

TURK JES

Turkish Journal of Educational Studies

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi

May: 2024
Volume: 11
Issue: 2
ISSN: 2148-1865

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ

Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. İrfan EMRE

Editörler / Editors

Dr. Sezgin DEMİR, Dr. Hakan POLAT

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Dr. Murat DEMİRKOL

Dil Uzmanları / Language Experts

Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ / Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Celal EROL

Dr. Öğr. Üyesi Rabia Sena AKBABA / Dr. Öğr. Üyesi Yelda KÖKÇÜ

Görsel Tasarım / Visual Design

Doç. Dr. Kainat ÖZPOLAT

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone: +904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Fiğen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

MAYIS 2024 (CİLT:11, SAYI:2) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LİST

Dr. Ayşe Ülkü KAN (Fırat Üniversitesi)
Dr. Ayşenur KULOĞLU (Fırat Üniversitesi)
Dr. Fatma ERDOĞAN (Fırat Üniversitesi)
Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)
Dr. Oğuzhan KURU (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Ramazan YİRCİ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Rasim TÖRSTEN (Siirt Üniversitesi)
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN (Bartın Üniversitesi)
Dr. Tayfun TUTAK (Fırat Üniversitesi)
Dr. Vildan DONMUŞ KAYA (İnönü Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS	Sayfa Aralıkları/ Page Ranges
Araştırma Türü Makaleler	
Mustafa ATAŞ, Fatma YANIK	103-121
<i>Lise Öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezi Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi</i> <i>Examining the Opinions of High School Students About Science and Art Center Summer School Support and Training Courses</i>	
İrem DEMİR ARICI, İbrahim KOCABAŞ	123-150
<i>Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumuna Etkisi</i> <i>The Leadership Behavior of School Managers The Effect on Teachers' Motivation and Job Satisfaction</i>	
Murat TUNCER, Fatih KAMÇI	151-173
<i>Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> <i>Development of the Critical Listening Attitude Scale: Validity and Reliability Study</i>	
Songül KARABATAK, Aybüke Hilal KARADAĞ, Ayça ALPER, Elif Ezgi BATUR, Zeynep Sudan BAHCIVAN	175-194
<i>Sosyal Medyada Öğretmen Olmak: Fenomen Öğretmenlerin Paylaşımlarının Eğitim Üzerindeki Etkileri</i> <i>Being a Teacher on Social Media: The Effects of Influencer Teachers' Posts on Education</i>	
Ali ŞAHİN	195-222
<i>4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Lisansüstü Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi</i> <i>Descriptive Content Analysis of Graduate Studies Applied With The 4MAT Teaching Model</i>	



Makale Bilgisi

Received/Geliş: 21.10.2023 Accepted/Kabul: 09.12.2024 Published/Yayınlama: 26.12.2024

Lise Öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezi Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Mustafa ATAŞ¹

Fatma YANIK²

Öz

Millî Eğitim Bakanlığı son dört yılda üç kere Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kursu açmıştır. Çalışma bu kurslardaki işleyişi öğrenci gözünden aktarması ve bu konuda yapılan ilk çalışmalardan olması açısından önemlidir. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın amacı BİLSEM Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarına devam eden lise öğrencilerinin kurs ile ilgili görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç dahilinde amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 13 lise öğrencisiyle araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, kursun son haftası öğrencilerle yapılan bire bir görüşmeler ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda kursa katılan öğrencilerin kurstan mutlu ayrıldıkları ve benzer bir kurs açılırsa yine o kursa da katılma niyetinde oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında BİLSEMLER’de gerçekleştirilen Etkinlik Temelli Eğitimi okullarında gördükleri Sunum Yoluyla Öğretime tercih ettikleri çalışmanın bulguları arasındadır. Çalışma verilerinin ışığında kursların her sene tekrarlanmasının faydalı olabileceği ön plana çıkmıştır. Bunun yanında kurstaki ders sayısının azlığı, günde sadece iki saat derse girilebiliyor olması ve kurs süresinin bir ayla sınırlı olması kursun eleştirilen kısımları olmuştur. Tüm bunların sonucunda kursların her yıl sonunda açılabilmesi gibi örgün eğitim devam ederken de açılabilmesi, kursta öğrencilerin alabileceği ders sayısının arttırılabileceği, atölye çeşitliliğinin sağlanabileceği araştırmacılar tarafından sıralanan önerilerdir.

Anahtar Kelimeler: Bilsem, yaz okulu, destekleme ve yetiştirme kursları, özel yetenekli öğrenciler

Examining the Opinions of High School Students About Science and Art Center Summer School Support and Training Courses

Abstract

The Ministry of National Education has opened the Science and Art Centers Summer School Support and Training course. The study is important in that it conveys the functioning of these courses from the student's perspective and is one of the first studies on this subject. The aim of the study is to determine the opinions of high school

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş/Türkiye, mustafaatastr@gmail.com

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş/Türkiye, ftmynk@yahoo.com

students attending courses about the course. For this purpose, interviews were conducted with 13 high school students, determined by purposeful sampling method, using semi-structured interview forms created by the researchers. The data obtained was analyzed by descriptive analysis. It was determined that the students who attended the course left the course happily and that they intend to participate in that course again if a similar course is opened. In addition, it is among the findings of the study that they prefer Activity-Based Education in Science and Art Centers to Teaching through Presentation in their schools. In the light of the study data, the opinion that repeating the courses every year has come to the fore. As a result of all these, the suggestions listed by the researchers are that courses can be opened at the end of each year or while formal education continues, the number of courses that students can take in the course can be increased, and workshop diversity can be provided.

Keywords: Bilsen, summer school, support and training courses, gifted students.

1. GİRİŞ

Üstün zekâlı, üstün yetenekli, özel yetenekli gibi farklı şekillerde anılan özel yetenekli çocuk kavramı için alanyazında farklı tanımlar teklif edilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) özel yetenekli birey, yaşlarına göre hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven, soyut fikirleri anlayabilen ve yüksek düzeyde performans gösteren olarak tanımlanmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde (2019) akranlarına göre zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yüksek performans gösteren öğrenciler (MEB, 2019) şeklinde tanımlanan özel yetenekli çocuk kavramı Özçelik ve Akgündüz (2018) tarafından akranlarına göre bir ve/veya birden fazla alanda ciddi oranda sivrilmiş bir yeteneğe sahip çocuklar olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında özel yeteneklilik ortalamasının üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Boran ve Aslaner 2008). Özel yetenekli çocuklar akranlarından onu ayıran belirgin özelliklere sahiptir. Gubbins, Callahan & Renzulli (2014) tarafından yapılan araştırmada özel yetenekli çocukların akademik kabiliyet, yaratıcılık, liderlik, sanat alanlarında yüksek performans sergiledikleri ifade edilmiştir. Özbay (2013) ise özel yetenekli çocukların yüksek akademik başarı, keşif ve icat yapma, yaratıcı davranışlar sergileme, liderlik, ilişkilerdeki başarı, görsel ve performansa dayalı sanat dallarındaki başarı, sportif başarı gibi belirgin özelliklere ve farklılıklara sahip olduğunu ifade eder. Renzulli (1978) de özel yetenekli çocuklarda akran ortalamasının üzerinde yeteneğe sahip olma, kolay ve hemen öğrenme, sağlam hafıza, soyut düşünebilme, genel kültürünün gelişmiş olma, sorumluluk sahibi olma, yüksek motivasyon, kendi ahlaki ve sosyal kurallarını oluşturma, liderlik gibi özellikler olduğunu söylemektedir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere bu bireyler üstün anlama ve idrak kabiliyeti olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin normal öğrencilerden farklı eğitimlere tabi tutulması hem onlar hem de aileleri için faydalı olacaktır (Johnsen, 2021). Bu nedenle özel yetenekli bireylerin yeteneklerini keşfedebilmek ve onlara ihtiyaç

duydukları eğitimi vermek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur.

Bilim ve Sanat merkezleri özel yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının sağlanması için açılmıştır ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Özel yetenekli bireyler, ülkemizde okullarındaki öğrenimlerini aksatmayacak şekilde ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri için günün belli saatlerinde Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) gelerek alanında uzman öğretmenlerin rehberliğinde eğitimler almaktadırlar (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019). BİLSEM'lere öğrenci alımında öğrencilerin yetenek ve sanat sınavlarından başarı göstermeleri gerekmektedir ve bu sınavlara 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler girebilmektedir (Nacaroglu, 2020). Bilim ve Sanat merkezleri öğrencilere örgün eğitim kapsamında aldıkları derslerin dışında tüm branşlarda etkinlik temelli eğitim imkânı sunmaktadır (Ünlü, & Dökme, 2017). Öğrencilerin henüz ilkökul çağında iken bir dizi sınava tabi tutulup değerlendirilmesi ile özel yetenekli olarak tanılanmaktadır ve tanılama Genel Yetenek, Müzik ve Resim branşlarında ve iki aşamada gerçekleştirilmektedir (Çetin, & Doğan, 2018). İlk aşama ön değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere TKT (Temel Kabiliyet Testi) uygulanmaktadır. T.G. Thurstone ve L.L Thurstone tarafından geliştirilen bu testler ile öğrencilerin dil kavramları, ayırt etme hızları, sayı ve yer kavramları ölçülebilmektedir (Bilgiç, vd., 2021). Bu sınavda başarı sağlayan öğrenciler ikinci aşamaya geçebilmektedir. Tanılamanın ikinci aşaması bireysel değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler başvuru alanlarına göre Genel Yetenek, Müzik ve Resim alanlarında bireysel değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu süreç sonunda başarılı kabul edilen öğrenciler özel yetenekli olarak tanılanmaktadır. Süreçte başarılı ilan edilen öğrenciler kendilerine en yakın BİLSEM'lerde eğitim almaya başlamaktadır. BİLSEM'ler Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığına bağlı eğitim kurumlarıdır. BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilere okul zamanları dışında açık uçlu, yapılandırılmamış eğitim fırsatları sunmaktadır (Kahveci ve Akgül, 2019).

Özel yetenekli çocukların tanılanması ve ihtiyaç duydukları eğitimi almaları önemlidir, bu nedenle söz konusu öğrenciler iyi bir eğitim yaşantısı içinde hak ettiği değeri görmelidir denilebilir. Bu kapsamda yapılan değerlendirme ve ilgili birimlerin tanılanması sonrası çocuklar; baskın yeteneklerini gün yüzüne çıkarmak, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde uygun gelişim ve öğrenme ortamlarına kavuşabilmek, var olan potansiyellerini geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki BİLSEM'lerde belirli eğitim programları dâhilinde eğitim almaktadırlar (Şahin, 2017; Çetin ve Doğan 2018; Arslantaş, İnandı, & Ataş, 2021). Bu eğitim programları; uyum sürecini kapsayan “Uyum Programı”, öğrencilerin geliştirmesi gereken temel becerileri tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilmesini esas alan “Destek Eğitim Programı”, öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen “Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı”, öğrencilerin özel yeteneklerini

geliştirmek amacıyla yürütülen “Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) Programı” ve öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde grupla veya bireysel olarak yürütülen “Proje Üretimi ve Yönetimi (PÜY) Programıdır” (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019). Programlar kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencileri Destek-1 ve Destek-2, 5 ve 6. sınıf öğrencileri BYF-1 ve BYF-2, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ise ÖYG-1 ve ÖYG-2 aşamalarında çalışmalara katılır (MEB, 2019). Proje Üretimi ve Yönetimi (PÜY) programı da lise öğrencilerinin devam ettiği aşamadır.

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere BİLSEM’ler özel yetenekli bireylere okullarında aldıkları eğitime destek eğitim veren kamu kurumlarıdır. BİLSEM’ler özel yetenekli olduğu tanılanmış öğrencilere eğitim vermektedir ve diğer öğrencilere kapalıdır denilebilir. Buna rağmen salgın döneminde evlerine kapanan öğrencilerin azalan sosyal becerilerini yeniden geliştirmek için bütün okul ve kurumlar seferber edilmiş, BİLSEM’ler de buna dahil edilmiştir. BİLSEM’lerde açılan yaz kurslarının ortaya çıkış amacı budur denilebilir. Bununla beraber bu kursların ilerleyen yıllarda da açılmaya devam ettiğini eklemek gerekir. Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığının 29.08.2019 tarihli ve 83203306-10.04-E.15508138 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi 5. Maddesi 10. Fıkrası hükmü gereğince bilim ve sanat merkezlerinde “Yaz Okulu Kapsamında Destekleme ve Yetiştirme Kursları” açılmasına karar verilmiştir. Bu karar gereğince Bilim ve Sanat Merkezlerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılının yaz aylarında örgün eğitime devam tüm öğrencilere ilk kez kurs açılmıştır. Dünyada World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), Johns Hopkins Üniversty gibi kurumların daha önce benzeri çalışmaları vardır (Peters, Carter, & Plucker, 2020). Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarında 2. sınıftan 12. sınıfa kadar atölye programlarına başvuran tüm öğrencilerin eğitim almaları sağlanmıştır. Kurs öğrencilerin devam ettiği eğitim kademeleri dikkate alınarak ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Dolayısıyla atölyelerde aynı eğitim kademesinde olmak kaydıyla farklı sınıf seviyelerinde öğrenci bulunabilmektedir. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmelerini sağlamak ve yaz dönemini en etkin şekilde değerlendirmelerine katkı sunmak amacıyla bilim ve sanat alanlarını kapsayan atölye programları etkinlik temelli olarak geliştirilmiştir ve öğrencilerimizin atölyelerde aldıkları eğitim ile bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları ve beceriler edinmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2022). Bu kurslarda 55 farklı atölyede etkinlik bazlı dersler yapılmıştır. Yaratıcı Yazarlık, Akıl ve Zekâ Oyunları, Müzik, Düşünme Eğitimi, Erdem Atölyesi, Görsel Sanatlar, Astronomi, Robotik bu atölyelerden bazılarıdır. Atölyeler BİLSEM’lerde dersi verecek öğretmene ve kurumların fiziki şartlarına göre değişiklik gösterebilmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarında her öğrenci en fazla iki atölye seçebilmektedir. Bir atölye 12 öğrencinin seçmesi ile açılabilir. Atölyeler hafta içi dört gün devam etmiştir. Öğrencilerin günde girebildikleri ders sayısı iki saatle sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla her öğrenci haftanın dört günü bilim ve sanat merkezlerinde her gün iki saat olmak şartıyla toplamda sekiz saat atölye dersi görmüş olmaktadır.

Yaz Okulları ile ilgili katılım sağlayan öğrencilerin görüşleri ve bu görüşlerin derlenmesi araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür. Çalışmanın problem durumunun bu olduğu söylenebilir. BİLSEM'lerin tanılanmamış öğrencilere de hitap etmesi mümkün mü sorusuna çalışmada cevap aranmaktadır. Bunun yanında Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının etkililik derecesi nedir sorusu da çalışmada cevap aranan sorulardan biridir.

Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği Yaz Okullarının etkinliğinin ve verimliliğinin tespiti için yapılan bu çalışma alan yazında ilk çalışmalardan biri olacaktır denilebilir. Bu açıdan araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte BİLSEM'lerin çalışma prensibini bu kurumlarda eğitim almamış öğrencilerin gözünden irdeleme fırsatı bu çalışma ile es geçilmemiş olacaktır. Çalışmanın kurs süresince görülen aksaklıklar tespit edilerek Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının işleyişini daha iyi hale getirmesi beklenmektedir. Çalışma bu kursun etkililiği, verimi ve işleyiş ile ilgili öğrenci görüşlerinin derlenmesi için gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarında aldıkları dersler ve genel anlamda kurs hakkındaki görüşlerinin tespitidir. Bunun yanında çalışmanın alt amacı etkinlik temelli öğretim ile sunum yoluyla öğretimin karşılaştırması, Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının eksiklik ve aksaklıklarının tespiti, Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının öğrencilere kazandırdıklarının tespitidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacıların bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya birden fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Yürütülen bu araştırma ile yorumlayıcı bir yaklaşımla BİLSEM'lerde açılan yaz okuluna katılan lise öğrencilerinin görüşleri ve izlenimleri analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yaz okuluna hem ilkokul hem ortaokul hem lise düzeyinde katılım sağlanmıştır. Lise öğrencilerinin öğrencilikleri boyunca farklı kurs ve etkinliklere katılmaları, öğretim stratejilerinin kullanımını daha doğru ayırt edebilecekleri ve sağlıklı verilerin lise grubundan toplanılabileceği öngörüsü ile çalışma lise öğrencileri ile ve 2022-2023 eğitim öğretim yılı yaz tatilinde gerçekleştirilmiştir. Kahramanmaraş ilinde bulunan Nuri Pakdil Bilim ve Sanat Merkezi'nde yaz okuluna devam eden 13 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrenci sayısı aynı zamanda bu kurumda yaz okuluna devam eden lise öğrencilerinin sayısıdır. Çalışma grubunun 12'si kız, 1'i erkek; 10'u 11. Sınıfa devam edecek, 3'ü 10. Sınıfa devam edecek; 9'u Anadolu Liselerine devam ederken, 4'ü nitelikli (puanla öğrenci alan) okullara devam etmektedir. Bu öğrencilerinin tamamı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin notları birbiri ile karışmasın diye görüşme sırasına göre not kağıtlarına A1, A2, ... A13 isimleri verilmiştir. Bu isimlendirmeler tartışma ve sonuç bölümünde kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formunun taslak hali alanyazın taramasına dayanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, ardından yapılan çalışmalar ile görüşme formu nihai şekline kavuşturulmuştur. Görüşme formuna son halini vermek için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinin, yine aynı bölümde yüksek lisans eğitimine devam eden beş öğrencinin ve Nuri Pakdil Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan iki öğretmenin görüşü alınmış ve soruların görüşmeye uygunluğu tartışılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda forma son hali verilmiştir.

Araştırmanın verileri öğrenciler ile yapılan birebir görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler öğrencilerle yüz yüze ve öğrenciler tek iken gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı sınıfa başka öğrenci alınmamış, sınıfta sadece öğrenci ve araştırmacılar bulunmuştur. Görüşme esnasında öğrencilere görüşme formunda olmayan bir soru sorulmamış, sadece cevaplarda aydınlatılması gereken noktalar kalırsa öğrencinin bu noktaları açması istenmiştir. Görüşme esnasında araştırmacılar tarafından notlar alınmış ve muhatabın izni dahilinde ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Tüm bunların ardından Odak Grup Görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri ile grup içi etkileşim ve grup dinamiği yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkması sağlanabilir ve karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklerler; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; İnandi, Yaman & Atas 2022).

Öğrenciler görüşmenin yapılacağı sınıfa birlikte alınarak aynı sorular bir de öğrenci grubuna benzer ifadeler ile sorulmuş ve cevapları sırayla alınmaya çalışılmıştır. Odak Grup Görüşme tekniği ile öğrencilerin tek başlarına iken söylemek isteyip de çekindikleri veya unuttukları kısımların da açığa çıkarılması sağlanmaya çalışılmıştır. Tüm bu görüşmeler araştırma sürecine dahil olmak isteyen öğrenci velilerinin gözetiminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde görüşüne başvuru alanların cevapları bir araya getirilerek tek bir belge haline getirilmiştir. Bu belge yaklaşık 15 sayfalık ham verileri ihtiva etmekteydi. Veriler kodlanmadan önce tüm metin dikkatlice okunmuş görüşler araştırmacıların zihninde genel bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. Metinler belirlenen temalara göre cümle cümle kodlanmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı ve doğruluğu arttırmak için toplanan verilerin kaynak cümleler değiştirilmeden sunulması önerilmektedir (Creswell, 2013). Mevcut araştırmada görüşüne başvuru alanların cümleleri değiştirilmeden italik şeklinde sunulmuştur. Sonuç olarak bulgular betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde çalışma süresince elde edilen bulgular raporlanmış ve alan yazın dahilinde yorumlanmıştır. Araştırmada tartışma ve sonuç bölümlerine yer verilmemiştir. Araştırma kapsamındaki bulgular aşağıdaki gibi temalaştırılmıştır. Araştırmada ayrı bir tartışma sonuç başlığı açılmak yerine bulgular başlığı altında tartışma, sonuç ve öneriler bölümü paragrafları oluşturulmuştur.

Şekil 1. Nitel Bulguların Temaları

BİLSEM’lerdeki Kurs Derslerinin ve İşleyişin Genel Değerlendirmesi				
Kursla İlgili Şikâyetler	Genel	Bilim ve Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile İlgili Görüşler	Öğrenci Kazanımları	
Sınıf Düzeylerinin Farklılıklarının Etkisi				

BİLSEM’lerdeki kurs derslerinin ve işleyişin genel değerlendirilmesi başlığında öğrenci cevaplarına göre farklı alt başlıklar oluşmuştur. Bunlar yaz okuluna katılma sebepleri, etkinlik temelli

öğretim yönteminin değerlendirilmesi, yaz okulunun başarılı yönleri şeklindedir. Öğrenciler yaz okuluna katılma sebeplerini *“kendimi geliştirmek için”, “yeni bir şeyler öğrenmek için”, “evde boş oturmaktansa kendime bir katkı olsun diye”, “yaz tatilimi değerlendirmek için”, “evde sıkılmaktansa okula gidip hem pekiştirip hem de yeni şeyler öğrenirim diye”, “yazın boş zamanında kendimi geliştirmek için”, “yazın boş durmamak ve kendime bir şeyler katmak için”, “boş zamanlarımı değerlendirmek”, “dilimi geliştirmek, yeni şeyler öğrenmek ya da öğrendiklerimi tekrar etmek için”* şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin yaz okuluna başlarken büyük beklentileri ve hedefleri olmadığını düşündürmektedir. Genellikle boş vakitleri değerlendirmek ve evde sıkılmamak için kursa geldiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında *“kendimi geliştirmek için”, “yeni bir şeyler öğrenmek için”* kursa geldiğini ifade eden öğrencilerin kendilerince makul ve geçerli geliş sebeplerinin olduğu söylenebilir. Buna ek olarak *“annem demişti”, “değişiklik olsun”, “sosyalleşmek”* ifadeleri de yaz okuluna katılma sebepleri olarak ifade edilmiştir.

Lise öğrencileri bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilen etkinlik temelli ders işlenişi ile okullardaki müfredat ve düz anlatım temelli ders işlenişi karşılaştırmasına farklı cevaplar vermişlerdir. A10 isimli öğrenci bu soruya *“kurs farklı, sınavdan çıkmaz, pekiştirme yeri. Okul genel, sınavda çıkar ve genel öğrenme yeri.”* cevabını vermiştir. Bilsen’lerin amacı özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini keşfedip geliştirmektir. Bunu yapmak için de etkinlik temelli öğretimi kullanır. Bu kurumlarda sınavlara hazırlık yapılmaz, test çözülmez ve bu kurumlar dersane değildir. Öğrenciler okul derslerinden sonra yaptıkları tüm ders faaliyetlerinin dersane dersi olduğu yanılgısına genelde düşmektedir. Buna rağmen BİLSEM’ler etkinlik bazlı ders işlenen, öğrencinin yeteneklerini fark etmesini sağlamaya çalışan, bu yeteneklerin geliştirilmesi için uğraşan kurumlardır. Bu açıdan A10 isimli öğrencinin tespiti ve karşılaştırması yerindedir. Bununla beraber kursu yapan öğretmenlerin BİLSEM’in sınava hazırlık yeri olmadığını ve okuldan farklı olduğunu hissettirmesi işlerinde başarılı olduklarını da göstermektedir. A5 isimli öğrencinin *“Okullarda eksikler kapanmadan yeniler ekleniyor, böyle olunca dersler verimsiz geçiyor; bilsen yaz okulunda etkinliklerle verimli dersler işleniyor ve eksiklikler ders içinde kapatılarak daha fazla verim alınıyor.”* ifadesi dikkat çekmektedir. Bu ifade dersin ders içinde öğrenilip kalıcı hale getirilmesi isteğinden ileri geliyor olabilir. Başka bir ifade ile öğrenciler derslerinde aktif olup ders içeriğini içselleştirmek istemektedir. Bunun yanında A4 isimli öğrencinin *“yaz okulundaki ders işlenişi benim daha çok hoşuma gidiyor; okul sıkıcı, kurs daha eğlenceli ve isteğimi daha çok artırıyor.”* ifadesi araştırmanın önemli bulgularından biridir. Aydın-Elmas ve Demir (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler okulu sıkıcı ve yorgun metaforları ile anlattıkları bulgusu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019) araştırmalarında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin süreçte mutlu oldukları, Bilim ve Sanat merkezine gelirken yüksünmedikleri bulgusu araştırmanın bulguları ile paraleldir. A2 isimli öğrencinin ifadesi şu şekildedir: *“Kursta daha etkin bir işleyiş var, örneğin yapılan etkinlikler ertelenmeden uygulanıyor; okulda ise daha çok dinleme*

odaklı geçtiğinden evde kendi alanımızdan feragat etmek gerekiyor. Melanlıoğlu (2019) çalışmasında katılımcıların dikkatli dinleme süreleri 10 ila 50 dakika arasında değiştiğini ve hocanın öğrenciyi aktif tutmasının dikkatli dinleme sürelerini arttırdığını tespit etmiştir. Bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri derste aktif hale getirdiği ve sıkılmalarını önlediği Melanlıoğlu (2019)'nun bulguları ışığında ifade edilebilir. A1 isimli öğrencinin *“Etkinlik bazlı ders işlenince daha keyifli oluyor ve öğrendiğin daha kalıcı oluyor.”*, A7 isimli öğrencinin *“Kısaca, etkinlik bazlı olunca daha eğlenceli ve akıcı geçiyor, daha fazla adapte olabiliyorum.”*, A13 isimli öğrencinin *“kursta işlediğimiz dersler daha eğlenceli, daha zevkli ve az kişi olduğumuz için daha anlaşılır.”*, A12 isimli öğrencinin *“ Kesinlikle etkinlik bazlı kat kat iyi okulda ezbere gidiyoruz, ezbere olduğunu bilince insanın dinleme isteği olmuyor.”* ifadeleri birbirlerine paralel ve dikkat çekicidir. Bu ifadeler öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilen etkinlik temelli ders işlenişini okullardaki işleyişe tercih ettiklerini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin sıkılmadıklarını, dersten zevk aldıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Eski, Gürol ve Kazancı-Gül (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin düz anlatıma yer verdikleri ve bu sebeple kursların sıkıcı olduğu ifadesi araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın düz anlatımın başka bir ifade ile ezber yönteminin, etkinlik temelli ders anlatımının karşısında yetersiz olduğu bulgusu Kablan vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada düz anlatımın rutin olmayan problemlerin çözümünde buluş yolu ile öğretim kadar yeterli olmadığı bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Bunların aksine A9 isimli öğrenci *“çok fark yok”* ve A11 isimli öğrenci de *“bazen evet bazen hayır”* şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu öğrenciler etkinlik temelli ders işlenişine ilgili olumsuz yanıtlar vermişlerdir.

Araştırma kapsamında lise öğrencilerine yaz okulunun başarılı buldukları yönleri sorulmuştur. Bu soruya A4 isimli katılımcı *“özgüvenimin daha da arttığını hissettim.”* cevabını vermiştir. Bu durum az mevcutlu sınıflarda öğrencinin kendisini daha iyi ifade edebilmesi ile gerçekleşmiş olabilir. Şahin, Üstüner ve Korkmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf mevcudunun 16 kişi olduğu sınıflarda dil öğreniminin daha kolay olduğu ve bunun öğrenci özgüvenini yükselttiği bulgusu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. A5 isimli öğrencinin *“sınıflar az kişi olduğu için bu bizim rahat olmamızı sağlıyor.”* ifadesi sınıf mevcudunun düşük olması ile özgüven ve rahatlık ilişkisine ışık tutar cinstendir. Yine A2 isimli öğrencinin kursun başarılı yönlerinden bahsederken kullandığı *“öğrencilerle okuldakinden daha ilgili olmaları”* ifadesi de yukarıdaki çıkarımları destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğrencinin öğrendiği, fikirlerinin dinlendiği sınıf ortamında öğrenci daha rahat olacak ve buna bağlı olarak özgüveni artacaktır. Bu çıkarıma dayanarak Bilsen yaz okulunun bu sınıf atmosferini sağlamış olduğu söylenebilir.

Öğrencilere araştırma kapsamında kurs ile ilgili genel görüş, öneri ve düşünceleri de sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin hemen hemen ortak cevabı seçilen atölye sayısının ve ders saatlerinin daha çok

olması gerektiği idi. Kursa katılan öğrenciler günlük 2 ders saatini az bulmaktadır. A7 isimli öğrencinin ifadeleri bu durumu şöyle açıklamaktadır: *“ben dersleri güzel buldum fakat seçenekleri az buluyorum. Daha fazla ders seçeneği olabilirdi mesela ya da daha fazla ders saati.”* A11 isimli öğrenci de *“2’den fazla kursa (atölye derslerini kastetmiş olmalı) gelsek daha güzel güzel/iyi olur”* demektedir. Bu ifadeler öğrencilerin seçebilecekleri atölye sayısının artırılması gerektiğini düşündürmektedir. Mevcut durumda öğrenciler en fazla 2 atölyeden kurs alabilmekteydi. Bu sayının 3 hatta 4 olması gerektiği savunulabilir. Benzer şekilde A4 isimli öğrenci *“ders saati daha çok olabilir veya kurs 1 ay değil de 2 ay olabilir. Okul zamanında da kurs olmasını isterim.”* demiştir. Bu ifade eğitim öğretim yılı süresince de bilsem yaz okulu türevi kursların açılması isteğidir. Bilim ve Sanat Merkezleri hafta içi genellikle akşam derslerinde yoğun olmaktadır. Sabah ve öğle derslerinin pek çok Bilim ve Sanat Merkezinde yoğun olmadığı söylenebilir. Bunun yanında genelde büyükşehirlerdeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde cumartesi günleri gün boyu dersler yapılmaktadır. Dolayısıyla Bilim ve Sanat Merkezlerinde sınıfların belirli zamanlarda sürekli boş olduğu ve bu tip kursların yapılmasına müsait zamanların olduğu kolaylıkla söylenebilir. Bu bağlamda Bilim ve Sanat Merkezlerinde yıl içerisinde de bu kursların belirli periyotlar halinde açılacağı söylenebilir.

Bazı öğrenciler derslerin başlama ve bitiş saatleri ile ilgili sıkıntılarını şu şekilde dile getirmiştir. A5 isimli öğrenci *“ders saatleri çok sıcak bir zamana geldiği için ulaşım sıkıntısı oluyor, dersler biraz daha erken ya da geç olabilir.”* demektedir. Bilsem Yaz okulu kursları okuldan okula değişiklikler gösterebilse de genellikle sabah 8.50’de başlayıp 12.00’da bitirilmektedir. Ardından 1 saatlik öğle arası verilmekte, 13.00’da başlayan öğleden sonra dersleri 16.10’da bitmektedir. Sabah gruplarının çıkış saatleri ile öğle gruplarının giriş saatleri öğle sıcaklığına denk gelmektedir. Öğrencinin bahsettiği *“sıcak zamana gelmek”* ifadesinden bunu anlamak gerekir. Benzer şekilde A5 isimli öğrenci *“sadece dersler biraz daha kısa, çok olabilir ve saat biraz daha erken veya geç olabilir.”* ifadesini kullanmıştır. Ders saatlerinin 40 dakika olması öğrenciye yazın sınıfta fazla gelmiş olabilir, benzer şekilde derslerin başlama saatleri ile ilgili de dileğini dile getirmiştir.

Öğrenciler atölyelerdeki sınıf düzeyi farklılıkları hakkında da fikirlerini dile getirmiştir. Bilindiği üzere Bilsem Yaz Okulu kurslarında atölyelere katılan öğrenciler ilkökul, ortaokul ve lise grupları olarak ayrılmıştır. Dolayısıyla sınıf düzeyinde bir ayırım söz konusu değildir. Bu durum atölyelerde farklı sınıflardan öğrencilerin olmasını sağlamıştır. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir. A13 isimli öğrenci bu soruya *“Hayır, çünkü zaten okul müfredatı gibi işlenmiyor dersler, ondan dolayı sorun yaratmadı.”* cevabını vermiştir. Bunun yanında A1 isimli öğrenci ise *“12’ler YKS’den dolayı katılmadığı için zaten sıkıntılı olmadı. 2, 3 yaştan da problem çıkacağını düşünmüyorum.”* ifadesini kullanmıştır. A2 isimli öğrenci ise *“sınıf farklılıkları sorun yaratmadı, sonuç olarak aynı eğitim düzeyindeyiz ve eşitiz. Olması gerektiği gibi bir eğitim sunulduğundan herhangi bir sorun ortaya çıkmıyor.”* demektedir. Kursta etkinlikler ile dersler yürütüldüğünden yaş farkının bir sorun yaratmadığı

söylenbilir. A2'nin ifadesinde dikkat çeken bir detay göze çarpmaktadır, öğrenci *“olması gerektiği gibi bir eğitim”* ifadesini kullanmaktadır. Dolayısıyla öğrenci kurs boyunca gördüğü eğitimi beğenmekte hatta buna olması gereken eğitim demektedir. Aslan ve Doğan (2016) tarafından öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili metaforik algıları ile ilgili yapılan çalışmada öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerini “beynin sol lobu” olarak tanımlamıştır. Beyin yarım kürelerinin sorumlulukları farklı olduğu gibi çalışma sistemleri de farklıdır (Yaman ve Karaarslan, 2012). Beynin sol yarım küresi bütüncül algılamalara sahip değildir, bilgileri adım adım depolar. Sorunla karşılaştığında o sorunu minik parçalara böler ve daha sonra parçaları tek tek analiz ederek bütüne ulaşır. Sağ yarımküresi ise bütüncül olarak işlem yapmaktadır (Boydak, 2004). Bloom, (1971) tarafından geliştirilen taksonomi göz önüne alındığında beynin sağ lobu bilgi ve kavrama düzeyinde çalışırken sol lob analiz ve sentez düzeyinde işlem yapmaktadır. İdeal eğitimin sol lobun gerçekleştirdiği analiz ve sentez basamaklarına ulaşmak olduğu söylenebilir. Etkinlik temelli öğretimin analiz ve sentez düzeyinde öğrenme sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda A2 isimli öğrencinin *“olması gerektiği gibi bir eğitim”* ifadesi anlamını bulmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrenciler BİLSEM öğrencisi olmak isteyip istemedikleri sorusuna genelde olumlu cevaplar vermiştir. A13 isimli öğrenci bu soruya *“isterdim, çünkü başarılı olduğumuz yönlerin üstüne gidebileceğime ve daha çok etkinliğe katılabileceğime inanıyorum.”* cevabını vermiştir. Bu öğrencinin BİLSEM kurumunun kuruluş amacını kavramış olduğu söylenebilir. Bu kurumlar özel yetenekli öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi amacıyla açılmıştır. BİLSEM Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının hedefine ulaştığı bu veri ışığında söylenebilir. A4 isimli öğrenci ise bu soruya duygularını çok net ve açık ifade ederek yanıt vermiştir. Yanıt şu şekilde: *“Evet, çünkü sevdim.”* Bu ifade öğrencinin BİLSEM öğrencisi olma isteğini anlatan en sade cümle olsa gerek. Sevgi, en yüce ve yaşamı yönlendiren en güçlü duygudur (Çağlar, Mersin ve İbrahimoglu, 2020). Esasında eğitimin nihai amacının okulu, okumayı, öğrenmeyi, araştırmayı, bilmeyi sevdirmek olduğu söylenebilir. A5 isimli öğrencinin *“isterdim, çünkü böyle kursları, etkinlikleri seviyorum ve daha önce de katıldığım başka yerler oldu. İlgimi çekiyor ve kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum.”* şeklinde verdiği cevap A4 isimli öğrencinin cevabıyla paralellik göstermektedir ve benzer şekilde yorumlanabilir. A2 isimli öğrenci soruya *“Tabii ki isterim. Bilim ve Sanat merkezi öğrencilere çok şey katmakta. Eğer öğrencisi olursam ben de bu okula bir şeyler katabilirim.”* cevabını vermiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019) çalışmalarında BİLSEM'in öğrencilere “kendini daha rahat ifade edebilme, özgüven artışı, farklı düşünebilme, merak, sorgulama, araştırma, boş zamanlarını verimli değerlendirme ...” gibi katkılarının olduğunu ifade etmektedir. Bu katkıların birkaçı A2 isimli öğrencinin de dikkati çekmiş olmalı ki kurumun öğrencilere çok şey katmakta olduğunu ifade etmiştir. Yine A6 isimli öğrenci bu soruya *“Olabilir. Bu güzel ailede eğleneceğimi düşünüyorum.”* cevabını

vermiştir. Bu ifadede BİLSEM için kullanılmış “*aile*” kelimesi göze çarpmaktadır. Bu ifade öğrencinin kurumun atmosferini, öğretmenleri ve atölyelerdeki genel havayı samimi bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. A7 isimli öğrenci ise “*Elbette, yeni şeyler öğrenmek beni çok mutlu ediyor. Bilim ve Sanat Merkezi de bu konuda bana eşlik ediyor.*” demektedir. Bu ifadedeki “*mutluluk*” kelimesi dikkat çekicidir. Bilim ve Sanat merkezinin öğrenciye yeni şeyler öğretebilmesi onu mutlu etmektedir. Dolayısıyla öğrenci bu kurumda mutluymuş. Bu BİLSEM için de mutluluk vericidir. Metin ve Kangal (2012) tarafından yapılan çalışmanın verileri araştırmanın verilerini destekler niteliktedir. Bahsi geçen çalışmada Bilim ve Sanat merkezine devam eden öğrencilerin “*mutluluk*” puanlarınının 13 üzerinden yaklaşık 11 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya göre bu kurumların öğrencilerinin mutlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 1 aylık da olsa BİLSEM Yaz Kursunun öğrencimizi mutlu etmesi kıymetli bir veridir. Buna göre bu kurumlar öğrencilerin mutlu olmasını sağlamaktadır denilebilir.

Bu cevapların yanında etkinlik temelli eğitimin kritik noktalarını kaçıran öğrencilerin var olduğu söylenebilir. A11 isimli öğrencinin “*Çok isterdim ya. Çünkü ücretsiz bir dershaneyi kim istemez ki.*” ifadesi öğrencinin BİLSEM etkinlik temelli eğitim prensibini anlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği üzere dershaneler sınavlara öğrenci hazırlayan, bilgi düzeyinde öğrenmeyi gerçekleştirebilen özel kurumlardır. Bu kurumların BİLSEM’ler ile kıyaslanmasının pek doğru sonuçlar vermeyeceği açıktır. Yine benzer şekilde A3 isimli öğrencinin “*Yani tabii ki isterdim. Sonuçta aynı konuyu iki kere görmüş olurdum. Çift dikiş.*” ifadesi de benzer şekilde yorumlanabilir.

Bunun yanında BİLSEM öğrencisi olmaya temkinli yaklaşan öğrenciler de vardır. A12 isimli öğrenci bu kurumun öğretmeni olmak isteyip istemedikleri sorusuna “*Hayır, okul ve bilsen ağır gelirdi bana.*” cevabını vermiştir. A8 isimli öğrenci de “*Bilemiyorum, zaten okuldu, spordu, dersti yoğun bir tempom var. Bilim ve sanata da gelirse yorucu ve bu yaptığım şeylerde benim verimimi düşürebilir.*” ifadesini kullanmıştır. Esasında bu durum BİLSEM’e devam eden öğrencilerin yakındığı konulardan biridir. Öğrencilerin hemen hemen tümü okul derslerinin ardından iki ya da üç gün BİLSEM’e devam etmektedir. Bunun yanına eklenen satranç, müzik aletleri vb. özel kurslar; spor aktiviteleri öğrencilerin tüm günlerini ipotek altına almış durumdadır. Bu durum bazı öğrencilerde ekstra motivasyon kaynağı görevi görürken bazılarında yorgunluk ve bıkkınlığa sebep olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciden öğrenciye sonuçları değişiklik gösterse de hemen her BİLSEM öğrencisinin mutlak çalışma temposu bu şekildedir. A12 isimli öğrencinin ifadeleri bu açıdan bakıldığında anlamını bulmaktadır.

Sonuç olarak Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kursları belli noktalarda amacına ulaşmış görünmektedir. Yapılan görüşmeler nihayetinde araştırmacılar kursun öğrencilere etkinlik temelli ders işleme tekniğini sevdirdiği fikrindedir. Öğrencilerin hemen hepsi kursun bitişinde kurumdan mutlu ayrılmış ve seneye bu gibi bir kurs açılırsa tekrar başvuracaklarını ifade etmiştir. A7 isimli öğrencinin “*okulu çok beğendim ve seneye tekrar gelmek isterim. Öğretmenlere ve emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.*” ifadesi araştırmacıların bu çıkarımını destekler

niteliktedir. Yine A13 isimli öğrencinin ifadesi dikkat çekicidir, öğrenci *“bu kursa katıldığım için çok mutluyum. Bana birçok şey kazandırdığına inanıyorum.”* demektedir. Öğrencinin derste ve dersin sonunda mutlu olması bir öğretmenin dersin sonundaki yorgunluğunun tek ilacı olabilir. Öğrenci görüşleri üzerinden yapılan değerlendirmelerin sonucunda öğrencilerin kurstan genel olarak memnun ayrıldıkları söylenebilir. Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında yapılan araştırmalarda genel manada kursların verimli geçtiği, yararlı olduğu kanaati ön plana çıkmaktadır (Nartgün ve Dilekçi, 2016; Tuna, Biber, Polat, Altıok, Küçüköğlü, 2017; Canlı, 2019; Güzelgörür, Demirtaş, & Balı, 2021; Karaköse vd., 2021; Tülübaş vd., 2023). Dolayısıyla araştırmanın bulguları alanyazın tarafından desteklenmektedir. Destekleme ve Yetiştirme kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini desteklediği söylenebilir. Özel eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği BİLSEM’lerin imkanlarının örgün eğitime devam eden tüm öğrencilerin hizmetine açılmasının da eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Bunun yanında öğrencilerin kurs ile ilgili özel istekleri de bulunmaktadır. A4 isimli öğrenci *“lütfen okul döneminde de özellikle İngilizce kursu açın.”* ricasında bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Destekleme ve Yetiştirme kurslarını okul döneminde de açma ve icra etme kabiliyetine sahiptir. Yine bu kurumlar hafta sonu ve haftanın bazı günleri müsait durumdadır. Bu boşluklar Destekleme ve Yetiştirme kursları kapsamında değerlendirilip hem öğrenciye hem öğretmene göre doldurulabilir. Kursların sene içerisinde de yapılması karar alıcılara önerilebilir. Özellikle İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen gibi temel branşlarda müfredata paralel şekilde etkinlik temelli derslerin işlenebileceği kurslar açılması önerilebilir. Bunun yanında yaz kurslarında öğrenciler seçebilecekleri ders ve bir günde girilebilecekleri ders sayısını az bulduklarını ifade etmektedirler. Araştırmacılar aynı zamanda Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarında görev almış öğretmenlerdir. Araştırma sürecinde hem araştırmanın içerisinde çalışmış hem de yaz kurslarında ders yaparken öğrencileri ve işleyişi izleme fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler kuruma her gün yalnız iki saat ders için geliyorlardı. Bunun öğrencileri yazın ders ile boğmamak için alınmış bir karar olduğu düşünülebilir. Karar alıcılara öğrencilerin Yaz Okulunda girebilecekleri ders sayısı ve seçebilecekleri atölye sayısının artırılması araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında önerilebilir.

Son söz olarak Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının çalışmanın verileri dikkate alındığında öğrenciler için faydalı olduğu söylenebilir. Öğrenciler yaz tatillerini verimli geçirdiklerini düşünmektedir. Bunun yanında kursun en kıymetli çıktılarında birinin kursa katılan öğrencilerin kurstan bu çalışmanın çıktısına göre mutlu ayrıldıkları tespitidir. Tüm bu verilerin ışığında Bilim ve Sanat Merkezleri Yaz Okulu Destekleme ve Yetiştirme kurslarının amacına ulaştığını söylemek doğru olabilir.

4. KAYNAKÇA

- Arslantaş, İ., İnandi, Y., & Ataş, M. (2021). The relationship between mobbing towards teachers and psychological resilience in educational institutions. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 39-49.
- Aslan, H., ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335-350.
- Aydın-Elmas, S., ve Demir, E. (2018). 5. sınıf eğitimin okullarına yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(3), 41-70.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., & Topal, T. (2021). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama klavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: By a committee of college and university examiners*. David McKay.
- Boran, A. İ., & Aslaner, R. (2008). Bilim ve sanat merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 15-32.
- Boydak, H., A. (2004). *Lider öğretmen*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.370355>
- Çağlar, M., Mersin, S., ve İbrahimoglu, Ö. (2020). Hemşirelik bakımında duyarlı sevgi. *SBÜ Hemşirelik Dergisi*, 2(1), 37-40.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Teorik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Eski, C., Gürol, M., ve Kazancı-Gül, M. (2021). Destekleme ve yetiştirme kursu 8. Sınıf matematik dersinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulakbilge*, 9(59), 525-542.

- Girgin, D. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi için gereken yeterlilikler: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(74), 895–915.
- Gubbins, E. J., Callahan, C. M., & Renzulli, J. S. (2014). Contributions to the impact of the javits act by the national research center on the gifted and the talented. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 422-444.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). The relationship of school principals' management style and school climate. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 129-150.
- Jackson, N. & Klein, E. (1997). *Gifted performance on young children*. In Colangelo & G. Davis (eds). Handbook of Gifted Education, Ally&Bacon.
- Johnsen, S. K. (2021). *Definitions, models, and characteristics of gifted students*. in *Identifying gifted students*. Routledge.
- İnandı, Y., Yaman, Ş., & Ataş, M. (2022). The relation between career barriers faced by teachers & level of stress and job satisfaction. *Participatory Educational Research*, 9(2), 240-260. <https://doi.org/10.17275/per.22.38.9.2>
- Kablan, Z.; Özdişçi, S.; Özdemir, A.; Özarmut, Ş.; Erçoban, M.; Daymaz, M., & Aydın, M. (2019). The effect of discovery learning method on routine and non-routine problem-solving scores compared to direct instruction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 83-100.
- Kahveci, N. G., and Akgül, S. (2019). The relationship between mathematical creativity and intelligence: A study on gifted and general education students. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 59-70. doi: 10.1080/15332276.2019.1693311
- Karakose, T., Yirci, R., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y., Demirkol, M., & Polat, H. (2021). Science mapping of the global knowledge base on management, leadership, and administration related to COVID-19 for promoting the sustainability of scientific research. *Sustainability*, 13(17), 9631.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerileri üzerine bir araştırma: ders ne zaman bitecek? sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (20), 311- 348.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Tebliğler Dergisi. Yayın Tarihi: Mart 2009. Sayısı: 2618.

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2022). “Yaz okulları, 900 bine yakın öğrenciye kapılarını açacak”. Erişim adresi: <http://orgm.meb.gov.tr/www/yaz-okullari-900-bine-yakin-ogrenciye-kapilarini-acacak/icerik/2049>
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 693-722. <https://doi.org/10.30964/auebfd.615067>
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitim destek ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Yönetimi: Teori ve Uygulama*, 22(4), 537-564.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özçelik, A., & Akgündüz D. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı stem eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(8), 334-351.
- Peters, S. J., Carter, J., & Plucker, J. A. (2020). Rethinking how we identify “gifted” students. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 8-13.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle bilsen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.5m
- Şahin, M., B. (2017). Özel yetenekli bireylerle diğer öğrencilerin ortak eğitim yaşantıları düzleminde değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 47-56.
- Şahin, M., Üstüner M., ve Korkmaz C. (2018). İngilizce öğretmenlerine göre ideal dil öğrenme yaşı ve dil sınıfı mevcudu. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 281-301.
- Tuna, A., Biber, A. Ç., Polat, A. C., Altınok, F., & Küçükoğlu, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Tülübaş, T., Demirkol, M., Ozdemir, T. Y., Polat, H., Karakose, T., & Yirci, R. (2023). An interview with chatgpt on emergency remote teaching: a comparative analysis based on human–ai collaboration. *Educational Process: International Journal*, 12(2), 93-110.
- Ünlü, Z. K., & Dökme, İ. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin fetemm’in mühendisliği hakkındaki imajları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-204.

Yaman, H., & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 545-563.

Extended Abstract

This study was carried out to determine the effectiveness of Science and Art Centers Support and Training courses covering the summer months at the end of the 2022-2023 academic year. Science and Art Centers provide education only to gifted and talented students. With these courses, the centers gave unidentified students the opportunity to learn about the activity-based education method. These summer courses are similar to the summer camp activities of institutions such as the World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC) and Johns Hopkins University. It was held for the first time in the 2021-2022 academic year and continued in the 2022-2023 academic year. The research is a qualitative case study. The study included 13 high school students attending this course at Kahramanmaraş Nuri Pakdil Science and Art Center as the study group. Interview forms prepared by the researchers were applied to this study group. The data obtained were reported in accordance with the principles of qualitative study. The findings obtained at the end of the study were collected under the headings of General Evaluation of Course Courses and Operation in BİLSEM, General Complaints About the Course, Student Outcomes and the Effect of Differences in Grade Levels. Participants said that the purpose of coming to the course was *"not to be bored at home, to socialize, to insist on mothers, to learn something new"*. At the end of the course, he said, *"I am very happy that I attended this course, I liked the school very much and I would like to come again next year, because I loved it."* In the research, it was possible to compare the education received by the students in their schools with the education they received in BİLSEM. In this comparison, participants said *"school is boring, the course is more fun; There is a more effective operation in the course, while the school is more listening-oriented; When the activity-based lesson is taught, it becomes more enjoyable and what you learn is more permanent; It's definitely activity-based, we're going to school by heart."* Students said that the course gained *"my self-confidence increased."* summarized as. Throughout the course, participants were placed in workshops in high schools, secondary schools and primary schools, rather than classes. When asked whether this situation created a problem in terms of the operation and continuation of the course, the participants said: *"Class differences did not cause a problem, we are at the same level of education and are equal; Since education is provided as it should be, no problems arise; "The lessons are not taught like the school curriculum, that's why it didn't cause any problems."* they gave their answers. The participants' complaints about the penny were *"lessons could be a little shorter and longer; Class hours come at a very hot time and there is a transportation problem; Workshop options are few."* It is in the form. Therefore, the participating students were generally satisfied with the course they attended. He had the chance to compare the course operation in his schools and the course operation in BİLSEM. As a result of this comparison, they found BİLSEM's operation more useful and entertaining. However, one of the outcomes of the study is that grade levels do not pose a problem in these courses and in courses that operate like these courses. Students also expressed their opinions that these courses should continue. These statements are *"please open an English course, especially during the school period; I will come back next year if the course is opened."* Therefore, it can be said based on the results of the study that continuing the courses may be beneficial for students. As a result, Science and Art Centers Summer School Support and Training courses seem to have achieved their purpose at certain points. As a result of the interviews, the researchers are of the opinion that the course makes students love the activity-based teaching technique. In addition, in summer courses, students state that they find the number of courses they can choose and the number of courses they can take in a day low. The researchers are also teachers who took part in the Science and Art Centers Summer School Support and Training courses. During the research

process, they both worked in the research and had the opportunity to watch the students and the process while teaching in summer courses. Students came to the institution for only two hours of classes every day. It can be thought that this was a decision taken in order not to overwhelm students with classes in the summer.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 15.03.2024 Accepted/Kabul: 10.06.2024 Published/Yayınlama: 26.12.2024

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumuna Etkisi*

İrem DEMİR ARICI¹

İbrahim KOCABAŞ²

Öz

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisini konu alan bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenler ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak 203 erkek 266 kadın olmak üzere toplam 469 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 203 erkek 266 kadın olmak üzere toplam 469 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgileri içeren anket ve “Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği” yoluyla elde edilmiştir. Ölçek, bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeylerinde okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, Birinci Faktörde, İkinci Faktörde, Üçüncü faktörde ve Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeğinin genelinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öznel algıları açısından yöneticilerin davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini daha olumsuz algıladıkları ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, liderlik, öğretmen, motivasyon, iş doyum.

¹ Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, iarici@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4314-9003

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, ikocabas@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3540-2427

The Leadership Behavior of School Managers The Effect on Teachers' Motivation and Job Satisfaction

The population of this study, which focuses on the effect of school administrators' leadership behaviors on teachers' motivation and job satisfaction, consists of teachers working in Beylikdüzü and Esenler districts of Istanbul province in the 2018-2019 academic year. As a sample, a total of 469 teachers, 203 male and 266 female, were included in the study. The study group of the research consists of 469 teachers, 203 male and 266 female. The data of the study were **obtained** through a questionnaire including demographic information and the Motivation and Job Satisfaction Scale for Teachers. The scale was developed within the scope of this research. In this study, factor analysis and reliability analysis of the scale were conducted in this study. There was a significant difference between the teachers' Motivation and Job Satisfaction Scale. Accordingly, in the second factor, the third factor, and the Motivation and Job Satisfaction Scale for Teachers, a significant difference was found between the average of teachers working in public schools and the average of teachers working in private schools in favor of teachers working in public schools. In terms of both sub-dimensions and overall average, it can be said that the teachers' perceptions of the behaviors of the administrators in public schools perceive themselves more negatively.

Keywords: School manager, leadership, teacher, motivation, job satisfaction.

1. GİRİŞ

Çalışanların işlerine motivasyon sağlama, verimliliklerini artırma ve bu sayede işlerinde tatmin sağlama görevi başlangıçta iş yerindeki yöneticilere düşer. Ancak, yöneticilerin, idare ettikleri çalışanları çeşitli nedenlerle yeterince destekleyemedikleri ve cesaretlendiremedikleri, iş yerindeki çalışma ortamının ve örgütsel iklimin istenilen düzeyde olmadığı, ayrıca sunulan olanakların çalışanların mesleki anlamda tatmin etmediği düşünülmektedir (Schein, 2019). Bu durum, iş ortamlarının farklı yönlerinin kalitesini olumsuz etkileyebilir (Robbins ve Judge, 2021). Bu yüzden, kalite ve verimliliğin sağlanması için yöneticilerin çalışanlarla birlikte iş yerlerindeki çalışma koşullarını iyileştirmeleri ve çalışanların bireysel ve mesleki beklentilerini karşılamaları önemlidir (Timsina, 2020). Bu bağlamda, kurumların ve çalışanların değişime uyum sağlamaları, sürdürülebilir bir başarı için zorunludur.

Heraklites'in "Aynı nehirde iki kez yıkanılmaz" sözüyle, yaşamın sürekli bir değişim sürecinde olduğu açıkça ifade edilir (Brestrich, 1999). Gün geçtikçe değişim hızlanmakta ve yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, değişime ayak uydurmanın çağın gerekliliklerinden biri haline geldiği söylenebilir. Değişimin her sektörde ve alanda yaşanması, tüm organizasyonlara ve dolayısıyla eğitim kurumlarına da etki etmiştir (Huang ve Chiu, 2020).

Motivasyon, istekler, arzular, ihtiyaçlar, dürtüler ve ilgi gibi birçok faktörü içeren genel bir kavramdır. İhtiyaçlar, açlık, susuzluk, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlar olarak sınıflandırılabilirken, başarı ve kendini kanıtlama gibi daha yüksek düzeydeki dürtüler de ihtiyaçları oluşturur. Motivasyon sürecini anlamak için, ihtiyaçlar, dürtüler ve süreç boyunca etkili olan uyarıcılar arasındaki ilişkiler ve

bunların anlamları büyük önem taşır (Ryan ve Deci, 2000). Kişilerin heyecan, gerginlik, arzu, istek ve efor gibi duyguları ile davranışları arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Yapılan davranışları düşünüldüğünde, ihtiyaçlarla gerçekleştirilen hareketler arasında bir bağ bulunmaktadır (Wilson ve Madsen, 2008). Bu nedenle, motivasyon kişinin davranışlarının temel nedeni olarak değerlendirilir. İstenen hedefe doğru kişileri harekete geçiren itici güç olarak tanımlanabilir. Kişilerin gönüllü olarak gerçekleştirdikleri davranışların ardındaki nedenler, bu davranışların sürekliliği ve doğrultusu olarak nitelendirilir (Pinto, 2011). Ayrıca motivasyon psikolojik, zihinsel, davranışsal boyutları olan ve sosyal alanlardaki birikimleri de içeren karmaşık bir kavramdır.

İş verimliliğinin sağlanması için personelin moralinin yüksek olması büyük önem taşır. Çalışanları motive etmek ve işlerinde memnuniyet sağlamak başta yöneticilere düşen bir sorumluluktur (Akyurt, Alparıslan ve Oktar, 2015). Bir kişinin moralinin, işi ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkisi, kişiliğine verilen değer, statüsü ve yöneticisinin davranışlarıyla yakından ilişkilidir (Özlok, 2024).

Örgütlerde verimlilik, insanlarla sağlanır ve bu verimliliğin yaratılmasında duyguların, coşkunun ve heyecanın büyük rolü vardır. Yorgun, kırgın ve motivasyonu düşük insanlar verimli olamazlar (Erdoğmuş, Gelmiş, Katar ve Gürfidan, 2024). Duyarsız ve genellikle yetersiz olarak nitelendirilen yöneticilerin, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını anlamakta zorlandıkları bilinmektedir (Kaya, Çiğdemoglu, Yılmaz ve Tuzlukaya, 2023). İnsanlar, yaptıkları işlerle ilgili takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Bu etkileşimler, gelecekte güçlü motivasyon faktörleri oluşturur (Sökmen, 2020). Çalışanlarla yönetici arasında kurulacak karşılıklı güvene dayalı iletişim, yöneticinin daha etkili bir iletişim kurmasına ve çalışanlardan daha iyi verim almasına yardımcı olur (Akyurt, Alparıslan ve Oktar, 2015).

1980'lerden itibaren öğretim liderliği kavramının eğitim yönetimi alanında giderek daha fazla önem kazandığı gözlemlenmektedir. Bu durumda, etkili okullar üzerine yapılan çalışmaların önemli bir rolü bulunmaktadır (Leithwood ve diğerleri, 2004). Etkili okul kavramı, okul yöneticilerinin etkili okullarda öğretimsel lider olarak tanımlandığı bir anlayışı beraberinde getirirken, eğitim yönetimi literatürüne öğretim liderliği kavramının girişine de zemin hazırlamıştır (Robinson ve diğerleri, 2008). Etkili okul uygulamalarından elde edilen deneyimlere dayanarak, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini kullanarak eğitim ve öğretim sürecinde olumlu değişiklikler sağladıkları belirtilmektedir (Şişman, 2014). Bu bağlamda, öğretimsel liderlerin davranışları ve liderlik anlayışları, motivasyon ve iş tatmini üzerine yapılan araştırmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Özellikle son 40 yılda, Amerika'da okulların daha etkili hale getirilmesi sorunu, okul müdürlerinin önemini vurgulayarak başarılı bir müdürün kilit rol oynadığına işaret etmiştir (Barth, 1990; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990). Ancak, asıl önemli nokta, eğitim konularında rehberlik ve liderlik etmeleri ve çevrelerindeki öğretmenlerin motivasyonunu artırmalarıdır. Okul liderleri, eğitimdeki yeniliklerin başarısını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin liderlik rolünü üstlenerek eğitimde değişim ve gelişme sağlamaları gerekmektedir (Galton ve Blyth, 1989). Birçok araştırma, okul

liderlerinin duyarlılık, stratejik düşünme, kararlılık, vizyon sahibi olma, değişime açıklık, işbirliği yapabilme, teşvik etme, çözüm odaklılık gibi özelliklerinin eğitim kurumlarının başarısında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Day ve diğerleri, 2011; Leithwood ve Jantzi, 2008). Geleneksel olarak, okul liderliği yalnızca idari görevlerin yerine getirilmesi olarak algılanmaktan çıkarılmış ve okul liderlerinin etkili liderlik özelliklerini sergilemesi beklenir hale gelmiştir (Hallinger ve Heck, 2010). Bu nedenle, okul liderlerinin duyarlı, stratejik düşünen, değişime açık, işbirlikçi ve çözüm odaklı olmaları gerekmektedir.

Okul idarecilerinin etkili liderlik sergilemelerinin eğitim sürecinin kalitesini artırdığına dair birçok kanıt mevcuttur. Örneğin, Leithwood ve Jantzi (2008), okul liderlerinin etkili liderlik tutumlarının öğretmenlerin öğrencilerle ilgili beklentilerini artırdığını ve bu sayede öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Robinson ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir çalışma, etkili liderlik yaklaşımlarının öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Okul liderlerinin eğitim ve öğretim sürecini geliştirmek için öğretmenlere rehberlik etmelerinin ve liderlik etmelerinin önemi de vurgulanmaktadır (Buchanan ve Shimabukuro, 2018). Day ve diğerleri (2011), etkili okul liderlerinin öğretmenlere destek olma, profesyonel gelişimlerini teşvik etme ve ekip çalışmasını teşvik etme gibi faktörlerle öğretmenlerin etkililiğini artırdığını belirtmektedir. Bu sebeple, güncel araştırmalar okul liderlerinin rolünün, eğitim sürecini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yöneticinin birçok rolü ve sorumluluğu olmasına rağmen, öğretim liderliği giderek daha fazla önem kazanmıştır, çünkü öğrenme süreci, öğrencilerin başarısını etkileyen bir anahtar rol oynamaktadır (Glanz, 2006). Yapılan araştırmalar, etkili okullarda öğretim liderliğini benimseyen okullarda öğrencilerin akademik başarılarında iyileşme görüldüğünü ortaya koymuştur (Krug, 1986). Bu bağlamda, günümüzde okul yöneticilerinin, başarı ölçütlerinde önemli bir etken oldukları ve klişe yöneticilik yaklaşımlarından kaçınmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretimsel lider olması beklenen okul yöneticilerinin, bürokratik görevler yerine eğitim sürecine daha fazla katılması, süreci yakından izleyerek gereken değerlendirmeleri ve revizeleri ilgili paydaşlarla işbirliği içinde yapmaları önemlidir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, tüm organizasyonlarda olduğu gibi okul yapılarında da belirlenen vizyon, misyon ve hedeflerin en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde güçlü liderlere olan ihtiyaç açıktır (Harris ve ark., 2013). Temelde eğitim olan okul yapılarında liderlik, okul yöneticisinin eğitim ve öğretimle ilgili konularda danışılan kişi olması bakımından öğretmenlere ve diğer ilgili paydaşlara rehberlik ve liderlik edebilecek bilgi ve yeteneklere sahip olmasını gerektirir. Bu bakış açısından, okul liderinin eğitim ve öğretimle ilgili konularda meslektaşlarından daha yetkin, daha bilgili ve yetenekli olması gerektiği ifade edilebilir. Bu şekilde, lider olması beklenen okul yöneticisi, eğitim sürecinde öncü bir rol üstlenebilir. Ayrıca, etkili bir liderlik için zaman yönetimi becerilerinin de önemi büyüktür. Zamanı verimli kullanmak, hem yöneticinin hem de öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlar ve okulun genel performansını artırır. Okul liderleri, zaman

yönetimi stratejilerini uygulayarak eğitim programlarını daha iyi planlayabilir ve öğretim süreçlerini optimize edebilirler. Bu sayede, öğrencilerin eğitim kalitesi de olumlu yönde etkilenir.

21. yüzyıl ile birlikte zamanın etkin kullanımı daha da önem kazanmıştır. Zamanın etkili kullanımının ölçülmesi ve değerlendirilmesi giderek daha önemli hale gelmiştir (Karagöz ve diğerleri, 2010). Bilindiği gibi, zaman kavramı, tüm insanlık için geçmişten günümüze önemli olmuştur ve tüm organizasyonlarda yöneticiler ve çalışanlar için verimli bir şekilde kullanılması gereken bir kaynaktır. Geçmişe dönüş yapma şansımız olmadığı için zamanı etkili kullanmak ve değerlendirmek önemlidir (Boyras ve Kocabaş, 2020). Tüm organizasyonlar için temel bir girdi olan zaman kullanımı, okul yapılarından biri olan eğitim kurumları açısından da düzenli ve etkili bir şekilde planlanmalıdır. Okul işlerinin belirli bir plan ve zaman çerçevesinde yürütüldüğü göz önüne alındığında, okul yöneticisinin zaman yönetiminde yetenekli olması gerekmektedir (Şişman, 2014). Okul müdürleri, birçok görev ve talep ile karşı karşıyadır (Kennedy, 2002). Bir okul müdürünün, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve toplumla ilişkilerinin yanı sıra okula dair işlerle de ilgilenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile zaman yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel hedefi, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkisini değerlendirmektir. İstanbul'un Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde görevli ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Araştırma amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışları nelerdir ve bu davranışlar öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunda nasıl bir rol oynamaktadır?
2. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkisi eğitim kalitesi açısından bilimsel yöntemlerle nasıl değerlendirilebilir?
3. Öğretmenlerin belirlenen değişkenlerle ilgili görüşleri nelerdir ve bu görüşler doğrultusunda okul ve yöneticilerle ilgili algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?

Liderlik

Liderlik, egemenlikten etkileme düşüncesine doğru bir evrim geçirmektedir ancak liderlik tanımlarında kişilik özellikleri belirleyici olmuştur. Birçok kişi, lideri 'etkileyebilen' karakteristiğiyle açıklamıştır. Bu dönemde liderlik kavramı, bireyin özel kişilik özellikleri ile grup özellikleri arasındaki etkileşim olarak ifade edilmektedir (Rost, 1991).

Genel olarak, liderlik, bir kişinin diğerlerini etkileyerek grupların veya örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, din, kültür ve coğrafyadan bağımsız olarak tüm toplumlarda görülmektedir. Liderlik, insanların toplu olarak yaşadığı her zaman ve her yerde ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, liderlik, sosyal yaşamın herhangi bir alanında bulunmayan bir durum değildir. Ancak, liderlik konusu hakkında henüz ortak bir görüşe varılamamıştır.

Liderlik kavramı, felsefî açıdan incelendiğinde, kökenlerine Mısır hiyerogliflerinde, yaklaşık 5000 yıl öncesine dayanan izler bulunmaktadır (Brestrich Topçu, 2000). Bir örgüt yapısı, üyeleri, ilişkileri ve amaçları olan bir yapıdır. Örgüt yönetimi ise belirlenen hedeflere ulaşmak için mevcut kısıtlı kaynakların uyumlu, verimli ve etkin bir şekilde kullanılması için gerekli kararları alma ve bu kararları uygulama sürecini içerir (Can, 2010).

Okul örgütü gibi herhangi bir örgüt incelendiğinde, 'yönetici ve lider' rolleri, davranışları ve özellikleri açısından farklılık gösterir. Ancak, bazen bu terimlerin eşanlamlı olarak veya yanlış bağlamlarda kullanıldığı gözlemlenir, mesela program lideri, eğitim lideri, okul lideri gibi terimler sıklıkla okul müdürü veya okul yöneticisi terimlerinin yerine kullanılabilir.

Koçel (2015)'e göre, yöneticilik faaliyetlerinin amacı, personel işe almak, bireylerle birlikte çalışmak, çalışma ekibinin üyelerinin örgüt hedeflerini benimseyerek bu hedeflere ulaşma arzusunu taşımalarını sağlamaktır. Yönetici faaliyetlerinin bu amaçlara ulaşabilmesi için yöneticilerin, çalışanların davranışlarını doğru bir şekilde yorumlayabilmesi ve bu yorumlamaya göre bireye yönelik motive edici unsurlar ve uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin temel sorumluluklarına dair çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Şişman (2012), okul yöneticilerinin temel görevlerini; okulda beklenen temel değerlerin belirlenmesi, okul ve eğitim için vizyon, misyon ve amaçların belirlenmesi, okul örgütündeki üyelerin bu hedefleri gerçekleştirmek için motive edilmesi, okul ve öğrenme ortamının karşılıklı güvene dayalı bir şekilde oluşturulması ve sürdürülmesi, karşılaşılan sorunların etkili bir şekilde çözülmesi, okulu temsil etme ve tüm bileşenlerini kapsayan etkili bir yönetim süreci ile yönetilmesi olarak tanımlamıştır.

Ataman (2002)'a göre, bir yöneticinin başarılı olabilmesi için, astlarını motive ederek amaçlara zamanında ve ayrılan kaynaklarla ulaşması gerekmektedir. Bir eğitim lideri, okuldaki kısıtlı kaynakları en verimli şekilde kullanarak etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Şişman, 2012).

Öğretmenler, okulların en değerli kaynağı olarak kabul edilir ve bu nedenle doğru şekilde yönlendirilmeleri kurum ve personel çıkarları açısından son derece önemlidir (Korkmaz, 2007). Çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003; Özerbaş, 2007; Şişman, 2012). Ancak, Şişman (2012)'a göre, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olmayabilir.

Can (2010)'a göre, liderlik faaliyetleri, örgütlerin işlevselliğini korumak ve işlevsiz hale geldiklerinde onları kurtarmak için gereklidir. Lider, örgütün gereksinimlerinden yola çıkarak en uygun davranışları sergilemeye çalışır. Bu davranış, liderliğin temel özelliklerinden biri olan 'örgütün ve üyelerinin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma' özelliğinden kaynaklanır.

Liderlik kavramıyla ilgili, 5000'den fazla çalışma ve 350'den fazla tanımın olduğu belirtilmektedir (Bass, 1985; Brestrich Topçu, 2000; Çetin, 2008; Erçetin, 2000; Şişman, 2002b). Bu nedenle, liderlikle ilgili birçok tanım ve teori bulunmaktadır. Yukl (2008), "araştırmacıların liderliği, genellikle kendi bakış açlarına ve onlara ilginç gelen açılara göre tanımladıklarını" ifade etmiştir. Son yıllarda liderlikle ilgili

çalışmalarda büyük bir artış yaşanmış ve konu artık akademik ve toplumsal bilinçte önemli bir yer edinmiştir.

Motivasyon

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçerler. Ancak, ihtiyaçlarını karşılamak her zaman bireyi mutlu etmez. Sürekli olarak yeni ihtiyaçlar hisseden insanlar, her ihtiyacı tatmin etmek isterler. Bu nedenle, bireyleri motive eden ihtiyaçları ne kadar iyi anlarsak, insanları motive etme süreci o kadar etkili ve kolay olabilir. Çünkü motivasyonun temeli ihtiyaçların karşılanmasıdır (Hanks, 1999). Motivasyon kelimesi, İngilizce "motiv" kelimesinden türetilmiştir ve Türkçe karşılığını bulmayı gerektirir. Sözlük anlamı olarak, motiv kelimesi "güdü" anlamına gelir. Güdü kelimesi de insanları harekete geçiren etkenlerden dolayı motivasyon kelimesi de bu anlamları içeren bir terim olarak kullanılmıştır (Şeker, 2015).

Geçmişten günümüze, motivasyon faaliyetleri örgüt çalışanlarını örgüt hedeflerine yönlendirmek için etkili araçlar olarak kabul edilmiştir. Son zamanlarda Koçel (2015), motivasyonu, personelin performansı için hayati bir unsur olarak tanımlamıştır. Yani motivasyon ile performans arasında yakın bir ilişki bulunmakta olup, performans motivasyondan etkilenmektedir. Ataman (2002), motivasyon sürecini, tatmin edilmemiş fiziksel veya psikolojik ihtiyaçların varlığını vurgulayarak, motivasyonun çalışanların ihtiyaçlarını karşılayacaklarına inandırılması ve onları harekete geçirme süreci olarak tanımlamıştır. İnsan vücudunun beslenme gibi fizyolojik ihtiyaçlarına duyulan gereksinimler sonucunda açlık, susuzluk gibi içgüdüler oluşur ve bu ihtiyaçlar yeme içme yoluyla giderilirken, diğer insanlarla ilişki kurma, sevilme ve saygı görme gibi ihtiyaçlar da motivasyon sürecinde biçimsel olmayan gruplar aracılığıyla karşılanır.

Motivasyon, toplumdaki her bireyde bulunan bir özelliktir ve bazı bireylerde daha belirgin olabilir. Ancak, her bireyin motivasyonu ve motivasyon yöntemleri farklılık gösterebilir. Önemli olan, her bireyin bulunduğu durum ve sahip olduğu güdülerdir (Ataman, 2002). Eren (2008), Akyar (2011), Can (2010) ve diğer araştırmacılar, Ataman gibi bireylerin arzularını tatmin etmeye devam ettikçe yeni arzuların ortaya çıkacağını ve bir arzunun karşılanana kadar etkisinde davranışlar sergileyeceklerini belirtmişlerdir. Bir işi yapan kişinin performansı, işin gelişimini etkiler. Organizasyonlarda, işlerin başarısının kişilere göre değiştiği sıkça görülmüştür. İnsanların motive edilmesi için ihtiyaçlarının iyi anlaşılması gerekir. İhtiyaçlar karşılandıkça motivasyon artar. Ancak, tamamen tatmin olmuş bireylerin var olmadığı göz önüne alındığında, bireyler tatmin etmek istedikleri ihtiyaçlarını karşılayarak motive edilebilirler (Hanks, 1999).

Koçel (2015), motivasyonun iki temel özelliğinin olduğunu savunmaktadır. İlk olarak, motivasyonun sadece insanın davranışlarında gözlemlenebilen bir olgu olduğunu, herhangi bir ölçüm aracı veya sayısal nicelikle değil olduğunu ileri sürmektedir. İkinci olarak, motivasyonun bireyden bireye farklılık gösterdiğini ve kişiye özgü bir olgu olduğunu belirtmektedir. Örneğin, bir öğrenci

ödevlerini eksiksiz yaparak ailesinden veya öğretmeninden övgü almak için çaba gösterebilir. Diğer bir öğrenci ise ödevleri öğrenme aracı olarak görerek sınavlardan yüksek not almak için çalışabilir. Bir başka öğrenci ise okulu ve dersleri kendi hedeflerine ulaşmak için bir basamak olarak gördüğünden öğrenme isteği taşıyabilir. Akbaba (2006), öğrenciler üzerinden bireyler arasında motivasyon kaynaklarının farklılaştığını bu örnekle açıkça ortaya koymuştur.

Bireyler, belirli ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli örgütlere katılırlar. Ancak, yönetildikleri örgütlerde yöneticinin beklediği davranışları sergilemek her zaman kolay olmayabilir. Eren (2015)'e göre, her insanın tecrübesi, inancı ve zekası, davranışlarını etkiler ve şekillendirir. Bu nedenle, aynı olay veya ihtiyaç karşısında bile, iki insanın duyguları ve davranışları farklılık gösterebilir. Bu tür durumlarda, örgüt yöneticilerinin muhatap oldukları bireyleri yakından tanınması ve onların beklentilerini anlaması önemlidir. Aksi halde, motivasyon süreci etkin bir şekilde gerçekleştirilemez.

İş Doyumu

Yüksel (2005), örgütün etkililiğinin ve verimliliğinin örgüt üyelerinin örgüte yönelik sergiledikleri yaklaşım ve yapmış oldukları davranışlar ile ilişkisinin güçlü olduğunu belirtmiştir. İş tatmini de, bireylerin örgüte yönelik tutumları olduğundan, örgütsel ve bireysel sonuçlara büyük etkisi vardır. İnsanlar pozitif ve negatif duygulara sahiptir ve bu duyguların değişmesi çeşitli dışsal ve içsel etkenlerle gerçekleşebilir. Bu duygular ve duygu değişimleri hem özel hayatımızı hem de iş hayatımızdaki ilişkilerimizi büyük ölçüde etkiler ve genellikle olumsuz bir etkiye sahiptir. Bireylerde oluşan öfke, nefret ve engellenme gibi olumsuz duygular, düşünce biçimlerinin bir sonucu olarak örgüt iklimini olumsuz etkileyen duygular arasında önemli bir yer tutar. Korkmaz (2005)'a göre bu durum, örgüt liderleri tarafından çözülmediği veya minimum düzeyde tutulmadığı takdirde çalışanlarda iş doyumsuzluğuna neden olabilir.

İnsanlar yaptıkları iş ve davranışlarla ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten memnuniyet duyarlar ve bunu herkes ister. İnsanların kendilerine olan güven ve saygının artmasıyla ilişkilidir. Kişiye sunulan bir beğeni ve takdir, işinin gelişimine yapılan bir katkı ya da sağlanan destek kadar etkilidir. İnsanların yaptıklarının fark edilmesi, onların kendilerini özel hissetmelerini sağlar. Bu his, kabul edilme, onaylanma, saygı ve güven duygularını artırıcı bir etkiye sahiptir. Bu etkiler gelecekte güçlü motivasyon faktörleri oluşturur (Bentley, 1999).

Eğitim örgütlerinde çalışanların morale sahip olması, eğitimde verimliliğin sağlanması için önemlidir. Çalışanların moralini yükseltmek için bazı önlemler alınmalıdır. Bu önlemler arasında, üstlerin astlara iyi bir örnek olmaları ve çalışanlarda hizmet duygusunu canlandıracak bilinçli davranışlar sergilemeleri önemlidir (Tutum, 1979). Bingöl (1984), kişinin yaptığı iş, çalışma arkadaşları ile ilişkisi, örgüt içinde hissettiği değer, statü ve yöneticisinin davranışlarının kişinin moralini önemli ölçüde etkilediğini belirterek bu görüşü desteklemiştir. Örgüt içinde gerçekleştirilen iletişim süreci, ast ve üstler arasındaki bireysel ve örgütsel paylaşımları sağladığından, sağlıklı bir örgüt ortamı için örgüt üyeleri arasında etkili bir iletişim kurulmalıdır (Şimşek, 2002).

Etkin yönetilen örgütlerde, astlarıyla iyi bir iletişim kuran, otoriteyi astlarıyla paylaşan ve onların kendisine güvenmesini sağlayan liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Scott, 2010). Yöneticilere yönelik bu inanç ve güven sağlandığında, örgüt çalışanlarının motivasyonu artar ve örgüt içinde iş verimliliği artar. Yüksel (2005)'in araştırmasına göre, iş görenlerin iletişim düzeyi ile yaşadıkları iş tatmini arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Örüçü, Yumuşak ve Bozkır (2006)'in çalışmasının sonuçları arasında, bireyler arasındaki sosyal iletişim ve ilişki boyutlarının, iş tatmini duygusunu etkileyen faktörler arasında olduğu bulunmuştur.

Liderlik, Motivasyon ve İş Doyumunu İlişkisi

İnsanlık tarihine kadar uzanan liderlik kavramı, 19. yüzyılın başlarından itibaren akademik anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Şişman, 2002). İnsanlar gruplar halinde yaşamayı sürdürebilecek kadar nitelikli varlıklar olmalarına rağmen, bu gruplarda kendilerini hedefe yönlendirecek ve grubu yönetecek bir liderin varlığına ihtiyaç duyarlar. Birey, öncelikle kendi bireysel gereksinimlerini karşılamak için bir gruba dahil olma gereği duyar ve grup içinde hareket etme ihtiyacı hisseder (Semiz, 2011). Belirli amaç ve hedeflere odaklanmış insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi, herkesin sahip olmadığı ayrı bir yetenek ve ikna kabiliyeti gerektirir (Kul, 2010). Bir toplumda lider ve onu izleyen takipçiler, o kültürün bir ürünüdür ve bu nedenle kültürel özelliklerin liderlik sürecine olan etkisi büyüktür. Bu kültürel farklılıklardan kaynaklanan, sosyal ve ekonomik olarak çeşitli özelliklere sahip bölgelerde yaşanan liderlik süreci de farklılık gösterebilir (Koçel, 2015). Grubu yönlendirme potansiyeline sahip görülen veya gruba ikna eden liderler, grubun hedefe ulaşma yolunda attığı adımların lideri olarak kabul edilir ve elde edilen başarı ve başarısızlıkların sonuçlarına katılır (Tekin ve Zorba, 2001).

Liderlik, motivasyon ve iş tatmini arasındaki ilişki iş dünyasında önemli bir konudur (Çınar ve Karadağ, 2019). Bir liderin, takım üyelerini motive etme yeteneği, genellikle iş tatmini üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Bass, 1990). Liderlik, bir vizyon belirleme, takım üyelerini yönlendirme ve onları hedeflere ulaşmaya teşvik etme sürecidir (Northouse, 2018). Başarılı bir lider, takım üyelerine ilham verir ve onların işlerini yaparken değerli hissetmelerini sağlar. Bu, doğrudan iş tatmini üzerinde etkiye sahiptir. Motivasyon, iş tatmini için kritik bir faktördür (Robbins ve Judge, 2019). Bir kişinin işine ve işyerine duyduğu motivasyonla doğrudan ilişkilidir. İşe motive olan bir çalışan, işine daha fazla sahip çıkar, daha yaratıcı olur ve daha yüksek performans gösterir (Deci ve Ryan, 1985). Bir lider, takım üyelerinin motivasyonunu artırarak iş tatmini seviyesini etkileyebilir. Motive edilmiş bir çalışan, işinden daha fazla zevk alır ve iş tatmini seviyesini artırır. İş tatmini, bir çalışanın işiyle ilgili genel memnuniyet düzeyini ifade eder (Locke, 1976). İş tatmini, çalışanların işlerinden aldıkları memnuniyet hissiyle doğrudan ilişkilidir. Bir lider, takım üyelerinin iş tatmini seviyesini artırmak için çeşitli stratejiler uygulayabilir. Bu stratejiler arasında geri bildirim verme, adil davranışlar sergileme, çalışanların kişisel ve profesyonel gelişimlerine destek olma gibi unsurlar yer alır.

Sonuç olarak, liderlik, motivasyon ve iş tatmini arasındaki ilişki karmaşık ve birbirini etkileyen bir döngüdür. Başarılı bir lider, takım üyelerini motive ederek iş tatmini seviyesini artırabilir ve bu da hem çalışanların performansını hem de organizasyonun başarısını olumlu yönde etkiler (Avolio ve Gardner, 2005). Bu nedenle, iş dünyasında liderlerin motivasyonu artırmaya ve iş tatmini sağlamaya odaklanmaları son derece önemlidir.

1. YÖNTEM

Bu kısımda, araştırma modeli, çalışmanın katılımcı grubu, veri toplama, düzenleme ve analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı içinişiksel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada demografik verilerle yapılan analizlerde, bağımsız değişken olarak okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem gibi özellikleri ele alınmıştır. Bağımlı değişken olarak ise, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisi boyutları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda görev yapan 2540 öğretmen oluşturmaktadır. Bu iki ilçedeki mevcut öğretmenlerin bulunduğu güncel listeye, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2019) üzerinde yer alan kurum listesi sayfasından ulaşılmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrenin tümüne ulaşmak zaman ve mekan bakımından zor olması nedeniyle evrenden örnekleme alınması yoluna gidilmiştir. Örnekleme büyüklüğü hesaplanırken kabul edilebilir hata payı 0.05 (%5) olarak alınmıştır.

Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinin seçilmesindeki neden ise iki ilçenin coğrafi olarak birbirine çok yakın olmasına karşın, sosyoekonomik düzey ve refah düzeyi açısından Beylikdüzü ilçesinin daha gelişmiş olmasıdır. Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna etkisini belirlemek amacıyla söz konusu öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, bu araştırma, farklı okullardan 469 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, ölçek geliştirme ve uygulaması yöntemiyle elde edilmiştir. Bu bağlamda, verilerin sağlanma biçimi veri kaynaklarına göre şu şekilde açıklanabilir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik bilgileri, "Sosyo-demografik Bilgi Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Bu form, resmi devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik kısa bir anket kullanılarak toplanmıştır. Bu veri toplama aracında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü, branş, görev yaptığı ilçe gibi değişkenleri belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Araştırmada geliştirilen ve kullanılan diğer bir ölçme aracı ise, "Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği"dir. 32 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .956'dır. Bu ölçek, bu tez kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri oluşturulurken Kocabaş ve Karaköse'nin 2005 yılında "Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)" adlı çalışmasında kullanılan anket maddelerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlere ait veri toplama araçları, araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Veri toplama araçlarının uygun şekilde doldurulma durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş olup geçerli ölçekler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri girişleri rastgele yöntemle kontrol edilerek bu süreçte oluşabilecek hatalı kodlamalar önlenmeye çalışılmıştır. İncelenen formlardan özen gösterilmeden doldurulanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 24 kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kabul edilmiştir. Araştırmada ölçme aracındaki her bir maddenin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ayrıca alt boyutlar ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı analiz yapılmıştır.

Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t testi yani Bağımsız Gruplar t Testinden, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi uygulanarak farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Faktöriyel ANOVA (İki Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Ölçeklerin faktör yapısını belirlemek için ise Açıklayıcı Faktör Analizi ile analiz yapılmadan önceki ilk aşama olan ölçek maddelerinin faktörleşip faktörleşmediğini, toplanan verilerin yeterliliğinin belirlenmesi KMO (Kaiser Meyer Oklin Measure of Sampling Adequacy) değeri ve Küresellik Test (Barlett' Test) değerleri ile incelenmiş ve istatistiki analizler yapılmıştır. Veri seti normal dağılım göstermektedir.

2. BULGULAR

Bu bölümde 'Katılımcıların demografik özellikleri, betimsel analiz bulguları, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre analiz sonuçları ve mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisine ilişkin analiz sonuçları' tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	21-30 Yaş	167	36.0
	31-40 Yaş	189	40.0
	41-50 Yaş	83	18.0
	51 Yaş ve üstü	30	6.0
Cinsiyet	Erkek	203	43.0
	Kadın	266	57.0
	Toplam	469	100.0
Okul Türü	Özel Okul	203	43.0
	Devlet Okulu	266	57.0
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	160	34.0
	6-10 Yıl	98	21.0
	11-15 Yıl	89	19.0
	16-20 Yıl	62	13.0
	21 Yıl ve üstü	60	12.0
Görev Yaptığı İlçe	Beylikdüzü	263	56.0
	Esenyurt	206	44.0
Branş	Sosyal Bilimler	284	61.0
	Fen Bilimleri	185	39.0
	Toplam	469	100.0

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre 167'si (%36) 21-30 yaş, 189'u (%40) 31-40 yaş, 83'ü (%18) 41-50 yaş, 30'u (%6) 51 yaş ve üstü, olarak dağıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 203'ü (%43) Erkek, 266'sı (%57) Kadın olarak dağılmaktadır.

Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin algıladığı okul müdürü davranışlarının öğretmen motivasyonlarına etkisinin analizine yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
s17	2.16	.84	.711	.712
s25	2.00	.83	.969	1.372
s26	1.90	.81	1.151	2.119
s27	2.17	.92	.785	.426
s28	2.05	.83	.859	1.065
s29	1.92	.81	.857	.999
s30	2.07	.82	.685	.581
s31	1.88	.79	.970	1.534
s32	2.12	.89	.663	.371
s33	1.98	.93	1.061	1.117
s34	2.00	.83	1.067	1.833
s35	1.85	.82	1.240	2.491
s36	1.72	.78	1.359	2.705
s37	1.99	.89	.984	.927
s38	2.00	.84	.695	.373
s39	1.91	.84	.991	1.314
s40	2.03	.85	.837	1.062
Faktör1	1.99	.66	.877	1.680
s4	2.60	1.09	.445	-.463
s7	2.04	.92	.928	.728
s8	2.36	1.00	.665	-.198
s11	2.01	.85	.793	.466
s18	2.09	1.09	.786	-.271
s22	2.07	.91	.713	.162
s23	2.38	.98	.489	-.303
s24	2.66	1.11	.198	-.667
Faktör2	2.28	.64	.357	-.002
s3	1.69	.76	1.408	3.130
s9	1.67	.73	1.358	2.929
s12	1.89	.79	1.286	2.830
s14	1.72	.75	1.412	3.755
s15	1.70	.64	.961	2.876
s16	1.93	.76	.852	1.407
s21	1.68	.89	1.543	2.182

Faktör3	1.76	.45	.544	.197
Genel Ortalama	2.00	.48	.448	.598

Tablo 2’de sunulan betimsel analiz sonucunda 1. Faktörde en yüksek ortalama (\bar{x} =2.16, SS=.84) ile “Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum” olarak ifade edilen 17. Madde, en düşük ortalama ise (\bar{x} =1.72, SS=.78) “Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır” olarak ifade edilen 36. Maddedir. 1. Faktörün genel ortalaması ise (\bar{x} =1.99, SS=.66) düşüktür. İkinci faktörde en yüksek ortalama (\bar{x} =2.66, SS=1.11) “İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum” olarak ifade edilen 24. Madde, en düşük ortalama ise (\bar{x} =2.01, SS=.85) “İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum” olarak ifade edilen 11. Maddedir. 2. Faktörün ortalaması (\bar{x} =2.28, SS=.64) da düşüktür. Ölçeğin 3. Faktöründe en yüksek ortalamaya (\bar{x} =1.93, SS=.76) sahip madde “Zamanı iyi yönetebiliyorum” olarak ifade edilen 16. Madde, en düşük ortalamaya (\bar{x} =1.67, SS=.73) sahip madde ise “İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum” olarak ifade edilen 9. Maddedir. 3. Faktörün ortalaması (\bar{x} =1.76, SS=.45) da oldukça düşüktür. Ölçeğin genelinin ortalaması (\bar{x} =2.00, SS=.48) da düşüktür.

Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Analizi

Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Levene Testi		t	p
					f	p		
Faktör1	Erkek	203	1.95	.67	.061	.804	1.144	.253
	Kadın	266	2.02	.65				
Faktör2	Erkek	203	2.18	.60	2.007	.157	2.948	.003*
	Kadın	266	2.35	.65				
Faktör3	Erkek	203	1.73	.43	.741	.390	.840	.402
	Kadın	266	1.76	.46				
Genel Ortalama	Erkek	203	1.95	.48	.432	.511	2.082	.038*
	Kadın	266	2.05	.48				

Tablo 3’te sunulan cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde (Yönetici algısı) erkek (\bar{x} =1.95, SS=.67) öğretmenler ile kadın (\bar{x} =2.02, SS=.65) öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (t =1.144, p >.05). Ölçeğin 2. Faktöründe (İş doyumunu) erkek (\bar{x} =2.18, SS=.60) öğretmenler ile kadın (\bar{x} =2.35, SS=.65) öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t =2.007, p <.05). Ölçeğin 3. Faktöründe

(Motivasyon) ise erkek ($\bar{x}=1.73$, $SS=.43$) öğretmenler ile kadın ($\bar{x}=1.76$, $SS=.46$) öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=.741$, $p>.05$). Ölçeğin genelinde ise erkek ($\bar{x}=1.95$, $SS=.48$) öğretmenler ile kadın ($\bar{x}=2.05$, $SS=.48$) öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=1.144$, $p>.05$).

Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Türü Açısından Analizi

Öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Levene Testi		t	p
					f	p		
Faktör1	Özel	203	1.89	.59	.547	.460	2.898	.004*
	Devlet	266	2.07	.70				
Faktör2	Özel	203	2.09	.57	2.767	.097	5.792	.000*
	Devlet	266	2.42	.64				
Faktör3	Özel	203	1.68	.40	5.564	.019*	2.827	.006*
	Devlet	266	1.80	.47				
Genel Ortalama	Özel	203	1.87	.43	1.822	.178	4.746	.000*
	Devlet	266	2.09	.49				

* $p<.05$

Tablo 4'e göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yapılan analiz sonucunda Yönetici algısı faktöründe, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması (Ort.=2.07, $SS=.70$) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=1.89$, $SS=.59$) arasında devlet okullarında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=2.898$, $p<.05$). Ölçeğin iş doyumu faktöründe, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=2.42$, $SS=.64$) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=2.09$, $SS=.57$) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=5.792$, $p<.05$). Ölçeğin motivasyon faktöründe ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=1.80$, $SS=.47$) ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=1.68$, $SS=.40$) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=2.827$, $p<.05$). Ölçeğin genel ortalaması açısından yapılan analizde de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=2.09$, $SS=.49$) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=1.87$, $SS=.43$) arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=4.746$, $p<.05$). Hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından devlet okullarında görev

yapan öğretmenlerin öznel algıları açısından yöneticilerin davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Öğretmen Görüşlerinin Branşları Açısından Analizi

Öğretmen görüşlerinin branşları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Branş Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Branş	N	\bar{x}	SS	Levene Testi		t	p
					f	p		
Faktör1	Sosyal Bilimler	284	2.00	.64	1.383	.240	.563	.574
	Fen Bilimleri	185	1.96	.70				
Faktör2	Sosyal Bilimler	284	2.27	.60	3.298	.070	.181	.856
	Fen Bilimleri	185	2.28	.68				
Faktör3	Sosyal Bilimler	284	1.74	.43	1.798	.182	.178	.859
	Fen Bilimleri	185	1.75	.47				
Genel Ortalama	Sosyal Bilimler	284	2.01	.44	2.494	.115	.123	.902
	Fen Bilimleri	185	2.00	.53				

*p>.05

Tablo 5’e göre öğretmenlerin branşları açısından yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =2.00, SS=.64) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =1.96, SS=.70) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (t=.563, p>.05). 2. Faktörde sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =2.27, SS=.60) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =2.28, SS=.68) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (t=.181, p>.05). 3. Faktörde sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =1.74, SS=.43) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =1.74, SS=.47) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (t=.178, p>.05). Ölçeğin genelinde de sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =2.01, SS=.44) ile fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =2.00, SS=.53) arasında anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır (t=.123, p>.05). Branş açısından öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranışlarının onların motivasyonlarına yönelik etkileri bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Analiz

Öğretmen görüşlerinin onların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz öncesinde mesleki kıdem değişkeni açısından varyansların homojenliği ve betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel Analiz ve varyansların homojenliği testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları

		N	\bar{x}	SS	Levene Testi	
					F	p
Faktör1	a-1-5 yıl	160	1.98	.57	2.329	.055*
	b-6-10 yıl	98	2.00	.69		
	c-11-15 yıl	89	1.99	.62		
	d- 16-20 yıl	62	2.12	.82		
	e- 21 ve üstü	60	1.87	.71		
Faktör2	a-1-5 yıl	160	2.17	.57	1.765	.135*
	b-6-10 yıl	98	2.43	.66		
	c-11-15 yıl	89	2.27	.60		
	d- 16-20 yıl	62	2.38	.72		
	e- 21 ve üstü	60	2.23	.66		
Faktör3	a-1-5 yıl	160	1.74	.45	1.169	.324*
	b-6-10 yıl	98	1.72	.41		
	c-11-15 yıl	89	1.76	.42		
	d- 16-20 yıl	62	1.76	.50		
	e- 21 ve üstü	60	1.76	.48		
Genel Ortalama	a-1-5 yıl	160	1.96	.44	1.120	.346*
	b-6-10 yıl	98	2.05	.49		
	c-11-15 yıl	89	2.01	.47		
	d- 16-20 yıl	62	2.08	.55		
	e- 21 ve üstü	60	1.96	.50		

*p>.05

Tablo 6'de verilen betimsel analize göre 1. Faktörde en yüksek ortalama (\bar{x} =2.12, SS=.82) 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise (\bar{x} =1.87, SS=.71) ise 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 2. Faktörde en yüksek ortalama (\bar{x} =2.43, SS=.66) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir en düşük ortalama

($\bar{x}=2.17$, $SS=.57$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 3. Faktörde en yüksek ortalama ($\bar{x}=1.76$) 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalama ise ($\bar{x}=1.72$, $SS=.41$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinde ise en yüksek ortalama ($\bar{x}=2.08$, $SS=.55$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalama ise ($\bar{x}=1.96$) ise 1-5 ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Varyansların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan Levene Testinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamalarının anlamlı olmadığı başka bir ifade ile varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu nedenle Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Farkın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler \bar{x}	F	p	Tukey
Faktör1	Gruplar Arası	1.890	4	.473	1.082	.365	
	Grup İçi	202.610	464	.437			
	Toplam	204.500	468				
Faktör2	Gruplar Arası	4.877	4	1.219	3.076	.016*	a<b
	Grup İçi	183.904	464	.396			
	Toplam	188.780	468				
Faktör3	Gruplar Arası	.121	4	.030	.150	.963	
	Grup İçi	93.375	464	.201			
	Toplam	93.495	468				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	.980	4	.245	1.063	.374	
	Grup İçi	106.973	464	.231			
	Toplam	107.953	468				

*p<.05

Tablo 7’ye göre yapılan analiz sonucunda Yönetici algısı faktöründe ($F=1.082$, $p>.05$), Motivasyon faktöründe ($F=.150$, $p>.05$) ve ölçeğin genelinde ($f=1.063$, $p>.05$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. İş doyumunu faktöründe ise anlamlı farklılık saptanmıştır ($f=3.076$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 3-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır.

Mesleki Kıdem ve Cinsiyetin Ortak Etkisine İlişkin Analiz

Öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin algıladıkları yönetici davranışlarının onların motivasyonlarına ortak etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için Faktöriyel ANOVA (İki Yönlü Varyans Analizi) ile analizi yapılmıştır. Mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisine dayalı analiz bulguları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Mesleki Kıdem ve Cinsiyetin Ortak Etkisine Dayalı Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler \bar{x}	F	p	Tukey
Faktör1	Gruplar Arası	1.890	4	.473	1.082	.365	
	Grup İçi	202.610	464	.437			
	Toplam	204.500	468				
Faktör2	Gruplar Arası	4.877	4	1.219	3.076	.016*	a<b
	Grup İçi	183.904	464	.396			
	Toplam	188.780	468				
Faktör3	Gruplar Arası	.121	4	.030	.150	.963	
	Grup İçi	93.375	464	.201			
	Toplam	93.495	468				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	.980	4	.245	1.063	.374	
	Grup İçi	106.973	464	.231			
	Toplam	107.953	468				

*p<.05; aR²= 0.040; bR²=0.059, cR²=0.27, dR²=0.045

Tablo 8’e göre yapılan analiz sonucunda 1. Faktörde mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisinin anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (F=3.258, p<.05). Farkın sebebini belirlemek için yapılan analizde mesleki kıdemi 16-20 yıl olan kadın öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 ve üstü olan kadın öğretmenler arasında farklılık olduğu bu farklılığın ise mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2. Faktörde ise öğretmenlerin mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır (F=1.720, p>.05). 3. Faktörde ise anlamlı farklılık saptanmıştır (F=2.771, p<.05). Farklılık ise mesleki kıdemi 1-5 yıl erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan erkek öğretmenler arasındadır. 11-15 yıllık mesleki kıdemdeki erkek öğretmenler lehinedir. Ölçeğin genelinden elde edilen elde edilen puanlar arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır (F=3.157, p<.05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan analiz sonucunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olan erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler

lehinedir. Analiz sonuçları öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin ortak etkisinin 1 ve 3. Faktörün yanı sıra ölçeğin genel ortalamaları üzerinde de anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisinin öğretmenlerin öznel algıları açısından yönetici davranışlarının onların motivasyonları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla öğretmenlerin katılımıyla yapılan bu çalışmada çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin Birinci Faktörü'nde en yüksek ortalama, 'Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum' olarak ifade edilen maddedir. En düşük ortalama ise 'Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır' olarak ifade edilen maddedir. Yönetici algısı faktörünün genel ortalaması düşüktür. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin İş doyumunu faktörünün ortalaması da düşük düzeydedir. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'nin Motivasyon faktörünün ortalaması da oldukça düşük bulunmuştur. Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği genelinin ortalaması da düşüktür. Öğretmenlerin hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini olumsuz yani negatif olarak gördükleri söylenebilir. Bu durum, liderlik tarzlarının ve yönetici tutumlarının öğretmenlerin motivasyon seviyeleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koyan çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Çelik ve Atik (2016), okul yöneticilerinin otoriter liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü ve iş doyumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Polat ve Kazak (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları destekleyici olmayan yönetici davranışlarının motivasyonlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'ne ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; Ölçeğin ikinci faktöründe erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde de yine erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktör ve üçüncü faktörlerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği'ne ilişkin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, Birinci Faktörde, İkinci Faktörde, Üçüncü faktörde ve Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeğinin genelinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalaması ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları arasında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Hem alt boyutlar açısından hem de genel ortalama açısından devlet okullarında görev

yapan öğretmenlerin öznel algıları açısından yöneticilerin davranışlarının kendilerinin motivasyonlarına etkisini daha olumsuz algıladıkları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen yönetici davranışlarının devlet okullarında özel okullara kıyasla daha olumsuz algılandığını ortaya koyan çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Yapılan araştırmalarda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha olumsuz algıladıklarını ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüğünü belirtilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Ayrıca, Korkmaz (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin destekleyici olmayan davranışlarının motivasyonlarını ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ne ilişkin görev yaptıkları branş değişkenine göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Branş açısından öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranışlarının onların motivasyonlarına yönelik etkileri bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ne ilişkin mesleki kıdeme göre ortalamalarına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Birinci Faktörde en yüksek ortalama 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 2. Faktörde en yüksek ortalama 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir en düşük ortalama 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. 3. Faktörde en yüksek ortalama 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir en düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ise en yüksek ortalama 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük ortalama ise 1-5 ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait bulunmuştur. Bu bulgu, mesleki kıdemin öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Özdemir (2012), 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Demir (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının ve motivasyonlarının azaldığı belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği’ne ilişkin mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisine ilişkin analiz sonucunda Birinci Faktörde mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna göre, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan kadın öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 ve üstü olan kadın öğretmenler arasında farklılık olduğu bu farklılığın ise mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan kadın öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Üçüncü Faktörde ise anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan erkek öğretmenler arasındadır. 11-15 yıllık mesleki kıdemdeki erkek öğretmenler lehinedir. Ölçeğin genelinden ise mesleki kıdemi 1-5 yıl olan erkek öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl

arasında olan kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine puanlar yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçları öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin ortak etkisinin 1 ve 3. Faktörün yanı sıra ölçeğin genel ortalamaları üzerinde de anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisinin öğretmenlerin öznel algıları açısından yönetici davranışlarının onların motivasyonları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İkinci faktörde ise öğretmenlerin mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, çeşitli çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Şahin ve Fırat (2017), mesleki kıdem ve cinsiyetin öğretmenlerin yönetici davranışlarını algılamaları ve motivasyonları üzerinde ortak etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Ancak, ikinci faktörde, Arslan ve Uysal (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdem ile cinsiyetin ortak etkisinin anlamlı bulunmadığı ifade edilmiştir.

Bu çalışma, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş memnuniyeti ve motivasyon düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle, Smith ve Jones (2018), benzer bir araştırmada, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin, yöneticilerinin liderlik tarzlarına bağlı olarak değiştiğini bulmuşlardır. Bu, destekleyici ve rehberlik edici liderlik sergileyen yöneticilerin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Johnson ve diğerleri (2020), yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını bulmuşlardır. Bulguları, yöneticilerin vizyoner liderlik sergilemelerinin, öğretmenlerin işe bağlılığını ve motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

Diğer bir araştırma olan Chen ve Wang (2019) çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumunun, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına göre değiştiği bulunmuştur. Özellikle, katılımcılar, katılımcı liderlik sergileyen yöneticilerle çalışmanın, iş doyumlarını artırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının, öğretmenlerin iş doyumunu doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma ve benzer çalışmalar, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik eğitimi alması ve etkili liderlik stratejilerini benimsemesi, öğretmenlerin iş memnuniyetini ve performansını artırabilir.

Bu araştırma İstanbul İli Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlere de yapılabilir ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna ve iş doyumuna etkisi açısından karşılaştırma yapılabilir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının sergilenmesi ve öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu konu alan araştırmaların sonuçları

karşılaştırılabilir ve benzer olmayan sonuçları başka bir araştırma konusu yapılabilir. Benzer bir araştırma ile yönetici, öğretmen, öğrenci, okul-aile birliği ve sosyo-ekonomik durumlar gibi çevresel koşullarında etkililiği araştırılabilir. Okul yöneticilerin etkin bir şekilde liderlik davranışlarını engelleyen ya da etkileyen faktörlerin neler olduğu ve çözüme yönelik nelerin yapılabileceğini konu alan araştırmalar yapılabilir. Nicel araştırma ile birlikte nitel araştırma yoluyla da veri toplanabilir. Hem nicel hem de nitel araştırmalar yapılabilir.

Okul yöneticileri, okullarda liderlik davranışlarının sergilenmesi hususunda hizmet içi eğitime tabii tutulabilirler. Öğrencilere en temel davranışların kazandırılmaya çalışıldığı ve hedeflendiği ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin bürokratik davranışlar yerine eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretimsel liderlik davranışlarını ve zaman kullanımını öğrenci merkezli olarak sergilemesi yönetici olarak kendilerinin ve öğretmenlerin davranışlarını destekleyici ve geliştirici bir davranış olacaktır. Bu süreçler de kural koyucu olan bakanlık ve milli eğitim müdürlükleri tarafından denetlenmelidir. Türkiye’de öğretmenler bürokratik yönetici olarak da görülmekte, okul müdürleri herhangi bir ek eğitim almadan öğretmenler arasından seçilmektedir. Halbuki okullardaki en yetkili kişi olan müdürlerin titizlikle yetiştirilmesi okulların başarısı açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda göreve yeni başlayan okul müdürleri için etkili ve gerçekçi yetiştirme fırsatları sunan mentorluk uygulamaları geliştirilmelidir. Okul yöneticilerinin duygu yönetimi stratejileri bağlamında okullardaki resmi ilişkilerin dışındaki birlik ve beraberlik duygularını güçlendirecek, öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı önlemler alınmalı ve eğitim öğretim işini sahiplenip sevmeleri sağlanmalıdır.

4. KAYNAKÇA

- Akyar, A. (2011). *Etkili Yönetim Ve Yöneticilik*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Akyurt, N., Alparlan, A. M., & Oktar, Ö. F. (2015). Sağlık çalışanlarında liderlik tarzları-iş tatmini-örgütsel bağlılık modeli. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(13), 50-61.
- Arslan, M., & Uysal, H. (2019). Öğretmenlerin motivasyonu üzerinde mesleki kıdem ve cinsiyetin etkisi: Bir değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 50-65.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Boyras, M., & Kocabaş, İ. (2020). İlkokul Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Brestrich, A. (1999). *Heraklits: Lehrgedicht vom Wesen und Wandlung*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Buchanan, J., & Shimabukuro, J. (2018). *Transformational leadership: Creating positive change in organizations*. New Jersey: Business Expert Press.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977-1002.
- Chen, X., & Wang, Y. (2019). The relationship between school principals' leadership styles and teachers' job satisfaction: A comparative study. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 234-251.
- Çelik, V., & Atik, S. (2016). Otoriter liderlik ve öğretmen motivasyonu: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 289-307.
- Çetin, Canan. 2008. *Yöneticilerin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi Ve Ekip Çalışması Arasındaki Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*. İstanbul: İto Yayınları.
- Çınar, O., & Karadağ, E. (2019). Liderlik, motivasyon ve iş doyumunu ilişkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama. *Business and Economics Research Journal*, 10(3), 683-694.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking With Learning And Achievement*. Open University Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation And Self-Determination In Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, K. (2016). Mesleki kıdem ve öğretmen motivasyonu: Bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45-59.
- Erdoğan, Y., Gelmiş, S., Katar, Y., & Gürfidan, S. (2024). Öğretmenlik mesleğinde iş doyumunu, stres ve tükenmişlik durumları arasındaki ilişki. *International Journal Of Original Educational Research*, 2(1), 482-495.
- Eren, E. (2008). *Yönetim Ve Organizasyon:(Çağdaş Ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A., Jones, M., & Hadfield, M. (2013). *Leading Professional Learning: Practical Strategies For Impact In Schools*. Oxfordshire: Routledge.
- Huang, T. C., & Chiu, T. K. (2020). Exploring the influence of organizational change on employee performance: The mediating role of psychological capital. *Sustainability*, 12(5), 2104.
- Johnson, C., & et al. (2020). Exploring the effects of school principals' leadership behaviors on teachers' motivation: A quantitative study. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 321-336.
- Kaya, B., Çiğdemoglu, C., Yılmaz, A. A., & Tuzlukaya, Ş. (2023). Etik liderlik, örgütsel sinizm ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Third Sector Social Economic Review*, 58(4), 3068-3082.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta
- Korkmaz, M. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmen motivasyonu: Bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 26(2), 123-135.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların Ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31-43). Sage Publications.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Best evidence encyclopedia*.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook Of Industrial And Organizational Psychology*, 1297-1349.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. California: Sage publications.
- Özdemir, M. (2012). Öğretmenlerin mesleki doyumları ve motivasyonları üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 391-406.
- Özlok, K. K. (2024). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between paternalistic leadership and organizational citizenship behavior. *The Journal Of International Scientific Researches*, 9(1), 81-90.
- Pinto, J. K. (2011). *Project Management: Achieving Competitive Advantage* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Polat, S., & Kazak, M. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonu üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 101-119.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). London: Pearson.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2021). *Organizational behavior* (19th ed.). London: Pearson.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schein, E. H. (2019). *Organizational Culture And Leadership* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Smith, A., & Jones, B. (2018). The impact of school leaders' leadership behaviors on teachers' motivation and job satisfaction. *Educational Leadership Review*, 15(2), 45-62.

-
- Sökmen, A. (2020). Lider üye etkileşimi, iş tatmini ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Ankara'daki otel işletmelerinde ampirik bir araştırma *Journal Of Tourism & Gastronomy Studies*, 8(3), 2132-2143.
- Şahin, S., & Fırat, M. (2017). Öğretmenlerin yönetici davranışlarını algılamaları ve motivasyonları üzerinde mesleki kıdem ve cinsiyetin ortak etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 23-38.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Timsina, K. P. (2020). Impact of workplace environment on job satisfaction. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10(1), 40-45.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Society*, 52(3), 223-230.
- Wilson, T. D., & Madsen, C. (2008). On the complex relationship between cost and value: In *The psychology of learning and motivation*, Academic Press.49,89-122.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708-722.

Extended Abstract

This study investigates the influence of school principals' leadership behaviors on teachers' motivation and job satisfaction. Leadership plays a pivotal role in fostering a supportive organizational climate, promoting employee motivation, and ensuring job satisfaction. Despite its significance, research suggests that school administrators often struggle to meet teachers' expectations due to inadequate support and encouragement. This study addresses the leadership behaviors of school principals in Istanbul's Beylikdüzü and Esenyurt districts, aiming to understand how these behaviors impact teachers' perceptions and work experiences.

The study employed a relational survey model to examine the relationship between leadership behaviors and teacher outcomes. Data were collected from 469 teachers (203 male and 266 female) working in public and private schools during the 2018-2019 academic year. Two main tools were utilized: Demographic Information Form: Capturing teachers' background details, such as gender, age, branch, school type, and professional experience. Motivation and Job Satisfaction Scale for Teachers: A 32-item scale with three sub-dimensions, developed for this study, measuring teachers' motivation and job satisfaction levels. The scale's reliability (Cronbach's Alpha = .956) was confirmed through factor and reliability analyses.

Teachers working in public schools perceived their principals' leadership behaviors more negatively than those in private schools. This perception significantly influenced their motivation and job satisfaction levels. The average scores for motivation and job satisfaction were notably lower among public school teachers, reflecting the adverse effects of leadership behaviors in these institutions. Female teachers reported higher levels of motivation and job satisfaction compared to their male counterparts, especially in the second factor (job satisfaction) and overall scale results. Significant differences were found between public and private school teachers, with public school teachers perceiving their principals' leadership behaviors as less supportive, negatively affecting their motivation and satisfaction. Teachers with 6-10 years of professional experience exhibited higher motivation and job satisfaction compared to those with 1-5 years or over 21 years of experience. Gender and professional experience jointly influenced teachers' perceptions of leadership behaviors. For instance, female teachers with 16-20 years of experience reported higher satisfaction compared to their peers with over 21 years of experience.

The findings highlight the critical role of school principals in shaping teachers' work experiences. Effective leadership behaviors, such as providing support, fostering collaboration, and ensuring a positive organizational climate, significantly enhance teacher motivation and satisfaction. Conversely, lack of support and perceived indifference from administrators can lead to dissatisfaction and decreased motivation, particularly in public school settings. The study underscores the need for targeted professional development programs for school administrators to cultivate effective leadership practices. Moreover, fostering a collaborative and inclusive school culture is essential for improving teacher morale and overall school performance.

Leadership behaviors of school principals have a profound impact on teachers' motivation and job satisfaction. Addressing the disparities between public and private school settings and promoting supportive leadership practices are crucial for enhancing the educational environment. Future research should explore longitudinal effects and include diverse educational contexts to provide a more comprehensive understanding of this critical issue.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 27.05.2024 Accepted/Kabul: 16.12.2024 Published/Yayınlama: 26.12.2024

Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

¹Murat TUNCER, ²Fatih KAMÇI

Öz

Çalışmada, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak "Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve ölçeğin yapısını doğrulamak amacıyla da DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. AFA ve DFA iki farklı gruba uygulanmıştır. AFA ve DFA çalışmaları için Fırat Üniversitesi (170 öğretmen adayı) ve Dicle Üniversitesi (192 öğretmen adayı) Eğitim Fakültelerinin, Türkçe ve İngilizce Öğretmenlikleri Bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 362 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. AFA sonucunda 32 maddeden oluşan ölçeğin 12 maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek 20 maddeye indirgenmiştir. Ayrıca ölçeğin 5 alt faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. 5 alt faktörlü yapının, toplam varyansın %62,52'sini açıkladığı görülmüştür. AFA'dan sonra DFA yapılmış, 5 alt faktörlü, 20 maddeden oluşan ölçme modelinin yapısı test edilmiştir. Ölçeğe ait maddelerin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulguların ışığında, ölçeğin yapı geçerliği başarılı bir şekilde doğrulanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve ölçme aracının Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısının .892 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ölçme aracının güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan analizler (AFA, DFA ve güvenilirlik çalışmaları) ölçme aracının kullanılabilir özellikte olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucunda 20 maddeli, 5 alt boyuttan oluşan "Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği" elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme, Eleştirel dinleme, Öğretmen adayları.

** Bu makale Prof. Dr. Murat TUNCER'in danışmanlığında Dr. Fatih KAMÇI'nın Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir. Ayrıca "BİLTEK-VIII International Symposium on Current Developments in Science, Technology and Social Sciences" October 24-26, 2023- Paris- FRANCE, özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, mtuncer@firat.edu.tr , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9136-6355>

² Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye, fatihkamci@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0511-8628>

Development of the Critical Listening Attitude Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

In the study, “Critical Listening Attitude Scale” was developed by conducting validity and reliability studies. EFA (exploratory factor analysis) was conducted to test the construct validity of the scale and CFA (confirmatory factor analysis) was conducted to confirm the structure of the scale. EFA and CFA were applied to two different groups. For the EFA and CFA studies, a total of 362 pre-service teachers studying at the Turkish and English Language Teaching Departments of the Faculties of Education at Fırat University (170 pre-service teachers) and Dicle University (192 pre-service teachers) were included. As a result of EFA, 12 items of the 32-item scale were removed from the scale. The scale was reduced to 20 items. In addition, it was determined that the scale had a structure with 5 sub-factors. The 5 sub-factor structure explained 62.52% of the total variance. After EFA, CFA was conducted and the structure of the measurement model consisting of 5 sub-factors and 20 items was tested. It was found that the factor loading values of the items belonging to the scale were at an acceptable level. In the light of the findings, the construct validity of the scale was successfully confirmed. In order to evaluate the reliability of the measurement tool, Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient was calculated and it was determined that the Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient was .892. This result revealed that the measurement tool was reliable. The analyses (EFA, CFA and reliability studies) determined that the measurement tool was usable. As a result of the study, the “Critical Listening Attitude Scale” consisting of 20 items and 5 sub-dimensions was obtained.

Keywords: Scale development, Critical listening, Pre-service teachers.

1. GİRİŞ

Dinleme becerisi hem eğitim hem de iletişim açısından önem arz etmektedir. Bu derece önemli olmasına rağmen ihmal edilmiş (Erkek, 2020; Doğan ve Özçakmak, 2014; Brown, 1954) ve genellikle de rastlantısal olarak edinilmiş (Çetinkaya, 2011) bir beceri olduğu söylenebilir. Dinleme becerisi günümüz koşullarında yeterli görülmeyip bireylerin eleştirel bakış açısıyla dinlenenleri ele alması (Kincheloe, McLaren ve Steinberg, 2011), dinleme ve eleştirel dinleme konularında kendilerini yetiştirmeleri (Bohlken, 2000) beklenmektedir. Böylelikle bireyler açısından daha derinlemesine bilgi edinme (Tatar, 2023) mümkün hale gelecektir.

Günümüzde görsel araçların yanı sıra işitsel araçların da hayatın birçok alanında kullanılması, eleştirel dinleme becerisinin edinimini zaruri hale getirmektedir. Bireylerin dinlediklerini doğru bir biçimde yorumlaması, farklı konularla ilişkilendirmesi, değerlendirmeler yapması için eleştirel dinleme becerisi gibi üst düzey becerileri edinmesi gerekmektedir (Erkek, 2020). Dinleme, bilhassa eleştirel dinleme, sağlıklı bir iletişim kurmanın, öğrenmeyi gerçekleştirmenin (Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi,

2013; Taşkın, 2017) ve dinlenen içeriklerin doğruluğunu teyit etmenin (Yalçın, 2012; Doğan, 2016) en temel yollarından biridir. Eleştirel dinleme, konuşmacının amacını ele alarak değerlendirmelerde bulunmak, önyargılar, duygular vb. unsurları analiz etmek amacıyla yapılan dinleme biçimidir (Doğan, 2007). Aynı zamanda eleştirel dinleme, konuşmacının düşüncelerini anlamak, bu düşüncelere eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapmak amacıyla kullanılan bir beceridir (Tatar, 2023).

Eleştirel dinleme hem öğrenilen bilgilerin dil girdisiyle etkileşim kurmasına yardımcı olur hem de diğer dil becerilerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırır (Etemadfar vd, 2020; Vandergrift ve Goh, 2012). Aynı zamanda işitsel metinler verilirken dinleyicilerin anlamı yorumlamasını (Chen, 2017) ve üst bilişsel beceriler çerçevesinde değerlendirmelerde bulunmasını (Trace, 2013) sağlar. Bundan dolayı eleştirel dinleme zor ve karmaşık bir beceri olarak algılanır (Bidabadi ve Yamat, 2014).

Eleştirel dinleme karmaşık bir yapı arz etmesine rağmen, en az dikkat çekilen konulardan biri olmuştur (Vandergrift ve Goh, 2012; Purnamaningwulan, 2022). Diğer eleştirel becerilere (eleştirel yazma, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme) oranla en az araştırılan ve anlaşılan beceri olduğu söylenebilir. Bilhassa öğrenciler için bir beceri olarak eleştirel dinlemenin kazandırılması son derece önemlidir. Çünkü eleştirel dinleme etkili dinleme yapma, dinlerken kontrolü ele alma (Chen, 2017) ve dinlenenleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi (Beery, 1946) gerektirir.

Eleştirel dinlemede tutumlar da son derece önemli bir yere sahiptir. Bilimsel bağlamda, tutumların doğru bir şekilde ölçülebilmesi için araştırma sürecinde izlenen adımların dikkatli, sistematik ve özenli bir şekilde uygulanması büyük önem taşır (Taşkın, 2017). Sherif'e (1985) göre tutum, psikolojik bir durumun, değer yargılarıyla belirlenmiş, herhangi bir durum ya da nesneyle ilgili olarak kişinin pozitif ya da negatif duygusal tepkiler göstermesine yönelik karar alma sürecini belirleyen ve oldukça devamlılığı olan, hazır olma durumu şeklinde ifade edilebilir (akt. Çöllü ve Öztürk, 2006). İnceoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, tutum; bir bireyin kendi kendisine, çevresindeki nesnelere veya toplumsal konulara karşı sergilediği duygusal, zihinsel veya davranışsal eğilimlerin, deneyimlerine, bilgisine ve motivasyonuna dayandığı şekilde tanımlanmaktadır. Bilimsel manada tutumların ölçümünün yapılabilmesi için araştırmanın her bir aşamasında son derece titiz olunması gerekmektedir (Taşkın, 2017).

Öğretmen adayları başta olmak üzere, tüm öğrencilere kazandırılması gerekli olan eleştirel dinleme becerisinin ne derece hedefe ulaştığının ölçülmesi, hem uygulamadaki programların yeterliği hem de öğrencilerin kişisel öğrenme durumlarının tespit edilmesi, aksaklıkların giderilmesi (Söylemez, 2015), dinlenenlerin doğruluğunun belirlenmesi (Yalçın, 2012; Özbay, 2005; Melanlıoğlu, 2011; Göğüş, 1978; Kemiksiz, 2015), ifade edilenlerin altında yatan anlamların ortaya çıkarılması (Doğan, 2016) ve dinlenilerek öğrenilenlerin anlamlandırılması açısından (Celepoğlu, 2012) oldukça önemlidir. Bu belirleme ise geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile mümkündür. Eleştirel dinleme konusunda sınırlı sayıda ölçek geliştirme çalışması yapılmışsa da (Çarkıt ve Altun, 2020; Taşkın, 2017; Söylemez, 2015)

öğretmen adaylarının eleştirel dinleme becerisini ölçmeye yönelik, detaylı ve yeterli düzeyde analizlerin yapıldığı bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Ortaya konulan çalışmaların daha çok ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel dinlemenin üst bilişsel beceriler kategorisinde dinleme yetisinin şekillendirildiği (Trace, 2013; Çarkıt ve Altun 2020) bir beceri olduğu göz önüne alındığında konunun önemi daha anlaşılır olacaktır. Bu araştırma da konunun önemine binaen ve bu düşünceden yola çıkılarak araştırılması planlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma kapsamında Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarına yönelik “Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma kolay örnekleme yöntemine göre seçilmiş iki ayrı grup üzerinde yürütülmüştür. AFA analizi için, Fırat Üniversitesi Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde (Bu bölümlerde okuyan öğretmen adayları göreve başladıklarında, görev yaptıkları okullarda öğrencilere dil becerilerini öğretecek olan bölümlerde okudukları için seçilmiştir.) (1, 2, 3. ve 4. Sınıflar) öğrenim gören toplam 170 öğretmen adayının verileri toplanmıştır. DFA analizi için ise, Dicle Üniversitesi Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde (1, 2, 3. ve 4. sınıflar) öğrenim gören 192 (24 öğretmen adayına ait ölçümlerin uç değer oldukları belirlenmiş ve analizden çıkartılmıştır. Buna göre DFA analizi 158 katılımcının verileri ile yürütülmüştür.) öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Çalışma toplam 362 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Alan yazında yer alan ölçek madde sayısının 5-10 katı kadar bir örnekleme çalışılması şartı (Kline, 1994; Yurdugül, 2005) sağlanmıştır. Yüksek yük değerleri elde etmek maksadıyla, 150 kadar örneklem büyüklüğü yeterlidir (Tabachnick ve Fidel, 2001; Çokluk vd., 2016).

Ölçme Aracının Hazırlanması

“Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğini” geliştirme aşamasında, öncelikle kavramsal tanımlamalar yapılmış, kavramların teorik temelleri için alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra alanyazında, eleştirel dinlemeye yönelik yapılan detaylı incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde aşağıda belirtilen eleştirel dinlemeye yönelik geliştirilen ölçekler incelenmiştir;

- Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi (Eleştirel Dinleme Ölçeği) (Söylemez, 2015).
- Eleştirel Dinleme/ İzleme Özyeterlilik Ölçeği (Çarkıt ve Altun, 2020).
- Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği (Taşkın, 2017).

Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazın taramasında mevcut üç ölçekten ikisinin ortaokul öğrencilerine, sadece birinin öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının eleştirel

dinleme becerilerine yönelik, daha detaylı analizlerin yapıldığı bir ölçek geliştirmeye ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu süreçte özellikle Söylemez'in (2015) "Eleştirel Dinleme Ölçeği'nden" ve Taşkın'ın (2017) "Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği'nden" yararlanılmıştır. Araştırma konusuna yönelik 40 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken açık, net ve anlaşılır ifadeler kullanılmış, olumlu olumsuz ifadelere dikkat edilmiş, çift yönlü ifadelerden kaçınılmıştır. Ayrıca bazı maddelerin analizler neticesinde elenme ihtimali göz önüne alınarak madde havuzu geniş tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca eleştirel dinlemede olumlu ve yapıcı tutumların benimsenmesi, iletişim sürecine doğrudan etkisi olmasından dolayı, ölçeğe tutumlar dâhil edilmiştir. Ölçeğin başlangıçtaki madde sayısı 40'tır. Beşli Likert biçiminde tasarlanan ölçeğin derecelendirmesi (1)Kesinlikle Katılmıyorum (2)Katılmıyorum (3)Kararsızım (4)Katılıyorum ve (5)Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Daha sonra madde havuzu kapsam geçerliği açısından uzman (Dört uzman: 1 Uzman Türkçe öğretmeni, 1 İngilizce alanından Dr. Öğretim Üyesi, 1 Ölçme ve Değerlendirme alanından Doç.Dr, 1 Eğitim Programları ve Öğretim alanında Prof. Dr.) görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu, verilen dönütler neticesinde (Ölçeğin geçerliği, güvenilirliği, maddelerin nitelikleri, ölçeğin faktör yapısı, madde ayırt ediciliği ve madde güçlükleri, ölçeğin uygulanabilirliği ve kullanım kolaylığı, maddelerin anlaşılabilirliği ve süresi, hedef kitleye uygunluğu, dil uygunluğu, etik ilkeler bakımından) ölçeğin nihai madde sayısı 32 olarak belirlenmiştir. İlgili kurumlardan gerekli izinler alınmış, 2022-2023 Öğretim Yılı'nda Dicle ve Fırat Üniversiteleri'nde öğrenim gören Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarından, onlara gerekli açıklamalar ve bilgilendirmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler doğrultusunda taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Hataların en aza indirgenmesi gerek geçerliğin gerekse güvenilirliğin daha iyi olması açısından önemlidir. (Karasar, 2011).Verilerin analizinde, ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemeye yönelik AFA ve ölçeğin yapısını test etmeye yönelik de DFA analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin değerlendirilmesi için, Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları ve McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayıları hesaplanmış olup bu hesaplamalar ölçeğin güvenilirliği hakkında bilgi sağlamıştır.

Geçerlik ölçme aracının ölçme amacıyla ilişkisi olarak (Ocak, 2019; Büyüköztürk, 2020) tanımlanabilir. Veri toplama araçlarından olan ölçeklerin geçerliği konusunda faktör analizi yaygın olarak kullanılan bir veri analiz yaklaşımıdır. Faktör analizi, faktör yapısını meydana çıkarmak veya öncesinde kestirilen faktör yapısını teyit etmek amacıyla uygulanır (Çokluk vd., 2016). Bu amaçla geliştirilen ölçeğin faktör yapısı hakkında bilgi edinmek için AFA, ortaya çıkan yapının doğrulanması için de DFA yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma bulguları uygulanan veri analizlerinin sırasına uygun olarak, öncelikle AFA, sonrasında ise DFA'ya yer verilmiştir. AFA'nın amacı, bir dizi maddeyi daha az sayıda maddeye indirgeyerek faktörlerle açıklamaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya getirilerek farklı gruplar oluştururlar. Her bir gruba, maddelerin özelliklerine göre farklı faktörlerle adlandırma yapılır. Oluşturulan faktörlerin her biri ölçmedeki kuramsal yapıyı açıklamalıdır (Fruchter ve Jennings, 1962; Karasar, 2011).

Ölçme araçları hazırlanmaya çalışılırken amaç, ölçeğin faktör yapısını tespit etmekse AFA kullanması gerekir (Şencan, 2005). Bu araştırmanın AFA sürecinde Comrey ve Lee'nin (1992) faktör yük değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiş, .50 ve üstündeki madde faktör yükleri faktörleşme ölçütü olarak alınmıştır. Comrey ve Lee'ye (1992) göre faktör yük değerinin aşağıdaki şekilde değerlendirilmesi gerekir: Mükemmel (0.71 olması durumunda), çok iyi (0.61 olması durumunda), iyi (0.55 olması durumunda), vasat (0.45 olması durumunda) ve zayıf (0.32 olması durumunda) (Tabachnick ve Fidel, 2001; akt. Çokluk vd. 2016).

Bu açıdan baktığımız zaman .50'nin üzerinde faktör yükleri bulunmayan ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .10'dan daha düşük düzeyde olan (binişiklik durumu) ve bu durumun tespit edildiği maddeler analiz edilmiştir. Bu durumun sonucunda ölçekte yer alan 32 maddeden 12'si çıkarılmış olup geriye kalan 20 maddenin Varimax döndürme yöntemine (Faktör analizi sırasında faktör yapısının daha açık ve yorumlanabilir hale gelmesini sağlamak amacıyla Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.) göre oluşan KMO (Kaiser Meyer Olkin) ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.841	
Bartlett's	x ²	1377.87
	Sd	19
	p	.000

Analizde kullanılan verilerin faktör analizine uyup uymadığının değerlendirilmesinde kullanılan iki istatistiksel ölçüm mevcuttur. Bunlardan biri KMO katsayısı ve bir diğeri de Bartlett küresellik testidir (Büyüköztürk, 2007). KMO katsayısını ifade edecek olursak, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğudur. Yeterli düzeyde örneklem büyüklüğünün olması için KMO değerinin minimum .60 ve daha fazla olması gerekmektedir. Bartlett testinin ise anlamlı düzeyde olması için $p < .05$ olmalıdır (Katrancı, 2018).

Tablo1’de görüldüğü gibi Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin KMO değeri: .841 ve Bartlett’s Test değerinin ise: 1377.87 ($p<.05$) olduğu ortaya konmuştur. KMO değerine bakıldığı zaman .60’ın üzerinde olması, örneklemeden elde edilen verinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bartlett’s Testi neticesinin .05’ten daha az olması ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin faktör analizi bakımından uygun olduğunun göstergeleri olarak yorumlanmıştır. Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin AFA analizi sonucundaki faktör yapısıyla ilgili sonuçlar da Tablo 2’de verildiği şekildedir.

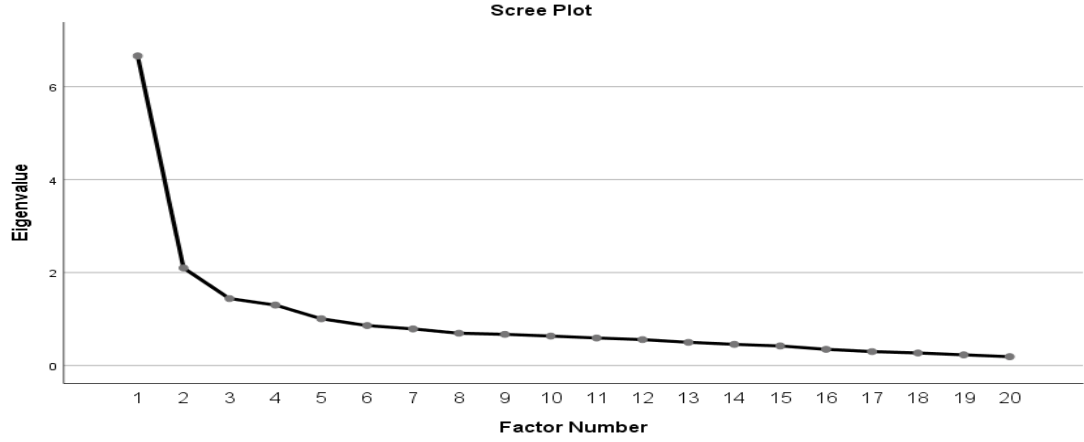
Tablo 2. *Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Özdeğer ve Açıkladıkları Varyans Oranları*

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	6.661	33.306	33.306
2	2.098	10.491	43.798
3	1.440	7.199	50.996
4	1.301	6.504	57.500
5	1.005	5.026	62.525

AFA analizine göre beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde analize dâhil edilen yirmi maddenin (değişkenin) özdeğeri (Eigenvalues) 1’den büyük beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu beş faktörün açıkladıkları varyans %62.525’tir. Boyutların özdeğerleri açısından bir değerlendirme yapıldığında Birinci faktörün 6.661, ikinci faktörün 2.098, üçüncü faktörün 1.440, dördüncü faktörün 1.301 ve beşinci faktörün 1.005 özdeğere sahip olduğu görülmektedir. Açıklanan varyanslara bakıldığında ise birinci faktörün tek başına varyansın %33.306’sını açıkladığı görülmektedir.

Faktörleşme konusunda bilgi veren bir diğer teknik yamaç birikinti grafiğinin dikkate alınmasıdır. Yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) ile amaç, değerlendirme yaparak faktör sayısına karar vermektir. Yamaç birikinti grafiği Cattell tarafından önerisi yapılan yardımcı bir grafik olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2016). Eleştirel dinleme tutum ölçeğinin yamaç birikinti grafiği aşağıdaki Şekil 1’de belirtilmiştir.

Şekil 1. Yamaç Grafiği



Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğinde belirtilen, 1. faktörden sonra yüksek ivme arz eden bir düşüş görülmektedir. 5. ve devamındaki faktörlerde, grafiğin genel anlamda gidişatının yatay bir seyir arz ettiği ve büyük oranda düşüş eğilimi görülmemektedir. Kısacası, 5. ve devamındaki faktörlerin varyansa olan katkıları arasında çok büyük farklar yoktur. Buna göre yamaç birikinti grafiği de incelendiğinde beş faktörlü bir yapı anlamlı bulunmaktadır. Bu beş faktörlü yapı içinde her bir maddenin kümelendiği boyutlardaki madde faktör yükleri ise Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Eleştirel Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarında Bulunan Maddelere Ait Yük Değerleri

Taslak Ölçek Madde No	Nihai Ölçek Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M1	M1	,508				
M5	M2	,395				
M3	M3	,826				
M4	M4	,531				
M7	M5		,550			
M8	M6		,810			
M9	M7		,782			
M32	M8		,569			
M24	M9			,680		
M17	M10			,591		
M22	M11			,537		
M14	M12			,516		
M23	M13			,582		
M21	M14			,602		
M29	M15			,543		
M20	M16			,553		
M11	M17				,729	
M12	M18				,785	
M26	M19					,538
M27	M20					,805

Büyüköztürk'e göre (2002) bir maddenin hangi faktör altında olduğuna karar verebilmek için öncelikle, değişkenin 0.3 gibi faktör yüküne sahip olması ve açıkladığı varyansın %9 oranında olması gibi ölçütlere kıstaslar aranır. Bu seviyedeki varyans ilgi çekicidir. Genel anlamda eksi ya da artı olmasına bakılmadan 0.60 ve daha üzerinde yük değeri yüksek olarak; 0.30 ile 0.59 aralığında yük değeri ise orta düzey büyüklük biçiminde ifade edilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde M1, M2, M3 ve M4'ün birinci, M5, M6, M7 ve M8'in ikinci, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15 ve M16'nın üçüncü, M17 ve M18'in dördüncü, M19 ve M2'nin ise beşinci faktör altında yer aldığı anlaşılmaktadır. Tabloya göre birinci faktör madde yük değerleri, .39 ile .82, ikinci faktör .55 ile .81, üçüncü faktör .51 ile .68, dördüncü faktör .72 ile .78 ve beşinci faktör .53 ile .80 arasında değişmektedir.

Ölçeği meydana getiren faktörler, madde içerikleri açısından değerlendirilmiş ve faktör adlarını belirlemeye çalışılmıştır. Buna göre faktörlerin altında yer alan maddeler incelenerek eğilimleri kapsayan birinci faktör "*Üstbiliş Beceriler*", ikinci faktör "*Sorgulama Odaklı Dinleme*", üçüncü faktör "*Duyuşsal Bağ Kurma*", dördüncü faktör "*Teyit*" ve beşinci faktör "*Odaklanma*" olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

DFA, genellikle teorik yapısı bilinen modelin doğrulanması için ya da AFA ile faktörlerin tespit edilmesinden sonra, yapının test edilmesinden kullanılmaktadır (Lorcu, 2020). Veri analizinde ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini doğrulamak için 192 öğretmen adayı üzerinde DFA yapılmıştır. DFA ile AFA neticesinde ortaya çıkan 5 faktörlü yapının orijinal yapısına ne derece uygun olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir başka anlatımla DFA neticesinde AFA ile elde edilen yapının farklı bir veri grubunda uyumu araştırılmıştır.

DFA analizi yapılmadan önce sağlanması gereken bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımların test edilmesi yapılan analizin daha tutarlı ve yansız olmasına katkı sağlamaktadır. İlk olarak, veri setinde kayıp veri analizi yapılmış ve veri setinde kayıp verinin olmadığı tespit edildiğinden herhangi bir değer ataması yapılmamıştır. Uç değerlerden etkilenme durumu göz önüne alınıp uç değer olup olmadığı incelenmiş ve 24 öğretmen adayına ait ölçümlerin uç değer oldukları belirlenmiş ve analizden çıkartılmıştır. Buna göre DFA analizi 158 katılımcının verileri ile yürütülmüştür.

Veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımının test edilmesi maksadıyla; çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için χ^2 ve göreceli çok değişkenli basıklık (RMK) değeri, Z χ (çok değişkenli çarpıklık) ve Z b (basıklık) değerlerinin hesaplanması yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde veri kümesinin çok değişkenli normal dağılım ortaya koymadığı bulunmuştur (Z χ = 18.29 (p = .000), Z b = 9.96 (p = .000), χ^2 = 433.56 (p = .000) ve RMK = 1.179). Çok değişkenli normallik durumu sağlanmadığı ortaya konulmasından dolayı, parametre kestirim yönteminin tercihi, güçlü en çok olabilirlik (MLR) yönünde olmuştur (Brown, 2006). Çoklu bağlantılık problemi için de maddeler

arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiş ve netice olarak .80'den daha büyük korelasyonların olmadığı ortaya konmuştur.

DFA analizlerinde birçok uyum indeksi üretilmektedir. Uyum indekslerinden bir kısmının, yapı geçerliği bakımından kanıt olarak sunulabilmesi maksadıyla, mutlak surette raporlanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Alanyazın bakımından inceleme yapıldığında en çok raporlanan indeksler şu şekilde ifade edilebilir: Düzeltilmiş Uyum İyiliği (AGFI), Normlaştırılmamış Uyum (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum (CFI) ve Uyum İyiliği İndeksleri (GFI), Ki-kare Değeri/Serbestlik Derecesi, Standartlaştırılmış Hataların Ortalama (SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökleri (RMSEA)'dir. Yukarıda ifade edilen indekslerden CFI, GFI, AGFI ve NNFI'nın .90'dan daha büyük ya da .90'a eşit olması, RMSEA'nın da .10'dan daha küçük olması model ve veri uyumlarının kabul edilebilirliğini ifade etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bunların yanı sıra Ki-kare değeri/serbestlik derecesi uyum indeksinin değeri 2 ve daha altında olursa iyi, 5 ya da daha altında olursa kabul edilebilir model ve veri uyumunun göstergesi olarak ifade edilebilir (Şimşek, 2007).

Eleştirel dinleme tutumunu değerlendirmek için oluşturulan 20 maddeden oluşan ve beş alt faktörlü bir ölçme modeli temel alınarak DFA gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için önemli bir adımdır. Bu analizin model veri uyumuna ait uyum indeksleri elde edilmiş ve Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Eleştirel Dinleme Ölçeği İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

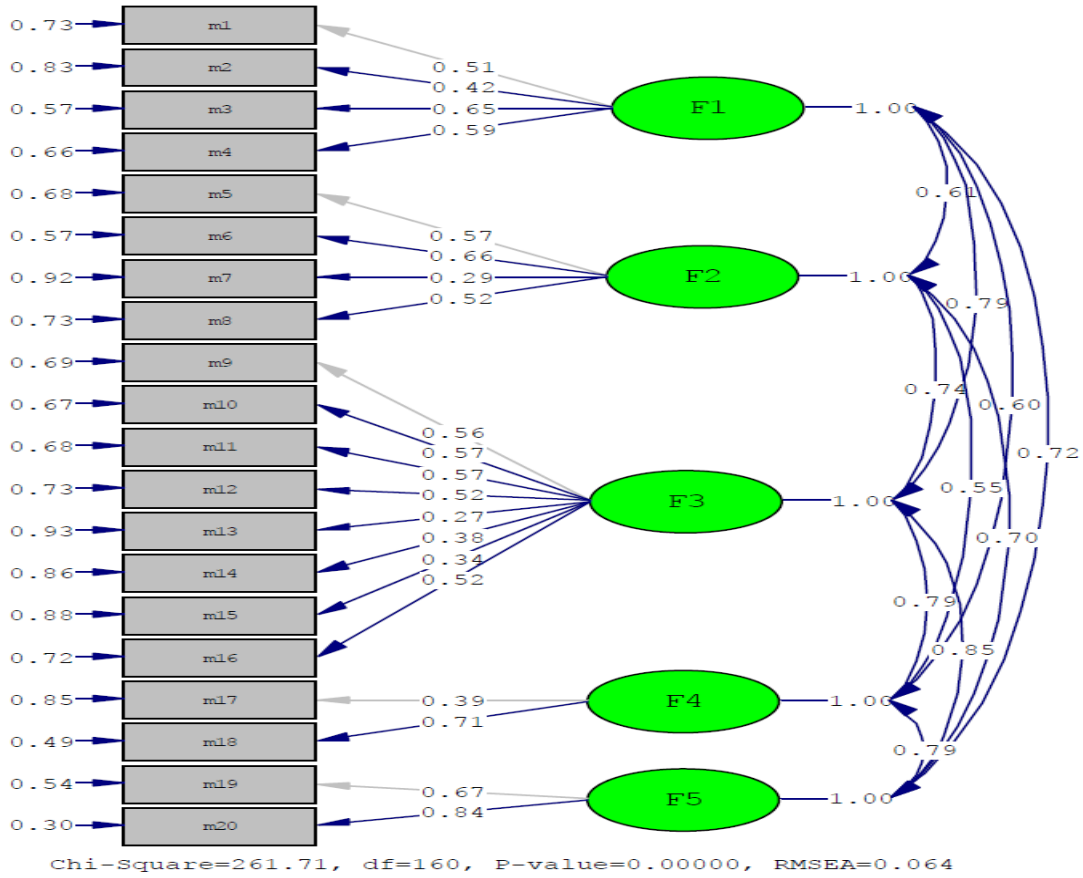
Uyum İndeksleri	İyi Uyum*	Kabul	Kestirimler
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd < 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 5$	261.71/160=1.6
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < .0$	$.05 \leq RMSEA \leq .1$.064 (0.049-
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.0$	$.90 \leq NNFI < .95$.93
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$.94
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$.82
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq$	$.90 \leq AGFI < .95$.77
SRMR	$\leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$.080

*Browne ve Cudeck (1992)

Tablo 4'teki değerler ele alındığında, GFI (0.82) ve AGFI (0.77) değerleri dışında diğer uyum indekslerinin [χ^2 /sd : 261.71/160=1.64, RMSEA(%90GA): 0.064 (0.049-0.077), SRMR: 0.080, CFI: 0.94, NNFI: 0.93] kabul edilebilir durumda oldukları tespit edilmiştir. Bu netice, ölçme aracının orijinal halinde, tanımlaması yapılan 5 faktörden oluşan yapının doğruluğunun teyit edildiğinin göstergesidir. Diğer açıdan AGFI ve GFI değerlerine bakıldığında, bu değerlerin düşük çıkması, veri setinin çok değişkenli normallik koşulunu sağlayamaması neden olarak gösterilebilir. Bu tür durumlar tespit

edildiğinde AGFI ve GFI değerleri yerine NNFI ve CFI indeksleri baz alınır (Cheung ve Rensvold, 2002). Verilen modelin uyum değerlerine dayalı şekil olarak gösterimi, Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. “EDÖ” Ölçme Aracının Faktör Yapısına İlişkin Tanımlanan Ölçme Modeli (Standartlaştırılmış Yol Katsayıları)



Şekil 2'ye bakıldığında, ölçme aracına ait maddelerin faktör yükleri $\lambda=0.27$ ile 0.84 arasında değişen aralıklarda olduğu ve hata varyans değerlerinin $\epsilon=0.30$ ile 0.93 arasında değişen aralıklarda bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar, kabul edilebilir değerlere işaret etmektedir. Maddelerden m7 (0.29) ve m13 (0.27) numaralı maddelerin kabul edilebilir değerlerin biraz altında olduğu fakat model uyumunun iyi olduğu ve uzman görüşüne göre maddelerin kalması gerektiğine karar verilmiştir. Madde faktör yüklerine göz atıldığında, bu yüklerin .30 ve üstünde olması, bu maddelerin gizil yapının test edilmesinde uygun olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, madde özelliklerinin değerlendirilmesinde önemli bir kıstastır. Başka bir bakış açısıyla, hata varyanslarının .90 değerinden daha düşük olması, gizil yapının test edilmesinde kabul edilebilir bir hata seviyesini temsil etmektedir (Kline, 2011). Tespit edilen bütün bulgular baz alındığında, ölçme aracının yapı geçerliği bakımında doğrulandığı ya da yapı geçerliğinin sağlandığı belirtilebilir.

Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik, bir ölçme aracı ile aynı şartlarda tekrar eden ölçümlerden sağlanan ölçüm değerleri bakımından kararlılığının bir ifadesi (Ercan ve Kan, 2004) olarak açıklanabilir. Büyüköztürk'e (2020) göre ise güvenilirlik, test maddelerine verilen cevaplar arasındaki tutarlılıktır. Bir veri toplama aracının güvenilirliği birçok yöntemle test edilebilir. Bu yöntemlerden en çok kullanılan yöntemin Cronbach tarafından geliştirilen Cronbach Alfa Modeli olduğu söylenebilir (Lorcu, 2020). Bu model, ölçekte mevcut bulunan k sorunun homojen bir yapı arz eden bir bütünü ne derece açıkladığını ya da açıklamadığını incelemektir (Kalaycı, 2006; Lorcu, 2020). Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve bu katsayı, ölçeğin iç tutarlılığını ifade etmek için kullanılan bir ölçü olup, .892 olarak bulunmuştur. Elde edilen alfa katsayısı, 0.80 ile 1.00 arasında bulunduğundan, bu durumun yüksek güvenilirliği temsil ettiği ifade edilebilir. Bu bulguya dayanarak, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Eleştirel dinleme tutum ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla uygulaması yapılan Cronbach Alfa Testi sonucunu takiben madde güvenilirlik analizi de yapılmış ve Tablo 5'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Madde Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa (Madde Silinirse)
M1	,531	,886
M2	,502	,887
M3	,571	,885
M4	,402	,889
M5	,531	,886
M6	,427	,889
M7	,505	,887
M8	,428	,890
M9	,471	,888
M10	,502	,887
M11	,470	,888
M12	,574	,885
M13	,533	,886
M14	,604	,884
M15	,448	,888
M16	,577	,884
M17	,602	,884
M18	,564	,885

M19	,493	,887
M20	,481	,887

Ölçekteki her bir madde sırasıyla çıkarıldığında hesaplanan Cronbach Alfa değerleri, tüm maddelerin dâhil edildiği ve hesaplaması yapılan değerden daha düşüktür. Bu netice, ölçek maddelerinin birbirleriyle uyumunu ortaya koymaktadır. Madde toplam korelasyonu .30 veya daha yüksek olan maddelerin, iyi bir şekilde ayırt edici özellik gösterdiği ifade edilebilir. Bu durum, bu maddelerin ölçülen özelliği belirleme konusunda daha etkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyonlarına baktığımız zaman .30'dan büyük oldukları görülmektedir. Eleştirel dinleme ölçeğinin her bir boyutuna yönelik güvenilirlik analizleri ise Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizi

Faktör	Güvenirlik	Cronbach Alfa	McDonald's Omega (ω)	Madde Sayısı	Toplam
1. Faktör: Üstbiliş Beceriler		.748	.755	4	
2. Faktör: Sorgulama Odaklı dinleme		.767	.812	4	
3. Faktör: Duyuşsal Bağ Kurma		.817	.836	8	.892
4. Faktör: Teyit		.785	.772	2	
5. Faktör: Odaklanma		.510	.784	2	

Cronbach Alfa katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme aralıkları şu şekildedir: ölçeğin güvenilir olmadığı ($0.00 \leq \alpha < 0.40$), ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu ($0.40 \leq \alpha < 0.60$), ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ($0.60 \leq \alpha < 0.80$), ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ($0.80 \leq \alpha < 1.00$) (Özdamar, 2002; Ocak, 2019). Bu aralıklar, alfa katsayısının ölçeğin güvenilirliği hakkında çeşitli seviyelerde bilgi vermesini sağlar. Yapısal güvenilirliği ifade eden McDonald's Omega (ω) katsayısı yapısal güvenilirliği açıklar ve daha yansız sonuçlar verdiği söylenebilir (Yurdugül, 2006; akt. Karamenderes ve Siyez, 2022).

Tablo 6'da ölçek boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde beşinci boyutun dışında Cronbach alfa (α) ve McDonald's Omega (ω) değerlerinin .70 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre beşinci boyutun tek başına ölçme amacına yönelik olarak kullanılamayacağı, ancak ölçeğin bir bütün olarak kullanılabileceği söylenebilir. Yukardaki sonuçlara göre güvenilirliğin yeterli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda yapısal güvenilirliğin de sağlandığı görülmektedir (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006; akt. Karamenderes ve Siyez, 2022).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarına yönelik eleştirel dinleme becerilerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Yapılan alanyazın taramasında, eleştirel dinleme becerilerini ele alan Taşkın (2017) öğretmen adayları, Söylemez (2015) ve Çarkıt ve Altun (2020) ise ortaokul öğrencileri örneğinde çalışmış, bu çalışmaların dışında başkaca bir araştırmaya rastlanmamıştır. Taşkın (2017) araştırmasında dinlenenin anlamlandırma, sorgulama ve yorumlama boyutlarından oluşan üç boyutlu bir yapı elde etmiş, ancak bu yapıyı doğrulayıcı faktör analizi ile test etmemiştir. Çarkıt ve Altun (2020) ise dinleme ve izleme özyeterlik algısını ölçmeyi amaçladıkları ölçeklerinde engeller, kişisel ve sosyal yeterlikler olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde etmiş, bir önceki ölçeğe benzer şekilde bu yapıyı doğrulamamışlardır. Bu ölçeklere benzer geçerlik sorunları Söylemez'in (2015) araştırmasında da gözlenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda eleştirel dinleme becerisine yönelik olarak alanyazında veri toplama aracı eksikliği olduğu söylenebilir.

Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin KMO değeri .892 (.60'ın üzerinde) olarak tespit edilmiş, bu durum da örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğini ifade etmektedir. Bartlett's Testi değeri 1377.87 ($p < .05$) olarak bulunmuştur, bu durum da ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin faktör analizi bakımından yeterliliğini ifade etmektedir. Field'e (2000) göre, KMO testi için .50 değerinin alt sınırdır ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörleşmeyeceğini göstermektedir.

AFA analizi sonucunda ölçekte yer alan 32 maddeden 12'si çıkarılmış olup geriye kalan 20 maddenin AFA sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca AFA neticesinde beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu beş faktörün ölçekle ilgili açıkladıkları varyans %62.525'tir. Tavşancıl'a (2002) göre ölçeklerin açıkladıkları varyansın %40 ve üzeri olması yeterlidir. Yaşlıoğlu'na (2017) göre ise, açıklanan varyansın %50'yi geçmesi önemli bir ölçüttür. Hesaplanan açıklanan varyans değeri bu her iki araştırmada da verilen ölçütü aşmakta ve yeterlidir.

DFA ile AFA neticesinde ortaya çıkan beş faktörlü yapının orijinal yapısına ne derece uygun olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğine dayalı olarak belirlenen 20 madde ve beş alt faktör içeren ölçme modeli üzerinde DFA gerçekleştirilmiş ve bu analiz sonucunda modelin veri uyumunu değerlendirmek için uyum indeksleri elde edilmiştir. Eleştirel Dinleme Ölçeği için hesaplanan değerler ve uyum indeksleri incelendiğinde, bunların kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçüm aracının orijinalinde tanımlanan beş faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. CFI, AGFI, GFI ve NNFI gibi indekslerin değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması, ayrıca SRMR değerinin 0.08'in altında olması, iyi bir uyuma (Hoper, Caughlan ve Mullen, 2008; Brown, 2006; akt. Sevim ve Varışoğlu, 2022; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H., 2003; Sümer, 2000; akt. Kaya, 2013) karşılık gelmektedir. Veri setinin çok değişkenli normallik şartını yerine getirememesinden dolayı kaynaklı olarak GFI ve AGFI değerleri düşük çıkmıştır. Böyle bir durumla karşılaşıldığında yapılması gereken, GFI ve AGFI yerine CFI ve

NNFI indekslerinin baz alınmasıdır (Cheung ve Rensvold, 2002). CFI ve NNFI indeksleri de kabul sınırının üstündedir.

Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlaması yapılan ölçme modeli incelendiğinde, ölçme aracına ait maddelerin faktör yükleri kabul edilebilir değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Maddelerden m7 (0.29) ve m13 (0.27) numaralı maddelerin kabul edilebilir değerlerin biraz altında olduğu fakat model uyumunun iyi olduğu ve uzman görüşüne göre maddelerin kalması gerektiğine karar verilmiştir. Madde faktör yüklerine göre göz atıldığında, bu yüklerin .30'un üzerinde olması, gizil yapının sınanması için uygun maddeler olduğunu belirtmektedir. Bu durum, maddelerin gizil yapıyı doğru bir şekilde ölçmek için etkili olduğunu gösterir. Diğer açıdan hata varyanslarının .90 değerinden daha düşük düzeyde olması ise, gizil yapının test edilmesinde kabul edilebilir bir hata oranını göstermektedir (Kline, 2011). Tespit edilen bütün bulgular baz alındığında, ölçme aracının yapı geçerliği bakımında doğrulandığı ya da yapı geçerliğinin sağlandığı belirtilebilir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .892 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayılarının .70 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu tespitler ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Eleştirel dinleme tutum ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla uygulaması yapılan Cronbach alfa testi sonucunda, maddelerin birbirleriyle çok iyi düzeyde ($\alpha=.892$) uyumlu oldukları tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin sırayla silinmesi neticesinde hesaplaması yapılan iç tutarlılık değerleri, tamamı için hesaplaması yapılan değerden küçük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin maddelerinin birbiriyle uyumunu göstermekte olup, madde toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin iyi bir şekilde ayırt edici özelliklere sahip olduğu değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Sheskin'e (2004) göre, eğer örneklem grubu küçük ise faktör yükünün .40 ve daha üstünde olması, daha büyük örneklem gruplarında ise .30'un daha üstünde olması gerekir. Tavşancıl'a (2002) göre ise .30 ve .40 arasında olması anlamlı sayıldığını gösterir. Ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyonlarına bakıldığında .30'dan büyük oldukları görülmektedir.

Yapılan gerek geçerlik gerekse güvenilirlik analizleri 20 maddeden oluşan Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin kullanılabilirliğini kanıtlamıştır. Eleştirel dinleme konulu bu ölçek benzer örneklerde kullanılabilir. Ulusal alanyazında eleştirel dinleme konusunda çalışma ve veri toplama aracı sınırlılığı bulunmaktadır.

5. KAYNAKÇA

- Beery, A. (1946). Listening activities in the elementary school. *The Elementary English Review*, 23(2), 69-79. <https://www.jstor.org/stable/41382902>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Brown, J. I. (1954). How teachable is listening?. *Educational Research Bulletin*, 85-93. <https://www.jstor.org/stable/1473241>
- Bidabadi, F. S. and Yamat, H. (2014). Strategies employed by Iranian EFL freshman university students in extensive listening: a qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (1), 23-41. doi:[10.1080/09518398.2012.737042](https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737042)
- Bohlken, B. (2000, Mart). *Training Citizens in a Democratic Society to Listen Critically*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Listening Association (20st, Virginia Beach, VA).
- Browne, M. W. and Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celepoğlu, A. (2012). Dinleme. (L. Beyreli, Ed.). *Yazılı ve sözlü anlatım (184-190)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, C. W. Y. (2017). Guided listening with listening journals and curated materials: a metacognitive approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (2), 133-146. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1381104>
- Cheung, G. W. and Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Çarkıt, C. ve Altun, K. (2020). Eleştirel dinleme/izleme özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 711-717. <https://doi.org/10.18506/anemon.616010>

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49052/625770>

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çöllü, E.F. ve Öztürk, Y.E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1-2), 373-404.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079>

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Doktora Tezi). YÖK tez merkezi. (205400).

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>

Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/420425>

Erkek, G. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi*. (Doktora tezi). YÖK tez merkezi. (651399).

Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. Sage Publications: New Delhi.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.

<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

Karamenderes, A. ve Siyez, D.M. (2022). Kariyere İlişkin Ebeveyn Destek Algısı Ölçeği (KİEDAÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(1), 35-49.

<https://doi.org/10.12984/egeefd.902340>

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Katrancı, M. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5 (24), 1544-1555.

<http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.516>

- Kaya, M.F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/475/3929>
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Özel Sayı*, 2, 299-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565562>
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. and Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research*, 163, 177. https://www.researchgate.net/publication/350611219_Critical_Pedagogy_and_Qualitative_Research
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Lorcu, F. (2020). *Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programında dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2 (6), 23-32. <https://www.arastirmax.com/en/publication/dil-edebiyat-egitimi-dergisi/2/6/turkce>
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8698/108632>
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Millî Eğitim Dergisi*, 168, 116-125. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-ozbay.htm
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Purnamaningwulan, R.A. (2022). Listening journals to promote students' critical thinking skills in an integrated listening-speaking course. *Studies in English Language and Education*, 9 (2), 744-760. <https://pdfs.semanticscholar.org/ae98/9e2eb4f2617ad6c59430a6c4171306ea64f2.pdf>
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2022). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için üretici dil becerisi öz yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 187-202. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1214107>
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Boca Raton: Chapman and Hall /CRC.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). YÖK tez merkezi. (418249).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlik ve Güvenirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Taşkın, Y. (2017). Öğretmen adayları için eleştirel dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 116-128.
<https://toad.halileksi.net/olcek/ogretmen-adaylari-icin-elestirel-dinleme-tutum-olcegi/>
- Tatar, M. (2023). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin eleştirel dinleme ölçütleri bağlamında incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezi. (833659).
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Trace, J. (2013). Designing a task based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32 (1), 59-111.
<https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Trace-Jon.pdf>
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061>
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuusbd/issue/38311/399621>
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçme Kuramı ve Güvenirlik Katsayıları*. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Guvenirlik.pdf>. (Erişim:07.06.2023).
- Yurdugül, H. (2006). The comparison of reliability coefficients in parallel, tau-equivalent, and congeneric measurements. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000127
- Vandergrift, L. and Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

Extended Abstract

The skill of listening is crucial both in terms of education and communication. Despite its significance, it can be argued that listening has been neglected (Erkek, 2020; Doğan & Özçakmak, 2014; Brown, 1954) and often acquired haphazardly (Çetinkaya, 2011) as a skill. In today's conditions, listening skills are not deemed sufficient, and individuals are expected to approach what they hear with a critical perspective (Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011) and develop themselves in listening and critical listening (Bohlken, 2000). This way, it will be possible for individuals to acquire more in-depth knowledge (Tatar, 2023). The use of auditory tools alongside visual aids in various aspects of life nowadays makes the acquisition of critical listening skills imperative. Individuals need to acquire high-level skills such as critical listening in order to interpret what they hear correctly, relate it to different topics, and make evaluations (Erkek, 2020). Listening, especially critical listening, is one of the fundamental ways to establish healthy communication, achieve learning (Melanlıoğlu & Karakuş Tayşi, 2013; Taşkın, 2017), and confirm the accuracy of the content being listened to (Yalçın, 2012; Doğan, 2016). Critical listening is a form of listening done to assess the speaker's intention, analyze biases, emotions, etc. (Doğan, 2007). Moreover, critical listening is a skill used to understand the speaker's thoughts and evaluate them with a critical perspective (Tatar, 2023).

Attitudes play an extremely important role in critical listening. According to Sherif (1985), attitude can be defined as a predisposition, determined by value judgments, towards making decisions about showing positive or negative emotional responses to any situation or object, and it is a fairly enduring state of readiness (cited in Çöllü & Öztürk, 2006). In a study by İnceoğlu (2010), attitude is defined as the emotional, mental, or behavioural tendencies that an individual exhibits towards oneself, objects in their environment, or social issues, based on their experiences, knowledge, and motivation. It is essential to be extremely meticulous at every stage of research for the scientific measurement of attitudes (Taşkın, 2017).

Measuring the extent to which critical listening skills, which are essential to be acquired by all students, especially prospective teachers, have been achieved is crucial for evaluating the adequacy of programs in practice, determining students' personal learning situations, addressing shortcomings (Söylemez, 2015), determining the accuracy of what is listened to (Yalçın, 2012; Özbay, 2005; Melanlıoğlu, 2011; Göğüş, 1978; Kemiksiz, 2015), revealing the underlying meanings of expressions (Doğan, 2016), and making sense of what is learned through listening (Celepoğlu, 2012). This determination is possible with valid and reliable measurement tools. Although there have been limited scale development studies on critical listening, detailed and sufficiently analyzed scale development studies aimed at measuring the critical listening skills of prospective teachers have not been encountered (Çarkıt & Altun, 2020; Taşkın, 2017; Söylemez, 2015). It has been determined that the studies conducted mainly target secondary school students. Considering that critical listening is a skill in the category of higher cognitive abilities where the listening skill is shaped (Trace, 2013; Çarkıt & Altun, 2020), the importance of the subject becomes more apparent. This research has been planned based on the importance of the subject and this idea.

Method

In this study, the "Critical Listening Attitude Scale" was developed for Turkish and English teacher candidates. The initial item count of the scale is 40. The scale, designed in a five-point Likert format, is rated as (1) Strongly Disagree, (2) Disagree, (3) Undecided, (4) Agree, and (5) Strongly Agree.

The research was conducted on two separate groups selected according to the easy sampling method. For the AFA analysis, data were collected from a total of 170 teacher candidates studying in the Turkish and English Language Teaching Departments (1st, 2nd, 3rd, and 4th grades) at Firat University. For the DFA analysis, data were collected from 192 teacher candidates studying in the Turkish and English Language Teaching Departments (1st, 2nd, 3rd, and 4th grades) at Dicle University. The study was conducted on a total of 362 teacher candidates. The requirement to work with a sample size of 5-10 times the number of scale items in the literature (Kline, 1994; Yurdugül, 2005) was met. A sample size of around 150 is sufficient to obtain high load values (Tabachnick & Fidel, 2001; Çokluk et al., 2016). As a result of the literature review conducted on critical listening, a pool of 40 items consisting of statements related to the research topic was created. Then, the item pool was presented to experts (four experts) for content validity. As a result of the evaluation, the final item count of the scale was determined as 32 based on the feedback received.

For the analysis of the data, AFA was conducted to examine the construct validity and factor structure of the scale, and DFA analyses were conducted to test the structure of the scale. For evaluating the reliability of the scale, Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficients were calculated, and these calculations provided information about the reliability of the scale.

Findings and Interpretations

In accordance with the sequence of applied data analyses, first, AFA and then DFA were carried out. Items that did not have factor loadings above .50, did not exhibit a difference of less than .10 between high two loading values (collinearity situation), and were determined to be at a lower level than .30 in terms of factor loadings were analysed. As a result of this situation, 12 out of the 32 items in the scale were removed, leaving 20 items, and the KMO (Kaiser Meyer Olkin and Bartlett's) Test results, which were formed according to the Varimax rotation method, were given. The KMO value of the Critical Listening Attitude Scale was found to be .841 and Bartlett's Test value was found to be 1377.87 ($p < .05$). A five-factor structure was obtained according to the AFA analysis. It can be seen that the twenty items (factor) included in the analysis were grouped under five factors with eigenvalues greater than 1. These five factors explain a variance of 62.525%. The factors that make up the scale were evaluated in terms of item contents, and factor names were determined. Accordingly, by examining the items under the factors, the first factor "*Metacognitive skills*", the second factor "*Inquiry-oriented Listening*", the third factor "*Affective Bonding*", the fourth factor "*Confirmation*", and the fifth factor "*Focus*" were named.

DFA was performed based on a measurement model consisting of 20 items and five sub-factors, which were developed to evaluate critical listening attitude. When the values were considered, it was determined that, apart from the GFI (0.82) and AGFI (0.77) values, the other fit indices [χ^2 /df: 261.71/160 = 1.64, RMSEA (%90CI): 0.064 (0.049-0.077), SRMR: 0.080, CFI: 0.94, NNFI: 0.93] were acceptable. This result indicates that

the structure consisting of five factors described in the original scale has been confirmed in the measurement instrument. It was observed that the factor loadings of the scale items ranged from $\lambda = 0.27$ to 0.84 , and the error variance values ranged from $\varepsilon = 0.30$ to 0.93 . These results indicate acceptable values.

The Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient calculated to evaluate the reliability of the scale was found to be $.892$. This finding indicates that the scale has a high level of reliability. When the reliability analysis results of the scale dimensions were examined, it was observed that Cronbach's alpha values were above $.70$ for all dimensions except the fifth dimension. According to these results, it can be said that the fifth dimension cannot be used alone for measurement purposes, but the scale can be used as a whole.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

The KMO value of the Critical Listening Attitude Scale was determined to be $.892$ (above $.60$), indicating the adequacy of the data obtained from the sample. The Bartlett's Test value was found to be 1377.87 ($p < .05$), indicating the sufficiency of the relationship between the scale items for factor analysis. According to Field (2000), the value of $.50$ is the lower limit for the KMO test, and $KMO \leq 0.50$ indicates that the dataset cannot be factorized.

As a result of the AFA analysis, 12 out of 32 items in the scale were removed, and the remaining 20 items were subjected to AFA. Moreover, a five-factor structure was obtained according to the AFA analysis. The variance explained by these five factors is 62.525% . According to Tavşancıl (2002), a variance explained by the scale of over 40% is sufficient. According to Yaşlıoğlu (2017), exceeding 50% of the explained variance is an important criterion. The calculated explained variance value exceeds these criteria, indicating sufficiency.

DFA was performed to determine to what extent the five-factor structure obtained through AFA was appropriate for the original structure. A DFA was conducted on a measurement model consisting of 20 items and five sub-factors based on the Critical Listening Attitude Scale, and fit indices were obtained to evaluate the data fit of the model. When the values and fit indices obtained for the Critical Listening Scale were examined, it was determined that they were acceptable. This finding indicates that the structure consisting of five factors described in the original scale has been confirmed. The values of indices such as CFI, AGFI, GFI, and NNFI being above 0.90 , as well as an SRMR value below 0.08 , correspond to good fit (Hoper, Caughlan, & Mullen, 2008; Brown, 2006; cited in Sevim & Varışoğlu, 2022; Marsh, Hau, Artelt, Baumert, & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H., 2003; Sümer, 2000; cited in Kaya, 2013). The GFI and AGFI values were low due to the data set not meeting the multivariate normality condition. In such a situation, it is necessary to base on CFI and NNFI indices instead of GFI and AGFI (Cheung & Rensvold, 2002). The CFI and NNFI indices are also above the acceptance threshold.

When the factor structure of the Critical Listening Attitude Scale was examined based on the measurement model, it was determined that the factor loadings of the scale items were at acceptable values. Although items m7 (0.29) and m13 (0.27) were slightly below the acceptable values, it was decided, based on expert opinion, to keep these items because the model fit was good. When examined in terms of item factor loadings, factor loadings above $.30$ indicate that the items are suitable for testing the latent structure effectively. This indicates that the items effectively measure the latent structure. On the other hand, error variances being lower than $.90$ indicate an

acceptable error rate in testing the latent structure (Kline, 2011). Considering all the findings, it can be stated that the construct validity of the measurement instrument has been confirmed.

The Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient calculated to determine the reliability of the scale was found to be .892. This finding indicates that the scale has a high level of reliability. The Cronbach's alpha test results conducted to determine the internal consistency of the scale revealed that the items were very well correlated with each other ($\alpha = .892$). When the item-total correlations calculated by removing the items one by one were examined, it was observed that the calculated internal consistency values were smaller than the value calculated for all items. This finding indicates that the items of the scale are consistent with each other, and items with item total correlations greater than .30 are considered to have good distinguishing properties (Büyüköztürk, 2020). According to Sheskin (2004), if the sample group is small, the factor loading should be above .40, and in larger sample groups, it should be above .30. According to Tavşancıl (2002), being between .30 and .40 is considered significant. When all item total correlations of the scale items were examined, they were found to be greater than .30.

The validity and reliability analyses conducted have proven the usability of the "Critical Listening Attitude Scale" consisting of 20 items. This scale on critical listening can be used in similar samples. There is a limitation in the national literature regarding critical listening, especially in terms of research and data collection instruments.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 07.11.2024 Accepted/Kabul: 16.12.2024 Published/Yayınlama: 26.12.2024

Sosyal Medyada Öğretmen Olmak: Fenomen Öğretmenlerin Paylaşımlarının Eğitim Üzerindeki Etkileri

Songül KARABATAK¹, Aybüke Hilal KARADAĞ², Ayça ALPER³, Elif Ezgi BATUR⁴, Zeynep Sudan
BAHÇIVAN⁵

Öz

Bu çalışmanın amacı, fenomen öğretmenliğin eğitim sistemi içindeki rolünü, etkilerini ve potansiyel iyileştirme yollarını akademik bir perspektiften analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda, fenomen öğretmenliğin eğitim sistemindeki etkileri çok yönlü bir biçimde incelenmiş; fenomen öğretmenlerin eğitim sürecine sağladıkları olumlu katkılar ve eğitim sistemi üzerinde yaratabileceği olası zararlar değerlendirilmiştir. Ayrıca, eğitim sisteminde fenomen öğretmenliğin daha verimli hale getirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi ve bu öğretmenlik türünün mesleki katkılarının incelenmesi de bu çalışmanın odak noktaları arasındadır. Çalışma, durum çalışması olarak nitel paradigmanda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, eğitim fakültesinde öğrenim gören ve mezun olup henüz çalışmaya başlamayan 48 öğretmen ve öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmış ve çevrimiçi anket formu şeklinde öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının gözünden fenomen öğretmenliğin sosyal medya aracılığıyla eğitimde hem faydalar hem de riskler yarattığı ortaya çıkmıştır. Teknoloji entegrasyonu ve yenilikçi yaklaşımların olumlu etkiler sunduğu, ancak etik ve gizlilik gibi riskleri de

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Elazığ, Türkiye, skarabatak@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1303-2429

² Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği, Elazığ, Türkiye, aybukehilalkaradag@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-9744-010X

³ Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği, Elazığ, Türkiye, 17aycaalper@gmail.com, ORCID ID: 0009-0007-1050-5984

⁴ Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği, Elazığ, Türkiye, elifezgi.btr44@gmail.com, ORCID ID: 0009-0002-0400-1118

⁵ Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği, Elazığ, Türkiye, sudanzeynep432@gmail.com, ORCID ID: 0009-0002-9859-7126

Songül KARABATAK, Aybüke Hilal KARADAĞ, Ayça ALPER, Elif Ezgi BATUR, Zeynep Sudan BAHCIVAN
beraberinde getirdiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, fenomen öğretmenliğin etik kurallar çerçevesinde kullanılması ve bu süreçte gerekli denetimlerin ve eğitimlerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fenomen, fenomen öğretmen, öğretmen adayları, sosyal medya.

Being a Teacher on Social Media:

The Effects of Influencer Teachers' Posts on Education

Abstract

The aim of this study is to analyze the role of influencer teaching in the education system, its effects and potential ways of improvement from an academic perspective. For this purpose, the effects of influencer teaching in the education system were examined in a multifaceted way; the positive contributions of phenomenal teachers to the educational process and the possible damages they may cause on the education system were evaluated. In addition, developing strategies to make influencer teaching more efficient in the education system and examining the professional contributions of this type of teaching are among the focal points of this study. The study was conducted in a qualitative paradigm as a case study. The study group consisted of 48 teachers and pre-service teachers who were studying at the faculty of education and who had graduated but had not yet started working. An open-ended questionnaire was used as a data collection tool and delivered to the pre-service teachers in the form of an online questionnaire. The data obtained from the study were analyzed by content analysis method. As a result of the study, it was revealed that, from the perspective of pre-service teachers, influencer teaching creates both benefits and risks in education through social media. It was determined that technology integration and innovative approaches offer positive effects, but also bring risks such as ethics and confidentiality. According to the results of the study, it was suggested that phenomenon teaching should be used within the framework of ethical rules and necessary audits and trainings should be carried out in this process.

Keywords: Influencer, influencer teacher, teacher candidates, social media.

1. GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, insanların bilgiye erişim olanakları, öğretim-öğrenme süreçlerinin işlevleri, eğitimde kullanılan araç-gereçlerin tasarımı, bireylerin bakış açısı ve ilişki-iletişim kurma şekillerinde büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Teknolojik gelişmelere açık olan bu alanlarda gerçekleşen herhangi bir yenilik ya da değişim süreci, bireyler üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı sosyal medya platformları ve bu platformlarda yer edinen kavramlar, insan hayatına hızlı bir şekilde girmekte ve bireyleri aynı hızda uyum sağlamaya zorlamaktadır.

Sosyal medya; kullanıcılara açık veya gizli hesaplar oluşturma imkânı tanıyan, etkileşimde buldukları diğer kullanıcıların hesaplarını gösteren ve platform içerisindeki diğer kullanıcıların etkileşim içinde olduğu kullanıcıların hesaplarına erişim sağlayan sosyal ağ tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Boyd & Ellison, 2007; Tonbuloğlu & İşman, 2014). Sosyal medya platformları, kullanıcıların işbirlikçi ve yapılandırmacı öğrenme, sorgulama ve araştırma, tartışma, yaratıcı ve eleştirel

düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmeleri için materyaller sunar. Bu platformlar aynı zamanda gündemdeki olayları, bireyleri veya grupları gözlemlemek ve fikir alışverişinde bulunmak amacıyla da kullanılabilir (Tiryakioğlu & Erzurum, 2011). Sosyal medya, günümüzde artan aktif kullanıcı sayısı ile sosyal yaşantının önemli ve ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Platformlar, kolektif etkileşim, grup oluşturma, kullanıcılar arasında iletişimi artırma, sosyal medya içeriği yaratma, anlık ve ekonomik iletişim sağlama gibi imkanlar sunarak çeşitli yaş ve meslek gruplarından bireyler tarafından aktif olarak kullanılmaktadır (Avcı, 2020; Breakenridge, 2009). Bu özellikleri, sosyal medya platformlarını eğitim süreçlerinde de öğrenmeyi kolaylaştıran ve bireylerin bilgiye daha hızlı erişim sağlamasına yardımcı olan önemli araçlar haline getirmiştir.

Sosyal medyanın eğitime entegrasyonu, eğitim sisteminin teknolojik gelişmelere ayak uydurmasını ve çağın gerekliliklerine uygun olarak kendini geliştirmesini sağlar. Sosyal medya, günümüzde herkesin rahatlıkla erişebildiği bir araç haline gelmiştir. Bu durum, sosyal medyada üretilen eğitim içeriklerinin toplumun farklı kesimlerine kolaylıkla yayılmasına imkan tanır ve eğitimin okul dışında, her yerde erişilebilir hale gelmesini sağlar (Konuk & Güntaş, 2018). Öğrencilere, istedikleri zaman ve yerde, bireysel hızlarına göre çalışma olanağı sunarak bireysel farklılıkları önemseyen daha sağlıklı bir eğitim modeli desteklenmektedir (Avcı & Er, 2019). Üstelik sosyal medyada üretilen eğitim içeriklerine genellikle ücretsiz ve kolay erişim sağlanabilmesi, eşit imkanlara sahip olmayan öğrenciler için önemli bir fırsat oluşturur (Avcı & Er, 2019). Bu ve benzeri örnekler, sosyal medyanın eğitim sektörüne olan katkılarını gözler önüne sermektedir.

Sosyal medyanın yaygınlaşması ve iletişim veya belge paylaşımı şeklinde eğitim süreçlerinde kullanılmaya başlaması ile birlikte, çeşitli branşlardan öğretmenler güncel teknolojileri ve bu teknolojinin sunduğu imkanları sosyal medya üzerinden daha çok takip etmekte ve eğitim süreçlerinde etkili kullanabilmek için kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar (Özdemir, 2016; Uştu, Taş & Sever, 2016). Bazı öğretmenler sosyal medyayı daha aktif kullanarak eğitim içerikleri üretmekte, materyaller hazırlamakta, meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmakta ve öğrencilerle etkileşime girerek öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadırlar. "Fenomen Öğretmen" olarak da adlandırılan bu öğretmenler, eğitim içeriği sağlayan, eğitim topluluğunun gelişimine katkıda bulunan ve sosyal medya aracılığıyla sürekli kendini geliştiren bireylerdir (Lee & Dinh, 2021; Solmaz, Tekin, Herzem & Demir, 2013).

Eğitimcilerin profesyonel öğrenme ve ağ oluşturma için sosyal medyayı kullanımı, literatürde önemli ölçüde ilgi görmüş olsa da sosyal medyanın girişimci, ticari ve kâr amaçlı yönleriyle eğitimcilerin etkileşimi sınırlı bir incelemeye tabi tutulmuştur (Carpenter, Shelton, Curcio & Schroeder, 2021). Fenomen öğretmenlik; öğretmen, öğrenci ve ebeveyn profili üzerindeki etkileri ile çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Chugh, Grose & Macht, 2020; Silius, Kailanto & Tervakari, 2011; Stathopoulou, Siamagka

Songül KARABATAK, Aybüke Hilal KARADAĞ, Ayça ALPER, Elif Ezgi BATUR, Zeynep Sudan BAHCIVAN & Christodoulides, 2019). Kaya ve Toker Gökçe (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal medya fenomeni öğretmenlerin eğitim ve öğrenci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, bu öğretmenlerin sosyal medya platformları üzerinden paylaştıkları içeriklerin ve etkileşimlerin, öğrencilerin akademik başarılarına ve derslere olan ilgilerine katkılarını incelemiştir. Bu katkılar arasında, öğrencilerin derslere daha ilgili yaklaşımları ve kendi öğrenme hızlarına göre çalışma imkanı bularak akademik başarılarını artırmaları yer almaktadır. Avcı (2020) çalışmasında, öğretmenlerin sosyal medya olgusuna ilişkin algılarını anlamayı ve yorumlamayı hedeflemiştir. Araştırma, öğretmenlerin sosyal medyayı nasıl deneyimlediklerini, bu deneyimlerin mesleki yaşamlarına, iletişimlerine ve eğitim süreçlerine etkilerini incelemekte ve sosyal medyanın eğitimde daha etkili kullanılabilmesi için öneriler sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, fenomen öğretmenliğin eğitim sistemi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini, eğitim sisteminde daha etkili hale gelmesi için yapılabilecekleri ve öğretmenlik mesleğine sağlayacağı katkıları öğretmen adaylarının perspektifinden incelemektir. Çalışma, öğretmen adaylarının fenomen öğretmenliğe bakış açılarını detaylı bir şekilde ele alarak, bu olgunun öğretmenlik mesleği ve eğitim sürecine katkılarını nitel bir paradigma ile değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın özgünlüğü, bu fenomeni derinlemesine analiz etmesi ve elde edilen bulguları öğretmenlik mesleği bağlamında yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, çalışma etik değerlere ve gizliliğe vurgu yaparak, fenomen öğretmenlik bağlamında ortaya çıkabilecek potansiyel tehlikeler için çözüm önerileri de sunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fenomen öğretmenlik uygulamalarının eğitim sürecine sağladığı olumlu katkılar nelerdir?
2. Fenomen öğretmenliğin eğitim sistemi üzerinde yaratabileceği potansiyel riskler ve zararlar nelerdir?
3. Eğitim sisteminde fenomen öğretmenlik uygulamalarının daha verimli ve etkili hale getirilmesi için hangi stratejiler uygulanabilir?
4. Fenomen öğretmenliğin öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine olan katkıları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, hazırlanması ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim sisteminde giderek popülerleşen “fenomen öğretmenlik” kavramına dair algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması

tekniki kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni, araştırmanın izlenmesi, iletişim kurulması ve elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecine dayanır; ayrıca, çeşitli kavrayışların ve durumların kendi etki alanında kapsamlı, doğru ve gerçekçi bir şekilde sunulmasına imkân tanır (Başkale, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum çalışması ise yalnızca bir veya birden fazla olayın veya durumun geniş kapsamlı ve ayrıntılı olarak incelendiği; elde edilen verilerin düzenli ve sistematik bir şekilde bir araya getirildiği; kendi etki alanında neler olduğunun anlaşılmasına olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir. Mevcut çalışmada fenomen öğretmenlik bir durum olarak ele alınmış ve eğitim sistemindeki potansiyel etkileri derinelemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, amaçlı örneklem türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırma konusuyla ilgili olarak geniş bir perspektif elde etmek amacıyla farklı özelliklere sahip bireylerin seçilmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Eğitim fakültelerinde eğitime devam eden veya mezun olan farklı branşlardan 48 öğretmen aday ve öğretmenin görüşleri alınmıştır. Örnekleme yöntemi çerçevesinde, katılımcıların branş, sınıf, cinsiyet ve yaş açısından çeşitliliği dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmen adayları, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği branşlarından seçilmiştir. Öğretmen adaylarının 20'si erkek ve 28'i kadın; 12'si 1. sınıf, 20'si 2. sınıf, 12'si 3. sınıf, 1'i 4.sınıf. sınıf öğrencisi iken 3'ü de mezun durumundadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşları 18 ile 27 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının görüşlerinin toplanması için çevrimiçi görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce fenomen öğretmenlik kavramı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik görüşme soruları hazırlanırken özellikle soruların açık ve anlaşılır olmasına ve alandaki boşluğu doldurmasına dikkat edilmiştir.

Bu kriterler doğrultusunda fenomen öğretmenlik ile ilgili dört araştırmacı tarafından 12 soruluk bir havuz oluşturulmuş ve görüşme soruların taslak hali uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın amacını yansıtmayan ve birbirini kapsayan sorular elenerek dört tane açık uçlu soru ile görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu çevrimiçi bir form haline getirilerek, üniversitenin uzaktan eğitim sistemi aracılığı ile bütün öğretmen adaylarına gönderilmiş ve 15 gün içerisinde yanıtlanmaları istenmiştir. Anket formunda yer alan sorular;

1. Sizce fenomen öğretmenliğin eğitim sürecine sağladığı en önemli katkılar nelerdir?
2. Fenomen öğretmenliğin eğitim sistemi üzerinde potansiyel olarak ne tür riskler veya olumsuz etkiler doğurabileceğini düşünüyorsunuz?
3. Sizce fenomen öğretmenliği eğitim sistemimizde daha etkili hale getirmek için hangi adımlar atılmalıdır? Bu süreci desteklemek adına ne gibi stratejiler uygulanabilir?
4. Fenomen öğretmenliğin öğretmenlik mesleğine hangi yönlerden katkı sağlayabileceğini düşünüyorsunuz? Bu katkıların öğretmenlik mesleğini nasıl şekillendirdiğini açıklayabilir misiniz?

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmada incelenen olay ya da olgunun detaylarına odaklanması nedeniyle tümevarım özelliği gösteren bir analiz tekniğidir. Bu tekniğin asıl amacı, konuya ilişkin detaylı ve kapsayıcı verilerden yararlanarak araştırma için uygun temaları belirlemek, verileri sistemli ve anlamlı biçimlere dönüştürmek ve bu verilerden yeni bir kuram geliştirmektir (Baltacı, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2011).

İçerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) temaların organize edilmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994). Veri analiz sürecine bir alan uzmanı da dahil edilmiştir. Çalışmanın amacına ve araştırma sorularına dair bilgi verildikten sonra, uzmandan verileri analiz etmesi istenmiştir. Analizlerin güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü ile hesaplanmıştır. Bu değer %90'ın üzerinde olması analizlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Güvenirlilik çalışmasında uzmanlar, 8 katılımcı görüşünü araştırmacıların belirlediği kategorilerden farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu hesaplamada güvenirlilik oranı $136 / (136 + 15) \times 100 = \%90,05$ olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın sorularına yönelik verilen cevaplara ilişkin görüşlerin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu nedenle ilk olarak "Fenomen öğretmenlik uygulamalarının eğitim sürecine sağladığı olumlu katkılar nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen adaylarından alınan görüşlerin analizi sonucunda elde edilen tema, kod ve frekanslar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Fenomen Öğretmenliğin Eğitime Olumlu Etkilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Eğitimde öğrenci odaklı	Farklı bakış açısı kazandırma	7	K2, K30, K15, K17, K27, K45, K46
	Derse/eğitime ilgi artırma	4	K12, K36, K40, K42

etkileşim ve gelişim	Öğrenci aktifliği	3	K16, K20, K42
	Motivasyonu arttırma	3	K3, K29, K33
	Dersleri eğlenceli kılma	1	K20
	Merak uyandırma	1	K9
	Gelecek hayali kurma	1	K21
	Rekabet oluşturma	1	K11
	Programlı çalışma	1	K33
	Eksikleri kapatma	1	K41
	Kalıcı öğrenme	1	K37
Eğitimde erişilebilirlik ve katılım	Bilgiye ulaşma	11	K1, K16, K40, K43, K19, K23, K25, K31, K34, K45, K46
	Kolay erişim	7	K5, K7, K8, K11, K14, K32, K47
	Eğitime teşvik	5	K4, K6, K10, K36, K37
	Farklı ve çok sayıda kitleye ulaşma	3	K14, K35, K40
	Eğitimde eşitlik	2	K7, K8
Öğretimde yenilikçilik ve mesleki rol model olma	Velinin sisteme dahil olması	1	K38
	Farklı öğretim yöntemleri	4	K15, K17, K31, K35
	Örnek olma	4	K24, K26, K28, K34
	Meslek tanıtımı	3	K22, K26, K44

Tablo 1’de görüldüğü gibi fenomen öğretmenliğin olumlu etkilerine ilişkin görüşler dört tema altında birleştirilmiştir: *eğitimde öğrenci odaklı etkileşim ve gelişim*, *eğitimde erişilebilirlik ve katılım* ve *öğretimde yenilikçilik ve mesleki rol model olma*.

Eğitimde öğrenci odaklı etkileşim ve gelişim teması altında yer alan kodlar *farklı bakış açısı kazandırma* ($f = 7$), *ders/eğitime ilgi arttırma* ($f = 4$), *öğrenci aktifliği* ($f = 3$), *motivasyonu arttırma* ($f = 3$), *dersleri eğlenceli kılma* ($f = 1$), *merak uyandırma* ($f = 1$), *gelecek hayali kurma* ($f = 1$), *rekabet oluşturma* ($f = 1$), *programlı çalışma* ($f = 1$), *eksikleri kapatmada yardımcı olma* ($f = 1$) ve *kalıcı öğrenme* ($f = 1$) şeklindedir.

Eğitimde erişilebilirlik ve katılım temasının altında yer alan kodlar *bilgiye ulaşma* ($f = 11$), *kolay erişim* ($f = 7$), *eğitime teşvik* ($f = 5$), *farklı ve çok sayıda kitleye ulaşma* ($f = 3$), *eğitimde eşitlik* ($f = 2$), *velinin sisteme dahil olması* ($f = 1$) iken öğretimde yenilikçilik ve mesleki rol model olma teması altında *örnek olma* ($f = 4$), *farklı öğretim yöntemleri* ($f = 4$) ve *meslek tanıtımı* ($f = 3$) kodları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarından bazılarının fenomen öğretmenliğin olumlu etkilerine ilişkin görüşleri özüne sadık kalınarak aşağıda sunulmuştur:

“*Rekabet artıkça kalite de artıyor. Artık sosyal medya platformlarından hızlıca bilgiye ulaşmak mümkün oluyor*” (K11, **Rekabet oluşturma, Kolay erişim**).

“*Bence fenomen öğretmenler öğrencinin daha çok aktif olmasında yarar sağlıyor. Ve öğrenilecek konunun akılda kalması için faydalı içerikler sunuyorlar.*” (K16, **Öğrenci aktifliği, Bilgiye ulaşım**).

“*Kullanılan farklı öğretim yöntem tekniklerin sosyal medya üzerinden yaygınlaşmasını sağlamaktadır.*” (K35, **Farklı ve çok sayıda kitleye ulaşma, Farklı öğretim yöntemleri**).

“Fenomen öğretmenliğin eğitim sistemi üzerinde yaratabileceği potansiyel riskler ve zararlar nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarından alınan görüşlerin analizi sonucunda elde edilen tema, kod ve frekanslar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Fenomen Öğretmenliğin Eğitim Üzerindeki Olası Zararlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Öğrenci üzerindeki zararları	Teknoloji bağımlılığı	1	K2
	Odaklanma zorluğu	2	K4, K42
	Kararsızlık	1	K6
	Sağlık sorunları	1	K7
	Yetersiz öğrenci faydası	1	K9
	Öğrenci gizliliğini aksatma/etik	9	K10, K14, K19, K22, K35, K38, K40, K45, K46
	Eğitimden uzaklaşma	3	K15, K16, K22
	Huzursuz hissetme	2	K16, K17
	Olumsuz yönlendirme	3	K24, K31, K47
Eğitim sürecindeki algı, değer ve teknoloji kaynaklı sorunlar	Eğitimde olumsuzlukları görememe	2	K25, K34
	Eğitimde negatif algı	1	K26
	Eğitimde farklı duygulara yönelme	1	K29
	Eğitimde bilgi yanlışlığı	3	K1, K28, K36
	Eğitimde popüler kültür etkisi	1	K39
	Eğitimde değerlerin bozulması	1	K30
	Eğitimde bağımsızlık eksikliği	2	K32, K43
	Eğitimde mahremiyetten yoksun sınıflar	2	K40, K44
	Eğitimde teknoloji ağırlığı	1	K20
	Eğitimde zaman sorunu	1	K15
Öğretmene zararları	Öğretmene fazla eleştiri	3	K8, K21, K26
	Öğretmeninde motivasyon düşüklüğü	2	K21, K33
Diğer	Olumsuz veli görüşü	3	K37, K45, K46
	Zararlı değildir	7	K2, K11, K13, K18, K27, K40, K48

Tablo 2’de görüldüğü gibi fenomen öğretmenliğin eğitim üzerindeki olası zararlarına ilişkin görüşler dört tema altında birleştirilmiştir: *öğrenci üzerindeki olası zararları*, *eğitim sürecindeki algı, değer ve teknoloji kaynaklı sorunlar*, *öğretmeninde olası zararları* ve *diğer*. Öğrenci üzerindeki olası zararları teması altında yer alan kodlar; *teknoloji bağımlılığı* ($f = 1$), *odaklanma zorluğu* ($f = 2$), *kararsızlık* ($f = 1$), *sağlık sorunları* ($f = 1$), *yetersiz öğrenci faydası* ($f = 1$), *öğrenci gizliliğini aksatma/Etik* ($f = 9$), *eğitimden uzaklaşma* ($f = 3$), *huzursuz hissetme* ($f = 2$) ve *olumsuz yönlendirme* ($f = 3$) şeklindedir.

Eğitim sürecindeki algı, değer ve teknoloji kaynaklı sorunlar temasının altında yer alan kodlar *eğitimde negatif algı* ($f = 1$), *eğitimde olumsuzlukları görememe* ($f = 2$), *eğitimde farklı duygulara yönelme* ($f = 1$), *eğitimde bilgi yanlışlığı* ($f = 3$), *eğitimde popüler kültür etkisi* ($f = 1$), *eğitimde değerlerin bozulması* ($f = 1$), *eğitimde bağımsızlık eksikliği* ($f = 2$), *eğitimde mahremiyetten yoksun sınıflar* ($f = 2$), *eğitimde teknoloji ağırlığı* ($f = 1$), *eğitimde zaman sorunu* ($f = 1$), *eğitimde ertelenebilirlik* ($f = 1$), *eğitimde aksaklıklar* ($f = 4$) şeklindedir.

Öğretmene olası zararları teması altında *öğretmene fazla eleştiri* ($f = 3$) ve *öğretmende motivasyon düşüklüğü* ($f = 2$) kodlar yer almaktadır. Bu temalar dışında *olumsuz veli görüşü* ($f = 3$) ve *zararlı değildir* ($f = 7$) ifadelerini belirten katılımcılar da yer almaktadır.

Öğretmen adaylarından bazılarının fenomen öğretmenliğin olası zararlarına ilişkin görüşleri özüne sadık kalınarak aşağıda sunulmuştur:

“Zamanla sadece paylaşım yapma amaçlı öğretim faaliyetlerine yönelme öğrenci faydasını aksatma.” (K9, **Yetersiz öğrenci faydası**).

“Çocukları sosyal medyaya yönlendirip eğitimden uzaklaştırabilir ders işleme süresi artar ve konular yetişmez.” (K15, **Eğitimden uzaklaşma, Eğitimde zaman sorunu**).

“Sosyal medya ve eğitimi birbirine karıştırma durumları olabilir ve bu da eğitimi olumsuz etkiler ve bazı öğrencileri rahatsız edebilir öğrencilerin okula ilgisi azalabilir.” (K16, **Eğitimden uzaklaşma, Huzursuz hissetme, Eğitimde aksaklıklar**).

“Öğrencilerin takipçi kazanma aracı olarak kullanıyor olması, sosyal medyaya göre ve hareket etme gibi eğitim değerlerine aykırı durumlar söz konusu olabiliyor.” (K30, **Eğitimde değerlerin bozulması**).

“Eğitim sisteminde fenomen öğretmenlik uygulamalarının daha verimli ve etkili hale getirilmesi için hangi stratejiler uygulanabilir?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarından alınan görüşlerin analizi sonucunda elde edilen tema, kod ve frekanslar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3- Fenomen Öğretmenliğin Eğitim Sistemimizde Daha Etkili Hale Getirilmesine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Sosyal medya kullanımı	Eğitim materyallerinin paylaşımı	6	K9, K16, K19, K25, K31, K45
	Sosyal medya etkileşimini arttırma	3	K1, K14, K24
	Öğrencilerin sosyal medyada paylaşılması	1	K35
Teknoloji ve dijital araçların kullanımı	Teknolojinin etkin kullanımı	3	K4, K29, K48
	Teknoloji destekli öğrenme	1	K36
	Yapay zekayla bağlantı kurma	1	K20
	Dijital pazarlama	1	K8
	Ders içeriklerini kayıt altına almak	1	K32
Fenomen öğretmenliğin tanıtımı ve özendirilmesi	Model öğretmen olarak rol model olma	2	K26, K37
	Fenomen öğretmenlik tanıtımı	2	K7, K18
	Fenomen öğretmenliğe teşvik	1	K2
Öğrenci merkezli eğitim ve etkinlikler sunmaya teşvik	Hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik davranış	1	K30
	Öğrenime teşvik etmesi	1	K28
	Sınıflarda çeşitli etkinlikler uygulama	2	K12, K23

Eğitim sistemine yenilikçi yaklaşımlar kullanma	Fenomen öğretmenlik ile ilgili eğitimler düzenleme	2	K27, K42
	İnovasyon ve yenilik	2	K13, K17
Sınıf yönetimi ve disiplin	Davranış kuralları ve disiplin politikaları	7	K12, K14, K17, K19, K22, K40, K46
	MEB ile iş birliği yapmak	6	K11, K33, K34, K38, K44, K45
	Topluluk desteği sunma	4	K3, K5, K10, K47
Destek sağlama	Öğretmenlerin iş yükünü azaltma ve zaman yönetimi	1	K15
	Destekleyici materyaller sağlama	1	K6
Diğer	Olumsuz düşünce	1	K39
	Yorumum yok	3	K21, K41, K43

Tablo 3'te görüldüğü gibi fenomen öğretmenliği eğitim sistemimizde daha etkili hale getirme ile ilgili görüşler sekiz tema altında birleştirilmiştir: *Sosyal medya kullanımı, teknoloji ve dijital araçların kullanımı, fenomen öğretmenliğin tanıtımı ve özendirilmesi, öğrenci merkezli eğitim ve etkinlikler sunmaya teşvik, eğitim sistemine yenilikçi yaklaşımlar kullanma, sınıf yönetimi ve disiplin, destek sağlama ve diğer.*

Sosyal medya kullanımı teması altında yer alan kodlar *sosyal medya etkileşimini arttırma (f = 3), eğitim materyallerinin paylaşımı (f = 6) ve öğrencilerin sosyal medyada paylaşılması (f = 1)* iken teknoloji ve dijital araçların kullanımı teması altında yer alan kodlar *teknolojinin etkin kullanımı (f = 3), teknoloji destekli öğrenme (f = 1), yapay zekâyla bağlantı kurma (f = 1), dijital pazarlama (f = 1) ve ders içeriklerini kayıt altına almak (f = 1)* şeklindedir.

Fenomen öğretmenliğin tanıtımı ve özendirilmesi teması altında *model öğretmen olarak rol model olma (f = 2), fenomen öğretmenlik tanıtımı (f = 2) ve fenomen öğretmenliğe teşvik (f = 2)* kodları yer alırken öğrenci merkezli eğitim ve etkinlikler sunmaya teşvik teması altında *hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik davranış (f = 1), öğrenime teşvik etmesi (f = 1), sınıflarda çeşitli etkinlikler uygulama (f = 2)* kodları yer almaktadır. Eğitim sistemine yenilikçi yaklaşımlar kullanma teması altında ise *fenomen öğretmenlikle ilgili eğitimler düzenleme (f = 2) ve inovasyon ve yenilik (f = 2)* kodları yer almaktadır.

Destek sağlama teması altında yer alan kodlar *destekleyici materyaller sağlama (f = 1), öğretmenlerin iş yükünü azaltma ve zaman yönetimi (f = 1), MEB ile iş birliği yapma (f = 6) ve topluluk desteği sunma, (f = 4)* iken sınıf yönetimi ve disiplin teması altında *davranış kuralları ve disiplin politikaları (f = 7)* kodlar bulunmamaktadır. Bu temaların dışında olumlu etkisinin olmadığını (f = 1) ve yorumunun olmadığını (f = 3) belirten katılımcılar da yer almaktadır.

Fenomen öğretmenliği eğitim sistemimizde daha etkili hale getirme ile ilgili görüşlerden bazıları özüne sadık kalınarak aşağıda sunulmuştur:

“Teknoloji çağında olduğumuz için gerek eğitimde gerek öğretimde ve gerek günlük hayatımda teknolojinin avantajlarını ve etkisini inkar edemeyiz bu yüzden bunu eğitime de uyarlamamız gerektiğini düşünüyorum öğretmenler olarak ve aktivitelerle oyunlarla

öğrencileri öğrenme konusunda motive edebiliriz.” (K23, Sınıflarda çeşitli etkinlikler uygulama).

“Herkesin yapabileceği değil de MEB tarafından takip edilen kişiler tarafından yapılması uygun olabilir.” (K33, MEB ile iş birliği yapma).

“Fenomen öğretmenliği daha etkili kılmak için, öğretmenlerin dijital okuryazarlığını artırmalı ve sosyal medyayı derslerde kullanmalarını teşvik etmeliyiz. Yaratıcı içerik üretimi konusunda eğitimler vermeliyiz.” (K42, Fenomen öğretmenlik ile ilgili eğitimler düzenleme).

“Fenomen öğretmenler MEB’in belirlediği kurallara göre paylaşım yapmaya dikkat edebilir. Ayrıca bazı fenomen öğretmenlerin paylaşımları diğer öğretmenlere hiç yarar sunmamaktadır (örneğin öğrencileriyle sadece popüler akım videolarını çeken öğretmenler) bu tarz videolar çeken öğretmenler izleyen öğretmenlerin işine yarayacak derslerinde kullandıkları farklı yöntemleri, öğrencilere sınıfta yaptırdığı etkinlik ve oyunları vs. paylaşırlarsa fenomen öğretmenliğin daha etkili bir hâle geleceğini düşünüyorum.” (K45, Eğitim materyallerinin paylaşımı, MEB ile iş birliği yapmak).

“Fenomen öğretmenliğin öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine olan katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarından alınan görüşlerin analizi sonucunda elde edilen tema, kod ve frekanslar Tablo 4’te sunulmuştur.

Soru 4- Fenomen Öğretmenliğin Öğretmenlik Mesleğine Katkılarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Öğretmen ve öğrenci etkileşimi	Öğretmen ile öğrenci arasında olumlu ilişki kurma	2	K8, K20
	Öğrencinin aktif katılımını sağlama	4	K2, K5, K16, K36
	Rol/model olma	2	K4, K22
Eğitim yöntemleri ve yenilikler	Öğretmenlere ders içeriği hakkında ilham olma (fikir verme)	6	K10, K23, K25, K43, K44, K45
	Zamanı verimli kullanma (aktif ve eğlenceli)	3	K1, K2, K20
	Mekândan bağımsızlık	2	K32, K47
	Yeni yöntem ve teknik geliştirme	2	K24, K42
	Eğitim-öğretimde kolaylık sağlama	2	K7, K36
	Öğrenci merkezli eğitime yönelik tutum geliştirme	1	K35
	Tercihe yönelik öğretmen seçimi	1	K3
	Mesleğe ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme	14	K6, K9, K12, K13, K15, K16, K20, K30, K34, K37, K38, K40, K43, K48

	Öğretmenler arası (aynı veya farklı branş) etkileşim sağlama	5	K11, K17, K19, K31, K42
	Mesleki gelişime teşvik etme	2	K17, K27
	Ekonomik olarak katkı sağlama	1	K11
	Sosyal medyanın olumlu yönünü kullanma	1	K33
	Öğretmenlik mesleğinin sürekliliği ve önemi	1	K40
	Öğretmenlere mesleki rehberlik sağlama	1	K46
	Öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğü	1	K29
Mesleki ün sağlama	Mesleki tanınırlık (ünlülük) sağlama	6	K11, K19, K21, K28, K30, K42
	Ünlü insanlarla etkileşim sağlama	1	K14
Diğer etkiler ve yansımalar	Yorum yok	2	K18, K41
	Herhangi bir etkisi olmaz	2	K39, K45
	Olumlu-olumsuz etkisi olabilir	1	K26

Tablo 4'te görüldüğü gibi fenomen öğretmenliğin, öğretmenlik mesleğine katkılarının ne şekilde olabileceğine ilişkin görüşler beş tema altında birleştirilmiştir: *öğretmen ve öğrenci ilişkisi, eğitim yöntemleri ve yenilikler, öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişim, mesleki ün sağlama, diğer etkiler ve yansımalar*.

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi teması altında yer alan kodlar *öğretmen ile öğrenci arasında olumlu ilişki kurma* ($f = 2$), *öğrencinin aktif katılımını sağlama* ($f = 4$), *rol/model olma* ($f = 2$) şeklinde iken eğitim yöntemleri ve yenilikler teması altında yer alan kodlar *zamanı verimli kullanma (aktif ve eğlenceli)* ($f = 3$), *mekandan bağımsızlık* ($f = 2$), *yeni yöntem ve teknik geliştirme* ($f = 2$), *öğretmenlere ders içeriği hakkında ilham olma (fikir verme)* ($f = 6$), *eğitim-öğretimde kolaylık sağlama* ($f = 2$), *öğrenci merkezli eğitime yönelik tutum geliştirme* ($f = 1$), *tercihe yönelik öğretmen seçimi* ($f = 1$) şeklindedir. Öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişim teması altında *mesleğe ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme* ($f = 14$), *mesleki gelişime teşvik etme* ($f = 2$), *öğretmenler arası etkileşim sağlama* ($f = 5$), *ekonomik olarak katkı sağlama* ($f = 1$), *sosyal medyanın olumlu yönünü kullanma* ($f = 1$), *öğretmenlik mesleğinin sürekliliği ve önemi* ($f = 1$), *öğretmenlere mesleki rehberlik sağlama* ($f = 1$) ve *öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğü* ($f = 1$) kodları yer alırken mesleki ün sağlama teması altında yer alan kodlar *mesleki tanınırlık (ünlülük) sağlama* ($f = 6$), *ünlü insanlarla etkileşim sağlama* ($f = 1$) şeklinde kodlar yer almaktadır. Bu temalar dışında *olumlu veya olumsuz herhangi bir etkisinin olabileceğini* ($f = 1$), *herhangi bir etkisinin olmayacağını* ($f = 2$) ve *hiçbir yorumu olmayan* ($f = 2$) katılımcılar da bulunmaktadır.

Fenomen öğretmenliğin öğretmenlik mesleğine katkılarının ne şekilde olabileceğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerden bazıları özüne sadık kalınarak aşağıda sunulmuştur:

“İnsanların öğretmenlik mesleğine ilgileri ve bakış açıları olumlu yönde etkilenebilir.”

(K12, Öğretmenlik mesleğine karşı geliştirilen olumlu tutum)

“Sosyal medyanın olumsuzluk ve eğitim dışılık algısını kırabilir.” **(K33, Sosyal medyanın olumlu yönünü kullanma)**

“Öğretmenleri teşvik ederek ders etkinlik çalışmalarını artırır, öğretmenlerin mesleğini benimseyip sevmesine katkısı olur, meslek seçimi yapacak kişilere öğretmenliği tanıtmış olur.” (K34, Öğretmenlik mesleğine karşı geliştirilen olumlu tutum, Mesleğe ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme)

“Bununla ilgili bir fikrim yok çünkü fenomen öğretmenleri takip ediyorum ancak bir katkı sunduklarını çok da düşünmüyorum. Yine düzgün ve faydalı paylaşımlar yapan öğretmenlerin paylaştıklarından diğer öğretmenlerinden derslerinde faydalanabileceğini düşünüyorum.” (K45, Öğretmenlere ders içeriği hakkında ilham olma ‘fikir verme’, Herhangi bir etkisi olmaz)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sosyal medya platformlarını etkili kullanan ve fenomen olarak tanımlanan öğretmenlerin paylaştığı içeriklerin öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine olumlu ve olumsuz etkilerini, öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkılarını ve eğitim sistemi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim fakültesinde eğitim görmeye devam eden ve mezun olmuş 48 öğretmen adayı ve öğretmenin fenomen öğretmenliğe ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre fenomen öğretmenliğin eğitim üzerinde, öğrenci üzerinde ve öğretmenlik mesleği üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna dair görüşler elde edilmiştir. Öğrenci üzerindeki olumlu etkilerine dair; öğrenciye farklı bakış açısı kazandırma, derse/eğitime ilgi arttırma, öğrencinin aktif katılımında bulunması, motivasyon arttırımı, dersleri eğlenceli kılma, merak uyandırma, gelecek hayali kurma, rekabet oluşturma, programlı çalışma, eksikleri kapatma, kalıcı öğrenme ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırma görüşleri belirtilmiştir.

Eğitim üzerindeki olumlu etkilerine dair; kolay erişim, eğitime teşvik, farklı ve çok sayıda kitleye ulaşma, eğitimde eşitlik ve velinin sisteme dahil olması görüşleri belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğine dair ise; farklı öğretim yöntemleri, örnek olma ve meslek tanıtımı görüşleri elde edilmiştir. Kaya ve Toker Gökçe (2023), Tuten (2008), Singh ve Diamo (2015) taraflarından yapılan çalışmalarda da fenomen öğretmenliğin eğitim üzerindeki olumlu etkilerinden bahsedilmiştir.

Tuten (2008) sosyal medya fenomeni öğretmenlerin sosyal medyada aktif olduğunu, başka kullanıcıları etkilediğini ve sosyal medyanın kullanıcılar için faydalı olduğunu belirtmiştir. Singh ve Diamo (2015) fenomen öğretmenlerin ders içeriklerinden birçok farklı öğrenci kitesinin yararlanabileceğinden bahsetmiştir. Kaya ve Toker Gökçe (2023) ise fenomen öğretmenlerin sosyal medyayı kullanarak bilgiye kısa sürede erişebildiklerini, yaratıcı fikirler üretip fikir alışverişinde bulunabildiklerini ve hem bireysel

Songül KARABATAK, Aybüke Hilal KARADAĞ, Ayça ALPER, Elif Ezgi BATUR, Zeynep Sudan BAHCIVAN hem de mesleki olarak kendilerini birçok açıdan geliştirme imkanı sağladıklarını belirtmiştir. Öğrenciler içine derse aktif katılım sağlamasıyla daha verimli bir ders süreci geçirileceğini dolayısıyla akademik başarının artacağını söyleyerek fenomen öğretmenliğin olumlu etkilerine değinmiştir. Çalışmaların sonuçlarının, fenomen öğretmenliğin eğitim sistemi, öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki pek çok olumlu etkisini ortaya koyduğu ve fenomen öğretmenliğin eğitim süreçlerinde öğrenci motivasyonunu artırdığı, derslere ilgiyi güçlendirdiği ve eğitimi hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha etkili ve erişilebilir hale getirdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre fenomen öğretmenliğin eğitim üzerinde, öğrenciler üzerinde ve öğretmen üzerinde olası zararlarının da olduğu ortaya çıkmıştır. Fenomen öğretmenliğin öğrencilerin gizliliğini aksattığı, etik değerlerini aştığı, teknolojiye bağımlı kıldığı, onları eğitimden uzaklaştırdığı ve odaklanmalarını zorlaştırarak olumsuz yönlendirdiği belirtilmiştir. Bunların yanında fenomen öğretmenliğin öğrencileri kararsızlaştırdığı, huzursuzluğa sevk ettiği ve sağlık sorunlarına yol açtığı da belirtilmiştir. Ayrıca Kaya ve Toker Gökçe (2023) taraflarından yapılan çalışmada da fenomen öğretmenliğin eğitim üzerindeki olası zararlarından bahsedilerek öğrenciler tarafından sosyal medya kullanımının dikkat dağınıklığına yol açabilecek bir risk olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre, fenomen öğretmenliğin eğitim süreçlerinde faydalı bir araç olabileceği ancak potansiyel zararlarını en aza indirecek önlemler alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Eğitime olası zararları olarak ise fenomen öğretmenlerin eğitimde olumsuzlukları görememe, eğitimde negatif algıların oluşumu, eğitimde farklı duygulara yönelme, eğitimde bilgi yanlışlığı, eğitimde popüler kültür etkisi, eğitimde bağımsızlık eksikliği, eğitimde teknoloji ağırlığı, eğitimde zaman sorunu, eğitimde aksaklıklar, eğitimde mahremiyetten yoksun sınıflar, eğitimde ertelenebilirlik ve eğitimde değerlerin bozulması gibi olası zararları olduğu belirtilmiştir. Öğretimde olası zararları ile ilgili olarak da fenomen öğretmenliğin öğretmenin fazla eleştiri almasına, öğretimde motivasyon düşüklüğü oluşturmaya veya bu konuda herhangi bir olası zararlarının olmadığına dair görüşler vurgulanmıştır. Bunlar dışında bazı katılımcılar fenomen öğretmenliğin olumsuz veli görüşleri oluşturduğunu belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre fenomen öğretmenliğin eğitim sistemimizde daha etkili hale getirilmesinin eğitim üzerinde, öğrenciler üzerinde, fenomen öğretmenlik üzerinde pek çok olumlu etkisinin olacağı belirtilmiştir. Bu olumlu etkilere göre; fenomen öğretmenlerin sosyal medya etkileşimini artırması gerektiği, eğitim materyallerinin paylaşımını sürdürmeleri gerektiği, öğrencilerin sosyal medyada paylaşılmasının fenomen öğretmenliği eğitim sistemimizde daha etkili hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kaya ve Toker Gökçe (2023) çalışmasında fenomen öğretmenlerin sosyal medya ortamını kullanarak öğrenciler için daha etkili ve eğlenceli bir yaşam sunduğunu vurgulamaktadır. Avcı (2020) ise sosyal medyanın faydalarına geniş bir şekilde yer verilmiş ve bunun, fenomen

öğretmenliğin eğitime entegrasyonunu olumlu yönde geliştirecek bir unsur olduğuna değinilmiştir. Ayrıca yaptığımız çalışmada teknoloji ve dijital araçların kullanımı bağlamında, fenomen öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmaları, teknoloji destekli öğrenmeyi teşvik etmeleri, yapay zekayla bağlantı kurmaları, dijital pazarlama yöntemlerini benimsemeleri ve ders içeriklerini kayıt altına alarak eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeleri gerektiği görüşleri belirtilmiştir. Kaya ve Toker Gökçe (2023) de teknolojinin günümüzde hızla geliştiğine, dijital araçlarla bilginin kolayca yayılacağına vurgu yapmıştır. Fenomen öğretmenliğin eğitime olumlu etkilerinin artırılması için fenomen öğretmenliğin tanıtımı ve özendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada fenomen öğretmenlerin hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik davranış sergilemeleri, öğrenime teşvik edici etkinlikler sunmaları ve sınıflarda çeşitli etkinlikler uygulamaları gerektiği yönünde görüşler ortaya konmuştur. Eğitim sisteminde yenilikçi bir yaklaşım olarak fenomen öğretmenliğin ele alınması, bu öğretmenlik türüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve sınıf yönetimi ile disiplin konularının öncelikli olarak ele alınması gerektiği dikkat çeken görüşler arasındadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin eğitimde destekleyici yaklaşımlar ve somut materyal çeşitliliği konusundaki ihtiyaçlarının, eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Fenomen öğretmenlik uygulamaları ise bu desteği sağlamada potansiyel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Ancak bazı katılımcıların fenomen öğretmenliğin etkisine dair çekimsiz kalmaları, bu kavramın eğitim sistemi içindeki rolüne dair daha fazla araştırma ve tartışma gereksinimine işaret etmektedir. Avcı (2020) çalışmasında sosyal medya kullanımının eğitim sistemini daha etkisiz hale getirdiğine dair olumsuz görüşler bildirilmiştir. Bu bulgular, fenomen öğretmenliğin birçok alanda olumlu etkileri olduğuna dair görüşleri desteklemekle birlikte, fenomen öğretmenliğin eğitim sistemine entegre edilmemesi gerektiği yönünde bir görüşe de ulaşıldığını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, fenomen öğretmenliğin öğretmenlik mesleğine de fayda sağladığı görülmüştür. Özellikle öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde, fenomen öğretmenliğin öğretmen ile öğrenci arasında güçlü bir bağ kurmayı, öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını teşvik etmeyi ve öğretmeni bir rol model olarak benimsemelerini desteklediği belirtilmiştir. Avcı'nın (2020) çalışmasında ise sosyal medyanın ders içeriklerini daha anlaşılır hale getirdiği, bu durumun sınıf içi performansı artırdığı ve böylece öğretmen-öğrenci arasında olumlu ilişkiler kurulmasına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bu sonuç, fenomen öğretmenliğin yalnızca öğrencilerin öğrenme sürecine değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin niteliğine de olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Fenomen öğretmenliğin, öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişim kurarak derse katılımı artırdığı ve öğretmenleri rol model haline getirdiği söylenebilir. Ayrıca, sosyal medya kullanımıyla ders

Songül KARABATAK, Aybüke Hilal KARADAĞ, Ayça ALPER, Elif Ezgi BATUR, Zeynep Sudan BAHCIVAN
içeriklerinin daha anlaşılır hale gelmesi ve sınıf içi performansı desteklemesi, bu uygulamanın öğretim süreçlerini daha etkili kılabileceğini düşündürmektedir.

Elde edilen görüşler doğrultusunda eğitim yöntemleri ve yenilikler; zamanı verimli kullanma (aktif ve eğlenceli), mekandan bağımsızlık, yeni yöntem ve teknik geliştirme, öğretmenlere ders içeriği hakkında ilham olma (fikir verme), eğitim-öğretimde kolaylık sağlama, öğrenci merkezli eğitime yönelik tutum geliştirme, tercihe yönelik öğretmen seçimi durumları belirtilmiştir. Bunların yanısıra öğretmenlik mesleği ve mesleki gelişim; mesleki gelişime teşvik etme, öğretmenler arası (aynı veya farklı branş) etkileşim sağlama, öğretmenlik mesleğine karşı geliştirilen olumlu tutum, ekonomik olarak katkı sağlama, öğretmenlik mesleğinin sürekliliği ve önemi, öğretmenlere mesleki rehberlik sağlama, öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğü, mesleğe ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme, sosyal medyanın olumlu yönünü kullanma ifadeleri de yer almıştır. Avcı (2020) çalışmasında, öğretmenlerin sosyal medya platformları aracılığıyla topluluklar kurarak farklı branşlar arasında etkileşimde bulunabileceği, böylece mesleki gelişimlerini destekleyecek yeni yöntem ve teknikler keşfederek bu bilgileri diğer branşlardaki öğretmenlerle paylaşma fırsatı bulabilecekleri vurgulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulguya göre fenomen öğretmenler geniş bir kitleye ulaşabildikleri için mesleklerinin daha fazla görünürlük kazanmasına olanak tanımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel marka oluşturma süreçlerine katkı sağlamakta ve mesleklerine olan ilginin artmasına aracılık edebileceği söylenebilir. Ayrıca, ünlü kişilerle etkileşim kurma fırsatı, öğretmenlerin bilgi alışverişi yapma, sosyal sorumluluk projelerinde yer alma ve mesleklerine dair yenilikçi fikirleri yayma açısından önemli bir zemin oluşturabilmektedir. Kotler ve Keller'in (2016) kişisel markalaşmanın profesyonel başarı üzerindeki etkisini ele alan çalışmalarıyla örtüşmektedir. Fenomen öğretmenlerin sosyal medya platformlarında aktif olmaları, öğretmenlik mesleğini yalnızca eğitim topluluğu içinde değil, toplumun geniş kesimlerinde de görünür kılmakta ve meslek algısının olumlu yönde değişmesine aracılık etmektedir. Carpenter ve Krutka'nın (2014) sosyal medyanın öğretmenlerin mesleki ağlarını genişletme ve bilgi paylaşım süreçlerine katkı sunduğunu belirten çalışmaları, bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum, fenomen öğretmenlerin yalnızca bireysel düzeyde değil, meslektaşlarına da profesyonel gelişim açısından örnek teşkil ettiğini göstermektedir. Bu durum, fenomen öğretmenliğin öğretmenlerin mesleki prestijini artırma ve mesleki etkileşim ağlarını genişletme yönünde pozitif etkiler yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

5. ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda fenomen öğretmenliğin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından birçok olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Fenomen öğretmenlerin sosyal medyada aktif olmaları, eğitim materyallerini paylaşmaları ve dijital araçları derslerde kullanmaları, öğrencilerin öğrenmesini ve derse

katılımını arttıracığı öngörüsüyle öğrenci motivasyonunu artıracığı düşünülebilir. Bu nedenle sosyal medyayı etkili kullanan öğretmenlerin mesleki tanınırlıklarını artırmaları teşvik edilebilir. Öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlamak ve fenomen öğretmenliğin olumlu yönlerini anlatmak amacıyla, öğretmenler arasında düzenli bilgi paylaşım platformları oluşturulmalıdır. Bu platformlar, öğretmenlerin deneyimlerini ve yenilikçi eğitim yöntemlerini paylaşabilecekleri bir ortam sunmalıdır. Ayrıca fenomen öğretmenlerin, MEB ile iş birliği yaparak öğretmenlerin iş yükünü azaltacak ve zaman yönetimini kolaylaştıracak destekleyici materyaller sağlamaları, eğitim süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Bununla birlikte, fenomen öğretmenliğin tanıtımının yapılması ve öğrenci merkezli eğitim etkinliklerinin teşvik edilmesi, fenomen öğretmenlik modelinin yaygınlaşmasını destekleyebilir.

Çalışma, fenomen öğretmenliğin olumlu etkilerinin yanı sıra, eğitim, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olası zararlar barındırabileceğini de ortaya koymuştur. Özellikle öğrencilerin gizlilik ihlali, etik değerlerin aşılması, teknoloji bağımlılığı ve dikkat dağınıklığı gibi riskler, fenomen öğretmenliğin dikkatle ele alınması gereken yönlerine işaret etmektedir. Eğitimin fenomen öğretmenliğin olası zararlarından en az düzeyde etkilenmesi amacıyla; öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal medya kullanımının teknoloji bağımlılığına yol açmaması için sınırlandırılması veya kontrol altında tutulması, sosyal medya kullanımının etik ve gizlilik standartlarının artırılıp öğrenci ve öğretmenlerin düzenli aralıklarla bu konuda eğitimler almalarının sağlanması, fenomen öğretmenlerin kullanmış oldukları eğitim içeriklerinin yenilenmesi ve denetlenmesi artırılarak eğitim içeriğinin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin olası olumsuz yorumlara ve motivasyon düşüklüğüne karşı destekleme programlarının oluşturulması, velilerinin fenomen öğretmenlik konusunda bilgilendirilerek oluşabilecek zararlara karşı bilinçli ebeveynlerini varlığının sağlanması fenomen öğretmenliğin eğitim üzerindeki olası zararlarının azalmasında yardımcı olacaktır.

6. KAYNAKÇA

- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 769-788.
- Avcı, F., & Er, H. (2019). Investigation of teacher views on digital addiction and suggestions for solution. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 132-159. DOI: <https://doi.org/10.35207/late.602235>.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Breakenridge, D. (2009). *New media, new tools, new audiences*. New Jersey: FT Press.
- Carpenter, J.P., Shelton, C.C., Curcio, R. & Schroeder, S. (2021). The Education Influencer: New Possibilities and Challenges for Teachers in the Social Media World. In E. Langran & L. Archambault (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1712-1721). Online, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved September 16, 2024 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/219338/>.
- Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434.
- Chugh, R., Grose, R., & Macht, S. A. (2020). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature. *Education and Information Technologies*, 26, 983-999. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10288-z>
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *A framework for marketing management*. Prentice Hall.
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *Uluslararası Girişimcilik ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Lee, Y. & Dinh, C. (2021). I want to be as trendy as influencers – how “fear of missingout” leads to buying in-Tention for product send orsed by social medias. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 2040-7122.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Silius, K., Kailanto, M., & Tervakari, A. (2011, April 4-6). *Evaluating the quality of social media in an educational context*. Paper presented at the 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Amman. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2011.5773183>
- Singh, S., & Diamo, S. (2015). *Social Media Marketing for Dummies*. John Wiley&Sons.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı Üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.
- Stathopoulou, A., Siamagka, N. T., & Christodoulides, G. (2019). A multi-stakeholder view of social media as A supporting tool in higher education: An educator student perspective. *European Management Journal*, 37(4), 421-431. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.01.008>

-
- Tiryakioğlu, F. & Erzurum, F. (2011). *Bir eğitim aracı olarak ağların kullanımı*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Toker-Gökçe, A. & Kaya, O. (2023). *Sosyal medya fenomeni öğretmenler hakkında öğretmen görüşleri (Instagram örneği)*. 8th International New York Academic Research Congress on Humanities and Social Sciences Proceedings Book, New York, Amerika Birleşik Devletleri, 24 - 26 Haziran 2023, ss.77-87.
- Tonbuloğlu, İ. & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-333.
- Tuten, T. L. (2008). *Advertising2.0: Social Media Marketing in A Web 2.0 World*. ABCCLIO. 89-93.
- Uştu, H., Taş, A. M., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına İlişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 5-23. [https:// DOI: 25.1234/0123456789](https://doi.org/10.25123/0123456789)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

With the advancement of technology, social media and its associated innovations have become integral to contemporary life. Given that education cannot be viewed in isolation from the socio-cultural context in which it exists, the education system has also adapted to these changes. This study investigates the impact of the concept of influencer teaching, which has emerged alongside the rapid development of technology and the pervasive use of social media, on pre-service teachers and the transformations it engenders. Specifically, it explores how phenomenal teachers integrate social media platforms into their educational practices, enhance the efficiency of their instructional processes, assess the potential advantages and disadvantages of such practices on education, and contribute to the professional development of teaching.

Social media has evolved into a readily accessible resource for individuals today, expediting users' access to information and facilitating immediate access to educational content. These attributes enable students to engage in their learning processes more independently and flexibly while accommodating individual differences. Furthermore, social media allows educators to access a vast array of materials, develop innovative methods and techniques, and foster content interaction among teachers within the same subject area.

The objective of this study is to analyze the role of influencer teaching within the education system, its ramifications, and potential avenues for enhancement from an academic standpoint. To achieve this, the effects of influencer teaching on education were examined in a multidimensional manner, evaluating both the positive contributions of phenomenal teachers to the educational process and the potential detriments that such approaches may pose to the educational system. Additionally, the development of strategies to enhance the efficiency of influencer teaching within the education system and the examination of its professional contributions are central to this investigation.

This study employed the case study method, a qualitative research approach. The study population comprised 48 pre-service teachers enrolled in a faculty of education or those who had graduated but had yet to enter the workforce. Data collection involved the use of open-ended questions and an online questionnaire. The analysis of the collected data was conducted using the content analysis technique.

The analysis reveals that the concept of influencer teaching facilitates instantaneous and convenient access to diverse audiences, providing students with varied perspectives and enhancing their interest in lessons, as well as increasing motivation. Additionally, it promotes parental engagement in the educational process. While the positive contributions to the educational experience are significant, the study also addresses the negative implications associated with critical issues such as ethics and confidentiality, proposing solutions to mitigate potential risks. Recommendations are offered, informed by the perspectives of prospective teachers, on how phenomenal teachers, who gain prominence through social media, can be positioned as effective tools within the educational landscape.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 15.06.2024 Accepted/Kabul: 16.12.2024 Published/Yayınlama: 26.12.2024

4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Lisansüstü Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi

Ali ŞAHİN¹

Öz

Bu çalışmanın amacı ülkemizde 2000-2024 yılları arasında 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların betimsel içerik analiz sonucunun bulunmasıdır. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan 23 tane lisansüstü çalışma bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin incelenmesi için doküman incelemesi tekniği bu çalışmada uygulanmıştır. Çalışma kapsamında çalışmanın demografik ve metodolojik yapılarına göre incelenmiştir. 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların demografik yapısına bakıldığında lisansüstü çalışmaların 13 tanesi (%56,5) yüksek lisans çalışması olduğu görülürken yıl bazında ise en fazla 2018 yılında 3 tane (%12,9) yayınlanan çalışmanın olduğu görülmüştür. Lisansüstü çalışmaların yayınlandığı üniversitelere bakıldığında en fazla 10 tane (%43,4) ile Gazi Üniversitesinde yayınlandıkları görülürken en çok 17 tane (%74) çalışmanın Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yayınlandığı bulunmuştur. 4MAT öğretim modeli uygulanan tezlerin metodolojik yapısına bakıldığında en fazla yarı deneysel yöntemin 10 tane (%35,7) ile kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların örneklem türleri içinde en çok öğrencilere yönelik 18 tane (%78,4) çalışmanın olduğu görülürken örneklem büyüklüğü olarak da 51 ile 100 arasında 8 tane (%34,7) çalışmanın en fazla tercih edildiği görülmüştür. Bununla birlikte çalışmalarda en çok başarı testi 19 tane (%28,3) kullanıldığı bulunurken veri analiz çeşitleri içerisinde 18 tane (%23) ile bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testinin en fazla tercih edildiği yapılan inceleme sonucunda görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 4MAT Öğretim Modeli, Lisansüstü Çalışmalar, Betimsel İçerik Analizi.

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye, Ararat_can@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1389-670X

Descriptive Content Analysis of Graduate Studies Applied With The 4MAT Teaching Model

Abstract

The purpose of this study is to find the descriptive content analysis results of postgraduate studies in which the 4MAT teaching model was applied in our country between 2000 and 2024. For this purpose, 23 postgraduate studies published in YÖK National Thesis Center constitute the sample of this study. Document review technique was applied in this research to examine the data obtained. Within the scope of the study, it was examined according to the demographic and methodological structures of the study. When we look at the demographic structure of postgraduate studies where the 4MAT teaching model is applied, it is seen that 13 (56.5%) of the postgraduate studies are master's degree studies, while on a yearly basis, there were at most 3 (12.9%) published studies in 2018. When we look at the universities where postgraduate studies are published, it is seen that the most 10 (43.4%) studies are published in Gazi University, while the most 17 (74%) studies are published in the Institute of Educational Sciences. When looking at the methodological structure of the theses in which the 4MAT teaching model was applied, it was seen that the quasi-experimental method was used the most, with 10 of them (35.7%). Among the sample types of these studies, it was seen that 18 studies (78.4%) were mostly aimed at students, while 8 studies (34.7%) with a sample size between 51 and 100 were most preferred. However, while it was found that 19 achievement tests (28.3%) were used most in the studies, it was seen as a result of the analysis that t-test was the most preferred one for dependent and independent samples with 18 (23%) of the data analysis types.

Keywords: 4MAT Teaching Model, Graduate Studies, Descriptive Content Analysis.

1. GİRİŞ

Bireyler gündelik hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümleri için kullanacakları bilgileri farklı yollarla elde etmektedir. Bu farklılıklar bireysel farklılıklar etkisi altında olmaktadır. Bireysel farklılıklar ilk aşamada bireylerin dış görünüşlerindeki farklılıklar olarak algılansa da aslında dış görünüşten çok zeka, tutum, beceri, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri gibi içsel farklılıklar olarak görülmektedir (Price, 2004). Bireysel farklılıklar bireyin diğer bireylerden kendisini ayıran tüm farklılıklar olarak ifade edilebilir.

Bireysel farklılıklar bireylere verilecek eğitim ve öğretimi direkt etkilediği bilinen bir gerçektir. Bireyler genellikle bilgileri kendisine sunulan şekliyle algılamadıkları, bireysel farklılıklarına göre bireysel olarak yapılandırdıkları görülmektedir (Özen, 2021). Bu nedenle öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenler; öğrencilerin bilgileri almasını sağlayacak, bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğrenmelerini olumsuz etkileyecek durumları engelleyen, öğrencilerin kendi öğrenmelerine olanak tanıyan bir öğretim ortamının oluşturması beklenmektedir (Ayvacı ve Yamaçlı, 2022). Öğrencilere

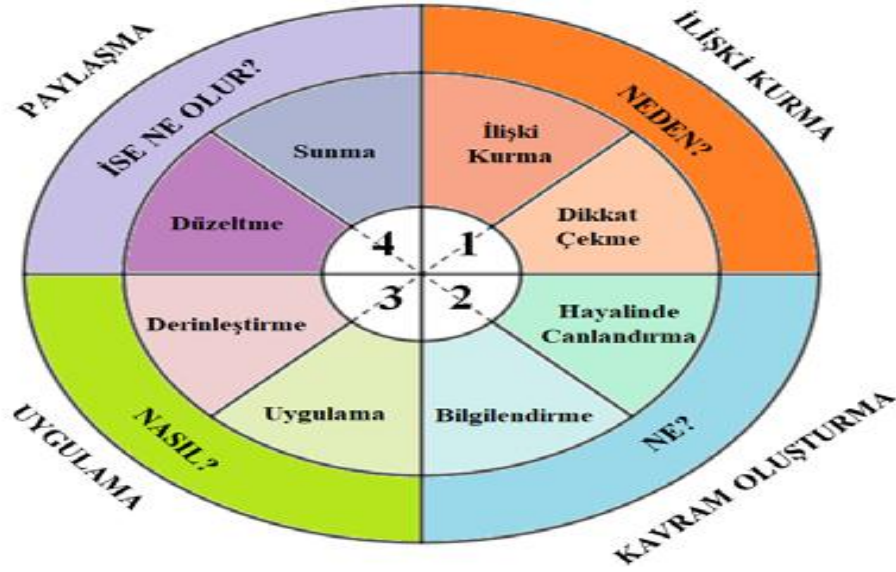
verilecek bilgilerin aktarılması için bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir öğretim ortamının oluşturulması öğrencilerin bu bilgileri daha kolay ve anlaşılır bir biçimde elde etmesine olanak tanıyacaktır. Sınıf ortamında bireysel farklılıklara sahip birçok öğrenci vardır. Bu ortamda gerçekleştirilecek öğretimlerin istenilen düzeyde öğrencilere aktarılması içinde sınıf ortamında kullanabilecek ve zengin bir içeriğe sahip öğretim modeli uygulanmalıdır. Bu modellerden bir tanesi de yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 4MAT (4Mode Application Technques) öğretim modelidir.

Günümüze kadar bireylere aktarılacak konuların öğretiminde çeşitli öğretim modelleri kullanılarak bilgilerin kolay ve kalıcı bir şekilde öğretimlerin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu modeller içerisinde en fazla geleneksel öğretim de denilen öğretmenlerin öğretim sürecinde aktif öğrencilerin ise pasif olduğu ezbere dayalı öğretim yöntemi kullanılmaktadır. (Türker ve Genç, 2018). Bu modelin yaygın olarak kullanılmasındaki etkenler arasında öğretimi gerçekleştiren öğretmenler için kolay bir model olması, maliyetinin olmaması ve zaman tasarrufu gibi etmenleri sıralayabiliriz. Bu avantajların yanı sıra öğrencilerde öğrenilen konuların kolay unutulması, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi, öğrencilerin konuya olan ilgisinin azalması veya motivasyon düşüklüğü gibi olumsuzlukları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Öğrencilerle gerçekleştirilecek öğretim ortamı, öğrencilerin deneme yanılmalar yapabileceği, ilgisini, motivasyonunu ve kalıcı öğrenmelerini artıracak modellerin tercih edilmesi gerekmektedir (Demirkan ve Saraçoğlu, 2016). Öğretimlerde kolay, anlaşılır, kalıcı ve bireyleri süreç içerisinde aktif olarak katan modellerden biri de 4MAT öğretim modelidir. Bu modelin çeşitli öğretim ortamları barındıran yapısı sayesinde bireylere verilecek bilgilerin kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceği ifade edilebilir.

4MAT Öğretim Modeli

4MAT modeli 1970 yıllarında McCarthy tarafından ortaya atılan bir modeldir. Bu model yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Kolb öğrenme stili modelindeki dört çeyrekte oluşan öğrenme döngüsü içerisine beynin sol ve sağ yarı kürelerinin de eklenmesiyle sekiz adımdan oluşan bir öğretim modeli olarak ifade edilmektedir (Hendriyani vd., 2020). Bu sekiz adım saatin yönünde ilerleyen ve aynı zamanda aşamalı olarak ilerleyen bir yapıya sahiptir (Gray ve Palmer, 2001). 4MAT öğretim modeli birinci adımdan başlayıp sekizinci adımda sonlanan ve içerisinde çeşitli uygulamaların bulunduğu bir öğretim modeli olarak ifade edilebilir.

McCarthy tarafından oluşturulan, öğretim ortamında bireysel farklılıklara yönelik çeşitli etkinliklerin bulunduğu, sekiz adımdan oluşan ve zengin bir içeriğe sahip 4MAT öğretim modeli Şekil 1.'de gösterilmektedir.



Şekil 1. 4MAT modeli (McCarthy, 1990'den akt. Kösa ve Ardiç, 2018)

Şekil 1'e bakıldığında 4MAT öğretim modelinin sekiz aşaması gösterilmektedir. Bu aşamalar saatin yönünde ilerleyen ve bir önceki aşama tamamlanmadan diğer aşamaya geçilmeyen bir yapısı vardır.

Birinci aşama: ilişki kurma

4MAT öğretim modelinin ilk aşaması öğretilecek konunun gündelik hayatla bağlantısı kurulmaya çalışılır. Öğrencilere aktarılacak konulardan bahsedilmeden önce günlük yaşam içerisindeki yerlerinden bahsedilerek öğrencilerin konuya olan ilgilerin çekilmesi sağlanmaktadır (Aliustaoğlu, 2018). Bu adımda öğrencilerin çevrelerinde görebilecekleri örneklerden yola çıkılarak düşünceleri sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretimi gerçekleştirecek kişilerin yani öğretmenlerin sınıf ortamında beyin fırtınası tekniği, tartışma tekniği gibi tekniklerle öğrencilerin süreç içerisine dahil edilmesi gerekmektedir (McCarthy, 2000). 4MAT öğretim modelinin birinci aşaması öğrencilere öğretilecek bilgilerin gündelik hayattaki yerlerinin görülmesi ve konu öğretimi öncesinde öğrencilerin konunun öğretimine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarının artırılması beklenmektedir.

İkinci aşama: dikkat çekme

4MAT öğretim modelinin ikinci aşaması dikkat çekme aşamasıdır. Başlangıç aşamasında öğretmen tarafından verilen örneklerden yola çıkılarak öğrencilere sorular sorulur ve bu sorulara yönelik öğrencilerin vereceği cevaplar beklenmektedir (Şahin, 2022). Bu cevaplar ışığında öğretmen başka sorular sorarak öğretilecek konunun özüne doğru hareket etmeye çalışır. Aynı zamanda bu sorular öğrencilerin konuya ilişkin dikkatini vermesine yardımcı olacaktır. Yine bu sorular sayesinde öğretmenler öğrencilerin konuya ait kavram yanılgıları, hazırbulunuşluk seviyelerini ve ön bilgilerinin

ne olduğunu görmesini sağlayan bir aşama olarak görülmektedir (Obiajulu, 2014). Kısacası bu aşama öğrencilerin konunun özüne doğru hareket edilmesi için öğretmenler tarafından sorular sorularak konuya yönelik dikkatlerin çekilmesini sağlayan bir aşama olarak ifade edilebilir.

Üçüncü aşama: hayalinde canlandırma

Bu aşamadaki amaç öğrencilerin konuya özgü teorik bilgilerin verilmeden önce konuyu hayalinde canlandırmasına yöneliktir. Bu aşamada öğrenciler ilk iki aşamada verilen örneklerden yola çıkılarak zihinlerinde konuya ait özellikleri hayal etmesi amaçlanmaktadır (Ergin, 2011). Burada öğrencilerden yeni bir şeyler üretmesi beklenmezken verilen örneklerden yola çıkılarak hayalinde canlandırması beklenmektedir. Öğrencilerin verilen örnekleri hayalinde canlandırmaları için öğretmenler tarafından öğrencilere yakın çevrelerinde görebilecekleri örneklerden hareket etmeleri gerekmektedir (McCarthy, 2000). Bu aşamadan sonra öğretmenler öğrencilere konuya ait bilgileri aktarmaya başlamaktadır.

Dördüncü aşama: bilgilendirme

4MAT öğretim modelinin bu aşaması öğrencilere verilecek bilgilerin neredeyse birebir aktarıldığı aşama olarak ifade edilebilir. Bu aşamada öğretmenleri konuya özgü tüm teorik bilgilerin verildiği ve konunun uzmanlar tarafından anlatıldığı aşama olarak belirtilmektedir (Tezcan, 2016). 4MAT öğretim modelinin dördüncü aşaması okullardan en yaygın olarak kullanılan geleneksel öğretime en yakın aşamasıdır. Bu aşama sayesinde konunun tüm teorik bilgilerinin öğretmen veya uzman kişiler tarafından aktarılması gerçekleşir. Bu sayede konunun farklı yönlerine gitmesi yani konu dışına çıkılmasının önüne geçilmiş olacaktır.

Beşinci aşama: uygulama

4MAT öğretim modelinin dördüncü aşamasında öğrenilen bilgilerin öğretmen gözetiminde uygulamaya geçildiği aşamadır. Bu aşamada öğrencilerden orijinal örneklerin verilmesi beklenmediği sadece öğretmenin vermiş olduğu teorik bilgilerden hareket ederek çeşitli alıştırmalar gerçekleştirildiği adım şeklinde belirtilmektedir (Bahar, 2017). Uygulama aşamasından itibaren öğrenciler öğretim sürecinde daha aktiftir. Beşinci aşamanın amacı öğrencilere aktarılan bilgilerin kullanılışlarının görülmesinin yanında öğrencilerin konuya özgü pratikliğinin kazandırılması şeklinde olmaktadır (Bülbül, 2013). Bu aşamada öğrenciler uzmanlar tarafından almış oldukları bilgileri uygulayarak konular hakkında pratikliğinin kazandırılması bu aşamanın temel hedeflerinden biri şeklinde ifade edilebilir.

Altıncı aşama: derinleştirme

4MAT öğretim modelinin bu aşaması bir önceki aşamada yapılan alıştırmalardan yola çıkılarak öğrencilerin kendi çözüm yollarının üretmesidir. Derinleştirme aşamasında öğrenciler teorik bilgileri aldıktan sonra pratikliği kazanmaları için alıştırmalar yapmaktadır. Bu alıştırmalar öğretmen veya uzman kişilerin göstermiş olduğu yöntemlerle gerçekleştirilirken altıncı aşamada artık öğrencilerin konuya yönelik kendilerince yeni bir çözüm yolu geliştirmesi veya farklı çözüm yollarını kullanmaları beklenmektedir (Şahin ve Bozkurt, 2022). Bu aşamada öğrencilerin farklı fikirler ortaya koymaları, farklı çözüm yolları uygulamalarının beklendiği için öğrencilerin sürece daha aktif olarak katıldığı bir aşama olarak ifade edilebilir.

Yedinci aşama: düzeltme veya mükemmelleştirme

Öğretim modeli içerisindeki aşamalardan orijinal fikirlerin üretilmesi için öğrencilerin serbest bırakıldığı aşama yedinci aşamadır. Öğrencilerin bu aşamaya kadar olan çalışmaları analiz ederek yeni fikirlerini veya farklı çözüm yollarını ortaya koydukları, bu durumların pozitif veya negatif yönleri hakkında analizlerinin gerçekleştirdiği aşama olarak belirtilmektedir (Mutlu, 2004). Öğrencilerin bu analizleri gerçekleştirmesi için yani öğrenmelerin sorumluluklarını alması içinde öğretmenlerin bu aşamada kılavuzluk eden kişi konumunda olması gerekmektedir (McCarthy, Germain ve Lippitt, 2006). Bu aşamada öğrencilerden orijinal fikirler üretmesi beklenmektedir.

Sekizinci aşama: sunma

4MAT öğretim modelinin son aşaması sunma aşamasıdır. Öğrencilere verilen görevler sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili hazırlamış olduğu tüm orijinal fikirleri, örnek veya etkinlikleri sınıf ortamında sunduğu aşama şeklinde belirtilmektedir (Bülbül, 2013). Öğrenciler bu örnek, etkinlik veya fikirleri sınıf ortamında sunarken diğer öğrencilerinde görüşlerine başvurulur. Gerekli geri dönütlerden sonra öğretim tamamlanmış olur ve yeni konu için süreç yine birinci aşamadan başlanarak devam etmektedir (Bahar, 2017). Bu öğretim modelinin son aşaması olan sunma aşamasında öğrenciler şimdiye kadar öğrenmiş olduğu konuya yönelik hazırlamış oldukları orijinal fikirleri, düşünceleri, örnek veya etkinlikleri bu aşamada sınıf arkadaşlarının görüşlerinin alınması için sınıf ortamında sunmaktadır. Öğrenciler hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenin vermiş olduğu dönütlere göre konunun öğretimi tamamlanarak bu öğretim döngüsü sonlanmış olacaktır.

McCarthy tarafından geliştirilen 4MAT öğretim modeli saat yönünde ilerleyen sekiz aşamalı bir öğretim döngüsüdür. Bu döngü içerisinde çeşitli etkinlikleri barındıran zengin içerikli bir öğretim modeli olarak ifade edilebilir. Hatta bu modelin özelliklerini dikkate alan bir öğretim ortamı oluşturulması öğretmenin vereceği katkıdan daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Leon, Seal ve

Przasnyski, 2006). Bu yüzden 4MAT öğretim modeli çoğu disiplinlerde kullanılması gereken öğretim modellerinden bir tanesi şeklinde düşünülmektedir.

4MAT öğretim modeli öğrencileri sürece aktif katılımı sağlaması, konuların öğretiminde gündelik hayatla bağlantılar kurulması, teorik bilgilerin uzmanlar tarafından verilmesi, bol miktarda alıştırmalar yapılması, öğrenciler tarafından konuya özgü kendi ifadeleriyle oluşturdukları orijinal fikirler üretmesi ve bunu sınıf ortamında paylaşması gibi çeşitli öğretim ortamı sağladığı için bu modelin eğitim-öğretim açısından faydalarının çok fazla olacağı ifade edilebilir. Bununla birlikte 4MAT öğretim modelinin sadece eğitim-öğretim açısından değil aynı zamanda sol ve sağ beyin baskınlığına sahip bireylere yönelik etkinlikler oluşturularak öğrenme ortamındaki öğrencilerin neredeyse tamamını sürece dahil etmesi, öğretim aşamasının bazı adımlarında geleneksel öğretime yakın çoğu adımlarında da yapılandırmacı yaklaşımı baz alarak bu iki yaklaşımı bünyesinde birlikte barındırması ve öğretim sonunda öğrenciler tarafından elde edilen orijinal fikirlerin değerlendirilmesi yine kendi arkadaşları tarafından yapılması gibi özellikleri sayesinde de bu modelin literatüre katkısı yadsınamayacak kadar önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

4MAT öğretim modeli, öğretim süreci içerisinde hem öğretmeni hem de öğrencileri aktif olarak katan bir öğretim modelidir. Bu model konulara gündelik hayattan örneklerle başlaması, öğrencilere konunun düşündürülmesi, teorik bilgilerin öğretmen tarafından aktarılması, öğrencilerin alıştırmalar yapması, orijinal fikirlerin bulunması ve sınıf ortamında sunulması gibi birçok farklı etkinlikleri bünyesinde bulundurmaktadır. Bu çeşitlilik sınıf ortamında bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin çoğunu öğretim süreci içerisine çekmesine olanak tanıyan bir yapısının olduğu söylenmektedir (Irfan, Almufadi ve Brisha, 2016). 4MAT öğretim modeli kullanımı sayesinde öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına yönelik katkısının olduğu birçok araştırmada görülmektedir (Aliustaoğlu, 2018; Bahar, 2017; Bülbül, 2013; Dikkartın Övez, 2012; Ergin ve Sarı, 2016; Irfan, Almufadi ve Brisha, 2016; İnel, 2018; Kösa ve Ardiç, 2018; Mutlu, 2004; Nowacki, 2011; Obiajulu, 2014; Sabry, El-Baaly ve Abu-Risk, 2021; Şahin, 2022; Şahin ve Bozkurt, 2022; Tatar, 2006). Görüldüğü üzere 4MAT öğretim modeli kullanımı öğrencilerin başarısı açısından genel anlamda olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların betimsel içerik analiz sonucunun bulunmasıdır. Bu çalışmayla 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların alanyazıya katkılarını genel bir çerçevede ele almaktır. Bu çalışma sayesinde 4MAT öğretim modeline yönelik yapılmış çalışmalar bir arada verilerek bu modelin normal döngüsüne yönelik oluşturulmuş etkinliklerinin görülmesinin yanında bazı çalışmalarda bu modele yapılan eklemeler veya başka modellerle harmanlama gibi farklı türlerinin görülmesi hem 4MAT

öğretim modeline katkı sağlaması hem de bu modeli uygulayacak araştırmacılara yol göstermesi hedeflenmektedir.

Bu amaçla araştırmanın alt problemleri iki ana problemin altında belirlenmiştir. Ana problemlerimiz demografik ve metodolojik olarak ikiye ayrılırken bu ana problemlerin daha anlaşılır olması için alt problemler oluşturulmuştur. Bunlar;

- 2000-2024 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların demografik yapısı nasıldır?
 1. Yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
 2. Yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
 3. Lisansüstü çalışmaların yayınlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
 4. Lisansüstü çalışmaların yayınlandığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- 2000-2024 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların metodolojik yapısı nasıldır?
 1. Lisansüstü çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
 2. Lisansüstü çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?
 3. Lisansüstü çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
 4. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
 5. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkiye’de 2000-2024 yılları arasında 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların betimsel içerik analizi sonucunun bulunması için nitel araştırma yöntemi kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Nitel araştırma yöntemi, bir konu hakkında sayısal değerlerin dışında konuya yönelik farklı açılarda bakmayı sağlayan bir öğretim yöntemi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Nitel araştırma yönteminde genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama araçları kullanılırken bu araçlar sayesinde daha önce araştırma yapılan çalışmaların görünmeyen farklı yönlerinin görülmesine ve bu çalışmaların gerçekçi yönlerini öznel bir sorgulamayla gerçekleşmesine olanak tanımaktadır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada önceden yayınlanan lisansüstü çalışmaların incelenmesinin gerçekleştirileceği için doküman inceleme tekniğinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanmış lisansüstü çalışmaların betimsel içerik analiz sonuçlarının bulunması amacıyla 2000-2024 yılları arasında yayınlanmış doktora ve yüksek lisans tezlerine bakılarak araştırma için veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu lisansüstü çalışmaların bulunması için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan tezler çalışma kapsamına alınmıştır. 2000-2024 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan 23 tane lisansüstü çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu 23 tane tez, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından araştırma sorularına uygun “Lisansüstü Çalışmaları İnceleme Formu” şeklinde bir form oluşturulmuştur. Bu form, tezlerin yani lisansüstü çalışmaların bu araştırma kapsamındaki alt problemlere cevap verecek şekilde hazırlanmıştır. Bu durumu daha anlaşılır bir şekilde açıklamak gerekirse bu form içerisinde lisansüstü çalışmaların yayın türüne, yayın yılına, yayınlandığı üniversitelere, yayınlandığı enstitülere, örneklem büyüklüğüne, örneklem türüne, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve veri analizlerine yönelik cevap alınacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formun uygunluğunun görülmesi için alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyelerinden alınan dönütlere bakıldığında formda bazı ifadelerin değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Alınan bu dönütler ışığında gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek formun son hali hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilen verilerin incelenmesi ise doküman incelenmesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, merak edilen bir araştırma için amacına uygun çalışmaların, arşiv belgelerinin, kayıtların ve tutanakların analizlerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). 4MAT öğretim modelinin Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü çalışmaların incelenmesinde bu tekniğin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Çalışma verilerinin bulunması için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “4mat”, “4MAT”, “4MAT Öğretim Modeli” ve “4 Mode Application Tecques” şeklinde aramalar gerçekleştirilerek verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle de verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların bulunması için araştırmacı tarafından hazırlanan “Lisansüstü Çalışmaları İnceleme Formu” araştırma sonuçlarının bulunması için kullanılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2000-2024 yılları arasında 4MAT öğretim

modeli ile ilgili yapılan çalışmalar, bu formda belirtilen alt problemlere göre kategorilere göre ayrılmıştır. Bu arada şunuda belirtmek gerekirken her bir çalışmada birden fazla alt problemlere sahip olmasından dolayı toplam tez çalışmalarından daha fazla bazı sonuçlar elde edileceği de bilinen bir gerçektir. Bu formda alt problemlere uygun hazırlanan maddelere göre veriler kaydedilerek çalışma için gerekli olan veriler elde edilmiştir. Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi için toplanan verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi kullanılacaktır. Betimsel içerik analizi, yapılacak herhangi bir araştırmanın sorularına yönelik verilen cevaplardan elde edilen birçok kelime veya sonuçların dağılımının belirli kategoriler altında görünür hale getirilmesi olarak belirtilmektedir (Ubay, 2022). Betimsel içerik analizi genellikle yazılı metinlerin belirli temalar altında incelenmesini kolaylaştıran bir analiz yöntemi olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014). Bir başka deyişle içerik analizi eğitim araştırmalarında elde edilen verilerin tekrarlardan ve dağılımdan kurtarılmasını sağlayan bir analiz şekli olarak düşünülmektedir (Amaç, 2021). Kısaca belirtmek gerekirse merak edilen bir araştırmanın sonucunun bulunması için elde edilen verilerin çokluğunun veya dağılımının belirli temalar veya kategoriler altında birleştirilmesi sonucunda verilerin genel bir çerçevede görünür hale getirilmesini sağlayan bir analiz çeşidi olarak ifade edilebilir. Yapılacak bu çalışmada elde edilen verilerin belirli temalar altında genel geçer bir çerçevede bilgi sahibi olunmak istenmesinden dolayı bu çalışmada betimsel içerik analiz yönteminin tercih edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

3. BULGULAR

Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalar kapsamında incelendiğinde toplam 23 tane çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara ait alt problemlerin bulguları tablolar halinde çalışmada sunulmuştur.

1-) 2000-2024 Yılları Arasında Türkiye’de Yayınlanmış 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Lisansüstü Çalışmaların Demografik Yapısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın demografik yapısının bulunması için ilk oluşturulan problem “‘Yayın türüne göre dağılımı nasıldır?’” sorusu oluşturulmuştur. Bu probleme ait çalışmaların yayın türüne göre frekans ve yüzdeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Türüne Ait Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Türleri	f	Yüzdeler (%)
Yüksek Lisans	13	56,5
Doktora	10	43,5
Toplam	23	100

Tablo 1'e bakıldığında 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların 13 tanesi (%56,5) yüksek lisans çalışması olduğu görülürken kalan 10 tane (%43,5) çalışmanın da doktora tez çalışması olduğu görülmüştür. Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan çalışmaların türüne baktığımızda yüksek lisans tezlerinin fazla olduğu görülmesine rağmen doktora tezlerinin de hiç azımsanmayacak bir miktarda olduğu görülmektedir. Bunun yanında bazı doktora çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıların aynı zamanda yüksek lisans tezlerinde de bu modeli kullandıkları görülmüştür. Yani bazı araştırmacılar yüksek lisans çalışmasının devamı niteliğinde çalışmalar gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada merak edilen ikinci problem "4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların yayın yıllarının dağılımı nasıldır?" sorusudur. Bu soruya ait frekans ve yüzdelik tablosu Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Yayın Yıllarına Ait Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Yayın Yılları	f	Yüzdelik (%)
2003	2	8,6
2004	1	4,3
2006	2	8,6
2007	1	4,3
2009	1	4,3
2011	2	8,6
2012	1	4,3
2013	2	8,6
2014	1	4,3
2015	1	4,3
2016	1	4,3
2017	2	8,6
2018	3	12,9
2019	1	4,3
2022	1	4,3
2023	1	4,3
Toplam	23	100

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların yıllarına ait dağılımına yani Tablo 2'ye göre 2000-2024 yılları arasında çeşitli yıllarda lisansüstü çalışmaların olduğu görülürken bunların içerisinde en fazla 2018 yılında 3 tane (%12,9) yayının olduğu görülmüştür. Tabloya bakıldığında ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan araştırmalarda en fazla 2018 yılında yayınlanmış çalışmanın olduğu görülsede aslına bakılırsa diğer yıllara oranla o kadar da fazla bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise birkaç yıl hariç (mesela 2021, 2020, 2010, 2008 gibi) çalışmaların yapıldığı yıllar açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde 4MAT modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların demografik yapısının üçüncü alt problemi "4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların yayınlandığı üniversitelere göre

dağılımı nasıldır?’’ sorusudur. Üçüncü alt probleme yönelik bulunan değerlerin frekansları ve yüzdelik değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Yayınlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Yayınlandıkları Üniversiteler	f	Yüzdelik (%)
Gazi Üniversitesi	10	43,4
Kastamonu Üniversitesi	3	13,1
Gaziantep Üniversitesi	2	8,6
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	8,6
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	4,3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	4,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	4,3
Trabzon Üniversitesi	1	4,3
Atatürk Üniversitesi	1	4,3
Balıkesir Üniversitesi	1	4,3
Toplam	23	100

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların hangi üniversitelerde yayınlandıklarının bulunması amacıyla Tablo 3’e bakıldığında çeşitli üniversitelerde yayınlar yapıldığı görülürken bunların içerisinde en fazla 10 tane (%43,4) ile Gazi Üniversitesinde yayınlandıkları görülmüştür. Bu modelin en çok Gazi Üniversitesinde yayınlanması burada bulunan araştırmacıların bazıları farklı zaman dilimlerinde yapılan çalışmalar olsa bile birbirlerinden etkilenmesinden dolayı 4MAT öğretim modelindeki çalışma sayıları bir hayli fazla olmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4MAT öğretim modeli kullanılan tezlerin demografik yapılarının incelenmesi için oluşturulan alt problemin sonuncusu ‘‘4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların yayınlandığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?’’ sorusundan oluşmaktadır. Bu alt problemin bulgularına yönelik elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Yayınlandıkları Enstitülere Göre Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Yayınlandıkları Enstitüler	f	Yüzdelik (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	17	74
Fen Bilimleri Enstitüsü	5	21,7
Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	4,3
Toplam	23	100

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalarının yayınlandıkları enstitülere göre araştırıldığında buradan Tablo 4’e göre 4MAT öğretim modeli uygulanan tez çalışmalarının içerisinde en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 17 tane (%74) çalışmanın olduğu yapılan inceleme sonunda ortaya çıkmıştır. Tabloya bakıldığında genellikle Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanan 4MAT öğretim modeli çalışmaları başta öğretmenlik gibi uygulamalı öğretimi gerçekleştirilen ve bu modelin bireyler üzerindeki etkisinin görülmesi amacıyla gerçekleştirilmesi gibi etkenler nedeniyle bu enstitüde daha fazla yayınlanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu arada Sosyal Bilimler

Enstitüsünde yapılan çalışmaların çok az sayıda olması 4MAT öğretim modelinin bu enstitüde uygulama alanı olarak daha fazla çalışmalar gerçekleştirilmesi için fırsat olacaktır.

2-) 2000-2024 Yılları Arasında Türkiye’de Yayınlanmış 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Lisansüstü Çalışmaların Metodolojik Yapısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü tezlerin metodolojik yapılarının neler olduğunun bulunmasına yönelik olmuştur. Bu bulgulara geçmeden önce şunu da belirtmek gerekir ki lisansüstü çalışmalar toplamda 23 tane olurken bu tezler kendi içerisinde farklı alt problemlere cevaplar aradığı için 23 taneden fazla yöntem, veri toplama aracı veya veri analiz çeşidi olacağıının unutulmaması gerekir.

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların metodolojik yapısına yönelik oluşturulmuş ilk problem “4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Bu soruya ait elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Yönelik Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Yöntemleri	f	Yüzdelik (%)
Yarı Deneysel	10	35,7
Deneysel	6	21,4
Tarama	4	14,2
Zayıf Deneysel	2	7,1
Durum Çalışması	2	7,1
Karma	1	3,5
İç İçe Karma	1	3,5
Meta Analiz	1	3,5
Eylem	1	3,5
Toplam	28	100

Tablo 5’e bakıldığında 4MAT öğretim modeli uygulanan çalışmalarda kullanılan yöntemlerden toplamda 28 tane uygulandığı görülürken bunların içerisinde en fazla yarı deneysel yöntemin 10 tane (%35,7) ile kullanıldığı görülmüştür. 4MAT öğretim modeli kullanılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar bireyleri belirli bir amaç yani önceden belirlenen bir hedef için tercih ettiklerinden dolayı yarı deneysel araştırma yöntemini diğer yöntemlerden daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

2000-2024 yılları arasında uygulanan 4MAT öğretim modeline yönelik oluşturulan problemlerden bir diğeri de “4MAT öğretim modeli uygulanan Lisansüstü çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Bu alt probleme yönelik toplanan verilerden elde edilen frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Örneklem Türüne Ait Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Örneklem Türü	f	Yüzdelerik (%)
Öğrenci	18	78,4
Öğretmen	2	8,6
Öğretmen Adayı	2	8,6
Akademik Çalışmalar	1	4,4
Toplam	23	100

Türkiye’de yayınlanan 4MAT öğretim modeli kullanılan tezlerin örneklem türlerine bakıldığında bu çalışmalar öğrencilere, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve akademik çalışmalara yönelik oldukları görülmektedir. Bu örneklem türleri içinde ise en çok öğrencilere yönelik 18 tane (%78,4) çalışmanın olduğu görülmüştür. Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak bir konunun öğretilmesinde 4MAT öğretim modelinin akademik başarıya ve kalıcılığına etkisinin bulunmasına yönelik olduğu için örneklem türü seçiminde doğal olarak öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Lisansüstü çalışmaların metodolojik alt problemlerine yönelik oluşturulan sorulardan bir diğeri de “4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?” problemidir. Bu problem hakkındaki verilerin frekans ve yüzdelerik değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Ait Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü	f	Yüzdelerik (%)
0-50 arası	5	21,7
51-100 arası	8	34,7
101-150 arası	6	26,1
151-200 arası	1	4,3
201-250 arası	1	4,3
251 ve üzeri	2	8,6
Toplam	23	100

4MAT öğretim modeli kullanılan tez çalışmalarında uygulanan örneklem büyüklüklerine bakıldığında farklı miktarlarda örneklem büyüklükleri ile araştırmalar gerçekleştirilirken bunların içerisinde 51 ile 100 arasında örneklem büyüklüğü tercih eden çalışmaların diğerlerinden 8 tane (%34,7) ile daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalara bakıldığında birçoğu iki veya üç sınıfın akademik başarısının karşılaştırılmasına yönelik olduğu için örneklem büyüklüğünün 51 ile 100 arasındaki bireylere uygulanması sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Araştırmanın metodolojik alt problemine yönelik oluşturulan dördüncü problem “4MAT öğretim modeli uygulanan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Bu soruya ait frekans ve yüzdelerik değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Ait Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Araçları	f	Yüzdeler (%)
Başarı Testi	19	28,3
Ölçek veya Envanter	14	20,8
Görüş Formu	11	16,4
Tutum Ölçeği	5	7,4
Gözlem	4	5,9
Test	3	4,4
Anket	2	2,9
Doküman İncelemesi	2	2,9
Öz ve Akran Değerlendirme	2	2,9
Günlük	2	2,9
Görüşme	1	1,4
Video	1	1,4
Ders Planı	1	1,4
Toplam	67	100

Lisansüstü yapılan çalışmalarda birden fazla alt problemler olduğu için her bir çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür. Tablo 8'e bakıldığında ise 4MAT öğretim modeli uygulanan çalışmalarda en fazla başarı testinin 19 tane (%28,3) kullanıldığı görülmüştür. 4MAT öğretim modeli ile yapılan çalışmalarda nicel araştırmalar ağırlıklı olarak yapılmıştır. Bu çalışmaların içerisinde grupların akademik başarı ve kalıcı öğrenmelerin etkisi bulunması hedeflendiği için başarı testinin seçilmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Araştırmada merak edilen metodolojik alt problemin son sorusu "4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?" sorusudur. Bu son soruya ait elde edilen verilerin frekans ve yüzdeler değeri Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. 4MAT Öğretim Modeli Uygulanan Çalışmaların Veri Analizine Ait Dağılımı

Lisansüstü Çalışmaların Veri Analiz Çeşitleri	f	Yüzdeler (%)
Bağımlı ve Bağımsız T Testi	18	23
ANOVA-ANCOVA	10	12,8
Betimsel Analiz	8	10,2
İçerik Analizi	7	8,9
Frekans ve Yüzdeler	7	8,9
Mann Whitney U Testi	5	6,4
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	4	5,1
Kolmogorov-Smirnov Testi	3	3,8
Kruskal Wallis-H Testi	3	3,8
Varyans Analizi	3	3,8
Ortalama ve Standart Sapma	3	3,8
Shapiro-Wilk Testi	2	2,5
MANCOVA	1	1,2
Levene's Testi	1	1,2
Friedman Testi	1	1,2
Hedge's g Testi	1	1,2
Faktör Analizi	1	1,2
Toplam	78	100

Tablo 9'a bakıldığında 23 tane tez çalışması içerisinde toplamda 78 tane veri analiz çeşidinin kullanıldığı görülmektedir. Burada yine Tablo 9'a göre veri analiz çeşitleri içerisinde 18 tane (%23) ile bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testinin en çok tercih edilen veri analiz çeşidi olduğu yapılan inceleme sonucunda bulunmuştur. Bu sonucun oluşmasında araştırmada özellikle iki grubun akademik başarılarının karşılaştırılmasının istendiği için bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testinin diğerlerine göre daha fazla tercih edilmesine neden olduğu ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4MAT öğretim modeli McCarthy tarafından ortaya atılan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir öğretim modelidir. Bu model toplam sekiz adımdan oluşmakta, bu adımlar saat yönünde ilerleyen ve birbirini sırayla takip eden bir yapısı vardır. Bütün öğretim modellerinde olduğu gibi 4MAT öğretim modelinin de avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Aliustaoğlu, 2018). Bu modelin avantajları arasında konunun gündelik hayatla bağlantısının kurulması, öğrencilere deneme yanılma olanakları tanınması, öğrencilere konu anlatımı öncesinde konuya yönelik merak uyandırması, konuların alan uzmanı tarafından verilmesi, bol miktarda alıştırmalar yapılması, öğrencilerin konuyla ilgili orijinal örnekler bulması ve sunması, bireysel farklılıkları dikkate alması gibi birçok avantajları sıralanabilir (Şahin ve Bozkurt, 2022). Bunun yanında bu modelin avantajlarının yanında fazla zaman alması en çok eleştirilen noktaların başında gelmektedir. Bununla birlikte özellikle soyut ifadeler içeren konunun anlatımında çeşitli sıkıntıların yaşanması, iyi bir şekilde hazırlanmayan adımların konunun öğretimini zorlaştırması ve bazı yerlerde öğrencilerin bazı yerlerde de öğretmenin aktif rol alması gerektiği yerde bu rol ayrımının yapılamaması dezavantajları olarak görülmektedir (Bahar, 2017). Görüldüğü üzere 4MAT öğretim modelinin dezavantajları olmasına rağmen avantajlarının bir hayli fazla olması bu modelin araştırmacılar tarafından tercih edilen bir model olmasına neden olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında ülkemizde 2000-2024 yılları arasında 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yayınlanan tezlerin betimsel içerik analiz sonucunun bulunması için YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan çalışmalara bakılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi için araştırmada iki ana problem belirlenmiş, bu problemler özelinde alt problemler oluşturulmuş ve bu sorulara yönelik cevaplar aranmıştır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları ile bu sonuçlara yönelik yorumlara bu kısımda yer verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler sadece ülkemizde 2000-2024 yılları arasında yayınlanan tezler ele alınmış bu sınırlama içerisinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte 4MAT öğretim modeli uygulanan makaleler, bildiriler, sunumlar gibi akademik değeri olan çalışmalarda bu araştırma kapsamının dışında kalmıştır.

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların ülkemizde yüksek lisans ve doktora alanlarının ikisinde de yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda yüksek lisans çalışmalarının 13 tane (%56,5) ile doktora çalışmalarından daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Arı ve Demir (2020), Tavşanlı ve Ulaş (2023) ile Yıkmış vd. (2018) çalışmalarına bakıldığında bu çalışmaların içerik analiz sonucunda yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmaları bakımından daha fazla oldukları görülmüştür. Yani bu çalışmayla diğer çalışmaların paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Bu durumun oluşmasında 4MAT öğretim modelinin çoğu ders ve konulara uygun öğretimler sağladığı için tercih edildiği söylenebilir. Bunun yanında yüksek lisans çalışma sayılarının genellikle doktora çalışmalarından fazla olduğu için bu genel durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Hatta bazı doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarından hareketle yapılan çalışmalar olduğu inceleme sonucunda görülmüştür. Bu yüzden bu araştırmada elde edilen yüksek lisans ile doktora çalışma miktarları arasındaki ilişki diğer çalışmalarla benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

2000-2024 yılları arasında 4MAT öğretim modeli kullanılan lisansüstü çalışmaların yayınlandığı yıllara bakıldığında çeşitli zaman dilimlerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunların içerisinde en fazla 2018 sonrasında ise 2003, 2006, 2011 ve 2017 yıllarında yapılan çalışmaların diğer yıllara oranla daha fazla çalışmanın olduğu bulunmuştur. Kılınçaslan ve Dökme (2021), Maden (2020) ile Tavşanlı ve Ulaş (2023) yapmış oldukları çalışmalarına bakıldığında 2017 ve 2018 yıllarında yapılan çalışmaların daha fazla oldukları görülürken bu durum yapılan çalışmayla aynı doğrultuda ilerlediği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında 4MAT öğretim modeli kullanılan tezlerin farklı zaman dilimlerinde kullanılması modelin zamandan bağımsız bir şekilde bu modelin farklı disiplinlerde ve farklı zaman dilimlerinde kullanılan bir yapısının olduğu düşünülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında bazı yıllarda yapılan tez miktarları ile bu çalışmada incelenen tez miktarlarının yakın olduğu görüldüğü halde bazı yıllar içerisinde yapılan 4MAT öğretim modeli uygulanan çalışmaların diğer çalışmalarda incelenen tezlerin yayınlanma miktarlarına oranla daha fazla gerçekleştirildiği görülmüştür.

Türkiye’de 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalarda en çok Gazi Üniversitesinde yayınlanan çalışmalar olsa da çeşitli üniversitelerde uygulanan ve yayınlanan bir öğretim modeli olduğu görülmüştür. Akyürek (2022) ile Sevensan (2019) yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. 4MAT öğretim modelinin bireysel farklılıkları dikkate alan zengin içerik yapısı ve gündelik hayattan bağlantı kurması nedeniyle birden fazla üniversitenin bu modelle ilgili çalışmalar yapmasını sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Bireysel farklılıklardan biri de bireylerin sol veya sağ beyin baskınlığına sahip olmalarıdır. Bu durum eğitim-öğretim ortamında göz ardı edilen durumların başında gelen bir olgu olduğu bilinen bir gerçektir. 4MAT öğretim modeli her iki beyin yarı küre özelliklerini aktif olarak kullanılacak ortamlar oluşturan yapısı sayesinde bireysel farklılıklar minimum düzeye indirilmektedir. Tabiki öğretim öncesinde araştırmacı tarafından 4MAT öğretim

modelinin hangi adımı hangi beyin baskınlığına yönelik olduğu bilmeli ve ona uygun öğretim ortamı hazırlamalıdır. Bu model aracılığıyla neredeyse öğrencilerin tamamı öğrenme süreci içerisinde kendilerine ait bir şeyler bulması sağlanarak süreç içerisinde aktif görev almaları ve bu sayede kalıcı öğrenmeler gerçekleştirecekleri ifade edilebilir.

Lisansüstü çalışmalarda uygulanan 4MAT öğretim modelinin yayınlandığı enstitülere bakıldığında en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünden yayınlandığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında aynı paralellikte Kuzu ve Çam (2019) ile Köse, Eroğlu-Doğan (2020) çalışmalarının olduğu gözlemlenmiştir. 4MAT öğretim modeli kendi içerisinde teorik bilgilerin uzman tarafından aktarılması, konuya özgü alıştırmaların yapılması, pratikliğin kazandırılması, okul ortamında kolay uygulanabilmesi, orijinal fikirlerin bulunması gibi çeşitli yapısından dolayı eğitim bilimleri enstitüsü bölümleri tarafından en fazla tercih edildiği düşünülmektedir. Burada ifade edilen enstitüde yayınlanma türüne göre çalışmalara bakıldığında genel anlamda paralellik gösterecek şekilde yapılan bu çalışma diğer çalışmalara göre ağırlıklı olarak daha fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsünden yayınlandığı görülmüştür. Belki de bu durum özellikle 4MAT öğretim modelinin uygulamaya dönük bir yapısının olması, teorik bilgilerin uzman tarafından verilmesi ve verilen öğretimin sonucunu hem nicel olarak hem de nitel olarak yansımalarının görülmesine olanak tanınmasından dolayı diğer çalışmalara oranla daha fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsünden yayınlanmasına neden olduğu düşünülebilir.

Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların metodolojik açılarından araştırma yöntemlerine bakıldığında yarı deneysel yöntemin en fazla kullanıldığı görülmüştür. Maden (2020) ile Oğuzman, Metin ve Kaya (2021) yapmış oldukları betimsel içerik analizinde benzer sonucun oluştuğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında 4MAT öğretim modeli uygulanan grupla uygulanmayan grupların yani kontrol ile deney gruplarının akademik başarıları ve öğretimin kalıcılığının karşılaştırılması şeklinde olması bu yöntemin en çok tercih edilmesine neden olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların betimsel içerik analiz sonuçlarına bakıldığında özellikle de öğrencilerin derse olan tutumları, akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına yönelik araştırmalar gerçekleştirilmesi bu sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

YÖK'ün Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan 4MAT öğretim modeli kullanılan tezlerin örneklem türüne bakıldığında ağırlıklı olarak öğrencilerle yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Akyürek (2022), Değirmençay ve Cin (2016) ile Meço ve Coştu (2022) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerle yapılan çalışmaların fazla olduğu yani yapılan bu çalışmayla aynı doğrultuda oldukları görülmektedir. Bu durumun oluşmasının nedeni 4MAT öğretim modelinin zengin bir öğretim ortamı sunması, konuya ilginin çekilmesini sağlaması, konuların öğrencilere kalıcı öğretimler gerçekleştirmesi gibi özelliklerinin bulunması gibi nedenlerden dolayı bu modelin örneklem türü olarak en çok öğrenci gruplarına uygulandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalarda olduğu gibi örneklem türünde öğrencilerin ağırlıklı olduğu görülmesine rağmen öğrencilerle yapılan araştırmaların 4MAT

öğretim modeli uygulanan tezlerde diğerlerine oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum özellikle 4MAT öğretim modelinin öğretim sürecinin eğlenceli olması, öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif olarak katılımını sağlaması, akademik başarı açısından farklılıkları ortaya konması ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi gibi etkenler sayesinde araştırmacılar tarafından bu modelin öğrencilere uygulanmasında daha çok tercih edildiği ifade edilebilir.

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların örneklem büyüklüklerine bakıldığında ağırlıklı olarak 51-100 arasında örneklem büyüklüğünün tercih edildiği sonrasında ise bu büyüklüğün 101-150 arasında olduğu yapılan inceleme sonucunda görülmüştür. Albayrak ve Çiltaş (2017) ile Tavşanlı ve Ulaş (2023) yapmış oldukları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Bu 4MAT öğretim modeli çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 51-100 arasında yoğunlaşmasının nedenleri olarak bu model kullanılarak gerçekleştirilen öğretimlerin ağırlıklı olarak grupların karşılaştırılmasında uygulanmasının yanında 4MAT öğretim modelinin bazen de kalabalık bir sınıf veya gruba uygulanması şeklinde ifade edilebilir. Yapılan bu çalışmayla birlikte literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında örneklem türleri bakımından bakıldığında en çok öğrenci sonrada öğretmen ve öğretmen adaylarının tercih edildiği görülmüştür. Bu örneklem türleri içerisinde de özellikle öğrenci ve öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında bazen iki bazen de üç sınıf tercih edildiği için örneklem büyüklüğü olarak 51-100 kişiye bu model uygulandığı söylenebilir.

Lisansüstü çalışmalarda 4MAT öğretim modeli kullanılan tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımının nasıl olduğuna bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 4MAT öğretim modeli kullanılan tez çalışmalarında en çok başarı testinin tercih edildiği görülmüştür. Maden (2020) ile Oğuzman, Metin ve Kaya (2021) çalışmalarında da veri toplama aracı olarak başarı testinin kullanıldığı yani yapılan çalışmayla aynı doğrultuda sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu sonucun oluşmasında 4MAT öğretim modeli uygulanan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel çalışmalarda kullanılması, belirlenen konuların anlatımından sonra değerlendirme aşamasında gruplara başarı testi ile grupların değerlendirilmesi, grupların akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı yönünden karşılaştırılması istendiği için bu veri toplama aracının tercih edilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

YÖK'ün Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan tez çalışmalarında 4MAT öğretim modelinin uygulanan lisansüstü çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerine bakılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalarda en fazla bağımlı-bağımsız örneklem için t-tesinin kullanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Kılınçaslan ve Dökme (2021), Maden (2020) ile Oğuzman, Metin ve Kaya (2021) çalışmalarında da bağımlı-bağımsız örneklem için t-tesinin en fazla kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak 4MAT öğretim modeliyle yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak bir konunun öğretiminde iki grubun akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığın ölçülmesi şeklinde yapılan araştırmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların betimsel içerik analizine yönelik yapılan bu çalışma ülkemizde yayınlanan tezlere bakılarak gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde olduğu gibi uluslararası çalışmalara bakıldığında da 4MAT öğretim modeli uygulanan birçok çalışma vardır. Bu çalışmalardan bazıları: Alanazi (2020); Nowacki (2011); Obiajulu (2014); Sabry, vd. (2021); Yanti vd. (2021) şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmalara genel bir çerçevede bakıldığında farklı yıllarda yayınlan çalışmalar olduğu, çalışma grubu ağırlıklı olarak öğrencilerin tercih edildiği çalışmalar olduğu, nicel ağırlıklı çalışmalar olduğu, veri toplarken başarı testinin daha fazla tercih edildiği, verilerin analizinde farklı analizler kullanılırken bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testinin de azımsanmayacak miktarda kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalar ile uluslararası çalışmaların aynı paralellikte olduğu yapılan inceleme sonucunda görülmüştür. Bu durumun oluşmasında 4MAT öğretim modelinin zengin içerik yapısının, öğrencileri sürece aktif olarak katması, bu modelin akademik başarıyı artırıp artırmadığının araştırılması, hem bireysel hemde grup çalışmasına olanak tanınması gibi etkenlerden dolayı ulusal ve uluslararası araştırmacılar tarafından tercih edilen bir model olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada 2000-2024 yılları arasında 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmaların betimsel içerik analiz sonucuna bakılmıştır. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezinde 4MAT öğretim modeli kullanılan tez çalışmaları incelenmiştir. İncelenme sonucunda 23 tane lisansüstü çalışmaların bulunduğu görülmüştür. 4MAT öğretim modeli uygulanan tez çalışmaları demografik ve metodolojik olacak şekilde iki alt başlık altında incelenmiştir. Bu çalışmaların demografik yapısına bakıldığında tezlerden 13 tanesi (%56,5) yüksek lisans çalışması, 2018 yılında 3 tane (%12,9), 10 tane (%43,4) Gazi Üniversitesinde ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 17 tane (%74) çalışmanın demografik yönden diğerlerinden daha fazla tercih edildikleri görülmüştür. Lisansüstü çalışmaların metodolojik yapısına bakıldığında ise yarı deneysel yöntem kullanılan 10 tane (%35,7) çalışma, öğrencilere yönelik 18 tane (%78,4) çalışma, 51 ile 100 arasında örneklem büyüklüğü tercih 8 tane (%34,7) çalışma, başarı testinin kullanıldığı 19 tane (%28,3) çalışma ile bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testinin uygulandığı 18 tane (%23) çalışmanın metodolojik yapısı yönünden diğerlerinden daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında Sosyal Bilimleri Enstitüsü içerisinde bulunan bölümlerin 4MAT öğretim modeline yönelik çalışmalar gerçekleştirmeleri akademiye farklı bakış açıları katacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde 4MAT öğretim modeli uygulanan lisansüstü çalışmalara yönelik gerçekleştirilen betimsel içerik analiz sonuçlarına bu çalışmada bakılmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında farklı zaman dilimlerinde, çeşitli üniversitelerde ve enstitülerde uygulanan bir model olduğu görülmüştür. Böylelikle bu modelin hem güncel bir model hem de farklı bilim alanlarında uygulanabilir model olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bunun yanında 4MAT öğretim modeli uygulanan öğretimlerde sabit bir alana veya zamana ait olmadığı da düşünülebilir. Bu durumun daha anlaşılır

olması için açıklamak gerekirse mesela bu modelin en çok uygulandığı üniversite olan Gazi Üniversitesindeki çalışmalara bakıldığında aşağı yukarı aynı zaman diliminde veya enstitüde uygulanmadığı yani sabit bir zaman ve bilim alanında uygulanmadığı çalışmalar olduğu görülmüştür. Böylelikle bu modelin her zaman ve her alanda kullanılabilen güncel bir yapısı olduğundan bahsedilebilir. Ayrıca 4MAT öğretim modeli uygulanan tezlere bakıldığında bu modelin sadece belirlenen konuların öğretime etkisine bakılmamış aynı zamanda bu çalışmalar 4MAT öğretim modeline de katkılar sağladığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle üniversitelerde yapılan çalışmalara bakıldığında bu modelin çeşitli bilim dallarında uygulama yapılabilecek bir yapısının olduğu, bu modelin eksikliklerin giderilmesi için gerçekleştirilen düzenlemelerin olduğu, diğer modellerden ayıran pozitif yönlerinin görülmesi, öğretimin daha başarılı ve kalıcı olması için başka modellerle harmanlanması gibi 4MAT öğretim modelinde gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Hatta bu durumun daha görünür olması için bir tane örnek vermek gerekirse Gaziantep Üniversitesinde gerçekleştirilen bir tez çalışmasında 4MAT öğretim modelinin adımları sadece beynin sol ve sağ yarı küresini genel olarak baskın kullananlar için geliştirilen bir model iken bu durum sınıf içerisinde bazı öğrencilere ulaşılması açısından sıkıntılar yaşandığı görülürken öğretim ortamında beyin yarı kürelerini ve özelliklerini daha ayrıntılı bir şekilde dikkate alan bütünsel beyin modeli ile harmanladıkları görülmüştür. Buradan 4MAT öğretim modeli uygulayan çalışmalar alanyazıya katkı sağlarken aynı zamanda bu çalışmalarda 4MAT öğretim modeline farklı açılardan geliştirilerek olumlu fayda sağladığı ifade edilebilir.

4MAT öğretim modeline yönelik yapılan betimsel içerik analiz sonucuna bakıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarının üzerinden daha fazla çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yani öğretmen adaylarına lisans dönemi içerisinde bu model hakkında bilgiler aktarılmalı ve 4MAT öğretim modeli döngüsüne yönelik şablon hazırlanması istenilebilir. Öğretmenler açısından ise 4MAT öğretim modeli hizmet içi eğitim verilmeli, şablon hazırlanması istenmeli, kendi branşlarına yönelik bir uygulama yapmaları ve elde edilen sonuçları akademik başarı veya bilgilerin kalıcılığı gibi kriterlere yönelik olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmeleri önerilmektedir. Ayrıca bu modelde ağırlıklı olarak nicel çalışmalar yapıldığı görülürken bu modelin nitel çalışmalarda kullanılarak yeni çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir. Başka bir ifadeyle 4MAT öğretim modelinin nicel çalışmaların yanında nitel çalışmalara da ağırlık verilmesi örneğin öğrencilerin herhangi bir derse ait tutumları, epistemolojik inançları, derse olan özyeterlilik algısı gibi nitel kriterlerinde bulunması yönünden bu modelin etkisine bakılması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 4MAT öğretim modelinin sekiz adımından oluşan döngüsüne ait şablonunun hazırlanması, etkinliklerin uygulanması veya değerlendirilmesi açısından bakıldığında farklı ekstra bir araç-gereç, materyal veya maliyete gerek duyulmaması açısından da uygulanabilir bir model olduğu için gelecekteki çalışmalara önerilmektedir. Bununla birlikte 4MAT öğretim modeli

yapısı gereği birçok alanda uygulanabilecek bir yapısı vardır. Mesela Şahin'in (2022) deki çalışması oran ve orantı konusunu üzerinde olmuştur. Bu çalışmadan hareketle aynı konunun farklı sınıf düzeylerinde de uygulanabilir olması veya oran-orantı konusu için geliştirmiş olduğu şablona benzer şablon kullanılarak farklı disiplinlerde de kullanılabilir bir model olduğu ifade edilebilir. Görüldüğü üzere bu modelin basit, kullanışlı ve anlaşılır yapısında dolayı bu modelin farklı disiplinlerde kullanılmasının alan yazıya katkısı olacağından dolayı bu modelin çeşitli disiplinlerde kullanılması önerilmektedir. (11-12). Bunun yanı sıra bu modelle ilgili en çok fazla zaman alması şeklinde problemin yaşandığı görüldüğü için eğitim-öğretim gerçekleştirecek kişilerin konuya özgü hazırlayacağı 4MAT öğretim modeli döngüsünü detaylı bir şekilde hazırlamalı, öğretim adımlarını iyi planlamalı ve uygulamalı, konunun öğretimi için yeterli zamanı ayarlamalı, eğer gerekli görülürse öğretim aşamasına fazladan ek süre verilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ. (2022). Eğitim Yönetimi Alanında Yayımlanan Araştırmaların Eğilimleri: Betimsel İçerik Analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 324-341. <https://doi.org/10.35675/befdergi.774620>.
- Alanazi, F.H. (2020). The effectiveness of the 4MAT teaching approach in enhancing conceptions of electricity in physics for female students in the kingdom of saudi arabia. *Journal of Turkish Science Education*, 17(2), 271-288.
- Albayrak, E., ve Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Matematiksel Model ve Modelleme Araştırmalarının Betimsel İçerik Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.
- Aliustaoğlu, F. (2018). *Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri gelişiminin 4Mat modeli kapsamında incelenmesi*. Doktora Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Arı A. A. ve Demir B. (2020). Analysis of thesis in turkey between the years 2008-2020 on mathematics literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 667-685.
- Ayvacı, H. Ş., ve Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Bahar, M.A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Bülbül, H. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi iki boyutlu sanat atölye dersinde 4Mat öğretim modelinin uygulanabilirliği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Değirmençay, Ş. A., ve Cin, M. (2016). Türkiye'deki deprem eğitimi araştırmaları: betimsel içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-314.
- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Dikkartın Övez, F.T. (2012). The effect of the 4MAT model on student's algebra achievements and level of reaching attainments. *Int. J. Contemp. Math. Sciences*, 7(45), 2197-2205.
- Ergin, S. (2011). *Fizik eğitiminde 4MAT öğretim yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin iş, güç ve enerji konusundaki başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, S. ve Sarı, M. (2016). Fizik eğitiminde 4MAT öğretim yönteminin öğrencilerin seçilmiş duyuşsal özelliklerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 212-230. DOI:10.16986/HUJE.2015014660.
- Gray, D. ve Palmer, J. (2001). Learning styles and web-based learning: The 4MAT methodology. *WebNet Journal: Internet Technologies, Applications & Issues*, 3(2), 43-51.
- Hendriyani, Y., Sukardi, Ambiyar ve Effendi, H. (2020). Learning style as a variable to develop a smart learning management system. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 13(12), 5349-5353.
- İnel, Y. (2018). The effect of using the 4MAT teaching method in 6th-grade social studies education on the academic achievement of students. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(3), 440-458.
- Irfan, O.M., Almufadi, F.A. ve Brisha, A.M. (2016). Effect of using 4mat method on academic achievement and attitudes toward engineering economy for undergraduate students. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 8(1), 1-11.
- Kazu İ. Y. ve Çam H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1349-1367.

- Kılınçaslan, H. ve Dökme, İ. (2022). Türkiye kapsamında fen okuryazarlığı: betimsel bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 911-925. <https://doi.org/10.24315/tred.943835>
- Kösa, T. ve Ardiç, E.Ö. (2018). Geometrik cisimler konusunun öğretiminde 4MAT öğretim modelinin etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 536-562.
- Köseoğlu S. ve Eroğlu-Doğan E. (2020). Türkiye’de 2010-2017 yılları arasında fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapılmış olan lisansüstü tezlerin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1122-1147.
- Leon, L., Seal, K.C. ve Przasnyski, Z.H. (2006). Captivate your students' minds: developing interactive tutorials to support the teaching of spreadsheet modeling skills. *INFORMS Transactions on Education*, 7(1), 70-87. <https://doi.org/10.1287/ited.7.1.70>.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4MAT in the classroom*. Illinois: About Learning Inc.
- McCarthy, B., Germain, C.S., ve Lippitt, L. (2006). *The 4MAT research guide, reviews of literature on individual differences and hemispheric specialization and their influence on learning*. Illinois: About Learning Incorporated, Wauconda.
- Meço, G. ve Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekanın kullanılması: betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- Mutlu, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde fotosentez-hücre solunum konusunun 4Mat öğretim modeli kullanarak öğretilmesinin öğrenci tutum ve başarısı üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nowacki, A.S. (2011). Using the 4MAT framework to design a problem-based learning biostatistics course. *Journal of Statistics Education*, 19(3), 1-24. DOI:10.1080/10691898.2011.11889622.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational psychology*, 24(5), 681-698.
- Obiajulu, O.Q. (2014). *Effect of four mode application techniques on achievement, retention and multiple intelligences of students with different learning styles in biology* (Doctoral Dissertation). Nsukka University, Nigeria.
- Oğuzman, T., Metin, M. ve Kaya, H. (2021). Türkiye'deki astronomi eğitimi araştırmalarının incelenmesi: bir betimsel içerik analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 43-65. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.883360>
- Özen, E. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılıklar olarak öğrenme hızı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-5.
- Sabry, M.I., El-Baaly, E.A. ve Abu-Risk, O.E.M. (2021). Using 4MAT model to develop first primary pupils' creative thinking skills in science. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 7(3), 15-35. DOI: 10.21608/JRCIET.2021.181570.
- Sevencan A. (2019). *Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şahin, A. (2022). Oran ve orantı konusunun öğretiminde 4MAT öğretim modeli kullanımının öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 6(3), 330-358.
- Şahin, A. ve Bozkurt, A. (2022). Veri analizi ile olasılık konularının öğretiminde 4MAT öğretim modeli kullanımının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1478-1494. <https://doi.org/10.17755/esosder.1102800>
- Tavşanlı, Ö. F. ve Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 141-166. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1073569>
- Tatar, E. (2006). *İkili işlem kavramı ile ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve 4MAT yönteminin başarıya etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tezcan, G. (2016). *4Mat öğretim modeli ve bütünsel beyin modeli'nin fen bilimleri dersi akademik başarısı ve özyeterlik algısı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

-
- Türker, M.S. ve Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *SEFAD*, 39, 251-266. <https://doi.org/10.21497/sefad.443507>.
- Ubay, Ç. (2022). *Batı medyasında islamofobi algısına ilişkin gazete ve dergi yazıları üzerine bir içerik analizi: Birleşik Krallık örneği*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yanti, A.W., Budayasa, I.K., Sulaiman, R., Sutini, S. ve Hasanah, A. (2021). Statistical reasoning ability analysis observed from 4MAT learning style system. *AIP Conference Proceedings*, 2330(1), 1-8.
- Yıkılmış A., Kot M., Terzioğlu N. K. ve Aktaş B. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan matematik araştırmalarının betimsel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2475-2501.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Individuals obtain information they will use to solve the problems they encounter in daily life in different ways. These differences are under the influence of individual differences. It is a known fact that individual differences directly affect the education and training given to individuals. There are many students with individual differences in the classroom environment. In order to convey the teaching that will take place in this environment to the students at the desired level, a teaching model that can be used in the classroom environment and has a rich content should be applied. One of these models is the 4MAT (4Mode Application Techniques) teaching model, which is based on the constructivist approach. This model, developed by McCarthy, is a teaching model with rich content, consisting of eight steps and containing various activities for individual differences in the teaching environment.

The purpose of this research is to find the results of descriptive content analysis of postgraduate studies applying the 4MAT teaching model in Turkey. For this purpose, the sub-problems of the research were determined under two main problems. While our main problems were divided into demographic and methodological, sub-problems were created to make these main problems more understandable and answers to these problems were sought. Since this research will examine previously published postgraduate studies, it is thought that it would be appropriate to use the document review technique. It is seen that there are 23 postgraduate studies published in the YÖK National Thesis Center between 2000 and 2024. These 23 theses constitute the sample of the study. In order to collect the data of postgraduate studies in which the 4MAT teaching model was applied, a form in the form of "Graduate Studies Review Form" was created by the researcher in accordance with the research questions. This form has been prepared to answer the sub-problems of theses, that is, postgraduate studies, within the scope of this research. It is thought that it would be appropriate to choose the descriptive content analysis method in this study, as it is desired to have general information about the data obtained in this study under certain themes.

In the research, the descriptive content analysis results of postgraduate studies in which the 4MAT teaching model was applied between 2000 and 2024 were examined. When the thesis studies on which the 4MAT teaching model is applied are examined under two subheadings, demographic and methodological, when we look at the demographic structure of these studies, we see that 13 of the theses (56.5%) are master's studies, 3 of them (12.9%) in 2018, and 10 of them (10%) in 2018. 43.4) It was observed that 17 (74%) studies at Gazi University and the Institute of Educational Sciences were more preferred than others in terms of demographics. When we look at the methodological structure of postgraduate studies, we can see that there are 10 (35.7%) studies using quasi-experimental methods, 18 (78.4%) studies for students, 8 (34.7%) studies with sample sizes between 51 and 100. It is seen that 19 studies (28.3%) in which the test was used and 18 studies (23%) in which the t-test was applied for dependent and independent samples were preferred more than others in terms of their methodological structure. In the light of these results, it is suggested that the departments within the Institute of Social Sciences should carry out studies on the which will add different perspectives to the academy and that more studies should be conducted on teachers and for teacher candidates. While it is seen that this model is mainly quantitative studies, new studies can be carried out by using this model in qualitative studies.