşiminin anlamli bulunmamasıdır ($F[3,245] = 2.437$, $p=.065$); bu durum bölümler içinde cinsiyete göre öğrenci görüşlerindeki farklılığın anlamli düzeyde olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 3: Anlamli Öğrenme Alt Boyutunda Cinsiyete Göre Öğrencilerin Tahmini Marjinal Ortalama Puanları

	Kız	Erkek	Toplam	N
Muhasebe	3.88	3.88	3.88	142
Büro	3.79	3.46	3.62	56
İşletme	3.96	3.89	3.92	32
Turizm	3.94	3.00	3.47	23
Toplam	3.89	3.55		253
N	140	113	253	

Tablo 4: Anlamli Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi</i> η^2
Bölüm	3	2.730	.045	.032
Cinsiyet	1	6.740	.010	.027
BölümXCinsiyet	3	2.437	.065	.029
Hata	245			

3.3. Ezbere öğrenmeye ilişkin Bulgular

Diğer bir alt boyut olan ezbere öğrenme ile ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, bu alt boyutta yer alan ifadelerle verilen cevapların ortalamasının öğrencilerin bölümlerine ($F[3,245] = .372$, $p=.773$) ve cinsiyetine ($F[1,245] = .429$, $p=.513$) göre anlamli düzeyde farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde bölümlere göre cinsiyetler arasında da anlamli bir farklılık görülmemiştir ($F[3,245] = 1.657$, $p=.177$). Verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde ise öğrencilerin bu dersin ezbere öğrenmeye katkısı olduğu konusunda kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Ezbere Öğrenme Alt Boyutunda, Bölüm ve Cinsiyete Göre Öğrencilerin Tahmini Marjinal Ortalama Puanları

	Kız	Erkek	Toplam	N
Muhasebe	2.95	3.01	2.98	142
Büro	2.70	2.89	2.80	56
İşletme	2.88	3.08	2.98	32
Turizm	3.38	2.47	2.92	23
Toplam	2.98	2.86		253
N	140	113	253	

Tablo 6: Ezbere Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi η²</i>
Bölüm	3	.372	.773	.005
Cinsiyet	1	.429	.513	.002
BölümXCinsiyet	3	1.657	.177	.020
Hata	245			

3.4. Sınavlara Hazırlık ile İlgili Bulgular

Son olarak, sınava hazırlık alt boyutu ile ilgili verilerin analizi de diğer alt boyutlarda olduğu gibi öğrenci görüşlerinin cinsiyete ($F[1,245] = 4.143, p = .043, \text{kısmi } \eta^2 = .017$) ve bölümlere ($F[3,245] = 2.818, p = .040, \text{kısmi } \eta^2 = .033$) göre farklılığın anlamlı düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Tablo 8). Tukey testine göre bölümler arasındaki farklılık ise yine Turizm bölümü öğrencileri ile Muhasebe ve İşletme eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Tablo 7’de verilen ortalamalar incelendiğinde aslında tüm bölümlerdeki öğrencilerin bu yöntemin onları sınavlardaki heyecanlarının azalması, öğretmenin soru tipini öğrenmesi gibi konulara destek sağladığına katıldıklarını göstermekle birlikte, bir sıralama yapılırsa İşletme eğitimi ($\bar{x} = 4.10$) öğrencileri arasında katılımın en fazla olduğunu, bunu Muhasebe ($\bar{x} = 4.00$), Büro ($\bar{x} = 3.80$) ve Turizm ($\bar{x} = 3.60$) bölümlerinin takip ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, bölüm ile cinsiyet arasındaki etkileşimin ise anlamlı çıkmadığı ($F[3,245] = 1.857, p = .137$); bir başka ifade ile bölümlere göre cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 7: Sınavlara Hazırlık Alt Boyutunda, Bölüm ve Cinsiyete Göre Öğrencilerin Tahmini Marjinal Ortalama Puanları

	Kız	Erkek	Toplam	N
Muhasebe	3.99	4.01	3.99	142
Büro	3.98	3.61	3.80	56
İşletme	4.09	4.10	4.09	32
Turizm	3.93	3.28	3.60	23
Toplam	3.99	3.75		253
N	140	113	253	

Tablo 8: Sınavlara Hazırlık Alt Boyutuna İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi η²</i>
Bölüm	3	2.818	.040	.033
Cinsiyet	1	4.143	.043	.017
BölümXCinsiyet	3	1.857	.137	.022
Hata	245			

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilerin ÖTMG dersinde uygulanan SYÖY'ne ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, bu yöntemin öğrencileri ders çalışmaya istekli hale gelmelerine, derse hazırlıklı gelmelerine, düzenli çalışmalarına, tekrar yapmalarına, derse etkin katılım göstermelerine, öğrenmedeki eksikliklerini görmelerine ve konuya daha hakim olmalarına yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda bu yöntemin derse devamlılığı arttırdığı da anlaşılmıştır. Stiggins ve Chappuis (2005) değerlendirme sürecine öğrencilerin dahil edilmesinin ve değerlendirme sürecinde öğrenci ile etkili iletişim kurulmasının öğrencilerdeki motivasyonu ve kendine güveni artırıcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin performanslarına özgü düzenli ve sık aralıklarla dönüt almalarının öğrenmeye karşı içsel motivasyonu arttırdığı belirtilmektedir (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2004). Bu bağlamda, mevcut çalışmada da öğrencilerin çoğunluğu tarafından SYÖY'nin onları ders çalışmaya istekli hale getirdiğinin ve derse etkin katılımı ve devamlılığı arttırdığının düşünülmesinin sebebi, bu yöntem sayesinde öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil edilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Bu yöntemin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinin çoğunlukla dile getirilmesindeki muhtemel temel nedenlerden birisi, sınavlar sonrası öğrencilere doğru cevapların verilmesi ve yanıtların tartışılması yoluyla öğrencilere sürekli dönütün verilmesidir. Bu bağlamda, Huba ve Freed (2000) sık aralıklarla yapılan sınavların öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağladığını, bunun sayesinde öğrencilerin performansları ile ilgili dönüt alabildiklerini ve ona göre çalışma alışkanlıklarını gözden geçirdiklerini böylece öğrenmelerine olumlu katkının sağlandığını belirtmektedir. Stiggins ve arkadaşları (2004) öğrenmeyi destekleyici değerlendirmelerle öğrencilerin performanslarına ilişkin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi verici dönütlerin akademik başarı için önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin şu anda nerede oldukları ile nerede olmaları gerektiği konusunda düşüncelerini sağladığını böylece akademik başarıya götürecek öz değerlendirme ve amaç belirlemede öğrencilerden beklediğimiz düşünme becerisinin kazandırılabilirdiği ifade edilmektedir. Myers ve Myers (2007)'de yaptıkları bir araştırmada iki hafta da bir sınav yapılan öğrencilerin dönem içinde sadece vize sınavına giren öğrencilere göre daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. İki haftada bir yapılan sınavlara tabi olan bu öğrencilerin daha az konuya çalışmış olmalarının; konunun anlaşılması ve öğrenilmesi açısından daha önceden ve daha sıklıkla dönüt almış olmalarının ve böylece zamanında eksikliklerini gidermelerinin ve kendilerini konuya daha hakim hissettikleri için kendine güvenlerinin, motivasyonlarının ve öz yeterliklerinin artmasının bu sonucu etkilediğini belirtmişlerdir. Sönmez (1998), sınav sayısı ve sınavın dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireç olarak kullanılmasının öğrenci erişimini tam öğrenme sınırının üstüne çıkartıp çıkartmadığı ile ilgili araştırmasında, öğrencilere bütünlüme sınavından sonra klasik yazılı yoklama ve çoktan seçmeli test tipinde paralel 5 sınav daha yapılmış ve her sınav sonrası kağıtlar öğrenciyle beraber okunmuş, yanıtlar gösterilmiş, düzeltilmesi istenmiş, eksiklikleri tamamlattırılmış ve pekiştireç verilerek güdülenmeleri sağlanmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin % 99.6'sı en az 74.77 puan alarak dersi geçmiştir. Sönmez (1998), sınavların öğrenme aracı olarak bu şekilde kullanımı sonucu elde edilen bu bulguyu, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin ve başarı azimlerinin artmasına, öğrenmelerindeki eksiklerin sunulduğu bir eğitim hizmetinin sunulmuş olmasına, öğrencilerin aktif katılımının ve hazırbulunuşluk düzeyinin artmasına bağlamaktadır. Myers ve Myers (2007) ve Sönmez (1998)'in çalışmalarında, SYÖY'nin birebir uygulandığını söylenemese de bu çalışmalar, sınavların sık aralıklarla uygulanmasının ve sonrasında dönüt verilmesinin öğrenmedeki önemini göstermesi açısından mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Ayrıca, bu çalışmada, SYÖY'nin öğretmenin soru tipini öğrenmeyi sağladığı, vize ve finallere çalışmayı kolaylaştırdığı, sınav heyecanını azalttığı ve sınav kağıdı değerlendirme becerisini kazandırdığı görüşüne katılma oranının da yüksek çıktığı görülmüştür. Sönmez (1998) sınavların sık aralıklarla yapılması ve öğrencilerle birlikte değerlendirilmesinin öğrencinin nasıl soru sorulacağını ve nasıl yanıtlayacağını öğrenmesine de katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Nitekim, bu çalışmada da öğrencilerin çoğu öğretmenin soru tipini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, SYÖY'nin öğrencilerin vize ve finallere çalışmalarını kolaylaştırmasının muhtemel sebebi, bu yöntem kapsamında sık sık sınava giren öğrencilerin vize ve final için tüm üniteleri sadece bir defada çalışmak yerine parça parça konuları çalışmaları ve her hafta sınav olduklarından dolayı önceden hazırlık

yaparak gelmiş olmalarıdır. Bu da Donovan ve Radosevich (1999)'in bahsetmiş olduğu aralıklı çalışmanın öğrenmeye olumlu katkısını göstermektedir. Bununla birlikte, Boydak Özcan ve Yüksel (2003) lise öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada; öğrencilerin düzenli ve planlı çalışma ile sınav kaygısının azaldığına inandıklarını, özellikle kız öğrencilerin bu görüşü daha çok benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda, SYÖY'nin düzenli ve planlı çalışmayı sağladığı sonucunun, öğrencilerdeki sınav heyecanının azalmasıdaki temel etmen olduğunu söylemek mümkündür. Bunların dışında, bu çalışmada dikkate değer bir başka bulgu da, SYÖY sayesinde ileride öğretmen olacak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu tarafından, sınav kağıdı değerlendirme becerisi kazanmalarına bu yöntemin katkısı olduğunun ifade edilmesidir. Aslında, akranların sınav kağıtlarını değerlendirmek, öğrencilerin kendilerini de değerlendirmelerine olanak sağlayan bir araçtır. Çünkü akranlarının kağıtlarını değerlendirirken öğrenci kendi eksikliklerini ve doğru yönlerini görebilir. Bu sebepten dolayı, SYÖY'nin öğrencilerin sadece başkalarının sınav kağıdını değerlendirme becerisine değil aynı zamanda kendilerini değerlendirme becerisine de katkı sağladığı düşünülebilir.

Öte yandan, dezavantajlar olarak sınıfın yarısından fazlası bu yöntemin öğrencilerin ezberle yönelmelerine neden olabileceğini belirtmiştir. Ancak sadece beşte birlik bir kısmı bu yöntemin yeni fikirler üretmeyi engellediğini ifade etmişlerdir. Ezberle öğrenme ya da yeni fikirler üretmeye ilişkin oluşan kaygının nedeni, bazı eleştirmenlerin de belirttiği gibi sınavların dışsal bir motivasyon aracı olarak görülmesinden kaynaklanabilir (Myers & Myers, 2007). Her ne kadar bu ders kapsamında, haftalık uygulanan bu sınavlardan alınan notlar yerine, öğrencilerin bu sınavlara katılıp katılmadıkları sınıf içi katılım notu olarak değerlendirilse de öğrencilerin bazıları benzer soruların vize ve finalde çıkacağı düşüncesiyle sorulan soruların ve cevapların ezberlenebileceğini düşünmüş olabilir.

Bunların yanı sıra, bu çalışmada, SYÖY'ine ilişkin görüşlerin öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Her ne kadar ortalamada her iki grup da bu yönteme karşı olumlu bir tutum sergilemiş olsa da kız öğrencilerde bu durum daha da yüksektir. Seymour ve Hewitt (Akt. Myers & Myers, 2007) kız çocuklarının okul çalışmalarında kendilerine yardımcı olabilecek bir desteği fazla bulamadıklarını, bu durumun da onların kendilerine güvenlerini yitirmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olabildiğini ifade etmektedir. Bu sebeple, Huba ve Freed (2000)'in de belirttiği gibi sık sık sınavların yapıp geribildirim sağlandığı SYÖY, kız öğrencilerin kendine olan güvenlerini, cesaretlerini, etkileşimlerini ve motivasyonlarını arttırmış olabilir. Dolayısıyla, kız öğrenciler bu yöntemle daha ılımlı yaklaşmış olabilirler. Diğer yandan, Karakış ve Çelenk (2007), üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu bulgular ışığında, SYÖY'nde öğrenciler derse hazırlık, sınav sorularını cevaplama, sınav kağıtlarını değerlendirme ve soruları tartışma aşamasında sıklıkla tekrar yapmaktadır. Ayrıca sorulan sorulara öğrencilerin kendi ifadeleri ile cevap vermeleri, soruların tartışılması ve sonrasında özetin kavram haritası ile gerçekleştirilmesi anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejileri kapsamında ele alınabilir. Bu sebeplerden dolayı, bu yöntemi kız öğrenciler kendi öğrenme stratejilerine yakın buldukları için daha olumlu bir tutum sergilemiş olabilirler.

Son olarak bu çalışmada, Turizm Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bu yöntemle ilişkin tutumlarının diğer bölümlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bunun temel nedenlerinden biri, bu bölüm öğrencilerinin genel olarak hem üniversiteye giriş hem de ders ortalamaları açısından akademik başarı düzeyinin daha düşük olması ve buna bağlı olarak bu öğrencilerin çalışma düzeylerinin de düşük olması olabilir. Dolayısıyla bu öğrenciler her hafta düzenli çalışmaya neden olan bu yöntemle karşı diğer bölümlerde olduğu kadar olumlu bir tutum sergilememiş olabilirler.

Sonuç olarak, SYÖY'nin, bir başka ifade ile bir öğrenme aracı olarak sınavların öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmesinin, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirme becerisi kazanmalarına, derse istekli gelmelerine, planlı ve düzenli çalışmalarına, düzenli geribildirimlerle öğrenmedeki eksikliklerini görmelerine, sınav heyecanını yenmelerine dolayısıyla daha etkili öğrenmelerine yardımcı olan SYÖY'nin uygulandığı bu çalışmanın klasikleşmiş vize ve final uygulamalarını geride bırakmak isteyen öğretmen ve öğretim elemanlarına yardımcı olacağı öngörülmektedir. Ancak bu

çalışma, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır; bu sebeple, farklı fakülte ve derslerde de uygulanması çalışma bulgularının tekrar edilebilirliği açısından önemlidir. Bu çalışmada, öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Sonraki çalışmalarda, çoktan seçmeli sorular sorularak iki farklı değerlendirme aracının etkisine bakılabilir.

Çalışmanın Kayıt Tarihi : 09.08.2010
Yayına Kabul Edildiği Tarih : 09.08.2012

5. KAYNAKLAR

- Boydak Özan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi (DAUM)*, 1 (3), 64-70.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2009). Constructing variables. In A. Bryman ve M.A. Hardy (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp.17-34). CA: Sage Publication.
- Butler, A. C. & Roediger, H. L. (2007). Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19 (4/5), 514-527.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (17.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2007). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. Ö. Demirel ve E. Altun (Editörler) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s.1-27). Ankara: PegemA Yayınları.
- Donovan, J. J. & Radosevich, D. J. (1999). A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don't. *Journal of Applied Psychology*, 84 (5), 795-805.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Gerdy, K.B.(2002). Teacher, coach, cheerleader, and judge: Promoting learning through learner-centered assessment. *Law library journal*, 94 (1), 59-88.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment*. New York: Routledge.
- Kang, S. H. K.; McDermott, K. B. & Roediger, H.L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19 (4/5), 528-558.
- Karakış, Ö. ve Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri "A.İ.B.Ü. örneği". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 26-46.
- Leclercq, D.; Nicaise, J. & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp.273-292). Liège: Les Editions de l'Université de Liège.
- Myers, C. B. & Myers, S. M. (2007). Assessing assessment: The effects of two exam formats on course achievement and evaluation. *Innovative Higher Education*, 31(4), 227-236.
- OECD (2002). *Understanding the brain towards a new learning science*. Paris: OECD Publishing.
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *Journal of Industrial Psychology*, 30 (4), 59-64.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1998). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srivastava, D.S. & Kumari, S. (2005). *Education: Assessment, evaluation and remedial*. India: Isha Books.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stiggins, R.J. & Chappuis, J. (2005) Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44 (1), 11-18.
- Stiggins, R.J.; Arter, J.A.; Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004) *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well*. Oregon: Assessment Training Institute.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd Ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tinto, V. (2010) From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J.C.Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Volume 25 (pp.51-90). New York: Springer.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10.Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yao, Y. & Grady, M.L. (2005). How do faculty make formative use of student evaluation feedback?: A multiple case study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (2), 107-126.

6. EXTENDED ABSTRACT

During examination period, students interact with learning topics actively. This raises a question why not exams can be used in teaching-learning process as a educational activity. The purpose is not to use exams as a final or midterm to give a grade but to use them frequently in teaching-learning process as a learning tool in order to facilitate students to learn effectively. For this purpose, present studies emphasize the importance of the application of exams in a frequent time intervals regularly as a learning tool instead of being a tool to be used for giving a grade (Butler & Roediger, 2007). In this context, Learning via Exam Method (LVEM) as a learning and formative assessment tool is a method providing feedback on time about students' learning. In light of this information, LVEM was applied in Instructional Technologies and Material Development (ITMD) course taught in the third year in the Faculty of Commerce and Tourism Education at Gazi University. The purpose of this study was to ascertain the opinions of the students in relation to LVEM and to compare according to their gender and departments.

In the study, one-shot case study design was used (Fraenkel & Wallen, 2003). In 2009-2010 Fall Semester, all theoretical topics of ITMD course was taught according to LVEM during 10 weeks. Participants of the study were 254 third year students registered for ITMD course in 2009-2010 Fall Semester in the Faculty of Commerce and Tourism Education at Gazi University. After the implementation of the treatment in ITMD course, Learning via Exam Method Evaluation Scale was administered to the students. The reliability of the scale was .88. Factor analysis results of the scale revealed three constructs that were named as *meaningful learning*, *rote learning*, and *preparation for exams*. Descriptive statistical analyses were carried out to determine frequency and percentage distribution, mean and standard deviation. In order to make comparisons according to gender and departments of the students, two way ANOVA was used.

According to descriptive statistics results, more than 60% of the students considered that LVEM made them study the lesson willingly, come to the class prepared, study regularly, participate in class actively, learn topics effectively, repeat topics, recognize their deficiencies in learning, master topics much more and attend the course regularly. Moreover, nearly half of the students disagreed that this method obstructed producing new ideas but 63% stated that this method might cause memorization. Furthermore, mostly they expressed that this method provided them to learn the question style of the instructor, facilitated to study midterm and final exams, decreased exam anxiety and made them able to assess exam paper.

Two way ANOVA results for the *meaningful learning* and *preparation for exam* subscales indicated that although students' opinions regarding LVEM was positive, there were significant differences according to gender and departments. Female students compared to males and students in the Department of Accounting Education and Business Administration Education compared to those in the Department of Tourism Education had more positive opinions. However, for the *rote learning* subscale, there was not any difference in terms of gender and departments. When the results were examined under subscales, it was observed that in terms of gender and department differences similar results were obtained. Given responses showed that students were hesitant about the contribution of LVEM to inclination to rote learning.

The study results highlighted that LVEM had some contributions to students' learning such as providing willingness for studying, regular study, repetition, active participation, recognizing deficiencies, mastery in topics. One of the possible reasons for these results is feedbacks that were given after the exams through discussing answers and mistakes. In this respect, the related studies demonstrate that frequent and on time feedbacks in learning environments where exams take place frequently provides students to overcome their deficiencies on time so that to feel more competent, self-confident, and motivated and eventually contributes to learning and retention (Donovan & Radosevich, 1999; Huba & Freed, 2000; Myers & Myers, 2007; Sönmez, 1998). On the other hand, as a disadvantage of this method, more than half of the students indicated that this course might cause rote learning. The underlying reason for this concern might be that exams are seen as an external motivation tool as cited by some critics so in order to get external reward (i.e. good grade) in midterm or final exam, students might incline to memorize what was asked in the in-class exams. This study showed that female students had more positive attitudes toward this method. Since female students are

prone to study regularly and use learning strategies more (Karakış ve Çelenk, 2007), they might feel this method match up with their learning strategies.

In conclusion, it can be deduced that LVEM, in other words integration of exams into teaching-learning process as a learning tool is a method contributing to students' learning. Thus, it is anticipated that this method may help teachers and instructors who would like to leave traditional midterm and final exam approach behind.