



Haziran 2022 Cilt: 6 Sayı: 1

June 2022 Vol: 6 No: 1

ISSN: 2618-5768

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Arş. Gör. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Ömer YILMAZ, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Mahir UĞURLU, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,

Arş. Gör. Furkan Kadir TOPÇU, Türkçe Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİMKURULU

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidd de Alcalá, İspanya

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, İtalya
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norveç
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. HavvaEylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, Hindistan

DİZİN

ASOS İndeks

Türk Eğitim İndeksi

İÇİNDEKİLER

Sedat KURAL, Ahmet Naci DİLEK, Vahdettin KURAL	
Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Karşı Tutumları ile Sportmenlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analiz Edilmesi	1-16
Bayram ELÇİ, Gurbet ELÇİ	
Eğitimde Önemli Bir Motivasyon Unsuru; Yaştan Bağımsızlık Düşüncesi	17-26
Dilek AY, Kaine GÜLÖZER	
Açık Öğretim Lisesi Öğrenci ve Mezunlarının Yükseköğrenime Hazırlık Amaçları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki	27-40
Ahmet Berk ÜSTÜN, Betül DÜZENLİ ÇİL	
Diji Demi Sisteminin Ters Yüz Edilmiş Sınıflarda İncelenmesi	41-53
Hatice Cura YELEĞEN, Onur Rahman HORUZ, Büşra KANIKIRMIZI, Büşra GÜVENÇ	
Program Değerlendirme Tezlerinin Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli ile Meta Değerlendirmesi	54-67



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIALBOARD

Editor-in-Chief:

Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editor:

Res. Asst. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretaria:

Res. Asst. Ömer YILMAZ, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Mahir UĞURLU, Foreign Languages (English) Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Special Education, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Furkan Kadir TOPÇU, Turkish Language Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCEBOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, Italy
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norway
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

INDEX

ASOS İndeks
Türk Eğitim İndeksi

CONTENTS

Sedat KURAL, Ahmet Naci DİLEK, Vahdettin KURAL	
Analysing Secondary School Students' Attitudes Towards Physical Education and Sports Lessons and Their Level of Displaying Sportsmanship Behaviours According to Various Variables	1-16
Bayram ELÇİ, Gurbet ELÇİ	
An Important Motivation Element in Education: Age Independence Thought	17-26
Dilek AY, Kaine GÜLÖZER	
The Relationship between the Reasons for Higher Education Preparation and Lifelong Learning Tendencies of Open Education High School Students and Graduates	27-40
Ahmet Berk ÜSTÜN, Betül DÜZENLİ ÇİL	
Examining the Diji Demi System in the Flipped Classrooms	41-53
Hatice Cura YELEĞEN, Onur Rahman HORUZ, Büşra KANIKIRMIZI, Büşra GÜVENÇ	
Meta Evaluation of the Program Evaluation Theses with Multifaceted Rasch Measurement Model	54-67



Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Karşı Tutumları ile Sportmenlik Davranışları Sergileme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analiz Edilmesi

Sedat KURAL^{*a}, Ahmet Naci DİLEK^b, Vahdettin KURAL^c

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :14.09.2021

Düzeltilme :03.01.2022

Kabul :17.01.2022

Keywords:

Beden eğitimi,

Sportmenlik,

Tutum,

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve sportmenlik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesidir. Örneklem grubu Selahaddin Eyyubi İmam Hatip Ortaokulunda eğitim gören 172 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada Tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Koç (2013) "Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği" ve Demirhan ve Altay (2001) ait olan "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışları incelendiğinde; televizyonda düzenli olarak spor programı izleme, lisanslı olarak spor yapmak, ailede spor yapanın olması, düzenli olarak spor yapmak, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamış. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken öğrencilerin sportmenlik puanlarında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışmamızda yer alan erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha sportmenlik davranışı göstermiş olduklarını söyleyebiliriz.

Analysing Secondary School Students' Attitudes Towards Physical Education and Sports Lessons and Their Level of Displaying Sportsmanship Behaviours According to Various Variables

Article Information

DOI:

Article History:

Received :14.09.2021

Revised : 03.01.2022

Accepted : 17.01.2022

Keywords:

Physical education

Sportsmanship,

Attitude.

Article Type:

Research Article

Abstract

The aim of this study is to analyze secondary school students' attitudes towards physical education and sports lessons and their sportsmanship behaviors according to various variables. The sample group consists of 172 students studying at Selahaddin Eyyubi Imam Hatip Secondary School. Scanning model was used in this study. Personal information form created by the researcher and Koç (2013) "Physical Education Class Sportsmanship Behavior Scale" and Demirhan and Altay's (2001) "Physical Education and Sports Attitude Scale" were used as data collection tools. As a result, when the attitudes and sportsmanship behaviors of secondary school students towards physical education and sports lessons are examined; There was no significant difference in the variables of watching sports programs on television regularly, doing sports under license, having a family member doing sports, doing sports regularly, class, education status of parents. However, while there was no significant difference in the attitude scores of the students according to the gender variable, a significant difference was found in the sportsmanship scores of the students in favor of the boys. We can say that male students in our study are more sportsman than female students.

*İlgili Yazar: sedatkural11@gmail.com

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Bartın/ Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-5088-763X>

^b Dr. Öğr. Üyesi, 2, Bartın Üniversitesi Bartın/ Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-9805-8694>

^c Yüksek Lisans, Bartın Üniversitesi Bartın/Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-4838-0455>

Giriş

Günümüzde beden eğitimi ve spor, kişilerin fiziksel ve psikolojik sağlığına faydalı bir uygulama alanı olarak bilinmektedir. Ayrıca eğitim programlarında bütünleyen özellikte bir rolünün olması sebebiyle öğrencilerin egzersizler aracılığıyla sosyal, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarda gelişmesine, sporu yaşam tarzına dönüştürmelerine, okul dışı serbest zamanlarını sportif faaliyetlerle değerlendirmesine katkıda bulunur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için bireylerin bu derse karşı pozitif tutum içinde bulunması gerekmektedir (Turan, 2020). İnceoğlu'na (2010) göre "tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir." Turan'a (2020) göre ise genel olarak tutum bireyin çevresinde kişi, olay ya da duruma karşı sahip olduğu eğilim olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar kişilerin bir şeyi sevmesi, davranışlarının şekillenmesi, öğrenme sürecini, motivasyon ve yaşantılardan zevk almasını etkiler (Akandere, Özyalvaç & Duman, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutumları onların sportif davranışları benimsemeleri, etkinliklere gönüllü katılımlarını ve ders başarılarını artırabilir (Ekici, Bayrakdar, Akan & Hacıcaferoğlu, 2011). Öğrencilerin ders başarısı ve olumlu tutum üzerine yapılan çalışmalarda olumlu tutum ve ders başarısı arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Akandere ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi ve derse katılımı bütünsel gelişmelerine katkıda bulunarak sağlık yaşama ve olumlu ilişkiler kurmaları açısından önemli motivasyon kaynağı olabilmektedir (Sivrikaya & Kılıçık, 2017). Ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemine girmeleri ile birlikte yaşamış oldukları değişimler onların spora olan ilgilerini de etkilemektedir (Ekinci, 2018). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitim ve spor dersine karşı tutumlarını artırarak öğrencilerin ergenlik dönemini daha sağlıklı geçirmelerine katkı sağlanabilir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını etkileyen etkenler bulunmaktadır. Bu etkenlerden bazıları cinsiyet, yaş, sporda aktiflik durumu, ailenin spora yönelik algıları, okulların fiziki yeterlikleri, yaşadıkları toplumun sosyo-ekonomik özellikleri gibi etkenler etkili olabilmektedir (Güllü, 2016).

Beden eğitim ve spor dersinde yapılan sportif faaliyetler öğrencilerde iş birliği ve yardımlaşma duygusunu geliştirme, kurallara uyma bilinci oluşturma, hoşgörü, saygı, iyilik severlik ve adil olma gibi değerlerin oluşmasında etkilidir. Sportif faaliyetlerde yapılan bu davranışları sportmenlik olarak tanımlayabiliriz (Genç, Tutkun & Acar, 2019). Etik değerleri benimsememiş ya da bilmeyen öğrenciler sportmenlik dışı davranışları ile övünebilirler. Bu yüzden öğrencilerin spora karşı olan tutumlarının sportmenlik üzerine inşa edilmesi gerekir ve Uluslararası Sportmenlik Birliği, bu düşüncüyü gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Ülkemizde genel olarak sportmenlik kavramı fair play kavramı yerine kullanılmaktadır (Koç, 2013). Fair play kavramını sporcuların hedeflerine ulaşırken rakibini, oyun kurallarını ve ahlak kurallarını ön planda tutarak sergilemiş olduğu mücadelenin barış, dürüstlük, iyi oyun ve saygı ortamında gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Başaran, Erdoğan, Körmükçü & Adalı, 2017). Beden eğitimi ve spor dersinde çocuklar ahlaki ve fair play tutumları benimseyerek olgunluk dönemlerinde de kendilerine faydası olacak beceriler edinebilmektedirler. Bu yüzden beden eğitimi ve spor dersi sadece fiziksel aktivite olarak görülmemeli aksine öğrencilerin bütünsel olarak geliştiği sportmenlik davranışlarını benimseyerek bedensel, psikolojik ve sosyal açıdan düzen içerisinde yaşamasını sağlayan bir ders olarak görülebilir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, beden eğitimi ve spor dersi müfredatı için yayınladığı amaçlar kapsamında sportmenlik davranışlarını teşvik etmektedir (Karafil, Atay, Ulaş & Melek, 2017). Beden eğitimi ve spor dersi ile sportmenlik davranışların özendirilmesi ahlaki değerleri önemseyen bir neslin ve toplumun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Koç, 2013).

Ortaokul öğrencilerinin ergenlik döneminden dolayı yaşamış oldukları fiziksel ve ruhsal değişimler, öğrencilerin ben merkezci davranışlarına ve buna benzer durumlar sportmenliğe uygun olmayan davranışların sergilenmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri bu ergenlik döneminde yaşamış olduğu değişimlerin ahlaki değerler ile özdeşirmesinde ve kurallara uyma bilincinin oluşturmada beden eğitimi ve spor dersinde uygun bir ortam oluşturabilir (Altun, & Güvendi, 2019). Bu bilgiler çerçevesinde öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmesi ve sportif faaliyetlerde, kurallara uyma bilinci oluşturma, hoşgörü, saygı, iyilik severlik ve adil olma gibi değerlerin oluşması, öğrencilerin bütünsel gelişmelerinde önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları sergileme düzeylerini cinsiyetlerine, televizyonda düzenli olarak spor programı izleme, lisanslı olarak spor yapma, ailede spor yapanın olması, düzenli olarak spor yapma, sınıf, anne ve baba eğitim durumu gibi tutum ve sportmenlik davranışları üzerinde etkili olan etmenleri analiz edilmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırmanın analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmamızın yöntemi tarama modelidir. Tarama modelleri olan şeylerin olduğu gibi müdahale edilmeden gözlemlenerek aktarılmasıdır. Bu yöntem geçmiş zamanda ya da şimdiki zamanda olan bir durumu betimlemeyi hedefler. Araştırmada konu olan nesne, olay, olgu, kişi ya da kişiler doğal durumları içerisinde açıklanmaya çalışılır. Bu yöntemin amacı olanın bulunmasıdır ve olanı değiştirmeden aktarmaktır (Karasar, 2012, 77).

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın Evreni Siirt'in Kurtalan ilçesinde bulunan Selahaddin Eyyubi İmam Hatip Ortaokulundaki 252 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Selahaddin Eyyubi İmam Hatip Ortaokulunda eğitim gören 172 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Koç (2013) "Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği" ve Demirhan ve Altay (2001) "*Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Koç (2013) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği" likert tipi bir ölçektir. Dereceleme biçimi "(5) Her Zaman, (4) Çok Sık, (3) Ara Sıra, (2) Nadiren ve (1) Hiçbir Zaman" biçimde düzenlenmiştir. Bu ölçek 2 faktör üzerine kurulmuştur faktör 1'i kapsayan maddeler "uygun davranışlar sergileme" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2'yi kapsayan maddeler ise "uygunsuz davranışlardan kaçınma" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 11 maddesi faktör 1 ve 11 maddesi faktör 2 olmak üzere toplamda 22 maddeden oluşmuştur. Tüm ölçeğin, test-tekrar-test yöntemi sonucu Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı 0,81 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,88 tutarlılık güvenilirliği (Cronbach Alpha) ise 0,85 olan beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği Koç (2013) göre geçerliliği ve güvenilirliği uygun bir ölçektir (Koç, 2013). Çalışmamızda faktör 1'in Cronbach Alfa katsayısı 0,80, faktör 2'nin Cronbach Alfa katsayısı 0,80 ve iç tutarlılık güvenilirliği 0,83'tür.

Çalışmamızda öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen "*Beden eğitimi ve spor tutum ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek likert tipinde hazırlanmıştır. "Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Fikrim yok, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum" ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin olumlu tabirleri; "Kesinlikle katılıyorum" anlatımından başlayarak 5, 4, 3, 2,1 şeklinde, olumsuz tabirleri ise "Kesinlikle katılmıyorum" anlatımından başlayarak ters yönde çalışacak biçimde 5, 4, 3,2, 1 halinde puanlanmıştır. Bu ölçek 12 olumsuz ve 12 olumlu maddeden oluşarak toplam da 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 24 iken en yüksek puan 120'dir. Ölçekten alınan 24'e yakın puanların öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumunun olumsuz olduğu 120'ye yakın olan puanlarda ise öğrencilerin bu derse karşı tutumlarının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin sınıf içi korelasyon katsayısı 0,85, Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı 0,93, ölçüt geçerliliği katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Demirhan ve Altay (2001) göre bu beden eğitimi ve spor tutum ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliği uygundur. Araştırmamızda tutum ölçeğinin cronbach alfa katsayısı 0,89 ve iç tutarlılık güvenilirliği 88'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmamız için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin talep edilmiştir. İlçe milli eğitim müdürlüğüne yazılan izin dilekçesinde araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçları örnekleri sunulmuştur. İlçe kaymakamlık tarafında araştırmamız onaylanmıştır. Daha sonra Selahaddin Eyyubi İmam Hatip Ortaokulunda öğrencilerine anket formları için gerekli bilgiler verildikten sonra 1 gün içinde veri toplama işlemi bitmiştir.

Verilerin Analizi

Mevcut çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinden toplanan verilerin analizi için SPSS 20 programı kullanılırken, bu verilerin betimsel analizini yapmak için ise frekans, ortalama ve standart sapma bulguları kullanılmıştır. Katılımcıların cevapladığı kişisel bilgi formunda bulunan lisanslı olarak spor yapmak, cinsiyet,

düzenli olarak televizyonda spor programı izlemek, ailede spor yapan, düzenli olarak spor yapmak değişkenlerine katılımcıların cevaplarına göre oluşan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi ve katılımcıların anne ve baba eğitim durumu ve sınıf değişkenlerini ise ilişkisiz örneklem tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinde kullanılmıştır. Basit doğrusal ile katılımcıların beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmamızın alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları +3 ile -3 arasındadır. Jondeau & Rockinger (2003) göre bu katsayılar normal dağılım parametrelerine uygundur.

Bulgular

1. Tablo ve Yorum

Araştırmanın 1. alt probleminde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında cinsiyetlerinin etkisini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum ve Sportmenlik Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre T-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Tutum	Kadın	70	4,21	0,65	170	2,65	0,09
	Erkek	120	3,92	0,75			
Sportmenlik	Kadın	70	2,80	0,29	170	2,43	0,016
	Erkek	120	2,94	0,40			

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $t(170) = 2,65$, $p > 0,05$. Bu durum Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Öğrencilerin sportmenlik davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(170) = 2,43$, $p < 0,05$. Bu durum beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin sportmenlik davranışları cinsiyetlerine göre değişmektedir. $\bar{X}=2,94$ puan ortalamasıyla erkek öğrencilerin daha çok sportmenlik davranışları gösterdiğini söyleyebiliriz.

2. Tablo ve Yorum

2. alt problemde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının düzenli olarak televizyonda spor programı izlemelerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında düzenli olarak televizyonda spor programı izlemelerinin etkisini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum ve Sportmenlik Davranış Ölçeği Puanlarının Televizyonda Spor Programı İzlemelerine Göre T-testi Sonuçları

Boyutlar	Televizyonda düzenli olarak spor programı izlemek	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Tutum	Evet	105	4,04	0,75	169	0,020	0,201
	Hayır	66	4,04	0,68			

Sportmenlik	Evet	105	0,290	0,39	169	0,773	0,441
	Hayır	66	0,285	0,33			

Öğrencilerin düzenli olarak televizyonda spor programı izlemelerinin beden eğitimi dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$).

3. Tablo ve Yorum

3. alt problemde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının düzenli olarak spor yapmalarına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında düzenli olarak spor yapmalarının etkisini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Tablo 3'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum ve Sportmenlik Davranış Ölçeği Puanlarının Düzenli Olarak Spor Yapmalarına Göre T-testi Sonuçları

Boyutlar	Düzenli olarak spor yapmak	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Tutum	Evet	113	4,08	0,76	170	1,095	0,275
	Hayır	59	3,96	0,65			
Sportmenlik	Evet	113	2,88	0,38	170	0,050	0,960
	Hayır	59	2,88	0,34			

Öğrencilerin düzenli olarak spor yapmaları beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$).

4. Tablo ve Yorum

4. alt problemde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının lisanslı olarak spor yapmalarına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında lisanslı olarak spor yapmalarının etkisini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Tablo 4'te bulgular sunulmuştur

Tablo 4. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum ve Sportmenlik Davranış Ölçeği Puanlarının Lisanslı Olarak Spor Yapmalarına Göre T-testi Sonuçları

Boyutlar	Lisanslı olarak spor yapmak	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Tutum	47	4,13	0,78	170	170	1,022	0,308
	125	4,01	0,70				
Sportmenlik	47	2,91	0,45	170	170	0,508	0,612
	125	2,87	0,33				

Öğrencilerin lisanslı olarak spor yapmaları beden eğitimi dersinde karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$).

5. Tablo ve Yorum

5. alt problemde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının ailelerinde spor yapmanın olmasına göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında ailede spor yapmanın olmasının etkisini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Tablo 5'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum ve Sportmenlik Davranış Ölçeği Puanlarının Ailelerinde Spor Yapanın Olmasına Göre T-testi Sonuçları

Boyutlar	Ailede spor yapan	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Tutum	Evet	106	4,12	0,69	170	1,831	0,06
	Hayır	66	3,91	0,76			
Sportmenlik	Evet	106	2,86	0,35	170	1,140	0,25
	Hayır	66	2,92	0,38			

Öğrencilerin ailesinde spor yapmanın olup olmadığı ile beden eğitimi spor dersinde karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$).

6. ve 7. Tablo ve Yorum

6. alt problemde "Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının buldukları sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?" şeklinde belirtilmiştir. Öncelikle öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine göre tutum ve sportmenlik ölçeklerinden almış oldukları betimsel istatistik puanları elde edilmiştir. Tablo 6'da bulgular sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Sportmenlik Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Sınıflar	n	\bar{X}	S
Tutum	5	42	3,81	0,85
	6	41	4,14	0,81
	7	46	4,12	0,65
	8	43	4,08	0,65
	Toplam	172	4,04	0,72
Sportmenlik	5	42	2,98	0,30
	6	41	2,84,	0,35
	7	46	2,93	0,29
	8	43	2,79	0,48
	Toplam	172	2,88	0,37

Tablo 6'da yer alan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının buldukları sınıf düzeylerine göre ortalamaları incelendiğinde puan ortalaması en yüksek olan 6.sınıf öğrencileri ($\bar{X}=4,14$) iken, beden eğitimi spor dersinde sportmenlik davranışlarının okudukları sınıf düzeylerine göre ortalamaları incelendiğinde ise puan ortalaması en yüksek 5.sınıf öğrencileridir. ($\bar{X}=2,98$) olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da bulunan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında sınıflarının etkisini tespit etmek için, One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Sportmenlik Davranışlarının One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	n	p
Tutum	Gruplar arası	0,507	3	0,972		
	Grup içi	30,217	168	0,521	1,865	0,137
	Toplam	30,724	171			
Sportmenlik	Gruplar arası	0,963	3	0,321		
	Grup içi	22,564	168	0,134	1,807	0,130
	Toplam	23,527	171			

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

8. ve 9. Tablo ve Yorum

7. alt problemde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir. Öncelikle öğrencilerin anne eğitim durumuna göre tutum ve sportmenlik ölçeklerinden almış oldukları betimsel istatistik puanları elde edilmiştir. Tablo 8’de bulgular sunulmuştur

Tablo 8. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Sportmenlik Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S
Tutum	Okur-yazar değil	49	4,03	0,72
	Okur-yazar	22	4,14	0,66
	İlköğretim	77	3,98	0,72
	Lise	13	3,99	1,02
	Üniversite	11	4,37	0,45
	Toplam	172	4,04	0,72
Sportmenlik	Okur-yazar değil	49	2,89	0,35
	Okur-yazar	22	2,82	0,35
	İlköğretim	77	2,88	0,39
	Lise	13	2,96	0,41
	Üniversite	11	2,94	0,28
	Toplam	172	2,88	0,37

Tablo 8 'de yer alan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının Anne Eğitim durumuna göre ortalamaları incelendiğinde puan ortalaması en yüksek olan Üniversite eğitim durumu ($\bar{X}=4,37$) iken, beden eğitimi spor dersinde sportmenlik davranışlarının Anne Eğitim düzeylerine göre ortalamaları incelendiğinde ise puan ortalaması en yüksek Lise eğitim durumu ($\bar{X}=2,96$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de bulunan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında anne eğitim durumlarının etkisini tespit etmek için, One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Sportmenlik Davranışlarının One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	n	p
Tutum	Gruplar arası	1,795	4	0,449		
	Grup içi	88,648	167	0,531	0,846	0,498
	Toplam	90,444	171			
Sportmenlik	Gruplar arası	0,198	4	0,049		
	Grup içi	23,304	167	0,140	0,354	0,841
	Toplam	23,502	171			

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının anne eğitim durumuna göre tutum ve sportmenlik puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

10. ve 11. Tablo ve Yorum

8. alt problemde “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” şeklinde belirtilmiştir. Öncelikle öğrencilerin baba eğitim durumuna göre tutum ve sportmenlik ölçeklerinden almış oldukları betimsel istatistik puanları elde edilmiştir. Tablo 10’da bulgular sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Sportmenlik Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Baba Eğitim	n	\bar{X}	Ss
Tutum	Okur-yazar değil	8	3,97	0,76
	Okur-yazar	39	4,14	0,67
	İlköğretim	48	3,81	0,82
	Lise	33	4,15	0,67
	Üniversite	44	4,14	0,64
	Toplam	172	4,04	0,72
Sportmenlik	Okur-yazar değil	8	2,91	0,35
	Okur-yazar	39	2,84	0,36
	İlköğretim	48	2,94	0,35
	Lise	33	2,86	0,35
	Üniversite	44	2,87	0,40
	Toplam	172	2,88	0,37

Tablo 10 'da yer alan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının Baba Eğitim durumuna göre ortalamaları incelendiğinde puan ortalaması en yüksek olan Lise eğitim durumu ($\bar{X}=4.15$) iken, sportmenlik

davranışlarının Baba Eğitim durumuna göre ortalamaları incelendiğinde ise puan ortalaması en yüksek olan ilköğretim ($\bar{X}=2,94$) olduğu görülmektedir

Tablo 10'da bulunan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ve sportmenlik davranışlarının oluşmasında anne eğitim durumlarının etkisini tespit etmek için, One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ve Sportmenlik Davranışlarının One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	n	p
Tutum	Gruplar arası	3,773	4	0,943		
	Grup içi	86,671	167	0,519	1,817	0,128
	Toplam	90,444	171			
Sportmenlik	Gruplar arası	0,277	4	0,069		
	Grup içi	23,250	167	0,139	0,498	0,737
	Toplam	23,527	171			

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışlarının baba eğitim durumuna göre tutum ve sportmenlik puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

12. Tablo ve Yorum

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları ile Sportmenlik Davranışları Arasında Anlamlı İlişki İçin Basit Korelasyon Sonuçları

Correlations			
		Tutum	Sportmenlik
Tutum	Pearson Correlation(r)	1	-0,055
	Sig.(2-tailed)		0,470
	N	172	172

r: 0,70-1,00 arasında yüksek, 0,70-0,30 arasında orta, 0,30-0,00 arasında düşük

Tablo 12 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda; öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ve sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r:0,30-0,00$, $P>0,01$).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın cinsiyet değişkeni t-testi sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Doğan (2011), Turğut (2014) ve Erden ve Özmutlu (2017) çalışmalarını destekler bulgular bulmuşken. Yapıcı (2019), Tırnakçı (2019) ve Karaman (2019) ise yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulmuşlardır. Turğut (2014) göre öğrenciler temiz bir havada, düşük not alma kaygısı olmadan, depoladığı tüm enerjilerini kolaylıkla harcayacakları bir ortamda ders işlemektedirler. Tabii ki bu doğal nedenler öğrencilerde cinsiyet ayrımı yapmadan beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının farklılaşmaması olağan bir sonuç olarak ifade edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin sportmenlik davranışları kadın öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Karafil, Atay, Ulaş ve Melek (2017) “Spora katılımın beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları üzerine etkisinin araştırılması” isimli çalışmalarında sonuçlarımızı destekler bulgular elde etmişlerdir. Araştırmamızı destekler nitelikte diğer bir çalışma Genç, Tutkun ve Acar (2019) “Lise Öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersinin sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmalarında erkek öğrencilerin pozitif davranış sergileme düzeyleri kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Sağın ve Akbuğa (2019) “Lisanslı spor yapan öğrenciler ile spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri” adlı çalışmalarında gelişimlerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık bulunmadığını belirtmektedirler. Fakat aynı çalışmada “dürüstlük, benlik gelişimi, öz kontrol, sosyal davranış, okulda saygı, evde saygı ortalamalarında” erkekler daha yüksek puanlıdır. Bulgularımızın aksine Ekinci (2018) “Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları” adlı çalışmada kadın öğrencilerin sportmenlik davranışları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Ayrıca Özdemir (2019) “Lise ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları ile sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişki” adlı çalışmada ortaokuldaki kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sportmen olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Sporun rekabetçi yapısı cinsiyet ayrımı yapmadan kazanma hırslı oluşturabilir. Değişen toplum yapısı ve teknoloji ile birlikte kadın ve erkekler arasındaki cinsiyet farkları azalmıştır. Sporda erkeklerin daha başarılı olduğu algısı kadınların kendilerini ispatlama duygusuna sevk edebilir. Kadınların sporda en az erkekler kadar başarılı olduklarını ispatlama duygusu onların sportmenlik dışı davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Kız öğrencilerin kendini ispatlama ve kazanma hırslı sportmenlik puanlarının düşük olmasına neden olabilir. Ayrıca maçlarda, spor programlarında ve diğer medya alanlarında sportmenlik dışı davranışların cezalandırılması ve kınanması bu programları erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla takip etmeleri onların fair play konusunda daha bilinçli olma sebebi olabilir.

Araştırmanın Televizyonda düzenli olarak spor programı izleme değişkenine göre; televizyonda düzenli olarak spor programı izleyen öğrencilerin düzenli izlemeyen öğrencilere göre tutum puan ortalamalarının daha fazla olmasına rağmen düzenli olarak televizyonda spor programı izlemenin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları arasında çalışmamızda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bulgularımızı destekler nitelikte olarak Sarıca (2019) “Üniversite öğrencilerinin spora karşı tutumlarının araştırılması” isimli çalışmada spor medyasını takip eden öğrenciler ile takip etmeyen öğrenciler arasında bu faaliyetleri gösterenlerin spora karşı tutumları daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin spor ile ilgili programları televizyondan takip etmesi beden eğitimi ve spora karşı tutumlarını artırmaktadır ama televizyon da spor programı takibi yapmak tek başına anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Televizyon dışındaki diğer medya alanlarında kullanılması tutum puanlarının daha anlamlı olmasına neden olabilir.

Televizyonda düzenli olarak spor programı izleyen öğrencilerin düzenli izlemeyen öğrencilere göre sportmenlik davranış puanlarının daha yüksek olmasına rağmen televizyonda düzenli spor programı izleme ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgularımızı destekleyen sonuçlar Tekeli (2017) tarafından yapılan çalışmada görülmektedir. Televizyonda spor programı takip etmeyen öğrencilerin televizyonda spor programı takibi yapan öğrencilerle yakın seviyelerde sportmenlik davranış sergilemeleri, onların medya alanlarında spor takibi yapması veya yakın ve uzak çevrelerindeki kişilerden etkilenmeleri olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın düzenli spor yapma değişkeni t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin düzenli spor yapma alışkanlıklarının beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sonuçlarımıza benzer olarak Sarıca (2019) yapmış olduğu çalışmada anlamlı bir fark bulmamıştır. Okut (2017) ve Hazar (2019) ise yaptıkları çalışmalarda sonuçlarımızın aksini gösteren bulgular bulmuşlardır. Düzenli spor yapan öğrencilerin sporun önemini farkında olması onların beden eğitimi ve spor dersine karşı yüksek tutum puanlarına sahip olmasına neden olabilir. Düzenli spor yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde mücadele duygusu, sosyalleşmek, oyun oynamak ve eğlenmek gibi faaliyetler gösterdiğinden dolayı düzenli spor yapan öğrenciler ile yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayabilir.

Düzenli spor yapan öğrenciler ile yapmayan öğrenciler arasında sportmenlik davranışları anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Altun ve Güvendi (2019) “Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmalarında çalışmamızı destekleyen bulgular elde etmişlerdir. Akandere, Baştuğ ve Güler (2009) ise “Ortaöğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi” isimli çalışmada anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Düzenli spor yapan öğrencilerin düzenli spor yapmayan öğrencilerden daha sportmence davranması beklenir ama sporda kazanma hırısı, ön plana çıkma isteği, yenilgiyi kabul etmemek gibi etkenler düzenli spor yapan öğrencilerin sportmenlik dışı davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır ve böylece düzenli spor yapan öğrenciler ile yapmayan öğrenciler arasındaki sportmenlik puanları benzer olabilmektedir.

Araştırmanın lisanslı olarak spor yapma değişkeni t-testi Sonuçlarına göre; öğrencilerin lisanslı olarak spor yapmaları ile beden eğitimi dersinde karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sonuçlarımıza paralel olarak Erden ve Özmutlu (2017) ve Sarıca (2019) çalışmamızı destekler sonuçlar tespit etmişlerdir. Ancak Cengiz, Kılıç ve Soylu (2018) ve Doğan (2011) yapmış oldukları çalışmalarda anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin spor konusunda profesyonel olma yolunda adımlar atması bu alanda kimlik ve aitlik duygusunun oluşması, kendilerinden önceki lisanslı sporcuları örnek alma, medya ve sosyal medya alanlarında gördüğü sporcuların sahip olduğu popülerlik ve maddi imkanlar onların spora karşı tutumlarını pozitif yönde artırabilmektedir. Beden eğitimi ve spor dersi lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin isteklerini bu konuda karşılamaktadır. Bu yüzden lisanslı öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları daha yüksek olması beklenir. Ama araştırmaya katılan diğer öğrenciler sporu lisanslı şekilde yapmasalar bile spor hakkındaki bilgileri ve deneyimleri onlarında lisanslı sporcular kadar yüksek ortalamalara sahip olmalarına neden olabilir ve böylece araştırmamızda bu iki grup arasındaki beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmayabilir.

Öğrencilerin lisanslı olarak spor yapmaları ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İkinci (2018) yapmış olduğu çalışmada çalışmamızı destekler nitelikte sonuç elde etmiştir. Geray Hayes (2006)’e atfen İkinci (2018)’e göre üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada sporcu olanlar ile olmayanlar arasındaki ahlaki davranışlar sporcu olmayanların kurallara uyma ve adalet gibi değerleri önemseydiğini sporcu olanların ise maçı kazanmayı ön plana çıkarması ve maçı kazanmak için sportmenlik dışı davranışlar sergilemeyi savunduklarını belirtmiştir. Ayrıca sporcuların ego yönlendirme seviyesi artıkça fair play dışı davranışları destekleme seviyelerinin de arttığını belirtmiştir. Bu yüzden Lisanslı olarak spor yapan öğrenciler ile spor lisansı olmayan öğrenciler arasındaki sportmenlik puanlarının birbirine yakın olması günümüzde oyundan ziyade skorun ön plana çıkarılması lisanslı sporcuların sportmenlik puanları ile spor lisansı olmayan kişilerin sportmenlik puanları arasında anlamlı bir fark olmayabilir.

Araştırmanın ailesinde spor yapmanın olması değişkeni t-testi Sonuçlarına göre; Çimen (2019) yapmış olduğu çalışmada fen lisesi öğrencilerinin anne veya babalarının spor yapıp yapmama durumlarına göre beden eğitimi derslerine ilişkin tutumları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu çalışmamızı destekler niteliktedir. Hatami (2017) bulgularımızın aksine çalışmasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Aile kişilerin sosyalleşmesi, ilk eğitim, maddi ve manevi destek gibi özelliklere sahip olmasının yanı sıra kişilerin politik, spor, dini ve siyasi alanlarda da tutum ve bilgi sahibi olmasına katkı sağlar. Kişilerin aile dışı kaynaklar ile tanışması fikir ve davranış değişikliğine neden olabilir. Günümüzde teknolojinin oluşturmuş olduğu imkanlar kişilerin örnek aldığı kişiler aile dışı kişiler olabilmektedir. Örneğin futbolcu, medya fenomeni ve dizi karakteri gibi kişiler örnek alınabilmektedir. Bu yüzden ailesinde spor yapmanın olduğu ile ailesinde spor yapmanın olmadığı kişilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmayabilir.

Ailesinde spor yapanın olduğu ve spor yapanın olmadığı öğrencilerin sportmenlik puanları kıyaslandığında çalışmamızda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Özbalta (2018) “Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin iletişim becerisi ve “empatik eğilim düzeyleri” arasında ailede spor yapan olmasına göre anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Sportmence davranmak için iyi bir iletişim ve empati kurmanın bu davranış için gerekliliğini söyleyebiliriz. Bu yüzden Özbalta'nın (2018) bulguları çalışmamızı desteklemektedir. Ailede sportmenlik ile özdeşleştirilecek söylemler genellikle ebeveynler tarafından çocuklarının ahlaklı, dürüst, kurallara uyması ve adaletli olması gibi konularda yapılmaktadır. Ailede spor yapanın olması diğer aile bireylerinin spora yönelmesine neden olabilir. Fakat öğrencilerin ailesinde spor yapanın olması onların her zaman sportmence davranacakları anlamına gelmemektedir. Aile dışı faktörlerde öğrencilerin sportmenlik davranışlarında etkili olabilmektedir. Örneğin öğrencilerin arkadaş çevresinde yenilmez görünmek ve aşırı başarıma isteği gibi durumlar onların sportmenlik ile bağdaşmayan davranışlarda bulunmalarına neden olabilir. Ayrıca ailesinde spor yapanın olmadığı öğrenciler sportmence davranabilmektedir bu nedenle ailesinde spor yapan ile yapmayan öğrencilerin sportmenlik puanları arasında anlamlı bir farklılık görünmeyebilir.

Araştırmanın sınıf değişkeni tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Hatami (2017), Hazar (2019), Karaman (2019), Tırnakçı (2019) ve Göksel ve Caz (2016) yaptıkları çalışmalarda bize paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Beden eğitimi ve spor dersi ortaokulların tüm sınıf kademelerinde olan bir derstir. Öğrencilerin bu derste yaşadıkları ve yaşamak istedikleri olay ve olgular onların tutumlarını etkilemektedir. Öğrencilerin genel olarak beden eğitimi ve spor dersinden beklentileri oyun oynamak, kazanmak, sağlıklı olmak, oyun oynamayı öğrenmek bu istekler tüm ortaokul kademelerinde oluşabildiği için çalışmamızda öğrencilerin sınıf düzeyleri ve beden eğitimi spor dersine karşı tutum puanı arasında anlamlı bir farklılık olamaması normaldir. Yapıcı (2019), Aras (2019) ve Erden ve Özmutlu (2017) ise bulgularımızın aksine yapmış oldukları çalışmalarda anlamlı bir farklılık elde etmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Nas (2019) ve Kayışoğlu, Altınkök, Temel ve Yüksel (2015) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları bulgularımızı destekler özelliktedir. Kişiler sosyalleşme ile toplumun kurallarını öğrenebilmektedirler. Bu öğrenme süreci okul döneminde de devam etmektedir okullarda öğrencilere ahlak, sorumluluk, adalet ve dürüstlük gibi değerler anlatılmaktadır ve bu değerler sportmenliği teşvik etmektedir. Bir okulun herhangi bir kademesinde sportmenlik dışı davranış ya da sportmenlik davranışı yaşanırsa diğer sınıfları etkileyebilir. Bu yüzden okul ortamında hâkim olan davranış ilkelilerinin korunması olası durumdur. Öğrenciler hem ahlaklı hem de desteklenmeyen davranışlarda nasıl tepki alacaklarını farkındadır. Çünkü tecrübeleri, gözlemleri ve duyuları ile bilmektedirler. Ayrıca öğrenciler iyi oyun, sorumluluk, rakibe saygı ve centilmenlik gibi değerlerin beden eğitimi ve spor dersinde sınıf kademesi fark etmeksizin pekiştirilmesi ve uygulaması öğrencilerin sınıf kademesi fark etmeksizin benzer sportmenlik puanlarında olması mümkündür. Bu nedenlerden dolayı çalışmamızda sportmenlik ve sınıf düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamış olabilir. Sonuçlarımızın aksine Ekinci (2018), Tekeli (2017) ve Genç ve diğerleri (2019) ise yapmış oldukları çalışmalarda anlamlı bir farklılık elde etmişlerdir.

Araştırmanın anne ve baba eğitim durumları değişkeni tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre; öğrencilerin anne ve baba eğitim durumuna göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kişilerin eğitim durumları bakış açılarını değiştirebilme potansiyeline sahiptir. Bu yüzden öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları onların fikirlerinin ve tutumlarının oluşmasını etkilemektedir. Fakat günümüzde çeşitli iletişim ve haber kaynaklarının gelişmesi öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarının etkisinin önüne geçebilmektedir ve beden eğitimi ve spor dersinin kişilerin anne ve baba eğitim durumlarının önemsemeksizin işlenmesi ve kendini önemini benimsetmesi ebeveynlerin eğitim durumunun ne olduğu öğrencileri etkilemeyerek öğrencilerin spora karşı olumlu tutum geliştirmesine neden olabilmektedir. Çalışmamızı destekler nitelikte Doğan (2011), Topalli (2019) ve Okut (2017) yapmış oldukları çalışmalarda anne ve baba eğitim düzeyi ve beden eğitimi spor dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumuna göre sportmenlik puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumuna göre beden eğitimi ve spor dersinde sportmenlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri onların sportmenlik davranışlarını etkileye bilmektedir. Örneğin öğrencilerin annesi ya da babası eğitim durumu ne olursa olsun maçı kazanın

telkinlerinde bulunursa çocukların bu söylemlerden etkilenecek sportmenliğe yakışmayan davranışlarda bulunması mümkündür. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına sportmence davranmaları konusunda uyarılarda bulunması onların sportmence davranması da mümkündür. Fakat öğrencilerin Anne ve baba eğitim durumu fark etmeksizin çocuklarının olumsuz davranamayacaklarını bilmeleri ve anne ve baba dışında etkili olan değişkenlerin onların ebeveyn eğitim durumları ile sportmenlik puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmeyle mümkündür. Ekinci (2018) ve Tekeli (2017) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar ile sonuçlarımız örtüşmektedir.

Korelasyon Analizi;

Tutum ve sportmenlik toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığımız korelasyon analizi sonucunda aralarındaki ilişki düşük düzeyde ve negatif yönde olmasına rağmen anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunun nedenini öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutum içinde olduğu halde sportmenlik dışı davranışlarda bulunması ya da sportmence davranmasına rağmen beden eğitimi ve spor dersine karşı olumsuz tutum içinde olması olarak yorumlayabiliriz.

Öneriler

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının artırılması öğrencinin bütünsel gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere sportmenlik davranışları göstererek teşvik edilebilir.

Beden eğitimi ve spor dersine yönelik öğrencilerin pozitif bir tutum içinde olması onların dersin daha kolay işlenmesine ve motive olmalarını sağlayabilir.

Sportif aktivitelerde fair play kurallarını benimseyen kişiler ödüllendirilebilir.

Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersi haftalık ders saati artırarak öğrencilerin sosyalleşmesi ile derslere karşı olumlu tutum geliştirmesi ve sportif faaliyetlerde, kurallara uyma bilinci oluşturma, hoşgörü, saygı, iyilik severlik ve adil olma gibi değerlerin kazandırılabilir.

Kaynakça

Akandere, M., Baştuğ, G. & Güler, E. D. (2009) Ortaöğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 59-68.

Akandere, M., Özyalvaç, T. N. & Duman, S. (2010) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24.

Altun, M. & Güvendi, B. (2019) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *i-International Journal of Society Researches*, 11 (18), 2226-2240.

Aras, G. (2019) *Farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.

Başaran, Z., Erdoğan, B. R., Körmükçü, Y. & Adalı, H. (2017) Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin fair-play anlayışlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 35-43.

Cengiz, Ö., Kılıç, M. A. & Soylu, Y. (2018) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1 (2), 141-149.

Çakıcı, H. A. (2019) *Amatör futbolcuların liderlik özellikleri ile sportmenlik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çimen, M. (2019) *Fen lisesi öğrencilerinin beden eğitimi derslerine ilişkin tutumların araştırılması*. (Malatya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Demirhan, G. & Altay, F. (2001) Lise 1. sınıf öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği 2. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 12 (2), 9-20.

- Doğan, N. (2011) *Niğde ilinde bulunan farklı statüdeki liselerde eğitim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları ve fiziksel uygunluk düzeylerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ekici, S., Bayrakdar, A. & Hacıcaferoğlu, B. (2011) Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 830-839.
- Ekinci, H. B. (2018) *Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Erden, C. & Özmutlu, İ. (2017) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 415-425.
- Genç, S., Tutkun E. & Acar, H. (2019) Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersinin sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Muş ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21 (1-A), 23-29.
- Göksel, A G. & Caz, Ç. (2016) Anadolu lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-9
- Güllü, M., Cengiz, Ş. Ş., Öztaşyonar, Y., & Kaplan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-61.
- Hatami, O. (2017) *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile kinestetik zekâları arasındaki ilişki (İran örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hazar, G. (2019) *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnceoğlu, M. (2010) *Tutum algı iletişim* (5. bs.) İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi
- Jondeau E., Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics & Control*, 27, 1699 – 1737.
- Karaman, E. (2019) *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Erzurum il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan
- Karafil, A.Y., Atay, E., Ulaş, M. & Melek, C. (2017) Spora katılımın beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları üzerine etkisinin araştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1-11.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23.bs.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayıoğlu, N. B., Altınkök, M., Temel, C. & Yüksel, Y. (2015) Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarının incelenmesi (Karabük İli Örneği). *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (3), 1045-1056.
- Keskin, N., Öncü, E. & Kılıç, S. N. (2016) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 14 (1), 93-107.
- Keskin, Ö. (2015) *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Koç, Y. & Güllü, M. (2017) Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 19-30.
- Koç, Y. (2013) Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 96-114.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018) Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı.
- Nas, H. (2019) *Lise öğrencilerinde sportmenlik, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Okut, S. (2017) *Muş ili ve çevre ilçelerde ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutum düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.Ağrı

Özbalta, M. (2018) *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, M. (2019) *Lise ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları ile sorumluluk duygusu ve davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Pehlivan, Z. (2004) Fair-Play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 49-53.

Sağın, A. E. & Akbuğa, T. (2019) Lisanslı spor yapan öğrencilerle yapmayan ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenler açısından sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2 (1), 45-56.

Sarıca, M. (2019) *Üniversite öğrencilerinin spora karşı tutumlarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Sivrikaya, Ö. & Kılçık, M. (2017) İlköğretim okulları 2. Kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumların belirlenmesi (Düzce örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 1-15.

Tekeli, H. (2017) *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinde sportmenlik davranışlar sergileme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Tırnakçı, A. O. (2019) *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelenmesi (Sivas ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Topalli, M. (2019) *Genel ortaokul ve imam hatip ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Turan, S. (2020) *Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimine yatkınlıkları ve beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.

Turğut, A. (2014) *9.sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ile kinestetik, mantıksal ve içsel zekanın ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yapıcı, A. Y. (2019) *Yatılı bölge okullarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları ile akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Extended Abstract

Today, physical education and sports are accepted as a field of practice that gives people physical and psychological health. As it is a part of physical education and sports education programs, it contributes to the development of students in social, psychomotor, affective, and cognitive areas, to transform sports into a lifestyle, and to make use of their spare time outside of school. sports activities "(Ministry of National Education [MEB], 2018)". Physical education and sports lessons contribute to the development of individuals in an effective field by enabling them to exhibit more ethical behaviors. they should have a positive attitude towards the lesson. According to İnceoğlu (2010), attitude is "a mental, emotional and behavioral reaction tendency that an individual organizes against himself/herself or any person based on experience, knowledge, emotions, and motives. social problem or event The positive attitudes of students towards physical education and sports lessons, adopting sports behaviors, participating in activities voluntarily, and increasing their academic success Ekici, Bayrakdar, Akan, and Hacicaferoğlu (2011).

Sports activities in physical education and sports classes have an important place in the development of the feeling of cooperation and cooperation among students, and in creating the awareness of obeying the rules, tolerance, respect, benevolence, and fairness. These behaviors exhibited in sports activities are expressed as sportsmanship Genç, Tutkun, and Acar (2019). In physical education and sports lessons, children adopt moral and fair play attitudes and gain skills that will benefit them in their maturity period. For this reason, physical education and sports lessons should not be seen only as physical activity but should be seen as a lesson that enables students to live physically, psychologically, and socially by adopting holistic sportsmanship behaviors. Since the effect of the courses taught in schools on public education is known, the Ministry of National Education; Karafil, Atay, Ulaş, and Melek (2017) promote sportsmanship behaviors within the scope of the purposes they have published for the physical education and sports curriculum.

The universe of the research consists of 252 students at Selahaddin Eyyubi Imam Hatip Secondary School in Kurtalan district of Siirt. The sample group consists of a total of 172 students studying at Selahaddin Eyyubi Imam Hatip Secondary School in the 2018-2019 academic year. Personal information form created by the researcher and Koç (2013) Physical Education Class Sportsmanship Behavior Scale (BEDSS) and Demirhan and Altay (2001) Physical Education and Sports Attitude Scale (BESTÖ) were used as data collection tools. The data were analyzed using t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and simple linear correlation (Pearson moment product correlation) methods to examine the relationship between participants' attitudes towards physical education and sports lessons and their sportsmanship behaviors. As a result, when the attitudes and sportsmanship behaviors of secondary school students towards physical education and sports lessons are examined; There was no significant difference in the variables of watching sports programs on television regularly, doing sports under license, having a family member doing sports, doing sports regularly, class, education status of parents. However, while there was no significant difference in the attitude scores of the students according to the gender variable, a significant difference was found in the sportsmanship scores of the students in favor of the boys. We can say that male students in our study are more sportsman than female students.



Eğitimde Önemli Bir Motivasyon Unsuru; Yaştan Bağımsızlık Düşüncesi

Bayram ELÇİ^{*a}, Gurbet ELÇİ^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :12.05.2022

Düzeltilme :21.06.2022

Kabul :24.06.2022

Keywords:

Motivasyon,

Oyun,

Sosyal Gelişim

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Modernleşmeyle birlikte eğitimin önemi daha da artmıştır. Sosyal ve ekonomik refah bakımından önde olan ülkelerin tamamının eğitime verdiği önemin anlaşılmasından sonra kaliteli bir eğitim için motive etmenin yolları araştırılmıştır. Motivasyon, eğitim açısından bakıldığında öğrencilerin istenilen görevleri yerine getirmek için zaman ve çaba harcamaya, becerilerini kullanmaya isteklilikleri ile ilgili bir kavramdır. Oyun öğrenciyi motive edecek öğrenmede kaliteyi artıracak önemli faktörlerden biridir. Oyun öğrenmenin ve keşfetmenin keyifli bir yoludur. Yaştan bağımsız olarak öğrenme süreçlerine olan olumlu katkıları, önemli bir motivasyon kaynağı olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda oyunun gelişim anlamındaki katkıları dikkate alındığında, önemli bir motivasyon unsuru olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, literatür taramasına dayalı olarak motivasyonun ne olduğu, motivasyon ile oyunun ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı; eğitimde oyunun yaştan bağımsız, evrensel bir motivasyon aracı olarak öğrenmede önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymaktır.

An Important Motivation Element in Education: Age Independence Thought

Article Information

DOI:

Article History:

Received :12.05.2022

Revised :21.06.2022

Accepted :24.06.2022

Keywords:

Motivation,

Game,

Social Development

Article Type:

Research Article

Abstract

With modernization, the importance of education has increased even more. After understanding the importance given to education by all the leading countries in terms of social and economic welfare, ways to motivate for a quality education were investigated. From an educational point of view, motivation is a concept related to students' willingness to spend time and effort and to use their skills to fulfil the desired tasks. Game is one of the important factors that will motivate the student and increase the quality of learning. Play is an enjoyable way to learn and explore. Its positive contributions to learning processes, regardless of age, enable it to be used as an important source of motivation. In this context, considering the contribution of the game in terms of development, it is seen that it is an important motivation factor. In this study, it has been tried to explain what motivation is and the relationship between motivation and play based on the literature review. The aim of this study; It is to reveal that play in education is an important source of motivation in learning as a universal motivation tool regardless of age.

*İlgili Yazar: bayram_elci@hotmail.commail@mail.com

^a <http://orcid.org/0000-0003-1749-8530>

^b <http://orcid.org/0000-0003-2486-0497>

Giriş

Avrupa'nın modernleşme serüveni modern dünyanın inşasına yol açan gelişmelere ev sahipliği yapmış, başta devlet ve ekonomik düzenin değişmesiyle, insani değerlerin ve uzmanlaşmanın önemi; devrimler ve aydınlanma düşüncesiyle artmaya başlamıştır (Beriş, 2016). Batı toplumunda ortaya çıkan ve bugün bütün dünyada vazgeçilmez olan eğitim, günümüzde yeniden şekillendirilmektedir. Avrupa'da insanların yaşam standartlarının değişmesiyle birlikte eğitim önem kazanmıştır. Günümüzde sosyal refah bakımından gelişmiş olan ülkelerin tamamı, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da öncü durumdadırlar. Bu durum, eğitim olgusunun geleneksel bağlamdan çıkıp, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine neden olmuştur.

Eğitim, günümüzde hayatın her alanında gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilmekte, kişi istediği zaman istediği yerde bilgiye anında ulaşip öğrenmesini gerçekleştirebilmektedir (Jungi, Yumei ve Zhibin, 2010). Dolayısıyla eğitim için yaş, zaman ve mekân kavramlarının herhangi bir anlam ifade etmediği görülmektedir. Bunun en temel sebeplerinden biri, teknolojik gelişmelerin sağlamış olduğu olanaklardır. Toplumsal bütünlüğün sağlanabilmesi, sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ile mümkündür.

Sosyal ve bilişsel gelişimini tamamlayan sağlıklı bireylerin yetiştirilebilmesi için motivasyonun yüksek düzeyde tutulması gerekmektedir. Motivasyonun özellikle erken yaşlarda artırılması, sağlıklı bir öğrenme süreci açısından vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Bunun içinde ebeveynlere, eğitimcilere ve uzmanlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinde motivasyon, oldukça önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Motivasyonu kişinin motive edici bir unsurun etkisiyle harekete geçmesi ve amaca yönelmesi süreci olarak tanımlayabiliriz (Özkalp ve Sabuncuoğlu, 1995).

Motive edici bir araç olarak oyun, eğitim sürecince motivasyonu ve katılımı artıran eğitsel bir araç olarak kullanılmaktadır (Jaguşt ve diğ., 2018). Dolayısıyla bu motive edici araçların sınırlandırılması söz konusu değildir. Oyun da motivasyonu düşüren etkenler incelendiğinde, motivasyon düşmesi konusunda engel olabilecek evrensel bir değer olması bakımından, yaştan bağımsız bir biçimde önemli bir öğrenme tekniği, dolayısıyla motivasyon aracıdır.

Motivasyon Kavramı

Motivasyon, hareketle bağdaştırılan oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Dolayısıyla tanımlamasında farklılıklar görülmektedir. Kavram olarak değerlendirildiğinde, "harekete geçmek, harekete geçirmek" olarak çevrilebilecek olan "movere" sözcüğünden türetilmiştir (Kreitner ve Kinichi, 2009). Türkçede tam karşılığı olmamakla birlikte, güdüleme sözcüğü temel alınmaktadır. Türk Dil Kurumu (2022) sözlüğünde motivasyon; "isteklendirme" ve "güdüleme" olarak ifade edilmektedir. Temelinde öğrenen ile çevresi arasında bir etkileşime dayanan motivasyon, hedefe yönelik davranışın seçilmesi, başlatılması ve devam ettirilmesidir; bireyin niteliği, mevcut şartlar ve bir faaliyet olarak farklı şekillerde ele alınmaktadır (Young, 1961).

Pintrich'in 2003 yılında yaptığı çalışmada motivasyonu insanların davranışlarının yönel olarak etkileyen ardından kararlılık ve hedeflenmiş görevin tamamlanmasına ilişkin harcanan efor olarak tanımlamış ve kavramsal olarak motivasyon ile ilişkin davranışların hararetsel aktiviteleri başlatma, kontrol etme, çaba ve başarıma kavramlarını açıklamaktadır. Buna göre davranışın uyandırılması, amaç ve talimat verilmesi, devamlılığının sağlanması, bir davranış için rehberlik yapılması; motivasyon kavramıyla ilişkili durumlardır. Glasser (1998), bu durumların öğrenciler açısından kendilerini harekete geçirmesi konusunda itici bir güç olduğunu savunmaktadır.

Eğitim açısından bakıldığında, motivasyon kavramı için yapılan tanımlamalarda benzerlikler göze çarpmaktadır. Davranışın başlatılması, hedefe yönlendirilmesi ve sürdürülmesi olarak üç temel unsur, motivasyonun karmaşık yapısını açıklamak için kullanılmaktadır. Motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı şekilde ele alan Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'na (1959) göre, dışsal motivasyon faktörleri; maaş, statü, kişilerarası ilişkiler, çalışma koşulları, hijyen, iş güvenliği, denetim, yönetim, örgüt politikası gibi faktörler iken, içsel (motivasyonel) faktörleri; tanınma, başarı, ilerleme olanakları,

sorumluluk, işin kendisi gibi faktörlerdir. İçsel (motivasyonel) faktörler tatmin sağlarken, dışsal (hijyen) faktörler ise tatminsizliği önlemektedir (Herzberg, 1968).

İlgi ve merak dolayısıyla oluşan güdülenme içsel motivasyonla, davranışın kaynağının dışsal bir unsur olması ise dışsal motivasyonla ifade edilmektedir (Şen, 2006).

Ertem'e (2006) göre insan davranışlarının bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için içsel ve dışsal motivasyonun dışında kalan üçüncü bir güdülenme tipinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Motivasyonsuzluk kavramına göre bireyler yaptıkları hareketler ile bunların sonuçları arasında bir bağlantı kuramadıkları takdirde motivasyonun oluşması mümkün değildir. Bu durumdaki öğrenciler, içsel veya dışsal motivasyon sağlayamadıkları için yetersizlik ve kontrolsüzlük hissine kapılmakta; okula gitme amaçlarını dâhi bilmemektedirler.

Motivasyonun sağlanmasında olduğu gibi, düşüklüğünde de dışsal çevrenin rolü oldukça büyüktür. Motivasyonu düşük olan öğrenciler, geliştirdikleri bazı davranışlar ile kolayca göze çarpmaktadırlar. Bunlara derse geç gelme, hiç gelmeme, sınıftan erken ayrılmak isteme, derste sınıf arkadaşlarıyla konuşma, pencereden dışarı bakma, ders dışı bir şeylerle uğraşma, bir şeyleri karalama, telefon - tablet gibi elektronik cihazlarla uğraşma, derse katılmaya isteksiz olma, derste soru sormama, sorulan sorulara cevap vermeye istekli olmama, araç ve gereç getirmeden derse katılma gibi uygun olmayan davranışlar, örnek olarak verilebilir (Race, 2019).

Motivasyon öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Karmaşık bir psikolojik yapısı olmakla beraber, farklı aktivitelerle istek ve davranışı açıklamaya çalışan, öğrenmenin anahtar kavramlarından birisi olan motivasyon, öğretim ortamlarında ihmal edilmemesi gereken unsurların başında gelmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, motivasyonu düşük olan öğrencilere göre sınıf içinde etkinlik ve çalışmalarda daha fazla katılım, çaba ve azim gösterdikleri görülmüştür. (Keskin, 2011).

Öğrenme Faaliyetlerinde Motivasyon Düşüklüğünün Sebepleri

Gregory ve Kaufeldt (2015), öğrenme konusunda motivasyon düşüklüğünün sebeplerini 8 madde hâlinde açıklamaktadırlar. Teknoloji, kolay vazgeçmek, derslere olan ilgisizlik, derslerin gerçek dünya ile ilgisiz olması, öğrencinin kendisi hakkındaki kötü olduğuna yönelik algı, sosyal izolasyon, maddi yetersizlik, stres ve tehdit algısı; muhtemel sebepler arasında sıralanmaktadır.

Teknoloji: Tezci ve Perkmen'in (2013) belirttiklerine göre özellikle günümüzde öğrencilerin çoğu teknoloji ile büyümüş nesil olarak nitelendirilmektedirler. Ancak, teknolojik imkânlardaki kısıtlılık veya öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceği yönündeki düşünceler sebebiyle teknoloji kullanımı engellenebilmektedir. Dolayısıyla bu ortamlarda teknolojinin de eğitime yapılandırıcı bir anlayış yerine tamamen kaldırılması, motivasyon kaybına neden olmaktadır.

Kolay vazgeçmek: Bu durum, hem öğrencinin kendisiyle hem de eğiticinin yaklaşımıyla ilgilidir. Öğrenci tarafında gelişen durum, daha önceki olumsuz deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Öğrencide, öğrenilmiş çaresizlik oluşması, başarısızlık ve bu yöndeki döngüye sebep olmaktadır. Eğitici tarafında ise öğrenciye herhangi bir motivasyon sağlayabileceğine yönelik inancın olmaması, çoğu zaman başarısızlığa neden olmaktadır (Gregory ve Kaufeldt, 2015).

Derslere olan ilgisizlik: Derslere olan ilgisizlik, dersin sunulmasından öğrencinin özel durumuna kadar birçok sebepten kaynaklanabilmektedir. Bu durum, dersin öğrenilmesi açısından ciddi motivasyon kaybı anlamına gelmektedir (Gregory ve Kaufeldt, 2015).

Derslerin gerçek dünya ile ilgisiz olması: Derslerin gerçek dünya ile ilgili olması, öğrenci açısından her şeyden önce merak uyandırmaktadır. Öğrenci, böyle bir durumda derslere karşı yabancılık hissetmemektedir. Ancak gerçek dünyada pek karşılığı olmayan görevler, öğrencilerde öğrenme sürecinde motivasyon kaybına yol açmaktadır (Biggs ve Tang, 2011).

Öğrencinin kendisi hakkındaki kötü olduğuna yönelik algı: Her öğrencinin kendi becerilerine olan inancı ve algısı farklıdır. Bazı öğrenciler kendilerinin başarılı olabileceğine olan inançlarına yönelik bir süreç benimserken, bazı öğrenciler ise başarı konusunda yeterli inanca sahip olmadıkları için, çabanın sonuçsuz kalacağı düşüncesiyle denemekten çekinmektedirler. Bu olumsuz durumun uzun süre devam etmesi hâlinde ise öğrencilerde özgüven kaybı gerçekleşmektedir. Etkili eğitimciler, öğrenme sürecinde öğrencilere, gelişebileceklerine olan inançlarını belli ettikleri takdirde motivasyon sağlama noktasında olumlu adım atmış olmaktadır (Dweck, 2006).

Sosyal izolasyon: Bu durum, öğrencinin kendisini sosyal ortamdan geri çekmesi olarak nitelendirilebilir. Çeşitli sebeplerden dolayı sorunlarla karşılaşan öğrenciler, kendilerini güvende hissetmedikleri takdirde kendilerini sosyal çevreden dışlama eğilimine girmektedirler. Bu durum, motivasyon kaybına neden olmaktadır (National Research Council, 2004).

Maddi yetersizlik: Yetersiz veya eksik beslenme, öğrenmenin gerektirdiği ekipmanlara ulaşamama gibi birçok maddi yetersizlik, zihinsel yetersizlik başta olmak üzere öğrenmeye ilişkin birçok dinamiğe etki etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sözel ve dil becerisi gelişiminde geride kalmasına neden olmakta buda öğrencilerde benlik saygısının düşmesine sebebiyet vermektedir (Griggs ve Walker, 2008).

Stres ve tehdit algısı: Stres, yalnızca öğrenciler için değil, herkes için öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir unsurdur. Stres, baskı veya tehdit, öğrencinin bazı algılarının kapanmasına neden olma potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, öğrenci açısından öğrenme isteğini engelleyebilmektedir. Kendisini tehdit altında hissedilen beyin, hayatta kalma mekânizmasını harekete geçirmektedir. Dolayısıyla öğrenme algısı geçici de olsa kapanmaktadır. Kendisiyle alay edileceğini düşünen, akran zorbalığına maruz kalan veya ceza alma korkusu yaşayan öğrencinin motivasyonu düşmektedir (Wang vd., 2005).

Motivasyon düşüklüğünün sebepleri şeklinde özetlenen bu 8 maddenin her biri, diğerleriyle etkileşimindedir ve yine her biri, yalnızca öğrenci açısından değil, aynı zamanda eğitici başta olmak üzere dışsal çevreyle de ilgilidir.

Motivasyon ve Sosyal Gelişim

Çocuk, dünyaya geldiğinde sosyalleşmenin ne olduğunu bilmediği için sosyalleşme süreci boyunca içinde bulunduğu toplumun veya grubun kurallarını sonradan öğrenmektedir. Bu bir süreçtir ve çocuğun doğumundan itibaren tüm ömrü boyunca devam etmektedir. Dolayısıyla çocuk açısından diğer insanlarla etkileşimi ve çevresel faktörler, sosyal gelişim üzerinde etkili unsurlardır (Başal, 1998).

Bayhan ve Artan (2004), duygusal ve sosyal gelişimin birbirlerinden ayıramayacak kadar iç içe geçtiklerini ifade etmişlerdir. Çünkü duygu gelişimini etkileyen en önemli unsurların başında, öğrencinin diğer insanlarla gerçekleştirdiği etkileşim bulunmaktadır. Bu da sosyal gelişim anlamına gelmektedir. Bu iki gelişim bakımından ele alındığında, birbirlerini besleyip, birbirlerinden etkilenen yapılar oldukları görülmektedir. Sosyal gelişim, duygusal gelişimi etkilediği gibi, duygusal gelişim de sosyal bağların oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda sosyal gelişim kavramı, temelde “sosyal-duygusal” olarak da ifade edilmektedir.

Sosyal gelişim, bireyin tüm yaşamında devam eden bir süreç olduğu için yalnızca küçük yaşta öğrenciler açısından değil, aynı zamanda yetişkinler için de önemli bir kavramdır. Çünkü insan, yapısı ve özellikleri itibarıyla toplumsal bir varlıktır ve toplum ile sağlıklı iletişim ve etkileşim gerçekleştirebilmesi için sosyal gelişiminin de sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Gander ve Gardiner (1998), sosyal gelişimin temelde uyumla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tanımlamaya göre, birey içinde yaşadığı toplumsal uyaranlar ve toplumsal yaşamın dinamiklerine karşı duyarlılık geliştirmekte; içinde bulunduğu toplumun diğer üyeleriyle uyum içinde olmaya çalışmaktadır. Öğrenciler açısından sosyal gelişimin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü sağlıklı bir toplum, sağlıklı sosyal gelişim süreci geçiren bireylerle mümkündür. Bu da toplumun geleceği olan öğrenciler için sosyal gelişimin önemini göstermektedir.

Başal (1998), bir insanın sosyalleşmesinin üç toplumsal ilkeye dayandığını vurgulamıştır. Buna göre insan, sosyal davranışları toplumun diğer üyeleriyle etkileşim içine girerek öğrenmektedir. Ne öğreneceğini belirleyen ise içinde bulunduğu toplumun kültür ve değerleridir. Son olarak, öğrenim sürecinin başlaması veya devam etmesi, insanın toplumsal yaşama etkin bir biçimde katılmasıyla gerçekleşmektedir. Erken yaşta sosyal yaşama etkin bir şekilde katılım gerçekleştirmek, kendini daha iyi ifade edebilmek ve özgüven kazanmak gibi sosyal ve kişisel beceriler başta olmak üzere birçok fayda sağlamaktadır.

Görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilmeleri hem kendileri açısından hem de toplum açısından oldukça önemli bir unsurdur. Bu bağlamda, motivasyonlarının özellikle erken yaşlarda artırılması, sağlıklı bir öğrenme süreci açısından vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Öğrenme yalnızca dersler üzerinde gerçekleşmemektedir. Öğrenciler, çeşitli sosyal becerileri de okullarda kazanmaktadır.

Motivasyon ve Sosyal Beceri

Sosyal beceri, en genel ifade ile insanlar arasındaki etkileşimde bilgi, çözümlenme ve anlama; bunlar neticesinde çıkan sonuca uygun davranma olarak belirtilebilir. Şahin (2004), başkalarının olumlu tepkiler vermesini sağlayacak, olumsuz tepkiler vermesini önleyecek ve sosyal bağlamda kabul edilebilir davranışlar olarak tanımladığı sosyal becerileri, öğrenilebilir davranışlar olarak nitelendirmiştir.

Diğer insanlarla etkileşimi kolaylaştırması bakımından sosyal beceriler hem birey hem de toplum açısından oldukça önemlidir. İnsanların toplumsal bir varlık olmaları, hem insani bir özellik hem de zorunluluktur. Bir arada yaşamının gereği olarak insanlar birbirleri ile etkileşime geçmektedirler. Dolayısıyla oluşan toplumsal kurallar, toplumun tüm üyelerini kapsamaktadır. Sosyal beceriler, bu anlamda topluma uyum sağlayabilmek için duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde iletmek, doğru davranışlar sergilemek için kazanılan her türlü beceri olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 1998).

Küçük yaşlarda sosyal becerilerin kazanılması, sosyal gelişim başta olmak üzere bireyin tüm gelişim alanlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Toplumda herkesin sosyal becerileri aynı değildir. Bazı insanlar toplumdaki diğer insanlarla kolay iletişim kurabilmekte, toplumsal kurallara daha hızlı bir biçimde uyum sağlayabilmektedir. Ancak aksine, bazı insanların ise toplumda kurallara uymaması, kendisini ifade edememesi gibi durumlar yaşanabilmektedir. Dolayısıyla sosyal becerilerin motivasyonla desteklenerek kazanılması, bireyin tüm yaşamı boyunca sağlıklı bir gelişim sergilemesine imkân sağlamaktadır, bu da sosyal becerilerin motivasyonla ilişkisini ortaya koymaktadır.

Motivasyon ve Sosyal Gelişim Bağlamında Oyun

Oyunun motivasyona ve dolayısıyla gelişime etkisi için öncelikle ne olduğunun açıklanması büyük önem taşımaktadır. Oyunun ne olduğuna ve işlevlerine ilişkin görüşler, oyunun önemi ve öğretimdeki yeri üzerinde şekillenmiştir. Oyun, her şeyden önce ciddi bir uğraş olarak nitelendirilmektedir. Akyüz'ün (1992) ifadesine göre Montaigne, geleneksel perspektifte olan eğitim kurumlarının öğrenciler açısından hapisneden farklı olmadığını savunmuştur (Charles, 2003). Dolayısıyla geleneksel eğitim yöntemleri ve disiplin kuralları ile çocukların yaratıcılıkları ve becerileri boşa harcanmaktadır. Bunun yanında, okul olarak nitelendirilmesi gereken şey gerçek dünyanın kendisidir; oyun ise gerçek dünyanın çocuklar için uygulama yeridir.

Gazali de Montaigne'e benzer olarak oyunun çocuk için önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Oyun, çocuğun zihninin temizlenmesine imkân sağlayan, öğrenmesini kolaylaştıran ve dinlenmeye yardımcı olan önemli bir etkinliktir. Oyun sayesinde dinç ve zinde kalmak, belleği tazelenmek mümkündür (Akandere, 2003). Comenius ise oyunun çocuk gelişimi açısından önemini açıklamıştır. Oyun, önemli bir öğrenme amacıdır ancak öğrenme birden çok alanı kapsamaktadır. Disiplinin ve düzenin; kazanmanın ve kaybetmenin; işbirliği geliştirme ve rekabet etmenin oyun ile mümkün olduğu görüşüyle çocuk, hem kişiliğini geliştirmekte hem öğrenmekte hem de sosyal düzeni kavramaktadır. Bunun yanında, çocuğun özgür bir oyun ortamında yaratıcılık özelliklerine katkı yapması da gerçekleşmektedir (Sevinç, 2004).

Oyun, çocuk açısından beslenmek ve uyumak gibi temel bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Bunun sebebi, oyunun çocuk üzerinde fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimlere olan etkisidir. Kilvington ve Wood (2010), oyunun niteliğinin ve işlevlerinin evrensel olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşünceye göre, oyun için ayrılacak süre ya da kaynaklar farklı olsa da dünyanın her yerinde çocuklar, içsel motivasyonları dolayısıyla farklı biçimlerde oyun etkinliklerine dâhil olmaktadır.

Oyunun çocuk üzerindeki etkileri ve bu etkilerin önemi anlaşıldıktan sonra oyun, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çocukların oyunlarını anlamak, desteklemek ve geliştirmek konusunda hem yetişkinlere hem de eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Oyun her ne kadar yetişkinlik döneminde de görülen bir olgu olsa da büyük çoğunlukla çocukluk dönemine özgü olarak nitelendirilmektedir. Elkind'e (2007) göre oyun çocuk açısından tartışılmaz bir yere sahiptir ancak yetişkinler, oyunun çocuk üzerindeki etkilerini çoğu zaman hafife almaktadırlar. Oyun, yalnızca boş zaman etkinliği veya eğlence aracı değildir, aynı zamanda çocuk açısından birçok olumlu etki sunan önemli bir alandır.

Cohen (1993), erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan eğitimcilerin oyun hakkında bazı yanlışları olduğunu vurgulamıştır. Yoğun bir çalışma programına oyunun dâhil edilmemesi veya oyuna yeterince süre ayrılması, çocukların oyunlarına bazı akademik endişelerle müdahâle edilmesi; okul öncesi dönemdeki çocuğun potansiyellerinin keşfedilmesinin önündeki büyük bir engeldir. Eğitim açısından ele alındığında oyun, okul öncesi dönemdeki çocuğun tanınması, değerlendirilmesi ve keşfedilmesi için oldukça önemli bir eğitim aracıdır. Dolayısıyla oyunun ihmâl edilmesi veya oyunlara gereğinden fazla müdahâle edilmesinden ziyade oyunların çocukların gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Buradaki önemli hususlardan birisi de yaşta bağımsız olarak oyunun öğrenme sürecinde sağladığı motivasyonla ilgilidir. Aral'ın (2000) da belirttiği gibi oyunla eğitim, aktif ve yaşayarak öğrenme anlamına gelmektedir. Çünkü çocuk, oyun sırasında kendisini özgür bir şekilde ifade edebilmektedir. Hem kendisini hem de çevresini tanımaktadır ve bunları gerçekleştirirken bağımsızdır, sıkılmamaktadır. Buradaki önemli olan unsur, çocuğun kendisini kısıtlanmış hissetmemesidir. Oyunun çocuk üzerindeki etkileri, çoğu zaman çocuk bunların farkında olmaması ile gerçekleşmektedir.

Modern Eğitim, Motivasyon ve Oyun

Tek yönlü bakış açılarıyla tüm bireylerin aynı eğitim süreçlerinden faydalanması gerektiğini öne süren ana akım eğitim programı olarak nitelendirilebileceğimiz bu programlar, eğitime yönelik modernizm ilkeleri çerçevesinde sunulan standart özellikleriyle sadece aynı niteliklere sahip bireylerin eğitim sisteminden faydalanabilmesine sebep olmaktadır. Ancak, bu durum okulu bir fabrika gibi gören bir yaklaşım gelişmesine neden olmaktadır ve eğitim sürecinde başarısız olan çocuklar “yaramaz öğrenci”, “kötü öğrenci”, “başarısız öğrenci” vb. etiketlenmelerle karşı karşıya kalmakta, bu durum öğrencilerin sosyal açıdan kendilerini geliştirmelerine engel olmakla beraber faal bir şekilde okula devam edebilmelerine de engel olmaktadır (Riddle ve Cleaver, 2012).

Ana akım okulların amaç, ilke ve öğretim programlarına uyum sağlayamayan, öğrenciler çoğunlukla sistem dışında kalmakta, toplumun dışına itilmektedir. Bu sebeple de sistem dışına itilmiş olan bireyin toplumsal hayatta etkin ve faal bir rol alması zorlaşmakta, olanaksız bir hale gelebilmektedir. Ana akım okullar süreç içerisinde eğitim alanında üretilen bilgiler doğrultusunda değişikliklere uğrasa bile ekseriyetle tüm öğrencilerin bilgiyi aynı süreçte, aynı öğrenme yöntemleriyle ve aynı hızda öğrenmesini bekleyen, öğretmenin merkezde olduğu ortamlar olarak nitelendirilebilir. “Öğrenciler süreç içerisinde dinleyerek, gözlemleyerek ve daha çok bağımsız ve bireysel etkinlikler yaparak öğrenirler. Konular arasında fazla bir bağlantı kurulmamakla beraber, eğitim alınındaki bilgilerin büyük bir kısmı ders kitabına bağlıdır” (McGregor, 2009). Ayrıca ana akım eğitim programları merkezi otorite tarafından yönetilmektedir, dolayısıyla kaliteli eğitim sağlanıp sağlanmadığı da tartışmalı bir konudur.

Modern eğitim ve ana akım eğitim programları, modern devletin bir gerekliliği ve sonucu olarak ortaya çıkmış olup, günümüzde ihtiyaçlara cevap verememektedir. Günümüzde dünya ve eğitim, çeşitlilik, çok kültürlülük, farklılıkları tanımak, demokrasi, rekabet ve küreselleşme gibi kavramlar etrafında gelişmektedir. Bireyi temel alan eğitim hedeflenmektedir ve bu yeni modelin amacı bireyin kendini ifade edebilmesi, bilgiye ulaşması ve bu bilgiyi yorumlaması, ortaya yeni bir bilgi çıkarıp topluma katkı sağlamasıdır. Bu noktada öğretmenler de sınıf içinde merkez konumunda değil, yardımcı rolündedir. Öğretmenlerin kitapların arkasına saklanmaması gerekmektedir. Eğitim ortamının, odaklanan amaçlara ve değerlere uygun olarak şekillendirilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin kişisel, sosyal, manevi ve akademik yönden bütünsel olarak gelişmelerine odaklanılmaktadır. Öğretmenlerin rolü ana akım okullara göre daha da genişletilmiş, öğrencilere rehberlik ve danışmanlık etmek gibi roller de eklenmiştir. Esneklik, en temel dinamik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programlarının ve öğretmenlerin uzmanlaşmaları, eğitimde standartizasyonun terk edilmesi, uygulanma esaslarının öğrenci odaklı olması beklenmektedir. Buradan hareketle, eğitimin süresiz; hayat boyu devam eden bir süreç olarak algılanması ve öğrencilere de bu yaklaşım çerçevesinde eğitim verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Keller, 1968).

Eğitimde yeni arayışlara cevap verebilecek olan oyun, öğrenme sürecinde motivasyonu sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, gelişim alanlarının birbirinden farklı değerlendirilmesi mümkün değildir. Çünkü gelişim alanlarının her biri ayrılmaz bir bütün olarak devam etmektedir. Başka bir ifadeyle, gelişim bir süreç içinde ve bütüncül bir yapıda gerçekleşen dinamik bir olgudur. Sosyal beceriler de sağlıklı bir gelişimin önemli bir unsuru olarak okul öncesi dönemdeki çocuklar açısından bir ihtiyaçtır.

Meşe ve Dursun (2018) harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılan oyun öğelerinin ilgi ve katılım düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmacıların uyguladıkları nicel ve nitel analiz sonuçlarına göre oyun öğesinin öğrenciler motivasyonu artırarak ilgi ve katılım düzeylerinde artış yaşanmıştır.

Sarı ve Altun (2016) öğretim sürecine dahil edilen oyun bileşenlerinin öğrencilerin derse olan ilgi, motivasyon ve katılım düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre oyunun motive edici unsur olarak kullanıldığı derslerde öğrencilerin ilgi, motivasyon ve derse katılım düzeylerinde artış yaşanmıştır.

Gelişim alanlarının tamamı birbiriyle etkileşim içindedir. Gelişimin de dinamik bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, motivasyonun sağlanması, öğrenme süreçlerine ilişkin en temel ihtiyaç olarak belirtilebilir. Dolayısıyla motivasyon ve oyun konusunda bütüncül bir yaklaşım, yeni bir öğrenme sürecinin temelini oluşturabilecek potansiyele sahiptir.

Sonuç

Günümüzde, çeşitli sebeplerden dolayı öğrenciler arasında motivasyon düzeyleri arasında farklılıklar meydana gelmektedir. Bu farklılık, öğrenme ve gelişme süreçlerinde bazı sorunların oluşmasına neden olabilmektedir.

Motivasyon kavramı oldukça geniş bir alanda kullanılabilirliği için, kavramı bütün yönleriyle açıklayabilecek tek bir tanımlama yapılması söz konusu değildir. Dolayısıyla eğitim açısından bakıldığında öğrencilerin motivasyonunu sağlayabilecek her yöntem ve aracın motivasyon unsuru olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Başka bir ifade ile, öğrencilerin öğrenme isteklerini tetikleyen her davranış, her yöntem ve her araç, motivasyon unsurudur ve bunların etkin bir şekilde kullanılması; hem öğrenciler hem de toplum açısından vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak eğitim de modernleşmektedir. Bu modernleşme, ilk önce eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla öğrenme ve eğitimde motivasyon, günümüzün en temel ihtiyaçlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Motivasyona ilişkin çalışmalar, son yıllarda oldukça artmıştır ve her çalışma, motivasyona ilişkin farklı bir yönü ortaya

koymaktadır. Çalışmaların temel bulgusu ise motivasyonun, öğrenmede vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğuna yöneliktir çünkü öğrenme sürecinde öğrencilerin dikkatinin dağılması, kendilerine yönelik olumsuz algıları başta olmak üzere olumsuz etkileri olan birçok içsel ve dışsal dinamik bulunmaktadır. Bu bağlamda motivasyonun sağlanması için arayışlar gerçekleşmektedir.

Oyun, yaştan bağımsız ve evrensel bir motivasyon aracı olarak öğrenmede önemli bir motivasyon kaynağıdır. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için gelişim, bütüncül bir süreç ile gerçekleşmektedir. Her bir alan, birbiriyle etkileşim içindedir. Oyunun öneminin anlaşılmasıyla, öğrenciler açısından oyunun ne anlama geldiğine dair yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimi konusunda oyunun her alana katkı sağladığını göstermektedir. Oyun, öğrencilerin yetişkinlik döneminde toplum içindeki konumunu göstermesi bakımından bir erken deneyim alanıdır.

Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması, hem eğitimcilerin hem de ailelerin en temel görevlerinden biri olarak kabul edildiği takdirde, eğitim süreçlerinde de gelişmeden bahsetmek mümkün hâle gelebilir. Motivasyonun özellikle erken yaşlarda artırılması, sağlıklı bir öğrenme süreci açısından vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

Oyunun eğitimde motive edici bir araç olarak kullanılması motivasyonunu artırıcı bir etken olarak şüphesiz ki başarı üzerinde büyük etkilere sahip olacaktır.

Bu çalışmada, literatür taramasına dayalı olarak motivasyonun ne olduğu, motivasyon ile oyunun ilişkisi açıklanmaya çalışılmış, oyunun yaştan bağımsız ve evrensel bir motivasyon aracı olarak bireyin öğrenme sürecine katılımını arttıran, öğrenme sürecinin sürdürülebilir eğlenceli, etkili ve verimli olmasını sağlayan motive edici önemli bir araç olduğu görülmüştür.

Oyun doğru tasarlanmış bir sistem içerisinde yaştan bağımsız evrensel bir motivasyon aracı olarak her yaştan bireyin motivasyonunu artırmakta, öğrenmenin daha hızlı ve etkili olmasını sağlayarak, bireyin eğlenceli ve çekici deneyimler yaşamamasını sağlamaktadır.

Referanslar

- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyüz, Y. (1992). *Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12 (1), 85-96.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25(265), 15-17.
- Başal, H. A. (1998). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Bayhan, S. P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Beriş, H. (2016), "Rönesans ve Reform, Yeni Bir dünyanın Eşiğinde" , Siyasi Düşünceler Tarihi, Editörler: Hamit Emrah Beriş-Fatih Duman, Orion Yay., Ankara
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th Edition). McGraw-Hill (UK): Open University Press.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (çev: G. Ülgen). Nobel Yayın Dağıtım, 4.
- Cohen, D. (1993). *The development of play*. New York: Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Da Capo Lifelong Books.

- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Glasser, W. (1998). *The Quality School: Managing Students Without Coercion*. (Re. Ed.). New York, N.Y. : Harper Collins.
- Gregory, G., & Kaufeldt, M. (2015). *The motivated brain: Improving student attention, engagement, and perseverance*. Alexandria, VA: ASCD.
- Griggs, J., & Walker, R. (2008). *The costs of child poverty for individuals and society: A literature review*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, January– February, 46 (1):53–62.
- Jagušt, T., Botički, I., & So, H. J. (2018). Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning. *Computers & Education*, 125, 444-457. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.06.022
- Junqi, W., Yumei, L. & Zhibin, L. (2010,). Study of Instructional design in Ubiquitous Learning, 2010 Second International Workshop on Education Technology and Computer Science.
- Keller, F. S. (1968). Goodbye Teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79–89.
- Keskin, E. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Başarı ve Fen Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilvington, J., & Wood, A. (2010). *Reflective Playwork*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour* (9th Edition). New York: Mc Graw-Hill.
- Meşe, C., & Dursun, Ö. Ö. (2018). Oyunlaştırma bileşenlerinin duyu, ilgi ve çevrimiçi katılıma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 67–95. DOI: 10.15390/EB.2018.7726
- McGregor, G. (2009). “Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism“, *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 345-358.
- National Research Council [NRC]. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Özkalp, E. ve Z. Sabuncuoğlu. (1995). Örgütlerde Davranış. 8. Basım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 116.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Race, P. (2019). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching (5th Edition)*. London: Routledge.
- Riddle, S., & Cleaver, D. (2012). “One school principal's journey from the mainstream to the alternative“, *International Journal of Leadership in Education*, 16 (3), 367-378.
- Sarı, A., & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 553–577.
- Sevinç, M. (2004), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Şahin, T.,S., (2004). *Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Programına Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Ankara: Ya-pa yayınları.
- Şen, M. (2006). Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekaları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. In K. Çağıltay & Y. Göktaş (Eds). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (pp. 185-211). Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Motivasyon. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09.05.2022).
- Wang, J., Rao, H., Wetmore, G. S., Furlan, P. M., Korezykowski, M., Dinges, D. F., & Detre, J. A. (2005). Perfusion functional MRI reveals cerebral blood flow pattern under psychological stress. *Proc Natl Acad Sci USA*, 102(49), 17804-17809.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.



Açık Öğretim Lisesi Öğrenci ve Mezunlarının Yükseköğrenime Hazırlık Amaçları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Dilek AY*^a, Kaine GÜLÖZER^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :28.05.2022

Düzeltilme :14.02.2022

Kabul :20.06.2022

Keywords:

Yaşam Boyu Öğrenme,

Yetişkin Eğitimi,

Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimleri

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada Açık Öğretim Lisesi öğrenci ve mezunlarının, üniversiteye hazırlık nedenleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde halk eğitim merkezlerine kayıtlı olan açık 17 öğretim lisesi öğrencisi ve 18 açık öğretim lisesi mezunları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ve Yelkin Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Çalışmanın temel bulguları arasında katılımcıların hem eğitim hem de çalışma imkanına devam edebilmek olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme ile birlikte artan kariyer beklentisi ve iş hayatına hazırlık yapma durumuna bağlantılandırılabilir.

The Relationship between the Reasons for Higher Education Preparation and Lifelong Learning Tendencies of Open Education High School Students and Graduates

Article Information

DOI:

Article History:

Received :28.05.2022

Revised :14.02.2022

Accepted :20.06.2022

Keywords:

Lifelong Learning,

Adult Education,

Lifelong Learning Trends,

Article Type:

Research Article

Abstract

This study aims to reveal the relationship between the university preparation reasons and lifelong learning tendencies of the students and graduates of Open Education High School. The study group of the research consists of 17 open education high school students and 18 open education high school graduates registered in public education centers throughout Turkey. Data of the research were obtained through the two instruments as “Lifelong Tendency Scale” developed by Yelkin Diker Coşkun (2009) and the interview form prepared by the researcher. The results of the study revealed that the predominant reason for attending at the Open Education High School is to pursue both education and work, which can have attributed to demanding aspect of future career and preparatory criterion for the work life.

Introduction

*İlgili Yazar: 19618902039@ogrenci.bartın.edu.tr

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Bartın/ Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-1392-2373>

^b Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Bartın/ Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-8617-6570>

Today, concepts such as open education, distance education programs, online education and internet-based education have become indispensable elements of education and training. The rapid change in science and technology in the current century has led to positive developments in the education system and the resources of access to education. These developments provide significant advantages for learners, especially, in relation to keep up with the equal chance of education for each citizen.

Open and distance education systems are widely used in many levels from primary education to higher education in the world as well as in Turkey. Open and distance learning can be defined as the learning process that takes place at the same or different times through digital communication systems. In this type of learning, where the teacher and the learners are far from each other, without the time and place restrictions, and where the interaction of the teacher and the learner with the learning resources are provided through distance communication systems (Aydın, 2011; cited in Pilancı, 2020). UNESCO (2016) clarifies distance education as a form of blended education. Students and teachers are separated in time and space, online education (more than 80% of the content is presented online), and printed materials are distributed by mail or other means. Distance education is a system in which teaching activities are carried out in a more planned manner, without the obligation of learning and teaching in the same environment, thanks to information and communication technologies. On the other hand, open education is defined as applications that offer non-formal education opportunities to large audiences at lower costs (printed materials, television channels, social media, etc.) (Can, 2019).

The concept of high schools as a part of open education dates back three decades ago. The Open Education High School in Turkey was established on June 2, 1992, the article 12633 of the Ministry of National Education, within the Film Radio and Television Education Presidency (FRTEB) as a form of distance education approach. Thus, it is aimed that students who cannot continue their secondary education can complete their interrupted or uncompleted education, getting the chance of a diploma and taking advantage of an equal chance in education. Based on the recent records, more than 44,000 students enrolled in the Open Education High School, which started its education life on October 5, 1992, with a passing course and credit system. Due to the increasing number of students and workload, FRTEB was supported by the National Education Development Project conducted by the Ministry of National Education and the World Bank. Thus, significant developments have been achieved in the number and quality of materials used in the open education system (Bozkurt, 2017). In 1998, the services of the Directorate of Film, Radio, and Television Education (FRTEB) and the General Directorate of Computer Education and Services were gathered under the name of "General Directorate of Educational Technologies" with the Law No. 4359. Since the year 2011, the Open Education High School Directorate has been functioning its education activities within the "General Directorate of Lifelong Learning" (MEB, 2016). Bayram (2015) presents a comprehensive stage of Open Education in High Schools along with the following stated years:

- 1992 – 1993: Only secondary school graduates were accepted.
- 1993 – 1994: the registration of students who dropped out of high school intermediate classes began to be taken.
- 1995 – 1996: Vocational Open Education programs and Western European foreign programs became operational.
- 1996 – 1997: Application software development studies started.
- 1999 – 2000: education opportunities were also provided to Saudi Arabia and Libya citizens.
- As of 2005, web-based software has been started to be used.

The open education high school system is a system based on distance education. Contrary to formal education, course passing and credit system is applied instead to passing grades. Open education high school students have the same rights as legal education students. In open education high schools, the student does not have to fail the class or be expelled from the school. Students can continue their education life if they renew their registration. Graduation requirements are that students complete eight semesters, pass compulsory courses, and have sufficient credits (MEB, 2020). Open education programs, which are part of lifelong learning, undertake a critical mission by including a large group of people who cannot access

education, whose educational opportunities are limited or unfinished, into the education system. Thus, it makes excellent contributions to realizing the objectives of "increasing the quality and access opportunities for lifelong learning programs" prepared within the framework of the 2023 Education Vision.

According to the official statistics of the Strategy Development Directorate affiliated with the Ministry of National Education, according to the numerical data of the year 2020-2021, there are 1,254,420 students in open education high schools, 105,969 students in vocational open education high schools, and 91,942 students in open education religious vocational high schools. According to the data of 2019 – 2020, there are 1,097,394 students enrolled in open education high schools, 156,613 students in vocational open education high schools, and 107,160 students in open education religious vocational high schools (MEB, 2021). In the light of these data, the number of active students enrolled in open education increased by 91,164 people in one year.

Lifelong learning represents the whole of what a person has learned and will learn throughout his life. Education and learning are the concepts that cannot be limited just to schools only. In today's conditions, where knowledge changes and develops rapidly, learning is not an activity that is limited to childhood and youth, only for the purpose of contributing to the professional development of individuals. Learning is a great process that covers human life. In this line of understanding, lifelong learning is an approach that looks at learning as an activity that continues "from the cradle to the grave" (Gündoğan, 2003; cited in Çakır & Özçiftçi, 2015). The fact that the knowledge and skills acquired through formal education are not sufficient throughout life and the need for new knowledge and skills due to the inevitable change phenomenon has made lifelong learning a necessity. The basic premise of lifelong learning is that it is not possible for students at all educational levels to be equipped with all the knowledge and skills they need throughout their lives with what they have acquired in the school system (Eleş, 2021).

According to the Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning, the basic principles of lifelong learning are as follows:

- Scientific and integrity
- Validity
- Volunteering
- Openness to all
- Education anywhere
- Respond to the need
- Cooperation and coordination
- Plannedness
- Continuity
- Openness to innovation and development (TC Presidency Legislation Information System, 2021).

Lifelong learners continuously pursue their self-development and positive improvement. Knapper and Copley (2000) and Coşkun (2009) define lifelong learners as they are the ones who can plan and measure their own learning, show an active structure other than passive learning, can learn both in school and out of school, can benefit from peers, teachers and other people. Additionally, they are the ones who can obtain information from different subjects and disciplines when necessary, and can develop different learning strategies in different situations.

In 2006, the European Parliament and the Council of the European Union adopted the recommendation on "Key Competences for Lifelong Learning". In 2008, after the updates of some competencies of lifelong learning by the Council of Europe, it was characterized as follows: literacy competence, multilingual competence, mathematical competence and competence in science, technology and engineering, digital competence, social and civic competence, learning to learn competence, citizenship competence,

entrepreneurial competence, cultural awareness and expression competence. (Kaygın, Ulus, Çukurbaşı, 2020). Within the scope of these basic competencies, in this study, we aim to determine open high school students' lifelong learning tendencies to guide their possible career plans in the future. In this vein, examining the relationship between the reasons for their preparation for higher education and their lifelong learning tendencies forms the core of the study. In accordance with this purpose, the following questions will be answered.

1. What are the ongoing and graduate students' reasons to get enrolled in open education high school?
2. What are the preparation goals of open education high school students and graduates for higher education?
3. What are the lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates?
4. Is there a significant relationship between the lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education?

Method

Research Model

This is a descriptive study conducted to examine the relationship between higher education preparation goals and lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates. In this context, the relational survey model, one of the general survey models, was used in the research. Relational screening models are a model that aims to detect the existence and/or the level of change between two or more variables (Karasar, 2019).

Study Group

The participants of the study are composed of 25 ongoing students registered in Open Education High School affiliated to public education centers throughout Turkey and 18 participants who have previously graduated from Open Education High School. Out of the total of 50 students, the consent and the voluntary participation from 25 ongoing and 18 graduate students could be received. Eight students did not answer the survey questions completely; their responses were excluded from the data in order to present concrete results of the study. Information about the study group of the research is given in Table 1.

Table 1.
Demographic Characteristics of the Study Group

	Frequency (f)	Percentage(%)
Age		
17 years and under	3	8,6
18-24	4	11,4
25-34	10	28,6
35-44	10	28,6
45-54	7	20,0
55-64	1	2,9
Total	35	100,0
Gender		
male	13	37,1
female	22	62,9
Marital Status		
single	11	31,4

married	24	68,6
Education Status in Open Education		
High School		
student	18	51,4
graduate	17	48,6

The majority (20 people) of the participants in the research are people between the ages of 25-34 and 35-44. In addition, it is understood that the number of students and graduates enrolled in open education high schools is very close to each other and the majority of the people participating in the research are women. According to the findings obtained from the occupational data of the participants, it was determined that they were private sector (9), unemployed (9), housewife (9), student (5), civil servant (2) and retired (1). Istanbul, Ankara, Antalya, Samsun, Çorum, Hatay, Siirt, Eskişehir, Bursa, Kayseri, etc. People from many cities participated.

Table 2.
Occupation

	f	%
student	5	14,3
Public sector	2	5,7
Private sector	9	25,7
unemployed	9	25,7
housewife	9	25,7
retired	1	2,9
Total	35	100,0

Table 3.
Hometown

	f	%
Aksaray	1	2,9
Ankara	2	5,7
Antalya	2	5,7
Aydın	1	2,9
Balıkesir	1	2,9
Bursa	2	5,7
Çorum	1	2,9
Eskişehir	2	5,7
Gaziantep	3	8,6
Hatay	1	2,9
İstanbul	8	22,9
İzmir	3	8,6
Kastamonu	1	2,9

Kayseri	1	2,9
Kütahya	1	2,9
Muğla	1	2,9
Samsun	1	2,9
Siirt	1	2,9
Sivas	1	2,9
Şanlıurfa	1	2,9
Total	35	100,0

Data Collection Tools and Data Collection

The data in the study were collected through the "Lifelong Learning Tendency Scale" developed by Coşkun (2009) and the "Personal Interview Form" prepared by the researcher after taking expert opinion. In the personal interview form, demographic information was requested from the participants first. Then they were expected to answer ten questions prepared for the study about open education high school on a voluntary basis. Scale questions were designed in Google form and shared with people who were thought to be included in the study group via social media. In the survey study, no information was asked from the participants to reveal their identities. It was clearly emphasized that their participation in the study was voluntary.

The "Lifelong Learning Tendency Scale" developed by Coşkun in 2009 was prepared in a 6-point Likert type and consisted of 27 items. Responses to the scale items were graded as 1. "Very fit", 2. "Partly fits", 3. "Fits very little", 4. "Does not fit very little", 5. "Does not fit partially", 6. "Does not fit at all". In the studies conducted by Coşkun (2009), the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was determined as .89 and the reliability coefficient as .97. These results proved that the validity and reliability of the scale were high.

Analysis of Data

In the research, the data were analyzed through the Statistical Package for the Social Sciences (SSPS) package program and the answers to the related research questions were searched. Before analyzing some of the data obtained in the research, it was examined whether they showed a normal distribution. For this purpose, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were conducted before the analyzing the question of the research "Is there a significant relationship between the lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education?" In line with the results, appropriate parametric or non-parametric test application was started. Other questions of the research were analyzed with descriptive analysis method.

Results

In this section, the findings related to the sub-problems of the study are presented in articles.

1. Findings Regarding the Reasons of Open Education High School Students Preferring Open Education:

Table 4.

Reasons for Preferring Open Education High School

Reasons for Preferring Open Education High School				
	Frequency(f)	Percentage(%)	Current Percentage	Cumulative Percentage
Goal-directed	5	14,3	14,3	14,3

Reasons for Higher Education Preparation and Lifelong Learning Tendencies of Open Education High School Students and Graduates

No compulsory attendance	2	5,7	5,7	20,0
No compulsory attendance	1	2,9	2,9	22,9
No compulsory attendance	1	2,9	2,9	25,7
Getting a diploma	1	2,9	2,9	28,6
Economic reasons	1	2,9	2,9	31,4
Economic reasons	9	25,7	25,7	57,1
Improve myself	1	2,9	2,9	60,0
On the purpose of improving myself	1	2,9	2,9	62,9
Personal reasons	1	2,9	2,9	65,7
Personal development	3	8,6	8,6	74,3
For my personal development	1	2,9	2,9	77,1
Personal reasons	2	5,7	5,7	82,9
Want to acquire a profession	1	2,9	2,9	85,7
Vocational development	3	8,6	8,6	94,3
Digress from formal education	1	2,9	2,9	97,1
thought that formal education is a waste of time	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

When the first research question, the reasons why Open Education High School students prefer open education, was investigated, the participants indicated "economic reasons" as the most preferred reason, as indicated in Table 4. Other items with higher values are stated as "purpose-oriented" (such as getting a diploma, attending personal and vocational courses, getting a document, being a civil servant) and "professional development".

"I want to be a civil servant" as a reason for preference for the purpose. Another participant K13 stated that "I am not allowed to study because I am a girl and to be able to stand on my own legs". The participant K11 replied, "I think formal education is a waste of time, I am preparing for the university exam".

2. Findings Regarding the Higher Education Preparation Purposes of Open Education High School Students and Graduates:

Table 5.
Higher Education Preparation Purposes of Open Education High School Students and Graduates
Purposes of preparation for higher education

	Frequency(f)	Percentage(%)	Current Percentage	Cumulative Percentage
to be able to learn something and share it with my son	1	2,9	2,9	2,9
diploma	3	8,6	8,6	11,4
To get a diploma	1	2,9	2,9	14,3
diploma and job opportunities	1	2,9	2,9	17,1
to do a PhD	1	2,9	2,9	20,0
unable to set a goal due to lack of education	1	2,9	2,9	22,9
Become a bachelor	1	2,9	2,9	25,7
I have no idea	1	2,9	2,9	28,6
Job	3	8,6	8,6	37,1
Have a bachelor's degree	2	5,7	5,7	42,9
Become a bachelor and have a profession	1	2,9	2,9	45,7
study at vocational school	1	2,9	2,9	48,6
become a cop by finishing the police academy	1	2,9	2,9	51,4
get a healthy job	1	2,9	2,9	54,3
university	2	5,7	5,7	60,0
University degree	1	2,9	2,9	62,9
Bachelor's degree	1	2,9	2,9	65,7
Become a bachelor	7	20,0	20,0	85,7
Become a bachelor and work in public sector	1	2,9	2,9	88,6
study at university	1	2,9	2,9	91,4
to pass the university entrance exam	1	2,9	2,9	94,3

Reasons for Higher Education Preparation and Lifelong Learning Tendencies of Open Education High School Students and Graduates

University and job	1	2,9	2,9	97,1
Become a college graduate	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

As for the second research question, "Open Education High School students' and graduates' purposes of preparation for higher education:

The answer to the question is "getting a university diploma" - "getting a diploma" - "university", all of which are evaluated within the same scope as the item "to be a university graduate" and have the highest rate. Apart from this purpose, it was understood that the highest rate among the preferred options was the "work-profession" response.

The answer given by the participant K18 for the purpose of preparation for higher education was "I want to study in university, it shows my children that learning knows no age limit". Another participant made a comment as "I am thinking of doing a doctorate". In this part of the study, the majority of the participants stated that they aimed to prepare for higher education in order to have a university degree, to find a better job, or to set a good example for their children and their environment.

3. Findings on Lifelong Learning Tendency Levels of Open Education High School Students and Graduates:

Table 6.
Lifelong Learning Tendency Mean Normality Test

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
YBÖE_ORT	,188	35	,003	,895	35	,003

*p<.05

As seen in Table 6, as a result of the analyzes made, it was understood that the scale of lifelong learning tendencies did not show a normal distribution (p<.05). Mann Whitney U Test, one of the non-parametric tests, was used since there are two independent categories and their distribution is not normal, in order to determine whether there is a significant difference in lifelong learning tendencies according to the open education high school student and graduation status.

Table 7.
Mann Whitney U Test

	Test Statistics ^a	
	YBÖ_ORT	
Mann-Whitney U	131,500	
Wilcoxon W	302,500	
Z	-,710	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,478	

*p>.05

As can be seen in the table above, the value of p>.05 shows us that there is no significant difference between the variables. No significant difference was found in terms of lifelong learning tendencies among those who are still students or graduated from open education high schools.

4. Findings on the relationship between lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education:

The findings regarding the relationship between lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education are shown in table 8.

Table 8.

Independent groups t-test results according to the relationship between lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education

Independent Samples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
YBÖ_ORT	Equal variances assumed	3,825	,059	1,277	33	,211	,62495	,48954	-,37104	1,62093
	Equal variances not assumed			2,047	17,016	,056	,62495	,30532	-,01917	1,26906

*p>.05

As seen in Table 8, independent sample t-test was used to understand whether there is a significant difference between the lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education. The result of the analysis was calculated as $t(33)=1.277$, $p=0.211$. According to this result, there is no significant relationship between the lifetime tendencies of those who attend or graduate from open education high school and their decision to continue higher education. 29 of the students or graduates of open education high school stated that they want to continue higher education, and 6 people do not want to continue higher education.

Discussion and Conclusion

In parallel with the developments and innovations in our education system, a great increase is observed in the number of educated people. Open Education High Schools, which are affiliated to Public Education, are at the forefront of the institutions that contribute to this increase by offering the opportunity to complete their education again to those who have been away from education life for various reasons. According to the official statistics of the Ministry of National Education Strategy Development Directorate for the 2020-2021 academic year, the total number of students enrolled in the open education system, including Open Education High School, Vocational Open Education High School and Open Education Religious Vocational High School, is 1.452.331. It is thought that this number has increased significantly due to the advantages such as online exams due to the covid-19 pandemic and the reduction of the graduation period applied in the open education system from 8 to 5 terms.

The concept of lifelong learning has been the biggest indicator that learning, in parallel with open education, is not only limited to schools, but continues in every field and moment of life. In general, lifelong learning provides the opportunity for individuals to learn the knowledge and skills they need at all ages, to renew their knowledge, to comprehend meaningful and important events that affect their lives, to broaden their horizons, and to develop their personal, professional and intellectual levels consciously. (Coşkun, Demirel 2012).

According to the findings of this study, economic reasons (25.7%) are the main reason why open education high school students and graduates prefer open education high school. Then, purposeful reasons such as getting a diploma, attending personal and vocational courses, getting a document, and being a civil servant (14.3%) were shown. The students' purpose of preparation for higher education seems to be simply getting a diploma. Apart from this purpose, it was understood that the highest rate among the preferred options was the "work-profession" response. This finding is parallel with Temple (2009) study as the socio-

economical status was one of the predominant reasons of not attending at the school. Given the case, one can get the plausible insight of attending on both school and working would be based on the similar reasons.

No significant difference was found between the lifelong learning tendencies of the participants who are still students and graduated from open education high schools. Again, no significant difference was found in the findings of the relationship between the lifelong learning tendencies of open education high school students and graduates and their decision to continue higher education. While 29 of the people participating in the survey wanted to continue higher education, only 6 of the participants stated that they did not want to continue in any higher education institution. From this point of view, it is understood that most of the open education high school students and graduates decide to continue higher education.

In the light of the results obtained from the interview form, the majority of the participants (68.6%) who are interested in pursuing their higher education stated that they have been getting prepared for the university entrance exam by themselves at home. This can be attributed to the fact that the participants would like to go on their higher education, but they do not receive any educational support related to this subject, they only try to get prepared at home through their own means. This finding is inline with Kaygın, Ulus, Çukurbaşı, (2020) study. They state that the learners learn to learn while lifelong learners keep learning to learn during their education.

In relation to the participants' views on lifelong learning, one of the participant named as K4 stated that there should be no certain age to study, people should always be able to get education", while the participant K28 highlighted that "everyone continues to learn from birth to death. It's great that this education is supported in an institution. Education and training become more accessible", K11 participant replied, "A person can always educate himself, it is enough just to want", and K32 participant replied "your perspective on life changes as you learn". What kind of contributions do you think the phenomenon of lifelong learning will have in realizing your future goals? The answers given by some of the participants to the question are as follows: K4 participant, "I already like to learn. In any case, the open high school enables us to learn throughout life, there is no age limit, it contributes learners in many ways". The participant with the code K32 "sharing the information I learned with others and getting better as I share", the participant K34 "self-confidence, improving myself, being a knowledgeable parent and being able to stand on my legs" they replied.

When the answers given by the participants about lifelong learning were examined, they stated that they found lifelong learning very useful, but they wanted more vocational courses, free guidance services, seminars and career planning services to be expanded within the framework of lifelong learning. For this reason, it is understood that they need to increase personal or vocational courses especially through public education centers, organize free university preparation courses for open education high school students or graduates, and need the guidance of experts in education and training. In brief, the most predominant elements of the study that correlated with past research were the guidance preparation and future aspirations of the work- education balance.

References

- Bayram, A., Tosun, Çam, F. (2015). Açık öğretim lisesinde artış: kadın öğrenciler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*.
- Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*.
- Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, D. Y., Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ereş, F. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kaygın, H., Ulus, Ç. İ., Çukurbaşı, B. (2020). *Hayat boyu öğrenme ∞ teoriler, araştırmalar ve eğilimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pilancı, H. (2020). *Açık ve uzaktan Türkçe öğrenme sistemleri için ölçütler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2016). Açık Öğretim Lisesi tarihçesi. <http://aol.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/1>
- MEB, (2020). Açık Öğretim Lisesi açıköğretim sistemi. <http://aol.meb.gov.tr/www/acikogretim-sistemi/icerik/218>
- MEB, (2021). Strateji Geliştirme Başkanlığı resmi istatistikler raporu. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.2020-2021 yılı resmi istatistik programı yaygın eğitim verileri özet tablolar. (http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396).
- Özçiftçi, M., Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*.
- UNESCO (2016). Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243264>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (2021). MEB hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Temple, S. L. (2009). "Factors That Influence Students' Desires to Attend Higher Education." Seton Hall University. <http://scholarship.shu.edu/dissertations>.

APPENDIX 1. Interview Form Questions

	Personal Interview Form
1.	What are your reasons for choosing open education high school? (digress from formal education, personal development, economic reasons, discrimination, professional development...)
2.	What are the advantages of studying at an open high school?
3.	What are the disadvantages of studying at an open education high school?
4.	What are the contributions of graduating from open education high school for you?
5.	What are your reasons for attending university preparation courses? (personal, familial, friends' circle, etc.)
6.	Do you find the university preparation courses useful and sufficient?
7.	What are your wishes and expectations within the framework of lifelong learning for open education high school students and graduates? (vocational courses, guidance services, seminars on career planning, etc...)
8.	What is the education level you are aiming for and what are your thoughts on the contribution of reaching this level?

9.	What are your views on lifelong learning?
10.	What kind of contributions do you think the phenomenon of lifelong learning will have in realizing your future goals?



Dijî Demi Sisteminin Ters Yüz Edilmiş Sınıflarda İncelenmesi¹

Ahmet Berk ÜSTÜN*^a, Betül DÜZENLİ ÇİL^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :19.05.2022

Düzeltilme :03.06.2022

Kabul :15.06.2022

Keywords:

Kesintisiz Öğrenme,

Ters Yüz Edilmiş Sınıf,

Dijî Demi,

Öğrenme Yönetim Sistemi

Uzaktan Öğrenme

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Günümüzde birçok özel okulda öğretim yönetim sistemi olarak Dijî Demi sistemi kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı ters yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı sınıflarda kesintisiz öğrenme ilkeleri bağlamında Dijî Demi sisteminin yetkinliğini ve özelliklerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Wong ve Looi (2011)'nin belirtmiş oldukları Kesintisiz Öğrenme ilkeleri çerçevesinde doküman incelemesi yöntemi ile Dijî Demi Sistemi'nin özellikleri değerlendirilmiştir. Sonuçların, Dijî Demi Sistemi'nin kesintisiz öğrenme ilkelerinden *formal ve informal öğrenme ortamı içirme, kişiselleştirilmiş ve sosyal öğrenmeyi içirme, her yerde ve her zaman öğrenme, bilginin sentezlenmesi ilkelerini* karşıladığı bulunmuştur. Ayrıca, sistem öğrencilere çevrimdışı ve çevrimiçi biçimde bilgiye her koşulda erişebilmelerine imkan veren özelliği ile *bilginin her yerde hazır ve ulaşılma* ilkesini karşılamaktadır. Bununla beraber, simülasyon özellikleri ile *gerçek ve sanal dünyaları içirme ve çoklu pedagojik ya da öğrenme etkinliği modelleri içirme* ilkesini karşılamakta ve öğrenciler sanal ve gerçek dünyayı beraber yaşama imkanı bulmaktadır. Fakat sistemin özellikleri incelendiğinde, *çoklu araç türlerinin birlikte kullanımı* ilkesini belirgin şekilde sağlayamadığı, öğrenciler sistemi mobil cihazlarla kullanırken teknik problemlerle karşılaşabileceği öngörülmektedir. Son olarak *çoklu öğrenme görevleri arasında kesintisiz geçişler yapabilme* ilkesinin sistem ile karşılanabildiği fakat çoklu öğrenme görevleri arasında geçiş yapılmasının zaman kayıplarına neden olabileceği öngörülmektedir.

¹ Bu çalışma, 17-19 Kasım 2021 tarihleri arasında Trabzon'da düzenlenen 8. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin tam metin hâlidir.

*İlgili Yazar: ustun.ab@gmail.com

^a Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, <http://orcid.org/0000-0002-1640-4291>

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, <http://orcid.org/0000-0001-6342-8627>

² This study is the full text of the paper presented at the 8th International Conference on Instructional Technology and Teacher Education held in Trabzon between November 17-19, 2021

Examining the Dijî Demi System in the Flipped Classrooms²

Article Information

DOI:

Article History:

Received :19.05.2022

Revised :03.06.2022

Accepted :15.06.2022

Keywords:

Seamless Learning,
Flipped Classroom,
Dijî Demi,
Learning Management
System,
Distance Learning

Article Type:

Research Article

Abstract

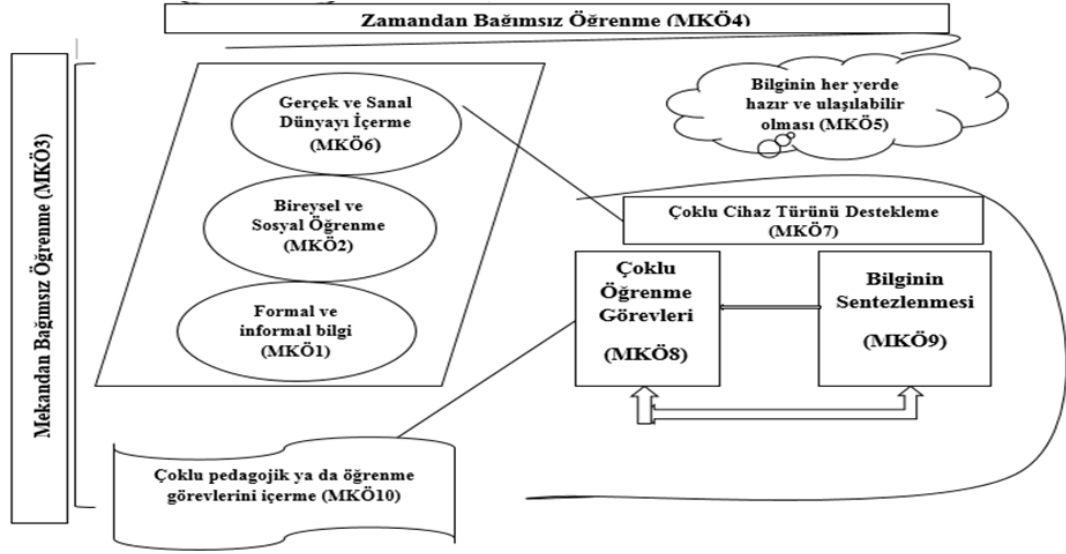
Today, the Dijî Demi system is used as a learning management system in many private schools. This study aims to examine the capabilities and functions of the Dijî Demi system within the framework of the principles of seamless learning in the classrooms where flipped learning is applied. The document analysis method belonged to the qualitative research methods was used. With this method, the features of the Dijî Demi System were assessed according to the Seamless Learning principles proposed by Wong and Looi (2011). The results showed that the Dijî Demi System meets the principles of seamless learning, including *encompassing formal and informal learning, encompassing personalized and social learning, across locations, across time, and knowledge synthesis*. Besides, it meets the principle of *ubiquitous knowledge access* because its feature enables students to access information offline or online in any situation, its simulation features meet the principles of *encompassing physical and digital worlds and encompassing multiple pedagogical or learning activity models*, and it offers the opportunity to experience the real and virtual world together. However, the system cannot satisfactorily meet the principle of *combined use of multiple device types* because students may face technical problems while using the Dijî Demi system with mobile devices. When it was assessed to determine whether it meets the principle of *seamless switching between multiple learning tasks*, it meets this principle but switching between multiple learning tasks may cause a waste of time.

Giriş

Dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyasında, teknolojinin kabulü ve kullanımının önemi her geçen gün daha da artmaktadır (Üstün, 2021). Dünyada meydana gelen yeniliklere açık olan eğitim alanı, teknolojik gelişmelerle birlikte sürekli güncellenmektedir (Öztürk, 2017). Ülkemizde FATİH Projesiyle daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan bilgi teknolojileri pandemi döneminde zorunlu uzaktan eğitime geçişle bilgi teknolojilerinin kullanımı gereksinim haline gelmiştir (Sirer, 2020). Ders amacına uygun öğretim materyali hazırlama, bulma ve kullanma konusunda öğretim teknolojilerinin etkilerini araştıran oldukça fazla araştırma yapılmıştır (Alper, 2020; Sarıtaş & Barutçu, 2020; Saygı, 2021; Ustun & Tracey, 2020). Bu dönemde eğitimin her kademesinde e-öğrenme ortamlarında öğretimin yapılmasıyla eğitimciler de yeni öğretim modellerini araştırmaya ihtiyaç duymuşlardır (Türker & Dündar, 2020). Pandemi öncesinde daha çok yükseköğretim kurumlarında kullanılan öğretim yönetim sistemleri, pandemi süreciyle beraber ortaöğretim kurumları başta olmak üzere farklı kademe de kullanılmaya başlanmıştır (Kör, 2021). Pandemi döneminde Dünya genelinde birçok devlet, eğitim sürecini kesintiye uğratmadan devam ettirme üzerine politika yürütmüştür. Bunun için her ülke kendi eğitim politikalarına uygun olarak önlemler almıştır (Poyrazlı & Can, 2020). Ülkemizde ise bu dönem uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüş, EBA TV pandemi sürecinde etkin rol oynamış, çevrimiçi derslerle öğrenciler öğretim ortamına dahil edilmiştir. Hazırlıksız bir şekilde karşı karşıya kalınan pandemi koşulları, eğitimcilerin bilgi teknolojileri ve e-öğrenme ortamları etkin kullanımına yönelik bilgi ve pratik eksiklikleriyle beraber ülkemizde bu alanda ciddi bir açığın olduğunu gün yüzüne çıkarmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020).

Pandemi sürecinde geliştirilen politikaların temel amacı eğitimi kesintiye uğramadan devam ettirmek olmuştur (Ertuğ, 2020). Wong ve Looi'nin (2011) ifade ettikleri 'Mobil Kesintisiz Öğrenme' (MKÖ) (Mobile Seamless Learning) ilkelerini bu dönemde eğitimcilerin ihtiyaçlarını karşılayacakları bir öğretim stratejisi olarak kabul edilebilir. Araştırmacılar kesintisiz öğrenmeyi öğrencilerin sürekli, kesintiye uğramadan öğrenme sürecine devam etmesi olarak ifade etmişlerdir (Wong & Looi, 2011). Wong ve Looi'ye göre bireylerin öğrenme kapasitelerinin gelişimi sadece içerik bilgisine bağlı kalmadan öğrenilenleri gerçek hayatta uygulamakla mümkün olacaktır. Araştırmacılar çalışmalarında MKÖ'nün özelliklerini belirten on önemli boyutu şu şekilde belirtmişlerdir (Wong 2012, s. 20):

- Formal ve informal öğrenmeyi içermesi (Encompassing formal and informal learning)
- Bireyselleştirilmiş ve sosyal öğrenmeyi içermesi (Encompassing personalized and social learning)
- Her yerde öğrenme (Across locations)
- Her zaman öğrenme (Across time)
- Bilginin her yerde hazır ve ulaşılabilir olması (Ubiquitous knowledge Access)
- Sanal ve gerçek dünyayı içermesi (Encompassing physical and digital worlds)
- Çoklu araç türlerinin birlikte kullanılabilmesi (Combined use of multiple device types)
- Çoklu öğrenme görevleri arasında kesintisiz geçişler yapabilme (Seamless switching between multiple learning tasks)
- Bilginin sentezlenmesi (Knowledge synthesis)
- Çoklu pedagojik ya da öğrenme etkinliği modellerini içermesi (Encompassing multiple pedagogical or learning activity models)



Şekil 1. Kesintisiz Öğrenmenin Boyutları (Wong, 2012, s.2)

Şekil 1’de görüldüğü gibi MKÖ’nün 10 önemli boyutu bulunmaktadır. İlk boyut formal ve informal bilgiyi içermesidir. Yani birey yaşadığı her an bir şeyler öğrenebilme potansiyeline sahiptir. MKÖ bireyin bu yönünü geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. İkinci boyutta bireysel ve sosyal öğrenme yer almaktadır. Üçüncü boyut mekandan bağımsız olarak her yerde öğrenme ilkesidir. Bilgiye ulaşmak için okul veya sınıf ortamına gerek yoktur. Bilgiye belirli bir mekana bağlı kalınmadan da ulaşılabileceğini ifade eder. Dördüncü boyut bilginin zamandan bağımsız olarak her zaman ulaşılabileceğini ifade eden boyuttur. Yani sadece belirli gün ve saatte bilgiye erişim hakkının olmasından ziyade bireyin istediği zamanda bilgiye ulaşabileceğini ifade etmektedir. Beşinci boyutta bilginin her yerde hazır ve ulaşılabilir olduğunu ifade eden boyuttur. Mobil cihaz ile birey istediği yerden istediği zamanda ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilme özelliğini vurgulamaktadır. Altıncı boyutta MKÖ’nün gerçek ve sanal dünyayı içerdiği ifade edilmiştir. Yedinci boyutta çoklu cihaz türleri ile desteklenen ortamların kesintisiz öğrenme imkanı sunacağı vurgulanmaktadır. Sekizinci boyutta çoklu öğrenme görevleri arasında geçişler yapılabilecek şekilde ortam tasarlanması gerektiği dile getirilmiştir. Dokuzuncu boyutta bilginin sentezlenmesi boyutu diye adlandırılan ortaya bir ürünün çıkarıldığı aşamayı ifade etmektedir. Onuncu boyutta ise çoklu pedagojik görevler ve öğrenme etkinlikleri ile bireyin yeni ürünler ortaya koymasını anlatmaktadır.

Araştırmacılar ‘Mobile Seamless Learning’ ilkelerini vurguladıktan sonra eğitimcilere öğrencileri kendi kendilerini yöneten kesintisiz öğrenci rolüne dönüştürmeleri için bu modele uygun ders tasarımı yapmalarını önermektedirler. Öğrenme eksikliklerinin öğrencilerde bilişsel becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığı ifade edilmiştir (Wong & Looi, 2011). Mobile Seamless Learning özellikleri ile tasarlanan öğretimde öğrencinin gerçekten bütüncül bir öğrenmeye sahip olacağına inanılmaktadır. Pandemi döneminde ters yüz edilmiş sınıf öğretim modeline uygun olarak da eğitim öğretim faaliyetleri kesintiye uğramadan devam ettirilmiştir.

Solak (2021) çalışmasında ters yüz edilmiş öğrenme modelini, Bloom Taksonomisinde belirtilen, öğrenmenin ilk basamakları olan bilgi ve kavrama basamaklarının sınıf dışında öğrencinin kendi kendine öğreneceği, sınıf ortamında ise öğrenciyi uygulama, analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel basamaklara çıkarmayı hedefleyen model olarak ifade etmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenmeyi öğrencilerin dersten önce çevrim içi etkinlikler ile dersi e-kitap, sunumlar, video kayıtları gibi çeşitli öğrenme materyalleri ile çalışıp konuyu tartışmak ve grup çalışması, proje, ödev gibi etkinlikleri gerçekleştirmek için sınıfta yüz yüze eğitime katılması şeklinde tanımlayanlar da olmuştur (Ustun, Zhang, Karaoğlan-Yılmaz, & Yılmaz, 2022). Ülkemizde son yıllarda ters yüz edilmiş öğretim modelini konu edinen çalışmaların arttığını araştırmacılar ifade etmişlerdir (Köse & Yüzüak, 2020). Bu alanda yayınlanan bir çalışmada ters yüz edilmiş öğretim modelinde öğretim ortamına entegre edilen teknolojiler yardımı ile öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini ve kendi öğrenme stillerini daha kolay görmelerini sağladığı, bu

durumun da öğretmenlerin her öğrenci ile etkileşime girmesine olanak tanıdığı ifade edilmiştir (Tucker, 2012).

Süleymanoğlu-Kürüm ve Akdemir (2020) teknolojinin hızla hayatın her alanına yayılması ile birlikte de ülkeler eğitim sistemlerinde bir değişim ve dönüşümün gerekli olduğu ve bu dönüşümün eğitim ortamının, materyallerinin geliştirilerek öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentisini karşılayacak şekilde tasarlanması gerektiği ifade etmişlerdir. Gören ve Şenyiğit (2020) sanal ortamlar sayesinde sınırların ortadan kalkacağını ve harmanlanmış öğrenme modeli ile eğitim öğretim süreci yüz yüze ve çevrimiçi ortamlar bütünleşerek daha etkin karşılıklı kazanımların sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Teknoloji destekli eğitim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Koçyiğit & Küçükçivil, 2021). Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanmaya yetkin ve öğrenciye materyalleri kullanmada yol gösterebilecek şekilde rehber olması gerekmektedir (Uzal, Erdem & Ersoy, 2009). Öğrencilerin kendi öğrenme faaliyetlerinin sorumluluğunu alan ve öğretimde aktif görev almaları beklenmektedir (Alpar, Batdal & Avcı, 2007).

Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) uzaktan eğitimde içerik oluşturmak amacı ile web destekli sayfaların yayımlandığı platformlar olarak tanımlanmaktadır (Baki vd., 2009). Uzaktan eğitimin altyapısını oluşturan ÖYS'ler internet üzerinden öğrenenlere materyal sunma, sunulan öğrenme görevlerini paylaşma, diğer öğrencilerle tartışma, derslere katılma, geribildirim sağlama, raporlar sunma gibi birçok işlemi gerçekleştirerek e-öğrenme faaliyetlerini daha planlı ve sistematik bir hale getirmeyi amaçlamaktadırlar (Ustun, Karaoglan-Yılmaz & Yılmaz, 2021). Uzaktan öğrenme faaliyetlerinin planlı yürütülmesini amaçlayan ÖYS'ler eşzamanlı eğitim ile eşzamanlı eğitim arasında bağlantı kurarak senkron eğitimin işlevsel hale gelmesine olanak sağlar (Baki vd. 2009). Uzaktan eğitimde kullanılan iletişim araçlarına yönelik hazırlanan bir çalışmada ÖYS olarak en fazla Moodle sisteminin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Üstün & Düzenli Çil, 2021). Ülkemizde ÖYS'lerin yaygın olarak yükseköğretim kurumlarında kullanıldığı araştırmalara yansımıştır (Kavak, 2009). Pandeminin etkisi ile ÖYS'ler yükseköğretim kurumlarının yanı sıra diğer öğretim kademelerinde ve özellikle özel okullarda da kullanılmaya başlanmıştır (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020). Ülkemizde özel okullarda yaygın olarak kullanılan ÖYS'lerden biri de Diji Demi Sistemidir. Diji Demi sistemi uzaktan eğitim döneminde senkron ve asenkron olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eğitim teknolojilerine ihtiyaç son yıllarda artarak çeşitli teknolojik sistemlerin geliştirilmesine ve kullanımına fırsat vermiştir. Eğitim teknolojileri alanındaki ihtiyacı karşılamak için geliştirilen sistemlerden biri de Ülkemizde birçok özel okulda kullanılan Diji Demi Sistemidir. Bu çalışmanın amacı ters yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı sınıflarda kesintisiz öğrenme ilkeleri bağlamında Diji Demi sisteminin yetkinliğini ve özelliklerini incelemektir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Diji Demi sistemi MKÖ ilkelere;

- ✓ zamandan bağımsız öğrenme ilkesini,
- ✓ mekandan bağımsız öğrenme ilkesini,
- ✓ formal ve informal öğrenme ilkesini,
- ✓ sanal ve gerçek dünyayı içermesi ilkesini,
- ✓ bireysel ve sosyal öğrenme ilkesini,
- ✓ çoklu görevler arasında geçişler yapabilme,
- ✓ bilginin her yerde hazır ve ulaşılabilir olması,
- ✓ çoklu araç türlerini destekleme,
- ✓ bilginin sentezlenmesi,
- ✓ çoklu pedagojik ya da öğrenme etkinliği modellerini içermesi ilkelere karşılık geliyor mu?

Yöntem

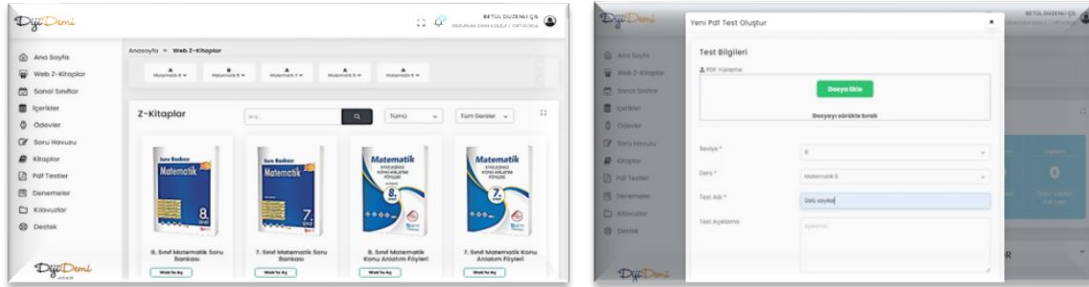
Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi bu çalışmada araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Denzin ve Lincoln (1998) çalışmalarında nitel araştırmaların, araştırılacak konunun nasıl ve niçin sorularına yanıt arayarak sonuca ayrıntılı olarak ulaşmayı hedefleyen yöntemler olduğunu ifade etmişlerdir. Kıral (2020) doküman analizini basılı veya elektronik materyalleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bektaş ve Zabun (2019) çalışmalarında doküman analizi ile bir dokümanın karşılaştırmalı olarak incelenmesinin yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmada Dijî Demi sisteminin içeriği ayrıntılı olarak MKÖ ilkelerine göre incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden zamandan bağımsız öğrenme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Dijî Demi sistemi öğrencilere sistemdeki video test gibi içeriklere istedikleri zaman istedikleri sayıda erişim sağlayabilme imkanı sunmaktadır. Sistem içerisinde yer alan içerikler bir eğitim öğretim yılı boyunca öğrencinin sayfasında tanımlı olarak kalmaktadır. Kullanıcılar bu içerikleri tekrar tekrar kullanma imkanı bulabilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden mekandan bağımsız öğrenme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Ters yüz edilmiş sınıf öğretim modelinde öğrencilerin sadece sınıf ortamında değil buldukları her yerde eğitim öğretim faaliyetlerine devam edebildikleri gözlemlenmiştir. Bu amaçla geliştirilen Dijî Demi sistemi de sadece sınıf ortamında öğrenmeye bağlı kalmadan her yerde öğrencilerin öğrenmesini mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden formal ve informal öğrenme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Sistemin evde ve okulda öğrenciye kesintisiz öğrenme imkanı sunduğu görülmüştür. Sistem içerisinde yer alan kaynaklar formal öğrenme ilkesine uyumlu iken, bağımsız soru havuzu özelliği informal öğrenmeyi desteklemektedir. Sistemin bu ilkeye uyumunu gösteren özelliği şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Formal ve İnförmal Öğrenmeyi Destekleme

Şekil 2’de sol tarafta yer alan etkileşimli kaynaklar öğretmen rehberliğinde öğrencilerin öğrenmelerine ortam sağlamaktadır. Sağ tarafta ise öğrencilerin istedikleri konudan soru seçerek kendilerini test etmeleri için geliştirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden sanal ve gerçek dünyayı içermeye ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Dijî Demi sisteminde mevcut olan simülasyon özellikleri ile gerçek ve sanal dünyaları içermeye ilkesini karşılamakta ve öğrenciler sanal ve gerçek dünyayı beraber yaşama imkanı bulabilmektedirler. Sistem bu özelliği sayesinde soyut kavramların somut olarak algılanabilmesinde öğrencilere kolaylık sağlamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden bireysel ve sosyal öğrenme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Sistemin kişiselleştirilmiş ve grup içi çalışmaya imkan veren özelliği ile bireysel ve sosyal öğrenmeyi içermeye ilkesini karşıladığı bulunmuştur. Dijî Demi sisteminde yer alan sanal sınıf oluşturma özelliği sayesinde öğretmenler tarafından bireysel öğrenme

ihtiyacı olan veya öğrenme hızı farklı seviyelerde olan öğrencilere bireysel ve özel grup oluşturularak öğrenme eksiklerinin giderilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler öğrenme görevleri sonunda tartışma forumlarında sosyal öğrenme imkanına sahip olabilmektedirler. Diji Demi sisteminin bu özelliği şekil 3'te gösterilmiştir.

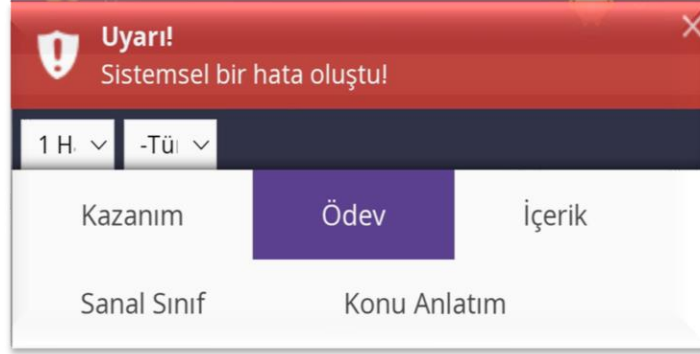
Şekil 3. Bireysel ve Sosyal Öğrenmeyi İçerme

Şekil 3'te görülen sanal sınıf kayıt formu ile öğretmen herhangi bir konuda öğrenme eksiklikleri bulunan öğrencileri gruplandırarak öğrenme eksikliklerini giderebilmektedir. Bu öğrencilere uygun öğrenme görevleri oluşturularak hem öğrencilerin akran öğrenmesi hem de bireysel öğrenme hızına uygun öğrenme ortamı sağlanmasına imkan vermektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde Diji Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden çoklu görevler arasında geçişler yapabilme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Çoklu öğrenme görevleri arasında kesintisiz geçişler yapabilme ilkesinin sistem ile karşılanabildiği fakat çoklu öğrenme görevleri arasında geçiş yapılmasının zaman kayıplarına neden olabileceği öngörülmektedir. Sistemin kullanıcı dostu olmadığı farklı sayfalar arasında geçiş yaparken karışıklığa yol açtığı ve zaman kaybına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan sistemin yeterli düzeyde kullanıcı dostu olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt probleminde Diji Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden bilginin her yerde hazır ve ulaşılabilir olması ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Sistem öğrencilere çevrimdışı ve çevrimiçi biçimde bilgiye her koşulda erişebilmelerine imkan veren özelliği ile bilginin her yerde hazır ve her yerden ulaşılma ilkesini karşılayabilmektedir. Öğrenciler sistem sayesinde oluşturulan öğrenme etkinliklerini kaydederek çevrimdışı oldukları zamanda da her yerden erişebilme imkanına sahiptir. Sistemden faydalanabilmek için her zaman sosyal ağa ihtiyaç duyulmamaktadır. Soru havuzundan oluşturulan değerlendirme testleri pdf formatında cihazlara yüklenerek internet erişimi olmadan da öğrenme görevleri tamamlanabilmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde Diji Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden çoklu araç türlerini destekleme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Sistemin özellikleri çoklu araç türlerinin birlikte kullanımı ilkesini tam olarak karşılayamadığı, kullanımı sırasında bazı teknik problemlerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kullanıcıların sistemi mobil araçlarla kullanırken teknik sorunlar yaşayabileceği öngörülmektedir. Mobil araç kullanırken yaşanan sıkıntılar kullanıcıların çoklu araç türlerinden sistemin bütün özelliklerini kullanamamalarına yol açacak niteliktedir. Öğrenciler kendileri için tanımlanan ödevlere erişebilirken farklı öğrenme kaynaklarına erişim sıkıntısı yaşayabilirler. Şekil 4'te sistemin mobil cihazlarda kullanımına yönelik sorunlara yer verilmiştir.



Şekil 4. Çoklu Araç Türlerini Destekleme

Şekil 4'te sistemin mobil cihazlarda kullanılırken zaman zaman yaşanan teknik sorunların varlığı gösterilmiştir. Bu sorunlar sistemin çoklu cihazlarda kullanımının önünde engel olarak durmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden bilginin sentezlenmesi ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri edinimine fırsat veren özellikleri ile öğrenmenin sentezleme basamağına ulaşabileceğı öngörülmektedir. Kullanıcılara bilginin kavrama basamağından başlanarak proje ortaya koyma diye bilinen sentezleme basamağına kadar çıkma imkanı sunduğı görülmüştür.

Araştırmanın onuncu alt probleminde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerinden çoklu pedagojik ya da öğrenme etkinliğı modellerini içirme ilkesini karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Sistemin simülasyon, animasyon, değerlendirme gibi özellikleri sayesinde bu ilkeyi karşıladığı görülmektedir. Ayrıca sistemin yüz yüze eğitimi çevrimiçi ortama taşınabilmesi, öğrenciye özel ödevler oluşturabilmesi, öğrenci performansını değerlendirebilmesi, sanal sınıflar oluşturularak dezavantajlı öğrencileri de kapsayıcı şekilde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderebilmesi gibi özellikleri sayesinde sistemin öğretmenler tarafından kabul edilebilirliğini artırma nedenleri arasında sayılabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Dijî Demi sisteminin MKÖ ilkelerini çoğunlukla karşıladığı görülmektedir. Örneğin, kesintisiz öğrenme ilkelerinden her yerde ve her zaman öğrenmenin öğrenenlere birçok anlamda avantajlar sağladığı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Erdoğan & Şahin, 2018). Bu avantajlar küresel öğrenme olanağı, esneklik olarak belirtilmiştir (Demirel, 2009). Chen ve Huang (2021) her yerde ve her zaman öğrenmenin öğrenenlerin derse karşı tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ve başarıya da katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, her yerde ve her zaman öğrenmenin mobil teknolojiler ile mümkün olduğu ve bu sayede teknoloji ile eğitimin olumlu yönde ilerleyebilmektedir (Göksu & Atıcı, 2013; Yılmaz, Ustun, & Guler, 2021). Gelişen teknolojiler ile eğitimde kullanılan Dijî Demi gibi ÖYS'lerin eğitim öğretim ortamlarını teknolojik çağı uyumlu hale getirebildiğı ve eğitimde sınırları kaldırarak bireyin her zaman her yerde öğrenmesini mümkün kıldığı söylenebilir.

Sistem sayesinde öğrenciler bireysel öğrenme ortamı bulabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğrenme stillerini tanımalarına olanak sağladığı düşünülebilir. ÖYS kullanılarak öğrenciler işbirlikçi ve kişiselleştirilmiş görevlere katılımları teşvik edilebilir (Ustun & Tracey, 2021). Chen ve Bryer (2012) çalışmalarında teknolojinin sadece öğretmen rehberliğinde kullanılmasından ziyade bireyin tek başına uygun görevleri yerine getirebilecek şekilde tasarlanmasının daha olumlu olacağını ifade etmiştir. Papanikolaou vd. (2003) çalışmalarında bir e-öğrenme ortamında oluşturulan içeriklerden bireylerin kendilerine göre istediklerini, seçtikleri göreve göre sistemin değerlendirme yaptığını ve bireyin daha sonraki görevlerinde bu geri bildirimlere göre içerik hazırladığını, bu durumun öğrencileri motive ettiğini ve derse karşı ilginin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Chen ve Duh (2008) tarafından PEL-FIRT (Personalized E-Learning System based on Fuzzy Item Response Theory) adlı bir ÖYS'nin içeriğı araştırılmış ve bireyselleştirilmiş öneri sistemlerinin öğrenene öğrenme konusunda yardımcı olduğu ifade

edilmiştir. Diji Demi sisteminde yer alan soru havuzundan öğrencilerin Bloom basamaklarına uygun olarak soru seçebilmeleri ve sistemin bu seçilen görevlere göre geri bildirim verip bir sonraki aşamada bireye uygun içerikler önermesi kullanıcılara bireyselleştirilmiş öğrenme imkanı sunmaktadır. Sistemin bu özelliği sayesinde de öğrencilerin derste sınıfın hızında öğrenmeye çalışırken eksiklerini kendi kendilerine tamamlama fırsatı bulacakları tahmin edilmektedir. Diji Demi sisteminin sosyal öğrenme ilkesini karşıladığı da bulunmuştur. Yetik (2018) çalışmasında kesintisiz işbirlikli öğrenmeye uygun bir şekilde tasarlanan öğrenme ortamlarının desteklenmesi gerektiğini bu ortamların akademik başarıyı arttırdığını ifade etmiştir. Sistemde sadece etkileşimli kaynaklar ile öğretmen rehberliğinde ders öğrenirken sosyal öğrenmeye imkan tanınmasının öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamına her an ulaşamamalarına yol açabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları Diji Demi sisteminin formal ve informal öğrenmeyi karşıladığını göstermektedir. Araştırmacılar informal öğrenmeyi günlük hayatta ihtiyaç duyulan ve günlük yaşam becerilerine uygun olarak öğrenmenin gerçekleşmesi olarak ifade etmişlerdir (Maden & Dincel, 2015). İnfomal öğrenme ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıktığı için hayat boyu öğrenme sağladığı ve bireylere doğal yaşam alanlarında öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu yönüyle bireye çevreden gördüğü bilgiyi anlamlandırarak kabul veya reddedebileceği imkanı sunmaktadır (Şaşan, 2002). Diji Demi sistemi ile öğrenciler öğretmen rehberliğinde formal öğrenmelerin gerçekleştirirken ihtiyaç duydukları anda ihtiyaç duydukları bilgiye erişim hakkına da sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Sistemin bu özelliği aynı zamanda bilginin her yerde hazır ve ulaşılabilir olma ilkesi ile de uyum sağlamaktadır. Sisteme kaydedilen pdf kaynaklar veya videolar sayesinde öğrencilere sosyal ağ imkanı bulamadıkları yerlerde de bilgiye erişme fırsatı sunabilmektedir. Bu durum mekandan bağımsız öğrenme sağlamanın yanı sıra maliyet sorununu da azaltabilmektedir (Bulun, Gülnar & Güran, 2004).

Diji Demi sistemi çoklu araçları destekleme ve çoklu görevler arasında geçişler yapabilme ilkelerine göre incelendiğinde mobil cihazlarda kullanım esnasında yaşanan teknik sorunlar nedeniyle bu ilkeyi tamamen karşılamadığı görülmüştür. Araştırmacılar mobil cihazların hızlı bir şekilde farklılaşan teknik özellikleri nedeniyle her programı desteklememesini mobil öğrenme araçlarının dezavantajı olarak ifade etmişlerdir (Alsancak-Sırakaya & Seferoğlu, 2018). Sistemin içerisindeki görevler arasında geçişler yapabilme zorluğu sistemin kullanıcı dostu olmadığını düşündürülebilir. Sistemin kullanıcılarını memnun edebilmesi ve daha fazla kullanıcıya sahip olabilmesi açısından kullanıcı dostu olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Günümüzde hızlı bir şekilde yaygınlaşan internet hizmetlerinin devamlılığı için kullanıcı dostu olmalarının oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir (Şafak & Ünsal, 2020).

Diji Demi sistemindeki içeriklerin bilginin sentezlenmesi ilkesi ile uyumlu olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralandığı gözlemlenmiştir. Bu özelliği sayesinde de kullanıcılarının üst düzey öğrenme basamaklarına çıkmalarına olanak tanıdığı söylenebilir. Kullanıcıların üst düzey öğrenme basamağına erişebilmeleri ile çoklu pedagojik görevleri yerine getirebilecekleri problem çözme ve proje ortaya koyma görevlerini tamamlayacakları düşünülmektedir. Sistemin ayrıca öğrenme analitikleriyle uyumlu olarak geri bildirim özelliğinin olması ve sınıf değerlendirmesi yapabilmesinin yanı sıra bireysel değerlendirme yapabilmesi eğitimde hedeflenen gelişmelere uygun olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde etkili ÖYS kullanımı öğrenme ortamına teknoloji desteği sunmakta ve bu durumun da öğrenenlerin derse katılımına, motivasyonuna ve gelecek odaklı eğitim anlayışına olumlu katkı sunabilmektedir (Ustun vd., 2021). Küreselleşen dünyada değişen şartlar teknolojiyi hayatımızın her alanında ihtiyaç haline getirdiği için teknoloji destekli öğrenme ortamlarının gelecekte daha da artacağı tahmin edilmektedir. Ülkemizde yaygın olarak yüksek öğretim kurumlarında kullanılan ÖYS'lerin zamanla alt kademelerdeki öğretim kurumlarında da yaygınlaşacağı ve dijital çağa uygun eğitim anlayışının her kademedeki etkili olacağı tahmin edilmektedir. ÖYS'lerin ücretsiz olarak kurumlarda kullanılabilmesinin de kullanıcı kitlesini arttıracığı öngörülmektedir. ÖYS'lerden biri olan Diji Demi sisteminin kesintisiz öğrenme sağlama konusunda birçok özelliğinin bulunduğu bulgulara yansımıştır. Sistem içerisinde gözlemlenen eksikliklerin giderilmesi ile öğretimden daha fazla verim alınacağı tahmin edilmektedir. Sistemde görülen belirli eksiklikler aşağıdaki gibidir. Bu eksikliklerin giderilerek sistemin daha faydalı hale gelmesi önerilmektedir.

- Sistemin kullanıcı arayüzünün kullanıcı dostu olarak tasarlanması,
- İşbirlikli öğrenmeyi destekleyerek sosyal öğrenmeye daha çok destek verebilecek özellik eklenmesi,
- Mobil cihazlara uygun şekilde yeniden tasarlanması,
- Anında geribildirim özelliğinin bulunması,

gibi eksiklikler giderildiğinde sistemin daha geniş kitlelerce kullanılıp kullanıcı memnuniyetinin de artacağı tahmin edilmektedir.

Referanslar

- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1).
- Alper, A. A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- Alsancak-Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Türkiye'nin mobil öğrenme karnesi: İmkânlar, fırsatlar ve sorunlarla ilgili bir inceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2018*, (34. Bölüm, ss. 492-513). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı
- Baki, A., Karal, H., Çebi, A., Şilbir, L., & Pekşen, M. (2011). Uzaktan eğitimde öğretim yönetim sistemi ve senkron eğitim platformu tasarım süreci: KTÜ örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(1).
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247-289.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 87-104.
- Chen, C.C. & Huang, T.C. (2012). Learning in a u-museum: Developing a context-aware ubiquitous learning environment. *Computer & Education*, 59, 873-883
- Demirel, M. (2009, May). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *The lanscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Erdoğdu, F., & Şahin, S. (2018). Her yerde öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 15-24.
- Ertuğ, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Göksu, İ., & Atıcı, B. (2013). Need for mobile learning: technologies and opportunities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 685-694.
- Gören, L.F.G., & Şenyiğit, Ö. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Mimarlık Eğitiminin Çevrimiçi/Uzaktan Sürdürülmesine Farklı Yaklaşımlar. 8. *Uluslararası Mühendislik Mimarlık ve*

Tasarım Kongresi.

- Kavak, M. T. (2009). Dicle Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamalarında eğitim yönetim sistemi (Moodle) kullanımı. *Akademik Bilişim*, 9.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koçyiğit, M., & Küçükçivil, B. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Halkla İlişkiler Eğitiminde Dijitalleşme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (36), 326-349.
- Kör, H. (2021). Salgın sürecinde öğretim kurumları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemi önerisi: çok yönlü karşılaştırmalar. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 42-46.
- Köse, S. & Yüzüak, A. V. (2020). Fen ve matematik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ilgili yapılan çalışmalar: tematik bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 15-33.
- Kürüm, R. S., & Akdemir, A. Sosyoloji Ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli: Covid-19 Öncesi Ve Sonrası Uygulamaları. *International Journal Of Economics Administrative And Social Sciences*, 4, 1-17.
- Maden, S., & Dincel, Ö. (2015). İnfomal Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimine Etkisi. *Milli Eğitim*, 44(206), 30-53.
- Öztürk, N.G. (2017). 21. Yüzyıl Kütüphaneleri: Karma (Hybrid) Kütüphaneler. *Alaaddin Keykubat Üniversitesi 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*.
- Papanikolaou, K. A. , Grigoriadou, M. , Kornilakis, H. , & Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the Interaction in a Web-based Educational Hypermedia System: the case of INSPIRE. *User modeling and user-adapted interaction*, 13(3), 213-267.
- Poyrazlı, Ş., & Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: Etik kuralları, COVID-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi dönemi'nin etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1987-2018.
- Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi* (Master dissertation)
- Şafak, I., & Ünsal, E. (2021). Türkiye’de dağıtık hesap defteri teknoloji ile nesnelerin interneti ödeme sistemleri için sistem tasarım önerileri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 14(1), 23-36.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, sayı: (74-75) 49-52.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Uzal, G., Erdem, A. & Ersoy, Y. (2009). “Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi/Fizik Eğitimi: Öğretmenlerin Genel Eğilimleri ve Gereksinimleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 183, Ss. 380-390.
- Üstün, A. B. (2021). The power of using emerging technologies in MOOCs: Accelerating globalization in higher education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 6(2), 141-148.
- Üstün, A. B., & Düzenli Çil, B., (2021). Açık öğretim ve Uzaktan Eğitimde İletişim Araçlarının Kullanımı: İçerik Analizi Çalışması. *In Book of ICOLDE 2021*.
- Ustun, A. B., Karaoglan-Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2021). Investigating the role of accepting learning management system on students’ engagement and sense of community in blended learning. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4751-4769.

- Ustun, A. B., & Tracey, M. W. (2020). An effective way of designing blended learning: A three phase design-based research approach. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1529-1552.
- Ustun, A. B., & Tracey, M. W. (2021). An innovative way of designing blended learning through design-based research in higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 126-146.
- Ustun, A. B., Zhang, K., Karaoğlan-Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2022). Learning analytics based feedback and recommendations in flipped classrooms: an experimental study in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17.
- Yetik, E. (2018). Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında kesintisiz öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin kriterlerin belirlenmesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Yılmaz, A., Ustun, A. B., & Guler, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Mobil Öğrenme Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 98-116.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364-2381.
- Wong, L. H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 19-23.

Extended Abstract

In today's digital age world, the importance of the acceptance and use of technology is increasing day by day (Üstün, 2021). The field of education that is open to innovations is updated every day in order to keep up with technological developments in the world (Öztürk, 2017). Information technologies have become necessary with the transition to distance education during the pandemic. There have been many studies investigating the effects of instructional technologies on preparing, finding and using instructional materials suitable for the course (Alper, 2020; Sarıtaş & Barutçu, 2020; Saygı, 2021; Ustun & Tracey, 2020). During this period, with the teaching in e-learning environments at all levels of education, educators also needed to research new teaching models (Türker & Dündar, 2020). Learning management systems which were primarily used in higher education institutions before the pandemic started to be used at many levels, especially in secondary education during the pandemic process (Kör, 2021). During the pandemic period, many nations worldwide have implemented a policy to continue education without interruption. In our country, this period was carried out in distance education, and students were included in the learning environment with online courses. The main purpose of the policies developed during the pandemic process has been to continue education without interruption (Ertuğ, 2020). The Mobile Seamless Learning principles expressed by Wong and Looi (2011) can be accepted as a teaching strategy that will meet the needs of educators in this period. Researchers have expressed seamless learning as the continuity of the learning process without interruption (Wong & Looi, 2011).

The study aims to examine the capabilities and functions of the Diji Demi system within the framework of the principles of seamless learning in the classrooms where flipped learning is applied. The Diji Demi system, which is a learning management system, is employed in many private schools in Turkey. The system has several features, including creating personalized assignments, assessing student performance, transferring face-to-face instruction to the online learning environment and eliminating learning deficiencies of students who primarily need additional support by offering virtual classes; therefore, teachers' acceptability of the system is increased. The document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. With this method, the features of the Diji Demi System were assessed according to the Seamless Learning principles proposed by Wong and Looi (2011). The features of the system supported by screenshots were assessed if its features met the Seamless Learning principles.

The results demonstrated that the Diji Demi System provides seamless learning opportunities at home and school, so the system meets the seamless learning principle of "Encompassing Formal and Informal Learning". It has another feature that creates an individual and group working environment, which meets the principle of "Encompassing Personalized and Social Learning. It also meets the principle of "Across time" and "Across locations" by providing the opportunity for students to learn without limitation of time and place. The system meets the principle of "Ubiquitous Knowledge Access" because its feature enables students to access information offline or online in any situation. Moreover, it meets the principle of "Encompassing Physical and Digital Worlds" because of its simulation features that provide the opportunity for students to simultaneously experience the virtual and real worlds. Thanks to its features that offer and promote high-level learning, it meets the principle of "Knowledge Synthesis". Due to features such as animation, simulation and evaluation, it meets the principle of "Encompassing Multiple Pedagogical or Learning Activity Models". When the system was assessed to determine whether it meets the principle of "Seamless Switching Between Multiple Learning Tasks", it met this principle, but switching between multiple learning tasks may cause a waste of time. However, the system cannot satisfy the principle of "Combined Use of Multiple Device Types" because students may face technical problems while using the Diji Demi system with their mobile devices. In addition to the principles, it provides several features of learning analytics.



Program Değerlendirme Tezlerinin Çok Yüzeyli Rasch Ölçme Modeli ile Meta Değerlendirmesi

Hatice Cura Yeleğen*^a, Onur Rahman Horuz^b, Büşra Kanıkırmızı^c, Büşra GÜVENÇ^d,

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :10.06.2022

Düzeltilme :16.06.2022

Kabul :27.06.2022

Keywords:

Program değerlendirme,

Rasch ölçme modeli,

Meta değerlendirme.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı, "Program değerlendirme tezlerinin Rasch ölçme modeli ile meta değerlendirmesi" nin gerçekleştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda; program değerlendirme tezlerinin kalibrasyon haritası, program değerlendirme tezlerinin analizi, jürilerin puanlama davranışlarına yönelik analizler, program değerlendirme ölçütlerinde bulunan maddelerin madde güçlüklerinin analizi ve jürilerin tarafsızlık analizi yapılmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2020-2021 bahar akademik yılında Yükseköğretim Kurulu tez taramasında program değerlendirme anahtar kelimesiyle bulunan 16 tezi değerlendiren Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan toplam 5 öğrencidir. Araştırmada 5 jüri, 16 tez ve 12 kriter kullanılmıştır. Jüriler program değerlendirme alanındaki 16 tezin puanlamasını 12 kriter ile, "Hiç", "Az", "Kısmen", "Çok" ve "Çok fazla" derecelendirmelerini kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, en nitelikli tezin tez12, en yetersiz nitelikli tezin tez13, en hoşgörülü jürinin J4, en sert jürinin de J3 olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmanın, değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modeli ile uyumlu olmasının en zor sağlanan kriter olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sebeple, program değerlendirme ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda program değerlendirme alanında eğitim almış bir kişinin bulunması veya program değerlendirme alanında eğitim almış bir kişiden görüş alınması önerilmektedir.

*İlgili Yazar: curahatice@gmail.com

^a Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 0000-0002-0726-7491, Bartın, Türkiye

^b Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 0000-0001-8115-0104, Bartın, Türkiye

^c Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 0000-0002-1977-3850, Bartın, Türkiye

^d Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 0000-0002-1981-4480, Bartın, Türkiye

Meta Evaluation of the Program Evaluation Theses with Multifaceted Rasch Measurement Model

Article Information

DOI:

Article History:

Received :10.06.2022

Revised :16.06.2022

Accepted : 27.06.2022

Keywords:

Program Evaluation,
Rasch measurement
model,
Meta evaluation.

Article Type:

Research Article

Abstract

The aim of the research is to carry out the meta-evaluation of the program evaluation theses with the Rasch measurement model. In accordance with this purpose; The calibration map of the program evaluation theses, the analysis of the program evaluation theses, analysis of raters' rigidity or generosity., the analysis of the item difficulties of program evaluation criteria and and raters' bias analysis were performed. Survey model was used in the research. The study group consists of a total of 5 graduate and doctorate students in the field of Education Programs and Instruction, who evaluated 16 theses found with the keyword program evaluation in the Higher Education Council thesis screening in the 2020-2021 spring academic year. In the research, 5 raters, 16 theses and 12 criteria were used. According to the results of the research, it was seen that the most qualified thesis was thesis12, the lowest qualified thesis13, the most generous rater was P4, and the most rigorous was P3. In addition, it was concluded that the study was the most difficult criterion to be compatible with the program evaluation model used in the evaluation.

Giriş

Eğitim programının geliştirilmesine imkân sağlamak için yapılan program değerlendirme (Erden, 1998), program geliştirme sürecinin son ve tamamlayıcı basamağı (Ertürk, 2017) olarak programın etkililiği hakkında bir karara varmaya olanak tanıyan bir süreçtir (Demirel, 2020). Program değerlendirme, bahsedilen bu sürecin sonucunda program geliştirme uzmanlarına; programa devam edilmesi, programın tekrar ele alınarak incelenmesi ya da yeni bir aşamaya geçilmesi konusunda bilgi verir (Demirel, 2020).

Program değerlendirme çalışmaları belli bir sistematığe uyularak gerçekleştirildiğinde değerlendirmenin yapılaşdırılmasına ve daha kapsamlı hale getirilmesine olanak tanımaktadır (Kaya, 1997). Bir eğitim programını değerlendirirken sistematikleştirilmiş bilimsel bir araştırma süreci yürütülür ve bu süreç on iki temel aşamada ele alınabilmektedir (Uşun, 2016):

1. Program değerlendirmeyle alakalı problemin farkına varılması ve değerlendirme araştırmasıyla ilgili konunun belirlenmesi.
2. Program değerlendirmeyle alakalı amaç ve araştırma probleminin belirlenmesi.
3. Değerlendirme araştırmasıyla ilgili süre, imkân ve sınırlılıkların belirlenmesi.
4. İç ve dış değerlendirmecilerin belirlenmesi.
5. Konuyla alakalı literatürün taranması.
6. Hipotezlerin yazılması.
7. Program değerlendirmeyle ilgili araştırma için model ve yaklaşımların belirlenmesi.
8. Evren ve örneklem belirlenmesi.
9. Veri toplamak için tekniklerin belirlenmesi.
10. Verilerin toplanarak çözümlenmesi ve yorumlanması.
11. Değerlendirme araştırmasının tamamlanması, raporlaştırılması ve paydaşlara duyurulması.
12. Değerlendirmenin değerlendirilmesi (Meta Evaluation).

Program değerlendirme sürecinin son aşaması olan değerlendirilmenin değerlendirilmesinde amaçlanan değerlendirmede yapılan noksanlık ve yanlışlıkları belirlemektir. Çalışmadaki noksanlık ve yanlışlıkların belirlenmesi ile çalışmaların niteliği hakkında bilgi edinilmektedir. Bu aşamaya meta değerlendirme adı da verilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Meta Değerlendirme, bir değerlendirme sürecinin ve sonuçlarının nasıl savunulacağına dair soruları yanıtlamanın bir yoludur ve bu nedenle değerlendirme verilerinin kullanımını artırma potansiyeline sahiptir (Cooksy ve Cacarelli, 2005). Ayrıca sonuçların daha nicel verilere dayandırılmasını sağlar (Lynch, Greer, Larson,, Cummings, Harriett, Dreyfus, ve Clay, 2003). Değerlendirme çalışmaları, verilerin ölçüt ve standartlar ile karşılaştırılması sonucu yapılmaktadır. Bahsi geçen ölçüt ve standartlar genel olarak evet-hayır şeklinde kesin çizgiler ile birbirinden ayrılmış bulunmaktadır. Fakat, bu derecelendirme ile evet ile hayır arasındaki noktalar göz ardı edilmektedir. Değerlendirmelerin daha nesnel olması için bir kontrol mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu mekanizmanın meta değerlendirme ile sağlanması mümkündür (Semerci, 2008). Meta değerlendirme kavramsallaştırılmasından önce, meta değerlendirme ile meta-analizi karşılaştırmak faydalı olabilmektedir. Bu terimler oldukça farklı kavramlara atıfta bulunsa da genellikle uygunsuz bir şekilde eşitlenmektedir. Meta değerlendirme, belirli bir değerlendirmenin değerini değerlendirir. Öte yandan, bir meta-analiz, ortak bir araştırma sorusunu ele alan çalışmaların nicel bir sentezi konumundadır (Stufflebeam, 2001, 187).

Michael Scriven, 1969'da "Educational Product Report" da meta değerlendirme kavramını tanıtmıştır. Bu kavramı, eğitim ürünlerini değerlendirmek için bir planın değerlendirmesine atıfta bulunmak amacıyla kullanmıştır. Esasen, Dr. Scriven meta değerlendirmeyi bir değerlendirme, değerlendirme sistemi veya değerlendirme cihazının herhangi bir değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Yanlış ve/veya taraflı raporların yayımlanmasının, tüketicileri değersiz veya kalitesiz eğitim ürünleri satın almaya iteceğini ve bu durumun çocukların ve gençlerin zararına olacak şekilde yanlış yönlendirmeye neden olacağını savunmuştur. Bu nedenle, bu tür ürünlerin değerlendirmelerinin değerlendirilmesi gerektiğini ve bu tür meta değerlendirmelerin tüketicilerin refahı için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır (Stufflebeam, 2001, 185). Scriven (1969) meta-değerlendirme kavramını "ikincil değerlendirme" veya diğer bir tanımlamayla "değerlendirmenin değerlendirilmesi" olarak ifade ederken meta-değerlendirmeyi kuramsal açıdan değerlendirmeyi yöntemsel değerlendirme olarak görürken uygulama bakımından özel performans değerlendirmesiyle alakalı olduğunu belirtmektedir (Cooksky ve Caraceli, 2005). Meta değerlendirme, bir değerlendirme faaliyetini tanımlamaya ve onu iyi değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir dizi düşünceye karşı yargılamaya yönelik bir prosedür

olarak tanımlanmıştır (Stufflebeam, 2011, 135). Yılmaz (2021, 1474) ise meta değerlendirmeyi, mevcut araştırmaların raporlaştırılması esnasında ortaya çıkan eksiklere dikkat çekilerek, araştırmaların kalitesinin artırılması için çalışmaların niteliğinin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmalar olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle ise Stufflebeam (1978) değerlendirmenin uygulanabilirlik, faydalılık, etik ve teknik yönden yeterli olabilmesiyle ilgili tasvir ve yargıyla alakalı bilgileri toplayarak kullanma süreci olarak meta değerlendirmeyi tanımlamaktadır. Buradan değerlendirme sonuçlarının etkili kullanılması ve değerlendirme süreciyle birlikte sonuçlarının alakalı olan çevreyle paylaşılması da önemli bir işlev olarak görülmektedir (Cooksky ve Caraceli, 2005). Bu noktada, değerlendirmenin toplumun vicdanı olması gibi, meta değerlendirmenin de değerlendirmenin vicdanı olduğu söylenebilmektedir (Scriven, 2009, 8).

Brinkerhoff, Brethower, Nowakowski ve Hluchyj (1983) meta-değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde ifade etmektedirler:

- Değerlendirme amacı ve sorularının değerini ve güçlüğünü değerlendirmek.
- Değerlendirme deseninin güçlüğünü ve uygunluğunu belirlemek.
- Bilgi toplamaya yönelik yöntemlerle ulaşılan bilgilerin niteliği ve konuyla ilgili olma seviyesini değerlendirmek.
- Analizlerin ve analizlerle ilgili yorumların yeterlilik ve doğruluğunu değerlendirmek.
- Değerlendirmeye ilgili raporu düzen, faydalılık ve yeterlilik açısından değerlendirmek.
- Harcamaların onaylanabilirliğini belirlemek amacıyla değerlendirmenin verimli bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini ve ekonomikliğini değerlendirmek.

Geçerli ve güvenilir niteliklere sahip yürütülecek meta-değerlendirme çalışmasının aşamaları aşağıda verilmiştir (Stufflebeam, 2000):

Değerlendirme paydaşlarının belirlenmesi: Meta-değerlendirmede değerlendirme neticelerine ihtiyaç duyanlar ve değerlendirme çalışmasına iştirak edenler paydaş olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacılar, aileler, öğretmenler, öğrencilerle birlikte özel kurumlar vb. paydaşlar meta-değerlendirmede görülebilmektedir. Çalışmanın nitelikli olmasında paydaşların aşikâr olması beklendiğinden çalışma öncesinde paydaşların belirlenmesi gereklidir.

Değerlendiricilerin belirlenmesi: Değerlendirme sonuçlarını kullanacak ve değerlendirmeyi isteyen kurumun alanında yetkin değerlendirme uzmanlarını belirlediği aşamadır. Değerlendirme uzmanlarının farklı uzmanlık alanlarının bulunması (değerlendirme istatistiği, değerlendirme modelleri alan uzmanı vb.) çalışmanın nitelikli olmasını sağlamaktadır.

Meta-değerlendirme sorularının belirlenmesi: Değer ve faydalılık ölçütleri gözetilerek araştırılacak soruların belirlenmesidir. Bu iki ölçütle değerlendirmenin etkili olup olmadığı ve değerlendirme sonuçlarından yararlanacak paydaşların ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili niteliğine bakılmaktadır.

İlgili araştırmaların toplanarak gözden geçirilmesi: İlgili araştırmaların belirlenmesi detaylı bir kaynak taramasını gerektirmektedir. Araştırmacıların geçerli ve güvenilir nitelikte sonuçlara ulaşabilmesi için bütün verilere erişebilmesi gereklidir. Bundan dolayı araştırmanın gerçekleştirilmesinde seçilecek amaç, yer, zaman ve katılımcılar önem arz etmektedir. Özetle değerlendirici geniş kapsayıcı bilgilere sahip olarak araştırmanın değerlendirme standartlarına uygun olmasına dikkat etmelidir.

Bulguların analiz edilmesi: Ayrıntılı taranan araştırma sonuçlarındaki bilgilerin elverişli analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmesi gereklidir. Burada verilerin analiz edilmesinde nicel ve nitel yöntemlerin her ikisi de kullanılabilir. Genellikle hedeflenen verilerin tekrar analizi, bilgisayar destekli konu analizi vb. teknikler tercih edilmekle birlikte pasta ve bar grafikleri vb. olmak üzere daha çok görseller tercih edilmektedir. Bununla değerlendirme çalışmasındaki verilerin bütün olarak toplanması ve program değerlendirme standartlarına uygun hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Bulguların standartlarla karşılaştırılması: Program değerlendirme standartları ve ulaşılan analiz sonuçlarının karşılaştırılması aşamasıdır. Bunun için farklı uzmanlar tarafından uyarlanmış ölçek ve anketlerden faydalanılabilmektedir. Bununla beraber hedeflenen program değerlendirme çalışmaları uygunluk, uygulanabilirlik, doğruluk ve faydalılık öğeleri açısından ölçülmektedir. Aşamaların neticelenmesiyle birlikte veriler yeniden analiz edilir. Tercih edilecek ölçek veya anketin yapısına bağlı olarak çalışmada tekil ya da ilişkisel analiz yöntemleri seçilebilmektedir.

Raporun hazırlanması: Verilerin analiz edilmesiyle beraber yapılan öneri ve yorumların kullanılması ve ilgililere duyurulması amacıyla çalışmanın bütün boyutlarını içine alan bir raporun hazırlandığı aşamadır.

Yağan (2019), program değerlendirme alanında yayınlanan dokuz doktora tezinin meta değerlendirilmesini gerçekleştirmiştir. Değerlendirmede Stufflebam'ın (2012), meta değerlendirme kontrol listesinden dört boyut, 26 standart ve 206 alt standart kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde değerlendirici güvenilirliği, değerlere saygı, süreç ve ürünler, proje yönetimi, yasal çerçeve, katılımcı hakları, geçerli bilgi ve bilgi yönetimi standartlarına yönelik içeriklere yer verildiği görülürken; paydaş odaklılık, amaçlar, verilerin niteliği, iletişim, sonuçlar ve etki, uygulama süreçleri, bağlamsal sürdürülebilirlik, kaynak kullanımı, oryantasyon, açıklık ve yalınlık, şeffaflık ve bilgilendirme, çıkar çatışması, sonuç ve kararlarda doğruluk, güvenilirlik, programı betimleme, değerlendirme deseni ve analiz, istatistiksel kanıtlar ile raporlama standartları açısından istenilen düzeyde yer verilmediği görülmektedir. Yağan'ın (2019), bu araştırmasının, ulusal düzeyde meta değerlendirme konusunda yapılmış az sayıda çalışmadan biri olduğu için ve aynı zamanda meta değerlendirme çalışmaları tamamlanmış değerlendirmelerin kalitesini de ortaya koyduğu için önemli olduğu ve literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, program değerlendirme tezlerinin Rasch ölçme modeli ile meta değerlendirmesinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Program değerlendirme tezlerinin kalibrasyon haritası,
2. Program değerlendirme tezlerinin analizi,
3. Jürilerin sertlik veya hoşgörülerine ilişkin analizi,
4. Program değerlendirme ölçütlerindeki maddelere ilişkin madde güçlük analizi ve,
5. Jürilerin tarafsızlık analizi yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca Linacre (1993) tarafından geliştirilen Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli (ÇYRÖM) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 bahar akademik yılında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan toplam 5 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak program değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Program değerlendirme ölçütleri 12 kriterden oluşmaktadır. Bu ölçütler dokuz uzman görüşüyle belirlenmiştir. Jüriler ilgili ölçütleri "Hiç yeterli değil: 1", "Çok az yeterli: 2", "Kısmen yeterli: 3", "Büyük oranda yeterli: 4", "Tamamen yeterli: 5" derecelendirmeleriyle puanlamışlardır.

Verilerin Toplanması

Veriler 2020-2021 bahar akademik yılında Yükseköğretim Kurulu tez taramasında program değerlendirme anahtar kelimesiyle bulunan 16 tezden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Program değerlendirme ile ilgili yapılan tezlerin analizi, çok-yüzeyle Rasch ölçme modelinde fazlaca kullanılmakta olan bir program olarak öne çıkan ve Linacre (1993, 2-15) tarafından geliştirilen FACETS analiz programı ile gerçekleştirilmiştir. Bu program kullanılırken Linacre (2008)'nin kılavuz kitabından yararlanılmıştır.

Bulgular

Program değerlendirme alanında yapılmış tezlerin, Rasch ölçme modeli ile analizi sonucu ortaya çıkan, çalışmaya ait yüzeyler (program değerlendirme alanında yapılmış tezler, jürilerin sertlik/hosgörü durumu ve

kriterlerin zorluk derecesi) ve bu yüzeylere ait genel bilgiler Tablo 1'deki kalibrasyon haritasında gösterilmiştir. Tablo 1'e dair logit ölçüsü, tablonun sol tarafındaki verilmiştir. Logit ölçüsü, (-) ve (+) arasında değer almakta ve her üç yüzey için de aynı değere sahip olmaktadır. Araştırmada yer alan "program değerlendirme alanında yapılmış tezler", jürilerin puanlama davranışları" ve "kriterlerin zorluk derecesi" kendi içerisinde sıralanmıştır. Program değerlendirme alanında yapılmış tezler yüzeyinde, en üstün nitelikli tez en üstte ve en yetersiz nitelikli tez en altta gösterilecek biçimde sıralanmıştır. Aynı şekilde, en hoşgörülü jüri J4 olmak üzere jüriler de en hoşgörülü jüriden en sert jüriye üstten alta doğru dizilmiştir. Ayrıca, güç karşılanan kriterler üstte, basit kriterler altta yer almıştır.

Logit	+tezler	+Jüri	-Maddeler
+ 3 +	Üstün nitelik	+ Hoşgörü	+ Güç
		J4	
+ 2 +		++	++
	tez12		
		J5	
	tez7	J1 J2	
		J3	
+ 1 +		++	++
			Değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modeli uygundur.
			Ölçme aracının maddeleri kullanılan değerlendirme modeli ile uyumludur.
			Araştırmacının program değerlendirme konusundaki eğitimi yeterlidir.
	tez3		Elde edilen bulgular diğer akademik çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.
	tez11		Değerlendirme teknik bakımdan yeterlidir.
	tez1 tez2		* Değerlendirme literatüre katkı sağlamıştır.
	tez5 tez9		Değerlendirmede kullanılan dil açık ve nettir.
* 0 *	tez6 tez8	*	Değerlendirmede ölçme araçları geçerlidir. Değerlendirmede öncelikler belirlenmiştir.
	tez10		Öneriler içerik ve çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur.
	tez16		
	tez15		
	tez14		
	tez4		Değerlendirme süreci tanımlanmıştır. Değerlendirmede veri analizleri güvenilirdir.
+ -1 +		+	+
	tez13		

+ -2	+Yetersiz nitelik	+ Sert	+ Basit
Logit	+Tezler	+Jüri	-Maddeler

Şekil 1. Program değerlendirme tezlerinin kalibrasyon haritası

Şekil 1, kalibrasyon haritasında çalışmaya dair yüzeyle ait genel bir analizi göstermektedir. Şekil 1 incelendiğinde tez12 ve tez7'nin yüksek nitelikli tezler olduğu, tez13'ün ise düşük nitelikli tez olduğu söylenebilir. Çoğu tez çalışmalarının ise daha ortalama nitelikte çalışmalar olduğu söylenebilmektedir. Jürilerden en hoşgörülü jüri J4, en katı jüri ise J3'tür. J4 haricindeki jürilerin daha birbirine benzer bir puanlama davranışı gösterdiği söylenebilir. Kriterler açısından en zor kriterin “Değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modelinin uygunluğu” olduğu görülmektedir. Kriterler açısından en basit kriterlerin ise “Değerlendirme sürecini tanımlama” ve “Değerlendirmede veri analizlerinin güvenilirliği” olduğu söylenebilir. Aşağıda, program değerlendirme tezlerinin ölçüm sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 1. Program değerlendirme tezlerinin ölçüm raporu

Toplam Puan	Gözlem Sayısı	Gözlenen Ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm	Model Hata	Uygunluk İçİ MnSq	Uygunluk İçİ ZStd	Uygunluk Dışı MnSq	Uygunluk Dışı ZStd	Nu/tezler
295	60	4.92	4.94	1.46	.42	1.26	.5	2.33	1.5	12 tez12
293	60	4.88	4.92	1.17	.35	.73	-.3	1.35	.7	7 tez7
282	60	4.70	4.81	.40	.21	1.08	.3	1.94	1.7	3 tez3
279	60	4.65	4.78	.28	.19	1.30	.9	2.66	2.7	11 tez11
277	60	4.62	4.77	.21	.19	1.13	.5	2.61	2.7	2 tez2
276	60	4.60	4.76	.18	.18	1.05	.2	.81	-.3	1 tez1
274	60	4.57	4.74	.11	.18	1.26	.9	1.87	1.8	5 tez5
274	60	4.57	4.74	.11	.18	1.17	.6	1.31	.8	9 tez9
271	60	4.52	4.71	.03	.17	1.28	1.0	.97	.0	6 tez6
271	60	4.52	4.71	.03	.17	1.36	1.3	.86	-.2	8 tez8
265	60	4.42	4.64	-.13	.15	1.28	1.1	1.84	1.9	10 tez10
244	60	4.07	4.38	-.55	.13	.64	-2.0	.54	-1.7	16 tez16
239	60	3.98	4.30	-.63	.13	.92	-.3	.86	-.3	15 tez15
234	60	3.90	4.22	-.71	.12	.55	-2.7	.54	-1.8	14 tez14
227	60	3.78	4.11	-.82	.12	.50	-3.3	.47	-2.4	4 tez4
202	60	3.37	3.60	-1.17	.12	.72	-1.7	.65	-1.6	13 tez13
Gözlenen Puan	Gözlem Sayısı	Gözlenen Ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm	Model Hata	Uygunluk İçİ MnSq	Uygunluk İçİ ZStd	Uygunluk Dışı MnSq	Uygunluk Dışı ZStd	No/Tezler
262.7	60.0	4.38	4.57	.00	.19	1.01	-.2	1.35	.3	Ortalama (N: 16)
25.9	.0	.43	.36	.69	.08	.29	1.5	.76	1.7	Standart sapma.
RMSE (Model)	: .20	Ayırma indeksi:	3.22	Güvenirlilik:	.91					
Tamamı aynı ki-kare	: 184.5	Sd=	15	p=	.00					
Normal ki-kare	: 12.9	Sd=	14	p=	.53					

Program Değerlendirme Tezlerinin Analizi

Tablo 1’de, program değerlendirme alanında yapılmış tezlerin incelenmesine ait detaylı bir ölçüm raporu sunulmuştur. Tablo incelendiğinde logit değerlerine ait standart hata (RMSE, Root Mean Square Standart Error)

değeri 0.20 ve standart sapma da kritik değer olan 1.0'ın altında görülmektedir. Rasch analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak elde edilmiştir. Bulunan bu katsayı, hangi güvenilirlikle program değerlendirme alanındaki tezlerin sıralandığını belirtmektedir. Bu 0.91'lik katsayı, program değerlendirme alanındaki tezlerin oldukça yüksek bir güvenilirlikle sıralandığını göstermektedir. Ayırma indeksi 3.22 ve güvenilirlik katsayısı 0.91 ile sabit etkiye ait "Program değerlendirme alanında yapılan tezler arasında anlamlı bir fark vardır" hipotezi ki-kare ile test edildiğinde ($\chi^2=184.5$, $sd=15$, $p=0.00$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Böylece, program değerlendirme alanında yapılan tezler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rasch analizinde "Uygunluk içi" ve "Uygunluk dışı" değerleri için ortaya konulan kalite kontrol sınırı 0.6 ile 1.4 olarak belirlenmiştir (Wright and Linacre, 1994, 375-380). Karar vermek için beklenmeyen cevaplar "Uygunluk içi" ve uzaktaki beklenmeyen cevaplara hassaslık içeren "Uygunluk dışı" değerleri değerlendirmeye alınmaktadır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2007, 737). Çalışma bu değerler ışığında incelendiğinde, uygunluk gösterdiği görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre, alınan toplam 16 tez için 10 tezin (tez12, tez7, tez3, tez11, tez2, tez1, tez5, tez9, tez6, tez8) yüksek nitelikli ve 6 tezin (tez10, tez16, tez15, tez14, tez4, tez13) düşük nitelikli olduğu söylenebilir (Şekil 1).

Jürilerin Sertlik/Hoşgörülerine İlişkin Analizi

Jürilerin sertlik/hoşgörü karşılaştırması Tablo 2'de verilmiştir. Tabloda jüri ayırma indeksi 6.18 ve güvenilirlik katsayısı .97 ile sabit etkiye ait "Jürilerin sertlik/hoşgörülerini arasında farklılık vardır" hipotezi ki-kare ile test edildiğinde ($\chi^2=66.7$ $sd=4$ $p=.00$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu durum, beş jürinin puanlamalarının sertlik/hoşgörülerini arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Jürilerin sertlik/hoşgörü karşılaştırması

Toplam Puan	Gözlem Sayısı	Gözlenen Ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm Hata	Uygunluk İçi MnSq	Uygunluk İçi ZStd	Uygunluk Dışı MnSq	Uygunluk Dışı ZStd	No/Jüri
938	75	4.64	4.66	1.75 .20	.87	-.4	.77	-.8	4 J4
829	75	4.64	4.66	1.75 .20	1.01	.1	.98	.0	5 J5
820	75	4.55	4.58	1.50 .18	.44	-2.8	.48	-2.50	1 J1
818	75	4.52	4.55	1.44 .17	1.20	.8	1.13	.6	2 J2
798	75	4.51	4.54	1.42 .17	.51	-2.3	.55	-2.2	3 J3
Gözlenen Puan	Gözlem Sayısı	Gözlenen Ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm Hata	Uygunluk İçi MnSq	Uygunluk İçi ZStd	Uygunluk Dışı MnSq	Uygunluk Dışı ZStd	No/Jüri
840.6	192.0	4.38	4.62	1.52 .10	1.0	-.4	1.35	.2	Ortalama (N: 5)
49.7	.0	.26	.16	.64 .05	.22	1.2	.98	2.0	Standart Sapma
RMSE (Model)		: .11	Ayırma indeksi: 6.18		Güvenirlik: .97				
Tamamı aynı ki-kare		: 66.7	Sd= 4	p= .00					
Normal ki-kare		: 3.8	Sd= 3	p= .29					

Tablo 2 incelendiğinde, jürilerin en hoşgörülü olandan en sert olana doğru sıralandığında Jüri4'ün (J4) en hoşgörülü ve Jüri3'ün (J3) de en sert jüri olduğu görülmektedir. Jüri numaralarına göre, en hoşgörülünden en sert olana doğru J4> J5> J2> J1> J3 şeklinde sıralanabilir. Bu duruma ek olarak, Şekil 1 incelendiğinde, jürilerin logit değerlerinin sertlik/hoşgörü ölçeğinde 1 logit uzaklıkta kümelenmiş olması jürilerin sertlik/hoşgörü durumlarına dair farklarının epeyce az olduğunu göstermektedir (Lee ve Kantor, 2003 akt. Atılğan, 2005, 66). Elde edilen bu sonuç, beş jürinin 16 program değerlendirme alanındaki tezlere ilişkin yaptıkları puanlamalarının anlamlı düzeyde farklılık içerdiği, ancak göreceli olarak birbirine yakın puanlar verdiklerine işaret etmektedir.

Program Değerlendirme Ölçütlerine Ait Madde Güçlük Analizi

Tablo 3'te program değerlendirme ölçütlerine ilişkin madde güçlük analizine yönelik istatistikler sunulmuştur. Ayırma indeksi 3.51 ve güvenilirlik katsayısı .92 ile "program değerlendirme ölçütlerine ait maddelerin güçlükleri

arasında anlamlı bir fark vardır” hipotezi ki-kare ile test edildiğinde ($\chi^2=894.3$ $sd=24$ $p=.00$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Elde edilen durum gösteriyor ki, program değerlendirme ölçütlerine ait maddelerin güçlükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar içermektedir.

Tablo 3. Meta değerlendirmede kullanılan ölçütlerin madde güçlük istatistikleri

Toplam Puan	Gözlem Sayısı	Gözlenen Ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm Hata	Uygunluk İçü MnSq	Uygunluk Dışı MnSq	No/Maddeler
286	80	3.58	3.92	.96 .10	1.28 1.7	2.16 3.9	3 Model uygundur
298	80	3.72	4.09	.83 .11	1.15 .9	1.18 .7	12 Ölçme aracı uygundur
323	80	4.04	4.39	.53 .11	.81 -1.1	.76 -.8	9 Araştırmacının eğitimi yeterli
341	80	4.26	4.56	.28 .12	.78 -1.2	.80 -.5	10 Bulgular karşılaştırılmıştır
354	80	4.43	4.67	.06 .14	.82 -.8	.84 -.3	7 Teknik bakımdan yeterlidir
355	80	4.44	4.68	.04 .14	.79 -1.0	.83 -.4	6 Literatüre katkı sağlamıştır
363	80	4.54	4.74	-.12 .15	.88 -.4	2.59 3.1	8 Kullanılan dil açık ve nettir
369	80	4.61	4.78	-.26 .16	.95 .0	.67 -.7	4 Ölçme araçları geçerlidir
371	80	4.64	4.79	-.31 .17	.74 -.9	4.01 4.4	2 Öncelikler belirlenmiştir
374	80	4.68	4.81	-.40 .17	.72 -.9	.60 -.9	11 Öneriler uyumludur
384	80	4.80	4.88	-.78 .22	.62 -1.0	.42 -1.3	5 Veri analizleri güvenilirdir
385	80	4.81	4.89	-.84 .23	.98 .0	1.32 .7	1 Süreç tanımlanmıştır

Gözlenen Puan	Gözlem Sayısı	Gözlenen Ortalama	Yansız Ortalama	Model Ölçüm Hata	Uygunluk İçü MnSq	Uygunluk Dışı MnSq	No/Maddeler
350.3	80.0	4.38	4.60	.00 .15	.87 -.4	1.35 .6	Ortalama (N: 12)
32.4	.0	.41	.31	.57 .04	.19 .9	1.06 2.0	Standart Sapma

RMSE (Model)	: .16	Ayrırma indeksi:	3.51	Güvenirlilik:	.92
Tamamı aynı ki-kare	: 171.7	Sd=	11	p=	.00
Normal ki-kare	: 10.2	Sd=	10	p=	.43

Tablo 3’de, jürilerin program değerlendirme alanında yapılan tezlerin meta değerlendirmesini gerçekleştirmede kullandıkları program değerlendirme ölçütlerinde en çok zorlandıkları maddeler, öncelikle “Değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modeli uygundur.” olmuştur. Tablo 3’e göre jürilerin en basit uyguladıkları maddeler ise, “Değerlendirme süreci tanımlanmıştır.” ve “Değerlendirmede veri analizleri güvenilirdir.” olarak belirlenmiştir.

Jürilerin Tarafsızlık Analizi

Jürilerin tarafsızlık analizi Tablo 4’te verilmiştir. Tabloda yer alan Z puanlarının +2 ve -2 dışında bulunması bir yanlılığının göstergesidir. Tablo 4 incelendiğinde, Z puanlarının 1.72 ile -4.59 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 4. Jüri ile program değerlendirme tezlerinin etkileşim analizi

Toplam Puan	Beklenen Puan	Gözlem Sayısı	Göz/Bek. Ortalama	Yanlılık+ Ölçme	Model Hata	Z	U. içü MnSq	U. dışı MnSq	Sq	Nu	Tezler	Ölç.	N	Jüri	Ölç.
57	59.7	12	-.23	-2.37	.52	-4.59	.6	.3	60	12	tez12	1.46	4	J4	2.79
40	53.2	12	-1.10	-1.02	.24	-4.17	.4	.4	6	6	tez6	.03	1	J1	1.23
57	59.2	12	-.19	-1.19	.52	-2.30	1.4	2.0	59	11	tez11	.28	4	J4	2.79
56	58.8	12	-.23	-1.00	.44	-2.27	1.1	1.6	58	10	tez10	-.13	4	J4	2.79
57	59.1	12	-.18	-1.11	.52	-2.16	1.3	2.2	50	2	tez2	.21	4	J4	2.79
35	43.5	12	-.71	-.51	.24	-2.12	.6	.6	47	15	tez15	-.63	3	J3	1.08
49	54.6	12	-.47	-.59	.28	-2.09	1.0	1.0	2	2	tez2	.21	1	J1	1.23
28	36.7	12	-.73	-.51	.25	-2.04	.4	0.4	29	13	tez13	-1.17	2	J2	1.21
59	59.7	12	-.06	-1.15	.95	-1.21	.9	1.2	55	7	tez7	1.17	4	J4	2.79
60	58.0	12	.16	1.58	1.69	.94	.0	.0	64	16	tez16	-.55	4	J4	2.79

Program Değerlendirme Tezlerinin Meta Değerlendirmesi

60	57.3	12	.22	1.70	1.55	1.10	.0	.0	52	4	tez4	-.82	4	J4	2.79
60	55.8	12	.35	2.25	.73	1.30	.0	.0	61	13	tez13	-1.17	4	J4	2.79
59	53.2	12	.48	1.57	.95	1.65	.9	.1	8	8	tez8	.03	1	J1	1.23
58	51.9	12	.50	1.11	.64	1.72	.8	.7	38	6	tez6	.03	3	J3	1.08

Gözlenen Puan	Beklenen Puan	Gözlem Sayısı	Göz/Bek. Ortalama	Yanlılık+ Ölçme	Model Hata	Z	U.İçİ MnSq	U.dışı MnSq	Tezler Ölç. N	Jüri Ölç.
52.5	52.56	12.0	.00	.10	.56	-.10	0.8	0.9	Ortalama (N:80)	
7.4	6.28	.0	.29	.69	.39	1.26	0.5	0.7	Standart Sapma	

Tamamı aynı ki-kare: 125.4 Sd= 80 p= .00

Tarafsızlık analizine bakıldığında, jürilerden bazılarının program değerlendirme alanında yapılan tezlerden bazılarına karşı oldukça sert veya hoşgörülü puanlama yaptıkları görülmektedir. Program değerlendirme alanında yapılan tezlerin değerlendirmesinde 12 numaralı tez12'nin 4 numaralı jüriden (J4) yaklaşık 60 puan alması beklenirken 57 puan alması ile jürinin sert puanlama yaptığını tespit edilmiştir (Z=-4.59). 6 numaralı tez6'nın 1 numaralı jüri (J1) tarafından yaklaşık 53 puan alması beklenirken 40 puan alması (Z=-4.17), yine 11 numaralı tez11'in 4 numaralı jüri (J4) tarafından yaklaşık 59 puan alması beklenirken 57 puan alması (Z=-2.30) bu jürilerin sert puanlama yaptığını göstermektedir. Benzer şekilde program değerlendirme alanında yapılan tezlerin değerlendirmesinde 6 numaralı tez6'nın 3 numaralı jüri (J3) tarafından yaklaşık 52 puan alması beklenirken 58 puan alması (Z=1.72), 8 numaralı tez8'in 1 numaralı jüri (J1) tarafından yaklaşık 53 puan alması beklenirken 59 puan alması (Z=1.65), 13 numaralı tez13'ün 4 numaralı jüri tarafından (J4) yaklaşık 56 puan alması gerekirken 60 puan alması (Z=1.300), bu jürilerin oldukça hoşgörülü puanlama yaptığını göstermektedir. Bu taraflı davranışların sebepleri farklılık arz edebilir. Rasch ölçme modeli, hangi jürinin hangi ürüne karşı taraflı davrandığını göstermektedir. Fakat, tarafsızlığın nedenlerini bulmak için araştırmacıların ayrıca çalışmalar yapması gerekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile program değerlendirme tezlerinin meta değerlendirmelerinin analizi yapılmıştır. Araştırmalarda eş zamanlı olarak kullanılan yüzeyler (program değerlendirme alanında yapılmış tezler, jürilerin sertlik/hosgörü ve kriterlerin zorluk derecesi) ilgili bağlamlarda düzenlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre 12 numaralı tez12 en yüksek nitelikli, 13 numaralı tez13 ise en düşük nitelikli tez olarak bulunmuştur. Tez12 295 puan, tez13 202 puan almıştır. En hoşgörülü jüri J4 ve en sert jüri J3'tür. Program değerlendirme alanında yapılmış tezleri değerlendiren jürilerin cevapladığı en basit kriter "Değerlendirme süreci tanımlanmıştır (385 puan ve 4.89 tarafsızlık ortalaması)" ve "Değerlendirmede veri analizleri güvenilirdir (384 puan ve 3.98 tarafsızlık ortalaması)" kriterleri olmuştur. Değerlendirmecilerin cevapladığı en zor kriter ise "Değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modeli uygundur (286 puan ve 3.92 tarafsızlık ortalaması)" kriteri olmuştur. Program değerlendirme alanında yapılan tezler; "Değerlendirmede veri analizleri güvenilirdir", "Değerlendirme süreci tanımlanmıştır", "Öneriler içerik ve çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur", "Değerlendirmede öncelikler belirlenmiştir.", "Değerlendirmede ölçme araçları geçerlidir" gibi kriterleri yüksek oranda karşılamaktadır. Fakat "Değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modeli uygundur", "Ölçme aracının maddeleri kullanılan değerlendirme modeli ile uyumludur", "Araştırmacının program değerlendirme konusundaki eğitimi yeterlidir", "Elde edilen bulgular diğer akademik çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır", "Değerlendirme teknik bakımından yeterlidir" gibi kriterleri ise istenilen oranda karşılamamıştır. Yükseköğretim Kurulu tez taramasında program değerlendirme anahtar kelimesiyle bulunan 16 tezin genel olarak nitelikli olduğu görülmektedir. Araştırmada Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan toplam 5 öğrenci olan jürilerden bazıları tezleri değerlendirmede hoşgörülü davranmış, bazıları ise tez değerlendirirken sert davranmıştır. Jüri değerlendirmeleri incelendiğinde jürilerin sertlik/hosgörü farklılıklarının epeyce ılımlı olduğunu görülmektedir (Lee ve Kantor, 2003 akt. Atılğan, 2005, 66). Beş jürinin 16 program değerlendirme alanındaki tezler ile ilgili puanlamalarının anlamlı düzeyde farklı olduğu, buna karşın birbirine yakın puanlar verdikleri görülmüştür.

Araştırmaya dönük ve araştırmacılara yönelik olarak verilecek öneriler şunlardır;

1. Değerlendirmecilerin cevapladığı en zor kriter “Değerlendirmede kullanılan program değerlendirme modeli uygundur” olduğu düşünüldüğünde program değerlendirme alanında tez yazacak araştırmacıların program değerlendirme modelini araştırmalarına göre seçmeleri ve model hakkında detaylı araştırma yapmaları önerilmektedir.
2. Program değerlendirme alanında tez yazacak araştırmacıların kullanılan ölçme araçlarını seçerken daha titiz davranmaları, modele uygun olup olmadığını incelemeleri, modele uygun ölçme aracı geliştirmeleri önerilmektedir.
3. Tarafsızlık nedenlerinin ortaya çıkarılmasında çok yönlü Rasch ölçüm modeline ek olarak ölçme araçları kullanılması önerilmektedir.
4. Araştırmacının program değerlendirme konusundaki eğitimi büyük öneme sahip olduğundan, program değerlendirme alanında tez yazmak isteyenlere bu konuda eğitim alması ya da program değerlendirme alanında eğitim almış bir kişiye danışılması önerilmektedir.
5. Araştırmacılara elde edilen bulguların benzer akademik çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması, benzer çalışmalarla araştırmaların desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Atılğan, H. (2005). Müzik öğretmenliği özel yetenek seçme sınavının çok-yüzeyle Rasch modeli ile analizi (inönü üniversitesi örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(20), 62- 73.
- Baştürk, R., Işıkoğlu Erdoğan, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerinin çok- yüzeyle Rasch ölçme modeli ile analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 727- 752.
- Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Nowakowski, J. ve Hluchyj, T. (Eds.). (1983). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Cooksky, L. ve Caraceli, V. (2005). Quality, context, and use: Issues in achieving the goals of metaevaluation. *American Journal of Evaluation*. 26 (1), 31–42.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R ve Worthen, B. L. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston, Pearson Education Inc.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.
- Linacre, J. M. (1993). Generalizability theory and many facet Rasch measurement. *Annual Meeting Of The American Educational Research Association*. (April, 13, 1993), (ED 364 573). Atlanta Georgia.
- Linacre, J. M. (2008). *A user's guide to winsteps, ministep Rasch-model computer programs, program manuel*, 3.66, P.O. Box. 811322, Chicago IL 60681-1322.
- Lynch, D.C., Greer, A.G., Larson, L.C., Cummings, D.M., Harriett, B.S., Dreyfus, K.S. ve Clay, M.C. (2003). Descriptive metaevaluation. *Evaluation & The Health Professions*, 26(4), 447-461. DOI: 10.1177/0163278703258099
- Scriven, M. (1969). An Introduction to meta-evaluation. *Educational Product Report*, 2 (5), 36–38
- Scriven, M. (2009). Meta-evaluation revisited. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 6(11), iii-viii.
- Semerci, Ç. (2008). Meta değerlendirmeye farklı bir bakış: fazi düşünce. 17. ulusal eğitim bilimleri kongresi 01-03 Eylül, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya/ Türkiye
- Stufflebeam, D. (1978). Meta-evaluation: an overview. *Evaluation and Health Profession*. 1 (1), 17–43.
- Stufflebeam, D. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the western michigan university evaluation center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95–125.

- Stufflebeam, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183–209.
- Stufflebeam, D. L. (2011). Meta evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 99-158.
- Stufflebeam, D. L. (2012). Program evaluations meta evaluation checklist. [Standards]. Erişim adresi:https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/program_metaeval_short.pdf
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wright, B.D., Linacre, J.M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8(3), 370.
- Yağan, S. A. (2019). Program değerlendirme alanında yayınlanmış doktora tezlerinin meta değerlendirilmesi (2015-2018). *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16), 188-208.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.

Extended Abstract

Curriculum evaluation (Erden, 1998), which is carried out to enable the development of the education program, is a process that allows to reach a decision about the effectiveness of the program as the last and complementary step (Ertürk, 2017) of the curriculum development process (Demirel, 2020). Program evaluation, as a result of this process, program development experts; It gives information about continuing the program, re-examining the program or moving to a new stage (Demirel, 2020). When program evaluation studies are carried out in accordance with a certain systematic, they allow the evaluation to be structured and made more comprehensive (Kaya, 1997). While evaluating a training program, a systematized scientific research process is carried out and this process can be handled in twelve basic stages (Uşun, 2016):

1. Recognizing the problem associated with program evaluation and identifying the issue of evaluation research.
2. Determining the purpose and research problem related to program evaluation.
3. Determining the time, possibilities and limitations related to the evaluation research.
4. Identification of internal and external evaluators.
5. Scanning the relevant literature.
6. Writing hypotheses.
7. Identifying models and approaches for research on program evaluation.
8. Determination of population and sample.
9. Identifying techniques for data collection.
10. Data collection, analysis and interpretation.
11. Completion, reporting and announcement of the evaluation research to the stakeholders.
12. Evaluation of evaluation (Meta Evaluation).

The aim of the evaluation, which is the last stage of the program evaluation process, is to bring the deficiencies and mistakes experienced in the evaluation to the surface. By determining the deficiencies and inaccuracies in the study, information about the nature of the studies is obtained. This stage is also called meta-evaluation (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). Meta-Assessment is a way of answering questions about how to defend an evaluation process and its results and therefore has the potential to increase the use of evaluation data (Cooksy & Cacarelli, 2005). It also allows the results to be based on more quantitative data (Lynch, Greer, Larson,, Cummings, Harriett, Dreyfus, & Clay, 2003).

Yağan (2019) carried out a meta-evaluation of nine doctoral theses published in the field of program evaluation. It is seen that four dimensions, 26 standards and 206 sub-standards from the meta-evaluation checklist of Stufflebam (2012) were used in the evaluation. When the results of the study are examined, it is seen that content related to evaluator reliability, respect for values, processes and products, project management, legal framework, participant rights, valid information and information management standards; stakeholder focus, objectives, quality of data, communication, results and impact, implementation processes, contextual sustainability, resource use, orientation, openness and simplicity, transparency and information, conflict of interest, accuracy in results and decisions, reliability, program description, evaluation pattern and analysis It is seen that statistical evidence and reporting standards are not included at the desired level. It is thought that this study by Yağan (2019) is important and contributes to the literature, as it is one of the few studies on meta-evaluation at the national level, and also because it reveals the quality of the evaluations whose meta-evaluation studies have been completed.

The aim of the research is to meta-evaluate program evaluation theses with the Rasch measurement model. In accordance with this purpose;

1. Calibration map of program evaluation theses,
2. Analysis of program evaluation theses,
3. Analysis of the juries on their harshness or tolerance,
4. Item difficulty analysis regarding the items in the program evaluation criteria and,
5. The impartiality analysis of the juries were made.

According to the results of the study, thesis 12 was found to be the highest qualified thesis, and thesis 13 was found to be the lowest qualified thesis. Thesis12 received 295 points and thesis13 received 202 points. The most generous rater is P4 and the most stringent rater is P3. The easiest criteria answered by the raters who evaluated

the theses made in the field of program evaluation were "Evaluation process is defined (385 points and 4.89 fairness average)" and "Data analysis in evaluation is reliable (384 points and 3.98 fairness average)" criteria. The most difficult criterion answered by the evaluators was the criterion "The program evaluation model used in the evaluation is appropriate (286 points and 3.92 fairness average)". It is seen that 16 theses are generally qualified. In the study, some of the raters, who were 5 graduate and doctorate students in Curriculum and Instruction, were generous in evaluating the theses, while others were strict while evaluating the thesis. When the raters' evaluations are examined, it is seen that the strictness/generosity differences of the raters are quite moderate (Lee and Kantor, 2003 cited in Atılgan, 2005, 66). The five raters' scores on the theses in 16 curriculum evaluation areas were significantly different, but they gave relatively close ratings.

Suggestions for research and researchers are as follows;

1. Considering that the most difficult criterion answered by the evaluators is "The curriculum evaluation model used in the evaluation is appropriate", it is recommended that researchers who will write a thesis in the field of curriculum evaluation should choose the curriculum evaluation model according to their research and conduct detailed research on the model.
2. It is recommended that researchers who will write a thesis in the field of curriculum evaluation should be more careful when choosing the measurement tools used, examine whether they are suitable for the model, and develop measurement tools suitable for the model.
3. It is recommended to use measurement tools in addition to the versatile Rasch measurement model to reveal the causes of bias.
4. Since the researcher's education on program evaluation is of great importance, it is recommended that those who want to write a thesis in the field of program evaluation should receive training on this subject or consult a program evaluation specialist.
5. It is recommended to compare the findings obtained from the research with the results of similar academic studies and to support the researches with similar studies.