



**e-ISSN:1305-0060**

***Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty***



# **DICLE ÜNİVERSİTESİ**

## **ZİYA GÖKALP**

### **EĞİTİM FAKÜLTESİ**

#### **DERGİSİ**

**46.**  
**Sayı**



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi  
Dergisi

Yıl: 2024 Sayı: 46 Sayfa Aralığı: i-v

e-ISSN: 2980-1222

Dicle Üniversitesi	Dicle University
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Journal of Ziya Gokalp Education Faculty
<i>Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası indeksli hakemli bir dergidir</i>	<i>is an International indexed refereed journal published in June and December</i>
Aralık 2024-Sayı: 46	December 2024-Issue: 46

**Sahibi/Owner**

Dicle Üniversitesi  
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına  
Prof. Dr. Şengül KOCAMAN

**Baş Editör/Editor-in-Chief**

Doç. Dr. Ferat YILMAZ

**Editör / Editor**

Prof. Dr. Fatih YILMAZ

**İstatistik Editörü**

Doç. Dr. Mustafa İLHAN

**Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors**

Öğr. Gör. Fatih SANCAK

**İngilizce Dil Editörü/English Language Editor**

Arş. Gör. Gülseda Sezgi DAĞDELEN

**Mizanpaj Editörü/Layout Editor**

Öğr. Gör. Murat YALMAN

**Sekreter**

Arş. Gör. Servet ATAÇ

**Danışma Kurulu/Advisory Board**

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN, Siirt Üniversitesi  
Prof. Dr. Giray TOPAL, Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Selçuk Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi

**Dizinleme /Indexing**

EBSCO-H. W. Wilson Databases  
(Education Full Text)  
SOBIAD  
Index Copernicus

**Kapak sayfası/Cover page**

Öğr. Gör. Murat YALMAN

**İletişim/Contact**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgfezd>  
[zgfergi@dicle.edu.tr](mailto:zgfergi@dicle.edu.tr)



### 46. Sayının Alan Editörleri /Field Editors of Issue 46

Unvan Ad Soyad	Çalışma Alanı	Kurum
Prof. Dr. Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY	Eğitim Yönetimi	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur GÜVEN	Fen Bilgisi Eğitimi	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ	Eğitim Yönetimi	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE	Özel Eğitim	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR	Sınıf Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Orhan KAPLAN	Eğitim Psikolojisi	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEZİKTÜRK	Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	Marmara Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Mehmet Mirze BAYDU	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Dicle Üniversitesi



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi  
Dergisi

Yıl: 2024 Sayı: 46 Sayfa Aralığı: i-v

**46. Sayının Hakemleri/Referees of Issue 46**

Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ, Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Ata PESEN, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Tayfun YÖRÜK, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Ümmü Gülsüm DURUKAN, Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Büket ŞEREFİ GÜNEY, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İNCİ KUZU, Karabük Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Çilem DOĞAN GÜL, Hakkari Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇACIGİL, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih TIKMAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BAYRAM, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mediha GÜNER ÖZER, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILMAZ, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğretim Görevlisi Mehmet YILDIRIM, Gazi Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Ezgi TOZAK, Ordu Üniversitesi

Dr. Ömer Volkan YAZ, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Eray SELÇUK, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Gökhan SAVAŞ, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı



## İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENT

N O	Makale türü/ Article type	Makale adı /Article title	Yazar(lar) / Auhotr(s)	Sayfalar/ Pages
1	Araştırma makalesi Research article	Akran Değerlendirme ve Akademik Başarı: Bir Karma-Meta Yöntemi Peer Assessment and Academic Achievement: A Mixed-Meta Method	Birsen BAĞÇECİ, Ayşenur AÇIKGÖZ, Hacer BATDI	1-22
2	Araştırma makalesi Research article	Covid-19 Sürecinde Yüksek Öğretim Kurumlarında Kriz Yönetimi (Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği) Crisis Management in Higher Education Institutions during COVID -19 Process (Mardin Artuklu University Case)	Cebrail ÖZTÜRK, İmam Bakır ARABACI	23-49
3	Araştırma makalesi Research article	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Merkezli Okul Kültürüne İlişkin Tutumları Social Studies Teacher's Attitudes Towards Value-Centered School Culture	Songül BALI, Emine Meliha KURTAŞ	50-77
4	Araştırma makalesi Research article	Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi Development of Bureaucratic School Culture Scale	Tuğba ZENGİN, Erkan TABANCALI	78-99
5	Araştırma makalesi Research article	Çoklu Zekâ Kuramı Bağlamında Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi Analyzing Reading Activities in Turkish Course in the Context of Multiple Intelligences Theory	Rabia Sena ESER, Yağmur İPEK	100-121
6	Araştırma makalesi Research article	Bir Yerel Eğitim Planlaması Örneği: Diyarbakır İli Çüngüş İlçesi Öğretim Haritası An Example of Local Education Planning: Instruction Map of Çüngüş District of Diyarbakır Province	Faruk SAYLIK	122-163
7	Araştırma makalesi Research article	Görsel Öğrenme Bağlamında Animasyon Filmlerin Fen Eğitimi ve Bilim Öğretimi Açısından İncelenmesi Investigation of Animated Movies in The Context of Visual Learning in Terms of Science Education and Science Teaching	Tuğçe KÜÇÜKALİ, Fatma ÖNEN ÖZTÜR	164-193
8	Düzeltilme makalesi Erratum	"Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" Adlı Makaleye Dair Düzeltilme Erratum Regarding the Article Titled "Investigating the Speaking Skill Self-Efficacy Perceptions of Students in the Faculty of Physical Education and Sports Sciences"	Çetin TAN, Oğuzhan ALTUNGUL, Eyyüp YILDIRIM, Leyla AKÜZÜM <sup>4</sup>	194-194
9	Düzeltilme makalesi	"Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların Braille yazı öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi" Adlı Makaleye Dair Düzeltilme	Cem ASLAN, Mehmet Emin KALAYLI, Mustafa DOĞUŞ,	195-195



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi  
Dergisi

Yıl: 2024 Sayı: 46 Sayfa Aralığı: i-v

N O	Makale türü/ Article type	Makale adı /Article title	Yazar(lar) / Auotr(s)	Sayfalar/ Pages
	Erratum	Erratum Regarding the Article Titled “Examining the Opinions of Different Stakeholders Regarding the Teaching of Braille Writing for Individuals with Visual Impairments”	Derya UYAR	
10	Düzeltilme makalesi	“Zekâ Oyunları Dersinin Üst Bilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi” Adlı Makaleye Dair Düzeltilme	Uğur EPÇAÇAN, Ferhat BAHÇECİ	196-196
	Erratum	Erratum Regarding the Article Titled “The Effect of Intelligence Games Lesson on Metacognitive Thinking Skills”		
11	Düzeltilme makalesi	“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi” Adlı Makaleye Dair Düzeltilme	İbrahim Halil DOĞAN, Fatih KAYA, Mesut AYDIN	197-197
	Erratum	Erratum Regarding the Article Titled “Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Attitude Levels Towards Disasters”		
12	Düzeltilme makalesi	“Zihinsel Şemalar Bağlamında Solfej Öğretiminde Müzikal Haritalar ve Öğrenme Stratejileri” Adlı Makaleye Dair Düzeltilme	Elçin ERGİN TALAKA	198-198
	Erratum	Erratum Regarding the Article Titled “Musical Maps and Learning Strategies in Teaching Solfege the Context of Mental Schemas”		



Birsen BAĞÇECİ<sup>1</sup>, Ayşenur AÇIKGÖZ<sup>2</sup>, Hacer BATDI<sup>3</sup>,

<sup>1</sup>Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, [bagceci@gantep.edu.tr](mailto:bagceci@gantep.edu.tr)

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, TC Milli Eğitim Bakanlığı, [aysenuracikgozakd@gmail.com](mailto:aysenuracikgozakd@gmail.com)

<sup>3</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, TC Milli Eğitim Bakanlığı, [hbatdi@hotmail.com](mailto:hbatdi@hotmail.com)

Geliş Tarihi/Received  
24.11.2023

Kabul Tarihi/Accepted  
13.07.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## Akran Değerlendirme ve Akademik Başarı: Bir Karma-Meta Yöntemi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, akran değerlendirmenin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek ve bu konuda yayımlanmış çalışmaların karma-meta yöntemi ile analiz ederek daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilmektir. Bu amaçla, ulusal ve uluslararası alanda farklı veri tabanlarından, 2005 yılı sonrasındaki nicel (meta-analiz) ile nitel (meta-tematik analiz) yönlü çalışmalar incelenmiştir. Nicel boyutta, akran değerlendirmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak için bir meta-analiz uygulanmıştır. Sonuçlar, akran değerlendirmesinin akademik başarıyı önemli ölçüde artırabileceğini ve eğitim ortamlarında olumlu çıktılar sağlayabileceğini göstermektedir. Nitel boyutta, akran değerlendirmenin akademik başarıya katkısı, sosyal boyuta olan etkisi, sınırlı yönleri ve bunlara sunulan çözüm önerileri meta-tematik analiz ile incelenmiştir. Doküman analizi ile toplanan veriler, içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, akran değerlendirmesinin öğrencilere objektif bakış açıları sağlama, iletişim becerilerini geliştirme ve yapıcı geri bildirim sunma gibi çeşitli faydalar sunduğunu göstermektedir. Yapılandırılmış ve yönlendirilmiş akran değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk duygularını ve genel akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğine dair kanıtlar giderek artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Akran değerlendirme, karma-meta, meta-analiz, meta-tematik analiz, başarı

**Atıf:** Bağçeci, B., Acıkgöz, A., & Batdı, H. (2024). Akran değerlendirme ve akademik başarı: bir karma-meta yöntemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.224>

## Peer Assessment and Academic Achievement: A Mixed-Meta Method

### Abstract

The aim of this study is to examine the impact of peer assessment on academic achievement and to reach more comprehensive results by analysing the studies published on this subject with the mixed-meta method. To this end, quantitative (meta-analysis) and qualitative (meta-thematic analysis) studies published after 2005 from various national and international databases were examined. In the quantitative dimension, a meta-analysis was performed to investigate the effect of peer assessment on academic achievement. The results suggest that peer assessment can significantly enhance academic achievement and foster positive outcomes in educational settings. In the qualitative dimension, a meta-thematic analysis was conducted to examine the contributions of peer assessment to academic achievement, its social impact, its limitations, and potential solutions. Data collected through document analysis were analysed using content analysis techniques. The findings indicate that peer assessment offers several benefits, including providing students with objective perspectives, improving communication skills, and offering constructive feedback. There is growing evidence that structured and guided peer assessment practices can positively impact students' sense of responsibility for their learning and their overall academic success.

**Keywords:** Peer review, mixed-meta, meta-analysis, meta-thematic analysis, achievement

**Citation:** Bagceci, B., Acikgoz, A., & Batdi, H. (2024). Peer assessment and academic achievement: a mixed-meta method. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.224>



### Extended Abstract

#### Introduction

While peer assessment may appear to be a relatively new method, it is, in fact, a long-standing practice. In the view of Bushell (2006), peer assessment may be defined as students' participation at similar levels in the field of education in evaluating their peers' performance by using certain criteria. This may also help students to feel more confident and motivated. One of the key benefits of this assessment method is that it can help to enhance students' critical thinking abilities, allowing them to become more actively engaged in the learning process. As students evaluate each other, they have the opportunity to learn to offer constructive criticism and demonstrate important cognitive skills as they reflect more deeply on others' work (Wang et al., 2012). Peer assessment can also be an important tool for students' learning. Peer assessment can help to encourage students to become more actively involved in the learning process. Thus, peer assessment not only enhances critical thinking and cognitive skills but also actively engages students in the learning process through constructive evaluation.

The current study focuses on exploring the impact of peer assessment practices on students' academic achievement and the effectiveness of such practices. In light of the findings from the literature, which present both qualitative and quantitative data from a holistic perspective within the framework of meta-analysis and meta-thematic analysis, the following research questions were identified as worthy of further investigation:

1. What is the effect size of peer assessment practices on academic achievement?
2. What is the effect of peer assessment practices on academic achievement and the social dimension, based on research examining participant opinions within the framework of meta-thematic analysis based on document analysis?

#### Method

In the present study, the mixed-meta method was employed with the objective of giving appropriate emphasis to the important aspects of peer assessment and providing a comprehensive overview of this phenomenon. To this end, a meta-thematic analysis was employed in the qualitative dimension, while a meta-analysis process was used in the quantitative dimension. Batdı (2020) suggests that the mixed-meta method is a comprehensive and rich approach that includes the analysis of collected data using a variety of programs in a single study. Quantitative data analysis is facilitated by programs such as CMA / MetaWin, while qualitative data analysis is supported by Nvivo / Maxqda programs. In light of the above, the current study endeavours to integrate the findings from the meta-analysis process with those from the meta-thematic analysis process.

Furthermore, the search criteria for peer assessment were established. In order to gain a broader understanding of the subject matter, several keywords were used to search for related studies in both English and Turkish. These included "peer assessment and academic success", "types of assessment" and "effects of peer assessment". The databases that were consulted included Web of Science, Taylor & Francis, ProQuest Dissertation, Springer LINK, Wiley Online Library Full Collection, Science Direct, Ulakbim, Scopus (A&I), ERIC, EBSCO, Academic Search Complete, Thesis Global, Thesis Center of Higher Education Institution and Google Scholar. As a result, a total of 31 data sets from 24 studies for meta-analysis and 21 studies for meta-thematic analysis were identified for further analysis. The most effective approach was found to be the use of the CMA and MetaWin software to create a graphical process and to calculate the effect size. Conversely, in the meta-thematic analysis process, themes and codes of the data were transformed into models through the Maxqda package programme.



## **Findings**

Upon examination of the meta-analytic results, it was observed that the impact level of the study concerning the peer assessment appeared to be  $g = .52$  [.34; .71] when employing the random effects model (REM). In accordance with the categorization of effect sizes suggested by Thalheimer and Cook (2002) it is possible to assert that there is a moderate effect size ( $.40 \leq g < .75$ ). A more detailed examination of the themes and codes derived from the meta-thematic analysis revealed three key areas of interest. These included the influence of peer assessment on academic success, the impact on the social dimension, and the potential constraints and suggestions for further research. In this regard, it seems reasonable to conclude that peer assessment can contribute to academic success. This may be achieved in several ways, including providing an objective perspective, developing critical thinking, improving communication skills, and offering constructive feedback. Furthermore, it has been observed that peer assessment can facilitate social development, by supporting the growth of social interaction skills and fostering social harmony. On the other side, it is significant to recognize the constraints of this process which include the potential for a subjective assessment to be formed and for incorrect decisions to be made due to group pressure. In light of the aforementioned findings, it would be to consider the following recommendations: assessment should ideally be made from a range of perspectives, groups should ideally be as diverse as possible, and assessment should ideally be supported by a combination of qualitative and quantitative data.

## **Discussion and Conclusion**

The present study sought to examine both qualitative and quantitative studies on peer assessment, to obtain a more comprehensive data set. To this end, a mixed-methods meta-analysis was employed. The findings of the meta-analysis suggest that peer assessment may have the potential to positively influence students' performance. The data obtained in the context of meta-thematic analysis suggests that peer assessment may have a positive effect on academic success and social development. It might be beneficial for students to learn how to provide more effective feedback and to develop a greater awareness of their own biases, to overcome potential limitations such as personal judgments and incorrect feedback. It would be advisable for educators to inform students prior to implementing the peer assessment method and ensure that the process is carefully planned, given the limited aspects of peer assessment. It seems plausible to suggest that peer assessment practices might facilitate improvement in students' abilities to receive feedback, enhance their sense of cooperation and solidarity, and contribute to their academic success.

## Giriş

Akran değerlendirme, birbirine yakın düzeydeki öğrenenlerin, öğrenme çıktılarının niteliğini sorguladıkları bir süreç olarak açıklanmıştır (Bushell, 2006). Bu süreçte öğrenciler belli kriterler aracılığıyla akranlarının performans düzeylerini değerlendirme sürecine katılırlar. Bu tür bir değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin, öğretim sürecindeki görevleri paylaşmasını, işbirliği yapmasını, öğretmenleriyle ve akranlarıyla devam eden bir iletişim içerisinde olmasını ve dolayısıyla edindikleri bilgilerin daha kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır (Lu & Law, 2011). Öğrenciler bu tür uygulamalarla donatılmış eğitim ortamlarında akranlarını değerlendirerek, kendi öğrendiklerini diğerlerinin öğrendikleri ile karşılaştırır ve bunu kendi öğrenmeleriyle ilgili çıkarımda bulunmak için kullanabilirler. Hâlihazırda bulunan ölçme ve değerlendirme sürecine akran değerlendirmelerinin katılması, öğrencilerin zaten yapmış oldukları değerlendirmelerin daha sistemli ve formal hale getirilmesine fayda sağlamaktadır. Bu nedenle, mevcut araştırmada, akran değerlendirme yönteminin alan yazındaki veri kaynaklarına dayalı olarak akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sosyal boyut değişkeni bağlamında incelemelerde bulunulması ve akran değerlendirme yönteminin sınırlılıkları ve bu konudaki önerilerin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. İlgili literatür bu bağlamda farklı başlıklar altında taranarak incelenmiştir.

### Akran Değerlendirme ve Amaçları

Akran değerlendirme bugünlerde yaygın bir şekilde karşılaşılan bir öğretim yöntemi olarak belirtilebilir. Bushell'a (2006) göre akran değerlendirme, öğretim alanlarında benzer düzeydeki öğrencilerin, belirli ölçütlerden faydalanarak akranlarının performanslarını değerlendirmesiyle oluşan sürece katılım göstermeleridir. Sürece aktif katılım sayesinde akran değerlendirme öğrencilerin, özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırabilmektedir. Bu yöntemin temel amaçlarından biri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarını sağlamaktır. Öğrenciler birbirlerini değerlendirirken başkalarının işleri üzerinde daha derinlemesine düşündükleri için yapıcı bir şekilde eleştirmeyi öğrenebilirler (Wang vd., 2012). Li ve Lobb'a (2019) göre de akran değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine yansıtma ve kendi bilişsel süreçlerini düzenleme becerileri ile kendilerinin ve başkalarının çalışmalarını nesnel bir şekilde değerlendirme becerileri dâhil olmak üzere üstbilişsel becerilerinin gelişimini desteklemek için tasarlanmıştır. Ayrıca öğrenciler kendi seviyelerindeki arkadaşlarından dönütler aldıkları için akran değerlendirme daha etkili bir öğrenme sürecinin oluşmasına da katkı sağlar. Bu bağlamda, akran değerlendirme, öğrencileri hem öğrenme hem de değerlendirme sürecine katar ve onların, süreci bir değerlendiricinin bakış açısıyla görmelerini hedefler (Kulkarni vd., 2015). Temizkan'a (2009) göre, bu değerlendirme yönteminin temel amaçları arasında öğrenen kişiler tarafından da öğrenilenlerin test edilmesi, değerlendirme yapmak için belirlenen ölçütlerin objektif şekilde kullanılması, akranlar arasında işbirlikli çalışmanın desteklenmesi ve benzer seviyedeki akranların birbirlerinin çalışmalarına geri bildirim vermesinin sağlanması yer almaktadır. Bu hedefler çerçevesinde uygulanan akran değerlendirme ile öğrenciler kendi çalışmalarında oluşan boşluklar üzerinde düşünebilirler. Kazandıkları farklı bakış açıları ve anlayış, onların kendine güvenini ve başarısını attırmaktadır. Sitthiworachart ve Joy'un (2003) düşüncesine göre, akran değerlendirme, yalnızca bir kişi için yapıcı fikirler sunmamakta; aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenmesini etkileyen önemli bir araç olarak da bilinmektedir. Dolayısıyla, akran değerlendirme, öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir katılım göstermesi konusunda destekler.

### Akran Değerlendirmenin Yararları ve Sınırlılıkları

Akran değerlendirme, potansiyel ek faydaları olan umut verici alternatif bir yöntemdir. Akran değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin çalışmalarını farklı bir yerden görmelerine yardımcı olarak çoklu bakış açıları sağlar (Tinapple vd., 2013). Çoklu bakış açısı sayesinde kişiler, olayları ve durumları farklı yönlerden ele alabilir ve eleştirel bir yaklaşım ile değerlendirebilirler. Akran geri bildirim, öğrencileri güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgilendirir ve öğrenme sürecinde atmaları gereken bir sonraki adımı gösterir (Gennip vd., 2010). Bu görüşü destekleyici nitelikte Spiller (2012), öğrencilerin

öğrenme esnasında oluşan boşlukları anlamlandırmak için birbirlerine gönüllü bir şekilde yardım edebileceklerini belirtmiştir. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin daha aktif öğrenenler olmalarını, öğrenmeleri için sorumluluk almalarını, daha derin öğrenme stratejileri uygulamalarını ve daha iyi bir öğrenme elde etmelerini sağlar (Sadler & Good, 2006). Benzer düzeydeki öğrencilerin birbirlerinin öğrenme çıktılarını değerlendirme sürecine katılması olarak değerlendirilen akran değerlendirmesi, öğrenciler arası iş birliğini destekleyerek iletişimi artırma, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirme, istek ve motivasyonunu artırma gibi olumlu yönleri sahiptir. Buna karşın; Divjak ve Maretic (2015) akran değerlendirmenin sınırlılıklarını şu şekilde sıralamaktadırlar. Öğrencilerin ek bilgilendirme süresine ihtiyacı vardır ve değerlendirme kriterleriyle hedeflerin tartışılması için fazladan zaman gerekir. Öğrenciler kendi akranlarını değerlendirirken arkadaşları için objektif davranamayabilir. Bu da geçerlik ve güvenilirlik açısından risk oluşturur; eşitleme duygusuyla hareket edilirse herkese aynı notu verme eğilimi ortaya çıkar. Ayrıca tüm öğrenciler akranlarını değerlendirebilecek kadar donanımlı olmayabilir bu yüzden üstbilişsel değerlendirmeler yapma konusunda sorunlar yaşanabilir. Diğer bir ifadeyle, ön bilgi eksikliklerinden dolayı yanlış değerlendirmelerin ortaya çıkması, önyargıların yapılan değerlendirmeye yansması, yeterli zamanın olmaması gibi olumsuz yönleri olabilir. Ancak hedefleri önceden belirlenmiş kontrollü bir değerlendirme ortamı sağlandığında bu sınırlılıklar, bireyler için fayda sağlayacak hale getirilebilir. Yapılan doğru yönlendirmeler ile öğrencilerin birbirlerini etkili bir şekilde değerlendirmeleri ve geribildirim vermeleri daha kolay olacaktır.

### **Akran Değerlendirmenin Akademik Başarıya Etkisi**

Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı kazanması ve öz düzenlemelerini geliştirmeleri için önemli bir öğrenme fırsatı olarak belirtilen akran değerlendirmenin, onların akademik performansını yüksek ölçüde artırma potansiyeline sahip olduğu yapılan araştırmalardan (Roberts, 2006; Yan & Boud, 2021) anlaşılmıştır. Bu değerlendirme türü, öğrencileri kendi öğrenimleri için sorumluluk almaya ve ders materyalleriyle daha aktif bir şekilde ilgilenmeye teşvik ettiğinden, akademik başarıyı artırmak için güçlü bir araç konumunda karşımıza çıkmaktadır. Akran değerlendirme faaliyetlerine katılmak aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinin öz düzenleme süreçlerini etkileyebilmelerini ve kendi çalışmalarını akranlarının çalışmalarını değerlendirmek için önemli standartlar geliştirmelerini sağlar (Yan vd., 2022). Bu süreç dolaylı olarak kişilerin öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Brown ve Harris'e (2013) göre de öğrencilerin bir değerlendirme sürecinde aktif ve yansıtıcı rol alması öğretmene bağımlılığı azaltarak öğrencinin daha fazla istekli hale gelmesine destek olur. Bunlara ek olarak, Falchikov ve Goldfinch (2000), akran değerlendirmesinin öğrencilere öz-yansıtma yapma, çalışmayı değerlendirmek için kendi kriterlerini geliştirme ve akranlarından geri bildirim alma fırsatları sağladığını söylemektedir. Bu süreçlere dâhil olarak, öğrenciler iyileştirme alanlarını belirleyebilir ve becerileriyle birlikte bilgilerini de geliştirmeye yönelik olarak daha verimli çalışabilirler. Aynı zamanda öğrenciler bu sayede, geri bildirim verme ve alma, etkili iletişim kurma ve ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışma becerilerini geliştirebilmektedirler.

Lin ve Tsai (2018) öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinde akran değerlendirmesinin etkileri üzerinde çalışmışlar ve bilişsel-duyuşsal geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenme performansını artırdığını bulmuşlardır. Bunun yanın sıra, yapılan bir meta-analiz çalışmasında (Falchikov & Goldfinch, 2000) akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenmelerini ve sınıftaki öğrenci etkileşimini arttırdığı bulunmuştur. Bu konuda yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin akran değerlendirmesi sürecine yönelik eğitimlerinin sonucunda, öğrencilerin performanslarının arttığı ve öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi anladıkları bulunmuştur (Liu & Carless, 2006). Öğrenciler özellikle, değerlendirme için onlara net yönergeler verildiğinde ve birbirlerine geri bildirim sağlayabildiklerinde sorumluluk alma duyguları geliştiği için öğrenme süreçlerini geliştirerek akademik başarılarını kolaylıkla artırabilmektedirler (Cho & Schunn, 2007). Akran değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve ders materyalleriyle daha fazla etkileşimi teşvik etmek için güçlü bir araçtır (Boud & Falchikov, 2006).

Genel olarak, akran değerlendirme, akademik başarıyı desteklemek ve öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmek için değerli bir araç olarak belirtilebilir. Akran değerlendirme, öz-yansıtma, aktif öğrenme ve iş birliği için fırsatlar sunarak öğrencilerin hem akademik hem de profesyonel olarak başarılı olabilmek için gerekli olan bilgi ve yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olur. Akademik başarıya etkisi birçok çalışma tarafından incelenmiştir (Cheong vd., 2022; Hwang vd., 2023; Yan vd., 2022) ve genel olarak olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Akran değerlendirme, öğrencilerde öğrenme ortamında daha etkin rol almalarına, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve daha iyi bir anlayış seviyesine ulaşmalarına yardımcı olur.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Akran değerlendirme uygulamaları, öğrencileri aktif katılıma teşvik etmek ve öğrenmeyi derinleştirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmanın hedefi, akran değerlendirmenin amaçları, yararları, sınırlılıkları ve akademik başarı üzerindeki etkisi ile ilgili bir inceleme yapıp literatürde nitel ve nicel olarak gerçekleştirilmiş bulguları karma-meta yöntemi kullanılarak bütüncül bir perspektifle sunmaktır. Bu araştırmanın önemi ise, akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenme sürecine olan etkisini anlamaya yönelik artan bir ilgi ve ihtiyaca dayanmaktadır. Bu tarz değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma akran değerlendirmesinin öğrenme sürecine olan etkisini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, bu yöntemin öğrenme sürecine olan etkisinin ortaya çıkmasına ve daha yaygın kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonuçları, eğitimcilerin öğrenme sürecini geliştirmek için daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda, akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğü ve akran değerlendirme uygulamalarının etkililiğinin ne derecede olduğu araştırılmak istenmiş ve çalışma sonuçlarının eğitim-öğretim sürecinde öğrenci öğrenmelerine ne düzeyde etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçların araştırmacılar, öğretmenler, eğitim uzmanları ve politika yapıcıların ilgi alanına gireceği ve eğitim süreci için yararlı kararlar alınmasına etki edeceği beklenmektedir. Bu kapsamda, mevcut araştırma için literatürde nitel ve nicel boyuttaki bulguları meta-analiz ve meta-tematik analiz çerçevesinde bütüncül bir perspektifle sunan çalışmalar incelenerek aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Akran değerlendirme uygulamalarının akademik başarı açısından etki büyüklüğü düzeyi nedir?
2. Doküman analizine dayanan meta-tematik analiz bağlamında, katılımcı görüşlerine dayanan araştırmaların incelenmesiyle akran değerlendirme uygulamalarının akademik başarı ve sosyal boyut üzerindeki etkisi nedir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi iki boyutta incelenmiştir. İlk olarak alanyazında yer alan akran değerlendirme konusunda yürütülmüş nicel yönlü çalışmalar meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Ardından ilgili verileri desteklemek ve sonuçların kapsamını genişletmek amacıyla nitel boyutta yürütülmüş çalışmalar meta-tematik analiz yardımıyla incelenmiştir. Bu süreç karma-meta yöntem çerçevesinde tamamlanmıştır. Karma yöntemden bilimsel araştırmalarda birden fazla veri toplama ve analiz yönteminin kullanılması durumunda faydalanılmaktadır. Karma-meta yöntemi ise birden fazla araştırma sonucunu bir araya getiren, doküman incelemesine dayanan ve nicel ile nitel verilerin bütüncül/kapsamlı bir bakış açısı ile incelenmesini sağlayan bir yöntem olarak belirtilmektedir (Batdı, 2021). Mevcut çalışmada, karma-meta yönteminden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda nitel boyutta meta-tematik analiz, nicel boyutta meta-analiz sürecinden faydalanılmıştır.

Meta-analiz, nicel boyuttaki araştırmaların analiz edilerek elde edilen verilerinin yeniden bir araya getirilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Gliner vd., 2003). Meta-analiz, farklı analizler yoluyla ulaşılan bulguların yeniden analiz edilerek bir anlamda sağlamlığını test etme imkânı verir. Mevcut çalışmada,

meta-analiz süreci ile çalışmaların gerçek etki büyüklüğüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan meta-tematik analiz kapsamında, akran değerlendirme konusuyla ilgili nitel boyutlu çalışmalar incelenmiştir. Meta-tematik analiz süreci, belirli bir konuda nitel bulgular içeren araştırmaları incelemeyi, bu bulguları bütüncül bir bakış açısıyla yeniden yorumlamayı ve konuyu geniş bir şekilde açıklamayı amaçlar (Batdı, 2019). Mevcut çalışmada meta-tematik analiz sürecinden faydalanılarak, nitel araştırmalardaki temalar sentezlenmiş, literatür taranarak farklı çalışmalardaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve elde edilen veriler kapsayıcı bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilerek birleştirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu aşamada akran değerlendirmesine yönelik arama kriterleri belirlenmiş ve ilgili çalışmalara ulaşmak için “akran değerlendirme, akademik başarı, değerlendirme türleri, akran değerlendirmenin etkileri” anahtar kelimeleri ile İngilizce ve Türkçe dillerinde Web of Science, Tylor & Francis, ProQuest Dissertation, Springer LINK, Wiley Online Library Full Collection, Science Direct, Ulakbim, Scopus (A&I), ERIC, EBSCO, Academic Search Complete, Thesis Global, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanları taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek olan çalışmalar, meta analiz sonuçlarının kalitesini ve güvenilirliğini etkileyebileceği için yapılan taramalarda çok dikkatli davranılmıştır. Bu doğrultuda, literatürdeki yeni bilgi ve güncel gelişmeleri içermesi adına 2005 yılından sonra yapılan çalışmalar incelenmiş özellikle ulusal ve uluslararası düzeyde yayınlanan güncel çalışmalara odaklanılmıştır. Kaynaklara ulaşım alanını genişletmek amacıyla İngilizce ve Türkçe olmak üzere farklı dillerde taramalar yapılmıştır. Meta-analiz için ise çalışmaların uygun verileri (ortalama, katılımcı sayısı, standart sapma) içermesi biçimindeki kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterleri taşıyan çalışmalar analize dâhil edilirken taşımayanlar hariç bırakılmıştır. Sonuç olarak meta-analiz için 24 çalışmadan 31 veri setinin, meta-tematik analiz için 21 çalışmanın analize dahil edilmesine karar verilmiştir. Konu dışı kalan, örnekleme küçük olan, 2005 yılından önce yayımlanmış olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda, tarama akış diyagramı (Liberati vd., 2009) aşağıda Şekil 1’de PRISMA kriterlerine uygun olacak şekilde sunulmuştur.

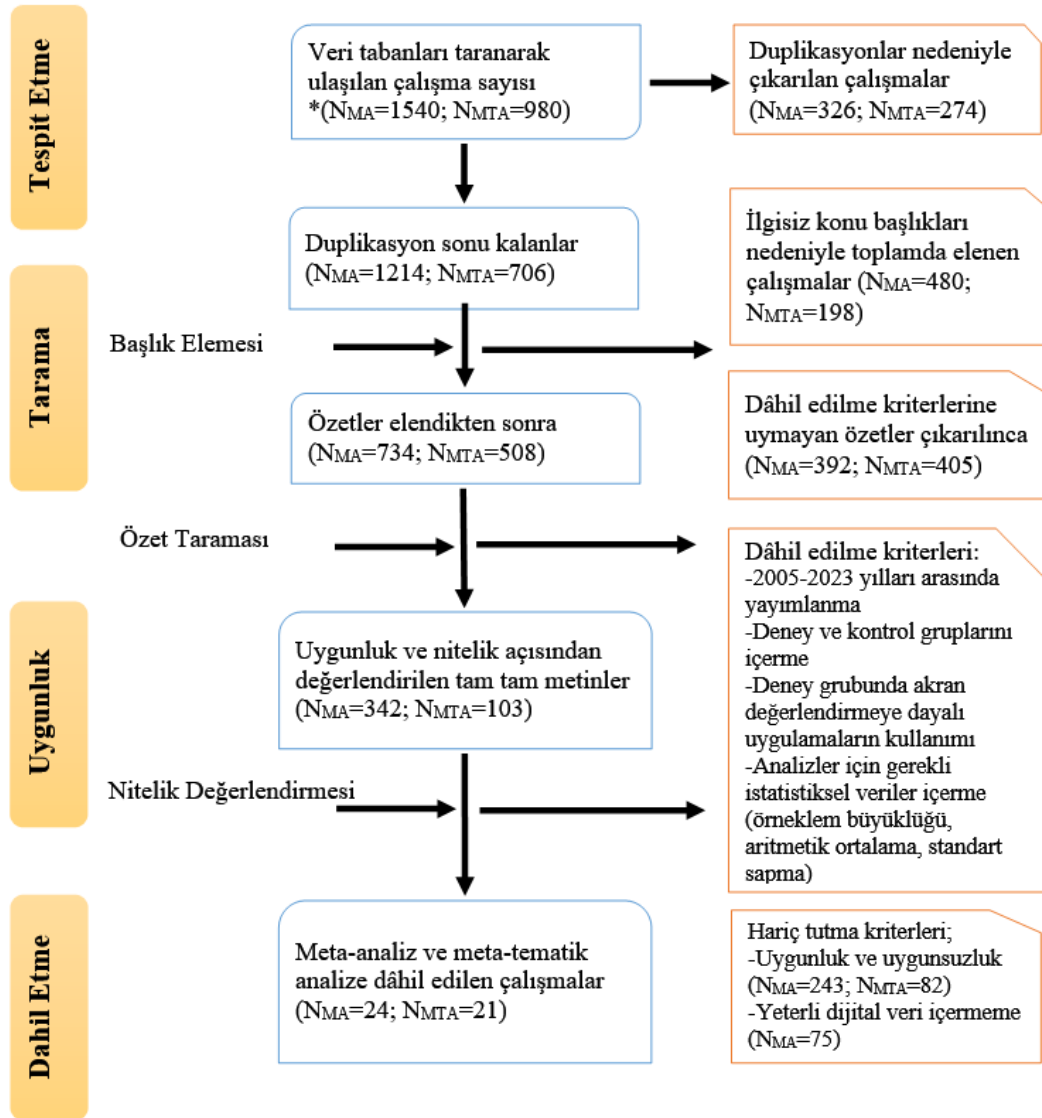
Çeşitli veri tabanlarında, akran değerlendirmesine yönelik Türkçe ve İngilizce olarak yapılan taramalarda birçok sayıda çalışmaya ulaşılmış ve gerekli incelemeler yapılmıştır. Meta-analiz için 1540, meta-tematik analiz için 980 çalışmaya erişilmiştir. Şekil 1’de detaylı şekilde gösterildiği üzere meta-analiz ve meta-tematik analiz kapsamında erişilen çalışmalar titizlik ile incelenmiş ve meta-analiz için  $N_{MA}=24$  çalışmadan 31 veri seti; meta-tematik analiz için  $N_{MTA}=21$  olmak üzere detaylı değerlendirmeler sonucunda elde kalan çalışmalar analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu süreçte, yansızlık ve sistematiklik, araştırmaların güvenilirliğini ve sonuçların doğru bir şekilde yorumlanabilmesini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Moher, vd., 2009). Bu nedenle, mevcut çalışmanın kaliteli ve güvenilir olması adına sistematiklik ve tarafsızlık ilkelerine önem verilen bir analiz süreci yürütülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Mevcut çalışmada grafik işlemlerinin oluşturulabilmesi ve etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi adına CMA ve MetaWin yazılımından faydalanılmıştır. Meta analiz çalışmalarında etki boyutları, incelenmekte olan etkinin büyüklüğünün sayısal bir tahminini sağlar. Ancak Thalheimer ve Cook’a (2002) göre, tek başına etki boyutları tüm durumu anlatmaz. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların metodolojik kalitesinin yanı sıra etki büyüklüğü tahmininin yani güven aralıklarının kesinliğini de dikkate almak önemlidir. Bu yüzden çalışmadaki etki değerleri yorumlanırken Thalheimer ve Cook’un (2002) yapmış olduğu sınıflamadan yararlanılmıştır. Bu sınıflamada etki büyüklüğü aralığı; -0.15-0.15 önemsiz, 0.15-0.40 küçük, 0.40-0.75 orta, 0.75-1.10 geniş, 1.10-1.45 çok geniş, 1.45 ve üstü değer olduğunda ise mükemmel seviyede olduğu belirtilmiştir. Çalışmalar yorumlanırken bu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

## Şekil 1

### Meta-Analiz ve Meta-Tematik Analize Dâhil Edilen Çalışmalar Diyagramı



Ayrıca, yapılan taramalarda genellikle meta analiz süreçlerinde etki büyüklüklerinin belirlenirken rastgele etkiler modeli (REM) veya sabit etkiler modeli (SEM) tercih edildiği görülmektedir. Sabit etki modelleri, gerçek etki boyutunun tüm çalışmalarda aynı olduğunu ve etki boyutlarında gözlemlenen herhangi bir değişikliğin rastgele hatadan kaynaklandığını; rastgele etkiler modelleri ise hem rastgele hata hem de çalışmalar arasındaki etki büyüklüklerindeki gerçek farklılıklar nedeniyle gerçek etki boyutunun çalışmadan çalışmaya değiştiğini varsaymaktadır (Borenstein vd., 2017). Rastgele etki modelleri her çalışmanın daha büyük evrenden rastgele bir örneklem olarak görüldüğü durumlarda uygunken sabit etki modelleri, çalışmaların tek bir popülasyondan alındığı düşünüldüğünde ve amaç ortak bir etki boyutunu tahmin etmek olduğunda uygundur (Borenstein vd., 2010). Mevcut çalışmadaki meta-analizin amacı, yalnızca bireysel çalışmalardaki etki büyüklüğünü tahmin etmek değil geniş bir çalışma evrenindeki etki boyutlarının dağılımı hakkında çıkarımlarda bulunmak olduğu için verilerin analizinde rastgele etkiler modelinden faydalanılmıştır.

Karma meta yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın diğer boyutunda ise yapılan taramalar doğrultusunda elde edilen nitel çalışmalar için meta-tematik analiz kullanılmıştır. Meta-tematik

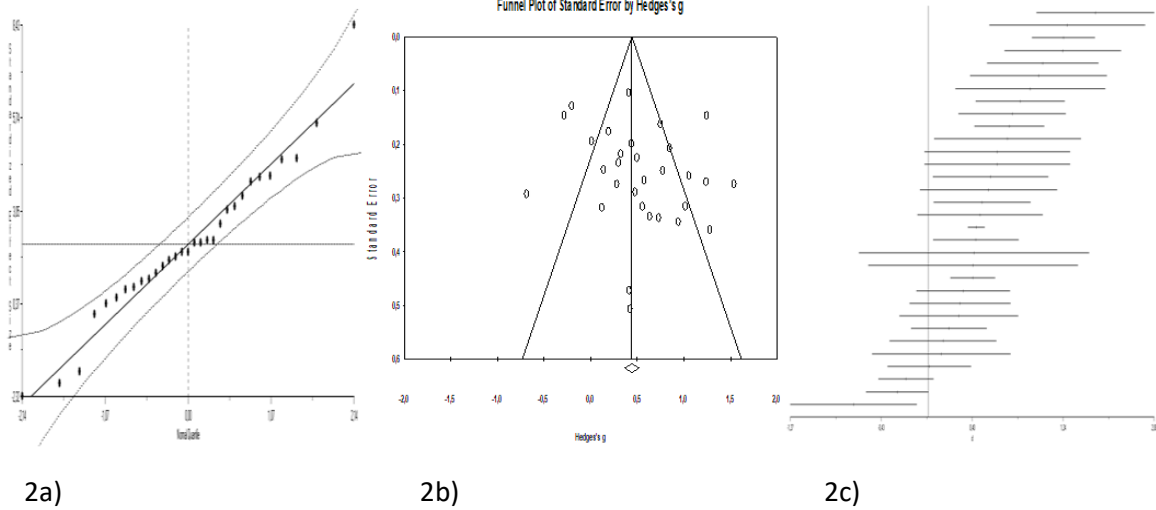
boyutta elde edilen verilerin tema ve kodları, Maxqda paket programı aracılığı modellerle dönüştürülmüştür. Bu kodlar akran değerlendirme sürecinin akademik başarıya etkisi, sosyal boyuta etkisi, akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan sınırlılıklar ve ileri sürülen öneriler şeklinde üç farklı tema etrafında toplanmıştır. Kodlamalar esnasında tezler “T”, makaleler “M” harfi ile ifade edilmiştir. Sayı verilirken ise tarih baz alınmış eskiden yeniye doğru bir düzenleme yapılmıştır. Bunların yanı sıra, üzerinde çalışılan temaların içerdiği kodlara çeşitli kaynaklardan alınan referans cümleler ile destek verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-analiz sürecinin güvenilirliği için genellikle yayım yanlılığı durumuna bakılır. Yayım yanlılığı, meta-analiz çalışmalarında çoğunlukla içerisinde anlamlı farklılık içeren çalışmalar yer almasına dayalı oluşan yanlılıktan bahsetmektedir. Bu durumun belirlenmesini sağlayan bazı hesaplamalar bulunmaktadır. Normal Quantile, Funnel ve Effect Size CI Plot (Borenstein & Higgins, 2013) gibi hesaplamalar yapılarak mevcut araştırma için ilgili sonuçlar Şekil 2’de sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### Şekil 2

Normal Quantile Plot, Funnel Plot ve Effect Size CI Plot



MetaWin analiz programıyla elde edilen Normal Quantile Plot çizelgesi (Şekil 2a) incelediğinde analize dâhil edilmiş olan çalışmalar iki çizgi arasında dağılım göstermektedir. Rosenberg vd (2000) böyle bir dağılımın güvenilir bir dağılımı yansıttığını belirtmiştir. Bununla birlikte, analize dâhil edilen çalışmaların çoğu pozitif ve anlamlı sonuçlar içermektedir. MetaWin ile CMA (Comprehensive Meta-Analysis) veri analizi paket programları kullanılarak elde edilen, meta-analiz verilerinin görsel bir özeti ve yayım yanlılığı ihtimalini göstermek için huni saçılım grafiği (Funnel Plot) yukarıdaki Şekil 2b’de verilmektedir. Borenstein vd (2009) bu tarzdeki analiz programlarıyla elde edilen ilgili durumların hesaplamaları, hesaplanan etki büyüklüğünde sapmalar meydana getirebilmektedir. Huni grafiğine bakıldığında çalışmalar tek bir tarafa yoğunlaşmamış yani asimetrik bir dağılım göstermemiştir. Bu kapsamda, çalışmadaki örneklem yanlı değildir ve güvenilirdir.  $FS_N$  (fail safe number) değerini hesaplaması ile birlikte 1080 çalışma daha bu çalışmanın analizine eklenirse yanlılık oluşmasına sebep olan anlamlı etkinin sifira inebileceği görülmektedir. İlgili değer çok fazla sayıda çalışmayı içermesi bu araştırmada yayım yanlılığının olmadığına işaret etmektedir (Cheung & Slavin, 2011). Dolayısıyla meta-analiz işlemlerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, Şekil 2c’deki Effect size CI Plot değerleri incelendiği zaman açık bir şekilde anlaşılabilir. Buna göre, akran değerlendirmesine ilişkin olarak yürütülen çalışmanın analizine dâhil olan çalışmalar güvenilir aralıktadır.

Meta-tematik analiz açısından, nitel araştırma sürecinde göz önünde bulundurulmuş güvenilirlik hususlarına dikkat edilmiştir. Araştırmacı üçgenlemesi (Streubert & Carpenter, 2011) bağlamında, analizlerin başından sonuna kadar üç araştırmacı birlikte çalışarak bütün süreci ortak şekilde yürütmeye gayret etmişlerdir. Farklı fikirler tartışılarak görüşülmüş ve karşılıklı fikir alışverişi sonucunda ortak noktada buluşma sağlanmıştır. Ayrıca tema-kod oluşturma sürecinde, bulgular bölümünde kullanılmaya üzere doğrudan alıntı cümleleri kaydedilmiş ve yorumlama esnasında bu ifadeler referans olarak kullanılmıştır. Doğrudan yapılan alıntılar, ham veri niteliğinde değerlendirilebilmektedir (Labuschagne, 2003). Kod ve temaların alıntı yapıldığı kaynaklar, ilgili çalışmalara verilen belirli kod ve alıntı sayfa numarası ile birlikte sunulmuştur. Örneğin “418218 s.97” kodlu çalışma 41828 nolu tezin 97. Sayfasından alıntı yapıldığını belirtmektedir. Buna ek olarak geçerlik kapsamında, meta-analiz ve meta-tematik analiz süreci için taranan çalışmaların kapsamı, belirlenen dâhil edilme kriterleri ve kullanılan anahtar kelimeler çerçevesinde belirlenmiştir. Dolayısıyla çeşitli veri tabanlarında yapılan taramalarda, İngilizce ve Türkçe dillerinde, nitel ve nicel boyutta, ilgili konuya ilişkin yürütülmüş olan, 2005 yılı ve sonrasındaki çalışmaların analize dâhil edilme kriterleri olarak belirlenmesi çalışmanın geçerliğini sağlamaktadır.

### Araştırma Etiği

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde dikkat edilmesi gerekli olan tüm kurallara uygun davranılmıştır. “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı kapsamında bulunan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma tarama (meta-analiz ve meta-tematik analiz) türü olduğundan etik kurul izni gerektiren çalışma sınıfına dâhil değildir. Yayında yararlanılan bütün kaynaklar bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılarak belirtilmiştir. Uluslararası Editörler Birliğinin belirlediği şekilde yazarlar araştırmanın ve yayın sürecinin tüm aşamalarında görev ve sorumluluk almıştır. Veri toplama ve analiz sürecinde kullanılan bütün kaynaklar (elektronik kaynaklar dâhil) ve metodlar çalışma içeriğinde sunulmuştur (Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri).

### Bulgular

#### Nicel Bulgular

Akran değerlendirme konusunda yürütülen bu çalışmanın bulgularının etki büyüklükleri rastgele etkiler modeli (REM) ve sabit etkiler modeli (SEM)'ne göre yapılmıştır. Elde edilen meta-analiz bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### Meta-Analiz Bulguları

Model	N	g	95 % Güven Aralığı		Heterojenlik		
			Alt	Üst	Q	p	I <sup>2</sup>
SEM	31	0.44	0.36	0.52	157.70	0.00	80.98
REM	31	0.52	0.34	0.71			

Analiz sonucunun verilmiş olduğu yukarıdaki tabloda rastgele etki modeli (REM)'ne göre akran değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmanın etki düzeyi  $g=0.52$  [.34; .71] olarak ortaya çıkmıştır. Thalheimer ve Cook'un (2002) etki değerleri sınıflaması bakımından orta düzeyde ( $0.40 \leq g < 0.75$ ) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, analiz sonucunda heterojenlik test türü değerine göre, akran değerlendirmesinin etki büyüklüğünün heterojen şekilde dağıldığı söylenebilmektedir.

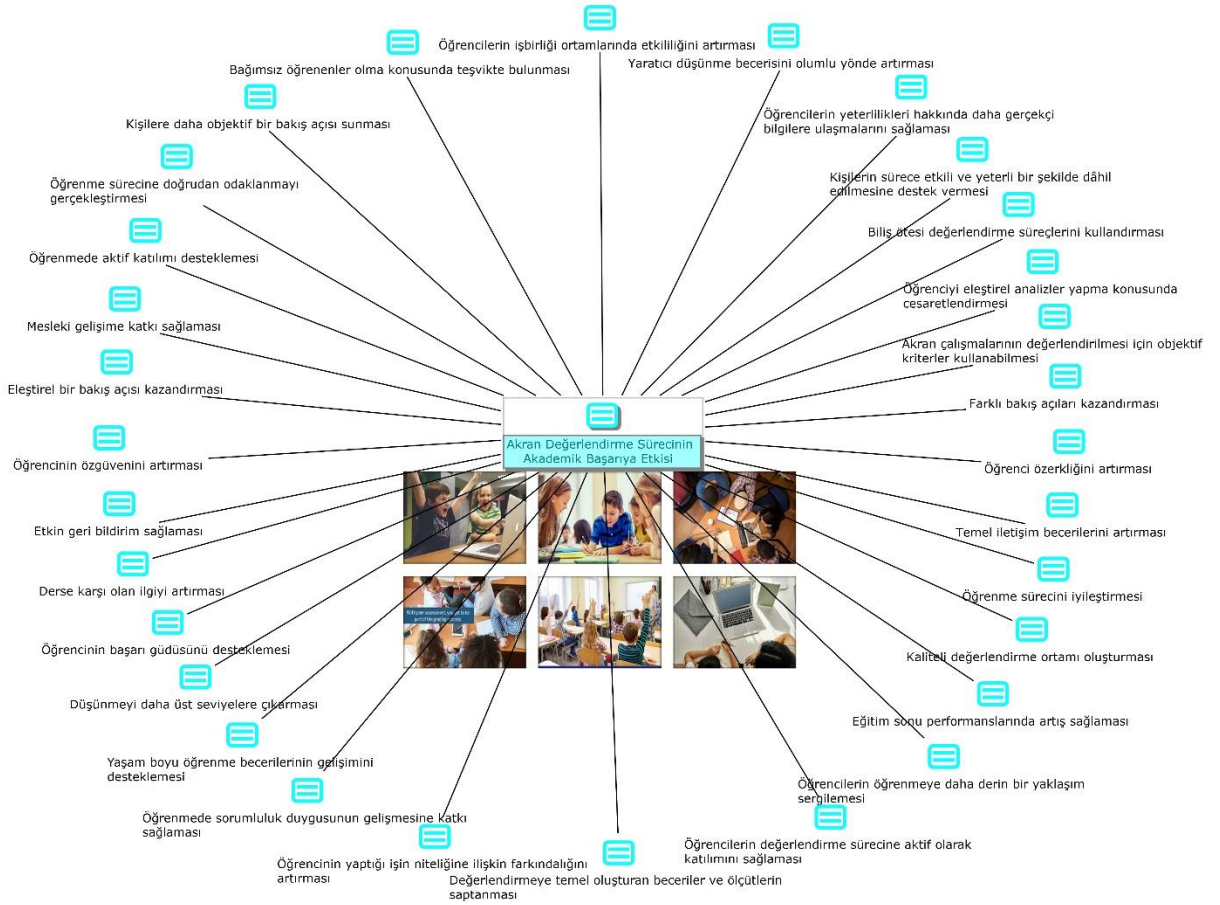


## Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde meta-tematik analiz aracılığı ile ulaşılmış olan tema ve kodlar, modeller şeklinde verilmiştir. Bu doğrultuda, analizler sonucunda akran değerlendirmesinin akademik başarıya etkisi, sosyal boyuta etkisi, karşılaşılan sınırlılıklar ve ileri sürülen öneriler şeklinde üç farklı tema oluşturulmuştur. Elde edilen temalar ve temalar altında yer alan kodların modelleri bu bölümde sunulmuştur. Aynı zamanda bu modeller, kodlama yapılırken faydalanılan kaynaklardan alıntılanan örnek cümleler ile desteklenmiştir. Şekil 3'te akran değerlendirmesinin akademik başarıya olan etkisi sunulmuş ve şeklin altında kaynaklardan elde edilen referans cümleler verilmiştir.

## Şekil 3

### Akran Değerlendirme Sürecinin Akademik Başarıya Etkisi

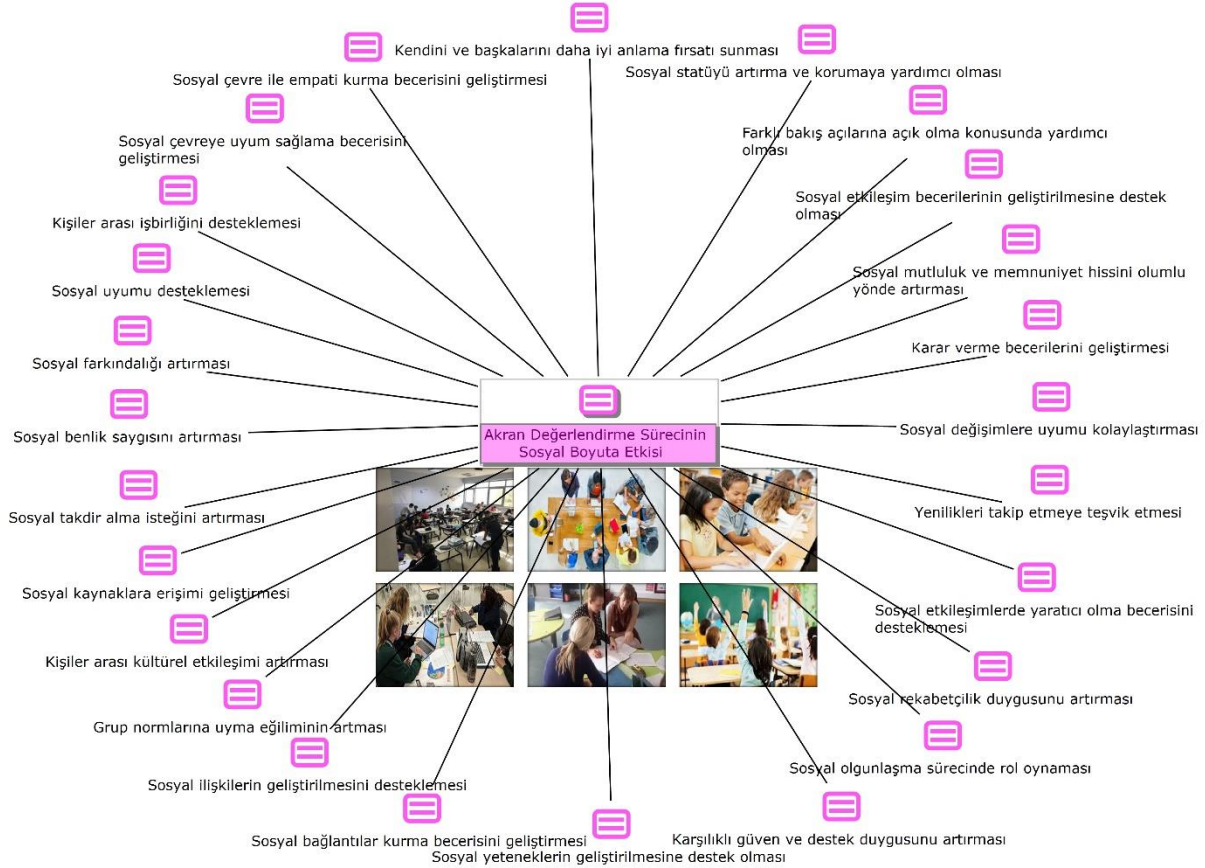


Yukarıda yer alan şekilde "akran değerlendirme sürecinin akademik başarıya etkisi" ile ilgili olan temanın çeşitli kaynaklardan elde edilen kodları model olarak sunulmuştur. Bu kodlara, "kişilere objektif bakış açısı sunması, eleştirel bir bakış açısı kazandırması, temel iletişim becerilerini artırması, etkin geri bildirim sağlaması, öğrenme sürecini iyileştirmesi, derse karşı olan ilgiyi artırması ve öğrencilerin yeterlilikleri hakkında daha gerçekçi bilgilere ulaşmalarını sağlaması" gibi ifadeler örnek olarak verilebilir. Referans alınan ifadelerden bazıları ise; 220308 s.121 kodlu kaynakta "Hem ben hem de arkadaşlarım çalışmalara daha fazla katılmaya başladı. Birbirimizle olan iletişimimizin geliştiğini gördüm.", 381083 s.56 kodlu kaynakta "Derste uygulanan tekniklerden sonra yapılan akran değerlendirme yöntemini bir eleştiri olarak görebiliriz. Tekniklerin uygulanmasından sonra öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları diyaloglar gerek kendisi gerekse arkadaşları tarafından yapılan eleştiri sonucunda oluşan fikirler eleştirel düşünme yolunu en güzel şekilde destekler. Ortaya güzel eleştiriler çıkabilir." 418218 s.97 kodlu kaynakta "...ya da birileri sizin ödevinizi değerlendirirken verdiği dönütler

çok faydalı oluyor, akranların düşünce tarzını görmek faydalıydı. Değerlendirmeler farklı bir bakış açısı kazandırıyor...” şeklindedir. Bunlarla birlikte akran değerlendirmesinin öğrenci özerkliğini artırması, kaliteli bir değerlendirme ortamı oluşturması, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemesi, farklı bakış açıları kazandırması gibi akademik başarıya olan birçok faydasından bahsedilebilir.

#### Şekil 4

#### Akran Değerlendirme Sürecinin Sosyal Boyuta Etkisi

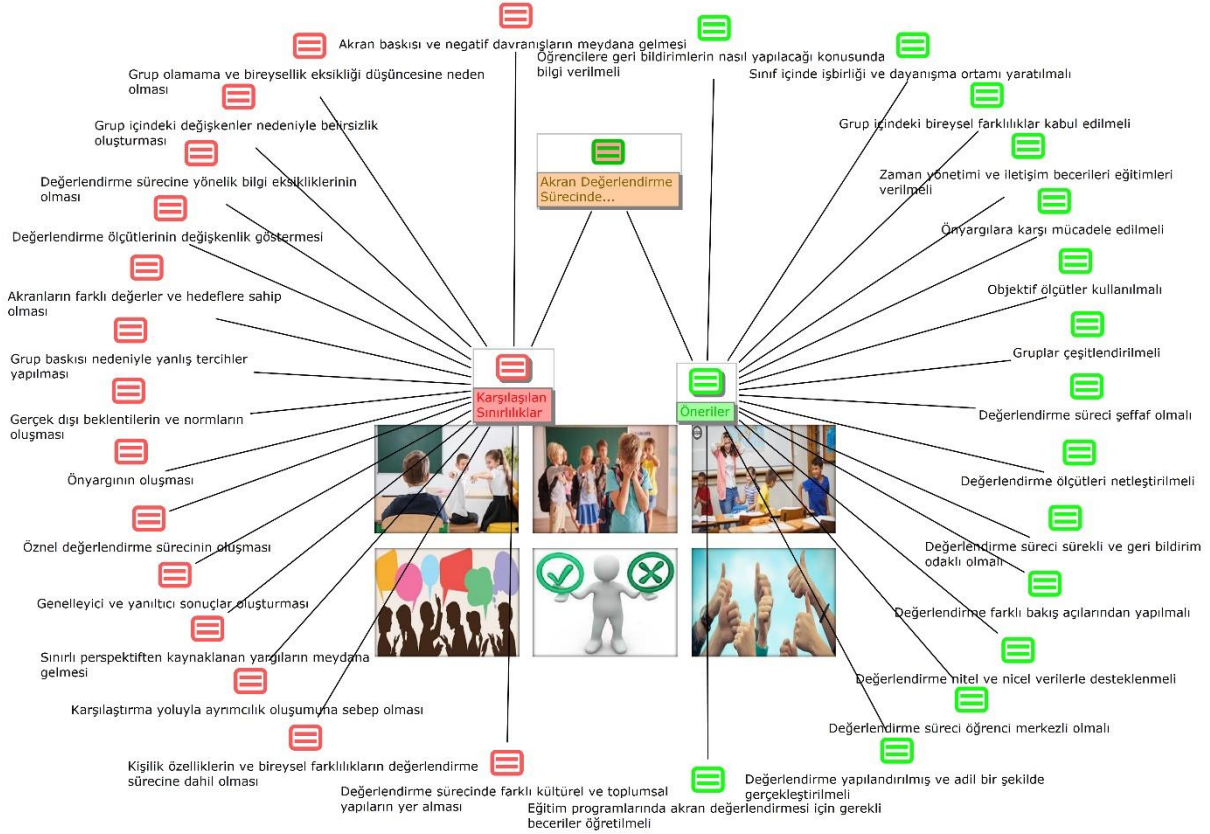


Yukarıda verilen Şekil 4’te “akran değerlendirme sürecinin sosyal boyuta etkisi” ile ilgili kodlar model olarak sunulmuştur. Bu kodlardan bazıları “sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesine destek olması, sosyal mutluluk ve memnuniyet hissini olumlu yönde artırması, sosyal uyumu desteklemesi, kişiler arası iş birliğini desteklemesi, sosyal takdir alma isteğini artırması, kendini ve başkalarını daha iyi anlama fırsatı sunması, sosyal farkındalığı artırması,” şeklinde sıralanabilir. Bu kodların oluşmasında temel alınan bazı referans cümleler; AD-TFO8 s.109 kodlu kaynakta “*In this process, I try to negotiate with my friends and ask some questions. Why do they see it as a mistake? Can you show me your version and how did you translate it? And why do you think mine needs to be amended? It is kind of an interactive workshop. [Bu süreçte arkadaşlarımla görüşmeye çalışıyorum ve bazı sorular soruyorum. Neden bunu bir hata olarak görüyorlar? Senin tarzını ve nasıl çevirdiğini bana gösterebilir misin? Ve neden benimkinin değişmesi gerektiğini düşünüyorsun? Bu bir nevi interaktif atölye çalışmasıdır.]*” AD-M5 s.190 kodlu kaynakta “*...Önceden ne yazacağıma karar veremez, birkaç satır yazar bırakırdım. Şimdi arkadaşım beni değerlendirecek ve görüşleri ne olacak diye daha uzun ve dikkatli yazmaya başladım.*” AD-TFO5 s.859 kodlu kaynakta “*I liked that we were asked about everything and that we decided together. Because of that, I had the desire to really succeed. [Her şeyin bize sorulması ve birlikte karar vermemiz hoşuma gitti. Bu yüzden gerçekten başarmak için arzum vardı...]*” şeklinde belirtilebilir.

Ayrıca, sosyal farkındalığı artırması, sosyal bağlar kurma becerisini geliştirmesi, sosyal olgunlaşma sürecinde rol oynaması, yenilikleri takip etmeye teşvik etmesi, karar verme becerilerini geliştirmesi gibi sosyal boyuta olan birçok etkisinin olduğu gözlemlenmektedir.

## Şekil 5

### Akran Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sınırlılıklar ve İleri Sürülen Öneriler



Akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan sınırlılıklar ve ileri sürülen öneriler temasına dair elde edilen kodlar Şekil 5'te sunulmuştur. Verilen kodlardan akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan sınırlılıklar ile ilgili olanlardan bazıları “öznel değerlendirme sürecinin oluşması, grup baskısı nedeniyle yanlış tercihler yapılması, önyargının oluşması, değerlendirme ölçütlerinin değişkenlik göstermesi, karşılaştırma yoluyla ayrımcılık oluşumuna sebep olması” şeklinde sıralanabilir. Bu temanın sınırlılıkları ile ilgili olarak oluşturulan kodlarında referans alınan ifadeler; AD-TFO9 s.395 kodlu kaynakta “*Because I’m not good at science, I didn’t like having people look at my work ... if it’s a student, I don’t want them to pick holes in what I’ve been doing ... Classmates don’t need to judge your work. [Bilimde iyi olmadığım için, insanların çalışmalarına bakmasını sevmedim ... Eğer bu bir öğrenciyse, yaptığım şeyde delik açmalarını istemiyorum ... Sınıf arkadaşlarının senin işini yargılamasına gerek yok.]*”, AD-TFO7 s.277 kodlu kaynakta “*But if some students have personal contradictions, they may give low marks in the assessment. That would be unfair for the student who fully contributes for the assignment. [Eğer bazı öğrencilerin kişisel çelişkileri varsa, değerlendirmede düşük not verebilirler. Bu, ödevde tam olarak katkıda bulunan öğrenci için haksızlık olur.]*”, 506216 s.87 kodlu kaynakta “*Akran değerlendirme süreci bence güvenilir ama bazen güvensiz de olabilir. Sevdiği arkadaşına çok sevmediğine az puan verebilirler.*” şeklinde belirtilebilir. Bunun yanı sıra akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan sınırlılıklara yönelik ileri sürülen önerilerden bazıları “objektif ölçütler kullanılmalı, grup içindeki bireysel farklılıklar kabul edilmeli, önyargılara karşı mücadele edilmeli, değerlendirme ölçütleri netleştirilmeli, sınıf içinde işbirliği ve dayanışma ortamı yaratılmalı” şeklinde sıralanabilir. Bu kodlara örnek olabilecek

nitelikteki referans cümlelerden bazıları; AD-M5 s.190 kodlu kaynakta “... Kompozisyon yazarken nelere dikkat edeceğimi arkadaşlarımla konuşmak ve bunu bir rubrik yardımıyla yapmak kaygımı azalttı. Öğretmen eskiden kompozisyon yazın dediğinde nereden başlayacağım konusunda kaygılanırdım.”, 786645 s.363 kodlu kaynakta K45 isimli kişide “Her öğrencinin farklı bir birey olduğu düşünülerek puanlama yapılmalıdır”, yine aynı kaynakta E3 kodlu katılımcıda “Akran değerlendirmesi yapılırken, ölçme değerlendirme işlemi sırasında yapılma ihtimali olan hata türlerinin etkisinin en aza indirilmesine, kişiye karşı objektif olunmaya, yapılan uyarıların meşru bir düzene oturtulup kişilerin öz güven ve motivasyonlarının kırılmamasına ve en önemlisi kişinin yaptığı hatalardan dolayı küçük düşürülmemesine dikkat edilmelidir” şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca, değerlendirme sürecine yönelik bilgi eksikliklerinin olması, akran baskısı ve negatif davranışların meydana gelmesi, akranların farklı değerler ve hedeflere sahip olması, genelleyci ve yanıltıcı sonuçlar oluşturması gibi sınırlı yanlar da mevcuttur. Bunlara ek olarak sunulan diğer öneriler; eğitim programlarında akran değerlendirmesi için gerekli beceriler öğretilmeli, değerlendirme farklı bakış açılarından yapılmalı, gruplar çeşitlendirilmeli, değerlendirme nitel ve nicel verilerle desteklenmeli şeklinde ifade edilmektedir. Sonuç olarak, akran değerlendirme sürecinde bazı sorunlarla karşılaşılabilirdi fakat bunların çözümünde faydalanılabilecek önerilerin de var olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin etkileşim yoluyla öğrenmelerini teşvik etmek amacıyla kullanılan etkili bir öğrenme stratejisi olan akran değerlendirmesi ve akademik başarı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, ilgili konuda yapılmış nitel ve nicel çalışmalar incelenmiş ve daha kapsamlı veriler elde edebilmek amacıyla karma-meta yönteminden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada akran değerlendirmesinin amaçları, faydaları ve sınırlı yönleri, akademik başarıya etkisi üzerinde durulmuştur. Çeşitli veri tabanlarından elde edilen veriler meta-analiz ile meta-tematik analiz olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Bu kapsamda akran değerlendirmesinin akademik başarıya etkisi, sosyal boyuta etkisi, sınırlı yönleri ve sunulan çözüm önerileri olmak üzere üç farklı nitelikte tema ve kodlar model olarak çalışmaya eklenmiştir.

Akran değerlendirmesinin başarıya olan etki düzeyi meta-analiz aracılığıyla yapılan incelemede rastgele etki modeli (REM)'ne göre  $g=.52$  [.34; .71] düzeyinde bulunmuştur. Bu değer, Thalheimer ve Cook'un (2002) etki değerleri sınıflaması bakımından orta düzeyde ( $0.40 \leq g < 0.75$ ) bir etki olarak kabul edilmektedir. Bu bulgu, akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin performansını olumlu yönde artırabileceğini göstermektedir. Diğer yandan meta-analiz sürecindeki güvenilirlik hesaplamalarında, çalışmada sunulan huni grafiğine göre çalışmalar tek bir tarafa yoğunlaşmamış yani asimetrik bir dağılım görülmemiştir. Bu kapsamda, çalışmadaki örneklem güvenilir olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, analize dâhil edilen çalışmaların çoğu pozitif ve anlamlı sonuçlar içermektedir.

Akademik başarıya olan etkiler boyutunda yapılan analizler, akran değerlendirmesinin öğrencilerin akademik performansını artırdığını ortaya koymuştur. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarına, ders materyallerini daha derinlemesine anlamalarına ve öğretmenlerden aldıkları geri bildirimleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler arasındaki geri bildirim döngüsü, öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve kendi öğrenme stratejilerini iyileştirmelerine olanak tanır. Yapılan çalışmalar da akran değerlendirmesinin akademik başarıya olumlu etkisinin olduğunu desteklemektedir. Örneğin, Vuorinen ve Winne (2018) yaptıkları bir çalışmada, akran değerlendirmesi uygulanan öğrencilerin not ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Saat ve Dönel Akgül'ün (2023), Fen öğretiminde akran öğretimiyle başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, ilgili akran öğretimi uygulamaları sonrasında öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının artarak dersi daha iyi kavradıkları sonucunun elde edildiği belirlenmiştir. Yine farklı bir araştırmada, Bayrakdar ve Maltepe (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında akran

değerlendirmenin, konuşma becerisini dil ve anlatım, içerik, sunum boyutları açısından olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede yapılmış çalışmalar, akran değerlendirmenin başarıyı pozitif yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, planlı ve doğru bir şekilde uygulanan akran değerlendirmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Akran değerlendirmesinin akademik başarıya etkisi teması bağlamında ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme ve geri bildirim alma becerilerini geliştirdiği, öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, akran değerlendirmesi öğrenciler arasında iş birliği ve dayanışma hissi oluşturmada ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, akran değerlendirmesi öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini artırarak, öğrenme sürecine sosyal boyut katmaktadır. Buna örnek olarak, Van den Berg ve Hofman (2010), akran değerlendirmesi uygulaması öğrenciler arasında iş birliği ve iletişimi teşvik edebileceğini savunmuştur. Bununla birlikte, akran değerlendirme çalışmaları öğrencileri birbirlerine karşı saygılı ve anlayışlı olmaları konusunda teşvik edebilir ve kültürel farklılıklara karşı saygı göstermelerine yardımcı olabilir (Carless vd., 2011). Böylece, daha etkili ve verimli bir sınıf atmosferi oluşturulabilir. Akran değerlendirmesi, eğitim ortamlarında sosyal boyuta olan etkisi ile de ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, akran değerlendirmesi sayesinde sınıf ortamında birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunabilirler. Bu değerlendirme yöntemi, öğrencilerin birbirlerinin güçlü yanlarını tanınması ve birbirlerine destek olması için bir fırsat sunar. Ayrıca, akran değerlendirmesi, öğrenciler arasındaki iş birliğini artırır ve takım çalışmasını geliştirir. Bunun yanı sıra, akran değerlendirmesi, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri de geliştirir. Öğrenciler, birbirlerini daha yakından tanıdıka ve birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunduka, birbirlerine karşı daha saygılı ve anlayışlı hale gelirler. Bu durum, öğrencilerin sınıf ortamında daha mutlu ve daha rahat hissetmelerine neden olur. Dolayısıyla, akran değerlendirmesi, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştiren bir araç olarak değerlendirilebilir.

Akran değerlendirmesinin var olan sınırlı yönleri ile ilgili olarak yapılan analizlerde, akran değerlendirmesinin öğrenciler arasında gerilim ve rekabet oluşturabileceği, öğrencilerin geri bildirimlerinin objektif olmayabileceği ve öğrencilerin geri bildirimleri verirken yanlışlıkla kişisel yargılara dayanabilecekleri belirlenmiştir. Örneğin yapılan bir araştırmada, öğrencilerin bazı durumlarda birbirlerine karşı eleştirel olmaktan kaçınabilecekleri ve değerlendirmelerinin yetersiz olabileceği gözlemlenmiştir (Panadero vd., 2015). Bunların yanı sıra, akran değerlendirmesi uygulamalarının doğru bir şekilde yönetilmediği durumlarda, öğrenciler arasında çatışmaların artabileceği ve motivasyon kaybına neden olabileceği de belirtilmektedir (Zhang vd., 2019). Bu tarz sınırlamaların üstesinden gelmek için çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, öğrencilerin geri bildirim becerilerini geliştirmelerine, önyargıları azaltmalarına ve yeterli zaman ayırmalarına yardımcı olabilir. Bu şekilde, akran değerlendirmesi yöntemi daha etkin kullanılabilir ve öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli geçirmelerini sağlayabilir.

Tüm bu farklı temalar ve akran değerlendirmesinin faydaları, sınırlı yönleri ve akademik başarıya olan etkisi, karma-meta yöntemi kullanılarak bu çalışmada bir arada ele alınmıştır. Bu yöntemden farklı araştırmaların sonuçlarını sentezleyerek daha kapsamlı bir bakış açısı elde etmek amacıyla faydalanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli rol oynayan akran değerlendirmesi öğrencilerin öğrenmelerini teşvik eden, akademik başarıya olumlu katkılar sunan, sosyal boyuta farklı yönlerden etkiler sunan ve birçok yönden öğrenme alanlarına fayda sağlayan bir öğrenme stratejisidir. Bu doğrultuda yönetilen bu çalışma, akran değerlendirmesinin faydaları, sınırlı yönleri ve akademik başarıya olan etkileri hakkında kapsamlı bir analiz sunmuştur. Öğrencilerin geri bildirim alma becerilerini geliştirirken, iş birliği ile dayanışma hissini ve akademik performansı da artırabileceği belirlenmiştir. Ancak, uygulama sırasında bazı sınırlı yönlere dikkat etmek ve öğrenciler arasında olası çatışmaları önlemek önemlidir.

Son olarak, eğitimcilere bazı önerilerde bulunulabilir. Akran değerlendirmesi yapılmadan önce öğrencilere yeterli eğitim verilerek, geri bildirimlerin niteliği artırılabilir ve objektiflik sağlanabilir. Böylelikle, akran değerlendirmesi uygulamalarının doğru bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilerin

birbirleri arasında anlayışlı ve saygılı olmaları kolaylıkla sağlanabilir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlere akran değerlendirmesi yöntemini öğrencilerinin öğrenme sürecinde kullanmaları için bir fikir sunabilir. Ancak, akran değerlendirmesinin uygulanması öğrencilerin yaşlarına, öğrenme stillerine ve diğer faktörlere göre değişebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin, akran değerlendirmesi yapacakları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim programlarını özelleştirmeleri önemlidir. Ayrıca, akran değerlendirme uygulamalarının iyi yönetilmesi amacıyla uygulamayı verecek eğitimci/öğretmenlerin bu noktada gerekli eğitimi almaları önerilmektedir. Akran değerlendirmesinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı Ancak, akran değerlendirmesinin sınırlı yönleri de dikkate alınarak, eğitimcilerin akran değerlendirmesi yöntemini uygulamadan önce öğrencileri yeterli şekilde bilgilendirmesi ve sürecin planlı bir şekilde yürütülmesine olanak sağlaması gerekmektedir. Böylece, öğrencilerin geri bildirim alma becerilerini geliştirmeleri, iş birliği ve dayanışma hissini artırmaları ve akademik başarılarını artırmaları mümkün olabilir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının akranlarının performansını doğru ve nesnel olarak değerlendirebilmeleri kendilerini geliştirme noktasına ve ilerideki meslek yaşantılarında objektif bir tutum sergilemelerine katkı sağlayabilir. Bu sebeple, akran değerlendirme uygulamalarına ölçme ve değerlendirme sürecinde daha çok yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğrenme ortamlarında akran değerlendirme uygulamalarının eğitimin ilk kademelerinden itibaren kullanılması öğrencilerin akran değerlendirme konusunu erken yaşlarda deneyimlemeleri ve nesnel/tutarlı değerlendirmeler yapma becerilerinin geliştirilmesi noktasında imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Mevcut çalışma, akran değerlendirmesi ile ilgili önemli yönleri ve detaylara yönelik karma-meta yönteminden faydalanılarak yapılan bir araştırmadır. Bu araştırmada özellikle, akran değerlendirmesinin amaçları, avantajları ve akademik başarıya etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma yapılırken konu kapsamından dolayı sınırlı sayıda çalışmadan faydalanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın analiz kısımları için sadece İngilizce ve Türkçe dilindeki çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu nedenle, diğer dillerdeki çalışmaların da analize dâhil edilmesi gerektiği düşünülebilir. Özellikle, akran değerlendirme gibi bir konuda, farklı dillere çevrilmiş çalışmaların bulunması ve analiz edilmesi, konu hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlayabilir. Daha fazla sayıda çalışmadan yararlanılarak ve farklı akran değerlendirme teknikleri, akran değerlendirme sürecinde motivasyonu etkileyen faktörler, akran değerlendirmesine katılmanın çeşitli kültürel özelliklere sahip ve farklı yaş gruplarında olan öğrencilere olan etkisi gibi konularda detaylı çalışmalar yapılarak konu kapsamı genişletilebilir. Böylelikle araştırmanın kalitesi de üst seviyeye taşınabilir. Araştırmanın daha detaylı verilere ulaşabilmesi adına araştırmaya cinsiyet, yaş grubu, kademe düzeyi gibi değişkenler eklenebilir. Özellikle, katılımcıların özellikleri, öğrenme ortamları, akran değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme araçları gibi faktörler, çalışmanın veri setinde büyük bir değişkenlik gösterir. Bu nedenle, çalışmanın sonuçlarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak yerine, alt grup analizleri yapmak ve farklı değişkenler arasındaki etkileşimleri gözlemlemek daha uygun olabilir. Bu sayede, araştırma sonuçlarının daha iyi bir şekilde yorumlanması ve sonuçların hakkında genelleme yapılması sağlanabilir.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Çalışmamızın tarama (meta-analiz ve meta-tematik analiz) türünden olması sebebiyle etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan ederiz.

### **Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı**

Araştırma kapsamındaki yöntem ve bulgular ile ilgili süreç üçüncü yazar, giriş kısmına ilişkin süreç ikinci yazar, tartışma ve sonuç kısmına yönelik süreç ise birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışma herhangi bir destek almamıştır. Teşekkür edilecek bir kurum veya kişi bulunmamaktadır.

### Çatışma Beyanı

Yazar/yazarların araştırmaya ilişkin bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### Kaynakça

\* İşaretili olanlar analize dâhil edilen çalışmalardır.

- \*Agommuoh, P. C., & Akanwa, U. N. (2018). Peer assessment technique as an instrument to achieve content coverage in senior secondary school physics. *Journal of the Nigerian Academy of Education*, 14,(2) , 275-285.  
<https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/JONAED/article/view/1275>
- \*Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- \*Akpınar, M., & Kranda, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 342-356.  
<https://doi.org/10.14582/DUZGEF.768>
- \*Alias, M., Salleh, M., & Alias, M. (2015). Self, peer and teacher assessments in problem based learning: Are they in agreements? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 309-317.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.157>
- \*Almohaimed, S. (2021). *The use of self- and peer assessment to enhance learner-centeredness in translator education* [Doctoral dissertation]. Kent State University.
- \*Aslanoğlu, A. E. (2022). Akran ve öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 179-196.  
<https://doi.org/10.21449/ijate.1127815>
- Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. V. Batdı (Ed.), *Meta-tematik analiz: Örnek uygulamalar* (ss. 10-76) içinde. Anı.
- Batdı, V. (2020). Introduction to meta-thematic analysis. V. Batdı (Ed.), *Meta-thematic analysis in research process* (ss. 1-38) içinde. Anı.
- \*Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Bayrakdar, E., & Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.  
[https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\\_v06i1001](https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1001)
- \*Biri, H. (2014). *Akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- \*Bong, J., & Park, M. S. (2020). Peer assessment of contributions and learning processes in group projects: An analysis of information technology undergraduate students' performance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1155-1168,  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1727413>
- Borenstein, M., & Higgins, J. P. (2013). Meta-analysis and subgroups. *Prevention Science*, 14(2), 134-143. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-013-0377-7>

- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2010). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research synthesis methods*, 1(2), 97-111. <https://doi.org/10.1002/jrsm.12>
- Borenstein, M., Higgins, J. P. T., Hedges, L. V., & Rothstein, H. R. (2017). *Introduction to meta-analysis* (2nd ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119402444>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600801994>
- Brown, G., & Harris, L. (2013). *Student self-assessment*. SAGE Publications, Inc., 367-393. <https://doi.org/10.4135/9781452218649>
- Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 91-108. <https://doi.org/10.1080/02602930500262395>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- \*Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığı etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- \*Chen, C., Law, V., & Chen, W. (2018) The effects of peer competition-based science learning game on secondary students' performance, achievement goals, and perceived ability, *Interactive Learning Environments*, 26(2), 235-244. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1300776>
- Cheong, C. M., Luo, N., Zhu, X., Lu, Q., & Wei, W. (2023). Self-assessment complements peer assessment for undergraduate students in an academic writing task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 135-148. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2069225>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Cho, K. L., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(1), 344-368. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2007.200>
- \*Çelik, E. (2015). *Akran değerlendirme yönteminin internet üzerinden herkese açık kurslarda kullanımı: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- \*Çolak, S. C. (2017). *Yedinci sınıf denklemler konusunda akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Divjak B., & Maretic, M. (2015, 21-23 September). *Learning analytics for e-assessment: the state of the art and one case study* [Oral Presentation]. Central European Conference on Information and Intelligent Systems, Varazdin, Croatia.
- \*Dündar, M. S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.



- \*Dudu, B. (2020). *Türkiye yükseköğretimi bağlamında hazırlık seviyesinde yazma dersinde akran değerlendirmesi: Akran değerlendirmesine yönelik algılar, akran değerlendirmesinin verimliliği ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- \*Elfiyanto, S. (2019). The effect of peer assessment on students' performance in writing narrative essays. *Advances in Social Science*, 4(34). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200427.017>
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- \*Gielen, M., & Wever, B. (2012). Peer assessment in a wiki: Product improvement, students' learning and perception regarding peer feedback. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 585 – 594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.450>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2003). Meta-analysis: Formulation and interpretation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(11), 1376–1379. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000085750.71002.01>
- \*Gümüşok, F. (2014). *İngiliz dili öğretmen adaylarını değerlendirme sürecine dahil etme: uygulama dersinde yansıtıcı düşünme olarak öz-değerlendirme ve akran-değerlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- \*Güzel, Z. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- \*Harrison, K., O'Hara, J. & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75-88 <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.5>
- \*Hidayat, A. U. (2018). The effectiveness of peer assessment in developing students' writing of recount text. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 5(2), 221-238. 120-128.
- Hwang, G. J., Zou, D., & Wu, Y. X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Educational Technology Research And Development*, 71, 1079-1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>
- \*İbrahim, B. M. (2022). Effects of peer-assessment strategy on students' academic achievement in mathematics in senior secondary schools of Nasarawa local government area, Kano state, Nigeria. *International Journal of Research in Education and Sustainable Development*, 2(10), 15-25. Retrieved October 3rd, 2023 from [https://www.academia.edu/96918705/EFFECTS\\_OF\\_PEER\\_ASSESSMENT\\_STRATEGY\\_ON\\_STUDENTS\\_ACADEMIC\\_ACHIEVEMENT\\_IN\\_MATHEMATICS\\_IN\\_SENIOR\\_SECONDARY\\_SCHOOLS\\_OF\\_NASARAWA\\_LOCAL\\_GOVERNMENT\\_AREA\\_KANO\\_STATE\\_NIGERIA](https://www.academia.edu/96918705/EFFECTS_OF_PEER_ASSESSMENT_STRATEGY_ON_STUDENTS_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_IN_MATHEMATICS_IN_SENIOR_SECONDARY_SCHOOLS_OF_NASARAWA_LOCAL_GOVERNMENT_AREA_KANO_STATE_NIGERIA)
- \*Johnson, N., & Winterbottom, M. (2011). Supporting girls' motivation in science: A study of peer- and self-assessment in a girls-only class. *Educational Studies*, 37(4), 391-403. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.508605>
- \*Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

- \*Kayadelen, B. (2018). İlkokul öğrencilerinin İngilizce yazma dersinde bir yazma değerlendirme türü olarak akran değerlendirmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Keller, U. (1995). *Qualitative data analysis: theory, methods and practice for researchers*. Sage
- Kranda, S. & Akpınar, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 356-374. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.768>
- Kulkarni, C., et al. (2015). Peer and self assessment in massive online classes. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 20(6), 131-168. <https://doi.org/10.1145/2505057>
- Li, J., & Lobb, B. (2019). Student learning outcomes and perceptions of peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 428-440. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1527891>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lin, C. H., & Tsai, C. C. (2018). Peer assessment in an online learning environment: Effects of cognitive and affective feedback. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 182-194. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1249438>
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Lu, J., & Law, N. (2011). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257-275.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Okonkwo, E. O. (2020). Effect of peer assessment technique on secondary school students' achievement in physics. *Gombe Journal of Education*, 4(1), 28-38.
- \*Olğun ,M. (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- \*Omar, P., Shahrill, M., & Sajali, M. Z. (2018). The use of peer assessment to improve students' learning of geometry. *European Journal of Social Science*, 5(2), 187-206. <https://doi.org/10.26417/ejses.v5i2.p187-206>
- \*Özan S., & Yurdabakan İ. (2008). Öz ve akran değerlendirmenin temel iletişim becerileri başarısı üzerindeki etkileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 27(27), 27-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ted/issue/21312/228683>
- \*Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. <https://doi.org/10.12984/eggefd.937681>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2015). Scaffolding assessment in higher education: A conceptual framework for collaborative peer assessment. Guidelines for classroom implementation. D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326) içinde. Springer.

- Roberts, T. (2006). *Self, peer and group assessment in e-learning-introduction*. PA Publishers.
- Rosenberg, M., Adams, D., & Gurevitch, J. (2000). *MetaWin statistical software for meta-analysis*. Version 2.0. Sinauer Associates Inc.
- Saat, H., & Dönel Akgül, G. (2023). İlköğretim fen öğretiminde akran öğretiminin öğrencilerin başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve tutumuna etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 117-130. <https://doi.org/10.47479/ihead.1331128>
- Sadler, P., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31. [https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1101_1)
- Sitthiworachart, J., & Mike, J. (2003, 23-27 August). *Deepening computer programming skills by using web-based peer assessment*. [An oral presentation]. In 4th Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences, Galway, Eire, Ireland.
- Spiller, D. (2012). *Assessment matters: Self-assessment and peer assessment*. Hamilton, New Zealand: Teaching Development, University of Waikato, 2-18. <https://doi.org/10.12691/education-5-6-1>
- \*Sridharan, B., Muttakin, M. B., & Mihret, D. G. (2018). Students' perceptions of peer assessment effectiveness: An explorative study. *Accounting Education*, 27(3), 259-285. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476894>
- \*Stančić, M. (2021). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 852-864, <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828267>
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007). Editorial: the new era of mixed methods. *J Mixed Methods Res*, 1, 3-7.
- \*Taşdemir, M. (2014). Kendini değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmenin yazılı sınav sonuçlarına etkisi ve başarı yordayıcılığı. *Journal of Turkish Studies*, 9(5),1911-1929. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6739>
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to Calculate Effect Sizes from Published Research Articles: A Simplified Methodology. *Work-Learning Research*, Inc. <http://www.work-learning.com/>
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781544394384>
- \*Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19557/208435>
- Tinapple, D., Olson, L., & Sadauskas, J. (2013). Web-Based Software Supporting Peer Critique in Large Creative Classrooms. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 15(1), 29. Retrieved October, 15th, 2024 from [https://www.researchgate.net/publication/268926849\\_CritViz\\_Web-based\\_software\\_supporting\\_peer\\_critique\\_in\\_large\\_creative\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/268926849_CritViz_Web-based_software_supporting_peer_critique_in_large_creative_classrooms)
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>

- \*Uysal, K. (2018). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Vuorinen, R., & Winne, P. H. (2018). Effects of peer assessment on learning and motivation: An analysis of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 496-512. <https://doi.org/10.1037/edu0000223>
- Van den Berg, I., & Hofman, W. H. A. (2010). Peer assessment in university teaching: Evaluating seven course designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 587-600. <https://doi.org/10.1080/02602930903201651>
- \*Wafubwa, R. N., & Csíkos, C. (2022). Impact of formative assessment instructional approach on students' mathematics achievement and their metacognitive awareness. *International Journal of Instruction*, 15(2), 119-138. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1527a>
- Wang, T, et al. (2011). Ability-training-oriented automated assessment in introductory programming course. *Computers & Education*, 56(1), 220-226. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.003>
- Yan, Z., & Boud, D. (2021). *Conceptualising assessment-as-learning*. Z. Yan, & L. Yang (Ed.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp.11-24) içinde. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003052081-2>
- Yan Z., Lao H., Panadero E., Fernández-Castilla, B., Yang L., & Yang M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>
- \*Yıldız, İ. (2012). *Web tabanlı akran değerlendirme sistemine yerleştirilmiş yönlendirici yardım stratejilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen özyeterlilikleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Zhang, Q., Jiang, X., & Zhou, J. (2019). The impact of peer assessment on learning motivation: A review of research. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 549-563. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1573619>



CebraİL ÖZTÜRK<sup>1</sup>, İmam Bakır ARABACI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr, Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [cebrailozturk81@gmail.com](mailto:cebrailozturk81@gmail.com)

<sup>2</sup>Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, [barabaci@firat.edu.tr](mailto:barabaci@firat.edu.tr)

Geliş Tarihi/Received  
06.04.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
24.10.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## Covid-19 Sürecinde Yüksek Öğretim Kurumlarında Kriz Yönetimi (Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği)<sup>1</sup>

### Öz

Yakın zamanda yaşanan koronavirüs krizinin eğitim örgütleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturması, kriz ile ilgili araştırmaların önemini artırmıştır. Mardin Artuklu Üniversitesi üst düzey yöneticileri, akademisyenleri ve idari personelin görüşleri doğrultusunda bu araştırma, koronavirüs salgınının ortaya çıkmasından bu yana ortaya çıkan krize yönelik nasıl çaba sarf edildiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mardin Artuklu Üniversitesinde görev yapan çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırma evrenindeki personel erişilebilir olması nedeniyle örneklem almaya gerek duyulmamış olup tüm personelden veri toplanmıştır. Araştırma verileri "Kriz Yönetim Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada, koronavirüs krizinin yönetilmesinde katılımcıların görüşlerine göre kurumların krize hazırlıklı olmasının krizi önlemede veya Krizin kuruma vereceği hasarın büyüklüğünün azaltılmasında önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı görüşlerinde cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve görev değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kriz, kriz yönetimi, koronavirüs, covid-19, yükseköğretim.

**Atıf:** Öztürk, C., & Arabacı, İ. B. (2024). COVID-19 sürecinde yüksek öğretim kurumlarında kriz yönetimi (Mardin Artuklu Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 23-49. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.225>

## Crisis Management in Higher Education Institutions during COVID -19 Process (Mardin Artuklu University Case)<sup>2</sup>

### Abstract

The negative effects of the recent coronavirus crisis on educational organizations have increased the importance of crisis-related research. In line with the views of senior officials, academics, and administrative staff at Mardin Artuklu University, this research aimed to evaluate how efforts have been made to address the crisis that has arisen since the outbreak of coronaviruses. The research was conducted using the survey model. The population of the study consists of staff working at Mardin Artuklu University during the 2022-2023 academic year. Since all staff within the research population were accessible, there was no need for sampling, and data were collected from all staff. Research data were collected via the "Crisis Management Scale". In the research, it was concluded that, according to the participants' opinions in managing the coronavirus crisis, the preparedness of institutions has an important effect in preventing the crisis or reducing the magnitude of the damage that the crisis will cause to the institution. Moreover, no significant differences were found in participants' opinions regarding gender, age, educational level, and job role.

**Keywords:** Crisis, crisis management, coronavirus, covid-19, higher education.

**Citation:** Öztürk, C., & Arabacı, İ. B. (2024). Crisis management in higher education institutions during covid -19 process (Mardin Artuklu University case). *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 23-49. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.225>

<sup>1</sup>Bu makale CebraİL Öztürk'ün "Yükseköğretim kurumlarında kriz yönetimi: Covid 19 tedbirleri konusunda Mardin Artuklu Üniversitesi örneği (Bir durum çalışması)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>This article is based on CebraİL Öztürk's doctoral thesis titled "Crisis management in higher education institutions: The example of Mardin Artuklu University on Covid 19 measures (A case study)".



### Extended Abstract

#### Introduction

The global threat coronavirus (Covid-19) epidemic, which started in Wuhan, China in December 2019 and then affected the whole world, emerged at different regions at varying times. The first coronavirus (COVID-19) case in our country was announced by official authorities on March 11, 2020 (Sağlık Bakanlığı, 2020). In order to prevent the spread of this global epidemic, all education and training activities were halted throughout the country on March 13, 2020. While the suspension of education and training activities marked the primary crisis phase for educational organizations, it raised numerous critical issues: how and when to achieve educational goals not met within the planned calendar, adjustments to staff working hours, calculation of overtime pay, setting of additional course fees, and the feasibility of implementing distance education. Additionally, questions arose regarding the adequacy of infrastructure for online learning, the principles to be applied for essential operations, and the criteria for student grade advancement—all of which were left uncertain—all of which were left uncertain. Kartal (2014) defines uncertainty as events or phenomena that cannot be determined in advance and whose outcome cannot be predicted. This presents the most challenging scenario in decision-making for managers; This presents the most challenging scenario in decision-making for managers; because not knowing the nature of the action option and not being able to predict what consequences it will lead to makes the decision-making process difficult (Başaran, 1996).

The aim of the research is to evaluate the crisis management initiatives undertaken by Mardin Artuklu University following the outbreak of COVID-19, through the perspectives of its administrators, academic staff, administrative staff, and students. In this regard, the study seeks to address to the following questions:

1. What are the views on crisis management among university administrators (Rector, Vice-Rector, Dean, School Director, Department Head, General Secretary, Department Head, and Branch Manager), academic staff, and administrative staff?
2. Do the opinions of university administrators, academic staff, and administrative staff on crisis management differ in terms of gender, age, seniority, educational status, and duty variables?

#### Method

The research was carried out within the framework of a descriptive survey model. This model tries to define an event, which is a different subject, within its own unique conditions, over the whole or a part of the universe, in order to get a general idea about that universe (Karasar, 1994). The population of the research consists of administrators, academic and administrative staff working at Mardin Artuklu University in the 2021-2022 academic year. For data collection, the "Crisis Management Scale" developed by Sayın (2008) was utilized. This scale was distributed to all personnel at the university, encompassing the diverse roles within the institution.

#### Findings

According to the "Crisis Management Scale" it is seen that the sub-dimension with the lowest average participation level of the three groups ( $\bar{X}=2.07$ ) is the "Early Warning Signal Collection" dimension. In contrast, the "Preparation and Prevention" dimension reported a higher average participation level ( $\bar{X}=3.76$ ). The average participation level of the participants in the "Crisis Moment" dimension is ( $\bar{X}=2.55$ ), while the "Preventing the Spread of Damage" dimension recorded the average ( $\bar{X}=3.94$ ). It is seen that the participation values of the three groups are quite high. The average participation levels of the participants in the "Repair and Recovery" dimension are ( $\bar{X}=2.79$ ). The average participation levels of the participants in the "Learning" dimension are ( $\bar{X}=3.67$ ), where it is seen that the participation values of the three groups are partially high. According to the findings, it is seen

that there are no significant differences according to the participation levels of administrators, academic, and administrative staff in terms of gender variables. Similarly, age did not appear to significantly affect the responses in any dimension. According to the opinions of academic staff on the crisis management scale, there is a statistically significant difference in the seniority variable ( $p < .05$ ) in all dimensions except the "Crisis Moment" dimension. Conversely, among administrative staff, there were no statistically significant differences in any dimension concerning seniority ( $p > .05$ ). In the evaluation of administrators and academic staff according to the educational level variable, no significant differences were found between the educational status variables (undergraduate, master's and doctoral) in all dimensions. However, the role-specific analysis indicated that administrative staff's participation in the "Preventing the Spread of Damage" dimension was lower compared to other groups. It was evaluated that the administrative staff found the efforts made to alleviate the effects of the crisis in the institution insufficient. Conversely, academic staff demonstrated higher engagement in the "Learning" dimension than other groups.

## **Discussion and Conclusion**

Within the scope of the first sub-problem of the research, the results of descriptive analysis regarding the opinions received from administrators, academic staff, and administrative staff were evaluated according to the Crisis Management Scale and its sub-dimensions. As a result of the evaluation, it is seen that the opinions of administrators, academic staff, and administrative staff are generally at similar levels. The "Early Warning Signal Collection" dimension had the lowest average participation. This situation suggests that insufficient signals have been received about the possibility of the crisis occurring and that the efforts made in response are inadequate. It is revealed that the values of participant opinions are high in the "Preparation and Prevention" dimension. Suggesting that the institution had some preparations in advance and took a proactive approach against the crisis. The average level of participation in the "Crisis Moment" dimension is at a medium level. The fact that the participant opinions of the three groups are at a moderate level shows that some problems such as anxiety, panic, and stress were experienced, at least partially, in the acute phase of the crisis and that urgent responses were tried to be given to the emerging problems. Additionally, the participant opinions of the three groups are high in the dimension of "Preventing the Spread of Damage", which may indicate that the institution responded effectively to the crisis, developed communication strategies with internal and external stakeholders to compensate for the negativities experienced, and developed a number of solution suggestions and decision mechanisms. The average participation level of the participants in the "Repair and Recovery" dimension is "sometimes". According to the opinions of the participants, it was evaluated that there was a moderate level of perception in the "Repair and Recovery" dimension in eliminating the problems that arose during the crisis or compensating for the losses experienced. The average participation level of the participants in the "Learning" dimension is "most of the time". Here, it can be seen that the participation values of the three groups are partially high, which may be interpreted as the institution initiating new formations in response to the crisis and the institution making restructuring or revision efforts. The second sub-objective of the research explored whether the views on crisis management differed by gender, age, seniority, educational status, and job role. The analysis showed that there were significant differences in the opinions of the participants.

## Giriş

Eğitim örgütleri belirlenmiş süreç ve müfredat dâhilinde öğrencilere kazanım ve beceriler edindirmeyi amaçlamaktadır. Ancak eğitim örgütleri bazen öngörülemez, tüm ülkeyi hatta dünyayı etkileyebilecek kriz ortamları ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Kriz, beklenmedik bir şekilde, kurumun normal faaliyetlerini veya eğitim misyonunu bozan ve çalışanların refahını ve kurumun itibarını tehdit eden belirsizlik durumudur (Zdziarski, 2006). Herhangi bir kurumun veya sistemin gündelik normal işleyişinde meydana gelen aksaklıklar veya rutin işleyişinde yaşanan denge bozukluğuna da kriz denir (Tüz, 2014). Kriz, sadece örgütlerin normal işleyişlerini aksatmakla kalmayıp aynı zamanda örgütün yaşamını da tehdit eden bir durumdur (Koçel, 1993). Fink (1986) ise krizi, “ya çok arzu edilmeyen bir neticenin belirgin bir olasılığı olan veya çok arzu edilen ve çok olumlu bir sonucun belirgin bir olasılığı olan kararsız bir değişikliğin engellediği istikrarsız bir zaman ya da durum” olarak tanımlamıştır. Kimi araştırmacılara göre krizler örgüt için bir felaket değildir; aksine fırsat olarak da görülebilir (Filiz, 2007). Eğitim örgütlerinin krizler karşısında faaliyetlerini sürdürebilmeleri veya hayatta kalabilmeleri için birtakım süreçlerden sağlıklı bir şekilde geçmesi gerekmektedir (Can, 2005). Kriz yönetim süreci ise beş aşamadan oluşmaktadır. Krizin ilk aşaması, kriz sinyallerinin alınmasıdır. İkinci aşama, krizi önlemek için krize hazırlanmadır. Üçüncü aşama, zararı azaltma çalışmalarıdır. Dördüncü aşama, örgütlerin kısa ve uzun vadeli planlarını devreye sokarak normalleşme çalışmalarını içeren düzelleme ve iyileştirme aşamasıdır. Beşinci aşama ise örgütün kendi deneyiminden veya diğer örgütlerin deneyimlerinden yararlanarak kendisini eğitime, tecrübe kazanma aşamasıdır (Mitroff & Pearson, 1993). Bu bağlamda, Covid-19 salgını son yıllarda yaşanan en büyük ölçekli krizlerden biri olup kriz yönetim süreçlerinin uygulanmasını gerektiren önemli olaylardan biridir.

2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde başlayıp daha sonra tüm dünyayı etkileyen küresel tehdit koronavirüs (Covid-19) salgını, birçok sektörde olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerini de önemli ölçüde etkilemiş ve çeşitli krizlere neden olmuştur. Ülkemizde ilk koronavirüs (Covid-19) vakası 11 Mart 2020 tarihinde resmî yetkililer tarafından açıklanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Küresel çapta yaşanan bu salgının yayılımının önüne geçmek amacıyla 13 Mart 2020 tarihinde öncelikli olarak ülke genelinde tüm eğitim öğretim faaliyetleri durdurulmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin durdurulması, eğitim örgütleri için birincil kriz aşamasını oluştururken, belirlenen takvim içerisinde sağlanamayan kazanımların telafisinin ne zaman ve ne şekilde yapılacağı, personelin mesai saatleri, çalışanların mesai ücretleri, ek ders ücretleri, uzaktan eğitim yapılacaksa ne şekilde yapılacağı, uzaktan eğitim için yeterli altyapı imkânının mevcut olup olmadığı, zorunlu yürütülmesi gereken asgarî iş ve işlemler için nasıl bir çalışma prensibinin uygulanacağı, öğrenciler açısından sınıf geçme durumunun ne şekilde olacağı vb. gibi belirsizlikler ortaya çıkmıştır (Demir & Özdaş, 2020). Kartal (2014) belirsizlik durumunu, önceden belirlenemeyen, sonucunun ne şekilde olacağı kestirilemeyen olaylar veya olgular şeklinde tanımlamaktadır. Belirsizlik, yöneticinin karar vermesi için karşılaşacağı en kötü durumdur; çünkü eylem seçeneğinin doğasının bilinmemesi ve hangi sonuçları doğuracağını kestirilememesi karar verme sürecini zorlaştırmaktadır (Başaran, 1996).

Koronavirüs krizine ilişkin önlemler, genelde merkezi karar ve planlama birimleri tarafından alınmış, bu önlemlerin uygulanmasından yerel birim yöneticileri sorumlu sayılmışlardır. Ülkemizde temel, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yükseköğretim kurumları ile ilgili Yükseköğretim Kurumu (YÖK) gerekli kararları alarak yerel birimlere ileterek denetim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. Oysa yereldeki bu birimlerin coğrafi, ekonomik, sosyal, kültürel özellik ve imkânları birbirinden farklıdır. Yaşanan bu küresel kriz karşısında üniversitede koronavirüse yönelik kriz yönetiminin ne şekilde yürütüldüğünün bilinmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesinde koronavirüs (Covid-19) konusunda alınan önlem ve uygulamaların analizinin yapılmasını içermektedir.

Araştırmanın amacı, Mardin Artuklu Üniversitesi örneğinde koronavirüs (Covid-19) salgınından sonra ortaya çıkan kriz durumunu yönetme çalışmalarını, bu çalışmaların yönetici, akademik personel



ve idarî personel görüşlerine göre değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Mardin Artuklu Üniversitesinin Covid-19 krizini yönetme sürecine yönelik üniversite yöneticileri, akademik personel ve idarî personelin algıları ne düzeydedir?
2. Üniversite yöneticileri, akademik personel ve idarî personelin kriz yönetimi konusundaki görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve görev değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Tarama modeli, araştırma konusu olan bir olayı kendi özgün koşulları içinde o evren hakkında bir fikir edinmek için evrenin tamamı veya bir kısmı üzerinden tanımlamaya çalışır (Karasar, 1994).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmacılar tarafından doğrudan veya örneklem seçilerek elde edilen sonuçların genellenebildiği ortak özelliklere sahip birimlerden oluşan bütüne evren denir (Ural & Kılıç, 2011). Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin Artuklu Üniversitesinde görev yapan yönetici, akademik ve idari personelden oluşmaktadır.

Araştırmanın veri toplama işleminin bir kısmı katılımcılarla yüz yüze görüşülerek bir kısmı da Google form aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulguların dış geçerliliğinin sağlanması için seçilen örneklemin evreni temsil gücüne sahip olması önem arz etmektedir. Evren içerisinde çalışan yönetici, akademik ve idari personel sayısı 781 kişidir. Araştırma evreninde bulunan yönetici, idari ve akademik personelin erişilebilir sayıda olmasından dolayı örneklem almaya gerek duyulmamış, ölçeğin tüm personele uygulanması yoluna gidilmiştir. Ancak personele dağıtılan formların kimisi geri gelmediği ve önemli bir kısmı da rastgele doldurulduğu için (aynı maddenin işaretlenmesi vb.) değerlendirme dışı tutulmuştur. Bu nedenle katılımcılardan dönen ve işleme alınan form sayısı 491'dir. Krejcie ve Morgan (1970) örneklem büyüklüğü tespit etme formülüne göre 781 kişiden oluşan evren için en küçük örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 267 kişidir. Katılımcıların %22.6'sı kadın, %77.4'ü erkektir. Yaş dağılımı; %0.8'i 20 yaş altı, %21.8'i 21-30 yaş aralığında, %47.8'i 31-40 yaş aralığında, %27.7'si 41-50 yaş aralığında ve %2.7'si 51 yaş üstü şeklindedir. Katılımcıların; %17.5'i lise, %9.7'si ön lisans, %19.4'ü lisans, %29.6'sı yüksek lisans, %23.8'i doktora mezunudur. Katılımcıların kıdem açısından dağılımı; %5.5'i 1 yıldan az, %26.8'i 1-5 yıl aralığında, %32.7'si 6-10 yıl aralığında, %27.3'ü 11-15 yıl aralığında ve %7.7'si 16-20 yıl şeklindedir. Katılımcıların %16.7'si yönetici, %43.6'sı akademik personel ve %39.7'si idari personeldir. Katılımcıların görev dağılımında akademik personelin sayı olarak fazla olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın veri toplama aracı, Sayın (2008) tarafından hazırlanan "Kriz Yönetim Ölçeği"dir. Ölçek altı alt boyuttan ve 45 maddeden oluşmaktadır. Kriz Yönetim Ölçeği yükseköğretim kurumları örneklemini kullanılarak geliştirilmediği için elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için veri setinde en az kaç gözlem olması gerektiği ile ilgili kesin bir bilgi yoktur (Waltz vd., 2010). Mevcut araştırmada Kline'nin (2016) 200'den az olmamak şartıyla ölçekteki madde sayısının 10 katı kadar gözlemin faktör analizi için yeterli olacağı görüşü dikkate alınarak analizlere başlanmıştır. Bu bilgilerden yola çıkılarak doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek için 45 maddeden oluşan Kriz Yönetim Ölçeğinin analizi için 500 kişiden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek için sırasıyla veri setindeki kayıp değerler program aracılığıyla ortalamaları alınarak işlemi yapılmış, ardından veri setinde bulunan uç değerleri tespit etmek amacıyla Mahalanobis uzaklık hesaplaması yapılarak veri setinden 35 ölçek ayıklanarak

toplam örneklem grubu 465'e düşürülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda *t* değerlerinin 0.01 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış çözüm değerleri 0.38 ile 0.98 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu nedenle veri setinden herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek görülmemiş olup 45 maddenin tamamıyla veri toplama kararı alınmıştır.

Kriz Yönetim Ölçeğinin yapı geçerliği için DFA sonucunda madde yük değerlerinin 0.38 ile 0.98 arasında olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan modelde doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/df$  oranı 2.77 ( $\chi^2/df = 2578.95/928$ ) olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre yapılan değerlendirmede araştırmamızda kullanılacak olan Kriz Yönetim Ölçeğinin genel anlamda kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir (RMSEA değeri 0.06, GFI değeri 0.87, AGFI değeri 0.86, NFI değeri 0.95, CFI değeri 0.95, IFI değeri 0.97).

Araştırmada Kriz Yönetim Ölçeğinde bulunan maddelerin faktörlerini ve genel anlamda teorik yapıyı açıklamadaki yeterliliklerini test etmek amacıyla İkinci düzey DFA yapılmıştır. Veri setinin uyum iyiliği için yapılan ikinci DFA'da genel anlamda kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (RMSEA değeri 0.07, GFI değeri 0.89, AGFI değeri 0.85, NFI değeri 0.93, CFI değeri 0.93, IFI değeri 0.95).

Araştırmada güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı hesaplanmıştır. Kriz Yönetim Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Kriz Yönetim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek	Cronbach $\alpha$	Madde Sayısı
Erken uyarı sinyali toplama	0.89	9
Hazırlık ve önleme	0.85	10
Kriz anı	0.63	3
Hasarın yayılmasını önleme	0.90	9
Onarma ve toparlanma	0.62	6
Öğrenme	0.90	8
Kriz Yönetimi Ölçeği (Toplam)	0.84	45

n=491

Tablo 1'e göre Kriz Yönetim Ölçeği alt boyutlarına ait değerler 0.62 ile 0.90 arasında değişmektedir. En düşük değerler 0.63 ile "Kriz Anı" ve 0.62 ile "Onarma Toplama" alt boyutlarında ölçülmüştür. Kriz Yönetim Ölçeğinin "Erken Uyarı Sinyali Toplama" 0.89, "Hazırlık ve Önleme" 0.85, "Hasarın Yayılmasını Önleme" 0.90 ve "Öğrenme" alt boyutunda Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak ölçülmüştür. Büyüköztürk vd. (2011), Cronbach Alfa katsayısının 0.80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu, 0.60 ile 0.79 aralığı normal güvenilirlikte olduğunu, 0.40 ile 0.59 aralığı düşük güvenilirlikte olduğunu, 0.0 ile 0.39 arasındaki değerlerin ise güvenilir olmadığı belirtilmektedir. Kırk beş maddeden oluşan ölçeğimizin toplam (Cronbach  $\alpha$ ) güvenilirlik değeri 0.84 olarak ölçülmüştür. Ancak ölçeğimiz toplam puan alınabilen çok boyutlu bir ölçek olmasından dolayı ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik hesaplamasında tabakalı Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve Tabakalı Cronbach Alfa değeri 0.87 olarak ölçülmüştür. Ortaya çıkan bu değere göre araştırmada yapılan ölçümlerin oldukça yüksek güvenilirlikte olduğu görülmektedir.

## Veri Analizi

Araştırmada, Kriz Yönetim Ölçeğine göre yönetici, öğrenci, akademik ve idari personelin görüşlerine ait verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Kriz Yönetim Ölçeği ve alt boyutlarının normallik analizine göre basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2***Kriz Yönetim Ölçeğine Ait Normallik Değerleri*

Alt Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Erken uyarı sinyali toplama	2.26	2.30	3.00	0.20	0.65
Hazırlık ve önleme	3.47	3.44	3.00	-0.35	-0.14
Kriz anı	2.75	2.66	3.00	-0.37	-0.07
Hasarın yayılmasını önleme	3.70	3.77	3.00	-0.46	-0.26
Onarma ve toparlanma	2.89	3.00	3.00	0.51	-0.33
Öğrenme	3.46	3.45	3.00	-0.26	-0.03
Kriz Yönetimi Ölçeği (Toplam)	3.12	3.11	3.00	-0.22	0.34

Tablo 2'de görüldüğü gibi Kriz Yönetim Ölçeği ve alt boyutlarının normallik analizine göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olduğu ve aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Normallik analizlerine göre kabul edilebilir basıklık ve çarpıklık katsayısı +1 ve -1 değerleri arasında olması önerilir (Büyüköztürk, vd., 2011). Elde edilen değerlere göre veri setimizin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Veri seti normal dağılım gösterdiğinden analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak bağımsız gruplar için t- testi; yaş, kıdem, görev, öğrenim durumu demografik değişkenleri açısından anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını ortaya koymak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucunda anlamlı farklılık saptanması durumunda bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc (LSD) testine başvurulmuştur. Parametrik testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için Eta-kare ( $\eta^2$ ) hesaplaması yapılmıştır. Eta-kare ( $\eta^2$ ) hesaplaması bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığı hakkında bilgi verir. Eta-kare ( $\eta^2$ ) puanları 0 ile 0.05 arasında küçük etki, 0.06 ile 0.14 arasında orta etki ve 0.15 üstü Eta-kare ( $\eta^2$ ) değerleri büyük etki büyüklüğü olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, vd., 2011).

Araştırmada katılımcıların kriz yönetimi konusunda görüşlerini yansıttığı Likert tipi ölçek için değerlendirme aralıkları eşit kabul edilmiştir. Ölçeğin puan aralığı "0.80" olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 3***Kriz Yönetim Ölçeği Değer Aralığı*

Seçenekler	Katılım Düzeyi	Değer Aralığı
1	Hiçbir Zaman	1.00 - 1.80
2	Çok Nadir	1.81 - 2.60
3	Bazen	2.61 - 3.40
4	Çoğu Zaman	3.41 - 4.20
5	Her Zaman	4.21 - 5.00

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 1 seçeneğinde "Hiçbir Zaman" değer düzeyi 1.00-1.80 aralığında, 2 seçeneğinde "Çok Nadir" değer düzeyi 1.81-2.60 aralığında, 3 seçeneğinde "Bazen" değer düzeyi 2.61-3.40 aralığında, 4 seçeneğinde "Çoğu Zaman" değer düzeyi 3.41-4.20 aralığında ve 5 seçeneğinde "Her Zaman" değer düzeyi 4.21-5.00 aralığındadır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri olarak  $P < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

## Araştırma Etiği

Araştırma Etiği Araştırma süresince Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 16/07/2020 tarihinde 401679 sayı ile izin alınmış ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara görüşme öncesi araştırma amaçları hakkında bilgi verilmiş ve sadece gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

## Bulgular

### Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Kriz Yönetim Ölçeği ve alt boyutlarına göre Covid-19 krizini yönetme sürecinde yönetici, akademik personel ve idari personelin algı düzeylerine ilişkin betimleyici istatistik analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

#### *Kriz Yönetim Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Katılımcılar	Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Yöneticiler	Erken Uyarı Sinyali Toplama	1.97	0.78
	Hazırlık ve Önleme	3.77	0.76
	Kriz anı	2.56	0.87
	Hasarın Yayılmasını Önleme	3.95	0.76
	Onarma ve Toparlanma	2.75	0.81
	Öğrenme	3.59	0.81
	Toplam	3.16	0.35
Akademik Personel	Erken Uyarı Sinyali Toplama	1.97	0.70
	Hazırlık ve Önleme	3.78	0.80
	Kriz anı	2.55	0.87
	Hasarın Yayılmasını Önleme	4.03	0.75
	Onarma ve Toparlanma	2.79	0.66
	Öğrenme	3.80	0.33
	Toplam	3.22	0.33
İdari Personel	Erken Uyarı Sinyali Toplama	2.07	0.69
	Hazırlık ve Önleme	3.73	0.68
	Kriz anı	2.55	0.81
	Hasarın Yayılmasını Önleme	3.86	0.67
	Onarma ve Toparlanma	2.85	0.63
	Öğrenme	3.63	0.76
	Toplam	3.17	0.29

Tablo 4’e göre Kriz Yönetim Ölçeğine göre üç grubun katılım düzeyi ortalamasının en düşük ( $\bar{X}=2.07$ ) olduğu alt boyut erken uyarı sinyali toplama boyutu olduğu görülmektedir. Bu durum yaşanan krizin gerçekleşme ihtimali ile ilgili yeteri kadar sinyalin alınmadığı ve bu durum ile ilgili herhangi bir hazırlığın yapılmadığı yönünde bir algı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Katılımcıların hazırlık ve önleme boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları ( $\bar{X}=3.76$ ) şeklindedir. Burada üç gruba ait değerlerin kısmen yüksek olması yaşanan krize karşı kurumun önceden bir takım hazırlıklara sahip olduğu kısmen de olsa proaktif bir yaklaşım sergilediği şeklinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların kriz anı boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları ( $\bar{X}=2.55$ ) şeklindedir. Burada üç gruba ait değerlerin düşük olması krizin tam anlamıyla hissedildiği sıcak evrede kısmen de olsa bir takım sıkıntıların yaşandığı şeklinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların hasarın yayılmasını önleme boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları ( $\bar{X}=3.94$ ) şeklindedir. Üç gruba ait katılım değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kurumun yaşanan krize karşı etkili bir şekilde yanıtlar verdiği, yaşanan olumsuzlukların telafisi için bir takım çözüm önerileri ve karar mekanizmaları geliştirdiği şeklinde

değerlendirilmiştir. Katılımcıların onarma toparlanma boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları ( $\bar{X}=2.79$ ) şeklindedir. Katılımcıların görüşlerine göre onarma toparlanma boyutunda kriz sonrasında yaşanan durumun bıraktığı hasarların giderilmesinde veya yaşanan kayıpların telafi edilmesinde orta düzeyde bir algı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların öğrenme boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları ( $\bar{X}=3.67$ ) şeklindedir burada üç gruba ait katılım değerlerinin kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kurumun yaşanan krize karşı bir takım yeni oluşumlar içerisine girdiğini, yeniden bir yapılanma veya revize çalışmaları yaptığı yönünde bir algı olduğu şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

### **Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt amacı olan Yönetici, akademik personel ve idari personelin kriz yönetimi konusundaki görüşleri; cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve görev değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

### **Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Yönetici, akademik personel ve idari personelin kriz yönetimi konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmeye çalışılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları*

Katılımcılar	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t-testi				
						t	Sd	p	$\eta^2$	
Yöneticiler	Erken Uyarı Sinyali Toplama	Erkek	68	1.98	0.762	0.331	80	0.741		
		Kadın	14	1.90	0.904					
	Hazırlık ve Önleme	Erkek	68	3.83	0.711	1.47	80	0.144		
		Kadın	14	3.50	0.980					
	Kriz Anı	Erkek	68	2.54	0.791	-0.287	80	0.778		
		Kadın	14	2.64	1.23					
	Hasarın Yayılmasını Önleme	Erkek	68	3.94	0.668	-0.084	80	0.934		
		Kadın	14	3.97	1.15					
	Onarma, Toparlanma	Erkek	68	2.77	0.788	0.578	80	0.565		
		Kadın	14	2.64	0.969					
	Öğrenme	Erkek	68	3.66	0.756	1.85	80	0.068		
		Kadın	14	3.22	1.01					
Akademik personel	Erken Uyarı Sinyali Toplama	Erkek	154	2.02	0.701	1.63	21	0.103		
		Kadın	60	1.84	0.709					
	Hazırlık ve Önleme	Erkek	154	3.77	0.847	-0.229	21	0.819		
		Kadın	60	3.79	0.697					
	Kriz Anı	Erkek	154	2.57	0.933	0.441	212	0.660		
		Kadın	60	2.52	0.689					
	Hasarın Yayılmasını Önleme	Erkek	154	4.04	0.750	0.422	21	0.674		
		Kadın	60	3.99	0.786					
	Onarma, Toparlanma	Erkek	154	2.90	0.567	3.58	21	0.001*	0.2	
		Kadın	60	2.50	0.797					
	Öğrenme	Erkek	154	3.82	0.688	0.426	21	0.670		
		Kadın	60	3.77	0.843					
İdari personel	Erken Uyarı Sinyali Toplama	Erkek	157	2.03	0.653	-1.62	19	0.106		
		Kadın	37	2.24	0.832					
	Hazırlık ve Önleme	Erkek	157	3.77	0.659	1.63	19	0.108		
		Kadın	37	3.54	0.801					
	Kriz Anı	Erkek	157	2.47	0.813	-2.63	19	0.009*	0.3	
		Kadın	37	2.86	0.751					
			Erkek	157	3.88	0.650				

Hasarın Yayılmasını	Kadın	37	3.74	0.767	1.05	19	0.296
Onarma, Toparlanma	Erkek	157	2.86	0.659	0.386	19	0.700
	Kadın	37	2.81	0.514			
Öğrenme	Erkek	157	3.67	0.746	1.58	19	0.115
	Kadın	37	3.45	0.807			

$p < 0.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi yöneticilerin tüm alt boyutlara ilişkin görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Akademik personelin onarma ve toparlanma ( $t(212)=3.58$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutuna ilişkin genel görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın ve erkek akademik personel arasındaki bu fark incelendiğinde, bu farkın erkek akademisyenlerin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek akademisyenlerin katılım düzeyi  $\bar{X}=2.90$  iken kadın akademisyenlerin katılım düzeyi  $\bar{X}=2.50$ 'dir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında akademik personelin onarma toparlanma boyutunda gözlenen varyansın %2 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. İdari personelin kriz anı alt boyutuna ilişkin genel görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t(192)=-2.63$ ,  $p < 0.05$ ). Kadın ve erkek akademik personel arasındaki bu fark incelendiğinde, bu farkın kadın personelin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek personelin katılım düzeyi  $\bar{X}=2.47$  iken kadın personelin katılım düzeyi  $\bar{X}=2.86$ 'dir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında idari personelin kriz anı boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Bu bulgulara göre, yönetici, akademik ve idari personelin cinsiyet değişkeni açısından katılım düzeylerine göre ciddi farkların olmadığı görülmektedir.

### Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin yönetici görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

### Yöneticilerin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: 21-30	12	1.98	0.19	Gruplar Arası	0.018	2	.009	0.014	0.986	Fark Yok
	b: 31-40	34	1.95	0.16	Grup İçi	49.589	79	.628			
	c: 40 Üstü	36	1.98	0.11	Toplam	49.607	81				
Hazırlık ve Önleme	a: 21-30	12	3.99	0.43	Gruplar Arası	2.473	2	1.237	2.161	0.122	Fark Yok
	b: 31-40	34	3.58	0.92	Grup İçi	45.200	79	0.572			
	c: 40 Üstü	36	3.90	0.66	Toplam	47.673	81				
Kriz Anı	a: 21-30	12	2.78	0.90	Gruplar Arası	1.352	2	0.676	0.881	0.418	Fark Yok
	b: 31-40	34	2.42	0.90	Grup İçi	60.621	79	0.767			
	c: 40 Üstü	36	2.62	0.85	Toplam	61.973	81				
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: 21-30	12	4.18	0.56	Gruplar Arası	1.837	2	0.919	1.598	0.209	Fark Yok
	b: 31-40	34	3.78	0.96	Grup İçi	45.396	79	0.575			
	c: 40 Üstü	36	4.04	0.58	Toplam	47.233	81				
Onarma, Toparlanma	a: 21-30	12	2.56	0.75	Gruplar Arası	0.563	2	0.281	0.415	0.662	Fark Yok
	b: 31-40	34	2.79	0.82	Grup İçi	53.564	79	0.678			
	c: 40 Üstü	36	2.79	0.85	Toplam	54.127	81				
Öğrenme	a: 21-30	12	3.45	0.66	Gruplar Arası	0.439	2	0.219	0.324	0.725	Fark Yok
	b: 31-40	34	3.57	0.87	Grup İçi	53.544	79	0.678			
	c: 40 Üstü	36	3.66	0.82	Toplam	53.983	81				

$p < 0.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi yöneticilerin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre ( $p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin akademik personel görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Akademik Personelin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Yaş	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark /LSD	$\eta^2$
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: 21-30	64	1.86	0.777	Gruplar Arası	2.012	2	1.006	2.034	0.133	Fark Yok	
	b: 31-40	99	2.07	0.701	Grup İçi	104.352	211	0.495				
	c: 40 Üstü	51	1.91	0.603	Toplam	106.365	213					
Hazırlık ve Önleme	a: 21-30	64	3.92	0.805	Gruplar Arası	6.605	2	3.302	5.282	0.006	a-b, c-d	0.02
	b: 31-40	99	3.59	0.846	Grup İçi	131.931	211	0.625				
	c: 40 Üstü	51	3.97	0.648	Toplam	138.536	213					
Kriz Anı	a: 21-30	64	2.51	0.765	Gruplar Arası	0.263	2	0.132	0.172	0.842	Fark Yok	
	b: 31-40	99	2.59	0.871	Grup İçi	161.376	211	0.765				
	c: 40 Üstü	51	2.56	1.00	Toplam	161.639	213					
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: 21-30	64	4.05	0.786	Gruplar Arası	1.300	2	0.650	1.129	0.325	Fark Yok	
	b: 31-40	99	3.96	0.784	Grup İçi	121.417	211	0.575				
	c: 40 Üstü	51	4.15	0.668	Toplam	122.716	213					
Onarma, Toparlanma	a: 21-30	64	2.64	0.613	Gruplar Arası	1.983	2	0.992	2.277	0.105	Fark Yok	
	b: 31-40	99	2.85	0.727	Grup İçi	91.874	211	0.435				
	c: 40 Üstü	51	2.86	0.572	Toplam	93.857	213					
Öğrenme	a: 21-30	64	3.74	0.791	Gruplar Arası	2.078	2	1.039	1.948	0.145	Fark Yok	
	b: 31-40	99	3.77	0.735	Grup İçi	112.567	211	0.533				
	c: 40 Üstü	51	3.98	0.635	Toplam	114.646	213					

$p<0.05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre hazırlık ve önleme boyutunda ( $p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F=5.282$ ,  $p<0.05$ ). Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden LSD testine göre, 20-30 ( $X=3.92$ ) yaş arası grubu ile 31-40 ( $X=3.59$ ) yaş arası grubu arasında anlamlı farklılık olup bu fark 20-30 yaş arası grubun lehinedir. Benzer şekilde 31-40 ( $X=3.59$ ) ile 40 ve üstü yaş arası ( $X=3.97$ ) grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 40 yaş üstü grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında akademik personelin hazırlık ve önleme boyutunda gözlenen varyansın %2 oranında yaş değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yaş değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin idari personel görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*İdari Personelin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Yaş	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Topla	Sd.	Karel er	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark/LSD	$\eta^2$
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: 21-30	31	1.93		Gruplar Arası	0.818	2	0.409	0.8	0.4	Fark Yok	
	b: 31-40	10	2.12		Grup İçi	92.017	19	0.482				
	c: 40 Üstü	62	2.09		Toplam	92.835	19					
	a: 21-30	31	3.70		Gruplar Arası	0.569	2	0.284	0.5	0.5		

Boyutlar	Yaş	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Topla	Sd.	Kareler	F	p	Fark/LSD	$\eta^2$
Hazırlık ve Önleme	b: 31-40	10	3.69		Grup İçi	90.849	19	0.476			Fark Yok	
	c: 40 Üstü	62	3.81		Toplam	91.418	19					
Kriz Anı	a: 21-30	31	2.60		Gruplar Arası	2.373	2	1.186	1.8	0.1		
	b: 31-40	10	2.64		Grup İçi	125.68	19	0.658			Fark Yok	
	c: 40 Üstü	62	2.39		Toplam	128.05	19					
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: 21-30	31	3.84		Gruplar Arası	0.046	2	0.023	0.0	0.9	Fark Yok	
	b: 31-40	10	3.85		Grup İçi	87.759	19	0.459				
	c: 40 Üstü	62	3.88		Toplam	87.805	19					
Onarma, Toparlanma	a: 21-30	31	2.48		Gruplar Arası	5.561	2	2.780	7.3	0.0	a-b, a-c	0.02
	b: 31-40	10	2.88		Grup İçi	71.924	19	0.377				
	c: 40 Üstü	62	2.99		Toplam	77.485	19					
Öğrenme	a: 21-30	31	3.72		Gruplar Arası	5.499	2	2.749	4.9	0.0	b-c	0.02
	b: 31-40	10	3.47		Grup İçi	106.26	19	0.556				
	c: 40 Üstü	62	3.84		Toplam	111.76	19					

$p<0.05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi idari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin onarma toparlanma ( $F=7.384$ ,  $p<0.05$ ) ve öğrenme boyutuna ( $F=4.942$ ,  $p<0.05$ ) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Onarma toparlanma boyutunda gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden LSD testine göre, 20-30 yaş arası ( $X=32.48$ ) grup ile 31-40 yaş arası ( $X=2.88$ ) grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 31-40 yaş arası grubun lehinedir. Benzer şekilde 20-30 yaş arası ( $X=2.48$ ) grup ile 40 üstü yaş ( $X=2.99$ ) grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 40 ve üstü yaş grubun lehinedir. Öğrenme boyutunda gruplar arasındaki farklılık 31-40 yaş arası ( $X=3.47$ ) grup ile 40 üstü yaş ( $X=3.84$ ) grup arasındadır. Ortaya çıkan bu farklılık 40 üstü yaş grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında idari personelin onarma toparlanma ve öğrenme boyutlarında gözlenen varyansın %2 oranında yaş değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yaş değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların yaş değişkeninde genel anlamda anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Ancak akademik personelin hazırlık ve önleme boyutunda 40 yaş üstü katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha olumlu algılara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine idari personelin onarma toparlanma ve öğrenme boyutlarında 40 yaş üstü katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir

### Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin yönetici görüşlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**

### Yöneticilerin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/LSD	$\eta^2$
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: 5 ve	17	1.76	0.70	Gruplar Arası	7.277	3	2.426	4.470	0.006	a-d, b-d, c-d	0.05
	b: 6-10	27	1.98	0.76	Grup İçi	42.330	78	0.543				
	c: 11-	24	1.75	0.75	Toplam	49.607	81					
	d: 16-	14	2.59	0.72								
Hazırlık ve Önleme	a: 5 ve	17	4.03	0.60	Gruplar Arası	5.354	3	1.785	3.290	0.025	a-d, b-d, c-d	0.06
	b: 6-10	27	3.85	0.72	Grup İçi	42.319	78	0.543				
	c: 11-	24	3.84	0.66	Toplam	47.673	81					
	d: 16-	14	3.24	1.00								
	a: 5 ve	17	2.22	0.68	Gruplar Arası	7.071	3	2.357	3.349	0.023		



Boyutlar	Kıdem	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD	$\eta^2$
Kriz Anı	b: 6-10	27	2.42	0.88	Grup İçi	54.902	78	0.704			a-d, b-	0.03
	c: 11-	24	2.64	0.84	Toplam	61.973	81				d	
	d: 16-	14	3.12	0.94								
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: 5 ve	17	4.33	0.39	Gruplar Arası	4.694	3	1.565	2.869	0.042	a-d, b-	0.05
	b: 6-10	27	3.88	0.75	Grup İçi	42.540	78	0.545			d	
	c: 11-	24	4.00	0.77	Toplam	47.233	81					
Onarma, Toparlanma	a: 5 ve	17	2.46	0.83	Gruplar Arası	5.268	3	1.756	2.803	0.045	a-d, c-d	0.03
	b: 6-10	27	2.79	0.77	Grup İçi	48.859	78	0.626				
	c: 11-	24	2.64	0.83	Toplam	54.127	81					
Öğrenme	a: 5 ve	17	3.31	0.85	Gruplar Arası	4.287	3	1.429	2.243	0.090	a-c, c-d	0.07
	b: 6-10	27	3.69	0.88	Grup İçi	49.695	78	0.637				
	c: 11-	24	3.84	0.52	Toplam	53.983	81					
d: 16-	14	3.31	0.96									

$p < 0.05$

Tablo 9'da görüldüğü gibi yöneticilerin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre tüm boyutlarda kıdem değişkeninde ( $p < 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden LSD testine göre; erken uyarı sinyal toplama boyutunda ( $F=4.470$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=1.76$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=2.59$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=1.98$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=2.59$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. 11-15 ( $X=1.75$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=2.59$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. Yöneticilerin erken uyarı sinyal toplama boyutunda gözlenen varyansın %5 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Hazırlık ve önleme boyutunda ( $F=3.290$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=4.03$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.24$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 5 ve altı yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=3.85$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.24$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 6-10 yıl arası grubun lehinedir. 11-15 ( $X=3.84$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.24$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. Yöneticilerin hazırlık ve önleme boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta orta düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Kriz anı boyutunda ( $F=3.349$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=2.22$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.12$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=2.42$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.12$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. Yöneticilerin kriz anı boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Hasarın yayılmasını önleme boyutunda ( $F=2.869$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=4.33$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.56$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 5 ve altı yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=3.88$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.56$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 6-10 yıl arası grubun lehinedir. Yöneticilerin hasarın yayılmasını önleme boyutunda gözlenen varyansın %5 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Onarma toparlanma boyutunda ( $F=2.803$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=2.46$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.25$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. 11-15 ( $X=2.64$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.25$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. Yöneticilerin onarma toparlanma boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Öğrenme boyutunda ( $F=2.243$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=3.31$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=3.84$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. 11-15 ( $X=3.84$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.31$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. Yöneticilerin öğrenme

boyutunda gözlenen varyansın %7 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta orta düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin akademik personel görüşlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LSD) test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Akademik Personelin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD	$\eta^2$
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: 5 ve	114	1.96	0.72	Gruplar Arası	3.892	3	1.297	2.658	0.049	b-c, c-d	0.01
	b: 6-10	58	2.08	0.65	Grup İçi	102.473	210	0.488				
	c: 11-	31	1.70	0.69	Toplam	106.365	213					
	d: 16-	11	2.27	0.75								
Hazırlık ve Önleme	a: 5 ve	114	3.95	0.83	Gruplar Arası	13.872	3	4.624	7.789	0.000	a-b, a-d, b-c, c-d	0.03
	b: 6-10	58	3.41	0.74	Grup İçi	124.664	210	0.594				
	c: 11-	31	3.99	0.63	Toplam	138.536	213					
	d: 16-	11	3.43	0.68								
Kriz Anı	a: 5 ve	114	2.53	0.85	Gruplar Arası	1.783	3	0.594	0.781	0.506	Fark Yok	0.06
	b: 6-10	58	2.70	0.87	Grup İçi	159.856	210	0.761				
	c: 11-	31	2.46	0.90	Toplam	161.639	213					
	d: 16-	11	2.42	1.00								
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: 5 ve	114	4.14	0.74	Gruplar Arası	8.280	3	2.760	5.065	0.002	a-b, b-c	0.06
	b: 6-10	58	3.72	0.74	Grup İçi	114.436	210	0.545				
	c: 11-	31	4.22	0.71	Toplam	122.716	213					
	d: 16-	11	4.04	0.76	Toplam							
Onarma, Toparlanma	a: 5 ve	114	2.83	0.63	Gruplar Arası	2.647	3	0.882	2.031	0.111	a-c, b-c	0.02
	b: 6-10	58	2.83	0.56	Grup İçi	91.211	210	0.434				
	c: 11-	31	2.53	0.91	Toplam	93.857	213					
	d: 16-	11	2.94	0.60								
Öğrenme	a: 5 ve	114	3.79	0.78	Gruplar Arası	4.883	3	1.628	3.114	0.027	a-c, b-c,	0.04
	b: 6-10	58	3.68	0.63	Grup İçi	109.763	210	0.523				
	c: 11-	31	4.16	0.67	Toplam	114.646	213					
	d: 16-	11	3.72	0.68								

$p < 0.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre kriz anı boyutu hariç, diğer tüm boyutlarında kıdem değişkeninde ( $p < 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden LSD testine göre; erken uyarı sinyal toplama boyutunda ( $F=2.658$ ,  $p < 0.05$ ) 6-10 ( $X=2.08$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=1.70$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 6-10 yıl arası grubun lehinedir. 11-15 ( $X=1.70$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=2.27$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yöneticilerin erken uyarı sinyal toplama boyutunda gözlenen varyansın %1 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Hazırlık ve önleme boyutunda ( $F=7.789$ ,  $p < 0.05$ ) 5 ve altı ( $X=3.95$ ) yıl arası grup ile 6-10 ( $X=3.41$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 5 ve altı yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=3.41$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.43$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 16-20 yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=3.41$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=3.99$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. 11-15 ( $X=3.99$ ) yıl arası grup ile 16-20 ( $X=3.43$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yöneticilerin hazırlık ve önleme boyutunda boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu

değerlendirilmiştir. Hasarın yayılmasını önleme boyutunda ( $F=2.760, p<0.05$ ) 5 ve altı ( $X=4.14$ ) yıl arası grup ile 6-10 ( $X=3.72$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 5 ve altı yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=3.72$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=4.22$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yöneticilerin öğrenme boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta orta düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Onarma toparlanma boyutunda ( $F=2.031, p<0.05$ ) 5 ve altı ( $X=2.83$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=2.53$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 5 ve altı yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=2.83$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=2.53$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 6-10 yıl arası grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yöneticilerin onarma toparlanma boyutunda gözlenen varyansın %2 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Öğrenme boyutunda ( $F=1.628, p<0.05$ ) 5 ve altı ( $X=3.79$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=4.16$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. 6-10 ( $X=3.68$ ) yıl arası grup ile 11-15 ( $X=4.16$ ) yıl arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 11-15 yıl arası grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yöneticilerin öğrenme toparlanma boyutunda gözlenen varyansın %4 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kıdem değişkeninin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin idari personel görüşlerinin, kıdem değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LSD) test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**

*İdari Personelin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: 5 ve	28	2.07	0.58	Gruplar Arası	1.574	3	0.525	1.092	0.354	Fark Yok
	b: 6-10	75	2.14	0.72	Grup İçi	91.261	190	0.480			
	c: 11-15	78	2.08	0.72	Toplam	92.835	193				
	d: 16-20	13	1.76	0.62							
Hazırlık ve Önleme	a: 5 ve	28	3.76	0.45	Gruplar Arası	0.044	3	0.015	0.030	0.993	Fark Yok
	b: 6-10	75	3.74	0.78	Grup İçi	91.375	190	0.481			
	c: 11-15	78	3.72	0.68	Toplam	91.418	193				
	d: 16-20	13	3.71	0.69							
Kriz Anı	a: 5 ve	28	2.61	0.64	Gruplar Arası	1.524	3	0.508	0.763	0.516	Fark Yok
	b: 6-10	75	2.62	0.81	Grup İçi	126.531	190	0.666			
	c: 11-15	78	2.45	0.84	Toplam	128.054	193				
	d: 16-20	13	2.69	1.01							
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: 5 ve	28	3.92	0.67	Gruplar Arası	0.152	3	0.051	0.110	0.954	Fark Yok
	b: 6-10	75	3.83	0.75	Grup İçi	87.653	190	0.461			
	c: 11-15	78	3.87	0.62	Toplam	87.805	193				
	d: 16-20	13	3.86	0.59	Toplam						
Onarma, Toparlanma	a: 5 ve	28	3.08	0.52	Gruplar Arası	2.421	3	0.807	2.042	0.109	Fark Yok
	b: 6-10	75	2.89	0.65	Grup İçi	75.065	190	0.395			
	c: 11-15	78	2.75	0.66	Toplam	77.485	193				
	d: 16-20	13	2.83	0.51							
Öğrenme	a: 5 ve	28	3.77	0.52	Gruplar Arası	3.383	3	1.128	1.977	0.119	Fark Yok
	b: 6-10	75	3.51	0.80	Grup İçi	108.376	190	0.570			
	c: 11-15	78	3.63	0.79	Toplam	111.760	193				
	d: 16-20	13	4.00	0.69							

$p<0.05$

Tablo 11'de görüldüğü gibi idari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre tüm boyutlarda kıdem değişkenine göre ( $p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Bu bulgulara göre, yönetici algılarının erken uyarı sinyal toplama boyutunda kıdem ve deneyim arttıkça oluşabilecek krizin sinyallerinin alınması arasında paralel bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hazırlık ve önleme boyutunda yöneticilerin algılarına göre, düşük kıdemde olan katılımcılarda muhtemel bir krize karşı daha fazla risk aldığı algısı hâkimdir. Kıdem ve krize karşı hazırlıklı olma arasında ters orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kriz anı boyutunda yöneticilerin algılarına göre, düşük kıdemde olan katılımcılarda, yaşanan gelişmelere karşı kurumun daha sağlıklı ve stresten uzak bir şekilde hareket ettiği yönünde bir algı hâkimdir. Hasarın yayılmasını önleme boyutunda yöneticilerin algılarına göre, kıdem durumu ile hasarın yayılmasını önleme boyutu arasında doğrusal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Ancak 0-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı grubun puan değeri oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak 0-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı grubun algılarına göre, kurumun krizden kaynaklanan sorunların çözümünde başarılı olduğuna yönelik olumlu algının hâkim olduğu kanaati ağır basmaktadır. Onarma toparlanma boyutunda yöneticilerin algılarına göre, kıdem ile krizin etkilerini onarma çabası arasında doğru orantı olduğu görülmektedir. Kıdemli katılımcıların algılarına göre, yaşanan sorunların etkisini azaltmak ve onarmak için olumlu çalışmaların yapıldığı algısı hâkimdir. Öğrenme boyutunda yöneticilerin algılarına göre, kıdem ile yaşanan olaylardan ders çıkarma arasında doğrusal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeye göre 11-15 yıl arası grubun katılım puanı diğer katılımcı grubun puanına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin kıdem değişkenine göre değerlendirilmesinde, neredeyse tüm boyutlarda kıdem grupları arasında doğrusal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların süreç içerisinde farklı düşüncelere sahip olduklarını ve kimi boyutlara göre düşüncelerinde farklılaşmaların olduğunu göstermektedir. İdari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin kıdem değişkenine göre değerlendirmesinde, tüm boyutlarda kıdem grupları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların genel anlamda aynı algılara sahip olduğunu göstermektedir.

### **Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular**

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin yönetici görüşlerinin eğitim değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12**

### **Yöneticilerin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: Lisans	30	3.86	1.01	Gruplar Arası	0.318	2	0.159	0.266	0.767	Fark Yok
	b: Yüksek	23	3.75	0.57	Grup İçi	47.355	79	0.599			
	c:Doktora	29	3.72	0.61	Toplam	47.673	81				
Hazırlık ve Önleme	a: Lisans	30	1.96	0.90	Gruplar Arası	0.798	2	0.399	0.646	0.527	Fark Yok
	b: Yüksek	23	2.12	0.81	Grup İçi	48.809	79	0.618			
	c:Doktora	29	1.87	0.63	Toplam	49.607	81				
Kriz Anı	a: Lisans	30	2.69	1.06	Gruplar Arası	2.624	2	1.312	1.747	0.181	Fark Yok
	b: Yüksek	23	2.28	0.70	Grup İçi	59.349	79	0.751			
	c:Doktora	29	2.66	0.75	Toplam	61.973	81				
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: Lisans	30	4.01	0.82	Gruplar Arası	1.211	2	0.606	1.040	0.358	Fark Yok
	b: Yüksek	23	4.08	0.61	Grup İçi	46.022	79	0.583			
	c:Doktora	29	3.79	0.81	Toplam	47.233	81				
Onarma, Toparlanma	a: Lisans	30	2.62	0.90	Gruplar Arası	0.984	2	0.492	0.731	0.484	Fark Yok
	b: Yüksek	23	2.89	0.76	Grup İçi	53.143	79	0.673			
	c:Doktora	29	2.79	0.77	Toplam	54.127	81				
	a: Lisans	30	3.57	0.98	Gruplar Arası	1.179	2	0.589	0.882	0.418	

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD
Öğrenme	b: Yüksek	23	3.43	0.70	Grup İçi	52.804	79	0.668			Fark
	c: Doktora	29	3.74	0.72	Toplam	53.983	81				Yok

$p < 0.05$

Tablo 12'de görüldüğü gibi yöneticilerin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin erken uyarı sinyal toplama boyutunda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak analizinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=0.266$ ,  $p > 0.05$ ). Hazırlık ve önleme boyutunda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak analizinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=0.646$ ,  $p > 0.05$ ). Kriz anı boyutunda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak analizinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=1.747$ ,  $p > 0.05$ ). Hasarın yayılmasını önleme boyutunda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak analizinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=1.040$ ,  $p > 0.05$ ). Onarma toparlanma boyutunda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak analizinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=0.731$ ,  $p > 0.05$ ). Öğrenme boyutunda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak analizinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=0.882$ ,  $p > 0.05$ ).

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin akademik personel görüşlerinin, eğitim değişkenine göre bağımsız t-testi analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**

*Akademik Personelin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t-testi			$\eta^2$
					T	Sd	p	
Erken Uyarı Sinyali Toplama	Yüksek Lisans	113	3.75	0.937	-0.546	212	0.594	
	Doktora	101	3.81	0.633				
Hazırlık ve Önleme	Yüksek Lisans	113	2.10	0.764	2.908	212	0.004*	0.04
	Doktora	101	1.83	0.608				
Kriz Anı	Yüksek Lisans	113	2.59	0.911	0.598	212	0.550	
	Doktora	101	2.52	0.827				
Hasarın Yayılmasını Önleme	Yüksek Lisans	113	3.98	0.837	-1.175	212	0.241	
	Doktora	101	4.10	0.660				
Onarma, Toparlanma	Yüksek Lisans	113	2.87	0.583	1.834	212	0.068	
	Doktora	101	2.70	0.737				
Öğrenme	Yüksek Lisans	113	3.72	0.811	-1.880	212	0.062	
	Doktora	101	3.91	0.626				

$p < 0.05$

Tablo 13'te görüldüğü gibi akademik personelin hazırlık ve önleme boyutuna ilişkin genel görüşleri, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t(212)=2.908$ ,  $p < 0.05$ ). Yüksek lisans ve doktora öğrenim durumuna sahip personel arasındaki fark incelendiğinde, bu farkın yüksek lisans öğrenim durumuna sahip personelin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip personelin katılım düzeyi  $\bar{X}=2.10$  iken doktora öğrenim durumuna sahip personelin katılım düzeyi  $\bar{X}=1.83$ 'tür. Etki büyüklüğü dikkate alındığında akademik personelin hazırlık ve önleme boyutunda gözlenen varyansın %4 oranında eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim durumu değişkeninin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin idari personel görüşlerinin eğitim değişkenine göre ANOVA testi istatistiksel analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14**

*İdari Personelin Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/LSD	$\eta^2$
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: Lise	87	1.97	0.64	Gruplar Arası	3.850	3	1.283	2.740	0.045	a-c, a-d	0.03
	b: Ön Lisans	32	1.99	0.62	Grup İçi	88.985	190	0.468				
	c: Lisans	58	2.21	0.75	Toplam	92.835	193					
	d: Yüksek	17	2.38	0.77								
Hazırlık ve Önleme	a: Lise	87	3.90	0.67	Gruplar Arası	13.705	3	4.568	11.169	0.000	a-c, a-d, b-c, b-d	0.01
	b: Ön Lisans	32	4.03	0.54	Grup İçi	77.714	190	0.409				
	c: Lisans	58	3.43	0.65	Toplam	91.418	193					
	d: Yüksek	17	3.31	0.64								
Kriz Anı	a: Lise	87	2.52	0.80	Gruplar Arası	1.135	3	0.378	0.566	0.638	Fark Yok	
	b: Ön Lisans	32	2.50	0.81	Grup İçi	126.919	190	0.668				
	c: Lisans	58	2.57	0.84	Toplam	128.054	193					
	d: Yüksek	17	2.78	0.82								
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: Lise	87	3.94	0.68	Gruplar Arası	1.797	3	0.599	1.323	0.268	Fark Yok	
	b: Ön Lisans	32	3.93	0.76	Grup İçi	86.008	190	0.453				
	c: Lisans	58	3.73	0.64	Toplam	87.805	193					
	d: Yüksek	17	3.76	0.56	Toplam							
Onarma, Toparlanma	a: Lise	87	2.80	0.64	Gruplar Arası	0.454	3	0.151	0.373	0.772	Fark Yok	
	b: Ön Lisans	32	2.91	0.63	Grup İçi	77.032	190	0.405				
	c: Lisans	58	2.89	0.61	Toplam	77.485	193					
	d: Yüksek	17	2.90	0.71								
Öğrenme	a: Lise	87	3.68	0.83	Gruplar Arası	4.168	3	1.389	2.453	0.065	b-c, b-d	0.02
	b: Ön Lisans	32	3.86	0.58	Grup İçi	107.592	190	0.566				
	c: Lisans	58	3.52	0.75	Toplam	111.760	193					
	d: Yüksek	17	3.32	0.63								

$p < 0.05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi idari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin, erken uyarı sinyal toplama, hazırlık ve önleme ve öğrenme boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden LSD testine göre; erken uyarı sinyal toplama boyutunda ( $F=2.740$ ,  $p < 0.05$ ) lise ( $X=1.97$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile lisans ( $X=2.21$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark lisans eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Lise ( $X=1.97$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile yüksek lisans ( $X=2.38$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark yüksek lisans eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında idari personelin erken uyarı sinyal toplama boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim durumu değişkenin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Hazırlık ve önleme boyutunda ( $F=11.169$ ,  $p < 0.05$ ) lise ( $X=3.90$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile lisans ( $X=3.49$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark lise eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Lise ( $X=3.90$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile yüksek lisans ( $X=3.31$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark lise eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Ön lisans ( $X=4.03$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile lisans ( $X=3.43$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Ön lisans ( $X=4.03$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile yüksek lisans ( $X=3.31$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında idari personelin hazırlık ve önleme boyutunda gözlenen varyansın %1 oranında eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim durumu değişkenin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Öğrenme boyutunda ( $F=2.453$ ,  $p < 0.05$ ) ön lisans ( $X=3.86$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile lisans ( $X=3.52$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip idari

personel grubun lehinedir. Ön lisans ( $X=3.86$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel ile yüksek lisans ( $X=3.32$ ) eğitim düzeyine sahip idari personel arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip idari personel grubun lehinedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında idari personelin öğrenme boyutunda gözlenen varyansın %2 oranında eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim durumu değişkeninin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Bu bulgulara göre, yönetici ve akademik personelin eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmesinde, tüm boyutlarda eğitim durumu değişkenleri (lisans, yüksek lisans ve doktora) arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İdari personelin eğitim durumu değişkenine göre erken uyarı sinyal toplama boyutunda lise öğrenim durumuna sahip personelin algı düzeyi diğer gruplara göre düşüktür. Hazırlık ve önleme ve öğrenme boyutlarında katılımcılardan ön lisans öğrenim durumuna sahip personelin algı düzeyi diğer gruplara göre yüksektir.

### **Görev Değişkenine İlişkin Bulgular**

Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin yönetici, akademik personel ve idari personel görüşlerinin, görev değişkenine ilişkin analiz sonuçları ve anlamlı farklılık gösteren gruplar için Post-Hoc (LDS) test sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15**

#### *Kriz Yönetimi Ölçeği Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Görev	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p	Fark/ LSD	$\eta^2$
Erken Uyarı Sinyal Toplama	a: Akademik	214	1.97	0.71	Gruplar Arası	1.488	2	0.744	1.454	0.235	Fark yok	
	b: İdari	195	2.08	0.69	Grup İçi	278.334	488	0.570				
	c:Yönetici	82	1.97	0.78	Toplam	278.667	490					
Hazırlık ve Önleme	a: Akademik	214	3.78	0.81	Gruplar Arası	0.333	3	0.167	0.292	0.747	Fark yok	
	b: İdari	195	3.73	0.69	Grup İçi	278.334	488	0.570				
	c:Yönetici	82	3.77	0.77	Toplam	278.667	490					
Kriz Anı	a: Akademik	214	2.55	0.87	Gruplar Arası	0.003	2	0.001	0.002	0.998	Fark yok	
	b: İdari	195	2.55	0.81	Grup İçi	351.865	488	0.721				
	c:Yönetici	82	2.56	0.87	Toplam	351.868	490					
Hasarın Yayılmasını Önleme	a: Akademik	214	4.03	0.76	Gruplar Arası	3.214	2	1.607	3.033	0.049	a-b	0.03
	b: İdari	195	3.86	0.68	Grup İçi	525.219	958	0.548				
	c:Yönetici	82	3.95	0.76	Toplam	587.867	961					
Onarma, Toparlanma	a: Akademik	214	2.79	0.66	Gruplar Arası	0.788	2	0.394	0.851	0.427	Fark yok	
	b: İdari	195	2.86	0.63	Grup İçi	25.883	488	.463				
	c:Yönetici	82	2.76	0.82	Toplam	223.671	490					
Öğrenme	a: Akademik	214	3.81	0.73	Gruplar Arası	4.386	2	2.193	3.815	0.023	a-b, a-c	0.01
	b: İdari	195	3.63	0.76	Grup İçi	280.523	488	0.575				
	c:Yönetici	82	3.59	0.82	Toplam	284.909	490					

$p<0.05$

Tablo 15'te görüldüğü gibi yönetici, akademik personel ve idari personele ait Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinde, hasarın yayılmasını önleme ve öğrenme boyutlarında görev değişkenine göre ( $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Gruplar arası farklılıkları belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden LSD testine göre; hasarın yayılmasını önleme boyutunda ( $F=38.090$ ,  $p<0.05$ ) akademik personelin ( $X=4.03$ ) katılım düzeyi ile idari personelin ( $X=3.86$ ) katılım düzeyi arasında anlamlı farklılık olup bu fark akademik personel grubun lehinedir.

Öğrenme boyutunda ( $F=38.180$ ,  $p<0.05$ ) akademik personelin ( $X=3.81$ ) katılım düzeyi ile idari personelin ( $X=3.63$ ) katılım düzeyi arasında anlamlı farklılık olup bu fark akademik personel grubun lehinedir. Akademik personelin ( $X=3.81$ ) katılım düzeyi ile yöneticilerin ( $X=3.59$ ) katılım düzeyi arasında anlamlı farklılık olup bu fark akademik personel grubun lehinedir. Bu bulgulara göre, hasarın yayılmasını önleme boyutunda idari personelin katılım düzeyi diğer gruplara göre daha düşüktür. İdari

personelin kurumda oluşan krizin etkilerinin hafifletilmesi için yapılan çalışmaları yetersiz gördükleri şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrenme boyutunda akademik personelin katılım düzeyi yüksek diğer gruplara göre daha yüksektir. Kurumda kriz sonrasında yaşanan gelişmelerin akademik personel tarafından fark edildiği ancak diğer katılımcı grupların yaşanan yeniden yapılanma, öğrenme ve ortaya çıkan fırsatları daha düşük düzeyde algıladığı şeklinde değerlendirilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Kriz Yönetim Ölçeği ve alt boyutlarına göre yönetici, akademik personel ve idari personelden alınan görüşlere ilişkin betimsel analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda genel anlamda yönetici, akademik personel ve idari personelin görüşlerinin birbirine yakın düzeylerde olduğu görülmektedir. Kriz Yönetim Ölçeğine göre üç grubun katılım düzeyi ortalamasının en düşük olduğu alt boyutunun erken uyarı sinyali toplama boyutu olduğu görülmektedir. Bu durum, yaşanan krizin gerçekleşme ihtimali ile ilgili yeteri kadar sinyalin alınmadığını ve bu durum ile ilgili yapılan çabaların yetersiz olduğu yönünde bir algı oluşmasına neden olmaktadır. Alan yazında bu bulgulara benzerlik gösteren çalışma sonuçlarına rastlanmıştır. Ünver'in (2022) yaptığı araştırmaya göre, göreve yeni başlamış öğretmenler, okul yöneticilerinin kriz sinyallerini gerektiği kadar algılayamamaktadır. Maya (2014), ilkökul yöneticilerinin kriz sinyallerini önceden kestiremediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Çelikten (2022), okul yöneticilerinin kriz sinyallerini algılamakta yetersiz olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgumuzun aksi yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Ünver (2022), okul müdürlerinin kriz yönetimi ile ilgili yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin kriz sinyallerine karşı duyarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hazırlık ve önleme boyutunda katılımcı görüşlerine ait değerlerin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, yaşanan krize karşı kurumun önceden bir takım hazırlıklara sahip olduğu ve proaktif bir yaklaşım sergilediği şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak alan yazında genel anlamda kriz yönetimi konusunda yapılan çalışmalarda kurumların veya yöneticilerin krizlere yeteri kadar hazırlıklı olmadığı yönünde bulgulara rastlanmıştır (Aksu, 2009; İnandı, 2008; Maya, 2014; Sayın, 2008). Araştırma konumuzda krize sebep olan durumun küresel bir kriz olması ve dünyanın her yerinde aynı anda ortaya çıkmamış olması, kurumun bu konuda hazırlık yapmaya fırsat bulduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Kriz anı boyutunda katılım düzeyi ortalamaları orta düzeydedir. Burada üç grubun katılımcı görüşlerinin orta düzeyde olması, krizin sıcak evrede kısmen de olsa kaygı, panik ve stres gibi bir takım sıkıntıların yaşandığını ve ortaya çıkan problemlere karşı acil yanıtların verilmeye çalışıldığını göstermektedir. Alan yazında bu bulgulara benzerlik gösteren çalışma sonuçlarına rastlanmıştır (Aksu, 2009; İnandı, 2008; Maya, 2014; Sayın, 2008).

Hasarın yayılmasını önleme boyutunda üç grubun katılımcı görüşlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kurumun yaşanan krize karşı etkili bir şekilde yanıtlar verdiği, yaşanan olumsuzlukların telafisi için iç ve dış paydaşlarla iletişim stratejileri geliştirdiği ve bir takım çözüm önerileri ve karar mekanizmaları geliştirdiği şeklinde değerlendirilmiştir. Alan yazında bu bulgulara benzerlik gösteren çalışma sonuçlarına rastlanmıştır (Düşünceli vd., 2020; Maya, 2014; Sağlam, 2022; Sayın, 2008; Ünver, 2022).

Katılımcıların onarma toparlanma boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları "bazen" şeklindedir. Katılımcıların görüşlerine göre onarma toparlanma boyutunda kriz sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesinde veya yaşanan kayıpların telafi edilmesinde, orta düzeyde bir algı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Alan yazında bu bulgularla benzerlik gösteren çalışma sonuçlarına rastlanmıştır (Dinler, 2022; Düşünceli, vd., 2020; Maya, 2014; Sayın, 2008; Ünver, 2022; Var, 2022).

Katılımcıların öğrenme boyutunda katılım düzeyleri ortalamaları "Çoğu Zaman" şeklindedir. Burada üç gruba ait katılım değerlerinin kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kurumun yaşanan krize karşı bir takım yeni oluşumlar içerisine girdiğini ve kurumun yeniden bir yapılanma veya



revize çalışmaları yaptığı şeklinde değerlendirilmiştir. Kriz sonrasında yeniden yapılanma anlamında revizyonlar yapıldığı, eğitim, bilişim ve teknoloji alanında bir takım yenilikler yapıldığı çeşitli araştırmalarla benzerlik gösteren sonuçlara rastlanmıştır (Dinler, 2022; Düşünceli vd., 2020; Sayın, 2008).

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Üniversite yöneticilerinin, akademik personel ve idari personelin kriz yönetimi konusundaki görüşleri; cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve görev değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin analizler yapılmıştır. Yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kriz yönetiminin tüm boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akademik personelin erken uyarı sinyal toplama boyutundaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, gruplar arası anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak akademik personelin onarma ve toparlanma boyutundaki görüşleri incelendiğinde, gruplar arası anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ve bu farklılığın erkek akademisyenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İdari personelin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, gruplar arası anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak idari personelin kriz anı boyutunda görüşleri incelendiğinde, gruplar arası anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ve bu farklılığın kadın personelin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların görüşlerinde kadın ve erkek arasında katılım düzeylerine göre ciddi farkların olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Ercan (2021), Maya (2014) ve Balaban (2016), öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik kriz yönetimine ilişkin algılarında, cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, anlamlı farklılıklar olmadığını bildirmişlerdir. Farklı bilim dallarında kriz yönetimi için yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Adıgüzel, 2007; Akçınar 2022; Aksu, 2009; Ayyürek, 2014; Sağlam & Özsezer, 2015; Sayın, 2008).

Yönetici, akademik personel ve idari personelin Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizi yapılmıştır. Yöneticilerin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre yaş değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin erken uyarı ve sinyal toplama, kriz anı, Hasarın yayılmasını önleme, onarma, toparlanma ve öğrenme boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak akademik personelin hazırlık önleme boyutuna ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş arası grubu ile 31-40 yaş arası grubu arasında anlamlı farklılık olup bu fark 20-30 yaş arası grubun lehinedir. Benzer şekilde 31-40 ile 40 ve üstü yaş arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 40 yaş üstü grubun lehinedir.

İdari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin erken uyarı sinyal toplama, hazırlık ve önleme, kriz anı ve hasarın yayılmasını önleme boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak idari personelin onarma toparlanma ve öğrenme boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Onarma toparlanma boyutunda 20-30 yaş arası grup ile 31-40 yaş arası grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 31-40 yaş arası grubun lehinedir. Benzer şekilde 20-30 yaş arası grup ile 40 üstü yaş grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark 40 ve üstü yaş grubun lehinedir. Öğrenme boyutunda gruplar arasındaki farklılık 31-40 yaş arası grup ile 40 üstü yaş grubu arasındadır. Ortaya çıkan bu farklılık 40 üstü yaş grubun lehinedir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların yaş değişkeninde genel anlamda anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Ancak akademik personelin hazırlık ve önleme boyutunda 40 yaş üstü katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha olumlu algılara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine idari personelin onarma toparlanma ve öğrenme boyutlarında 40 yaş üstü katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında benzer araştırma bulguları mevcuttur (Balaban, 2016). Ercan'ın (2021) kriz yönetimi ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre

yaş değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak araştırmanın bulgularını desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Albayrak'ın (2022) öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili görüşlerinde yöneticilerin kriz yönetim becerilerine ilişkin yaş değişkenine göre algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yönetici, akademik personel ve idari personelin Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, kıdem değişkeninde anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizi yapılmıştır. Yöneticilerin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre tüm boyutlarda kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık tüm boyutlar için 11-15 ve 16-20 kıdem yılına sahip yöneticilerin lehinedir.

Akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin kriz anı boyutu hariç, erken uyarı ve sinyal toplama, hazırlık önleme, hasarın yayılmasını önleme, onarma toparlanma ve öğrenme boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılık genel anlamda tüm boyutlar için 11-15 ve 16-20 kıdem yılına sahip akademisyenlerin lehinedir.

İdari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerine göre, tüm boyutlarında kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre, yönetici algılarının erken uyarı sinyal toplama boyutunda kıdem ve deneyim arttıkça oluşabilecek bir krizin sinyallerinin alınması arasında paralel bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hazırlık ve önleme boyutunda yöneticilerin algılarına göre, düşük kıdemde olan katılımcılarda muhtemel bir krize karşı daha fazla risk aldığı algısı hâkimdir. Kıdem ve krize karşı hazırlıklı olma arasında ters orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kriz anı boyutunda yöneticilerin algılarına göre, düşük kıdemde olan katılımcılarda, yaşanan gelişmelere karşı kurumun daha sağlıklı ve stresten uzak bir şekilde hareket ettiği yönünde bir algı hâkimdir. Hasarın yayılmasını önleme boyutunda yöneticilerin algılarına göre, kıdem durumu ile Hasarı yayılmasını önleme boyutu arasında doğrusal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Ancak 0-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı grubun puan değeri oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak 0-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı grubun algılarına göre, kurumun krizden kaynaklanan sorunların çözümünde başarılı olduğuna yönelik olumlu algının hâkim olduğu kanaati ağır basmaktadır. Onarma toparlanma boyutunda yöneticilerin algılarına göre, kıdem ile krizin etkilerini onarma çabası arasında doğru orantı olduğu görülmektedir. Kıdemli katılımcıların algılarına göre, yaşanan sorunların etkisini azaltmak ve onarmak için olumlu çalışmaların yapıldığı algısı hâkimdir. Öğrenme boyutunda yöneticilerin algılarına göre, kıdem ile yaşanan olaylardan ders çıkarma arasında doğrusal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeye göre 11-15 yıl arası grubun katılım puanı diğer katılımcı grubun puanına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre değerlendirilmesinde, neredeyse tüm boyutlarda kıdem grupları arasında doğrusal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların süreç içerisinde farklı düşüncelere sahip olduklarını ve kimi boyutlara göre düşüncelerinde farklılaşmaların olduğunu göstermektedir. İdari personelin Kriz Yönetim Ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre değerlendirmesinde, tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların genel anlamda aynı algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, yönetici ve idari personelin algılarında kıdem değişkeninde anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmektedir. Benzer bulguya sahip Sayın'ın (2008) araştırmasına göre, okul yöneticilerinin Kriz Yönetim Ölçeğindeki görüşlerine göre meslekî kıdem değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, bu farklılıkların yüksek kıdeme sahip olan yöneticilerin lehine olduğu belirtilmiştir. Albayrak (2022), öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin kriz yönetimine ilişkin algılarının kıdem değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Aksu, 2009; Balaban, 2016; Maya, 2014; Özdemir, 2002). İlgili alan yazında araştırma bulgularıyla örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur (Adıgüzel, 2007; Maya, 2014; Ulutaş, 2010). Ercan'a (2021) göre, kriz yönetim becerileri ölçeğinin alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin müdürleriyle ilgili algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yönetici, akademik personel ve idari personelin Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz yapılmıştır. Yöneticilerin kriz yönetim ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre değerlendirmesinde, tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların genel anlamda aynı algılara sahip olduğunu göstermektedir. Akademik personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre değerlendirmesinde, hazırlık önleme boyutu hariç diğer tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Hazırlık önleme boyutunda yüksek lisans ve doktora öğrenim durumuna sahip personel arasında katılım düzeyleri bakımından fark bulunmaktadır. Bu fark yüksek lisans öğrenim durumuna sahip personelin lehine olduğu görülmektedir.

İdari personelin Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin, kriz anı, hasarın yayılmasını önleme ve onarma toparlanma boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak erken uyarı ve sinyal toplama, hazırlık önleme ve öğrenme boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Erken uyarı sinyal toplama boyutunda lise eğitim düzeyi grup ile lisans eğitim düzeyi grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark lisans eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. Hazırlık ve önleme boyutunda lise eğitim düzeyi ile lisans eğitim düzeyi grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark lise eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. Lise eğitim düzeyi ile yüksek lisans eğitim düzeyi grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark lise eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. Ön lisans eğitim düzeyi ile lisans eğitim düzeyi grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. Ön lisans eğitim düzeyi ile yüksek lisans eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. Öğrenme boyutunda ön lisans eğitim düzeyi ile lisans eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. Ön lisans eğitim düzeyine sahip grup ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip grup arasında anlamlı farklılık olup bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip grubun lehinedir. İlgili alan yazın incelendiğinde kriz yönetimi bağlamında öğrenim durumu kıdem değişkenine göre incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bulgulara göre, yönetici ve akademik personelin eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmesinde, tüm boyutlarda eğitim durumu değişkenleri (lisans, yüksek lisans ve doktora) arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Erken uyarı sinyal toplama boyutunda idari personelin eğitim durumu değişkenine göre lise öğrenim durumuna sahip personelin algı düzeyi diğer gruplara göre düşüktür. Hazırlık önleme ve öğrenme boyutlarında katılımcılardan ön lisans öğrenim durumuna sahip personelin algı düzeyi diğer gruplara göre yüksektir. Alan yazında çalışmamızda benzerlik gösteren bulgular mevcuttur (Balaban, 2016; Özsezer, 2014; Ulutaş, 2010). Ercan (2021) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmenlerim çalıştıkları okullarda kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Sakaoğlu vd. (2020) kriz döneminde sağlık çalışanları üzerinde yapmış olduğu çalışmada eğitim durumu değişkeninde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Kriz ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıkların görüldüğü araştırmalar da mevcuttur (Albayrak, 2022).

Yönetici, akademik personel ve idari personelin Kriz Yönetim Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, görev değişkeninde anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz yapılmıştır. Yönetici, akademik personel ve idari personele ait Kriz Yönetim Ölçeği görüşlerinin, erken uyarı ve sinyal toplama, hazırlık önleme, kriz anı, onarma toparlanma boyutlarında görev değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak hasarın yayılmasını önleme ve öğrenme boyutlarında görev değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Hasarın yayılmasını önleme boyutunda idari personelin katılım düzeyi diğer gruplara göre daha düşüktür. İdari personelin kurumda oluşan krizin etkilerinin hafifletilmesi için yapılan çalışmaları yetersiz gördükleri şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrenme boyutunda akademik personelin katılım düzeyi yüksek, idari personelin katılım düzeyi ise düşüktür. Kurumda kriz sonrasında yaşanan gelişmelerin akademik personel tarafından fark edildiği ancak idari personelin yaşanan yeniden yapılanma, öğrenme ve ortaya çıkan fırsatları diğer gruplar kadar algılayamadığı şeklinde değerlendirilmiştir. İlgili alan yazın

incelendiğinde kriz yönetimi bağlamında yönetici, akademik ve idari personelin, görev değişkenine göre incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmamıza benzerlik gösteren Lei ve So (2021), koronavirüs pandemisi sırasında çevrimiçi öğrenme deneyimleri konusunda öğretmen ve öğrenci algılarını karşılaştırması ile ilgili yapmış olduğu araştırmada öğretmen ve öğrenci algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmen algılarında çevrimiçi eğitimin pratik olduğu ancak etkili olamadığı yönünde bir sonuca varılmıştır. Öğrenci algılarında ise nitelikten çok avantaj algısı ön plana çıktığı belirtilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak verilebilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Olası küresel krizler karşısında eğitim kurumları iletişim ve teknolojik alt yapı konusunda hazırlıklı olmalıdır.
- Eğitim kurumları sürekli karşılaşılan kriz türlerine değil yaşanabilecek küresel çapta krizler için her türlü senaryoyu göz önüne alarak tatbikatlar veya pilot uygulamalar yapmalıdır.
- Krizlere hazırlıklı olmak için eğitim kurumlarının her türlü inovasyon çalışmalarını yapmalı ve akreditasyon kuruluşlarının önerilerini uygulamaya almalıdır.
- Yönetici yetiştirme ve geliştirme programlarına kriz yönetim becerilerini geliştirecek programlara yer verilmelidir.
- Kriz durumlarında yerel yöneticilere yetki devrinin yapılması daha hızlı ve daha isabetli kararların alınmasını sağlayacaktır.
- Çağın gelişen teknolojilerini daha etkin kullanarak iletişim planlaması oluşturulmalıdır.
- Benzer krizlerin yaşanması veya gelecekte uzaktan eğitimin zorunluluk haline gelmesi ihtimali göz önüne alınarak öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve zaman yönetimi konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.
- Mekâna ve zamana bağlı olmayan eğitim öğretim metotları ile ilgili araştırma yöntemleri geliştirilmelidir.
- Krizde tam anlamıyla "Öğrenme"nin gerçekleşmesi için yaşanan covid-19 krizinde yöneticilerin krize karşı ortaya koyduğu kriz yönetim becerileri üzerine farklı sahalarda da araştırmalar yapılmalıdır.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Değerlendirme Kurulu: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın

Etigi Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 16/07/2020

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 401679

#### **Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı**

Araştırmanın giriş kısmı, bulgular ve tartışma ve sonuç kısmıyla ilgili süreçler birinci yazar, yöntem ve son kontroller ilgili süreçler ikinci yazar, tarafından gerçekleştirilmiştir.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Yazarın/yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır

#### **Çatışma Beyanı**

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Akçınar, M. (2022). *Pandemi döneminde özel hastanelerde kriz yönetimi faaliyetleri konusunda çalışan algıları: Ankara ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Aksu, M. (2009). *Krizleri fırsata çevirmenin yolları: kriz yönetimi*. Kum Saati Yayınları.
- Albayrak, E. E. (2022). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile okul sağlığı ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Balaban, S. (2016). *Kriz yönetiminde liderlik ve liderlik özelliklerinin kriz yönetimine etkisi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Başaran Yayın.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Çakır, V. (2014). Kriz iletişimi teorileri. M. Akdağ & Ü. Arkan, (Ed.), *Kriz yönetimi iletişimsel temelde çözüm odaklı stratejik yaklaşımlar* (ss. 67-118) içinde. Literatürk Academia.
- Çelikten, S. S. (2022). *Covid-19 Salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Düşünceli, F., Arı, Ö., Evren, M., & Kavak, O. (2020). Covid-19 sürecinde Mardin Artuklu Üniversitesi: uzaktan eğitim sistemi, eğitim öğretim ile araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi, [https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid\\_19\\_mau.pdf](https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid_19_mau.pdf)
- Dinler, S. S. (2022). *Covid-19 salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Ercan, F. (2021). *Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. Alfa Akademi.
- Fink, S. (1986). *Crisis management planning for the inevitable*. Amacom.
- George, D., & Mallery, p. (2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 36-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47959/606784>
- World Healty Organization. (2022). *Disease outbreak news*. <https://www.who.int/emergencies/disease-outbreak-news>
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19*. <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Kadıbeşegil, S. (2001). *Kriz geliyor der! kriz iletişimi ve yönetimi*, (2. Baskı). MediaCat Yayınları.

- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yönetimi*. (5. Baskı). 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kartal, S. (2014). Risk, belirsizlik, kriz yönetimi ve eğitim örgütleri. E.Cevat & K. Demir, (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar* (ss. 271-282) içinde. Anı Yayıncılık.
- Koçel, T. (1993, 26-28 Mayıs). *İşletmelerde kriz durumlarında yönetim uygulamaları* [Sözlü sunum]. Zaman Zönetimi ve Kriz Yönetimi semineri TÜSSİDE, Gebze, Türkiye.
- Kline, T. J. (2016). Sample issues, methodological implications, and best practices. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 49(2), 71. <https://doi.org/10.1037/cbs0000054>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316447003000308>
- Lei, S. I., & So, A. S. I. (2021). Online teaching and learning experiences during the covid-19 pandemic –a comparison of teacher and student perceptions, *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 1 ss. 1-15. <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1907196>
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/43591/533741>
- Mitroff İ. İ., & Pearson C.M. (1993). *Crisis management: a diagnostic guide for improving your organization's crisis preparedness, (First Edition)*, Jossey-Bass Publishers.
- Özdemir, T. (2002). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özsezer, S. (2014). *Liselerde kriz yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Sağlam, A. Ç., & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 13-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/15933/167546>
- Sağlam, Ö. (2022). *Covid-19 pandemisi izolasyon dönemine ilişkin öğretmen öğrenci ve veli görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Sağlık Bakanlığı. (2004). *Bulaşıcı hastalıkların ihbarı ve bildirim sistemi standart tanı, surveyans ve laboratuvar rehberi*, <https://www.saglik.gov.tr/TR,11419/bulasici-hastaliklar-ihbari-ve-bildirimi-sistemi-standart-tani-surveyans-ve-laboratuvar-rehberi.html>
- Sakaoğlu, H. H., Orbatu, D., Emiroglu, M., & Çakır, Ö. (2020). Covid-19 salgını sırasında sağlık çalışanlarında spielberger durumluk ve sürekli kaygı düzeyi: Tepecik Hastanesi örneği. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(2), 1-9. [https://jag.journalagent.com/ajm/pdfs/TERH\\_30\\_60\\_1\\_9.pdf](https://jag.journalagent.com/ajm/pdfs/TERH_30_60_1_9.pdf)
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi İstanbul il örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Edition)*, Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tutar, H. (2007). *Kriz ve Stres Yönetimi*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tüz, M. V. (2014). *Kriz Yönetimi: Uygulama İçin Temel Adımlar*. Nobel Yayın.

- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*, Detay Yayıncılık.
- Ünver, İ. K. (2022), *Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışı ve kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Var, S. (2022), *Covid-19 salgını sürecinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Waltz, C. F., Strickland, O., & Lenz, E. R. (2010) *Measurement in nursing and health research*. Springer Publishing Company.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Detay.
- Zdziarski, E. L. (2006). Crisis in the context of higher education. In K. Harper, B. Paterson, & E. Zdziarski, II (Eds.). *Crisis management: Responding from the heart* (pp. 3-24). National Association of Student Personnel Administrators.



Songül BALIK<sup>1</sup>, Emine Meliha KURTDAS<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Millî Eğitim Bakanlığı, [sngl44blk@gmail.com](mailto:sngl44blk@gmail.com)

<sup>2</sup>Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, [emine.kurtdas@inonu.edu.tr](mailto:emine.kurtdas@inonu.edu.tr)

Geliş Tarihi/Received  
20.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
24.12.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Merkezli Okul Kültürüne İlişkin Tutumları<sup>a</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 258 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu katılımcılar 1145 kişilik evren içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirtmeye yönelik sekiz soru yer almaktadır. İkinci bölümünde ise "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği" yer almaktadır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri değerlendirme programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, bekâr öğretmenlerin, çocuğu olmayanların, kırsal kesimde (köylerde) yetişenlerin, lisans derecesine sahip olanların ve mesleki kıdemleri 11 yıl ve üzeri olanların okul kültürüne yönelik tutumlarının diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer eğitimi, sosyal bilgiler, öğretmen, okul kültürü.

**Atıf:** Balık, S., & Kurtdaş, E. M. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 50-77. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.226>

## Social Studies Teacher's Attitudes Towards Value-Centered School Culture<sup>b</sup>

### Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of social studies teachers towards value-centered school culture. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample comprised 258 social studies teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Şanlıurfa during the 2021-2022 academic year. These participants were selected through a random sampling method from a population of 1,145 individuals and voluntarily agreed to participate in the study. A questionnaire form was used as a data collection tool in the research. The first part of the questionnaire contained eight questions aimed at identifying the demographic characteristics of the Social Studies teachers participating in the research. The second part incorporated the "Value - Centered School Culture Scale". SPSS 24.0 statistical data evaluation program was used in the analysis of the research data. As a result of the research, it was found that the attitudes of male teachers towards value-centered school culture were higher than female teachers. Additionally, it was revealed that teachers aged 36-40, single teachers, those without children, those who were raised in rural areas (villages), those holding an undergraduate degree, and those with a professional seniority of 11 years or more have a higher level of attitudes towards school culture compared to the other teachers.

**Keywords:** Value education, social studies, teacher, school culture.

**Citation:** Balık, S., & Kurtdaş, E. M. (2024). Social studies teacher's attitudes towards value-centered school culture. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 50-77. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.226>

<sup>a</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından hazırlanan ve ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>b</sup> This study was produced from the master's thesis prepared by the first author and supervised by the second author.





## Extended Abstract

### Introduction

In the value-centered school culture, it is possible to see the impact of the emotions, thoughts, and beliefs of all stakeholders of education. All stakeholders who contribute to the organizational culture of an educational institution more readily accept the cultural environment and can ensure the transfer of values to students more effectively by demonstrating value-centered behaviors within the institution. Although this kind of value is carried out by teachers across all disciplines, Social Studies teachers, who specifically provide values education have a different place in the development of a value-centered school culture. Social Studies teachers are educators of values and serve as role models for fellow and students in other branches with their exemplary behavior. Social Studies teachers can be effective in not only creating a value-centered school culture within the educational institution but also in evaluating and organizing such a cultural environment. From this perspective, this study aimed to examine the attitudes of Social Studies teachers towards value-centered school culture.

### Method

In the research, the scanning model, one of the quantitative methods, was employed. The population of the research included 1,145 Social Studies teachers working in public schools in Şanlıurfa province during the 2021-2022 academic year. From this population, a sample of 258 Social Studies teachers was selected using simple random sampling method.

In the study, the "Value-Centered School Culture Scale" developed by Çelik (2019) was used to assess the attitudes of Social Studies teachers towards value-centered school culture. The scale comprises 35 items across 6 sub-dimensions. While Çelik (2019) calculated the Cronbach's Alpha reliability coefficient values of the scale in the range of ".84-.96", in this study, it was found to be between ".91-.98". Since the reliability coefficient values obtained are above ".80", the data collected are considered highly reliable.

The analysis of the data in the research was carried out using the SPSS 22.0 statistical package program. Before analyzing the data, it was checked whether the data met the normality assumption to decide the appropriate analysis method. In this context, it was determined that the calculated skewness and kurtosis values were within the range of " $\pm 1.5$ ". Due to this situation, indicating that the scale data exhibited normal distribution. Consequently, the Independent Samples t-test and One-Way Analysis of Variance, both parametric tests, were chosen for the analysis of the scale data.

### Findings

The study revealed the attitudes of the teachers participating in the research towards value-centered school culture and their attitudes towards value-centered school culture differ significantly according to gender.

Additionally, significant age-related differences were observed. Notably, distinctions were evident between teachers aged 25 and under, 26-30 and 31-35, and teachers aged 36-40/41 and above.

Attitudes of teachers were also evaluated across various sub-dimensions of value-centered school culture: "monitoring and evaluating values education", "school-environment cooperation", "values-based vision strategic planning", "teacher modeling", "school management-teacher cooperation", "professional development of staff". It was revealed that there was a significant difference in favor of single teachers according to marital status.

However, no significant differences were found in the attitudes of the teachers participating in the research towards value-centered school culture and their attitudes towards value-centered school culture according to the status of having children.

It was also found that the attitudes of the teachers participating in the research towards value-centered school culture and their attitudes towards value-centered school culture significantly varied based on their birthplace and upbringing. The difference determined by place of birth is between teachers born and raised in villages and teachers born and raised in towns, districts and provincial centers. There is also a difference between teachers who were born and raised in provincial centers and teachers who were born and raised in district centers.

Moreover, findings identified that teachers' attitudes towards value-centered school culture differed significantly according to their educational level, favoring those with a bachelor's degree. This result reveals that the attitudes of undergraduate teachers towards value-centered school culture are significantly higher compared to postgraduate teachers.

Professional seniority, however, did not show a significant impact on teachers' attitudes towards value-centered school culture.

Lastly, the duration of employment at the current school also influenced attitudes significantly, with noticeable differences among teachers who had worked for for 5 years or less, 5-10/11-15/16 years and above, and between 5-10 years and 11-15 years.

## **Discussion and Conclusion**

The study concluded that teachers' attitudes towards value-centered school culture differ significantly according to gender in favor of male teachers. Similarly, in their study, Dilmaç et al. (2008) investigated the participants' perception levels regarding values education and found that male teachers' perception levels regarding values education were higher than female teachers. Conversely, Yalvaç Arıcı and Budak (2022) determined that there is a significant difference favoring female teachers concerning the value-centered school culture.

Additionally, the study identified no significant difference in teachers' attitudes towards value-centered school culture based on professional seniority. In a similar vein Çevik and Köse (2017) found in their research that there was no statistically significant difference between teachers' seniority and school culture perception levels. In their study, Yalvaç Arıcı and Budak (2022) determined that there was no significant difference regarding the value-centered school culture according to the year of study.

In exploring teachers' school culture perception levels, Korkut and Hacıhafızoğlu (2011) determined that there was no significant difference between teachers' working hours in their current schools and their school culture perception levels. This finding echoed by Aktaş (2019), who noted that the duration of time at the school where teachers worked did not cause a significant difference in the level of perception of school culture. While teachers may acclimate to the school during the initial years of their service period, their participation in decision-making typically increases as this period progresses. Consequently, they can become one of the key contributors that shape the school culture. This may lead to an increase in teachers' attitudes towards value-centered school culture due to the increase in their working hours in the current school.

The literature also emphasize the importance of teachers in creating a value-centered school culture. The studies conducted support the findings of the study. It reveals that value-based education is an important element that has moral, ethical, cultural, social, and spiritual effects in the school environment.

## Giriş

Eğitim kurumları, yeni yetişen nesillere bilişsel ve davranışsal becerilerin kazandırıldığı örgütlerdir. Eğitim süreci ile öğrencide istenilen davranış değişikliklerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Ertürk, 1972). Öğrencilerin davranışsal becerilerinin geliştirilmesi, toplumsal değerlerin öğretilmesi suretiyle sağlanabilmektedir. Eğitim kurumlarının bu işlevi etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, kurum içerisinde de değerler ekseninde oluşmuş bir okul kültürü ile daha kolay hale gelebilmektedir. Dolayısıyla etkili bir okul olabilmenin en önemli yanı güçlü bir okul kültürüne sahip olmaktır. Okul kültürü, okulun kimliğine ve tüm öğrencilerin davranış ve etkinliklerini katkıda bulunan tüm maddi ve manevi unsurları içerir (Fırat, 2007). Okullar, öğrenci başarısı için gerekli fiziksel alana, öğretim materyallerine ve insan kaynaklarına sahip olmalarının yanı sıra öğrencilerin psikolojik ve duygusal gelişimini de destekleyen mekânlardır (Özdemir, 2000). Bu anlamda öğrencilerin değer gelişimlerine yönelik olarak kurum içerisinde oluşmuş değer merkezli okul kültürü iklimi, öğrencilerin değerleri deneyimleyerek, değer merkezli davranışların sebeplerini, sonuçlarını görerek öğrenmelerini sağlayabilecektir. Öğrencinin, öğrendiği bir değer hangi davranış biçimi ile ortaya konulduğunu yaşayarak öğrenmesini sağlayacak değer merkezli okul kültürü, toplumsal değerlerin bilincinde olan bireylerin okul içerisindeki kararlara katılımları ile sağlanabilmektedir.

Toplumsal değerler, diğer iş örgütlerinde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yerleşik durumdadır. Bu yerleşik durum, kurum içerisindeki bireylerin duygu, inanç ve davranışlarına yansımaktadır. Bireylerin genel kabul görmüş değerler eksenindeki düşüncelerinin yanında ailelerinden kendilerine aktarılan duygu, inanış ve düşünceleri olmaktadır. Birey, kurumdaki içerisindeki mevcut değerlere göre davranışlarını şekillendirirken, diğer yandan da kendi düşüncelerine göre mevcut değerleri şekillendirmektedir. Toplumsal kültürü kabullenerek ortaya konan davranışların, aynı zamanda toplumsal kültürü şekillendirici etkisinin lokal bir örneği olarak nitelendirilebilecek bu durum, eğitim kurumlarının kendilerine özgü bir okul kültürünün oluşmasını sağlamaktadır. Oluşan bu yeni kültürel ortam, değer merkezli okul kültürü olarak adlandırılmaktadır (Arıcı & Budak, 2022; Fırat, 2010). Zengin'e göre (2017) bu durum okulların akademik bir gelişim sağlamanın yanında ahlak ve değer benliklerini, geliştirme konusundaki sorumluluğudur.

Değer merkezli okul kültüründe eğitimin tüm paydaşlarının duygu, düşünce ve inançlarının etkisini görmek mümkündür. Eğitim kurumunda oluşan örgüt kültüründe kendinden bir şeyler katan tüm paydaşlar, oluşan kültürel ortamı daha kolay kabullenmekte, kurum içerisinde değer merkezli davranışlar ortaya koyarak, değerlerin öğrencilere aktarılmasını daha etkin bir şekilde sağlayabilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin herhangi bir konuya yaklaşımında ve inançlarının şekillenmesinde değer açıklama, değer aktarımı ve değer bilinçlendirme gibi sorumlulukları olduğu da şüphesizdir (Genç & Eryaman, 2008). Bu şekildeki değerler aktarımı, bütün branşlardaki öğretmenler tarafından gerçekleştirilirken, değerler eğitiminin verildiği sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürünün oluşmasında farklı bir yerleri bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri değerlerin hem öğreticisi hem de davranışları ile diğer branşlardaki öğretmenlere ve öğrencilere rol model olmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim kurumu içerisinde değer merkezli okul kültürünün oluşmasının yanında, bu şekildeki kültürel ortamın değerlendirilerek düzenlenmesi konusunda da etkili olabilmektedirler. Bu açıdan bakılarak bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Sosyal bilimler literatüründe değer kavramının anlamını açıklamaya yönelik birçok tanım ve farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Değerler, bireylerin toplum içinde yaşamasını sağlayan ve hayatlarını kolaylaştıran sosyal davranış kalıplarıdır (Keskin & Sağlam, 2014). Birey davranışlarını kendi değerlerine göre şekillendirmekte ve karşı karşıya kaldığı konulara değerlerine uygun tepkiler vermektedir.

Hızla değişen dünyada geleneksel değerler de değişime uğramakta, bu değişimle birlikte farklı değerler toplumsal yaşama dâhil olmaktadır. Bireylerin davranışlarında etkili olan değerler arasında özgürlük, refah, adalet, hoşgörü, uzlaşma, barış, ahlak gibi kavramları sıralamak mümkündür (Aktan, 2003). Toplum tarafından "arzu edilen" ve "iyi" olarak nitelendirilen bu değerler, değerler sisteminin

bir parçasıdır. Bireyler tarafından bu değerlerin benimsenmesi ise toplumsal ilişkiler sonucu gerçekleşir.

Çocuklar değerler eğitimini ailede almaya başlasalar da eğitim hayatlarına başladıkları sırada halen ahlaki gelişimlerini tamamlayamamış yaşta olmaktadır. Okul, ailede kazanılan değerlerin pekiştirildiği ve bazı yeni değerlerin kazanılmasını sağlayan en önemli mekândır (Tonga, 2017). Değerler, genellikle davranış standartları olarak kabul edilmektedir. Değer, bir durumun diğer bir duruma tercih edilmesidir. Aynı zamanda bir davranış kaynağı olarak gösterilmekte ve davranışsal anlayışı yargılamak için kullanılmaktadır. Değerler, bireylerin topluma uyum sağladığı ölçütlerdir. Bu açıdan bakılarak değerler, bilerek ortaya konmuş ve bir amacı olan davranışların genel standartları, toplumsal olarak kabul edilebilir olgular ve eylemde bulunanların arzuları için temel referans noktasıdır (Özensel, 2003). Değerler eğitimi, unutulmuş ve kullanılmayan değerleri hatırlatmak açısından önem arz etmektedir. Değerler eğitimi, ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler dersi programında, her bir sınıf düzeyine uygun olarak öğrenme alanları içerisinde öğretimi planlanarak verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Sosyal bilgiler dersinde de amaç, öğrencilere sosyal bir kişilik kazandırmaktır. Bu yönüyle bakıldığında sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin verilmesi önemlidir. Bu kapsamda verilen değerler eğitiminin amacı, belirli değerlere sahip ve sorumluluk alabilen vatandaşlar yetiştirmektir (Tonga, 2017). Günümüz toplum düzeninde, yaşanan değişim ve gelişmeler nedeniyle bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri ve etik kurallara dayalı çözümler ortaya koymalarında değerlerin önemli bir rolünün bulunduğu söylenebilir (Kale, 2007). Değerleri ile yetişen nesil, toplumsal gelişim ve değişimin de doğru ve geniş katılımı sağlanabilmesinde etkili olabilecektir.

Sosyal bilgiler derslerinde verilen değerler eğitimi iki yönlü bir etkiye sahiptir. Birincisi, öğrencilere bireysel ve genel tutumlarını, değerlerini veya inançlarını ifade etme fırsatının verilmesidir. İkincisi, farklı tutum, değer veya inançların bir arada olması ile öğrencilerin deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle sosyal bilgiler programı; öğrencilerin tutum, inanç ve değerleri keşfederek analiz etmelerine yardımcı olabilmektedir. Değerler eğitimi ayrıca öğrencilerin değerleri hakkında akıl yürütmelerine ve aralarında nasıl seçim yapacaklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Tüm bunlar, öğrencilerin kişisel yaşamlarında kendilerini rahat hissetmelerine, alacakları kararlarda kişisel ve sosyal faktörleri dikkate almalarına yardımcı olmaktadır (Naylor & Diem, 1987).

Değerler eğitimi, daha istikrarlı bir toplum yaratmaktadır. Aksi takdirde çalkantılı bir toplum ortaya çıkabilecektir. Değerleri olgunlaşmamış veya gelişmemiş bireyler kendilerine ve çevrelerine yarardan çok zarar verebileceklerdir (Doğanay, 2006). Diğer derslere nazaran değer eğitimi daha yoğun bir şekilde sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan bakılarak diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne olan tutumları, değer merkezli okul kültürünün oluşturulması açısından önemlidir. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, değerler konusundaki bilgi düzeyleri sebebiyle, eğitim kurumu içerisinde oluşan değer merkezli kültürel ortam konusunda değerlendirme yapabilecek durumda olduğu düşünülmektedir. Nitekim Şahin ve Katılmış'ın (2016) yapmış oldukları çalışmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmelerinin nedeninin, kendilerini yeterli görmelerine, üniversitede yeterince bilgi ve beceri kazanmalarına, sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi için uygun bir ders olmasına, sosyal çevrelerinde yeterince bilgi ve beceri kazanmalarına, değerler eğitimine önem vermelerine ve model olabilmelerine bağladıkları sonucuna ulaşımlardır. Bu düşünceden hareketle araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğu probleminden yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda aşağıda belirlenen alt problemlere araştırma sürecinde yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, çocuğunun bulunması değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, doğup büyüdükleri yer değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, mevcut okulda çalışma süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeline (Karasar, 2011) uygun olarak tasarlanmıştır. Geçmişte ya da şu anda var olan durumu var olduğu şekliye betimlemeyi amaçlayan (Köse, 2013) tarama (survey) modeli uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında tasvir yönteminin özel bir şeklidir. Tarama modeli, erişilemeyecek derede nüfus yoğunluğuna sahip geniş kitlelerin küçültülmüş örneklerini gözlem altına alarak ana kitleyi tasvir etme yöntemidir (Arslantürk & Arslantürk, 2010).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde, kamu okullarında görev yapmakta olan 1145 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tespit edilen 258 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırma evreni içinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi metodu ile tayin edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

#### *Araştırmaya Katılanlara Ait Demografik Bilgiler*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	143	55,4
	Erkek	115	44,6
Yaş	25 ve altı	53	20,5
	26-30	55	21,3
	31-35	57	22,1
	36-40	52	20,2
	41 ve üzeri	41	15,9
Medeni Durum	Evli	143	55,4
	Bekâr	115	44,6
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	108	41,9
	Hayır	150	58,1
Doğup Büyünülen Yer	İl	91	35,3
	İlçe	68	26,4
	Kasaba	50	19,4
	Köy	49	19,0
Eğitim Durumu	Lisans	174	67,4
	Lisansüstü	84	32,6
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	87	36,8

		n	%
	5-10	75	29,1
	11-15	56	21,7
	16-20	40	12,4
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	111	33,7
	5-10	67	29,1
	11-15	44	21,7
	16 yıl ve üzeri	36	15,5
	Toplam	258	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden %55.4’ü kadın, %44.6’sı erkektir. Öğretmenlerden %20.5’i 25 ve altı yaşlardayken, %21.3’ü 26-30 yaş aralığında, %22.1’i 31-35 yaş aralığında, %20.2’si 36-40 yaş aralığında, %15.9’u ise 41 ve üzeri yaşlardadır. Öğretmenlerden %55.4’ü evli, %44.6’sı ise bekârdır. Öğretmenlerden %41.9’unun çocuğu varken, %58.1’inin çocuğu bulunmamakta; %35.3’ünün doğup büyüdüğü yer il merkezi, %26.4’ünün ilçe, %19.4’ünün kasaba, %19’unun ise köydür. Öğretmenlerden %67.4’ü lisans mezunuyken, %32.6’sı lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerden %36.8’inin öğretmenlik süresi 5 yıldan azken, %29.1’inin 5-10 yıl, %21.7’sinin 11-15 yıl, %12.4’ünün ise 16-20 yıl arasındadır. Öğretmenlerin %33.7’sinin mevcut okullarındaki görev süresi 5 yıldan azken, %29.1’inin 5-10 yıl arası, %21.7’sinin 11-15 yıl arası, %15.5’inin ise 16 yıl ve üzeridir.

#### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Google form üzerinden araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine dijital olarak gönderilerek toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın kapsamı kısaca açıklandıktan sonra veri toplama aracındaki soruları cevaplamaları istenmiştir.

#### Veri Toplama Araçları

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını tespit etmek için Zengin ve Çelik (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 35 madde, “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Çevre İş Birliği”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama”, “Öğretmen Modelliği”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş Birliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme alt boyutunda “Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir.”; “Okul-Çevre İş Birliği” alt boyutunda “Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır.”; “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır.”; “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “Okulumuzda tüm öğretmenlerin aynı düzeyde rol model olduklarını söylemek güçtür.”; “Okul Yönetimi Öğretmen İş Birliği” alt boyutunda “Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektedirler.”; “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım.” gibi ifadeler yer almaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak ölçek maddelerinin faktör yükleri, açıklanan varyans, Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Yapı Geçerliliğine İlişkin Veriler*

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
m1	,713	m19	,784
m2	,804	m20	,783

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
m3	,793	m21	,692
m4	,782	m22	,728
m5	,763	m23	,768
m6	,756	m24	,623
m7	,818	m25	,768
m8	,716	m26	,758
m9	,744	m27	,733
m10	,795	m28	,785
m11	,760	m29	,710
m12	,764	m30	,802
m13	,778	m31	,841
m14	,789	m32	,803
m15	,734	m33	,785
m16	,793	m34	,790
m17	,791	m35	,747
m18	,755		

KMO: ,957; Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square: 11428,595; p= ,000

Tablo 2 incelendiğinde KMO değerinin “,957” olarak hesaplandığı görülmektedir. KMO değerinin 9'un üzerindeki olması hesaplanan değer örneklem yeterliliği açısından “mükemmel” olduğunu göstermektedir. Örneklem yeterliliğinin sağlanmasının ardından Bartlett'in küresellik varsayımı test edilmiştir. Bartlett'in testi, küresellik varsayımını test eder ve bu testin sonucunun anlamlı çıkması ( $p < ,05$ ; Approx. Chi-Square: 11428,595) ölçek verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Field, 2009).

Ölçeğin Zengin ve Çelik (2019) tarafından hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayı değerleri ile yapılan araştırmada, hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayı Değerleri*

	Ölçeğin Orijinal Formunda	Yapılan Araştırmada
Değerler Eğitimini İzleme ve Değerlendirme	.96	.95
Okul-Çevre İş birliği	.94	.95
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	.91	.95
Öğretmen Modelliği	.92	.91
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	.80	.95
Personelin Mesleki Gelişimi	.91	.91
Ölçek Toplamı	.84	.98

Zengin ve Çelik (2019) tarafından ölçeğin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayı değerleri “.84-.96” aralığında hesaplanırken, yapılan araştırmada “.91-.98” aralığında hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayı değerlerinin “.80” den büyük olması nedeni ile araştırma sürecinde toplanan verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2017).

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik paket program aracılığı ile yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce hangi analiz yönteminin kullanılmasına karar vermek için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu kapsamda hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin “ $\pm 1.5$ ” aralığında olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Bu durumdan dolayı ölçek verilerinin normal dağılım sergilediği anlaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Söz konusu verilerden dolayı ölçek

verilerinin analiz sürecinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanımasına karar verilmiştir. t-Testi ve ANOVA neticesinde anlamlı farklılığın belirlendiği boyutlarda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. t-Testi sonucunda etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen's d (Özsoy & Özsoy, 2013), ANOVA sonucunda Green ve Salkind'in (2016) “.01 ile .06 arası küçük”, “.06 ile .14 arası orta”, “.14 ve üstü büyük” olarak belirlediği kesme noktalarına göre eta-kare değeri hesaplanmıştır. Bunun yanında araştırmada ANOVA sonucu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. “.05” düzeyinde test yapma ve grupları çift olarak karşılaştırma yapma olanağı veren ve gruplardaki örneklem sayılarının birbirine yakın olması gerektiren durumlarda tercih edildiğinden (Tukey, 1949) Tukey HSD testi kullanılmıştır.

**Tablo 4**

*Normallik Analizi Verileri*

	Çarpıklık	Basıklık
Değerler Eğitimini İzleme ve Değerlendirme	-1.014	.183
Okul-Çevre İş birliği	.117	-1.306
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	.139	-1.350
Öğretmen Modelliği	-.535	-.703
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	-.092	-1.341
Personelin Mesleki Gelişimi	-.689	-.625
Ölçek Toplamı	.027	-1.126

**Araştırma Etiği**

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan 28.10.2021 tarih ve 2021/20-21 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmanın etik onayı alındıktan sonra ilgili katılımcı grubuna araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katıldıklarını ifade eden bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu imzaladıktan sonra veri toplama aracı öğretmenlere online olarak gönderilmiş ve veriler toplanmıştır.

**Bulgular**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve tablolarda yer alan bilgiler yorumlanmıştır.

**Cinsiyete Ait Bulgular**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları, Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerinin Analizi*

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss.	t	p	d
Değerler Eğitimini İzleme ve Değerlendirme	Kadın	143	3.72	1.123	-4.088	.00	,50
	Erkek	115	4.24	.914			
Okul-Çevre İş birliği	Kadın	143	2.87	1.141	-3.079	.00	,39
	Erkek	115	3.36	1.386			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Kadın	143	2.77	1.169	-3.420	.00	,44
	Erkek	115	3.33	1.390			
Öğretmen Modelliği	Kadın	143	3.39	1.102	-3.095	.00	,39



	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss.	t	p	d
	Erkek	115	3.84	1.190			
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Kadın	143	3.01	1.235	-2.763	.00	,35
	Erkek	115	3.47	1.400			
Personelin Mesleki Gelişimi	Kadın	143	3.49	1.130	-2.917	.00	,37
	Erkek	115	3.92	1.217			
Ölçek Toplamı	Kadın	143	3.05	1.023	-3.404	.00	,44
	Erkek	115	3.54	1.217			

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı, erkek öğretmenler lehinedir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,50”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,39”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,44”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,39”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,35” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,37”, ölçeğin genelinde ise “,44” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu ifade edilebilir.

### Yaşa Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşa göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda yaş değişkeninde anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Yaşa göre “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40 yaş arasında olan öğretmenler arasında 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin lehinedir.

**Tablo 6****Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi**

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss.	F	p	$\eta^2$
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.25 ve altı	53	3.67	1.184	3.017	<b>.01</b>	<b>,04</b>
	2.26-30	55	3.74	1.091			
	3.31-35	57	4.03	1.088			
	4.36-40	52	4.26	.855			
	5.41 ve üzeri	41	4.12	.967			
	Toplam	258	3.95	1.065			
Okul-Çevre İş birliği	1.25 ve altı	53	2.53	1.182	7.948	<b>.00</b>	<b>,11</b>
	2.26-30	55	2.79	1.161			
	3.31-35	57	3.07	1.279			
	4.36-40	52	3.67	1.169			
	5.41 ve üzeri	41	3.51	1.282			
	Toplam	258	3.09	1.277			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.25 ve altı	53	2.33	1.156	-10.424	<b>.00</b>	<b>,14</b>
	2.26-30	55	2.69	1.129			
	3.31-35	57	3.04	1.280			
	4.36-40	52	3.62	1.171			
	5.41 ve üzeri	41	3.55	1.346			
	Toplam	258	3.02	1.299			
Öğretmen Modelliği	1.25 ve altı	53	3.08	1.239	8.581	<b>.00</b>	<b>,11</b>
	2.26-30	55	3.30	1.086			
	3.31-35	57	3.55	1.181			
	4.36-40	52	4.11	.949			
	5.41 ve üzeri	41	4.05	.969			
	Toplam	258	3.59	1.161			
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.25 ve altı	53	2.58	1.305	8.629	<b>.00</b>	<b>,12</b>
	2.26-30	55	2.98	1.168			
	3.31-35	57	3.15	1.318			
	4.36-40	52	3.89	1.179			
	5.41 ve üzeri	41	3.61	1.310			
	Toplam	258	3.22	1.328			
Personelin Mesleki Gelişimi	1.25 ve altı	53	3.18	1.234	6.278	<b>.00</b>	<b>,09</b>
	2.26-30	55	3.54	1.133			
	3.31-35	57	3.58	1.275			
	4.36-40	52	4.17	.920			
	5.41 ve üzeri	41	4.03	1.077			
	Toplam	258	3.68	1.187			
Ölçek Toplamı	1.25 ve altı	53	2.68	1.115	10.260	<b>.00</b>	<b>,14</b>
	2.26-30	55	3.00	1.006			
	3.31-35	57	3.24	1.121			
	4.36-40	52	3.84	.994			
	5.41 ve üzeri	41	3.70	1.073			
	Toplam	258	3.27	1.137			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Yaşa göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan

öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Yaşa göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 31-35/36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 31-35/36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Yaşa göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Yaşa göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 31-35 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Yaşa göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Yaşa göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca yaşa göre belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre belirlenen farklılık, 31-35 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,04”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,11”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,14”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,11”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,12” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,09” ölçeğin genelinde ise “,14” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda küçük, “Okul-Çevre İş birliği”, “Öğretmen Modelliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda orta, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” ve “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutlarında büyük olduğu ifade edilebilir.

**Medeni Duruma Ait Bulgular**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medeni duruma göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 7’de verilmiştir:

**Tablo 7**

*Araştırmaya Katılanların Medeni Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi*

	Medeni durum	n	$\bar{x}$	ss	t	p	d
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Evli	143	3.78	1.090	-2.904	<b>.00</b>	,37
	Bekâr	115	4.17	.998			
Okul-Çevre İş birliği	Evli	143	2.41	1.005	-11.808	<b>.00</b>	1,48
	Bekâr	115	3.93	1.060			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Evli	143	2.36	1.050	-11.025	<b>.00</b>	1,38
	Bekâr	115	3.84	1.098			
Öğretmen Modelliği	Evli	143	3.21	1.096	-6.233	<b>.00</b>	,80
	Bekâr	115	4.06	1.069			
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Evli	143	2.59	1.173	-9.999	<b>.00</b>	1,25
	Bekâr	115	4.00	1.070			
Personelin Mesleki Gelişimi	Evli	143	3.34	1.181	-5.553	<b>.00</b>	,68
	Bekâr	115	4.11	1.051			
Ölçek Toplamı	Evli	143	2.71	.919	-10.524	<b>.00</b>	1,31
	Bekâr	115	3.96	.991			

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,37”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “1,48”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “1,38”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,80”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “1,25” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,68” ölçeğin genelinde ise “1,31” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu ifade edilebilir.

### Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuğu olma durumuna göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8**

*Araştırmaya Katılanların Çocuğu Olma Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi*

	Çocuğu olma	n	$\bar{x}$	ss.	t	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Evet	108	3.90	1.026	-.720	.47
	Hayır	150	3.99	1.093		
Okul-Çevre İş birliği	Evet	108	2.94	1.213	-1.622	.10
	Hayır	150	3.20	1.315		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Evet	108	2.94	1.247	-.873	.38
	Hayır	150	3.08	1.337		
Öğretmen Modelliği	Evet	108	3.55	1.105	-.527	.59
	Hayır	150	3.62	1.203		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Evet	108	3.11	1.319	-1.094	.27
	Hayır	150	3.30	1.334		
Personelin Mesleki Gelişimi	Evet	108	3.64	1.176	-.455	.64
	Hayır	150	3.71	1.197		
Ölçek Toplamı	Evet	108	3.17	1.055	-1.179	.23
	Hayır	150	3.34	1.192		

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

### Öğretmenlerin Doğup Büyüdüğü Yere Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğup büyüdüğü yere göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 9’da verilmiştir:

**Tablo 9**

#### *Araştırmaya Katılanların Doğup Büyüdükleri Yere Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi*

	Doğup büyülen yer	n	$\bar{x}$	ss.	F	p	$\eta^2$
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.İl	91	3.84	1.110	3.737	<b>.01</b>	,04
	2.İlçe	68	3.82	1.120		<b>1-4</b>	
	3.Kasaba	50	3.91	.886		<b>2-4</b>	
	4.Köy	49	4.40	.976			
	Toplam	258	3.95	1.065			
Okul-Çevre İş birliği	1.İl	91	2.50	1.145	24.012	<b>.00</b>	,22
	2.İlçe	68	3.08	1.234		<b>1-2</b>	
	3.Kasaba	50	3.09	1.023		<b>1-3</b>	
	4.Köy	49	4.20	1.074		<b>1-4</b>	
	Toplam	258	3.09	1.277		<b>2-4</b> <b>3-4</b>	
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.İl	91	2.37	1.182	25.610	<b>.00</b>	,23
	2.İlçe	68	3.00	1.261		<b>1-2</b>	
	3.Kasaba	50	3.14	1.031		<b>1-3</b>	
	4.Köy	49	4.14	1.009		<b>1-4</b>	
	Toplam	258	3.02	1.299		<b>2-4</b> <b>3-4</b>	
Öğretmen Modelliği	1.İl	91	3.33	1.150	10.649	<b>.00</b>	,11
	2.İlçe	68	3.54	1.139		<b>1-4</b>	
	3.Kasaba	50	3.37	1.099		<b>2-4</b>	
	4.Köy	49	4.37	.943		<b>3-4</b>	
	Toplam	258	3.59	1.161			
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.İl	91	2.65	1.249	19.088	<b>.00</b>	,18
	2.İlçe	68	3.28	1.290		<b>1-4</b>	
	3.Kasaba	50	3.16	1.124		<b>2-4</b>	
	4.Köy	49	4.26	1.081		<b>3-4</b>	
	Toplam	258	3.22	1.328			
Personelin Mesleki Gelişimi	1.İl	91	3.42	1.214	7.421	<b>.00</b>	,08
	2.İlçe	68	3.65	1.231		<b>1-4</b>	
	3.Kasaba	50	3.55	.981		<b>2-4</b>	
	4.Köy	49	4.35	1.032		<b>3-4</b>	
	Toplam	258	3.68	1.187			
Ölçek Toplamı	1.İl	91	2.78	1.025	21.797	<b>.00</b>	,20
	2.İlçe	68	3.24	1.121		<b>1-2</b>	
	3.Kasaba	50	3.23	.920		<b>1-4</b>	
	4.Köy	49	4.24	.959		<b>2-4</b>	
	Toplam	258	3.27	1.137		<b>3-4</b>	

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda doğup büyülen yere

göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda doğup büyülen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında doğup büyülen yere göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde il merkezlerinde doğup büyüyenler ile ilçe merkezinde ve kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasında kasabada doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda doğup büyülen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında doğup büyülen yere göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde il merkezlerinde doğup büyüyenler ile ilçe merkezinde ve kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasında kasabada doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda doğup büyülen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda doğup büyülen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda doğup büyülen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında doğup büyülen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Doğup büyülen yere göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca doğup büyülen yere göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde il merkezlerinde doğup büyüyenler ile ilçe merkezinde doğup büyüyen öğretmenler arasında ilçe merkezinde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Doğup büyülen yer değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,04”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,22”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,23”, “Öğretmen Modelliği” alt

boyutunda “,11”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,18” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,08” ölçeğin genelinde ise “,44” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda küçük, “Öğretmen Modelliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutlarında orta, “Okul-Çevre İş birliği”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” ve “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutlarında büyük olduğu ifade edilebilir.

### Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumuna göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 10’da verilmiştir:

**Tablo 10**

*Araştırmaya Eğitim Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi*

	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss.	t	p	d
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Lisans	174	4.20	.909	5.077	<b>.00</b>	,74
	Lisansüstü	84	3.45	1.188			
Okul-Çevre İş birliği	Lisans	174	3.28	1.302	3.798	<b>.00</b>	,47
	Lisansüstü	84	2.69	1.127			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Lisans	174	3.16	1.351	2.744	<b>.00</b>	,34
	Lisansüstü	84	2.72	1.135			
Öğretmen Modelliği	Lisans	174	3.83	1.034	4.579	<b>.00</b>	,66
	Lisansüstü	84	3.10	1.260			
Okul Yönetimi Öğretmen İş Birliği	Lisans	174	3.37	1.362	2.718	<b>.00</b>	,35
	Lisansüstü	84	2.91	1.205			
Personelin Mesleki Gelişimi	Lisans	174	3.91	1.074	4.454	<b>.00</b>	,62
	Lisansüstü	84	3.20	1.268			
Ölçek Toplamı	Lisans	174	3.45	1.125	3.913	<b>.00</b>	,40
	Lisansüstü	84	2.89	1.071			

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “.74”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “.47”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “.34”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “.66”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “.35” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “.62” ölçeğin genelinde ise “.40” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu ifade edilebilir.

### Mesleki Kıdeme Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 11’de verilmiştir:

**Tablo 11**

*Araştırmaya Mesleki Kıdemlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi*

	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.5 yıldan az	87	4.01	1.083	1.762	.15
	2.5-10	75	3.91	1.085		
	3.11-15	56	4.15	1.025		
	4.16-20	40	3.66	1.006		
	Toplam	258	3.95	1.065		
Okul-Çevre İş birliği	1.5 yıldan az	87	3.10	1.275	1.671	.17
	2.5-10	75	2.85	1.314		
	3.11-15	56	3.21	1.336		
	4.16-20	40	3.36	1.080		
	Toplam	258	3.09	1.277		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.5 yıldan az	87	2.97	1.300	1.607	.18
	2.5-10	75	2.81	1.293		
	3.11-15	56	3.18	1.435		
	4.16-20	40	3.30	1.057		
	Toplam	258	3.02	1.299		
Öğretmen Modelliği	1.5 yıldan az	87	3.57	1.189	.557	.64
	2.5-10	75	3.49	1.163		
	3.11-15	56	3.75	1.162		
	4.16-20	40	3.61	1.113		
	Toplam	258	3.59	1.161		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.5 yıldan az	87	3.15	1.343	1.509	.21
	2.5-10	75	3.03	1.344		
	3.11-15	56	3.35	1.429		
	4.16-20	40	3.54	1.067		
	Toplam	258	3.22	1.328		
Personelin Mesleki Gelişimi	1.5 yıldan az	87	3.60	1.179	.738	.53
	2.5-10	75	3.59	1.259		
	3.11-15	56	3.84	1.237		
	4.16-20	40	3.80	.983		
	Toplam	258	3.68	1.187		
Ölçek Toplamı	1.5 yıldan az	87	3.24	1.166	1.267	.28

Kıdem	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
2.5-10	75	3.10	1.155		
3.11-15	56	3.40	1.187		
4.16-20	40	3.47	.941		
Toplam	258	3.27	1.137		

Tablo 11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

### **Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresine Ait Bulgular**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

**Tablo 12***Araştırmaya Mevcut Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi*

Mevcut Okulda Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss.	F	p	$\eta^2$
Değerler Eğitimi	111	3.87	1.089	.515	.67	
İzleme ve	67	4.01	1.049			
Değerlendirme	44	4.09	.997			
4.16 yıl ve üzeri	36	3.95	1.119			
Toplam	258	3.95	1.065			
Okul-Çevre İş birliği	111	2.40	1.023	31.129	.00	,26
1.5 yıl ve altı	67	3.20	1.295		1-2	
2.5-10	44	4.05	.877		1-3	
3.11-15	36	3.82	1.165		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.09	1.277		2-3	
Toplam					2-4	
Değerlere Dayalı	111	2.32	1.026	28.870	.00	,25
Vizyon Stratejik	67	3.22	1.351		1-2	
Planlama	44	3.93	.920		1-3	
4.16 yıl ve üzeri	36	3.69	1.206		1-4	
Toplam	258	3.02	1.299		2-3	
Öğretmen	111	3.13	1.094	12.613	.00	,13
Modelliği	67	3.75	1.128		1-2	
2.5-10	44	4.13	1.051		1-3	
3.11-15	36	4.05	1.049		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.59	1.161			
Toplam						
Okul Yönetimi	111	2.57	1.169	23.209	.00	,21
Öğretmen İş birliği	67	3.36	1.359		1-2	
2.5-10	44	4.04	1.005		1-3	
3.11-15	36	3.96	1.072		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.22	1.328		2-3	
Toplam						
Personelin Mesleki	111	3.34	1.154	6.738	.00	,07
Gelişimi	67	3.78	1.285		1-3	
2.5-10	44	4.00	1.075		1-4	
3.11-15	36	4.17	.927			
4.16 yıl ve üzeri	258	3.68	1.187			
Toplam						
Ölçek Toplamı	111	2.68	.937	26.009	.00	,23
1.5 yıl ve altı	67	3.41	1.141		1-2	
2.5-10	44	4.03	.894		1-3	
3.11-15	36	3.88	1.033		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.27	1.137		2-3	
Toplam						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modeliği” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,26”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,25”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,13”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,21” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,07” ölçeğin genelinde ise “,23” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin “Öğretmen Modelliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutlarında orta, “Okul-Çevre İş birliği”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” ve “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutlarında büyük olduğu ifade edilebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Değer, bireyin varlığına bir anlam bulma düşüncesinin bir neticesi olarak ortaya çıkmış olmakla birlikte zaman içerisinde topluma mal olan öğelerdir. Değerlerin bireylere doğrudan aktarıldığı en önemli kurum ise okullardır. Okullarda eğitimin tüm paydaşlarının katılımı ile oluşan okul kültürünün, paydaşların değer ve inançlarına uygun bir şekilde biçimlenmesi, eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal Bilimlerin kapsamı içerisinde yer alan değerler, bazı dersler aracılığıyla okullarda verilmektedir. Bu derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler öğretim programı dersi müfredatı içerisinde yer alan değerler aracılığıyla, toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılması amaçlanmaktadır. Değerlere bu dersin içeriği gereği diğer derslere nazaran daha fazla yer verilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri değerler eğitiminin veren gerçekleştiren öğretmenler olarak ön plana çıkmaktadır (Arıcı & Budak, 2022; Fırat, 2010; Zengin, 2017). Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin

tutumları incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, araştırmancının alt amaçlarının sırasına uygun olacak şekilde ilgili literatür ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı, bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere nazaran anlamlı oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç cinsiyetin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, cinsiyete göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Dilmaç vd. (2008) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların değerler eğitimi ile ilgili algı düzeylerini araştırmışlar ve değerler eğitimine ilişkin algı düzeylerin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yalvaç Arıcı ve Budak (2022) yaptıkları çalışmada değer merkezli okul kültürüne ilişkin olarak cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşılık Çevik ve Köse'nin (2017) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 25 ve altı, 26-30 ile 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın 36-40 yaş arası öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Akpolat (2020) öğretmenlerin değerler algı düzeyleri ile okul kültürü algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, bu iki kavramı ayrı ayrı incelemiştir. Akpolat'ın elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin yaşları ile değer algı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu çalışmada ise öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin 36-40 yaşları arasında diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının medeni duruma göre değiştiği görülmektedir. Buna göre bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç medeni durumun öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, medeni duruma göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışma, öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumlarının çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farkının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, çocuk sahibi olma duruma göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir. Araştırmada ortalamalar temelinde çocuğu olmayan öğretmenlerin değerler eğitimini izleme ve değerlendirme, okul çevre iş birliği, öğretmen modelliği, okul yönetimi öğretmen iş birliği ve ölçek toplam puanları çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları "değerler eğitimini izleme ve değerlendirme" alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köy ile ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını "değerler eğitimini izleme ve değerlendirme" alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının "değerler eğitimini izleme ve değerlendirme" alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında doğup, yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köy ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe veya kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “okul-çevre iş birliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre iş birliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen iş birliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köy ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının eğitim durumuna göre değiştiği ve lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlere nazaran anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim durumunun öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, eğitim durumuna göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir. Araştırmada lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olmasında eğitim düzeyinin yükselmesi, öğretmenlerin değerler eğitimi ve değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarında beklenti yüksekliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç mesleki kıdemin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Çevik ve Köse (2017) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile okul kültürü algı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir. Yalvaç Arıcı ve Budak (2022) yaptıkları çalışmada değer merkezli okul kültürüne ilişkin olarak çalışma yılına göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemişlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer

merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutu hariç diğer boyutlarda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Farklılığın çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl ile 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Korkut ve Hacıhafızoğlu (2011), öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri ile okul kültürü algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Aktaş (2019) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki sürenin okul kültürü algı düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerinde, hizmet süresinin ilk yıllarında okula alışma aşamaları gerçekleşebilirken, bu süre ilerledikçe, okul içerisinde alınan kararlara katılımları da başlayarak okul kültürün şekillendiren önemli unsurlardan biri olabilmektedirler. Bu da öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma sürelerinin yükselmesine bağlı olarak değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının yükselmesini sağlayabilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çeşitli değişkenler bağlamında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin, değer merkezli okul kültürünü oluşturmadaki önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Şişman, Güleş ve Dönmez'in (2010) dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, cesaret, doğruluk, sadakat, adalet, ahlaki değerler, kararlara katılım, iş birliği, onurlandırma ve bilimsellik gibi değerlerin demokratik okul kültürü ile ilişkilendirildiği çalışmada da öğretmenlerin en önemli bileşenlerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin değerleri, açık iletişim sürecinde yaşantılar yoluyla öğrencilere aktarmaya çalışma çabası, çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bu konuda çeşitli yurtdışı çalışmalarına da (Amollo, & Lilian, 2017; Bergstrom vd., 2014; Kan vd., 2023; Oeschger vd., 2022; Setlhodi, 2022; Orr, 1953; Spangle vd., 2002; Verbiest, 2000) rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Amollo ve Lilian'ın (2017) yapmış oldukları çalışma değer temelli eğitimin okul ortamında ahlaki, etik, kültürel, sosyal ve manevi etkileri olan önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminin erken yaşta verilmesinin çocukların bütünsel gelişimi için gerekli olduğu belirtilen çalışmada, değerleri benimseyen çocukların erken yaşta kendine güvenen, yetkin, bağımsız olan ve yaşam boyunca uyumlu sosyal etkileşimler sergiledikleri belirtilmiştir. Bu nedenle değer odaklı eğitim programlarına ihtiyaç olduğu, çalışmada belirtilen diğer bir husustur. Buna karşılık okul ortamının değer merkezli mekanlar haline getirilmesinin en önemli boyutunun, öğretmenlerin değerlere ilişkin yaklaşımı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim Çelik (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin değerleri yaşaması ve yaşatması, değerlere aykırı bir davranış gördüğünde müdahale etmesi, derslerde değerleri açıkça öğretmesi, tüm öğretmenlerin ortak değerlere uyması öğretmen modeli boyutunun temelini oluşturan unsurlardır.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Değerler eğitimi, eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası durumundadır. Eğitimin her aşamasında öğrencilere verilecek derslerle birlikte değerlerin kazandırılması onların geleceğe hazırlanmaları açısından önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin değerler eğitimi ile bilgi düzeylerinin arttırılması için eğitim çalışmalarının yapılması yararlı olabilecektir.
- Literatürde değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeyini incelemek amacıyla yapılmış olan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu alanda veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi açısından nicel, nitel, karma, meta analiz ve meta sentez çalışmalarının yapılması yararlı olabilecektir.
- Değer merkezli okul kültürü oluşturulmasında öğretmenlerin yanında diğer paydaşların da katkısı bulunmaktadır. Bu sebeple yeni yapılacak çalışmalarda diğer paydaşların değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarının tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılması yararlı olabilecektir.
- Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeyleri farklı değişkenlerden etkilenebilmektedir. Bu sebeple farklı bölge, farklı eğitim kademesi, farklı branş gibi değişkenlerin yanında farklı demografik özellikler açısından değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumların analiz edileceği çalışmaların yapılması yararlı olabilecektir.

### **Etik Kurul Onay Bilgileri**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan etik uygunluk onayı alınmıştır.

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 20.10.2021

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2021/20-21

### **Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı**

Araştırmanın teorik kısmı, veri toplama, verileri analiz etme ve bulgular ve tartışma sonuç kısımlarıyla ilgili süreçler birinci yazar; danışmanlık ve diğer rolleri ile ilgili süreçler ise ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Akpolat, T. & Çetin, M. (2020). Esneklik ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 136-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1166125>
- Aktan, C. C. (2003). *Modernitden ve postmoderniteye değişim*. Çizgi Kitabevi.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 557244). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Amollo, O. P., & Lilian, G. K. (2017). Teacher position in spurring value based education in early learning in nairobi county, Kenya: addressing support of values in school environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 194-203. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139225.pdf>



- Arıcı, H. Y., & Budak, E. (2022). Değer merkezli okul kültürüne dair öğretmen görüşleri: İstanbul örneği. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(4), 994-1009. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2545892>
- Arslantürk, Z. & Arslantürk H. (2010). *Uygulamalı sosyal araştırma*, Çamlıca Yayınları.
- Bergstrom, R., Devaughn, T. B., Brook, E., Tande, L., & Smith, R. R. (2014). Creating a value-centered culture to drive high performance. [https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=5465&context=lkcsb\\_research](https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=5465&context=lkcsb_research)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2019). *Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi*. (Tez No: 555505) [Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309891>
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302509>
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım* (ss.255-286) içinde. Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1972) *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentep Yayınları.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri. (Tez No: 215787) [Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, N.Ş. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/84/13>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Limited.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3675>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for windows and macintosh*, Books a la Carte. Pearson.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslararası sempozyumu* (ss. 314-322) içinde, Dem Yayınları.
- Kan, Ş. G., Öznacar, B., & Şensoy, Ş. (2023). The effect of value centered school culture on teacher candidates. *Synesis*, 15(4), 220-233.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Keskin, U. & Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192334>
- Korkut, A. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 135-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70295>

- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri. Remzi Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 25-48) içinde, Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ankara.
- Naylor, D. T., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House, United States of America.
- Oeschger, T. P., Makarova, E., & Döring, A. K. (2022). Values in the school curriculum from teacher's perspective: A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100190. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000668>
- Orr, J. (1953). Değer merkezli müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak sanatlar. Ohio Eyalet Üniversitesi. [https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=osu1486397424343792&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1486397424343792&disposition=inline)
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302607>
- Özsoy & Özsoy (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90484>
- Setlhodi, I. I. (2022). Values-centered leadership: Insights from schools that underperform. *Open Journal of Social Sciences*, 10(7), 470-486. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=118970>
- Spangle, M., Hodne, G. & Schierling, D. (2002). Approaching value-centered education through the eyes of an electronic generation: Strategies for distance learning. Presented at National Communication Association Annual Meeting 2002. Retrieved December 30, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/96887/>.
- Şahin, T., & Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 2(1), 1-16.
- Şişman, M., & Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202420>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Tukey, J. W. (1949). Comparing individual means in the analyses of variance. *Biometrics*, 5(2), 99- 114. [https://www.jstor.org/stable/pdf/3001913.pdf?casa\\_token=TOWRS\\_r17WMAAAAA:OPFDiWt\\_nR3-kgVnRrAJQoMx-MPYv30GsxHAEU-gG9o5h2QeZxDcakRVbqu02W8MOxkawdsybNsE8FPTKukzhE0H3-2inZsftK\\_jAhkycUvKd7bPe-QKW](https://www.jstor.org/stable/pdf/3001913.pdf?casa_token=TOWRS_r17WMAAAAA:OPFDiWt_nR3-kgVnRrAJQoMx-MPYv30GsxHAEU-gG9o5h2QeZxDcakRVbqu02W8MOxkawdsybNsE8FPTKukzhE0H3-2inZsftK_jAhkycUvKd7bPe-QKW)
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/335475>
- Verbiest, E. (2000). Towards a quality oriented culture in schools. Quality and educational management. Budapeşt: Müszaki Könyvkiadó, 91-112. <https://ofi.oh.gov.hu/en/towards-quality-oriented-culture-schools>

- Yalvaç Arıcı, H. & Budak, E. (2022). Değer merkezli okul kültürüne dair öğretmen görüşleri: İstanbul örneği. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 12(4), 994-1009. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2545892>
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 866-883. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/198004.pdf>
- Zengin, M. & Çelik, M. E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 317-348. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/693482>



Tuğba ZENGİN<sup>1</sup>, Erkan TABANCAI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, [tugbazengin2411@gmail.com](mailto:tugbazengin2411@gmail.com)

<sup>2</sup>Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, [tabancali@gmail.com](mailto:tabancali@gmail.com)

Geliş Tarihi/Received  
31.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
30.10.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi<sup>a</sup>

Öz

Bu çalışmanın amacı bürokratik okul kültürü ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır ve 80 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu formu eğitim yönetimi, ölçme değerlendirme ve Türk Dili edebiyatı uzmanlarının değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, 31 madde havuzundan çıkarılmış, 3 madde düzenlenmiştir. Böylelikle 49 maddelik ölçek formu hazırlanmıştır. Form, pilot uygulama için 25 öğretmene uygulanmış, bu süreçte 2 madde ölçekten çıkarılarak 47 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Deneme formu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarında çalışan 492 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve analiz sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucuna göre iki alt faktörden oluşan 31 maddelik ölçek formuna ulaşılmıştır. Bunu takiben ölçek formu, doğrulayıcı faktör analizi için 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 332 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Önerilen modifikasyon işlemlerinin yapılmasından sonra elde edilen uyum indeksi değerleri; [ $\chi^2/df=2.87$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068] olarak belirlenmiştir. Bu değerler, modelin gözlenen yapıya uygunluğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .944 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bürokratik okul kültürü, bürokratik kültür, ölçek geliştirme.

**Atıf:** Zengin, T., & Tabancı, E. (2024). Bürokratik okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 78-99. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.227>

## Development of Bureaucratic School Culture Scale<sup>b</sup>

Abstract

The aim of this study is to develop a bureaucratic school culture scale. For this purpose, a pool of 80 items was created by reviewing the literature. The item pool was submitted to experts in educational administration, measurement and evaluation and Turkish language and literature for their evaluation. Based on expert feedback, 31 items were removed from the item pool and 3 items were revised. Accordingly, a scale form consisting of 49 items was developed. The form was piloted with 25 teachers, leading to the removal of 2 items, resulting in a 47-item trial form. The trial form was administered to 492 teachers working in public schools in Istanbul in the 2023-2024 academic year. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on the data obtained and 16 items were removed from the scale. According to the results of the analysis, a 31-item scale form consisting of two sub-factors was obtained. Subsequently, the scale form was applied to 332 teachers working in public schools in Istanbul in the 2023-2024 academic year for Confirmatory Factor Analysis (CFA). The CFA was conducted with the obtained data and the two-factor structure of the scale was verified. The fit index values obtained after the proposed modifications were determined as [ $\chi^2/df=2.87$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068]. These values indicate that the model is appropriate for the observed structure. The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the reliability of the scale was .944. Consequently, the Bureaucratic School Culture Scale was found to be a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Bureaucratic school culture, bureaucratic culture, scale development.

**Citation:** Zengin, T., & Tabancı, E. (2024). Development of bureaucratic school culture scale. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, (46), 78-99. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.227>

<sup>a</sup> Bu çalışma, henüz yayım sürecinde olan "Bürokratik Okul Kültüründe Rasyonel ve Sezgisel Karar Vermede Bilişsel Esnekliğin Rolü" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>b</sup> This study is derived from the doctoral dissertation titled "The Role of Cognitive Flexibility in Rational and Intuitive Decision-Making in Bureaucratic School Culture," which is currently in the writing process.



### Extended Abstract

#### Introduction

Public institutions are managed by bureaucracy-based approaches put forward by Weber, and civil servants are expected to act in accordance with these bureaucratic principles (Hendryadi et al., 2019; Weber, 2006). The bureaucratic organization is expressed as an ideal type in which certainty, speed, continuity, and unity are ensured while uncertainty, complexity, and friction are reduced. According to this perspective, the ideal type has a rational character. The ideal bureaucratic organization is based on a vertical hierarchy shaped in a top-down structure (Weber, 2012). In line with this, bureaucratic culture in public institutions emerges as a culture in which authority and control lie with the central administration, based on top-down communication, employees make decisions depending on the central authorities and have limited initiative (Claver et al., 1999). However, there may be differences in bureaucratic culture characteristics in public institutions and unique bureaucratic culture traits can emerge in each institution (Demir, 2011). This is because bureaucratic structure and functioning can be flexible or dissolved for various reasons. Organizations can exhibit bureaucratic features in one dimension while lacking them in others (Hall, 1963). Bauman (2001) discussed this dual structure in bureaucratic organizations on the axis of fluid modernity. According to Bauman (2020), modernity, rooted in state institutions, opposes uncertainty and double meaning, striving to establish a fixed order. In this structure-oriented order, the meanings attributed to situations and events can be clearly named and classified. However, order and ambiguity, normality and abnormality coexist in all social formations. Therefore, the order created by bureaucracy is characterized by ambiguity (Bauman, 2001; Bauman, 2015; Bauman, 2020).

Modernity itself generates ambiguity even as it seeks to rationalize life (Bauman, 1998). As a result, the determinism, certainty, clarity, transparency, limitation, classification, and structure-orientedness targeted in the absolute public order manifest themselves with the qualities of ambivalence, implicitness, fuzziness, indefinability, polysemy, irrationality, incoherence, incompatibility, confusion, and randomness when ambiguity emerges. According to Bauman, the concept of new modernity, in which these paradoxes coexist does not entirely diverge from the classical understanding of modernity; rather, it represents a continuation or modified form of classical modernity (Kineşçi, 2017).

Schools are based on a bureaucratic structure and operate under the central administration of ministries of education (Karaman Kepenekçi, 1998). Educational institutions in Türkiye are structured under the Ministry of National Education. Accordingly, it is natural to see the macro-bureaucratic cultural characteristics of the Ministry of National Education in schools. may develop unique micro-bureaucratic cultural characteristics that differ from one another due to variations in individual, organizational, environmental, social, and cultural dynamics. Weberian bureaucratic school culture is characterized by members internalizing bureaucratic principles at a high level, bureaucratic functioning being close to Weber's ideal type of organization, and bureaucratic policies and procedures being the basis for all decisions and practices. However, the internalization of bureaucratic principles may be uncertain and variable depending on the situation. This situation may manifest itself in behaviors such as delegation of authority, taking initiative, participation in decision-making processes, cooperation, taking risks, and acting intuitively, as well as the flexibility of bureaucratic rules and procedures in decisions and practices. In this context, an uncertain bureaucratic school culture refers to a structure in which bureaucratic principles are interpreted flexibly.

Türkiye is geographically located at the intersection of Asia and Europe. For this reason, it is possible to see the traces of Eastern and Western cultures together in social structures. In this context, it can be said that in the formation of bureaucratic culture in school organizations, as in all public organizations in Türkiye, elements from both Eastern and Western traditions are evident. Eastern cultural codes and the Islamic belief system contribute elements such as a sense of belonging, ambiguity, and intuitiveness, while Western geography and Anglo-Saxon culture emphasize egocentrism, certainty, and rationality. These characteristics coexist, shaping a unique bureaucratic culture. Therefore, it is possible to say that rationality based on Weberian rational principles and uncertainty, irrationality, and ambiguity described by Bauman are effective together in the formation of bureaucratic school culture in Türkiye. Accordingly, in this study, unlike previous studies, it was aimed to develop a bureaucratic school culture scale by focusing on teachers' perceptions of Weberian bureaucratic school culture and vague bureaucratic school culture.

## **Method**

This research is a scale development study comprising the following stages: determining the population and sample, creating the item pool, conducting the pilot application, collecting the data, and analyzing the data.

In the first stage of the development of the Bureaucratic School Culture Scale, a literature review was conducted. Based on existing studies, it was aimed to create an item pool by using the deductive method (Hinkin, 1998). Indicative statements (items) and sub-dimensions (factors) that can represent the perception of bureaucratic school culture were determined (e.g. Bauman, 2001; Bauman, 2015; Bauman, 2020; Gerth & Mills, 2021; Hoy & Miskel, 2015; Scroeder, 1996; Wallach, 1983; Weber, 2012; Weber, 2006). Accordingly, the components of the theoretical structure of bureaucratic school culture were identified as ambiguous bureaucratic culture and Weberian bureaucratic culture, and items belonging to these components were designed. Thus, a scale trial form consisting of a total of 80 items, 40 items of Weberian bureaucratic culture and 40 items of vague bureaucratic culture, was created. 10 educational administration experts, 1 scale evaluation expert and 1 language expert reviewed the item pool. Following their feedback, 31 items were removed, leaving a 49-item scale form. Then, a pilot application was conducted, resulting in the removal of 2 more items and a 47-item trial form.

The research population consists of teachers working in schools in Istanbul. The sample was determined as 470 people. Initially, data were collected from 492 teachers for Exploratory Factor Analysis (EFA). Then, data were collected from 332 teachers for Confirmatory Factor Analysis (CFA).

## **Findings**

The KMO value for the scale was determined as 0.928. According to Bartlett's test results, chi-square value: 23018.090, df:1081 p:.000. According to these results, the chi-square test results were significant, indicating that the data were normally distributed (Chi-Square = 23018.090,  $p < .001$ ).

According to the results of the Exploratory Factor Analysis, the item loadings of the items ranged between .677 and .992. In the process of determining the item structure of the scale, 16 items were removed. In this structure, a two-factor structure consisting of 15 items in the first factor and 16 items in the second factor, resulting in a total of 31 items. It was determined that the first factor explained 27.799% of the variance of the scale, the second factor explained 26.236% of the variance of the scale, accounting for a combined total of 54.035%.



The values obtained for the model by performing the modification procedures recommended as a result of the Confirmatory Factor Analysis are as follows: [ $\chi^2/df=2.87$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068]. Accordingly, the proposed model shows an acceptable fit (Kline, 2005; Munro, 2005).

Cronbach Alpha coefficient was also calculated to examine the overall reliability of the scale and the reliability of its sub-dimensions.

### **Discussion and Conclusion**

In this study, a scale was developed to determine teachers' perceptions of "Bureaucratic School Culture". Accordingly, an item pool consisting of 80 items was created. The item pool was updated in line with expert opinions and the scale form was made ready for pilot application.

After the pilot application, the item pool was updated again and a scale trial form consisting of 47 items was created. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with the data obtained. As a result, the two-factor structure of the scale was confirmed. The analysis revealed a two-dimensional scale with 15 items in the first factor (Vague bureaucratic school culture) and 16 items in the second factor (Weberian bureaucratic school culture). According to the results of the analysis, these two factors together explain the total variance of the scale at an acceptable level. Based on the findings of the Exploratory Factor Analysis (EFA), 16 items were removed from the scale. Confirmatory Factor Analysis was conducted on the remaining 31 items in the scale. As revealed by the data, it was determined that the fit values of the model were at a good level. The analysis also showed that, the reliability coefficient of the scale was found to be at an acceptable level. Hence, the final version of the Bureaucratic School Culture Scale consisting of 31 items was presented. There are no reverse-scored items in the scale. Total score is not taken in the scale, it is preferred to take the average scores of the sub-dimensions. Higher scores in the sub-factors of the scale indicate that the relevant bureaucratic culture is more dominant in the school.

## Giriş

Karakter; bireyin sahip olduğu bedensel, bilişsel, duyuşsal, ruhsal özellikleriyle yetiştiği aile ve içinde yaşadığı sosyal çevrenin etkisiyle oluşan, bireyi diğer insanlardan ayırarak özgünlüğünü ortaya koymasını sağlayan özelliklerinin tümüdür. Belli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerin meydana getirdiği örgütlerin de diğer örgütlerden ayrılmasını sağlayan kendilerine özgü karakterleri bulunmaktadır. Bu karakter, sosyal bilimlerde örgüt kültürü ifadesi ile kabul görmektedir. Sosyal bilimlerde örgüt kültürü çeşitli perspektiflerle ele alınmıştır. İşlevselci paradigma, örgüt kültürünü örgütsel amaç ve işleyişi meşrulaştırma, örgütteki yapı ve süreçleri düzenleme, örgüt kültürünü toplumsal kültürle bütünleştirme aracı olarak ele almıştır. Sembolik paradigma ise örgüt kültürünü, örgütteki bireylerin örgüte yönelik bakış açılarının, anlam dünyalarının ortaya koyduğu sembollerin oluşturduğu kabuller, inançlar ve yapılar çerçevesinde açıklamıştır (Topçu, 2021; Williams, 1993; Yorgancılar, 2018). Bu çalışmada örgüt, bu iki ana perspektif temelinde ele alınmıştır. Bu girift bakış açısıyla örgüt kültürü; örgütün yapısal özellikleri, kuralları, ilkeleri, iş ve işleyiş süreçleriyle birlikte örgüt üyelerinin kişilik özelliklerinin, kültürel değerlerinin, bakış açılarının, çeşitli örgütsel dinamiklerin ve örgütün içinde bulunduğu topluma ait özelliklerin etkisiyle ortaya çıkan ve örgütü diğer örgütlerden ayıran kendine özgü bir karakter olarak tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde örgütlere ilişkin olarak iklim, yapılanma, işleyiş ve yönetsel süreçler arasındaki farklılıklar gözetilerek çeşitli alt kültür türleri ortaya konmuştur (Harrison, 1972; Şişman, 2014; Wallach, 1983). Schein'e (1984) göre ise alt kültürlerin ortaya çıkmasında hiyerarşi, sınıflama, ortak iştirakler, stratejik birleşmeler, çoklu departmanlar, ortaklıklar, meslek grupları, pazar piyasası, teknoloji kullanımı, coğrafya gibi çeşitli dinamikler etkili olmaktadır. Alt kültürlerin de örgüt kültürü gibi kendine özgü değerleri, inançları, kalıplaşmış davranışları ve uygulamaları bulunmaktadır (Lok vd., 2005). Örgütsel alt kültürler olarak ifade edilen bu kültürlerden biri bürokratik kültür olarak ifade edilmektedir. Alanyazında bürokratik kültürle ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bürokratik kültür; rol, statü, otorite, görev ve sorumlulukların kesin bir biçimde ifade edildiği hiyerarşik yapıya resmi örgütlerde, kurumsal işleyişi, hizmet anlayışını, bireylerin örgüt içindeki davranışlarını, olgu ve olayları anlamlandırmalarını şekillendiren kuralların, prosedürlerin, bilgilerin, inançların, değerlerin, sosyal ilişkilerin, etkileşimin, sembollerin, dilin, tercihlerin ve göstergelerin meydana getirdiği görünen ve örtük bileşenleri içeren formel ve informel faktörlerin oluşturduğu kapsamlı bir kültürdür (Erdem & Çukur, 2007; Husain, 2015; Wallach, 1983; Yıldırım, 2019, Zafarullah, 2013). Bu tanımlardan yola çıkarak bürokratik kültürün oluşmasında örgütün normatif ve sembolik özellikleri ile içsel ve dışsal dinamiklerinin birlikte etkili olduğu söylenebilir.

Kamu kurumları Weber tarafından ortaya konmuş olan bürokrasi temelli yaklaşımlarla yönetilmekte, devlet memurlarının ise bu bürokratik ilkelere uygun biçimde davranmaları beklenmektedir (Hendryadi vd., 2019; Weber, 2006). Weber'e (2012) göre bürokratik örgüt; kesinlik, hız, süreklilik ve birliğin sağlandığı, belirsizliğin, karmaşanın ve sürtüşmelerin azaldığı ideal bir tip olarak ifade edilmiştir. Buna bakış açısına göre ideal tip örgüt amaç, araç ve sonuç döngüsünden oluşan rasyonel bir karaktere sahiptir. İdeal bürokratik örgüt, yukarıdan aşağıya bir yapıda biçimlenen dikey hiyerarşiye dayanmaktadır. Bu yapılanmada yasalar aracılığıyla iktidarın sahibi olan tepe yönetimin emirlerine meşruluk kazandırılmakta, orta ve alt kademe örgütlerin ya da birimlerin eylemleri merkezden kontrol edilmektedir. Bu doğrultuda kamu kurumlarında bürokratik kültür; otoritenin ve kontrolün merkezi yönetimde olduğu, yukarıdan aşağı iletişime dayanan, çalışanların kararlarını merkeze bağlı olarak aldığı ve sınırlı inisiyatifte sahip olduğu bir kültür olarak ortaya çıkmaktadır (Claver vd., 1999). Bu tanım, merkezi kamu yönetiminin makro boyuttaki bürokratik kültürünü açıklamaktadır. Ancak merkezi yönetime bağlı alt kademe kamu kurumlarında makro boyuttaki bürokratik kültür özelliklerinden farklılaşmalar olabilmekte, mikro boyutta bu kurumların kendine özgü bürokratik kültür



nitelikleri ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2011). Kamu kurumlarında mikro boyutta bürokratik kültür niteliklerinin farklılaşmasının nedeni bürokratik yapı ve işleyişin çeşitli nedenlerle esneyebilmesi ya da çözülebilmesi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle örgütler bir boyutuyla bürokratik bir nitelik taşıırken diğer boyutuyla taşımayabilir (Hall, 1963). Bunun başka bir nedeni; kurumların resmi yapılarının yanında bireylerin duygu, düşünce, tutum, davranış ve alışkanlıklarından ve buna ek olarak örgütün çevresel koşullarından etkilenen gayri resmi bir yapıya da sahip olmasıdır (Raaphorst, 2017). Bauman (2001) bürokratik örgütlerdeki bu ikili yapıyı, akışkan modernite ekseninde ele almıştır. Bauman'a göre devlet kurumları tarafından esas alınmış olan modernite belirsizliğin ve çift anlamlılığın karşısında durmakta ve sabit bir düzen kurmaya çalışmaktadır. Yapı odaklılığa dayanan bu düzende durumlara ve olaylara yüklenen anlamlar net bir biçimde adlandırılabilir ve sınıflandırılabilir. Halbuki bütün toplumsal oluşumlarda düzen ve müphemlik, normallik ve anormallik, akıllılık ve delilik bir arada bulunmaktadır. Bu doğrultuda bürokrasinin ortaya koyduğu düzende müphemlik olması söz konusudur. Modernitenin kendisi yaşamı rasyonelleştirmeye çalışırken aynı anda müphemliği de üretmektedir (Bauman, 1998; 2001; 2015; 2020). Buna göre Weberyen kamusal düzende hedeflenen belirlenimcilik, kesinlik, netlik, açıklık, şeffaflık, sınırlılık, sınıflandırma ve yapı odaklılık; müphemlik söz konusu olduğunda ikirciklilik, örtüklük, bulanıklık, tanımlanamazlık, çok anlamlılık, irrasyonellik, mantıksızlık, uyumsuzluk, karmaşa ve rastgelelik nitelikleriyle kendini göstermektedir. Bauman'a göre bu paradoksların bir arada olduğu yeni modernite kavramı, klasik modernite anlayışından tamamen uzak bir anlayışı ifade etmemektedir. Bu yeni anlayış klasik modernitenin bir sonucu, devamı ya da değişime uğramış halidir (Kineşçi, 2017). Bu bağlamda örgütler çok bürokratik veya az bürokratik arasında bir çizgi üzerinde yer almakta ve her kurumda birbirinden farklı bir bürokratik kültür ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2011; Hall, 1963; Shafritz vd., 2009). Kurumlarda bürokratik kültürün oluşumunda kurumsal yapıların, kesin kuralların, ilkelerin ve çerçevesi çizilmiş olan işleyişin yanında çalışanların kişilik özelliklerine, bakış açlarına, değerlerine, kararlarına ve tutumlarına göre değişebilen belirsiz ve karmaşık ilişkilerin ve daha esnek işleyişin birlikte etkili olduğu söylenebilir. Buna dayanarak bir kurumda bürokratik kültürün aynı anda kesinlik, netlik, belirginlik gibi özellikler ile müphemlik, değişkenlik ve ikirciklilik gibi niteliklere sahip olmasının mümkün olduğu düşünülmektedir.

Okullar, devletin eğitim hizmetini yerine getirmek üzere kurulmuş kamu kurumlarıdır ve eğitim bakanlıklarının merkezi yönetimine bağlıdır (Karaman Kepenekçi, 1998). Bu bağlamda diğer kamu kurumlarında olduğu gibi okulların örgütlenmesinde de Weber tarafından ortaya konmuş olan bürokratik ilkeler esas alınmıştır. Bu ilkeler eğitim öğretimin yapı ve işleyişini biçimlendiren yasalar yoluyla meşrulaştırılmıştır (Kidd, 1967). Buna göre eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin söylemlerinde ve uygulamalarında yasalara ve merkezi yönetim tarafından alınmış kararlara bağlı olarak görev yapmaları ve bu doğrultuda rasyonel davranışları beklenmektedir. Ancak eğitim örgütünün öğrencilerin bireysel ilgilerini ve ihtiyaçlarını gözeten, öğrencileri toplumsal yaşama uyumlu ve ülkesine faydalı bireyler olarak yetiştiren, topluma ait kültürel değerlerden beslenen ve toplumsal kültürü besleyen insani yönü göz önüne alındığında öğretmenlerin kimi durumlarda rasyonel karar vermek yerine duygusal davranarak bürokratik işleyişi esnetebilecekleri ya da bürokratik kurallardan uzaklaşabilecekleri düşünülmektedir.

Hoy ve Miskel'e (2015) göre okullar, diğer kamu kurumlarından farklı olarak bürokratikleşmenin ve profesyonelleşmenin birlikte esas olduğu dinamik yapılanmalara sahiptir. Bu dinamizmin nedeni okulların aynı anda rasyonel, açık ve doğal olma örgüt olma niteliklerini bir arada taşımasıdır. Buna göre okulların akılcı kurallara ve ilkelere dayanan rasyonel nitelikleri, bulunduğu toplum ve çevreyle etkileşimi olan açık örgüt nitelikleri, diğer kurumlardan farklı şekillerde ortaya çıkabilen, güncel gelişmelere göre kendini yenileyebilen ve değiştirebilen doğal nitelikleri bulunmaktadır. Buna ek olarak birçok eğitim örgütünde çalışanlar, bürokratik ilkelere bağlılık göstermeye zorunlu olmakla birlikte uzmanlıkları kapsamındaki kararlarda profesyonel davranarak

yetki ve inisiyatif kullanabilmektedir (Roache, 1998). Ayrıca okullarda kararın ve otoritenin üst yönetimde toplanması olarak ifade edilen merkezileşme ile kural, prosedür ve politikaların işlenişi olarak ifade edilen biçimlendirme niteliklerinin farklılık gösterdiği ve buna bağlı olarak okullarda farklı bürokratik işleyişlerin uygulandığı ortaya konmuştur (Hoy & Sweetland, 2001). Bunun sonucu olarak okullarda bürokratikleşmenin ve profesyonelleşmenin düzeyi ve yoğunluğu farklılık göstermektedir (Hoy & Miskel, 2015). Alanyazında okullarda bürokratik işleyişin değişkenlik gösterdiğini ortaya koyan farklı araştırmalar mevcuttur (Alanoğlu & Demirtaş, 2019, Mcguigan, 2005, Öngel, 2019). Buna göre eğitim örgütlerinde bürokratik yapı ve işleyişteki bu farklılıklar, bürokratik okul kültürünün her okulda farklı bir biçimde ortaya çıkmasında etkili olabilir. Yapılan araştırmalara göre bir okulda bürokratik kültür diğer okullardan farklı ve kendine özgü bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Terzi, 2005). Bu doğrultuda okullarda Millî Eğitim Bakanlığının makro bürokratik kültürel özelliklerinin görülmesinin yanında bireysel, örgütsel, çevresel dinamiklere bağlı olarak farklı bürokratik kültür özelliklerinin ortaya çıkması söz konusu olabilir. Buna dayanarak bir okulda bürokratik kültürün; bürokrasinin işleyişi ve bürokratikleşme düzeyinin değişkenliği, çalışanların kişisel inisiyatif alabilmeleri, toplum ve çevre ile olan etkileşim, değişim odaklılığı gibi etkenlerle kendine özgü bir biçimde ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür.

Bürokratik okul kültürünün okuldan okula değişiklik göstermesinin diğer bir nedeninin okul kültürü olduğu düşünülmektedir. Okul kültürü, tarihsel süreç içinde ortaya çıkan ve yerleşik hale gelen değerlerin, inançların ve geleneklerin ortaya koyduğu bir örüntüdür. Okuldaki tüm bireylerin düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkileyen bu kültür, okulu kendine özgü bir hale getirmektedir (Peterson & Deal, 1998; 2002). Okul kültürünün, normatif ve sembolik olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Okuldaki bireylerin tabi olduğu kurallar okulun normatif boyutunu oluşturarak formel bir yapı ortaya koymaktadır; semboller davranış standartları, törenler, efsaneler aracılığıyla paylaşılan değerler ve inançlar ise okulun sembolik boyutunu oluşturarak informal bir yapı ortaya koymaktadır (Özdemir, 2013; Topçu, 2021). Bu iki yapının birbirinden tamamıyla kopuk ve bağımsız yapılar olmadığı düşünülmektedir. Bir okulda normatif boyut ile ilişkilendirilebilecek olan bürokratik ilkeler ile sembolik boyut ile ilişkilendirilebilecek insani değerler ve inançlar etkileşim halindedir. Dolayısıyla bir okulda bürokratik kuralların ve kültürel özelliklerin bir araya gelerek bürokratik okul kültürünü oluşturduğu söylenebilir. Buradan hareketle bürokratik okul kültürü, Weberyen örgüt tipinin ortaya koyduğu ilkelerin ve rasyonel perspektifin etkisiyle ortaya çıkan bürokratik kültür ile okulun kendine özgü çeşitli dinamiklerinin etkisiyle ortaya çıkan ve belirsiz nitelikler taşıyan bürokratik kültür olmak üzere iki eksen ele alınabilir. Buna göre bürokratik ilkelerin üyelerce içselleştirilme düzeyinin yüksek olması, bürokratik işleyişin Weber tarafından ortaya konmuş olan ideal örgüt tipine yakın olması, tüm karar ve uygulamalarda bürokratik politika ve prosedürlerin esas alınması Weberyen bürokratik okul kültürünü; bürokratik ilkelerin içselleştirilmesinin duruma bağlı olarak belirsizlik ve değişkenlik gösterebilmesi, bürokratik işleyişte yetki devri, inisiyatif alma, karara katılım, işbirliği, risk alma, sezgisel hareket etme gibi davranışlara başvurulabilmesi, kararlarda ve uygulamalarda bürokratik kuralların ve prosedürlerin esnetilebilmesi müphem bürokratik okul kültürünü ifade edebilir.

Türkiye’de okullar Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında yapılandırılmıştır. Buna göre okullarda Millî Eğitim Bakanlığının makro bürokratik kültürel özelliklerinin görülmesi muhtemeldir. Bununla birlikte okullarda bireysel, örgütsel, çevresel, toplumsal ve kültürel dinamiklerin farklılıklara bağlı olarak okuldan okula değişiklik gösteren mikro bürokratik kültür özelliklerinin ortaya çıkması söz konusu olabilir. Bürokratik okul kültürünün meydana gelmesinde içinde bulunulan çevrenin, coğrafyanın ve toplumsal özelliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bir toplumun yaşadığı topraklara özgü özellikler, doğal koşullar ve iklim, kültürün oluşumunu ve toplumsal kurumların yapısını etkilemektedir. Dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar hakkında yapılan sosyal bilim araştırmalarında doğu ve batı toplumlarıyla ilgili karşılaştırmalara odaklanıldığı görülmektedir. Doğru ve

batı toplumlarında kültürel değerler ve bu değerlerin toplumsal sistemlere yansıma biçimleri birbirinden farklıdır (Alatlı, 2016). Weber'e göre inanç sistemlerinin toplumsal yaşam içerisindeki varlığı kültürel değişimin temel belirleyicilerinden biridir. İslamiyet'in hâkim olduğu toplumlarda din, politik bir nitelik taşıyarak sosyal kurumların içine entegre olmuş durumdadır. Batı toplumlarında ise başlangıçta Hristiyanlık, dini toplumsal kurumlar üzerinde etkili olmakla birlikte modern bilime geçişten sonra din toplumsal kurumlar üzerindeki dominasyonunu yitirmiş, pozitivizmi temel alan ve rasyonel kurallara göre örgütlenen kurumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Hofstede'in (1980) toplumsal kültürün örgüt yapısına yansımalarıyla ilgili araştırmasında Asya, Güney Amerika ve Afrika ülkelerinde yüksek güç mesafesi görülmektedir. Buna göre bu toplumlarda üst otoriteyi kabullenme ve hiyerarşik düzene uyma eğilimi daha çok görülmektedir. Bireysellik yerine toplulukçuluk kültürünün hâkim olduğu bu kültürlerde topluluğun başarısı bireysel başarılarından daha fazla önemsenmektedir. (Hofstede, 1980; Hofstede, 1983). Bu araştırmalar iki coğrafya arasında yaşayan insanların duygu ve düşünce tarzlarında ve pratiklerinde çeşitli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Aka & Nişancı, 2015; Aslan & Koçal, 2018; Atasever, 2019; Aydoğan, 2016; Bell, 1996; Çıtak, 2014; Gallie vd., 2001; Ji, 2015; Koçyiğit, 2017; Leech, 2007; Lu & Gilmour, 2001; Magala, 2001; Offe, 1996; Sunar, 2020; Topaloğlu, 2020; Turner, 2002; Yetim, 2010).

Türkiye coğrafi olarak Asya ve Avrupa kıtalarının kesişiminde yer almaktadır. Bu nedenle kültürel doku ve toplumsal yapılanmalarda Doğu ve Batı coğrafyalarının izlerini birlikte görmek mümkündür. Bu bağlamda Türkiye'de tüm kamu örgütlerinde olduğu gibi okul örgütlerinde de bürokratik kültürün oluşumunda Doğu toplumlarına özgü kültürel kodların ve İslami inanç sisteminin ortaya koyduğu aidiyetçilik, müphemlik ve sezgisellik ile Batı coğrafyasının ve Anglosakson kültürün ortaya koyduğu benmerkezcilik, kesinlik ve rasyonelliğin bir arada görüldüğü söylenebilir. Bu doğrultuda Türkiye'de okullarda bürokratik okul kültürünün oluşmasında Weberyen rasyonel ilkelere dayanan rasyonelliğin ve Bauman tarafından ortaya konan belirsizliğin, irrasyonelliğin müphemliğin birlikte etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bürokratik okul kültürünün ve bürokratik kültürün öğretmenler tarafından algılanışının okuldan okula değişkenlik gösterdiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bu savı desteklemektedir (Balçık & , 2019; Demirtaş vd., 2019; Tanrıöğen vd., 2013; Çeltek, 2021; Dadak vd., 2023; Güngör & Gündüz, 2021; Kaçar, 2019; Kanat, 2022; Meriç & Altun, 2018; Işık, 2017; Terzi, 2005). Buna ek olarak çeşitli araştırmalar ile Türkiye'de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarında zaman zaman rasyonel davrandıkları, zaman zaman ise kurallardan uzaklaşarak duygularıyla hareket ettikleri ortaya konmuştur (Erol, 2022; Meydan & Yaşar, 2019; Ural vd., 2020; Pesen & Epçaçan, 2021; Göçen, Cülha ve Kuş, 2021; Terzi & Uyangör, 2018; Yakıt, 2022). Bu doğrultuda bu araştırmada daha önce yapılmış araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin Müphem bürokratik okul kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü algılarına odaklanarak bürokratik okul kültürü ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bürokrasinin işleyişi ve örgüt kültürü eğitim kurumlarının performanslarını etkileyen önemli dinamikler arasında gösterilmektedir (Smith & Larimer, 2004). Bu bağlamda resmi bir kamu kurumunun örgütsel alt kültürü olarak ifade edilen bürokratik kültür, eğitim kurumunun performansını olumlu etkileyen bir değişken olarak araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

## **Yöntem**

Bu bölümde çalışma grubunun özelliklerine, araştırma modeline ve "Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği" geliştirme sürecinin aşamalarına yer verilmiştir.

## **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, ölçek geliştirme araştırmasıdır. Buna göre, evren ve örneklemin belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, pilot uygulamanın yapılması, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi aşamaları takip edilerek araştırma gerçekleştirilmiştir (DeVellis, 2016).

## **Madde Havuzunun Oluşturulması**

Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği'nin geliştirilmesinde ilk aşamada alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında bulunan araştırmaları temel alarak tümdengelim yöntemiyle madde havuzu oluşturmak amaçlanmıştır (Hinkin, 1998). DeVellis'e (2016) göre ölçek geliştirmede faktörler alan yazında bulunan kuramsal çerçeve doğrultusunda önceden belirlenebilir. Bu doğrultuda alanyazında okumaları temel alınarak bürokratik okul kültürünü algısını temsil edebilecek gösterge ifadelerin (maddelerin) ve alt boyutların (faktörlerin) neler olabileceği belirlenmiştir (Bauman, 2001; Bauman, 2015; Bauman, 2020; Gerth & Mills, 2021; Hoy & Miskel, 2015; Scroeder, 1996; Wallach, 1983; Weber, 2012; Weber, 2006). Buna göre ölçeğe ilişkin alt boyutlar Müphem Bürokratik Okul Kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü olmak üzere iki faktör olarak belirlenmiştir ve bu bileşenlere ait maddeler tasarlanmıştır. Bu doğrultuda 40 madde Müphem bürokratik kültür, 40 madde Weberyen Bürokratik Okul Kültürü olmak üzere 80 maddeden oluşan ölçek deneme formu meydana getirilmiştir.

Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi şeklinde derecelenmiş ve seçenekler her zaman 5, sıklıkla 4, bazen 3, nadiren 2 ve hiçbir zaman 1 ifadeleriyle kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretilerin görev yaptıkları okul düzeyi (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise), cinsiyet ve kıdem bilgilerine ilişkin maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise taslak ölçeğe ilişkin maddeler bulunmaktadır.

Ölçek deneme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 10 eğitim yönetimi ve 1 ölçek değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri, "madde uygun", "uygun ama düzeltilmeli" ve "uygun değil" şeklinde üç seçeneğin yer aldığı bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacılar uzmanlara bu formu e-posta aracılığıyla ulaştırmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen verilere yapılan analiz sonucunda .80'in altında kalan 31 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015). Buna ek olarak ölçeğin görünüş geçerliliğini değerlendirmesi, ölçekte yer alan ifadelerin anlamsal ve yapısal açıdan incelenmesi için ölçek formu 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanına e-posta yoluyla gönderilmiş ve görüş alınmıştır. Buna göre anlaşılır olmayan ya da birden fazla yargı içeren 3 madde araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 49 maddeden oluşan ölçek deneme formuna ulaşılmıştır.

## **Pilot Uygulama Yapılması**

Araştırma kapsamında maddelerin açıklığını ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, ölçeğin araştırmanın hedef kitleleriyle paralel özellikleri gösteren ve hedef kitlenin yaklaşık %5'i kadar küçük bir gruba uygulanması olarak ifade edilmektedir (Aylar & Evcı, 2017). Bu amaçla 49 maddeden oluşan ölçek deneme formu İstanbul'da bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan 25 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 2 madde anlaşılmasından dolayı ölçekten çıkarılmış ve 47 maddeden oluşan ölçek deneme formuna ulaşılmıştır.

## **Evren ve Örneklemin Belirlenmesi**

Bu araştırmanın evrenini İstanbul'da bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Zaman ve maddi olanaklar açısından avantaj elde etmek için kolayda örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Nunnally (1978) örneklem büyüklüğü belirlenmede madde sayısının 10 katını önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğünün minimum 300 kişiden oluşmasını ve madde sayısının 5 ile 10 katı arasında kişiye ulaşmayı önermektedir. Bu doğrultuda ölçek deneme formunda 47 madde bulunması nedeniyle

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için en az 470 kişiye ulaşılmaması hedeflenmiş ve ölçek deneme formu 550 öğretmene ulaştırılmıştır. Bu formlardan 58 adeti eksik ya da hatalı yanıtlanması nedeniyle çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Buna göre 492 adet ölçekten elde edilen veriler üzerinden AFA ve güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucu ölçek madde sayısı 31'e düşürülmüştür. Madde sayısının 31 olması nedeniyle madde sayısının en az 10 katına ulaşmak hedeflendiğinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ölçeğin yeni formu 350 öğretmene araştırmacılar tarafından ulaştırılmıştır. Bu formlardan 18'i eksik ya da hatalı yanıtlanması nedeniyle çalışma kapsamına alınmamış ve 332 adet ölçek formundan elde edilen verilerle DFA gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1***Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Özellikler	Gruplar	Birinci veri toplama aşaması		İkinci veri toplama aşaması	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	350	71	204	61
	Erkek	142	29	128	39
	Toplam	492	100	332	100
Okul Türü	Anaokulu	52	11	33	10
	İlkokul	203	41	122	37
	Ortaokul	157	32	95	28
	Lise	80	16	82	25
	Toplam	492	100	332	100
Kıdem	1-5 yıl	125	25	76	23
	6-10 yıl	150	31	88	26
	11-15 yıl	94	19	73	22
	16-20 yıl	35	7	57	17
	21-25 yıl	84	17	35	11
	26+ yıl	4	1	3	1
	Toplam	492	100	332	100

Tablo 1 incelendiğinde birinci veri toplamada katılımcıların %71'inin (f=) kadın ve %29'unun (f=) erkek olduğu; %11'inin (f=) anaokulu, %41'inin (f=) ilkokul, %32'sinin (f=) ortaokul, %15'sinin (f=) lise öğretmeni olduğu; %25'inin (f=) 1-5 yıl, %31'inin (f=) 6-10 yıl, %19'unun (f=) 11-15 yıl, %7'sinin 16-20 yıl (f=), %17'sinin (f=) 21-25 yıl, %1'inin (f=) 26+ yıl kıdeme sahip olduğu, ikinci veri toplamada katılımcıların %61'inin (f=) kadın ve %39'unun (f=) erkek olduğu; %10'unun (f=) anaokulu, %37'sinin (f=) ilkokul, %28'inin (f=) ortaokul, %25'inin (f=) lise öğretmeni olduğu; %23'ünün (f=) 1-5 yıl, %26'sının (f=) 6-10 yıl, %22'sinin (f=) 11-15 yıl, %17'sinin 16-20 yıl (f=), %11'inin (f=) 21-25 yıl, %1'inin (f=) 26+ yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında iki defa veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Birinci veri toplama AFA gerçekleştirmek üzere yapılmıştır. Bu amaçla ölçek deneme formu araştırmacılar tarafından öğretmenlerin tercihlerine göre elden, e-posta ya da telefon üzerinden öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ölçeklerin elden ulaştırılması sürecinde araştırmacılar öğretmenlere görev yaptıkları okullara giderek formu ulaştırmışlardır. Araştırmacılar tarafından öğretmenlere araştırmanın amacı, madde sayısı ve yanıtlama süresi ile ilgili bilgi verilmiştir. Ölçeklerin e-posta yoluyla ulaştırılması sürecinde Google form üzerinden hazırlanan ölçek formu öğretmenlerin e-posta adreslerine ya da telefonlarına gönderilmiştir. Bu ölçek formunda öğretmenleri bilgilendirmek için araştırmanın amacı, madde sayısı ve yanıtlama süresi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Veri toplama sonucunda elden 202, e-posta ve telefon üzerinden 290 olmak üzere eksiksiz ve hatasız yanıtlanan 492 adet ölçek araştırma kapsamına dahil

edilmiştir. Araştırma kapsamında ikinci veri toplama DFA gerçekleştirmek üzere yapılmıştır. Bu amaçla Google form üzerinden hazırlanan ölçek deneme formu araştırmacılar tarafından zamandan tasarruf sağlamak amacıyla e-posta ya da telefon üzerinden öğretime ulaştırılmış, eksiksiz ve hatasız yanıtlanan 332 adet ölçek verisi araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

### **Verilerin Analiz Edilmesi**

Araştırmanın bu aşamasında toplanan veriler SPSS 15.0 programında veri setine dönüştürülmüştür. AFA'ya ilişkin veri setinde eksik ya da hatalı yanıtlanmış 58 katılımcıya ait veri araştırma kapsamına alınmamış, 492 adet ölçekten elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. DFA için elde edilen veri setinde eksik ya da hatalı yanıtlanmış veri 18 veri araştırma kapsamı dışında tutulmuş, toplam 332 adet veri analize dahil edilmiştir. Buna ek olarak DFA için mutlak Z puanı incelenmiş ve veri setinde uç değer alan puan olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle veri setinden silinen değer bulunmamaktadır (Harrington, 2009). Bu aşamadan itibaren ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Büyüköztürk'e (2015) göre geçerlilik teknikleri içinde kapsam, görünüş ve yapı geçerliliği yer almaktadır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için ölçeğe ilişkin madde havuzunun oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmaktadır. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılarak oluşturulan madde havuzu 10 alan uzmanının, 1 ölçme değerlendirme uzmanının ve 1 dil uzmanının görüşüne sunularak elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görünüş geçerliliği ise ölçeğin başlık, kenar boşlukları, madde düzeni ve açıklamalar ile ilgili değerlendirilmesidir. Bu çalışmada görünüş geçerliliğini sağlamak üzere 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanından alınan görüşlere göre 3 madde üzerinde yeniden düzenleme yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek üzere ilk aşamada toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett testleri gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Ölçekte okulun Müphem bürokratik okul kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü özelliklerini belirlemek hedeflendiğinden ölçeğin toplam puanı alınmamakta, alt faktörler kendi içinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Müphem Bürokratik Okul Kültürü boyutu ve Weberyen Bürokratik Okul Kültürü boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

### **Araştırma Etiği**

Bu çalışma için 03.02.2024 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesine Akademik Etik Kurul başvurusu yapılmıştır. 01.04.2024 tarihinde Etik Kurul Onay raporunun alınmasının ardından veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında katılımcı onamı ve gönüllülük esas alınmıştır. Buna ek olarak "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesine uygun davranılmıştır. Veri toplama süreci 01.05.2024 tarihinde tamamlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testlerinin, AFA, DFA ve Cronbach Alpha katsayısının sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2'de AFA analizi için verilerin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan KMO testi ve Bartlett testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçeğe ilişkin KMO değeri .928'dir. KMO katsayısı, ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğü ile verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu katsayının 1'e yakın olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir

(Doğuş vd., 2019). Büyüköztürk'e göre (2015) faktör analizi için KMO katsayısının minimum 0,60 olması gerekmektedir.

**Tablo 2**

*Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Testi		.928
Bartlett Testi	Ki-kare	23018.090
	df	1081
	p	.000

Bartlett testi sonuçlarına göre ki kare değeri: 23018.090, df:1081  $p$ :.000 olarak belirlenmiştir. Bartlett testi, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Doğuş vd., 2019). Bu sonuçlara göre *ki kare* test sonuçlarının anlamlı çıkması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ki-kare = 23018.090,  $p$ <.001).). Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçeğin yapısal geçerliliğini değerlendirmek için güvenilir bir temel sağladığını göstermektedir (George & Mallery, 2001).

Ölçeğin yapı geçerliliğini ve faktör yapısını ortaya koymak için verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum likelihood yöntemi (Tabachnick & Fidell, 2013) ve Varimax dik döndürme tekniği tercih edilmiştir (Costello & Osborne, 2005). Bu araştırmada ölçeğe ilişkin iki faktör alan yazından hareketle tümdengelim yöntemi kullanılarak önceden belirlendiğinden (Devellis, 2016) AFA'da iki faktörlü sınırlandırma yapılmıştır. Buna göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan faktör yapısı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Ölçeğe İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları*

Madde No	Faktör yük değerleri	
	Müphem bürokratik okul kültürü	Weberyan bürokratik okul kültürü
S4	.992	
S46	.976	
S1	.963	
S32	.939	
S9	.895	
S16	.856	
S29	.845	
S37	.834	
S24	.829	
S7	.825	
S35	.822	
S27	.817	
S45	.807	
S40	.785	
S2	.783	
S6		.962
S5		.918

Madde No	Faktör yük değerleri	
	Müphem bürokratik okul kültürü	Weberyen bürokratik okul kültürü
S44		.897
S8		.887
S11		.861
S17		.852
S14		.848
S25		.839
S13		.826
S38		.816
S22		.797
S3		.777
S30		.768
S19		.754
S42		.719
S15		.677
Faktörlerin varyans puanı	27.799	26.236
Toplam varyans puanı		54.035

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Maddelerin madde yükü ,677 ile ,992 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde yapısının belirlenmesi aşamasında 31, 26, 33, 28, 10, 34, 12, 18, 23, 43, 39, 21, 41, 47, 20 ve 36 no'lu toplam 16 madde, .3'ün altında değer almasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bu yapıda 4, 46, 1, 32, 9, 16, 29, 37, 24, 7, 35, 27, 45, 40 ve 2 no'lu maddeler birinci faktörde (Müphem); 6, 5, 44, 8, 11, 17, 14, 25, 13, 38, 22, 3, 30, 19, 42 ve 15 no'lu maddeler ikinci faktörde (Weberyen) toplanmıştır. Bunun sonucunda birinci faktörde 15 madde, ikinci faktörde 16 maddenin yer aldığı toplam 31 maddeden meydana gelen iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Buna ek olarak birinci faktörün (Müphem) ölçeğe ilişkin varyansın %27.799'unu, ikinci faktörün (Weberyen) ölçeğe ilişkin varyansın %26.236'sını, bu iki faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın %54.035'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Toplam varyansın %40'tan büyük olması ölçek için uygundur (Büyüköztürk, 2015). Bu bulgular, Müphem bürokratik okul kültürüne ve Weberyen bürokratik okul kültürüne ilişkin ölçek maddelerinin geçerliliğini ve aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

AFA sonucunda elde edilen yamaç birikinti grafiği şekil 1'de gösterilmiştir. Yamaç birikinti grafiği AFA sonucunda ortaya çıkan faktörlerin özdeğerlerini ve veri setinde kaç faktörün anlamlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015).

Grafikteki görüldüğü üzere ilk iki faktör, en yüksek özdeğerlere sahip olup sırasıyla 12.5 ve 10.0 özdeğerleriyle dikkat çekmektedir. Üçüncü faktörden itibaren özdeğerler keskin bir düşüş göstermekte ve 1'in altına inmektedir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler genellikle anlamlı kabul edilirken bu analiz sonucunda üçüncü faktörden sonraki faktörlerin modele katkısının ihmal edilebilir olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu durum, veri setindeki temel yapıyı açıklayan anlamlı iki faktör olduğunu ve ek faktörlerin modele katkısının minimal olduğunu göstermektedir. Buna göre iki faktörlü bir yapı, bu veri seti için uygun olarak değerlendirilmiştir. Toplam varyansın büyük kısmının bu iki faktör tarafından açıklandığı ve diğer faktörlerin varyansa katkısının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının geçerli olduğunu ve daha fazla faktör eklemenin modele gereksiz karmaşıklık katacağını ortaya koymaktadır.

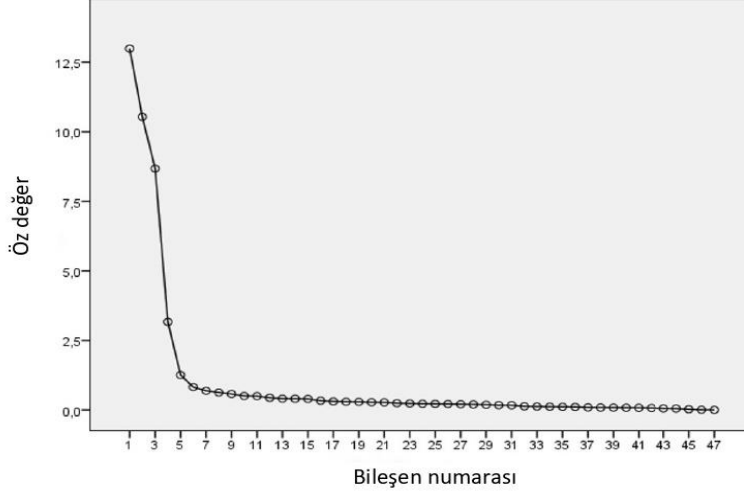
AFA ile ortaya konan iki faktörlü model, AMOS programı aracılığıyla DFA ile test edilmiştir. Bu amaçla  $\chi^2/df$  (Chi-Square/Degree of Freedom), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation),



NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerleri hesaplanmıştır.

### Şekil 1

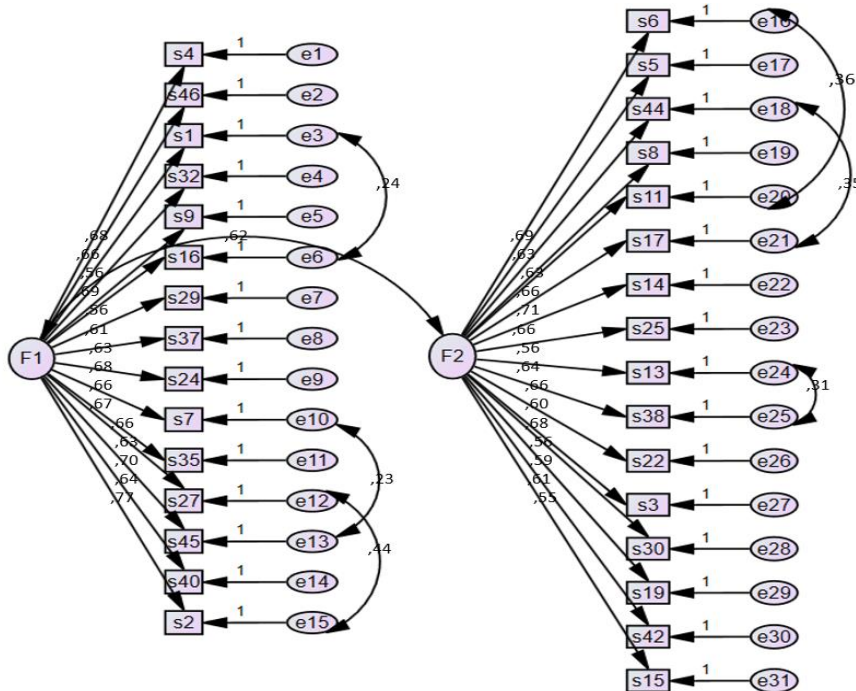
Ölçeğe İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği



Toplam 31 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin yapısı ile ilgili DFA sonuçlarında, model üzerinde modifikasyon işlemi gerçekleştirilmeden tespit edilen sonuçlar şu şekildedir: [ $\chi^2/df=3.12$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.089; NFI=.91; CFI=.92; AGFI=.83; GFI=.85; SRMR=.078]. Bu analizde, bazı maddeler arasında modifikasyon önerileri saptanmıştır. Buna göre birinci faktörde bulunan s1 ile s16; s7 ile s45 ve s27 ile s2 arasında ikinci faktörde bulunan s6 ile s11; s44 ile s17 ve s13 ile s38 arasında modifikasyon önerileri belirlenmiştir. Buna göre modele en yüksek katkı yapacağı öngörülen maddelerde modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiştir.

### Şekil 2

Ölçeğe İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları



Şekil 2’de belirtildiği üzere modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarının tamamı .5’ten yüksek olup bu değer modelin veriyle güçlü bir uyum içinde olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Modele ilişkin p- değeri ( $p=.000$ ) 0.01’den küçüktür. Buna göre modele ilişkin yol katsayısının %1 anlamlılık düzeyine sahip olduğu kabul edilmektedir (Munro, 2005). Modele ilişkin modifikasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesiyle modele ilişkin elde edilen değerler şu şekildedir: [ $\chi^2/df=2.87$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.077; NFI=.90; CFI=.89; AGFI=.81; GFI=.82; SRMR=.068]. Modele ilişkin  $\chi^2/df$  değerinin ( $\chi^2/df=2.87$ ) 5 ya da 5’ten küçük olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analiz sonucuna göre modelin Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranının ( $\chi^2/df$ ) 2.87 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 5 ya da 5’ten küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analize göre RMSEA değerinin (RMSEA=.077) 10’dan küçük olması modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum değeri olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). NFI değerinin 0-1 aralığında olması (NFI=.90) modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). CFI değerinin (CFI=.89) olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Munro, 2005). AGFI değerinin .90’dan büyük olması (AGFI=.81) modelin kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Analize ilişkin GFI değeri (GFI=.82) olarak bulunmuş olup bu değer modelin kabul edilebilir uyumsa sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006). SRMR değerinin sıfıra yakın olması (SRMR=.068) modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2005).

Araştırma kapsamında 31 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek üzere Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarıyla ilgili sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4***Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Faktörler / Maddeler	X	Ss	N	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında cronbach alfa güvenirlik katsayısı
<b>Faktör 1(Müphem): (<math>\alpha = .977</math>)</b>					
S25	2.7692	0.91677	312	.9417	.9744
S27	2.7660	0.90002	312	.8841	.9752
S26	2.7564	0.93775	312	.8725	.9753
S21	2.7692	0.90619	312	.9027	.9749
S20	2.7788	0.91036	312	.8700	.9754
S16	2.8494	0.91420	312	.8702	.9753
S19	2.8109	0.93493	312	.7592	.9769
S24	2.8494	0.93849	312	.8020	.9763
S17	2.7981	0.92531	312	.7943	.9764
S18	2.8622	0.99043	312	.7811	.9767
S22	2.8974	0.93299	312	.8030	.9763
S23	2.9135	0.94998	312	.7776	.9767
s30	2.8269	0.93975	312	.8203	.9761
s41	2.7853	0.91892	312	.8591	.9755
S15	2.8429	0.92709	312	.7956	.9764
<b>Faktör 2 (Weberyen) (<math>\alpha = .968</math>)</b>					
S10	3.8846	0.76045	312	.8889	.9646
S6	3.9135	0.75369	312	.8930	.9544
S2	3.9455	0.73514	312	.9371	.9640

Faktörler / Maddeler	X	Ss	N	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında cronbach alfa güvenirlik katsayısı
S8	3.8974	0.82703	312	.8457	.9652
S44	3.9172	0.7823	312	.8600	.9650
S9	3.9103	0.75545	312	.9038	.9644
S13	3.8974	0.79127	312	.8314	.9655
S5	3.8686	0.80515	312	.8055	.9659
s45	3.9199	0.74583	312	.8652	.9654
S1	3.9038	0.77151	312	.8471	.9653
s46	3.9038	0.77567	312	.7889	.9662
S11	3.8718	0.80367	312	.7654	.9665
S4	3.8301	0.85245	312	.7449	.9671
S12	3.9071	0.79043	312	.7153	.9673
S7	3.8750	0.83363	312	.6995	.9677
S14	3.8942	0.76816	312	.6576	.9682
Ölçek genel ( $\alpha = .944$ )					

Tablo 4'te belirtildiği üzere ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları Müphem bürokratik okul kültürüne ilişkin faktörde .977 ve Weberyen bürokratik okul kültürüne ilişkin faktörde .968 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan toplam Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .944 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı testin ölçek istediği özelliği ne derece ölçtüğünü ortaya koymakta ve değerlerin .70'ten yüksek olması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Buna göre ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin "Bürokratik Okul Kültürü" algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazında doğrudan bürokratik okul kültürü ile ilgili gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışması bulunmamaktadır. Ancak, Terzi (2005) tarafından geliştirilen İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü Ölçeği'nde bürokratik kültür alt bir boyut olarak ortaya konmuştur. Başarı kültürü, görev kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür olmak üzere dört boyutun yer aldığı ilgili ölçekte okullarda en yüksek düzeyde hakim olan kültürün görev kültürü olduğu, bürokratik kültürün üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalarda öğretmen algılarına göre okullarda bürokratik kültürün düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Sezgin, 2010; Özdemir, 2012; Kılınc, 2014; Tariögen vd., 2014; Meriç & Altun, 2018; Ordu & Balçık, 2019; Karaca vd., 2021, Kanat, 2022; Adalı & Yüner, 2023; Yılmaz, 2023). Çeşitli araştırmalarda ise öğretmen algılarına göre okullarda bürokratik kültürün orta düzeyde (Özgenel & Dursun, 2020; Güngör & Gündüz, 2021; Çağan vd., 2022) ve yüksek düzeyde olduğu (Atik & Üstüner, 2014) belirlenmiştir. Buna göre okullarda öğretmen algılarına göre bürokratik kültürün farklılık gösterdiği söylenebilir. Bürokratik işleyişin esnemesinin ya da değişkenlik göstermesinin çeşitli nedenleri olabilir (Hall, 1963). Okullarda bürokratik işleyişin değişmesinin nedeni kurumun mevcut yönetim anlayışı olabilir. Bashir ve diğerlerine (2023) göre okullardaki bürokratik hiyerarşik yapı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilişkilidir. Raaphorst'a (2017) göre okulların bulunduğu çevreden kaynaklı dinamikler bürokratik kültürü etkilemektedir. Harber ve Davies'e (2005) göre gelişmekte olan toplumlarda okulların bürokratik işleyişi sanayileşmiş toplumlardaki okullara göre daha kırılabilir bir formda olup değişkenlik gösterebilmektedir.

Bu araştırmada Müphem bürokratik okul kültürü ve Weberyen bürokratik okul kültürü alt boyutlarından oluşan bürokratik okul kültürü ölçeği ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre 40 madde Müphem bürokratik okul kültürü, 40 madde Weberyen bürokratik okul kültürünü temsil etmek

üzere toplam 80 maddeden meydana gelen bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmiş ve ölçek formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulamanın gerçekleşmesinden sonra madde havuzu yeniden güncellenmiş ve 47 maddeden oluşan ölçek deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek deneme formunun öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğini belirlemek için AFA yapılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Analiz doğrultusunda 15 maddenin birinci faktörde (Müphem bürokratik okul kültürü), 16 maddenin ikinci faktörde (Weberyan bürokratik okul kültürü) toplandığı iki boyutlu ölçek ortaya konmuştur. Analiz sonucuna göre bu iki faktör birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı kabul edilebilir düzeyde açıklamaktadır. AFA sonuçlarına göre 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 31 madde üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ölçeğin güvenirlik katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Buna göre 31 maddeden oluşan Bürokratik Okul Kültürü Ölçeğinin son hali ortaya konmuştur.

Ölçek, 5'li likert tipinde hazırlanmış olup maddeler her zaman, sıklıkla, bazen, nadiren ve hiçbir zaman ifadeleriyle derecelendirilmiştir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte okulların Müphem Bürokratik Okul Kültürü ve Weberyan Bürokratik Okul Kültürü düzeylerini belirlemek için ilgili alt boyutların ortalama puanlarının alınması tercih edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinden alınan puanların ortalamaları bir okulda hangi bürokratik kültür algısının daha baskın olduğunu göstermektedir.

Alan yazında bürokratik okul kültürüyle ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalar incelediğinde bu araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamında geliştirilmiş olan "Bürokratik Okul Kültürü Ölçeği"nin yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada çalışma grubu İstanbul'daki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Farklı bölgelerde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin bürokratik okul kültürü algılarının incelenmesinin eğitim öğretimin niteliğini yükselten tedbirler alınması konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

#### **Etik Kurul İzin Belgeleri**

Etik Değerlendirme Kurulu: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 01.04.2024

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 202404

#### **Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı**

Araştırmada iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Yazarların araştırma için destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

#### **Çatışma Beyanı**

Yazarların araştırmaya dair bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

#### **Kaynakça**

Adalı, F., & Yüner, B. (2023). Öğretimsel liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2135-2150. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1288948>

- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/755060>
- Aka, H. B., & Nişancı, E. (2015). Neo-oryantalizm ve Orta Doğu'yu anlamak. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-26. <https://doi.org/10.17828/yasbed.42352>
- Alatlı, A. (2016). *Or'da kimse var mı? Viva la muerte! Yaşasın ölüm*. Everest Yayınları.
- Aslan, S., & Koçal, V. (2018). Doğu-batı uygarlıkları ayrımı bağlamında Türkiye ve Avrupa göçmen politikalarının tarihsel temelleri üstüne karşılaştırmalı bir çalışma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15), 1-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497318>
- Atasever, G. (2009). *Doğu-batı ilişkileri bağlamında oryantalizm*. (Tez No. 253517) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atik, S., & Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1489980>
- Aydoğan, İ. (2016) Doğu-batı paradigması bağlamında değer ve eğitimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181129>
- Aylar, F., & Evcı, N. (2019). Derleme: ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *The Journal of Social Sciences*, 4(10), 389-412. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3386>
- Ballı, A., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*, 9(112), 36-50. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.47591>
- Bashir, M. S., Jabeen, T., & Amin, H. Investigating the relationship among bureaucratic school structure, leadership styles and school culture at secondary level in punjab, *International Review of Basic and Applied Sciences*, 11(3), 108-118. [https://www.researchgate.net/profile/Tahira-Jabeen-6/publication/376486517\\_Investigating\\_the\\_Relationship\\_among\\_Bureaucratic\\_School\\_Structure\\_Leadership\\_Styles\\_and\\_School\\_Culture\\_at\\_Secondary\\_Level\\_in\\_Punjab/links/65a0d3d040ce1c5902d7ccfa/Investigating-the-Relationship-among-Bureaucratic-School-Structure-Leadership-Styles-and-School-Culture-at-Secondary-Level-in-Punjab.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tahira-Jabeen-6/publication/376486517_Investigating_the_Relationship_among_Bureaucratic_School_Structure_Leadership_Styles_and_School_Culture_at_Secondary_Level_in_Punjab/links/65a0d3d040ce1c5902d7ccfa/Investigating-the-Relationship-among-Bureaucratic-School-Structure-Leadership-Styles-and-School-Culture-at-Secondary-Level-in-Punjab.pdf)
- Bauman, Z. (1998). *Postmodern etik* (Çev. A. Türker). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman Z (2001) *Bireyselleşmiş toplum*. (Çev. Y. Aloğan). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2015). *Akışkan modern toplumda kültür*. (İ. Çapcıoğlu & F. Ömek, Çev.). Atif Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- Bauman, Z. (2020). *Modernlik ve müphemlik*. Ayrıntı Yayınları.
- Bell, D. A. (1996). The East Asian challenge to human rights: Reflections on an East West dialogue. *Human Rights Quarterly*, 18(3), 641-667. <https://www.jstor.org/stable/762475>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Claver, E., Llopis, J., Gascó, J. L., Molina, H., & Conca, F. J. (1999). Public administration: from bureaucratic culture to citizen-oriented culture. *International Journal Of Public Sector Management*, 12(5), 455-464. <https://doi.org/10.1108/09513559910300226>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.7275/jvj1-4868>
- Çaçan, M., Barut, Y., Eken, İ., Gösteriş, H., & Tunç, C. (2022). Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(1), 41-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2696816>

- Çeltek, F. M. (2021). *Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 682037) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çıtak, E. (2014). Postkolonyalizm ve batı sinemasında doğu-batı ayırımına yönelik postkolonyal öğeler. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 561-578. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=642347>
- Dadak, M. S., Işık, C. Batan, O., Vergili, Ö., & Özoğul, M. (2023). Temel eğitim ve imam hatip okullarında algılanan örgüt kültürü. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 1(1), 161-168. <https://sosyalgelisimdergisi.com/index.php/pub/article/view/23>
- Demir, F. (2011). Bürokratik kültür. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 153-178. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/194486>
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O. & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2019), 1-39. <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.486990>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Doğuş, M., Aslan, C., Okyar, S. & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 271-295. <https://doi.org/10.17152/gefad.429774>
- Erdem R. & Çukur, C. F. (2007). *Kültürel bağlamda yönetsel ve örgütsel davranış*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erol, A. (2022). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklik davranışları arasındaki ilişki (Tez No. 770518) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gallie, D., Kostova, D., & Kuchar, P. (2001). Social consequences of unemployment: An East-West comparison. *Journal of European Social Policy*, 11(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/095892870101100104>
- George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gerth H. H. & Mills C. W. (2021). *Max Weber Sosyoloji Yazıları* (Çev. T. Parla). Metis Yayınları.
- Göçen, A., Cülha, A., & Kuş, E. Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 54-65. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1486493>
- Güngör, B., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2586-2614. <https://doi.org/10.26466/opus.875646>
- Harber, C., & Davies, L. (2005). *School management and effectiveness in developing countries: The post-bureaucratic school*. A&C Black.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Harrison, R. (1972). Organization's character. *Business Review*.
- Hendryadi, H., Süryani, S., Purwanto, B. (2022). Leader humility, sense of power, and interpersonal deviance relationship model in the bureaucratic culture. *Frontiers in Sociology*, 6(1),1-12. <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1680099>
- Hinkin, T. R. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121. <https://doi.org/10.1177/109442819800100106>
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(80)90013-3)
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies Of Management & Organization*, 13(1-2), 46-74. <https://doi.org/10.1080/00208825.1983.11656358>

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan). Nobel.
- Husain, S. N. (2015). Bureaucracy culture of public service. *European Journal of Research in Social Sciences*, 3(4), 19-30. <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/04/Bureaucracy-Culture-of-Public-Service.pdf>
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71. <https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71>
- Hall, R. H. (1963). The concept og bureaucracy: An empirical assessment. *The American of sociology*, 69(1), 32-40. [https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2016/08/4726-English\\_2.pdf](https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2016/08/4726-English_2.pdf)
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Ji, Y. (2015). Asian families at the crossroads: A meeting of east, west, tradition, modernity, and gender. *Journal of Marriage and Family*, 77(5), 1031-1038. <https://doi.org/10.1111/jomf.12223>
- Kaçar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi* (Tez No. 544135) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Başkanlığı.
- Kanat, O. (2022). Okul kültürü üzerine bir inceleme: bir devlet okulu örneği. *TURAN-SAM*, 14(56), 310-321. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1084545>
- Karaca, İ., Özcan, M., Karamustafaoğlu, N., & Karaca, N. (2021). Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü algılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 42-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1529518>
- Karaman Kepenekçi, Y. (1998). *Bürokrasi kavramı ve Türkiye'de eğitim sisteminde bürokrasi*. Researcgate.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2756>
- Kidd, J. L. (1967). *A study of principals' belief system and rule orientation as related to school organization bureaucracy* [Doctoral Thesis]. The University of Oklahoma.
- Kineşçi, E. (2017). Düşünümsel sosyoloji açısından Zygmunt Bauman sosyolojisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 61-70. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.400158>
- Kanat, O. (2022). Okul kültürü üzerine bir inceleme: Bir devlet okulu örneği. *TURAN-SAM*, 14(56), 310-321. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1106648>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Koçyiğit, D. (2017). Batı'yı kurgulamak-doğu'yu sunmak, doğuyu kurgulamak-batıyı sunmak: oksidentalizmde ben ve öteki. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 57(57), 133-160. <https://doi.org/10.26561/iutded.369131>
- Leech, G. (2007). Politeness: Is there an East-West divide?. *Journal of Politeness Research*, 3(2), 167-206. <https://doi.org/10.1515/PR.2007.009>
- Lok, P., Westwood, R., & Crawford, J. (2005). Perceptions of organisational subculture and their significance for organisational commitment. *Applied Psychology*, 54(4), 490-514. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00222.x>
- Lu, L., Gilmour, R., & Kao, S. F. (2001). Cultural values and happiness: An East-West dialogue. *The Journal Of Social Psychology*, 141(4), 477-493. <https://doi.org/10.1080/00224540109600566>
- Magala, S. J. (2001). East, west, best: Cross-cultural encounters and measures. Available at SSRN 371010. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=371010](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=371010)
- Meriç, E., & Altun, T. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt kültürü. *The Journal of Academic Social Science*, 80(80), 504-522. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14223>
- Offe, C. (1996). *Modernity and the State, East West*. The MIT Press.

- Ordu, A., & Balçık, E. (2019). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-91. <https://doi.org/10.19171/uefad.459546>
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. The Ohio State University.
- Meriç, E., & Altun, T. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt kültürü. *The Journal of Academic Social Science*, 80(80), 504-522. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14223>
- Meydan, C. H., & Yaşar, O. (2019). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü, güç algısı ve karar verme ilişkisi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 142-159. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.586826>
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill
- Öngel, G. (2023). *Kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurma ve sürdürülebilirliği* (Tez No. 576207) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10322/126577>
- Özgenel, M. & Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(4), 284-302. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.361>
- Pesen, A., & Epeçan, U. (2021). Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi ve risk tanıma düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 121-140. <https://doi.org/10.33417/tsh.775148>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56(1), 28-31. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d9b1bf053023defe891b2ca9d03d0afb1859644e>
- Peterson, K.D., & Deal, T.E (2002). *Shapping school culture fieldbook*. Jossey-Bass Publishers.
- Raaphorst, N. (2017). *Uncertainty in bureaucracy, toward a sociological understanding of frontline decision making*. Dutch Organization for Scientific Research.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16. [https://www.researchgate.net/profile/Andre-Ambrosio/publication/284435496\\_Schein's\\_article\\_translated\\_to\\_Portuguese/links/565313c908aefe619b18f2f7/Scheins-article-translated-to-Portuguese.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andre-Ambrosio/publication/284435496_Schein's_article_translated_to_Portuguese/links/565313c908aefe619b18f2f7/Scheins-article-translated-to-Portuguese.pdf)
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/248/22>
- Shafritz, J. M., Russell, E.W. & Borick C.P. (2009). *Introducing public administration*. Pearson Longman.
- Scroeder, R. (1996). *Max Weber ve kültür sosyolojisi*. Bilim ve Sanat.
- Smith K. B., & Larimer C. W. ( 2004). *A mixed relationship: bureaucracy and school performance*. *Public Administration Review*, 64(6), 728-736. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00419.x>
- Sunar, L. (2020). Müslüman toplumlarda çağdaş medeniyet tartışmaları. *Artuklu Akademi*, 7(1), 77-97. <https://doi.org/10.34247/artukluakademi.718360>
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R., & Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200336>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108368>



- Terzi, A. R., & Uyangör, Ö. Ü. N. (2019). Karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisi: Pedagojik formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 68(68), 267-278. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13554>
- Topaloğlu, S. (2020). *Doğu-Batı çatışması teorisyenlerinden Ertan Eğribel'in sosyoloji anlayışı* (Tez No. 647969) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, İ. (2021). *Okul iklimi ve kültürü*. Anı Yayıncılık.
- Yorgancılar, S. (2018). Kültürün yeniden üretim aracı olarak sosyal medyanın gençliğe etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 2511-2532. <https://doi.org/10.26466/opus.480444>
- Turner, B. (2002). *Oryantalizm, postmodernizm ve globalizm*. Anka Yayınları.
- Ural, E. Öztaş, F., & Ercan, O. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-bilimsel bir konuda akıl yürütme tarzlarının ve argüman seviyelerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 82(2020), 97-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2582341>
- Yakit, G. (2022). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının akıl yürütme yolları, sosyal sorun çözme, akılcı ve sezgisel karar verme becerileri* (Tez No. 722764) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Başkanlığı.
- Yetim, N. (2012). İş ve örgüt yazınında oryantalist eğilimler ve diğerinin yüzü. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(24), 209-232. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4304>
- Wallach, E. J. (1983). Organizations: The cultural match. *Training and Development Journal*, 37(2), 29-36. <file:///C:/Users/pc/Downloads/IndividualsandorganizationsTheculturalmatchWallach1983.pdf>
- Weber, M., (2006). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. H. B. Akın). Adres Yayınları.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum*. (Çev. L. Boyacı). Yarı Yayınları.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev. S. Aydın). İmge Kitabevi.
- Zafarullah, H. (2013). Bureaucratic culture and the social-political connection: the Bangladesh example. *International Journal of Public Administration*, 36(13), 932-939. <https://doi.org/10.1080/01900692.2013.773033>



Rabia Sena ESER<sup>1</sup>, Yağmur İPEK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, [r.sena\\_ak@hotmail.com](mailto:r.sena_ak@hotmail.com)

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, [yagmuripek82@gmail.com](mailto:yagmuripek82@gmail.com)

Geliş Tarihi/Received  
27.06.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
05.10..2024

Yayım Tarihi/Published  
31.12.2024

## Çoklu Zekâ Kuramı Bağlamında Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerine bağlı etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygunluğuna bakıp en fazla ve en az yer verilen zekâ alanlarını tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma materyali olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabı (Koza Yayıncılık) seçilmiştir. İncelenen ders kitabında 24 okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlere bağlı 218 etkinliğin incelenmesi sonucunda, en çok sözel zekâ alanının kullanıldığı belirlenmiştir. Sözel zekâdan sonra ise mantıksal, sosyal, görsel, bireysel, kinestetik ve doğacı zekâ alanları bu sırayı takip etmektedir. Bununla birlikte bazı etkinlikler birden fazla zekâ alanına ait özelliği içerisinde barındırmaktadır. Etkinliklerin 210 tanesi sözel, 111'i mantıksal, 50'si sosyal, 36'sı görsel, 15'i bireysel, 9'u kinestetik ve 4'ü doğacı zekâ türüne hitap etmektedir. Müzikal/ritmik zekâ alanına ise hiç yer verilmemiştir. Ders kitabındaki etkinliklerin geçmişte kullanılan ders kitaplarının önüne geçmediği sonucundan ve öğretim programında yer alan teknoloji kullanımı ile ilgili ifadelerden hareketle etkinliklerin oluşturulmasında yapay zekâ gibi araçlardan yararlanılabileceği önerilmiştir. Sunulan öneriler doğrultusunda müzikal ve görsel zekâ alanına ait etkinlik örnekleri geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu zekâ kuramı, Türkçe dersi, okuma metinleri, etkinlik

**Atıf:** Eser, R. S., & İpek, Y. (2024). Çoklu zekâ kuramı bağlamında Türkçe dersi okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 100-121. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.228>

## Analyzing Reading Activities in Turkish Course in the Context of Multiple Intelligences Theory

### Abstract

The aim of this study is to examine the alignment of the activities related to the reading texts in the 5<sup>th</sup>-grade Turkish textbook to the theory of multiple intelligences and to identify which intelligence areas are most and least represented. To achieve this aim, document analysis, a qualitative research method, was used. The 5<sup>th</sup>-grade Turkish textbook (Koza Publishing) was selected as the research material. The textbook examined contains 24 reading texts intelligence domain was used the most in the activities. After verbal intelligence, logical, social, visual, individual, kinesthetic, and naturalistic intelligence areas were used respectively. However, some of the activities included features of more than one intelligence domain. 210 of the activities address verbal, 111 logical, 50 social, 36 visual, 15 individual, 9 kinesthetic, and 4 naturalist types of intelligence. No musical/rhythmic intelligence. Musical/rhythmic intelligence was not included at all. From the conclusion that the activities in the textbook do not surpass the textbooks used in the past and the statements about the use of technology in the curriculum, it was suggested that tools such as artificial intelligence could be used in creating activities. In line with the suggestions presented, examples of activities in the field of musical and visual intelligence were developed.

**Keywords:** Multiple intelligences theory, Turkish lesson, reading texts, activity

**Citation:** Eser, R. S., & İpek, Y. (2024). Investigation of reading activities in Turkish lesson in the context of multiple intelligence theory. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 100-121. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.228>



### Extended Abstract

#### Introduction

The theory of multiple intelligences is a theory developed by Howard Gardner and his colleagues to reveal all areas of intelligence. Many studies have been conducted by different disciplines on the Theory of Multiple Intelligences in the past. Some of these studies are related to whether the Turkish textbook activities are prepared in accordance with the theory of multiple intelligences. Specifically, research on reading activities in Turkish textbooks has shown that the theory is not incorporated into these activities at the desired level. However, textbooks are used for a certain number of years and then replaced by different textbooks. For this reason, it was deemed important to evaluate the reading activities in the 5th Grade Turkish Textbook (Koza Publishing), which will be in use for 5 years starting from 2023-2024, in terms of its suitability to the Multiple Intelligences Theory. In addition, this study is considered valuable in terms of examining how findings from previous research—which revealed that reading activities are focused on specific areas of the Theory of Multiple Intelligences and do not address all intelligence areas—are reflected in the newly prepared textbook, and whether this book surpasses the previous ones.

#### Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained through document analysis. This approach is used because descriptive analysis enables the interpretation of data according to predefined themes. In addition, there are four stages of descriptive analysis. First, a framework is created and then the data are processed thematically. In the third and fourth stages, the findings are defined and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2008). The study material of the research consists of 5<sup>th</sup>-grade Turkish textbooks (Koza Publications) intended for use between 2024-2029.

In order to ensure the validity of the study, Table 1 was utilized while analyzing the activities related to the reading texts. In this table, multiple intelligence types were classified according to the information obtained from the literature. After the activities were analyzed once, they were re-examined at certain intervals (1 day, 1 week, 3 weeks, 2 months, 5 months). The reason for this was to determine whether there were any changes in the thoughts after a period of time. In this way, it was aimed to ensure the stability of the data and, in fact, the same result was found except for a few minor changes.

After the final checks, Miles and Huberman's (1994) reliability formula was used to determine the reliability of the research based on the opinions of two researchers. According to this formula, "Reliability = Agreement/ (Agreement + Disagreement)". According to the results, the reliability between the coders was found to be .94.

#### Findings

In this study, 218 reading activities were examined in order to determine which types of intelligence were most and least represented, based on the alignment of the Grade 5 Turkish Textbook's reading activities with the Theory of Multiple Intelligences. The analysis revealed that 210 out of 218 reading activities incorporated verbal/linguistic intelligence. Additionally, 111 of these activities included logical/mathematical intelligence, 50 included interpersonal/social intelligence, 36 included visual/spatial intelligence, 15 covered individual/introspective intelligence, 9 included kinesthetic intelligence and 4 included naturalist intelligence. However, musical/rhythmic intelligence was not included at all.

## **Discussion and Conclusion**

Linguistic intelligence was the most frequently represented in reading activities. This predominance is likely due to the nature of the “Turkish” textbook, as Turkish is a language-focused course closely tied to verbal skills. After verbal intelligence, logical, social, and visual intelligence were the most common. In the activities, students' cooperation with their friends, sharing with them, establishing correlations and relationships, and visual interpretation contributed to the representation of these intelligences. In contrast, Individual and naturalistic intelligences were the two least common areas. Musical intelligence was not included at all, leaving one branch of the Multiple Intelligences Theory unaddressed. Since every individual possesses these areas of intelligence to a greater or lesser extent, developing each area is essential for supporting overall personal growth. Kuşdemir Kayıran (2007) examined the effect of Multiple Intelligences Theory (MIT)-supported complex learning on attitudes and academic achievement towards reading comprehension in Turkish lessons and found that students expressed greater enjoyment of Turkish lessons and a stronger desire to participate, thanks to the MIT-supported complex learning method. Moreover, this method increased their achievement. Activities based on the Multiple Intelligence Theory will be effective in the permanence of learning because they activate more than one sense. As a matter of fact, Aydoğan (2006) measured the effect of Multiple Intelligence Theory on learning and retention in 7<sup>th</sup>-grade mathematics lessons and concluded that this theory was effective and successful. Based on these results, the following suggestion can be made:

In order to ensure that the activities to be included in the textbooks go beyond what has been done in the past, the areas of intelligence that are absent or rare in the activities should be identified and all areas should be included equally. Again, technologies such as web 2.0 or artificial intelligence can be utilized while preparing these activities. For example; song writing activities etc. can be done to develop musical intelligence. Technologies such as Beatoven.ai can be used for this purpose. As a matter of fact, the use of technology is frequently included in curricula. Thus, more senses can be addressed and individual differences supported by the theory of multiple intelligences can be emphasized.

## Giriş

Dilin iki temel boyutundan biri anlamadır. Türkçe öğretiminde anlama becerileri dinleme ve okuma olarak ikiye ayrılır. Dinleme anne karnında kazanılmaya başlar ve doğumdan sonra da bu beceri gelişmeye devam eder (Güneş, 2021). Okuma ise genellikle okullarda formal eğitim ile kazanılan bir beceri alanıdır. Bu yüzden çocuk, okuma becerisine dinlemeye göre daha az maruz kalır. Bu noktada okuma becerisinin gelişimine gerekli önemin verilmesi gerekir. Aile, eğitim kurumları, ilgili kişi ve kuruluşlar çocuğun okuma becerisini geliştirmede üzerine düşen görevleri yerine getirmeli ve okul öncesi dönemde çocuğa okumayı sevdirecek etkinlikler yapılmalıdır (Kardaş & Tunagür, 2020). Çocuğun seviyesine uygun, resimli kitaplar seçerek okuma metinlerini ilgi çekici hâle getirip çocuğun motivasyonu artırılmalıdır (Chou vd., 2016). Çünkü aktif ve başarılı bir okur olmak için bilişsel ve dilsel süreçlerin yanında motivasyon süreçlerinin de uyum içerisinde olması gerekir (Yıldız, 2013). Bu da okumanın sadece fiziksel değil, bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğunu gösterir.

Okurken çizgi, harf veya semboller algılandıktan sonra dikkat yoğunlaştırılır; göz, algıladığı sembollerini beyne iletir ve bu semboller beyinde anlamlandırılır. Bu aşamayı da kelime ve cümlelerin anlamlarının bulunup cümle ve paragraflarda ilgi duyulan, önemli görülenler seçildikten sonra sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, karşılaştırma, benzetme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin yapılması takip eder (Güneş, 2021; Karatay, 2021; Kardaş, 2020; Sözen, 2022). Böylece okurun ön bilgileri ile zihnindeki bilgiler bütünleşerek yeni anlamlara ulaşılır ve okur zihinsel olarak aktif olduğu bir sürece girer; bu aktiflikle birlikte araştıran, sorgulayan, eleştiren, zihinsel bağımsızlık becerisi gelişmiş bir kitle oluşur (Aydın, Erol & Kaya, 2020). Bunlara ek olarak okuma becerisi gelişmiş bir öğrencinin diğer derslerde de akademik başarı seviyesi artış gösterir (Güneş, 2021; Karatay, 2021; Şahin & Çakır, 2018). Hayatımızın her anında olan okuma, yaşamımız boyunca kullanacağımız bir beceri alanıdır. Günlük yaşamda gazete, kitap, dergi gibi araçları; trafik işaretlerini, satış ilanlarını vb. anlamaya çalışmak için bu beceriyi kullanmamız gerekir (Akyol, 2019). Kişilik gelişimi, sosyal gelişim, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlaması açısından da okuma, hayatımızda önemli yeri olan bir beceridir. Çünkü okuma, duyuşsal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar (Akyol, 2019; Güneş, 2021). Estetik zevk almak, bilgi edinmek, iletişim kurmak gibi çeşitli amaçlarla okuma yaparız. Okuma belli amaçlara göre yapıldığında verimli olur. Okumanın asıl amacı ise kavramadır (Aytaş, 2005). Bireyin okuduğunu kavramasını kolaylaştırmada çoklu zekâ alanlarının önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Armstrong, 2009). Öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşayabileceği sıkıntıları ortadan kaldırmak adına çoklu zekâ alanına hitap eden etkinlikler (bilgi kartları vb.) geliştirilebilir (Teele, 2004). Nitekim müzik, ritim ve okuma arasında önemli bir bağ olduğu bilinen bir gerçektir (Armstrong, 2003). Bu nedenle zihnin çok iyi bir şekilde geliştirilmesi ve bilişsel gelişim açısından bütün zekâ alanlarına hitap edecek uygulamaların yapılması gerekmektedir.

Çoklu zekâ kuramı, Howard Gardner ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre sekiz tür zekâ vardır (Ayaydın, 2009). Şekil 1’de bu türlere yer verilmiştir:

### Şekil 1

Çoklu Zekâ Alanlarının Sınıflandırılması



Çoklu zekâ kuramına göre bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olabilmesi, zekânın tek boyutlu olmadığını gösterir; böylece farklı öğrenme şekilleri ortaya çıkar (Arıcı ve Ungan, 2021). Her bireyin kendine özgü bir zekâ profili vardır, bu da bireysel farklılıkları doğurur. Çoklu zekâ kuramı da bu farklılıklara önem verir (Özçelik vd., 2024). Eğitim sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve her öğrencinin güçlü yönleri geliştirilerek potansiyeli en üst düzeye çıkarılmalıdır. Alanyazında çoklu zekâ kuramı ile ilgili çalışmalar yapılmış ve zekâ türlerine ilişkin özellikler şu şekilde açıklanmıştır (Aydoğan, 2006; Çuhadar, 2017; Davis vd., 2011; Sivrikaya, 2010; Yağcı, 2006):

**Tablo 1**

*Çoklu Zekâ Alanlarının İçeriğine İlişkin Bilgiler*

---

**Sözel- dilsel zekâ:** Dilin, kelimelerin, cümlelerin vb. kullanılması ve anlaşılmasına dair bir kabiliyeti içerir. Hikâye, şiir, roman okuma veya yazma; anlama ve anlatma tekniklerini kullanma, dilin temel işlevlerini açıkça kullanma yeteneğidir.

**Mantıksal-matematiksel zekâ:** Problem çözme, matematiksel olguları analiz etme, karmaşık hesaplar yapma, bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütme, karşılaştırma ve sınıflamalar yapma yeteneğidir.

**Görsel-uzamsal zekâ:** Bu zekâ türüne sahip kişiler; varlıkları, olayları ve olguları görselleştirirler. Resim, çizgi, grafik, desen, imge, renk gibi unsurlarla çalışarak daha iyi öğrenirler. Görsel dünyayı, üç boyutlu varlıkları anlama ve algılama yeteneğine sahiptirler.

**Müzikal-ritmik zekâ:** Müziği duygularının aktarımında ve çevreyi algılamada bir araç olarak kullanma yeteneğidir. Notalar, sesler ve ritim ile düşünme ve yeni ritim ve ses oluşturma becerisi vardır. Bu kişilerin ses farkındalığı gelişmiştir. Şarkı söyleme ve çalgı çalma gibi eylemlerde bulunurlar.

**Bedensel-kinestetik zekâ:** Vücut ve beyin bütünlüğünden yararlanarak kendini hareket, jest ve mimikler ile açıklayabilme yeteneğidir.

**Kişiler arası-sosyal zekâ:** İş birlikli çalışma, insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurabilme, kendi duygularını anlatabilme ve başkalarıyla empati kurabilme gibi özellikleri içerir.

**Bireysel-öze dönük zekâ:** Birey, kendini tanıır. Kendi isteklerinin, ilgi veya ihtiyaçlarının farkındadır. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır.

**Doğacı zekâ:** Bu zekâyâ sahip kişiler, tabiata karşı duyarlıdır. Tabiattaki varlıkları araştırır ve bitki örtüsünü tanırlar.

---

Bahsedilen zekâ alanlarını kapsayan çoklu zekâ kuramına dayalı geliştirilmiş uygulamaların, bireyin okuduğunu anlamasında oldukça etkili olduğu görülmüştür (Epçayan, 2013; Ford, 2000). Bu bağlamda okuma becerisini geliştirmek amacıyla bireye çoklu zekâ kuramına dayalı okuma etkinlikleri sunmanın en kolay ve ekonomik aracı da ders kitaplarıdır.

### **Dil Öğretiminde Türkçe Ders Kitaplarının Yeri**

Ders kitapları, öğrencilere istedik davranışları kazandırma noktasında en önemli materyallerdir. Bu materyallerin çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması gerekmektedir (Şahin & Aktar, 2020). Kitaplar çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleme açısından önemlidir. Bu materyaller aracılığıyla çocuklar; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme vb. zihinsel becerileri kazanır (Tanju, 2010). Böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, yeteneklerini geliştiren bireyler hâline gelirler. Türkçe ders kitaplarında da bu durum geçerlidir. Bu kitaplarda dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi başlığı altında metinler ve etkinliklere yer verilir. Amaç; dil becerileri gelişmiş, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen; bilgiyi araştıran, sorgulayan, zihinde yapılandıran bireyler yetiştirmektir. Yine okuduğunu anlayan ve sorgulayan, okuduklarından hareketle söz varlığı gelişmiş, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmış bireyler yetiştirmek Türkçe dersinin amaçlarındandır (Türkçe Öğretim Programı [TÜDÖP], 2019). Buradan da anlaşılacağı üzere artık bilgiyi alıp olduğu gibi kabul eden bireyler değil; zihinsel işlemlerden geçirecek sorgulayan ve değerlendiren bireyler yetiştirmek esastır. Bunun için de ders kitaplarında yer alan metinlerin bu amaçlara hizmet edecek şekilde oluşturulması ve bu metinlere bağlı etkinliklerin öğrencileri düşünmeye sevk etmesi gerekmektedir. Eğitimde bireysel farklar vardır,

her öğrenci gizil bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyeli ortaya çıkarmak için aile, okul, öğretmen, ders materyalleri gibi unsurların etkili bir şekilde hizmet etmesi gerekir. Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimine rağmen ders kitapları hâlâ önemli bir materyal olarak kullanılmaktadır. Hazırlanan ders kitaplarının, bireysel farklılıklara hitap ettiği ve öğrencileri merkeze aldığı ölçüde başarılı olacağı ve devamlılık sağlayacağı düşünülmektedir (Güven & Banaz, 2020). Bu noktada ders kitapları çocuğun gelişimini sağlayacak şekilde oluşturulmalı ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi ise iyi bir eğitimle mümkündür. Okuma metinleri, çocuğun ilgi ve beklentilerine uygun olmalı, çocuğun dikkatini çekmelidir. Buna bağlı etkinlikler ise öğrenciyi etkin kılacak, onun zihinsel becerilerini harekete geçirecek türden zengin olmalıdır. Bu noktada çoklu zekâ kuramına bağlı etkinliklerin hem dersin içeriğini zenginleştireceği hem de bireysel farklılıklara hitap ederek öğrencinin içindeki cevheri açığa çıkaracağı düşünülmektedir.

Çoklu zekâ kuramına dair farklı disiplinlerce geçmişten bu yana birçok çalışma yapılmıştır (Aydoğan, 2006; Başbayrak, 2021; Başbayrak, 2022; Başbayrak & Öрге Yaşar, 2021; Epçaçan & Kırbaş, 2018; Girgin & Aslan, 2021; Güven & Banaz, 2020; Keskin & Yeşilyurt, 2019; Kılıç, Baki & Bayram, 2014; Koyuncuoğlu & Kaya, 2020; Kuşdemir Kayıran, 2007). Bu çalışmalardan bazıları da Türkçe ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkindir. Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri özelinde hazırlanan bu çalışmalarda okuma etkinliklerinde çoklu zekâ kuramına istenilen düzeyde yer verilmediği görülmüştür (Başbayrak & Öрге Yaşar, 2021; Epçaçan & Kırbaş, 2018; Girgin & Aslan, 2021; Özçelik vd., 2024). Ancak ders kitapları belli bir yıl süresince kullanılmakta ve sonra yerini farklı ders kitaplarına bırakmaktadır. Bu nedenle 2023-2024 yıllarından itibaren 5 yıl süreyle kullanılması kabul edilen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki (Koza Yayıncılık) okuma etkinliklerinin çoklu zekâ kuramına uygunluğu bağlamında değerlendirilmesi önemli görülmüştür. Ayrıca okuma etkinliklerinin çoklu zekâ kuramında belirli bir alana yoğunlaştığını, her zekâ alanına hitap etmediğini ortaya koyan çalışmaların (Aydoğan, 2006; Epçaçan & Kırbaş, 2018; Girgin & Aslan, 2021; Keskin & Yeşilyurt, 2019; Özçelik vd., 2024) hazırlanan yeni ders kitabına ne şekilde yansıdığını görmek ve bu kitabın geçmiştekilerin ötesine geçip geçmediğini belirlemek açısından yapılan çalışma değerli görülmektedir. Bahsedilen önem doğrultusunda çalışmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerine bağlı etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygunluğuna bakıp etkinliklerde yer verilen zekâ alanlarını tespit etmek olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini 2024- 2029 yılları arasında kullanılacak 5. sınıf (Koza Yayıncılık) Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Sözü edilen kitaptaki okuma metinlerine bağlı etkinlikler (bir okuma metninden diğer metine kadar olan etkinlikler) çoklu zekâ kuramı açısından incelenmiş ve etkinliklerde bulunan zekâ alanları tespit edilmiştir. Birçok ders gibi Türkçe derslerinin de ders kitabı ağırlıklı yürütülüyor olması araştırmacıları bu kitaptaki etkinlikleri incelemeye yöneltmiştir.

### Veri Toplama

Çalışma materyali nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Belge tarama olarak da bilinen doküman analizinde var olan kayıtlar ve belgeler bir amaca yönelik incelenir (Karasar, 2023). Bu kapsamda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri çoklu zekâ kuramı bağlamında taranmış ve zekâ alanlarına ait bulgular tespit edilmiştir.

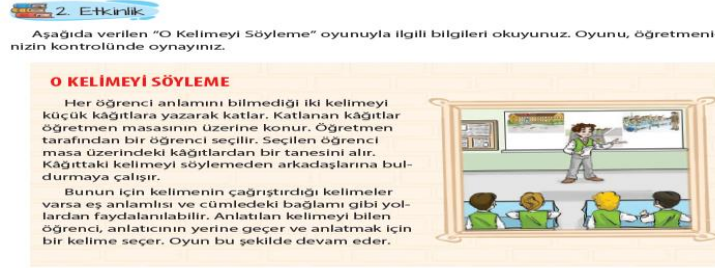
### Verilerin Analizi

Verilerin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bunun nedeni betimsel analiz ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre incelenerek yorumlanmasıdır. Ayrıca betimsel

analizin dört aşaması vardır. Öncelikle bir çerçeve oluşturulur ve sonra tematik olarak veriler işlenir. Üçüncü ve dördüncü aşamada ise bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar, bu bilgilerden yola çıkarak her okuma metninden sonra yer alan etkinliğin çoklu zekâ kuramına uygunluğuna bakıp baskın olan zekâ alanlarını belirlemiştir. Etkinlikler sırasına göre E1, E2 şeklinde kodlanmış ve bulgularda bu şekilde sunulmuştur. Bununla birlikte bazı etkinliklerin birden fazla zekâ alanına hitap ettiği görülmüş ve birden fazla zekâ alanına hitap eden etkinlikler hitap ettikleri her zekâ alanı içerisinde değerlendirilmiştir. Şekil 2’de bu tarzdaki etkinliklere bir örnek verilmiştir:

## Şekil 2

### Birden Fazla Zekâ Alanına Hitap Eden Etkinlik Örneği



Şekil 2’de görüldüğü üzere etkinlikte, öğrencilere “O Kelimeyi Söyleme” adlı bir oyun oynatılmak istenmiştir. Bu oyunda okunan metinden hareketle her öğrenci, anlamını bilmediği iki kelimeyi kâğıda yazdıktan sonra katlamaktadır. Öğretmenin seçeceği öğrencilerden biri masaya konan kâğıtlardan bir tane aldıktan sonra o kelimeyi söylemeden arkadaşlarına kelimeyi buldurmaya çalışmaktadır. Bunu yaparken de eş anlamlı kelimelerden, çağrışımlardan faydalanılabilir. Bir kişi kendi kelimesini anlattıktan sonra anlatıcı değişikliğine gidilebilir. Burada sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden vurgular vardır (ana fikir bulma, okuma, anlatırken konuşma becerisini kullanma, anlamını bilmediği kelimeleri kâğıda yazma vb.). Etkinlik aynı zamanda öğrencinin akıl yürütmesini, ilişki kurmasını (çağrışımlardan, eş anlamlı kelimelerden yararlanarak) ve tümdengelsel düşünmesini sağladığı için mantıksal- matematiksel zekâyâ da hitap etmektedir. Bununla birlikte etkinlik, öğrencinin arkadaşlarıyla iş birliği içinde olmasını istediğinden kişiler arası-sosyal zekâ alanına ve tahtaya geçip vücut ve beden bütünlüğünden yararlanarak kendini açıklamasından dolayı da bedensel-kinestetik zekâyâ hitap etmektedir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla okuma metinlerine bağlı etkinlikler incelenirken Tablo 1’den faydalanılmıştır. Bu tablo içerisinde çoklu zekâ türleri alanyazını verilerinden elde edilen bilgilere göre sınıflandırılmıştır. Böylece ölçüt olarak tablodaki özellikler dikkate alınmıştır. Tablo 2’ye benzer tablolar oluşturularak incelenen etkinliklerde belirlenen zekâ alanının altına “+” sembolü koyulmuştur. Etkinlikler bir kez incelendikten sonra belli aralıklarla (1 gün, 1 hafta, 3 hafta, 2 ay, 5 ay) tekrar incelenmiştir. Bunun yapılmasının nedeni, aradan zaman geçince düşüncelerde değişikliğin olup olmadığını saptamaktır. Böylece verilerin kararlılığını sağlamak amaçlanmıştır ve nitekim birkaç ufak değişiklik dışında hep aynı sonuç bulunmuştur. Metinlerde ortak olan etkinlikler (Dil bilgisi kurallarına uygun örnek cümle oluşturma etkinlikleri, ana fikir bulma, konu bulma, başlık bulma, bağlamdan hareketle metnin anlamını tahmin etme, konu hakkında fikirlerini söyleme, yazdıklarını veya düşüncelerini vb. arkadaşlarıyla paylaşma, beden dilini kullanma, jest ve mimik kullanma, metinle ilgili soruları cevaplama, “... sorunu gidermek için neler yapılabilir?” “Sizce nasıl olabilir?” gibi öğrenci görüşlerini alan etkinlikler, görsel yorumlama vb.) tespit edildikten sonra bir form hazırlanmış ve bundan hareketle uzman görüşleri (üç kişiden) alınmıştır. Formun hazırlanma aşamasında, metinlerin genelinde ortak olarak kullanılan bu etkinliklerde bulunan bazı ifadeler kod olarak oluşturulmuştur.



Böylece etkinliklerin ayırt edici özellikleri belirlenmiştir. Etkinlikler incelenirken görüş ayrılığına düşüldüğü noktada kaynak taraması yapılmış ve sonuca varılmıştır.

Son kontrollerden sonra iki araştırmacı görüşü baz alınarak araştırmının güvenilirliğini belirlemek adına Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre "Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" şeklindedir. Sonuçlara göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik .94 olarak bulunmuştur.

### Şekil 3

#### Çalışmanın Geçerliliğini Sağlamak İçin Oluşturulan Form

Okuma etkinliklerinde bulunan ortak ifadeler Tablo 1'deki gibidir. Bu ifadelerin bulunduğu etkinliklerde baskın olan zekâ alanının (Tablo 2'deki kod numarasından hareketle) uzman görüşü kutucuğuna (U1, U2, U3) yazılması gerekmektedir.

Tablo 1

OZELLİKLER	U1	U2	U3
Özet çıkarma	K1, K2	K1, K2	K1
Ana fikir bulma	K1, K2	K1, K2	K1, K2
Konu bulma	K1	K1	K1
Başlık bulma	K1, K2	K1, K2	K1
Bağlamdan hareketle kelimenin anlamını tahmin etme	K1, K2	K1, K2	K1, K2
Konu hakkında fikirlerini söyleme	K5	K5	K5
Yazdıklarını, düşüncelerini vb. arkadaşlarıyla paylaşma	K6	K6	K6
Beden dili, jest ve mimik kullanma	K4	K4	K4
Metinle ilgili soruları cevaplama	K1	K1	K1
"... sorunu gidermek için neler yapılabilir?" "Sizce nasıl olabilir?" gibi öğrenci görüşlerini alan etkinlikler	K2	K2	K2
Dil bilgisi kurallarına uygun örnek cümle oluşturma etkinlikleri	K1	K1	K1
Görsel yorumlama	K3	K3	K3

Tablo 2

Kod numarası	Zekâ Alanları
K1	Sözel-dilsel
K2	Mantıksal-matematiksel
K3	Görsel
K4	Bedensel-kinestetik
K5	Bireysel-öze dönük
K6	Kişiler arası- sosyal
K7	Doğacı
K8	Muzikal

Şekil 3'te görüldüğü üzere bir form hazırlanarak okuma etkinlikleri incelenmiştir. Baskın olan zekâ alanı belirlenmiş ve bu şekilde genel bir tablo çizilmiştir. Bununla birlikte özel olarak her etkinlik incelenmiş ve başka zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler için o zekâ alanı da ele alınmıştır. Mesela görsel yorumlama çalışması metnin konusu üzerinden yapılıyorsa (Metnin konusuna uygun görseli işaretleyiniz gibi) konu bulma çalışması da işin içerisine gireceği için görsel zekâ alanının yanında sözel zekâ alanının varlığı da kabul edilmiştir. Yani etkinlik içerisinde ele alınma tarzına göre düzenlemeler yapılmıştır.

Görüş ayrılığına düşüldüğü zaman ise şu şekilde bir süreç izlenmiştir:

#### Şekil 4

##### Görüş Birliğine Varılma Sürecine Dair Bir Örnek



Şekil 4'te de görüldüğü üzere özet çıkarma çalışması fikir ayrımı, sorgulama ve çıkarım yapma gibi stratejileri gerektirdiği için mantıksal zekâ ile ilgilidir (Epçaçan, 2018). Yine "özetleme, bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması..." şeklinde devam eden ifade (makalenin özet bölümünde) bizi bu sonuca ulaştırmıştır. Böylece görüş birliğine varılmıştır. Görüş ayrılığına düşüldüğü zaman bu şekilde bir yol izlenmiş ve görüş ayrılığına dair konularda alan yazından kaynak bulma noktasında da sıkıntı yaşanmamıştır.

#### Araştırma Etiği

Araştırma etiği, bilimsel bir çalışmanın yürütülmesi aşamasında uyulması gereken ahlaki ve bilimsel ilkelerdir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışma "Etik Kurul Belgesi" gerektirmediği için herhangi bir izin alınmamıştır. Bununla birlikte çalışma süreci, etik ilkelere riayet edilerek yürütülmüştür. Veri toplama ve verileri sunma aşamasında dikkatli ve dürüst bir şekilde davranılarak var olan bilgiler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bunu yaparken uzmanlardan görüş alınarak çalışmanın geçerli ve güvenilir olmasına özen gösterilmiştir. Yine çalışma boyunca "açıklık" ilkesi göz önünde bulundurularak süreç olabildiğince somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu noktada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde hareket edilmiştir.

#### Bulgular

Çoklu zekâ kuramı bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri incelenerek bu etkinliklerin hangi zekâ alanına hitap ettiği bu bölümde incelenmiştir. Tablonun içerisine etkinlik numaraları yazılarak zekâ alanları belirtilmiştir.

**Tablo 2**

##### Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere Ait Bulgular

Zekâ Alanları →	Sözel-Dilsel Zekâ	Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	Müzikal-Ritmik Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Kişiler arası-Sosyal Zekâ	Bireysel-Öze dönük Zekâ	Doğacı Zekâ
Dünya Çocukları	E1-E6	E1, E3, E5	E6	-	-	E2, E5	-	-
Eskiciyle Para Babası	E1-E8	E1, E3, E4, E5, E6, E8	E1, E8	-	E8	E8	-	-

Zekâ Alanları → Metinler ↓	Sözel-Dilsel Zekâ	Matematiksel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	Müzikal-Ritmik Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Kişiler arası-Sosyal Zekâ	Bireysel-Öze dönük Zekâ	Doğacı Zekâ
Aile-Toplum-Dünya İlişkisi	E1-E8	E1, E4, E7, E8	-	-	E7	E7	E4	-
Dersimiz: Atatürk	E1-E8	E2, E3, E4, E7	-	-	E2	E2, E7	E1, E8	-
Elazığlı Hasan Onbaşı	E1-E9	E1, E4, E6	E2, E8, E9	-	-	E5, E8, E9	E4	-
Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı	E1-E6	E1, E2, E4, E5	E6	-	-	E5, E6	E6	-
İki Kardeşin Fedakârlığı	E1-E9	E1, E5, E6	-	-	-	E4, E6, E8, E9	-	-
Yüreğinizde Bir Yer Açın	E1-E8	E1, E3, E6, E7, E8	E1	-	E7	E1, E4, E7	-	-
Dostluğun Türleri	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	E1, E2, E5, E6, E7, E9, E10	E3, E9, E10	-	-	E7, E9	-	-
Bayrağımın Türküsü	E1-E10	E1, E4, E7, E9, E10	E4, E9	-	-	E6, E9	-	-
Dedem Korkut Öyküleri Üzerine	E1-E9	E1, E3, E4, E6, E8	-	-	-	E6, E8	E6, E9	-
Padişaha Su Hediye Eden Adam	E1-E8	E1, E3, E5, E8	E7, E8	-	-	E7, E8	-	-
Küçük Çam Ağacı	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9	E1, E4, E5, E6	E6, E8	-	-	E4, E8	-	E8, E9
Yıldızlar Gayet Memnun	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9	E1, E2, E3, E5, E7, E9	E1, E3	-	-	E7, E9	-	E9
Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E11	E1, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11	E5, E10	-	-	E10, E11	-	E10
Mavi Eşofmanlı Adam	E1-E11	E1, E4, E5, E10, E11	E11	-	-	E10	-	-
Olimpiyat Oyunları	E1-E10	E3, E5, E6, E8, E10	E6, E9	-	E9	E8, E9	E9	-
Uyku	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9	E1, E4, E5, E9	E2, E6	-	-	E4, E8, E9	E6, E8	-
Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?	E1-E13	E1, E7, E12	-	-	E12	E8, E12, E13	E8	-
Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10	E1, E6, E7, E10	E6, E9, E10	-	E9	E8, E9	E9, E10	-
Kuşlu Mektuplar	E1-E9	E2, E3, E7, E8, E9	E2, E7	-	E7	E9	-	-

Zekâ Alanları →	Sözel-Dilsel Zekâ	Matematiksel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	Müzikal-Ritmik Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Kişiler arası-Sosyal Zekâ	Bireysel-Öze dönük Zekâ	Doğacı Zekâ
Metinler ↓								
Çocukluğun Değeri	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10	E1, E6, E9, E10	E5, E6	-	E10	E8, E9, E10	E9	-
Ünlü Ressam	E1-E11	E1, E2, E5, E6, E9, E10, E11	E7, E10, E11	-	-	E10, E11	E7	-
Şiir Nedir?	E1-E7	E3, E4, E7	-	-	-	E7	-	-

### Sözel-Dilsel Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere “Dünya Çocukları, Eskiciyle Para Babası, Aile-Toplum-Dünya İlişkisi, Dersimiz: Atatürk, Elazığlı Hasan Onbaşı, Mustafa Kemal Paşa’nın Samsun’a Çıkışı, İki Kardeşin Fedakârlığı, Yüreğinizde Bir Yer Açın, Bayrağımın Türküsü, Dedem Korkut Öyküleri Üzerine, Padişaha Su Hediye Eden Adam, Mavi Eşofmanlı Adam, Olimpiyat Oyunları, Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?, Kuşlu Mektuplar, Ünlü Ressam, Şiir Nedir?” adlı metinlerinde bulunan bütün okuma etkinliklerinde sözel zekâ alanına ait özelliklere rastlanmıştır. 218 okuma etkinliğinin 210 tanesi sözel zekâ alanına hitap etmektedir.

Sözel-dilsel zekâ alanına ait olduğu tespit edilen etkinlik örnekleri ve niçin bu alana alındıkları şu şekilde ifade edilebilir:

#### Şekil 5

#### Sözel-Dilsel Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri

**2. Etkinlik**

Yazışları ve okunuşları birbirinden farklı aynı anlamı taşıyan kelimelere eş anlamlı kelimeler denir.

Okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Altı çizili kelimelerin yerine eş anlamlılarını koyarak cümleleri yeniden yazınız. Cümlelerin anlamlarında değişiklik meydana gelip gelmediğini açıklayınız.

**Evine gelenlere kuskuyla bakar olmuş.**

**Yılm sonunu getireyim, yeter.**

**Bir zamanlar yoksul bir eskici varmış, eski ayakkabıları onarırmış.**

Eskiciyle Para Babası

**1. Etkinlik**

Metinden alınan aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Kelimelerin sözlük anlamlarını sözlükten öğrenip yazarak tahminleriniz ile karşılaştırınız. Bu kelimeleri birer cümlede kullanınız.

**düş** Tahminim: \_\_\_\_\_  
Sözlük anlamı: \_\_\_\_\_  
Cümlem: \_\_\_\_\_

**sevecen** Tahminim: \_\_\_\_\_  
Sözlük anlamı: \_\_\_\_\_  
Cümlem: \_\_\_\_\_

**ışmak** Tahminim: \_\_\_\_\_  
Sözlük anlamı: \_\_\_\_\_  
Cümlem: \_\_\_\_\_

Uyku

**3. Etkinlik**

Metinde, içinde teşbih (benzetme) ve teşhis (kişileştirme) sanatlarının geçtiği dizeleri belirleyiniz. Bu dizelerde teşbih ve teşhis nasıl yapıldığını açıklayarak yazınız.

**Teşbih (Benzetme)**

**Teşhis (Kişileştirme)**

Uyku

**5. Etkinlik**

Metnin hikâye unsurlarını yazınız.

**Şahıs kadrosu:** \_\_\_\_\_

**Yer (mekân):** \_\_\_\_\_

**Olay:** \_\_\_\_\_

**Zaman:** \_\_\_\_\_

Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz

**2. Etkinlik**

Okuduğunuz metinde geçen kelimelerden bazıları aşağıda verilmiştir. Bu kelimeleri alt sıradaki eş anlamlılarıyla eşleştiriniz.

Yıl      hâl      kent      festival      etkinlik      yarışma

şehir      sene      faaliyet      durum      şenlik

Olimpiyat Oyunları

**2. Etkinlik**

Şiirin konusu ile ilgili olduğunu düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz.

Barış      Savaş      Dostluk      Üzüntü

Yüreğinizde Bir Yer Açın

Sözel-dilsel zekâ; dilin, kelimelerin, cümlelerin vb. kullanılması ve anlaşılmasına dair bir kabiliyeti içerir. Hikâye, şiir, roman okuma veya yazma; anlama ve anlatma tekniklerini kullanma, dilin temel işlevlerini açıkça kullanma yeteneğidir. Bu tanımdan hareketle metnin konusunu bulma okuduğunu anlamayı gerektirdiği için sözel zekâ içerisinde değerlendirilebilir. Yine kelimelerin eş anlamlılarını tespit etme ve anlamı bilinmeyen kelimelere dair tahmin yürütme de dilin temel işlevlerini anlama ve kullanmaya dair beceri gerektirdiğinden dolayı bu zekâ alanı içerisinde değerlendirilebilir. Nitekim Türkçe Öğretim Programı'nda da bu becerilere ilişkin kazanım ifadeleri yer almaktadır (TÜDÖP,2019).

### Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri

Tablo 2'de görüldüğü üzere mantıksal-matematiksel zekâ alanı her metnin bazı etkinliklerinde bulunmaktadır. 218 etkinliğin 111 tanesinde bu zekâ alanının özelliklerine rastlanmıştır. "Dünyanın Beyaz Devleri Buzulları (8), Dostluğun Türleri (7), Ünlü Ressam (7), Eskiciyle Para Babası (6), Yıldızlar Gayet Memnun (6)" metinlerinin etkinliklerinde diğerlerine göre daha fazla mantıksal-matematiksel zekâ özelliği görülmüştür.

#### Şekil 6

#### Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri

**5. Etkinlik**

"Olimpiyat Oyunları" metnini tür ve biçim yönünden "Sağlık ve Spor" teması içinde yer alan "Mavi Eşofmanlı Adam" metniyle karşılaştırınız.

**OLİMPİYAT OYUNLARI**

Tür: \_\_\_\_\_

Biçim: \_\_\_\_\_

**MAVİ EŞOFMANLI ADAM**

Tür: \_\_\_\_\_

Biçim: \_\_\_\_\_

Olimpiyat Oyunları

**6. Etkinlik**

Metni bir kez daha okuyunuz.

Yazarın fedakârlık hakkındaki düşünceleri nelerdir? Yazar, kardeşliğe nasıl bakıyor? Düşününüz. Yazanın fedakârlık ve kardeşlik ile ilgili düşüncelerine katılıp katılmadığınızı nedenleriyle yazınız.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

İki Kardeşin Fedakârlığı

**4. Etkinlik**

Metni bir kez daha okuyunuz. Yazarın düşüncelerine katılıp katılmadığınızı nedenleriyle birlikte yazınız.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aile-Toplum-Dünya İlişkisi

**10. Etkinlik**

a. Sağlıklı ve sağlıksız besinleri gruplayarak yazınız.

**Sağlıklı besinler**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Sağlıksız besinler**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Sağlıklı ve sağlıksız besinlerin renk, koku, üretim şekli, tat gibi özelliklerini karşılaştırmış. Sağlıksız besinlerin vücudumuza verdiği zararları söyleyiniz. "Sonraki Derse Hazırık" aşamasında edindiğiniz bilgilerden faydalanarak tabloda "sağlıklı besinler" kısmında yer alan besinleri tüketiminizin vücudunuza ve sağlığınıza nasıl bir etkisi olabilir? Tükettiğiniz besinlerin yaşam kaliteniz üzerindeki etkileri nedir? Arkadaşlarınızla konuşunuz.

Mavi Eşofmanlı Adam

Mantıksal-matematiksel zekâ; problem çözme, matematiksel olguları analiz etme, karmaşık hesaplar yapma, bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, tümevarımsal ve tümdengelsel akıl yürütme, karşılaştırma ve sınıflamalar yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma yeteneğidir. Bu tanımdan hareketle yukarıda bu zekâ alanına ait Türkçe ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri verilmiştir. İlk örnekte karşılaştırma yapma, ikinci ve üçüncü örneklerde yazara katılıp katılmadığını nedenlerle açıklama yani akıl yürütme, dördüncü örnekte ise sınıflama yapma becerisine yer verilerek bu zekâ alanına hitap edilmiştir.

## Görsel-Uzamsal Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere “Aile-Toplum-Dünya ilişkisi, Dersimiz: Atatürk, İki Kardeşin Fedakârlığı, Dedem Korkut Öyküleri Üzerine, Bir Bilim İnsanı Neler Yapar? ve Şiir Nedir?” metinlerine ait etkinliklerde görsel-uzamsal zekâ alanına ait bulgulara rastlanmamıştır. 218 etkinliğin 36 tanesinde bu zekâ alanına yer verilmiştir.

### Şekil 7

#### Görsel-Uzamsal Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri



#### Küçük Çam Ağacı



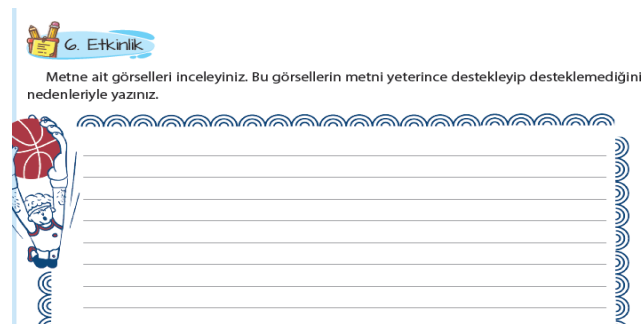
#### Eskiciyle Para Babası



#### Yıldızlar Gayet Memnun



#### Uyku



#### Olimpiyat Oyunları

Görsel-uzamsal zekâ türüne sahip kişiler; varlıkları, olayları ve olguları görselleştirirler. Resim, çizgi, grafik, desen, imge, renk gibi unsurlarla çalışarak daha iyi öğrenirler. Görsel dünyayı, üç boyutlu varlıkları anlama ve algılama yeteneğine sahiptirler. Bu tanımdan hareketle metnin konusuna ait görseli bulma, metinle görseli ilişkilendirme vb. çalışmalar bu zekâ alanı içerisinde değerlendirilmiştir.

## Müzikal-Ritmik Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar

Müzikal-ritmik zekâ alanına ait bulgulara rastlanılmamıştır.

## Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri


Tablo 2’de görüldüğü üzere 218 etkinliğin 9 tanesinde bedensel-kinestetik zekâyâ ait bulgulara rastlanmıştır. İçerisinde bu zekâ alanının bulunduğu metinler ise şunlardır: Eskiciyle Para Babası, Aile-Toplum-Dünya İlişkisi Dersimiz: Atatürk, Yüreğinizde Bir Yer Açın, Olimpiyat Oyunları, Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz, Kuşlu Mektuplar, Bir Bilim İnsanı Neler Yapar? ve Çocukluğun Değeri.

### Şekil 8

#### Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri

**12. Etkinlik**

"Sonraki Ders Hazırlık" aşamasında edindiğiniz bilgilerden hareketle bilim ve bilim alanlarında yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların sonucunda ortaya çıkan buluşları düşününüz. Bir bilim insanı olsaydınız bilimin hangi alanında bir buluş yapardınız? Arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmalarınızda beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız. Arkadaşlarınızın sözünü kesmeyiniz.



*Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?*


**2. Etkinlik**

Aşağıda verilen "O Kelimeyi Söyleme" oyunuyla ilgili bilgileri okuyunuz. Oyunu, öğretmeninizin kontrolünde oynayınız.

**O KELİMEYİ SÖYLEME**

Her öğrenci anlamını bilmediği iki kelimeyi küçük kağıtlara yazarak katlar. Katlanan kağıtlar öğretmenin masasının üzerine konur. Öğretmen tarafından bir öğrenci seçilir. Seçilen öğrenci masa üzerindeki kağıtlardan bir tanesini alır. Kağıttaki kelimeyi söylemeden arkadaşlarına buldurmaya çalışır.

Bunun için kelimenin çağrıştırdığı kelimeler varsa ez anlamılır ve cümledeki bağlamı gibi sotalardan faydalanılabilir. Anlatılan kelimeyi bilen öğrenci, anlatıcının yerine geçer ve anlatmak için bir kelime seçer. Oyun bu şekilde devam eder.



*Dersimiz: Atatürk*

**7. Etkinlik**

**Kardeşçe yaşamayı öğretin. İnsan olmanın onurunu... Zallilerin zulmüne karşınmasın hiç kınlanm. Öğretin bana doğruluğu.**



Okuduğunuz şiirden alınan yandaki dızeleri inceleyiniz. Dizelerdeki altı çizili sözcüklerin size çağrıştırdığı duyguyu ve düşünceleri hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmalarınızda dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin yerine Türkçelerini kullanınız. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru yerde kullanırken beden dilinizi de etkili bir şekilde kullanınız. Konuşmalarınız esnasında dinleyici arkadaşlarınızla göz teması kurmayı unutmayınız.

*Yüreğinizde Bir Yer Açın*

**b.** "Sonraki Ders Hazırlık" aşamasında edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız. Ardından aşağıda verilen görseli inceleyerek görselin yandaki bilgileri okuyunuz. Ülkemizin kucak açtığı Suriye vatandaşlarını düşününüz. Hayatta kalma mücadelesi veren bu insanların mutlu olabilmeleri için neler yapılabilir? Öğretmeninizin kontrolünde arkadaşlarınızla konuşunuz.

Dünyanın birçok yerinde insanlar savaşlarla boğuşuyor. Bazıların adlarını bile duymadığımız ülkelerde insanlar, yaşamlarını sürdürme mücadelesi veriyor. Savaşlar devam ederken göçler başlıyor bir yandan. Umuda giden yollukta sayısız kadın, çocuk, genç, yaşlı... Birakin ceplerindeki, midelerindeki kuru ekmek hasretle yorgun ama sabırla yürüyor. Umut yolunun sonundaki ülkelerden bir tanesi de Türkiye...

Konuşmacı arkadaşlarınızın, konuşma yaparken duyguyu ve düşüncelerini yüzlerine, el ve kol hareketlerine yansıtıp yansıtmadıklarını düşünüp değerlendiriniz.



Bedensel-kinestetik zekâ, vücut ve beyin bütünlüğünden yararlanarak kendini hareket, jest ve mimikler ile açıklayabilme yeteneğidir. Etkinliklerde; beden dilini etkili kullanma, jest ve mimiklere dikkat etme, oyun oynama gibi psikomotor beceri gerektiren işlemler yer aldığı için bu gibi etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâ alanına hitap ettiği düşünülmektedir.

## Kişiler Arası-Sosyal Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere 218 etkinliğin 50 tanesi kişiler arası-sosyal zekâ alanına hitap etmektedir.

## Şekil 9

### Kişiler arası-Sosyal Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri

**3. Etkinlik**

Metinden alınan aşağıdaki paragrafı okuyunuz. Sıra arkadaşınızla iş birliği yaparak Olimpiyat Oyunları için iki slogan üretip yazınız.

Olimpiyat Oyunları'nın sloganı olan "Citius, Altius, Fortius" Türkçede "daha hızlı, daha yüksek, daha güçlü" anlamına geliyor. Bu slogan ilk kez 1924 Paris Olimpiyat Oyunları'nda kullanılmış.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Olimpiyat Oyunları**

**4. Etkinlik**

Sizle ilgili iki soru hazırlayıp arkadaşlarınıza sorunuz. Sorularınızı ve aldığınız doğru cevapları aşağıya yazınız.

1. sorum: \_\_\_\_\_

Cümler: \_\_\_\_\_

2. sorum: \_\_\_\_\_

Cümler: \_\_\_\_\_

**Uyku**

**7. Etkinlik**

"Sonraki Derse Hazırlık" aşamasında sizden istenilen yazıları öğretmeninizin kontrolünde, bir sıranın üzerine, yazıların görünmeyecek şekilde koyunuz. Ardından sıranın başına gelerek rastgele bir kâğıt seçiniz. Kâğıtta yazılanları okuyarak istenilen özelliklerde bir çocuk yetiştirmek için neler yapılması, nasıl davranılması gerektiği hakkında konuşunuz. Konuşmanızda anlamını yeni öğrendiğiniz kelimeleri kullanınız. Dinleyici arkadaşlarınızla göz teması kurarak beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.

### Aile-Toplum-Dünya İlişkisi

Kişiler arası-sosyal zekâ; iş birlikli çalışma, insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurabilme, kendi duygularını anlatabilme ve başkalarıyla empati kurabilme gibi özellikleri içerir. Verilen örneklerde de bu becerilere vurgu yapan ifadeler vardır. Bundan dolayı bu gibi etkinlikler kişiler arası-sosyal zekâ alanı içerisinde değerlendirilmiştir.

### Bireysel-Öze Dönük Zekâ Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri

Tablo 2'de görüldüğü üzere 218 etkinliğin 16 tanesi bireysel-öze dönük zekâ alanına hitap etmektedir.

## Şekil 10

### Bireysel- Öze Dönük Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri

**1. Etkinlik**

Okumanızı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

Ölçütler	Evet	Hayır
Metni akıcı bir biçimde okudum.		
Metni, dudaklarımı oynatmadan sadece gözlerimle takip ederek okudum.		
Okumamda noktalama işaretlerine dikkat ettim.		
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.		
Türün özelliklerine uygun okuma yaptım.		
Okumamın sonunda metnin konusunu ve ana fikrini belirledim.		

Cevaplarınızı kontrol ederek eksikliklerinizi gidermek için çalışmalar yapınız. Bu konuda öğretmeninizin yönergelerine uygun hareket ediniz.

**Dersimiz: Atatürk**

**9. Etkinlik**

Siz de defterinize, Dede Korkut Hikâyeleri gibi gelenek ve göreneklerinizi anlatan, gelecek nesillere aktarılacak bir hikâye yazınız. Hikâyeyi bitirdikten sonra kendinizi aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

Ölçütler	Evet	Hayır
Yazmaya başlamadan önce hikâyemin konusunu ve ana fikrini belirledim.		
Yazmaya başlamadan önce şahıs kadrosu, olay, yer ve zaman gibi unsurları belirledim.		
Hikâyemde noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullandım.		
Yazımda "ama, fakat, lakin, ve, ancak" gibi bağlantı ve geçiş ifadelerini doğru yerde kullandım.		
Anlamını yeni öğrendiğim kelimeleri doğru ve yerinde kullandım.		
Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.		
Yazımı gözden geçirecek yaptığım yanlışları belirleyip düzelttim.		
Yazımı yayımlayarak, okuyarak veya panoya asarak paylaştım.		

\*"Hayır" cevaplarınız için öğretmeninizden ve arkadaşlarınızdan yardım alınız.

**Dedem Kokut Öyküleri Üzerine**

**8. Etkinlik**

"Sonraki Derse Hazırlık" aşamasında hazırlayarak sınıfa getirdiğiniz fotoğrafları öğretmeninizin kontrolünde tahtaya yapıştırdınız.

Bir zaman makinesi icat ettiğinizi düşününüz. Zaman makinesinde tahtadaki fotoğraflarda bulunan yerlerden hangisine gitmek isterdiniz? Bu yere gitmek istemenizdeki sebepler nelerdir? Arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmanızda beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.

**9. Etkinlik**

Asağıda verilen bir buluşa ait işlem basamaklarını okuyunuz. İşlem basamaklarına uyararak bir buluş yapmanın mümkün olup olmadığı hakkındaki düşüncelerinizi açıklayınız.

1. Düşünün İlginizi çeken ve bilgi sahibi olduğunuz alan ne? Yeni bir ürün icat etmek istyorsanız bilgi birikiminizin olduğu bir alana odaklanmanız gerekir.

2. Bir fikir seçin Olası bütün seçenekleri düşündükten sonra icat için en iyi fikri seçin. Sıra geldi projenin detaylarını düşünmeye. İcadınızın nasıl görünmesini istiyorsunuz? Kafanızdaki imaja göre birkaç taslak çizin ve daha sonra bazı önemli sorulara dikkate alın. Bu ürünü geliştirmek için neler ekleyebilirsiniz? İcadınızı özel yapan şey nedir ve insanlar neden bu ürünü almak istesinler? İcadınızı iyi yapan şey nedir?

### Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz



Bireysel-öze dönük zekâ alanı baskın olan bir birey kendini tanıır. Kendi isteklerinin, ilgi veya ihtiyaçlarının farkındadır. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. Metinlerdeki etkinliklerde de öğrencinin öz değerlendirme yapması istenerek veya “İlginizi çeken bilgi sahibi olduğunuz alan ne?” şeklinde sorular sorularak kendisinin farkında olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu gibi yönleriyle bu etkinliklerin bireysel- öze dönük zekâ alanına hitap ettiği düşünülmektedir.

## Doğacı Alanındaki Bulgulara Ait Yorumlar ve Etkinlik Örnekleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere 218 etkinliğin 4 tanesi doğacı zekâ alanına hitap etmektedir. Bu zekâ alanına ait etkinliklerin bulunduğu metinler ise şunlardır: Küçük Çam Ağacı, Yıldızlar Gayet Memnun, Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar.

### Şekil 11

#### Doğacı Zekâ Alanına Ait Etkinlik Örnekleri

**8 Etkinlik**

Aşağıda verilen görseli inceleyerek gazete haberini okuyunuz. Haberdeki altı cizilli ifadelere dikkat ediniz. Altı cizilli ifadelerin önemli noktaları vurgulayıp vurgulamadığını açıklayınız.

**Orman yangınları için korkutan tahmin! İşte Türkiye'nin en riskli bölgeleri**

Türkiye 2021 yazında orman yangınlarıyla sarıladı. 28 Temmuz 2021'de Antalya'nın Manavgat ilçesinde başlayan ve Türkiye'nin pek çok şehrine yayılan orman yangınına hırsızın yur rejini yakıt. Başta Akdeniz ve Ege olmak üzere Marmara, Batı Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde 29 ilde çıkan 299 orman yangınında 8 kişi hayatını kaybetti, yüzbinlerce hektar orman küle döndü, büyük hayvan yaşamını yitirdi. Peki, yakın gelecekte Türkiye'yi ne kadar bekliyor? Bu yıl canımız yakın orman yangınları felaketi her yaz yaşanabilir mi?

Başından

b. Ormanlarımız bilinçsiz yapılaşma, erozyon, yangınlar, kontrolsüz kesim gibi birçok sebepten ötürü gün geçtikçe azalıyor. Ormanları korumak bir sorumluluk değil mecburiyettir. “Sönrakı Denge Hızırık” aşamasında edindığınız bilgilerden de faydalanarak solumduğumuz okulleri ve daha birçok kaynağı bize sunan ormanları koruyabilmek için neler yapılması gerektiği hakkında bir konuşma yapınız.

#### Küçük Çam Ağacı

**9 Etkinlik**

Aşağıdaki bilgileri okuyup görseli inceleyiniz.

“Güneş, yaydığı ısı ve ışık sayesinde canlıların yaşamasını sağlamaktadır. Mevsimlerin oluşumu ve iklimler üzerinde Güneş’in büyük bir etkisi vardır. Fakat güneş ışınları yüksek derecede radyasyon içerir. Bizi bu radyasyondan atmosfer korur. Atmosfer, Güneş’in zararlı ışınlarını süzer. Ayrıca Güneş, ışınlarının bir kısmını Dünya’da tutarak Dünya’nın soğumasını engeller. Güneş sistemi içinde bulunan gezegenlerden sadece Dünya yaşanabilir bir atmosfere sahiptir. Çeşitli amaçlarla yakılan ateşler, fabrika ve ev bacalarının dumanları, araçların egzoz gazları havaya zehirli gazların bol miktarda karışmasına neden olur. Bu gazların oluşturduğu hava kirliliği atmosfere ciddi şekilde zarar verir.”

b. Atmosferin önemi ve hava kirliliğinin nasıl önleneyeceği konularında arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmalarınızda anlamı yeni öğrendiğiniz kelimeleri de kullanmaya özen gösteriniz.

#### Yıldızlar Gayet Memnun

**9 Etkinlik**

Ülke topraklarımızın tehdit eden erozyon ve çöleşme tehlikesine dikkat çekmek, kendiliğinden yetişen doğal ormanları korumak, ağaçlandırmaya çalışmaları yaparak topluma ağaç sevgisi aşılamak gibi birçok amacı gerçekleştirmek için kurulan TEMA Vakfına alt aşağıdaki gönüllü formunu inceleyiniz. Siz de bir TEMA gönüllüsü olmak istiyorsanız genel ağ sayfasına giderek formu uygun şekilde doldurunuz.

**UYARI:** Formu doldururken acele etmeyiniz. Sizden istenilen bilgileri doğru ve eksiksiz bir şekilde yazınız. Yazınızın okunaklı ve güzel olmasına dikkat ediniz. Formda başka bir taraftan doldurulacak kesimler boy bırakınız. Bu tür etkinliklerde mutlaka bir büyüğünüzün yanınızda olmasına dikkat ediniz.

**TEMA VAKFI GÖNÜLLÜ BAŞVURU FORMU (0 - 17 YAŞ)**

Formu doldururken lütfen yazdığınız bilgilerin doğru olduğunu ve eksiksiz olarak doldurduğunuzu beyan ediniz.

Formun Tarihi: \_\_\_\_\_

TEMA Vakfı’nın Tarihî (bu bölge) TEMA benzeri taraflardan ödüllendirilmiştir. Birde bu bölgeyi (seviyenizi) \_\_\_\_\_

TEMA Vakfı’nın Tarihî (bu bölge) TEMA benzeri taraflardan ödüllendirilmiştir. Birde bu bölgeyi (seviyenizi) \_\_\_\_\_

**KİŞİSEL BİLGİLER**

Ad ve Soyadı: \_\_\_\_\_ Doğum tarihi: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

T.C. Kimlik No: \_\_\_\_\_ Cinsiyet:  Erkek  Kadın

**İLİŞTİRME İMZA ALANI**

E-posta: \_\_\_\_\_ Grup Telefonu: \_\_\_\_\_

(Gözetici telefonunuza yazma pozisyonunu yazarak bilginizi yazdığınız yazınız.)

Adli Adres: (Bilgi amaçlıdır) \_\_\_\_\_

İl: \_\_\_\_\_ İlçe: \_\_\_\_\_

#### Küçük Çam Ağacı

**10 Etkinlik**

Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerdeki durumların sebeplerini düşününüz? Küresel ısınmanın etkileri ve küresel ısınmayı engellemek için yollar hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmalarınızda uygun geçiş ifadeleri kullanınız.



#### Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar

Doğacı zekâyaya sahip kişiler, tabiata karşı duyarlıdır. Tabiattaki varlıkları araştırır ve bitki örtüsünü tanırlar. Bu etkinlikler de çocuğun çevresini araştırmasını ve çevresine duyarlı olmasını sağlama noktasında önemli görülmektedir. Çocuğu küresel ısınma, orman yangını gibi olaylara karşı bilinçlendirmekte ve ülke toprakları, atmosfer gibi konularla çocuğun çevresini tanımasını sağlamaktadır. Etkinliklerin bu gibi yönleriyle doğacı zekâ alanına hitap ettiği söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerine bağlı etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygunluğuna bakıp okuma etkinliklerinin hangi zekâ alanına hitap ettiğini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada okuma metinlerine bağlı 218 etkinlik incelenmiştir. İncelemeler neticesinde 218 etkinlikten 210 tanesinde sözel/dilsel zekâ alanının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine bu etkinliklerin 111 tanesinde mantıksal/matematiksel zekâ, 50 tanesinde kişilerarası/sosyal zekâ, 36 tanesinde görsel/uzamsal zekâ, 15 tanesinde bireysel/öze dönük zekâ, 9 tanesinde kinestetik zekâ ve 4 tanesinde doğacı zekâ alanına yer verilmiştir. Müzikal/ritmik zekâ alanına ise hiç yer verilmemiştir.

Görüldüğü üzere en çok dilsel zekâya rastlanmıştır. Bunda “Türkçe” ders kitabının incelenmesinin payı büyüktür. Nitekim Türkçe dersi sözel bir derstir ve dil ile iç içedir. Sözel zekâdan sonra en çok mantıksal, sosyal ve görsel zekâ alanına rastlanmıştır. Etkinliklerde öğrencilerin arkadaşları ile iş birliği kurmaları, onlarla paylaşımında bulunmaları, bağıntı ve ilişki kurmaları ve görsel yorumlamaları bu zekâ alanlarının sayısını artırmıştır. Öğretim programlarında öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine vurgu yapılmaktadır (TÜDÖP, 2019). Mantıksal zekânın özelliklerine bakıldığında neden-sonuç ilişkisi kurup düşünme becerisi gerektirdiği için bu yolla öğrencinin bilişsel becerilerini geliştirdiği düşünülebilir. İş birlikli çalışma, düşüncelerini arkadaşlarına anlatma gibi etkinlikler ise sosyal zekâ alanına hitap eder ve bu durum sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayabilir. Yine görsel kullanımı, öğretimde kullanılan duyu organı sayısını artırdığı için bilişsel becerilerin gelişimi için faydalı olabilir. Bütün bu sebeplerden yola çıkılarak okuma etkinliklerinde bahsi geçen zekâ alanlarına diğerlerine göre daha fazla yer verildiği düşünülmektedir. Bireysel, kinestetik ve doğacı zekâ alanlarının diğer zekâ alanlarına göre sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Bireysel zekâ alanına ait etkinliklerin az olmasının programların daha çok grup çalışmalarına vurgu yapmasından dolayı, kinestetik ve doğacı zekâ alanlarına az yer verilmesinin ise Türkçe derslerinin psikomotor becerilerden ziyade bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. İncelenen okuma etkinliklerinde müzikal zekâya ise hiç yer verilmemiştir. Alanyazında yer alan birçok çalışma da bu bulguları destekler niteliktedir. Kılıç, Baki ve Bayram (2014), 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerin çoklu zekâyla örtüşme düzeyini incelemişlerdir. Metin etkinliklerinin daha çok sözel zekâ ve mantıksal zekâ ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer zekâ alanlarına ait etkinliklerin ise sınırlı olduğu görülmüştür. Başbayrak ve Öрге Yaşar’ın (2021) 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarını çoklu zekâ kuramı çerçevesinde değerlendirdiği çalışmada en çok yer verilen zekâ alanının büyük farkla dil zekâsı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca en az yer verilen, ihmal edilen zekâ alanının ise bedensel zekâ olduğunu; 6. sınıfta mantıksal, görsel, bedensel ve bireysel zekânın 7. sınıfa göre daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte yayınevlerine göre sosyal zekâ alanında anlamlı fark bulmuşlardır. Yani yayınevlerine göre zekâ alanlarına yer verilme durumunun değişiklik gösterdiği söylenebilir. Güven ve Banaz’ın (2020) Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullanılan “İstanbul Yabancılar İçin B1-B2 Setini” çoklu zekâ açısından inceledikleri çalışmalarında her iki seviyede de mantıksal zekâ türünün çokça kullanıldığı tespit edilmiştir. En az doğacı ve görsel zekâ alanı kullanılmıştır. Bireysel ve bedensel zekâ alanına ise hiç yer verilmemiştir. Epçaçan ve Kırbas’ın (2018) MEB tarafından ücretsiz dağıtılan 8. Sınıf Türkçe dersi çalışma kitabını çoklu zekâ kuramı açısından inceledikleri çalışmada 204 metin tahlil edilmiştir. 198 etkinlikle en çok sözel/dilsel zekâ alanına yer verilmiştir. 14 etkinlikle de en az sosyal zekâ alanı kullanılmıştır. Müzikal, bedensel, doğacı zekâ alanına ise hiç yer verilmemiştir. Başbayrak’ın (2022) Bilsem Türkçe Etkinlik Kitabındaki çoklu zekâ alanlarını ve öğrencilerin çoklu zekâ alanlarıyla uyumunu belirlediği çalışmada en fazla dil zekâsına yer verildiği ve doğacı zekânın diğerlerine göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mantıksal ve dilsel zekâ alanlarının baskın; müzikal zekâ oranlarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Keskin ve Yeşilyurt’un (2019) Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullanılan Yediiklim Türkçe Öğretim Seti’ni çoklu zekâ kuramı açısından inceledikleri çalışmada en çok sözel/dilsel zekâ alanının kullanıldığı ve zekâ alanlarının kitaplara eşit ölçüde dağıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnan’ın (2015) ilkokullarda Türkçe dersinde kullanılan metinleri çoklu zekâ kuramı açısından incelediği çalışmasında ise zekâ alanlarına yer verildiği ancak hepsinin bulunmadığı; ağırlıklı olarak sözel, görsel, içsel ve sosyal zekâ alanlarına yer verildiği saptanmıştır. Başbayrak (2021), 2019-2020 öğretim yılında okutulan 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarını çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. En çok dilsel zekâ alanına yer verildiği ve bedensel zekânın en çok ihmal edilen zekâ alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe dışındaki diğer alanlarda yapılan çalışmalara bakıldığı zaman da okuma etkinliklerinde olduğu gibi zekâ alanlarının diğer değişkenlere eşit bir şekilde dağıtılmadığı görülmektedir. Küçük vd.

(2022) iletişim ve çoklu zekâ kuramı (ÇZK) bağlamında 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda her üniteye en az 6 farklı çoklu zekâ alt boyutuna değinildiğini belirlemişlerdir. Yine ÇZK destekli Fen eğitiminin ÇZK destekli olmayan eğitime göre akademik başarıyı olumlu yönde daha çok etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Koyuncuoğlu ve Kaya (2020) 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabını çoklu zekâ kuramı bağlamında inceledikleri çalışmalarında en çok bedensel ve görsel zekâ alanına ait temaların olduğunu tespit etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla matematiksel, sözel, doğacı, sosyal, içsel zekâ alanlarının yer aldığını söylemişlerdir. Girgin ve Aslan'ın (2021) 8. Sınıf Fen Bilgisi ders kitabı etkinliklerini çoklu zekâ bağlamında inceledikleri çalışmalarında en çok bedensel, görsel ve mantıksal zekâ alanlarına yer verildiği görülmüştür. Sosyal, doğacı, içsel zekâyâ sınırlı sayıda rastlanmıştır. Müzikal zekâyâ ise hiç yer verilmemiştir. Farklı yıllarda yapılmış bu çalışmalara bakıldığında çoğunlukla aynı sonuçlara ulaşıldığı ve bahsedilen sorunların tekrarlandığı görülmektedir.

Literatürde Türkçe Eğitimi alanında çoklu zekâ alanlarının tespitine yönelik yapılan çalışmalarda dilsel zekâ alanının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Diğerlerine oranla müzikal, doğacı ve bedensel zekâ alanlarının bütün çalışmalar içinde azlığına vurgu yapılmıştır. Fen Bilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ise en çok bedensel, görsel ve mantıksal zekâ alanlarına yer verilmiştir. İster Türkçe ister Fen Bilimleri olsun birtakım zekâ alanlarının diğerlerine göre baskın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ihmal edilen zekâ alanlarının varlığı göze çarpmaktadır. Bu kurama göre her bireyde bazı zekâ alanları baskın olabilir ama hepsinin geliştirilmesi gerekir. Çünkü her birey bu zekâ alanlarının özelliklerine az veya çok olmak üzere sahiptir. Bu alanların geliştirilmesi bireyin gelişimini sağlama noktasında önemlidir. Kuşdemir Kayıran (2007) çoklu zekâ kuramı (ÇZK) destekli kubaşık öğrenmenin Türkçe dersindeki tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini ve derse katılmak istediklerini söylemişlerdir. Yine bu yöntem başarılarının artmasını sağlamıştır. Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler birden fazla duyuyu harekete geçirdiği için öğrenmelerin kalıcılığında etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim Aydoğan (2006) 7. sınıf matematik derslerinde çoklu zekâ kuramının öğrenmeye ve öğrenmede kalıcılığa etkisini ölçtüğü çalışmada bu kuramın etkili ve başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriye yer verilebilir:

- Ders kitaplarında yer alacak etkinliklerin geçmişte yapılmış olanların ötesine geçmesini sağlamak amacıyla etkinliklerde hiç bulunmayan veya az bulunan zekâ alanları tespit edilip tüm alanlara eşit oranda yer verilmelidir. Yine bu etkinlikleri hazırlarken web 2.0 veya yapay zekâ gibi teknolojilerden yararlanılabilir. Örneğin; müzikal zekâyı geliştirmek için şarkı yazma çalışmaları vb. yaptırılabilir. Beethoven.ai gibi teknolojiler bu amaçla kullanılabilir. Nitekim öğretim programlarında teknoloji kullanımına sıkça yer verilmiştir. Böylece daha fazla duyuya hitap edilip çoklu zekâ kuramının da desteklediği bireysel farklılıklar ön plana çıkarılabilir. 2019 TUDÖP'te teknolojik araçların kullanımına ilişkin şu şekilde ifadeler yer almaktadır:

## Şekil 12

### 2019 TUDÖP'te Teknoloji Kullanımına İlişkin İfadeler

Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması, öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir.

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internette indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır.

## Çalışma Önerisine Uygun İki Etkinlik Örneği

Bu bölümde çalışmanın önerisine uygun iki etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu örnekler bulgularda tespit edilmeyen müzikal zekâ alanına ve yine sayıca az olarak belirlenen görsel zekâ alanına hitap etmektedir. Etkinlikler incelenen ders kitabında bulunan “Küçük Çam Ağacı” metnine göre hazırlanmıştır.



### Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma “Etik Kurul Belgesi” gerektirmediği için herhangi bir izin alınmamıştır.

### Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek veya teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

### Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2019). *Türkçe il okuma yazma öğretimi* (17. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, B. & Urgan, S. (2021). Filimsilerin çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumu ile öğretimi. *Social sciences studies journal (SSSJournal)*, 7(82), 1959-1966. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.3151>
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (Third Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 52-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47954/606730>
- Aydın, E., Erol, S., Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 141-150. [https://cukar.org/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=43374](https://cukar.org/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=43374)

- Aydoğan, B. (2006). *İlköğretim yedinci sınıf matematik derslerinde çoklu zekâ kuramının öğrenmeye, öğrenmede kalıcılığa ve matematiğe olan öğrenci ve öğretmen görüşlerine etkisi* (Tez No. 184094) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Başbayrak, M. & Örgü Yaşar, F. (2021). 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının çoklu zekâ kuramına çerçevesinde değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(69), 1066-1077. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2417>
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Tez No.658819) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başbayrak, M. (2022). BİLSEM Türkçe etkinlik kitabındaki çoklu zekâ alanlarının BİLSEM'deki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarıyla uyumu. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(84), 1230-1238. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3103>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E.A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chou, M. Cheng, J. & Cheng, Y. (2016). Operating classroom aesthetic reading environment to raise children's reading motivation. *Universal journal of educational research*, 4(1), 81-97. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040111>
- Çuhadar, C. (2017). Müziksel zekâ. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/33225/369434>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. *in r.j. sternberg & s.b. kaufman (eds.), cambridge handbook of intelligence (pp. 485-503). Cambridge, uk; new york: cambridge university press.* [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2982593](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593)
- Epçaçan, C. & Kırbaş, A. (2018). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ temelli öğretim açısından değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (76), 57-78. <https://www.acarindex.com/pdfs/190532>
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1). <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4336>
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *Ekev Akademi Dergisi*, (74), 11-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71454/1149183>
- Ford, D. M. (2000). A study of the effects of implementation of multiple intelligence techniques and integrated thematic instruction on seventh grade students. [Unpublished ph.d. thesis]. Saint Louis University.
- Girgin, S. & Aslan, S. N. (2021, 1-2 Ağustos). *İlköğretim 8. sınıf Fen Bilgisi ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi* [Sözlü Sunum]. 4. Ulusal Disiplinler Arası Bilimsel Çalışmalar Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (9. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, A. & Banaz, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının çoklu zekâ kuramına açısından incelenmesi (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe b1-b2 kitap seti örneği). *International*

*Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 44-52.  
<https://doi.org/10.29228/ijlet.43225>

- İnan, G. (2015). *İlkokullarda Türkçe dersinde kullanılan metinlerin çoklu zekâ kuramına açısından incelenmesi* (Tez No. 394847) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2021). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* (ss. 1-25) içinde. Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N. (2020). Okuma ve okuduğunu anlamının önündeki engeller. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* (ss. 101-125) içinde. Pegem Akademi.
- Keskin, H., & Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yedi iklim Türkçe öğretim setinin çoklu zekâ kuramına açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67223/1049139>
- Kılıç, L. K., Baki, Y., & Bayram, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramına ile örtüşme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 72-89. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/1354/15980>
- Koyuncuoğlu, A., & Kaya, Z. (2020). 6.sınıf fen bilimleri kitabının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 19-45. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.676683>
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi* (Tez No. 220591) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, M., Balık, V. M., Akdoğan, A., & Aslan, E. (2022). İletişim ve çoklu zekâ kapsamında ortaokul 5. sınıf fen bilgisi ders kitabı incelemesi. *The Journal of Social Sciences*, (61), 526-538. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.66551>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Özçelik, E., Özçelik, Ş., & Baştürk, N. O. (2024). Ortaokul 5. sınıf seçmeli okuma becerileri dersi ders kitabı metin etkinlik sorularının çoklu zekâ alanlarına göre sınıflandırılması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 16-35. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/403>
- Sivrikaya, A. H. (2010). Eğitimde çoklu zekâ kuramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(45), 123-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/36408/411830>
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/73282/1166921>
- Şahin, A. & Aktar, S. (2020). Okuma becerisinin geliştirilmesi. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* (ss. 151-174) içinde. Pegem Akademi.
- Şahin, F. & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güclüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7(2), 75-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/41978/467460>

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 6(22), 30-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21100/227236>
- Teele, Sue. (2004). *Multiple intelligences perspective*. United States of America: Corwin Press.
- Yağcı, Z. (2006). *Çoklu zekâ kuramının ilköğretim altıncı sınıf fen bilgisi öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 177941) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2002567>



Faruk SAYLIK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, [faruqsaylik@gmail.com](mailto:faruqsaylik@gmail.com)

Geliş Tarihi/Received  
27.07.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
05.12.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## Bir Yerel Eğitim Planlaması Örneği: Diyarbakır İli Çüngüş İlçesi Öğretim

### Haritası

#### Öz

Bu çalışma, Diyarbakır ili Çüngüş ilçesinin eğitim durumunu analiz etmeyi ve geleceğe yönelik çözüm önerileri sunarak bir eğitim planı hazırlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup çalışma evreni hakkında genel bir anlayışa ulaşmak amacıyla genel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma Çüngüş ilçesi merkez, köy ve mezralarını kapsamaktadır. Araştırmada 2010-2020 yılları arasındaki veriler dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Veriler TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, İlçe Belediyesi, Valilik ve Millî Eğitim Bakanlığı MERNİS (Merkezi Nüfus İdaresi Sistemi) sisteminden elde edilmiştir. Verilerin analizinde öğretim haritası oluşturma tekniği kullanılmıştır. Öğretim haritası oluşturulurken, nüfus piramidi, 5'li yaş grupları, en küçük kareler yöntemi, öğrenci akış şeması, geometrik artış yöntemleri, yarı logaritmik kalıp ve istatistiksel formüller kullanılmıştır. Bu çalışma, yerel eğitimin ayrıntılı bir analizini yaparak gelecekteki ihtiyaçları öngörmek amacıyla genel durum saptaması, eğilimler, kestirimler, sonuçlar ve öneriler şeklinde yapılandırılmıştır. Yapılan hesaplamalara göre ilçe nüfusun 2030 yılına kadar %2 oranında azalması beklenmektedir. Öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin gelişim, eğilim ve tahminlerin incelenmesi sonucunda, okul öncesi, ilkökul ve ortaokul kademelerinde öğrenci ve öğretmen sayılarında artış eğilimi olduğu görülmüştür. Bu artışın lise düzeyinde yaş grubu nüfusunu önemli ölçüde aşacağı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim planlaması, öğretim haritası, eğilim, kestirim, öğrenci akış modeli.

**Atf:** Saylık, F. (2024). Bir yerel eğitim planlaması örneği: Diyarbakır ili Çüngüş ilçesi öğretim haritası. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 122-163. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.229>

## An Example of Local Education Planning: Instruction Map of Çüngüş District of Diyarbakır Province

#### Abstract

This study aims to analyze the educational status of Çüngüş district in Diyarbakır province and prepare an educational plan by proposing solutions for future needs. The document review method was utilized, and a general survey model was chosen to gain an overall understanding of the study universe. The research encompasses the center, villages, and hamlets of Çüngüş district. Evaluations were conducted using data from 2010 to 2020. The data were obtained from TÜİK (Turkish Statistical Institute), Provincial Directorate of National Education, District Directorate of National Education, District Municipality, Governorship, and the Ministry of National Education's MERNİS (Central Population Administration System). The technique of creating an instruction map was used for data analysis. While constructing the instruction map, population pyramid, five-year age groups, least squares method, student flow chart, geometric growth methods, semi-logarithmic pattern, and statistical formulas were utilized. This study is structured around a general assessment of the current situation, trends, predictions, results, and recommendations to anticipate future needs through a detailed analysis of local education. According to the calculations, the district's population is expected to decrease by 2% by 2030. Examination of the development, trends, and predictions regarding the numbers of students and teachers indicated an increasing trend in the numbers of students and teachers at the preschool, primary, and middle school levels. It was concluded that this increase would significantly exceed the age group population at the high school level.

**Keywords:** Educational planning, instruction map, trend, prediction, student flow model.

**Citation:** Saylık, F. (2024). An example of local education planning: Instruction map of Çüngüş district of Diyarbakır province. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 122-163. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.229>





### Extended Abstract

#### Introduction

This research aims to comprehensively evaluate the educational status of the Çüngüş district of Diyarbakır and provide strategic plans for the future. Planning is a critical process for making informed future decisions and distributing limited resources equitably. Educational planning involves identifying, collecting, and analyzing fundamental information about schools and their surroundings. This process aims to achieve the mission of schools and similar institutions. The primary objective of the study is to identify the educational challenges of the Çüngüş district and determine the necessary actions to address them.

#### Methodology

This study employs the document analysis method, one of the qualitative research methods. The data sources include websites, development plans, annual and medium-term programs, and strategic plans. The data have been analyzed and interpreted through descriptive processes. The research model is the general survey model, which involves examining the entire population or a sample to gain a general understanding of a broad universe. The study population comprises preschool, primary, and secondary education institutions in the Çüngüş district of Diyarbakır.

#### Findings

Between 2010 and 2020, the population of the Çüngüş district declined. The total population, which was 14,093 in 2010, decreased to 11,293 in 2020. A significant portion of the population consists of young people; those aged 0-39 constitute 62.9% of the total population. According to Karakütük (2020), an important indicator of the elderly population is when the proportion of the population aged 65 and over exceeds 10%. Thus, the fact that 13% of the population is aged 65 and over, Çüngüş can be considered an aging district.

When evaluating the educational status of the population, it is observed that in 2019, 10.3% of the population was illiterate, while 89.6% were literate. Additionally, 75.2% of the population had completed at least a primary school education. These figures highlight the need to improve school enrollment rates. When examining school enrollment rates, it was determined that in the 2020-2021 academic year, 94.8% of primary school-aged children, 97.1% of middle school-aged children, and 59% of high school-aged youth were enrolled in school.

As of the 2020-2021 academic year, there were 1 kindergarten, 15 primary schools, 10 middle schools, 1 multi-program Anatolian high school, and 1 public education center in the Çüngüş district, totaling 30 educational institutions. There were 182 teachers employed in the district, with a student-to-teacher ratio of 13 in preschool, 13 in primary school, and 20 in middle school. These numbers indicate that the district has an adequate number of teachers and classrooms.

According to population projections, the population of the Çüngüş district is expected to decrease to 9,233 by 2030. This decline is attributed to living conditions in some remote villages and hamlets. Consequently, it may lead to the closure of some schools and an increase in student enrollment in central schools. Therefore, it is essential to make school-based projections and plan accordingly. It is estimated that the number of students in central schools will increase in the future. By 2030, the number of preschool students is predicted to reach 421, and the number of primary school students is expected to reach 1,343. Similarly, the number of teachers is also estimated to increase.

## **Discussion**

Micro and macro planning methods are used to ensure equal opportunities in education and the efficient use of resources. Micro planning involves proposing necessary measures to address future needs through a detailed analysis of local education. Macro planning entails broad strategic plans based on nationally determined goals and standards.

When examining the educational status of the Çüngüş district, it is evident that various challenges arise due to geographical and demographic difficulties. Although transportation-based education is an essential solution for students coming from remote villages and hamlets, logistical challenges and resource shortages disrupt its implementation. Additionally, the low school enrollment rates of girls raise concerns regarding gender equality. The strategies proposed to address these issues include improving educational infrastructure, increasing the number of teachers, more effectively planning transportation-based education, and implementing policies to encourage the enrollment of girls. Furthermore, it is necessary to enhance cooperation with local governments to increase educational investments and improve the physical conditions of schools.

## **Conclusion**

This research comprehensively analyzes the educational status of the Çüngüş district, identifies existing problems, and presents strategic plans for the future. Effective educational planning is vital for improving the district's education quality and ensuring long-term social and economic development. To enhance the applicability of central education policies at the local level and reduce regional disparities, greater emphasis should be placed on local educational planning. Accordingly, the educational plan prepared for the Çüngüş district will serve as a guide to meet future educational needs and enhance the district's education quality.

## Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinin dinamik yapısında, hedeflere ulaşmak ve kaynakları etkin bir biçimde kullanmak adına planlama, yönetim süreçlerinin vazgeçilmez bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle yönetim sürecinin temel ögesinin planlama olduğu (Başaran & Çinkır 2013; Bursalıoğlu, 2003; Fayol, 2016) söylenebilir. Adem (2008), planlamayı, belli amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan ve sınırlı kaynakların dengeli bölüşümünü temel alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan planlamanın öğeleri ilerideki eylemler, amaçlar, karar alma ve maliyetler olarak sıralanabilmektedir. Hesapçioğlu'na (1989) göre, planlama, alternatiflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile bu alternatifler arasından en uygun olanının seçilmesini içerir. Eğitim planlaması ise, okul ve çevresi ile ilgili iç ve dış temel ve kritik bilgileri belirleme, toplama ve analiz etme sürecidir ve bu süreç, okulun ve benzer kurumların hedeflediği misyonu gerçekleştirme amaçlarıdır. Eğitim planlaması, sadece eğitimdeki sorunların çözümüne yönelik bir araç olarak değil, aynı zamanda toplumda yaşanan sosyal ve ekonomik değişimlere de yanıt veren bir mekanizma olarak görülmektedir (Küçükler, 2010). Ünal'a (1996) göre planlama hem bir kaynak dağıtım mekanizması hem de geleceğe dair belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla yürütülen bir karar verme sürecidir. Hedefler geleceğe yönelik olsa da kararların temeli genellikle geçmişe ait bilgilere dayanmaktadır. Karakütük (2020), planlamayı "şu anda bulunan yerden ulaşılmak istenilen yere götürecektir eylem" olarak tanımlamış ve eğitim planlamasını önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için var olan kaynakları en uygun şekilde kullanarak geleceğe yönelik karar verme süreci ve sorun çözme eylemi olarak belirtmiştir. Eğitim planlaması en geniş anlamda, var olan kaynakların akılcı çözümleme teknikleriyle, eğitim bağlamında, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için daha etkin ve verimli uygulanmasıdır (Coombs, 1973). Planlama sürecinin etkinliği, doğru ve güvenilir verilerin toplanmasına bağlıdır. Veriler, eğitim planlaması sürecinin her aşamasında hem mevcut durumun doğru bir şekilde analiz edilmesini hem de geleceğe yönelik öngörülerin daha sağlam temellere dayanmasını sağlar (Schildkamp, vd., 2016).

Yönetim süreçlerinin en kritik bileşenlerinden biri olan planlama aşaması, doğru ve zamanında karar almayı destekleyen bir yapı gerektirir. Planlama süreci öncesinde yapılacak bir çalışmayla elde edilen veriler, eğitim sürecindeki uygulamaların etkisini artıracak şekilde analiz edildiğinde, daha öngörülebilir ve etkili bir perspektif oluşturulabilir. Veriye dayalı yönetim yaklaşımı, bu aşamada karar alma sürecini somut verilere dayandırarak belirsizliği azaltır ve kaynakların daha etkin kullanılmasını sağlar. Anderson'a (2015) göre veriye dayalı planlama, sadece geçmişe dönük raporlama yapmakla kalmaz, aynı zamanda analiz yoluyla geleceğe yönelik tahminler ve stratejiler geliştirmeyi de içerir. Bu yaklaşım, planlama süreçlerini daha akılcı ve hesap verebilir bir hale getirirken, organizasyonun hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Veriye dayalı yönetim, yönetim süreçlerinde veri kullanımını öncelikli kılarak, belirsizlikleri azaltmayı ve bu sayede hatalar ile etkisiz uygulamaları en aza indirmeyi hedefleyen bir yönetim yaklaşımıdır (Cemaloğlu & Duykuluoğlu, 2022). Eğitimde veriye dayalı yönetim modeli, Türkiye'de 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile vurgulanan bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Bu belgede, eğitim sistemindeki kararların veri temelli alınması ve okulların gelişimini destekleyecek bir yönetim sisteminin oluşturulması (MEB, 2018) hedeflenmektedir. Eğitimde veriye dayalı yönetim, karar alma süreçlerini kanıtlarla destekleyerek eğitim ve öğretim kalitesini artırmayı amaçlar. Ayrıca sorunları anlamak, iyileştirme stratejileri geliştirmek ve alınan kararların etkinliğini değerlendirmek için kritik bir araçtır (Schildkamp vd., 2016). Bu yönüyle veriye dayalı yönetim için eğitimde planlama ve uygulamaların etkisini ölçmeye olanak tanıyan bir model olduğu söylenebilir.

1970'li yıllara kadar çoğu gelişmekte olan ülkenin, merkezi düzeyde eğitim planlama sistemlerini yoğun olarak kullandıkları bilinmektedir. Merkezi planlama sistemleri öncelikleri tespit etmek ve hedefleri belirlemek için bir çerçeve sağlamak; eğitim sistemlerini sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın ihtiyaçlarına göre yönlendirmek; eğitime atfedilen sınırlı kaynaklardan mümkün olan en iyi şekilde yararlanılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak eğitim sistemlerinin, bir planın varlığıyla veya onun hedefleriyle bağlantılı olmayan daha başka iç dinamiklere de sahip olabileceği göz ardı edilmiştir (Coombs, 1973). Merkezi düzeyde belirlenen politikaların bölgeler, şehirler, köyler ve

sosyal gruplar arasındaki eşitsizlikleri artırdığı gözlenmektedir. Karakütük'e (2020) göre, planlamanın önemli yönlerinden biri de mevcut kaynakların etkin ve verimli kullanılmasıdır. Ayrıca, kaynakların miktar ve kalitesinin artırılmasında kaynak dağıtım mekanizması önemli bir rol oynar. Bu bağlamda eğitim planlarının tasarlanmasında, kaynakların eşitlik, adalet, hakkaniyet, yerinde ve ihtiyaçlar dahilinde kullanımı büyük önem arz etmektedir. Merkezi eğitim planlama sistemleri ve politikalarının her zaman için bölgesel veya yerel düzeyde uygulanamayacağı fikri, yerel eğitim planlamalarına olan ihtiyacı artırmıştır. Bu çerçevede öğretim haritası yöntemi, kamu otoritelerinin yatırım politikalarından kaynaklanan bölgesel eşitsizlik sorunlarının üstesinden gelmek için önemli bir planlama aracı olarak kullanılabilir. Karakütük'e (1994) göre, öğretim haritasının amacı, sadece mevcut durumu belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda gelecekte uygulanacak bir plan hazırlamak ve uzun vadede planın nasıl olacağını ve gerçekleşeceğini uygun yöntem ve tekniklerle tasarlamaktır. Bu süreç, plan hedeflerinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmayı amaçlar.

Öğretim haritaları, mikro planların ve eğitim planlamasının daha dar bir şekilde uygulanmış halidir ve kendi içinde birtakım özellikleri barındırır. Öğretim haritası, ülke düzeyinde belirlenen hedefler ve standartlar doğrultusunda yerel eğitimin ayrıntılı analizini yaparak gelecekteki ihtiyaçları öngörmek ve bu ihtiyaçlara yanıt verebilmek için gerekli önlemleri öneren bir süreçtir (Karakütük, 1994). Bu süreç üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar durum saptama, kestirme ve öneri aşamalarıdır. Yerel düzeyde eğitim planlaması, belirli bir bölge, ilçe veya yerleşim biriminin eğitim ihtiyaçlarına özel olarak yapılan planlama sürecini ifade eder. Bu bakımdan örnek olması adına eğitim ihtiyaçlarının kolaylıkla görülebileceği, az nüfusa sahip bir bölgeden başlanarak pilot bir çalışma yapılması kolaylık sağlayacaktır.

Araştırmaya, Çüngüş ilçesinin eğitim planlaması açısından seçilmiş olmasının nedeni; Diyarbakır ilinin en düşük nüfusa sahip ilçesi olması, okul sayısının azlığı ve istatistikî verilere nispeten daha kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklanmaktadır. Çüngüş ilçesi, coğrafi konumu, küçük ve dağınık bir nüfusa sahip bir bölge olması nedeniyle eğitimde çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Çüngüş ilçesinde, nüfus hareketliliğinden dolayı eğitim altyapısı zayıflamakta ve okullar ilçenin gelecekteki eğitim ihtiyaçlarına yanıt verememe riski taşımaktadır. Kavak (2011) nüfus artış hızı, coğrafi dağınıklık ve köylerdeki demografik değişikliklerin, eğitim taleplerinin hakkaniyetli bir biçimde karşılanabilmesi için ihmal edilmemesi gereken faktörler olduğunu belirtmektedir. Aksi takdirde nüfus azalmasına rağmen eğitim sisteminde iyileşme sağlanamayabilir. Bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirerek toplumsal sorunları artırabilir. Bu inceleme, bölgenin coğrafi zorluklarını ve eğitimde fırsat eşitliğini ele alarak Çüngüş'ün yerel düzeyde eğitim planlamasına stratejik katkılar sunacaktır. Ayrıca araştırmanın literatürde, küçük ve dağınık nüfusa sahip bölgeler için mikro planlama örneği oluşturarak bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Böylece eğitim yönetimi süreçleri, nesnel verilerle desteklenerek daha etkili ve verimli kararların alınmasını sağlayan bir yaklaşım sergilenmiş olacaktır.

Bu araştırmada, Diyarbakır ili Çüngüş ilçesinin eğitim göstergeleri çerçevesinde, ilçenin eğitim durumunun saptanması, geleceğe yönelik kestirimlerin yapılması ve son olarak da önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Yerel düzeyde (mikro) planlama kapsamına giren bu araştırmada ilçenin tarihi, coğrafi, ekonomik ve toplumsal durumu ile eğitim durumu incelenmiştir. İlçenin son on yıllık öğrenci ve öğretmen sayılarından yola çıkılarak yarı logaritmik kalıp ve en küçük kareler yöntemi kullanılarak geleceğe yönelik kestirimlerde bulunulmuş, araştırmanın alt amaçlarına ait bulgular kapsamında ilçenin eğitim geleceğine yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi; Diyarbakır ili Çüngüş ilçesinin mevcut eğitim göstergeleri (okullaşma oranları, öğrenci ve öğretmen dağılımı, eğitim altyapısı vb.) doğrultusunda, eğitim planlamasında karşılaşılan zorluklar nelerdir ve gelecekteki eğitim ihtiyaçlarının öngörülerek bu ihtiyaçlara yönelik hangi çözüm önerileri geliştirilebilir?" şeklinde kurgulanmıştır.

## Amaç

Bu araştırmada, Çüngüş İlçesi Eğitim Planı'nın hazırlanarak ilçenin eğitim durumunu çözümlmek ve geleceğe yönelik çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Çüngüş ilçesinin tarihsel, sosyo-ekonomik, coğrafik ve nüfus yapısı nasıldır?
2. Çüngüş ilçesinin nüfus verileri dikkate alındığında nüfustaki artış veya azalış yüzdesi ve gelecekteki nüfus kestirimleri nasıldır?
3. Çüngüş ilçesinde mevcut eğitim durumu (okur-yazarlık ve okullaşma oranı, öğrenci/öğretmen/okul/derslik sayısı vb.) nedir?
4. Çüngüş ilçesi okullarında öğrenim gören öğrenci, öğretmen ve okul sayılarına ilişkin geleceğe yönelik kestirimler nelerdir?
5. Çüngüş ilçesinde taşınmalı eğitim durumu nedir?
6. Çüngüş ilçesinde bulunan okulların verimlilik durumu nedir?
7. Çüngüş ilçesindeki eğitim sorunları nelerdir?
8. Çüngüş ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, hazırladığı stratejik plan hedeflerine ulaşma düzeyi nedir?

## Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını web siteleri, kalkınma planları, yıllık ve orta vadeli programlar, stratejik planlar oluşturmaktadır. Veriler, betimleme, analiz ve yorumlama süreçlerinden geçirilerek incelenmiştir. Araştırmada kullanılan yöntem, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

## Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi doküman incelemesi yöntemi olup modeli ise genel tarama modelidir. Bir araştırmanın konusu hakkında bilgi veren tüm yazılı materyaller doküman (belge) olarak adlandırılır (Balcı, 2016). Doküman analizi de basılı ve dijital (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren bir dizi işlemi kapsar (Bowen, 2009). Doküman analizi yönteminin nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak kullanılabilirdiği gibi (Hoepfl, 1997) tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilirdiği (Bowen, 2009; Saldana, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2018) ifade edilmektedir (Becerikli, 2019; Beşel & Yardımcıoğlu, 2017; Karaca, 2018; Nas, 2019; Şahin, 2018; Tuncer vd., 2011). Doküman analizinde arşive dayalı raporlar, resmî belgeler, resim veya ses kayıtları kullanılabilmeyle (Bowen, 2009) beraber kişisel anı, mektup, kitap, makale, gazete yazısı ve finansal kayıtlar da kullanılabilir (Glesne, 2011).

Tarama modelinde ise keşif amaçlı, tanımlayıcı, tahmine dayalı ve bazı durumlarda açıklayıcı nitelikler yer almaktadır (Christensen vd., 2020). Bu model, geniş bir evren hakkında genel bir anlayışa ulaşmak amacıyla, evrenin tamamı ya da bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerini içerir. Bu yaklaşım, birim ve duruma ait değişkenleri tek tek betimlemek için tekil tarama yöntemi ile desteklenmiştir (Karasar, 2016). Tekil tarama yöntemi, belirli bir zaman diliminde, belirli bir evrenin tüm öğelerinin veya örnekleminin mevcut durumunu betimlemek için kullanılır.

## Doküman Seçimi

Bu araştırmada incelenen dokümanlar, 2010-2020 yılları arasında Diyarbakır ili Çüngüş ilçesindeki okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarına ilişkin erişilebilen verilere dayanmaktadır.

## **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada Çüngüş ilçesine ait eğitim ve diğer bilgiler, TÜİK verileri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İlçe Belediyesi, Valilik ve Millî Eğitim Bakanlığı Merkezi Nüfus İdaresi Sisteminden (MERNİS) elde edilmiştir. Ayrıca 11.Kalkınma planı, 2021 yılına ait yıllık ve orta vadeli programlar ve ilçe stratejik planları gibi belgeler hedeflenen iyileştirmelere ulaşıp ulaşılmadığının tespiti amacıyla ele alınmıştır.

## **Veri Analizi**

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde “öğretim haritası tekniği” kullanılmıştır. Öğretim haritası, ulusal düzeyde belirlenmiş amaçlar ve standartları temel alarak yerel durumun ayrıntılı analizini yapmayı ve yerel eğitimin gelecekteki ihtiyaçlarını tahmin ederek bu ihtiyaçlara yanıt verebilecek önlemleri önermeyi amaçlar (Karakütük, 1994). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve kaynakların verimli kullanılmasını artırmak amacıyla öğretim haritaları büyük bir öneme sahiptir. Öğretim haritası yaklaşımı, eğitim bölgelerinin doğru bir şekilde belirlenmesini ve standartların oluşturulmasını kapsar. Bunun yanı sıra, çağ nüfusu, öğrenci sayısı, öğrenime katılım oranı, okullaşma düzeyi, öğrenci/öğretmen oranı ve eğitim tesislerinin kullanım oranı gibi verilerin analiz edilmesini gerektirir. Karakütük'e (1994) göre, bu yöntem, eğitimin kalitesinin ve etkinliğinin değerlendirilip geliştirilmesine olanak tanımakta ve gelecekteki eğitim ihtiyaçları ile sunulacak hizmetlerin dengeli bir şekilde planlanması için öngörülerde bulunmayı kolaylaştırmaktadır.

Bu araştırmada öğretim haritası oluşturulurken, nüfus piramidi, 5'li yaş grupları (0-4, 5-9, 10-14, ...), en küçük kareler yöntemi, öğrenci akış şeması, geometrik artış yöntemleri, yarı logaritmik kalıp ve istatistiki formüller kullanılmıştır. Nüfus piramidi, belirli bir popülasyonun yaş ve cinsiyet dağılımını görselleştirmek için kullanılır (Ünal, 1996). Beşli yaş grupları analizi, nüfusun farklı yaş gruplarına göre dağılımını inceler ve eğitim planlamasında hangi yaş gruplarının hangi eğitim kademelerinde yer alacağını tahmin etmek için kullanılır. En küçük kareler yöntemi, gözlemlenen değerler ile tahmin edilen değerler arasındaki kare farklarının toplamını en aza indirmeyi amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Field, 2013). Öğrenci akış modelleri, eğitim sisteminin iç verimliliğini analiz etmek için kullanılan sayısal bir gösterge olarak işlev görmektedir (Karakütük, 2020). Härnqvist (1987), öğrenci akış modelinin, bir okulun girdileri (öğrenciler) ile çıktıları (mezunlar) arasında karşılaştırma yapma olanağı sunmakla birlikte, geleceğe dönük tahminler için de değerli bilgiler sağladığını ifade etmektedir. Öğrenci akış şeması, öğrencilerin eğitim sistemindeki hareketlerini ve geçişlerini görselleştirir. Geometrik artış yöntemleri, nüfus veya öğrenci sayılarının belirli bir zaman diliminde nasıl değişeceğini tahmin etmek için kullanılır. Yarı logaritmik kalıp ise bağımsız veya bağımlı değişkenlerden birinin logaritmasının alındığı regresyon modelleridir. Belirtilen yöntemlerle yapılan bütün hesaplamalar Microsoft Excel programı kullanılarak yapılmıştır.

## **Araştırma Etiği**

Bu araştırmada doküman incelemesine konu olan belge ve kayıtlı raporlar, herhangi bir kişisel belge ve veri içermeyip, kamu kurumlarının kamuoyuna açık bir şekilde sunabildiği belge ve dokümanları içerdiği için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır. Bununla beraber araştırmacı etiği olan tarafsızlık ve objektiflik ilkelerine sadık kalınarak doküman incelemeleri yapılmış ve araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde “öğretim haritası” tekniğinin gereği olarak öncelikle Çüngüş ilçesi genel durumu (tarihsel, coğrafik, sosyoekonomik vb.) ortaya konmuştur. Ardından nüfus bilgileri, eğitim düzeyi, eğilim ve kestirimlere son olaraksa öğrenci akış şemalarına yer verilmiştir.

## **Çüngüş İlçesinin Genel Durumu**

Bu bölümde Çüngüş ilçesinin genel durumu hakkında bilgi verilmiş; ilçenin tarihçesi, ekonomik durumu, coğrafi konumu ve ulaşım durumu, nüfusu ve okuryazarlık durumu ele alınmıştır.

### ***İlçenin Tarihçesi***

Çüngüş, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Diyarbakır ilinin 11.293 (TÜİK, 2021) kişilik nüfusa sahip bir ilçesidir. Ancak ilçe coğrafi olarak Doğu Anadolu bölgesi sınırları içindedir. Çüngüş, Diyarbakır'ın 17 ilçesi içerisinde nüfus yoğunluğunun en az olduğu ve il merkezine diğer ilçelere göre daha uzak bir mesafede bulunan bir ilçedir. İlçenin tarihine bakıldığında, 1880 yılında Elazığ ili Siverek sancağına bağlı bir bucak olduğu görülür (Karacadağ Kalkınma Ajansı, 2011). Sonrasında Çüngüş ilçesine 1934 yılında nahiye statüsü verilmiş ve Diyarbakır iline bağlanmıştır. En son 1 Mart 1953 tarihinde de yürürlüğe giren 6068 sayılı Kanunla Çüngüş ilçe statüsüne yükseltilmiştir (Diyarbakır Valiliği, 2021).

### ***İlçenin Ekonomik Durumu***

İlçede tarım ürünü olarak; buğday, arpa, mısır, darı, nohut, mercimek, kuru soğan, sarımsak vs. ürünler yetişmektedir. Ancak tarım alanlarının azlığı ve sulama olanaklarının kısıtlı olması bu ürünlerin yetiştirilmesini sınırlamaktadır (Çüngüş Belediyesi, 2021). İlçede toplam 101.000 dekar tarıma elverişli arazi mevcuttur. Ancak ilçenin engebeli ve dağlık coğrafi yapısından ötürü sadece 25.199 dekarı sulandığı için ekilebilmektedir (Karacadağ Kalkınma Ajansı, 2011). Çüngüş ilçesi üzüm üretimi bakımından ilin en önemli kaliteli üzüm üretim merkezidir. İlçenin sahip olduğu bağ alanları Diyarbakır'daki bağ alanlarının yaklaşık %15'ine tekabül etmektedir (Karacadağ Kalkınma Ajansı, 2011).

İlçe merkezinde Camii-Suk, Camii-Kebir ve Karşıyaka mahallesi olmak üzere 3 mahalle, ilçe merkezin dışında 37 mahalle daha bulunmaktadır. İlçenin genel olarak coğrafi yapısından kaynaklı olarak dağınık bir yerleşim sistemi vardır. İlçeye bağlı 35 civarında mezra bulunmaktadır. İlçe halkının birçoğu çocuklarını okutmakta olup resmî kurumlar tarafından açılan çeşitli kurslara yoğun ilgi gösterilmektedir. Taşımali eğitim yoluyla uzak köy ve beldelerden gelen öğrenciler fazladır. İlçede genellikle öğretmen açığı bulunmamaktadır (Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü [MEM], 2021).

### ***İlçenin Coğrafi Konumu ve Ulaşım Durumu***

Diyarbakır'ın Kuzey Batısında yer alan Çüngüş'ün yüzölçümü 489 km<sup>2</sup> olup denizden yüksekliği ise 1049 metredir. Doğuda Çermik, kuzeyde Elazığ ili Sivrice ilçesi, batıda Malatya ili Pütürge ilçesi ile Fırat nehri ve güneyde ise Adıyaman iline bağlı Gerger ilçesiyle çevrelenmiştir. Akarsuları Fırat Nehri, Çüngüş ve Medye çaylarıdır (Çüngüş Belediyesi, 2021). Diyarbakır ilinin dağlık kuzey batı kesiminde yer alan Çüngüş'ün en önemli yüzey şekli ilçenin kuzey ve orta kesimini engebeli hale getiren, güneybatı-kuzeydoğu yönündeki Maden dağlarıdır. İlçe toprakları 2. ve 3. derecede deprem kuşağı içinde yer almaktadır. İlçedeki sular, Fırat ırmağının kollarınca toplanır. İlçenin en önemli akarsuyu olan Çüngüş çayı, Maden dağlarından doğar ve Fırat nehrine akar. İlçenin doğal bitki örtüsünü meşe ve ardıç ağaçları oluşturmaktadır (Çüngüş Belediyesi, 2021).

İlçeye ulaşım yalnızca karayoluyla sağlanmaktadır. Çüngüş ilçesi ve Diyarbakır il merkezi arası mesafe yaklaşık 120 km olup karayolu ulaşım güzergahının niteliği düşüktür. İlçeye bağlı köylere ulaşımında güçlükler yaşanmaktadır. İlçenin Diyarbakır merkeze uzak olması, bölgenin dağlık yapısı, ayrıca ilçenin üç ile komşu olmasına karşın Elazığ, Malatya ve Adıyaman bağlantı yollarının olmaması ulaşım açısından birçok soruna neden olmaktadır. Sadece Elazığ ilinin bazı ilçelerine ulaşan toprak yollar mevcuttur. Fırat nehri, Adıyaman ve Malatya illerine ulaşımı engellemektedir. Belli dönemlerde teknelerle karşı kıyıya geçilebilmektedir. Ulaşımında yaşanan coğrafi engelin kırsal bölgelerde arttığı gözlenmiştir. Örneğin; ilçe merkezindeki bir ilkokul veya ortaokula gelmek yerine sınır köylerdeki Elazığ'ın Maden ilçesine bağlı köy okuluna devam eden yaklaşık 14 öğrenci olduğuna (Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021) yönelik kayıtlara rastlanmıştır.

Büyükşehir belediye yasasıyla birlikte, çevre köylerin il ve ilçe merkezlerine bağlanması konusunda alınan kararlarla Çüngüş ilçe merkezinin nüfusunda da görece artış olmuştur. Ancak ilçenin dağlık yapısından dolayı yine de dağınık yerleşim sistemi değişmemiştir. Bu durum birçok belde okulunun kapanarak, merkez köy ve ilçe merkezlerindeki okulların öğrenci sayılarının artmasına neden olmuştur. Ulaşımın zorlu olduğu ilçede taşımali eğitim sorunları ortaya çıkmıştır. İlçeye uzak mezra ve köyden merkezdeki okullara taşımali olarak eğitime devam etmek isteyen öğrencilerin sayısı artmış ve çoğu zaman farklı noktalardan bir ya da iki öğrenci için bile taşımali eğitim hizmeti (Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021) ihtiyacı doğmuştur.

### Çüngüş İlçesi Nüfus Durumu

Çüngüş ilçesinin göç veren bir ilçe olarak nüfusunun her geçen yıl azaldığı söylenebilir. Tablo 1'de ilçenin 2010-2020 yılları arasındaki nüfus değişimi verilmiştir.

**Tablo 1**  
*Çüngüş İlçesi 2010-2020 Yılları Nüfus Verileri*

Yıl	Kadın Nüfus	Erkek Nüfus	Toplam Nüfus
2010	6.971	7.122	14.093
2011	6.861	6.953	13.814
2012	6.745	6.799	13.544
2013	6.561	6.536	13.097
2014	6.476	6.419	12.895
2015	6.199	6.194	12.393
2016	6.037	6.024	12.061
2017	5.904	5.932	11.836
2018	6.001	5.926	11.927
2019	5.820	5.719	11.539
2020	5.696	5.597	11.293

Kaynak. TÜİK, 2021.

Tablo 1 incelendiğinde 2020 yılı verilerine göre ilçenin nüfusu 11.293'tür. Nüfusun %50,38 kadın, %49,62'si erkektir. Ayrıca kadın ve erkek sayısının birbirine yakın olduğu ve 2010 yılında 14.093 olan toplam ilçe nüfusunun, azalan bir eğilimle 2020 yılında 11.293 olduğu görülmektedir. Bu düşüşün yıllık oranı geometrik artış yöntemi kullanılarak hesaplanabilir ve gelecek yıllar için kestirimler yapılabilir. Belirtilen yöntemle yapılan kestirimlerde doğal felaketler sonucu gerçekleşebilecek olan ölümler ve göçler ihmal edilmektedir. Geometrik artış yönteminde  $n$  yıl sonraki nüfus hesabı aşağıdaki bağıntılardan biriyle bulunmaktadır.



$$\text{Eşitlik 1} \rightarrow P_n = P_0(1 + r)^n$$

$$\text{Eşitlik 2} \rightarrow n = \frac{\log\left(\frac{P_n}{P_0}\right)}{\log(1 + r)} \text{ veya } \frac{\log P_n - \log P_0}{\log(1 + r)}$$

İkinci eşitlikte bilinenler yerine yazıldığında;

$$11 = \frac{\log\left(\frac{11.293}{14.093}\right)}{\log(1 + r)} \Rightarrow \log(1 + r) = \frac{-0,0961941238}{11}$$

$$\log(1 + r) = -0,00874492034 \Rightarrow 1 + r = 0,9800654551$$

$$r = -0,0199934549 \cong -0,0199$$

Elde edilen sonuçtan da anlaşılacağı üzere nüfusun yılda yaklaşık olarak %2 oranında azalacağı beklenmektedir. Bu orana göre on yıllık bir kestirimde bulunularak 2030 yılında ilçe nüfusunun ne kadar olacağı birinci eşitlikten yararlanarak bulunabilir. Yıllık düşüş oranı kullanılarak 2030 yılındaki nüfus kestirimi aşağıda sunulmuştur.

$$P_n = P_0(1 + r)^n$$

$$P_n = 11.293 (1 - 0,0199)^{10}$$

$$P_n = 11.293 (0,9801)^{10}$$

$$P_n = 11.293 \times 10 \times \text{Log } 0,9801$$

$$P_n = 11.293 \times 10 \times (-0,0087296108) \rightarrow (-0,0087296108' \text{in anti logaritması alınır})$$

$$P_n = 11.293 \times 10 \times 0,0817586115$$

$$P_n = 9.233$$

Yapılan hesaplama göre nüfusun 2030 yılında 9.233 olması beklenmektedir. İlçe nüfusundaki bu düşüş verileri gelecek yıllarda, yapılacak eğitim planlamalarında yol gösterici olacaktır. Azalan nüfusun, bazı okulların kapanmasına yol açacağını göz önüne alarak önlem alabilmek için, okul bazlı kestirimlerin yapılmasının daha sağlıklı ve gerekli olduğu söylenebilir.

Kestirimlerde kullanılan temel geometrik artış yöntemi bağıntısındaki değerler aşağıdaki gibidir:

$$P_n = P_0(1 + r)^n$$

$$P_0 \text{ (Başlangıç yılındaki değer)} = 11.293$$

$$r \text{ (Yıllık ortalama artış oranı)} = -0,0199$$

$$n \text{ (İki dönem arasındaki yıl sayısı)} = 10$$

$$P_n \text{ (Hesaplanmak istenen yıldaki değer)} = 9.233$$

6360 sayılı 13 İlde Büyükşehir Belediyesi ve 26 İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla var olan köyler mahalleye dönüştürülmüştür. Bunun sonucunda 37 köyü bulunan Çüngüş ilçesi 40 mahalleli bir ilçeye

dönüşmüştür. Çüngüş ilçesinde yer alan mahallerin 2020 yılı verilerine göre nüfusu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde Çüngüş ilçesinde 40 mahalle bulunduğu görülmektedir. Ancak bu mahallelerin nüfus yoğunluğu birbirlerinden oldukça farklılık göstermektedir. Karşıyaka, Camiisuk ve Camii Kebir mahalleleri ilçe merkezindeki mahalleler olup toplam nüfusun sadece %20’sini oluşturmaktadırlar. Atalar ve Yeniköy mahallelerinin 1000 civarı nüfus yoğunlukları da dikkate alındığında, nüfusun yaklaşık %65’inin seyrek ve dağınık bir yerleşim gösterdiği söylenebilir. Sadece 100 kişinin altında olan, düşük nüfus yoğunluğuna sahip, 13 mahalle bulunmaktadır. Bu mahallelere bağlı 35 mezra da dikkate alındığında ilçenin eğitim yönetimi sürecinde daha kapsamlı bir planlamaya gereksinim duyduğu söylenebilir.

**Tablo 2**  
**Çüngüş İlçesindeki Mahallerinin 2020 Yılı Verilerine Göre Nüfusu**

Mahalle	Nüfus	Mahalle	Nüfus
Akbaşak Mahallesi	364	İbikkaya Mahallesi	259
Aktaş Mahallesi	135	İlyas Mahallesi	159
Albayrak Mahallesi	66	Karakaya Mahallesi	164
Arpadere Mahallesi	98	Karşıyaka Mahallesi	1.106
Atalar Mahallesi	913	Kaynakköy Mahallesi	75
Avut Mahallesi	82	Keleşevleri Mahallesi	250
Aydınlı Mahallesi	419	Koçören Mahallesi	152
Balcılar Mahallesi	342	Norşin Mahallesi	69
Camii Kebir Mahallesi	431	Ormançayı Mahallesi	173
Camiiisuk Mahallesi	688	Oyuklu Mahallesi	295
Çataldut Mahallesi	94	Polatuşağı Mahallesi	129
Çaybaşı Mahallesi	54	Sağtepe Mahallesi	408
Değirmensuyu Mahallesi	59	Seferuşağı Mahallesi	125
Deveboynu Mahallesi	221	Türkmen Mahallesi	189
Elmadere Mahallesi	378	Üçpınar Mahallesi	59
Geçitköy (Hoya) Mahallesi	399	Yaygıkonak Mahallesi	161
Gökçepelit Mahallesi	71	Yazyağmuru Mahallesi	31
Güneydere Mahallesi	101	Yenice Mahallesi	16
Handere Mahallesi	52	Yeniköy Mahallesi	1.058
Hindibaba Mahallesi	584	Yukarışeyhler Mahallesi	864
<b>Toplam</b>		<b>11.293</b>	

Kaynak. TÜİK, 2021.

Nüfus yerleşim dağılımlarını da dikkate almak, yatırımları yönlendirmek açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu tür değişkenler eğitim harcamaları, öğrencilerin taşınması, okul yatırımlarının belirlenmesi, kullanılmayan okulların hizmet dışı bırakılması, kamu mallarının farklı şekillerde değerlendirilmesi açısından oldukça önemli verilerdir.

Nüfusun yaş ve cinsiyet yapısı bağlamında çağ nüfusunun belirlenmesi, öğrenci sayılarının kestirilmesi ve okullaşma oranının hesaplanmasında daha çok nüfusun beşli yaş kümelerine göre dağılımı kullanılmaktadır. Çüngüş ilçe 2020 yılı nüfusunun 5’li yaş kümelerine göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

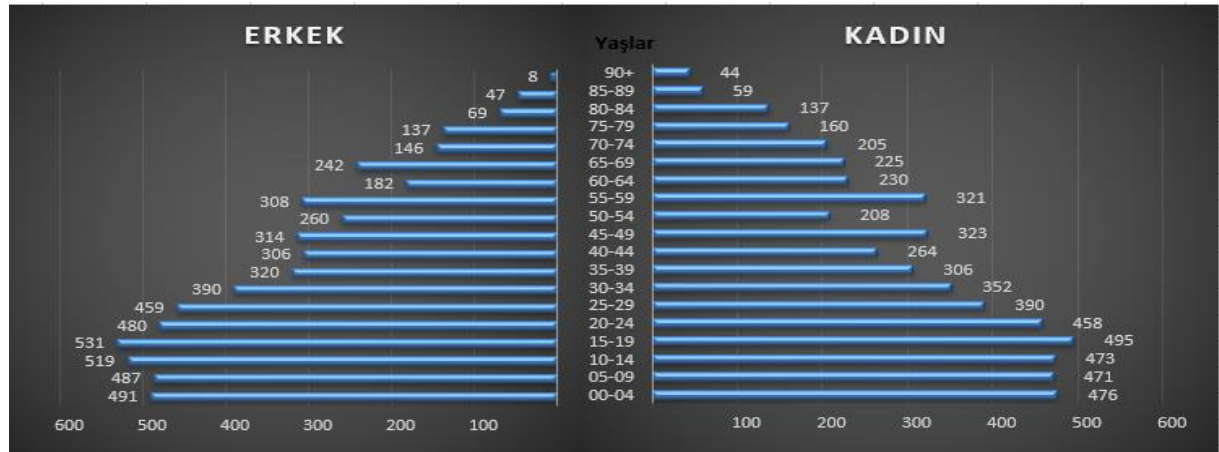
**Tablo 3**  
*Çüngüş İlçesi Nüfusunun Beşli Yaş Kümelerine Göre Dağılımı*

Yaş Grupları	Erkek	Kadın	Toplam	Yüzde %
0-4 Yaş	491	476	967	8,6
5-9 Yaş	487	471	958	8,5
10-14 Yaş	519	473	992	8,8
15-19 Yaş	531	495	1.026	9,1
20-24 Yaş	480	458	938	8,3
25-29 Yaş	459	390	849	7,5
30-34 Yaş	390	352	742	6,6
35-39 Yaş	320	306	626	5,5
40-44 Yaş	306	264	570	5,0
45-49 Yaş	314	323	637	5,6
50-54 Yaş	260	208	468	4,1
55-59 Yaş	308	321	629	5,6
60-64 Yaş	182	230	412	3,6
65-69 Yaş	242	225	467	4,1
70-74 Yaş	146	205	351	3,1
75-79 Yaş	137	160	297	2,6
80-84 Yaş	69	137	206	1,8
85-89 Yaş	47	59	106	0,9
90+ Yaş	8	44	52	0,5
<b>Toplam</b>	<b>5.597</b>	<b>5.696</b>	<b>11.293</b>	<b>100,0</b>

Kaynak: TÜİK, 2021.

Bu çerçevede hazırlanan Şekil 1'deki nüfus piramidi, hizmetlerin nüfusa sunumu ve eğitim planlaması hakkında daha ayrıntılı veri sağlamaktadır. Tabanı geniş olan nüfus piramidi nüfusun genç olduğunun göstergesiyken, tavanı geniş nüfus piramitleri nüfusun yaşlı olduğunun göstergesidir (Karakütük, 2020). Tablo 3'teki beşli yaş kümelerine göre hazırlanan, Çüngüş İlçesi Nüfus Piramidi Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1**  
*Çüngüş İlçesi Nüfus Piramidi*



Şekil 1'de yer alan nüfus piramidi incelendiğinde kadın ve erkek nüfusu arasında belirgin farklılıklar olmadığı görülmektedir. Ayrıca görüldüğü üzere nüfus yaşlanmaya başlasa bile genç nüfus hala fazladır. Nüfus piramidi incelendiğinde eğitim çağı nüfusun (5-19 yaş) 2.976 olduğu, eğitim çağındaki nüfusun toplam nüfusuna oranının ise %26,35'i kadar olduğu görülmektedir.

### Çüngüş İlçesi Eğitim Durumu

Altı ve yukarı yaşlardaki nüfusun hangi eğitim düzeylerinden mezun olduklarının bilinmesi nüfusun eğitim durumu hakkında genel bir fikir verebilmektedir. Tablo 4'te ilçe nüfusunun 2019 yılı verilerine göre eğitim düzeyi yer almaktadır.

**Tablo 4**  
*Çüngüş İlçesi Altı ve Yukarı Yaşlardaki Nüfusun Eğitim Durumu*

Eğitim Düzeyi	Erkek	Kadın	Toplam	Yüzde %
Okuma Yazma Bilmeyen	196	860	1.056	10,30
Okuma Yazma Bilen Fakat Bir Okul Bitirmeyen	644	836	1.480	14,40
İlkokul Mezunu	1.129	1.159	2.288	22,30
İlköğretim Mezunu	569	515	1.084	10,50
Ortaokul veya Dengi Meslek Okulu Mezunu	1.263	1.014	2.277	22,20
Lise veya Dengi Meslek Okulu Mezunu	906	442	1.348	13,10
Yüksekokul veya Fakülte Mezunu	441	269	710	7,00
Yüksek Lisans Mezunu	17	5	22	0,20
Doktora Mezunu	2	1	3	0,03
Bilinmeyen	1	9	10	0,10
<b>Toplam</b>	<b>5.168</b>	<b>5.110</b>	<b>10.278</b>	<b>100,00</b>

Kaynak. TÜİK, 2021.

Tablo 4'te yer alan verilere göre 2019 yılında altı ve yukarı yaşlardaki ilçe nüfusunun %10,3'ü okuma-yazma bilmemekte, geriye kalan %89,6'sının ise okur-yazar olduğu anlaşılmaktadır. Nüfusun %0,1'nin eğitim düzeyi bilinmemektedir. Okuma yazma bilmeyenlerin ise büyük çoğunluğunun (%81) kadın olduğu görülmektedir. Bu durum kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olduğunun bir göstergesi olarak alınabilir. Toplam nüfusun %75,2'sinin en az ilkokul mezunu olduğu, %24,8'inin ise herhangi bir okul kademesini tamamlamadığı anlaşılmaktadır. Bu veriler okullaşma oranının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Okullaşma oranı, öğrenci sayısının çağ nüfusuna oranıyla hesap edilir (Karakütük, 2020). Okullaşma oranları incelendiğinde ilçenin 2020-2021 öğretim yılında net okullaşma oranları şöyledir:

Okul öncesi çağındaki (4-5 Yaş) toplam nüfus: 383  
Okul öncesindeki toplam öğrenci sayısı : 309  
Okul öncesinde okullaşma oranı =  $\frac{309}{383} = \%80,7$

İlkokul çağındaki (6-9 Yaş) toplam nüfus : 1023  
İlkokullardaki toplam öğrenci sayısı : 970  
İlkokullardaki okullaşma oranı =  $\frac{970}{1023} = \%94,8$

Ortaokul çağındaki (10-13 Yaş) toplam nüfus : 876  
Ortaokullardaki toplam öğrenci sayısı : 851  
Ortaokullardaki okullaşma oranı =  $\frac{851}{876} = \%97,1$

Lise çağındaki (14-17 Yaş) toplam nüfus : 937  
Lisedeki toplam öğrenci sayısı : 553  
Lisedeki okullaşma oranı =  $\frac{553}{937} = \%59$

On birinci kalkınma planında eğitim hedefleri 2018 yılı gerçekleştirmeleri şu şekildedir: Okul öncesi eğitim 5 yaş net okullaşma oranı %75,1'dir. 2023 yılı itibariyle ise bu oranın %100 olması

hedeflenmiştir (On Birinci Kalkınma Planı, 2019-2023). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 yılı örgün eğitim istatistiklerine göre de 5 yaş net okullaşma oranınının 71,22 olduğu (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020) görülmektedir. Bu çerçevede onbirinci kalkınma planında belirtilen 5 yaş net okullaşma hedefinin ilçenin stratejik planı kapsamında alınacak önlemlerle yakalanabileceği düşünülmektedir.

### **Çüngüş İlçesi Eğitim Kurumu Sayısı**

2020-2021 öğretim yılı itibariyle Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi 1 Anaokulu, 15 ilkokul, 10 Ortaokul, 1 Çok Programlı Anadolu Lisesi, 1 Halk Eğitimi Merkezi, 1 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 1 Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu olmak üzere toplam 30 okul/kurum bulunmaktadır (Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021). Ayrıca Çok Programlı Anadolu Lisesine bağlı 250 yataklı erkek yurdu ve İMKB 75.Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu kampüsü içinde 200 yataklı bir pansiyon vardır. Tablo 5'te Çüngüş ilçesindeki kurumlar ve sayıları verilmiştir.

**Tablo 5**

### **Çüngüş İlçesi Türlerine Göre Okul/Kurum Sayıları**

<b>Kademe</b>	<b>Okul – Kurum Türü</b>	<b>Sayısı</b>
Anaokulu	Bağımsız Anaokulu	1
İlkokul	İlkokul	5
	İlkokul (Birleştirmiş Sınıf)	10
Ortaokul	Ortaokul	6
	İmam Hatip Ortaokulu	4
Lise	Çok Programlı Anadolu Lisesi	1
Kurum	Halk Eğitim Merkezi	1
	Öğretmen Evi ve Akşam Sanat Okulu	1
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	1
<b>Toplam</b>		<b>30</b>

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 5'teki kurum sayıları incelendiğinde, kurum sayısının azlığı eğitimin planlanması yönünden bir avantaj olarak görülmektedir. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kadrosunda 1 ilçe milli eğitim müdürü, 2 şube müdürü görev yaparken, ilçe genelinde 10 okul müdürü, 2 müdür başyardımcısı, 12 müdür yardımcısı ve 182 öğretmen görev yapmaktadır. Tablo 6'da Çüngüş ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı personel sayısı verilmiştir.

**Tablo 6**

### **Çüngüş İlçe Milli Eğitim Personel Sayısı**

<b>Unvanı</b>	<b>Norm</b>	<b>Görev Yapan</b>	<b>Görevlendirme</b>
İlçe Milli Eğitim Müdürü	1	1	0
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü	2	2	0
Müdür	10	6	4
Müdür Başyardımcısı	2	2	0
Müdür Yardımcısı	12	7	5
Öğretmen	182	149	33
Teknisyen	3	1	0
Teknisyen Yardımcısı	0	0	0
Aşçı	1	0	0
Hizmetli	9	4	0
Şoför	2	2	0
Şef	1	0	1
Memur	8	4	0
Hemşire	1	0	0
<b>Toplam</b>	<b>234</b>	<b>178</b>	<b>43</b>

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 6 incelendiğinde, normun dolu olmasına ve personel kadrolarının Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olmasına karşın 33 öğretmenin ders karşılığı görevlendirme yoluyla çalıştırılması büyük bir sorun olarak görülmektedir. Çüngüş İlçesi'nde bağımsız anaokulu ve ilkokullarda anasınıfı öğrencisi sayısı toplam 309 olup, bu okullarda toplam 23 şube bulunmaktadır. Okul öncesi derslik başına düşen öğrenci sayısı ise 13'tür. Okul öncesi öğretmen sayısı 25'tir. 15 ilkokulda 1032 öğrenci, 115 derslik ile öğrenim görmektedir. İlkokullarda toplam 75 öğretmen görev yapmaktadır. İlçede 4'ü İmam Hatip Ortaokulu olmak üzere 10 ortaokul bulunmaktadır. Bu ortaokullarda 833 öğrenci, 42 derslikte öğrenim görmektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısı 77'dir. Bu okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı ise 20'dir. İlçede 1 çok programlı lise bulunmakta olup, bu lisede 553 öğrenci, 28 derslikte öğrenim görmektedir. Lisede görev yapan öğretmen sayısı 39'dur. Lisede derslik başına düşen öğrenci sayısı yaklaşık 20'dir.

## Çüngüş İlçesi Öğrenci ve Öğretmen Sayıları Eğilim ve Kestirim Değerleri

### Çüngüş İlçesinde Okul Öncesi Eğitimi Durumu

Çüngüş ilçesinde Çüngüş Anaokulu ismiyle bir bağımsız anaokulu bulunmaktadır. Okul 2014-2015 yılında faaliyete girmiştir. Anaokullarında 3-4-5 yaş öğrencilerine eğitim verilmektedir. Okul 3 dersliklidir. Okulda 62 öğrenci 2 şubede eğitim görmektedir. Okulda normal öğretim uygulanmaktadır. Çüngüş Anaokulunda derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 31'dir. Okulda 1 müdür, 1 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmeni, 2 okul öncesi öğretmeni ve 1 yardımcı personel olmak üzere 5 personel görev yapmaktadır. Okulda ısınma kaloriferle yapılmaktadır (Çüngüş İlçe MEM, 2021).

Çüngüş Anaokulu dışında 13 ilkokul bünyesinde, 21 şubede, 247 öğrenci anasınıfı eğitimi almaktadır. Anasınıfları yalnızca 5 yaş öğrencilerine eğitim vermektedir (Çüngüş İlçe MEM, 2021).

**Tablo 7**

### Çüngüş İlçesi Okul Öncesi Öğrenci Sayıları

	Çüngüş Anaokulu	Sağtepe Köyü Bahçe Mezrası İlkokulu	Aydınlı İlkokulu	İbikkaya İlkokulu	Geçit İlkokulu	Eimadere İlkokulu	Akbaşak İlkokulu	Balcılar İlkokulu	Sağtepe İlkokulu	Atatürk İlkokulu	Sitelir İlkokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu	Yukarışeyhler Şehit Bilal Yeşilçinar İlkokulu	Atalar İlkokulu	Toplam
2010-2011	0	0	0	0	5	5	6	8	4	26	14	13	17	12	111
2011-2012	0	3	4	2	7	6	0	4	6	38	18	15	20	14	137
2012-2013	0	5	4	4	8	9	8	7	7	31	12	18	12	19	144
2013-2014	0	0	3	4	5	6	3	5	4	42	13	16	17	18	136
2014-2015	53	6	10	5	8	11	7	6	7	45	14	24	21	16	233
2015-2016	83	2	5	3	6	8	4	8	6	40	9	24	16	20	234
2016-2017	74	4	8	5	12	11	5	5	4	36	11	21	14	18	228
2017-2018	39	3	7	6	3	3	9	5	8	46	15	26	17	20	207
2018-2019	60	0	8	2	7	9	2	7	0	47	18	23	13	20	216
2019-2020	47	5	3	3	6	6	7	5	6	51	19	31	23	25	237
2020-2021	62	4	13	4	9	10	14	11	12	55	30	46	13	26	309

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 7’de görüldüğü üzere 2010-2011 öğretim yılında okul öncesi eğitime kayıtlı öğrenci sayısı 111 iken bu sayının 2020-2021 öğretim yılında 309 olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de Çüngüş ilçesi okul öncesi öğrenci sayısının 2010-2020 yılları arası eğilimi ve 2021-2030 yılları arasındaki kestirim sonuçları En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Okul Öncesi Öğrenci Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

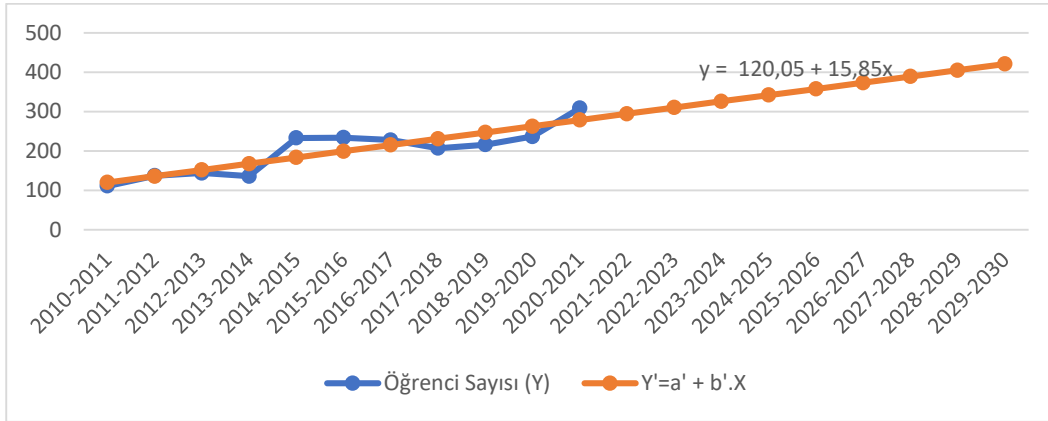
Yıllar	Öğrenci Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a'+ b'.X
2010-2011	111	0	0	0	120,05
2011-2012	137	1	137	1	135,90
2012-2013	144	2	288	4	151,75
2013-2014	136	3	408	9	167,60
2014-2015	233	4	932	16	183,45
2015-2016	234	5	1170	25	199,30
2016-2017	228	6	1368	36	215,15
2017-2018	207	7	1449	49	231,00
2018-2019	216	8	1728	64	246,85
2019-2020	237	9	2133	81	262,70
2020-2021	309	10	3090	100	278,55
2021-2022		11			294,40
2022-2023		12			310,25
2023-2024		13			326,10
2024-2025		14			341,95
2025-2026		15			357,80
2026-2027		16			373,65
2027-2028		17			389,50
2028-2029		18			405,35
2029-2030		19			421,20
<b>n=11</b>	<b>ΣY=2192</b>	<b>ΣX=55</b>	<b>Σ(X.Y)=12703</b>	<b>Σ(X.Y)=385</b>	<b>ΣY'=5.413,00</b>
<b>Hesaplamalar</b>					
$ΣY=Na+b(ΣX)$	$ΣX.Y=a.ΣX+b.(ΣX^2)$		$12703=55a+385b$	$2192=11a+55b$	
$2192=11a+55b$	$12703=55a+385b$		$10960=55a-275b$	$2192=11a+871,5$	
			$1743=110b$	$a=120,05$	
			$b=15,85$		

Tablo 8’de 2010-2020 yılları arasındaki eğilim ile 2030 yılına kadar olan kestirimler hesaplanmıştır. Veriler incelendiğinde okul öncesi öğrenci sayısının 2030 yılında 421’e ulaşacağı kestirilmektedir.

Okul öncesi öğrenci sayılarının yıllara göre gelişimi ve geleceğe yönelik kestirimini gösteren grafik Şekil 2’de sunulmuştur.

**Şekil 2**

Okul Öncesi Öğrenci Sayısı, Eğilim ve Kestirim Grafiği



Şekil 2’de yer alan verilere göre öğrenci sayılarının ileriki yıllarda da sürekli artış göstereceği daha net bir biçimde görülmektedir.

Çüngüş Anaokulu ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmen sayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9**

Çüngüş İlçesi Okul Öncesi Öğretmen Sayıları

	Çüngüş Anaokulu	Sağtepe Köyü Bahçe Mezrası ilkokulu	Aydınlı ilkokulu	İbikkaya ilkokulu	Geçit ilkokulu	Elmadere ilkokulu	Akbaşak ilkokulu	Balcılar ilkokulu	Sağtepe ilkokulu	Atatürk ilkokulu	Siteler ilkokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri ilkokulu	Yukarışeyhler Şehit Bilal Yeşilçınar ilkokulu	Atalar ilkokulu	Toplam
2010-2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	6
2011-2012	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	6
2012-2013	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	6
2013-2014	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	1	1	1	1	8
2014-2015	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3	1	1	1	1	10
2015-2016	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	1	10
2016-2017	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	1	10
2017-2018	3	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	2	1	1	13
2018-2019	3	0	0	0	1	0	0	0	0	4	2	2	1	1	14
2019-2020	3	0	0	0	1	0	0	0	0	4	2	2	1	1	14
2020-2021	2	0	0	0	1	0	1	0	1	4	2	2	1	1	15

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 9’da yer alan verilere göre 2010-2020 yılları arasında ilçedeki toplam okul öncesi öğretmen sayısı artmıştır.

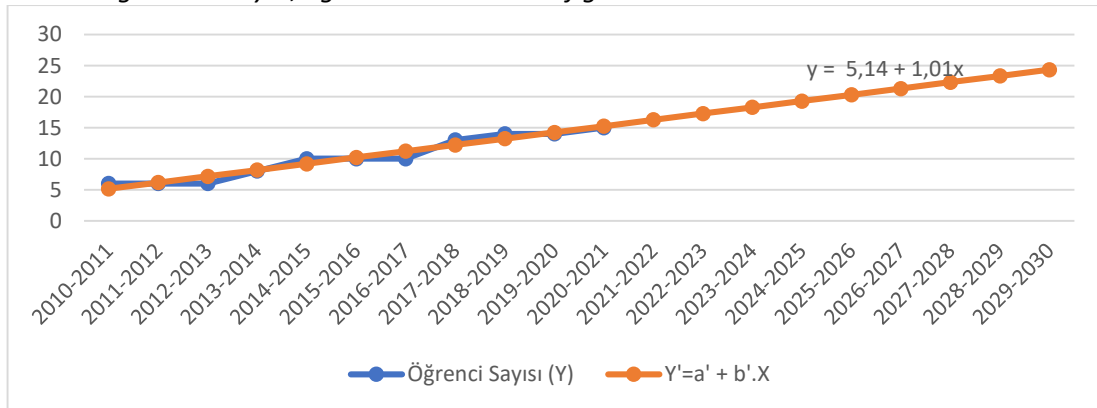
Tablo 10’da Çüngüş ilçesi okul öncesi öğretmen sayısının 2010-2020 yılları arası eğilimi ve 2021-2030 yılları arasındaki kestirim sonuçları En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış sunulmuştur.



**Tablo 10***Okul Öncesi Öğretmen Sayısının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

Yıllar	Öğretmen Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a'+ b'.X
2010-2011	6	0	0	0	5,14
2011-2012	6	1	6	1	6,15
2012-2013	6	2	12	4	7,16
2013-2014	8	3	24	9	8,17
2014-2015	10	4	40	16	9,18
2015-2016	10	5	50	25	10,19
2016-2017	10	6	60	36	11,20
2017-2018	13	7	91	49	12,21
2018-2019	14	8	112	64	13,22
2019-2020	14	9	126	81	14,23
2020-2021	15	10	150	100	15,24
2021-2022		11			16,25
2022-2023		12			17,26
2023-2024		13			18,27
2024-2025		14			19,28
2025-2026		15			20,29
2026-2027		16			21,30
2027-2028		17			22,31
2028-2029		18			23,32
2029-2030		19			24,33
<b>n=11</b>	<b>ΣY=112</b>	<b>ΣX=55</b>	<b>Σ(X.Y)=671</b>	<b>ΣX<sup>2</sup>=385</b>	<b>ΣY'=295</b>
<b>Hesaplamalar</b>					
$ΣY=Na+b(ΣX)$	$ΣX.Y=a.ΣX+b.(ΣX^2)$		671=55a+385b		112=11a+55b
112=11a+55b	671=55a+385b		-560=-55a-275b		112=11a+55,5
			111=110b		a=5,14
			b=1,01		

Tablo 10'da yer alan veriler incelendiğinde öğretmen sayısının 2030 yılında 24'e ulaşacağı kestirilmektedir. Bu durumda okul öncesi öğretmen ihtiyacının artacağı söylenebilir. Okul öncesi öğretmen sayılarının yıllara göre eğilimi ve geleceğe yönelik kestirim grafiği Şekil 3'te verilmiştir.

**Şekil 3***Okul Öncesi Öğretmen Sayısı, Eğilim ve Kestirim Grafiği*

Şekil 3'teki grafik incelendiğinde gelecekte okul öncesi öğretmen ihtiyacının hangi formüle göre arttığı daha net olarak görülmektedir.

Tablo 11'de Okul öncesi eğitimde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

**Tablo 11**

*Okul Öncesinde Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları*

Yıl	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2010-2011	13	6	111	19	9
2011-2012	13	6	137	23	11
2012-2013	15	6	144	24	10
2013-2014	15	8	136	17	9
2014-2015	17	10	233	23	14
2015-2016	20	10	234	24	12
2016-2017	20	10	228	23	11
2017-2018	21	13	207	16	10
2018-2019	21	14	216	15	10
2019-2020	22	14	237	17	11
2020-2021	24	15	309	21	13

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Okul öncesinde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı okul öncesi öğretmen ihtiyacına işaret etmektedir. Öğrenci ve öğretmen sayılarının gelişimi, eğilimi ve kestirimleri sonucunda, okul öncesinde öğrenci ve öğretmen sayılarında bir artış eğiliminin olduğu ve on yıllık kestirimlerden de anlaşıldığı üzere bu artışın devam edeceği hesaplanmıştır.

**Çüngüş İlçesinde İlkokul Eğitimi Durumu**

Çüngüş İlçesi'nde 10'u birleştirilmiş sınıflı 15 ilkokul bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okulların tümü daha önce köy statüsünde olan okullardır. Okullarda tam gün öğretim uygulanmaktadır. Tablo 12'de 2010-2011 öğretim yılından 2019-2020 öğretim yılına kadar olan 15 ilkokula ait öğrenci sayıları yer almaktadır.

**Tablo 12**

*Çüngüş İlçesi İlkokul Öğrenci Sayıları*

	Sağtepe Köyü Bahçe Mezrası ilkokulu	Aydınlı ilkokulu	İbikkaya ilkokulu	Geçit ilkokulu	Elmadere ilkokulu	Akbaşak ilkokulu	Balcılar ilkokulu	Avut ilkokulu	Sağtepe ilkokulu	Atatürk ilkokulu	Siteler ilkokulu	Yeniköy -15 Temmuz Şehitleri ilkokulu	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar ilkokulu	Selahaddin Eyyubi ilkokulu	Atalar ilkokulu	Toplam
2010-2011	13	17	62	18	20	0	11	0	9	116	76	96	51	46	57	592
2011-2012	7	18	60	14	17	0	6	0	7	98	74	117	47	40	49	554
2012-2013	10	21	46	16	18	16	14	0	13	120	80	122	55	49	60	640
2013-2014	9	15	32	16	15	12	14	10	10	107	79	124	58	41	44	586
2014-2015	25	19	17	21	22	24	20	15	17	169	96	138	60	45	31	719
2015-2016	21	23	20	25	27	20	18	0	19	175	93	130	67	40	26	704

	Sağtepe Köyü Bahçe Mezrası İlkokulu	Aydınlı İlkokulu	İbikkaya İlkokulu	Geçit İlkokulu	Elmadere İlkokulu	Akbaşak İlkokulu	Balcılar İlkokulu	Avut İlkokulu	Sağtepe İlkokulu	Atatürk İlkokulu	Siteler İlkokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu	Yukarışeyhler Şht. Bİlal Yeşilçınar İlkokulu	Selahaddin Eyyubi İlkokulu	Atalar İlkokulu	Toplam
2016-2017	24	25	18	25	29	20	20	12	22	174	91	129	65	39	38	731
2017-2018	27	31	23	26	36	27	24	8	21	185	85	136	65	50	62	806
2018-2019	28	42	34	40	35	34	29	13	28	209	96	145	84	53	75	945
2019-2020	15	36	21	38	36	30	29	2	32	214	98	152	66	61	90	920
2020-2021	16	39	20	37	39	36	33	5	30	235	93	147	72	59	109	970

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 12’de yer alan verilere göre ilçede öğrenci sayısının en fazla olduğu okullar; Atatürk İlkokulu, Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu, Siteler İlkokulu ve Atalar İlkokulu’dur. Öğrenci sayısının en az olduğu okul ise Avut İlkokulu’dur. Bu okullar dışında bazı öğretim dönemlerinde öğretmen yokluğundan ya da coğrafi şartlardan dolayı kapalı olan, çoğu mezra ve köylerde olmak üzere 11 ilkokul mevcuttur. Ancak düzenli olarak açık kalmadıklarından ve hali hazırda kapalı olduklarından bu okullara burada yer verilmemiştir. Toplam öğrenci sayılarının belirtilen okullarda belli dönemlerde artış göstermesinin nedeni kapatılan bu okullardan gelen taşınmalı öğrenci nüfusudur.

Çüngüş ilçesi ilkokul öğrenci sayısının 2010-2020 yılları arası eğilimi ve 2021- 2030 yılları arasındaki kestirim sonuçları En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*İlkokul Öğrenci Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

Yıllar	Öğrenci Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a' + b'.X
2010-2011	592	0	0	0	527,9
2011-2012	554	1	554	1	570,81
2012-2013	640	2	1280	4	613,72
2013-2014	586	3	1758	9	656,63
2014-2015	719	4	2876	16	699,54
2015-2016	704	5	3520	25	742,45
2016-2017	731	6	4386	36	785,36
2017-2018	806	7	5642	49	828,27
2018-2019	945	8	7560	64	871,18
2019-2020	920	9	8280	81	914,09
2020-2021	970	10	9700	100	957
2021-2022		11			999,91
2022-2023		12			1042,82
2023-2024		13			1085,73
2024-2025		14			1128,64
2025-2026		15			1171,55
2026-2027		16			1214,46
2027-2028		17			1257,37

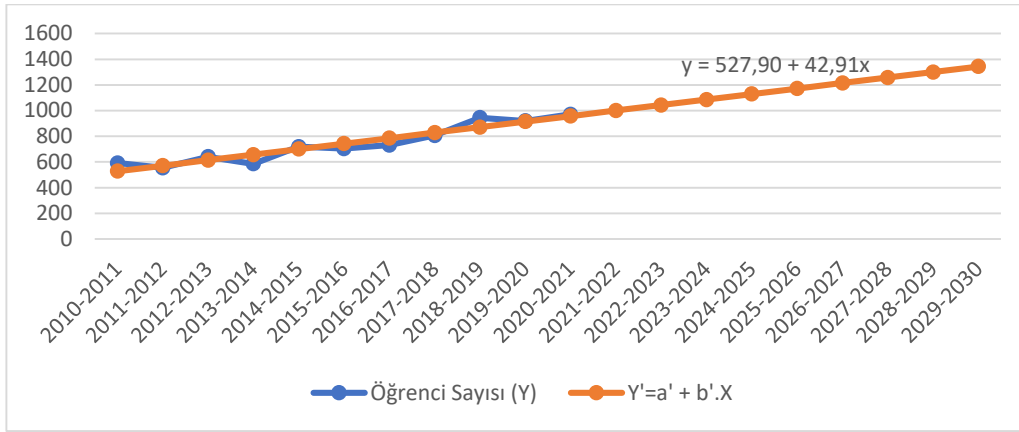
2028-2029	18	1300,28			
2029-2030	19	1343,19			
<b>n=11</b>	<b><math>\Sigma Y=8167</math></b>	<b><math>\Sigma X=55</math></b>	<b><math>\Sigma(X.Y)=45556</math></b>	<b><math>\Sigma X^2=385</math></b>	<b><math>\Sigma Y^2=18.711</math></b>
<b>Hesaplamalar</b>					
$\Sigma Y=Na+b(\Sigma X)$	$\Sigma X.Y=a.\Sigma X+b.(\Sigma X^2)$	45556=55a+385b	8167=11a+55b		
8167=11a+55b	45556=55a+385b	40835=-55a-275b	8167=11a+2360,05		
		4721=110b	a=527,90		
		b=42,91			

Tablo 13'te yer alan verilere göre ilkokul öğrenci sayısının 2030 yılında 1343'e yükseleceği kestirilmektedir.

Şekil 4'te ilkokul öğrenci sayılarına ilişkin eğilim ve kestirim grafiği sunulmuştur.

#### Şekil 4

İlkokul Öğrenci Sayılarının, Eğilim ve Kestirim Grafiği



Şekil 4'te çizgi grafiğine uydurulan eğilim çizgisine bakıldığında 2010-2030 yılları içinde genel eğilimin artış yönünde olduğu ve ilkokul öğrenci sayısının 2030 yılında artacağı görülmektedir.

Tablo 14'te 2010-2020 yılları arası ilkokul öğretmen sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Çüngüş İlçesi İlkokul Öğretmen Sayıları

Yıl	Sağtepe Köyü Bahçe Mezrası ilkokulu	Aydınlı ilkokulu	İbikkaya ilkokulu	Geçit ilkokulu	Elmadere ilkokulu	Akbaşak ilkokulu	Balclar ilkokulu	Avut ilkokulu	Sağtepe ilkokulu	Atatürk ilkokulu	Siteler ilkokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri ilkokulu	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar ilkokulu	Selahaddin Eyyubi ilkokulu	Atalar ilkokulu	Toplam
2010-2011	2	2	3	2	2	0	1	0	1	12	9	10	6	4	5	59
2011-2012	2	2	3	2	2	0	1	0	1	13	9	11	6	4	5	61
2012-2013	2	2	3	2	2	1	1	0	1	13	9	12	6	3	5	62
2013-2014	2	2	2	2	1	1	1	1	1	12	9	12	7	3	3	59
2014-2015	3	2	2	2	1	2	2	1	1	14	10	13	7	3	3	66
2015-2016	3	3	2	2	2	2	2	0	1	14	10	13	7	3	3	67

	Sağtepe Köyü Bahçe Mezrası İlkokulu	Aydınlı İlkokulu	İbikkaya İlkokulu	Geçit İlkokulu	Elmadere İlkokulu	Akbaşak İlkokulu	Balcılar İlkokulu	Avut İlkokulu	Sağtepe İlkokulu	Atatürk İlkokulu	Siteler İlkokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar İlkokulu	Selahaddin Eyyubi İlkokulu	Atalar İlkokulu	Toplam
2016-2017	3	3	2	2	2	2	2	1	2	14	9	13	8	3	5	71
2017-2018	3	3	2	2	2	3	2	1	2	14	9	13	8	4	7	75
2018-2019	2	3	2	3	3	3	2	1	2	15	10	12	8	4	8	78
2019-2020	2	3	1	3	3	3	2	1	2	15	10	12	7	4	8	76
2020-2021	2	3	1	3	3	4	2	1	2	15	10	11	7	3	8	75

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 14'e göre her öğretim yılında en çok öğretmen Atatürk İlkokulu'nda iken, en az öğretmenin Avut İlkokulunda olduğu görülmektedir.Çüngüş ilçesi ilkokul öğretmen sayılarının 2010-2020 yılları arası eğilimi ve 2021- 2030 yılları arasındaki kestirim sonuçları En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15**

*İlkokul Öğretmen Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

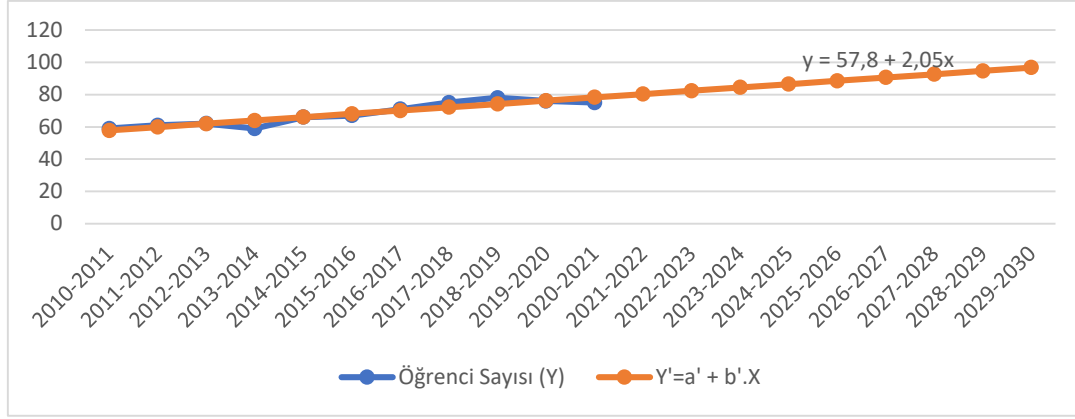
Yıllar	Öğretmen Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a'+ b'.X
2010-2011	59	0	0	0	57,80
2011-2012	61	1	61	1	59,85
2012-2013	62	2	124	4	61,90
2013-2014	59	3	177	9	63,95
2014-2015	66	4	264	16	66,00
2015-2016	67	5	335	25	68,05
2016-2017	71	6	426	36	70,10
2017-2018	75	7	525	49	72,15
2018-2019	78	8	624	64	74,20
2019-2020	76	9	684	81	76,25
2020-2021	75	10	750	100	78,30
2021-2022		11			80,35
2022-2023		12			82,40
2023-2024		13			84,45
2024-2025		14			86,50
2025-2026		15			88,55
2026-2027		16			90,60
2027-2028		17			92,65
2028-2029		18			94,70
2029-2030		19			96,75
<b>n=11</b>	<b>ΣY =749</b>	<b>ΣX =55</b>	<b>Σ(X.Y)=3970</b>	<b>ΣX<sup>2</sup>=385</b>	<b>ΣY'=1.546</b>
<b>Hesaplamalar</b>					
$ΣY=Na+b(ΣX)$	$ΣX.Y=a.ΣX+b.(ΣX^2)$		$3970=55a+385b$		$749=11a+55b$
$749=11a+55b$	$3970=55a+385b$		$3745=-55a-275b$		$749=11a+112,75$
			$225=110b$		$a=57,8$
			$b=2,05$		

Tablo 15'te yer alan verilere göre Çüngüş'teki ilkököl öğretmen sayılarının 2030 yılında 96'ya yükseleceği kestirilmektedir.

İlkököl öğretmen sayılarının yıllara göre gelişimi ve geleceğe yönelik kestirim grafiği Şekil 5'te sunulmuştur.

### Şekil 5

İlkököl Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Gelişimi Grafiği



Şekil 5'te yer alan veriler incelendiğinde En Küçük Kareler Yöntemi ile yapılan hesaplama sonucuna göre ilkököl öğretmen sayılarının 2030 yılına kadar artış göstereceği kestirilmektedir. Tablo 16'da ilkököl kademesinde öğretmen başına ve derslik başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 16

İlkököl Kademesi, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Yıl	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2010-2011	51	59	592	10	12
2011-2012	51	61	554	9	11
2012-2013	52	62	640	10	13
2013-2014	55	59	586	10	11
2014-2015	55	66	719	11	13
2015-2016	60	67	704	11	12
2016-2017	60	71	731	11	12
2017-2018	66	75	806	11	12
2018-2019	70	78	945	12	14
2019-2020	72	76	920	12	13
2020-2021	73	75	970	13	14

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısının az olduğu görülmektedir. Bu durum ilkököl kademesinde yeterli öğretmen ve derslik sayısının olduğunu göstermektedir. Ancak her ne kadar buradaki veriler 10 ile 14 arasında değişse de öğrenci yoğunluğunun taşınabilir eğitim merkezi olan okullarda artması nedeniyle bu okullarda öğrenci başına düşen öğretmen ve derslik sayısı değerleri 20 civarındadır. Bu değerler bile belirlenen ölçütlerin altındadır. Dolayısıyla iyi bir planlamayla ileriye dönük olarak ilkököllerde öğretmen ve derslik sayısı sorunu yaşanmayacağı söylenebilir.

### Çüngüş İlçesi Ortaokul Eğitiminin Durumu

Çüngüş İlçesinde toplam 10 ortaokul bulunmaktadır. Okullarda tam gün öğretim uygulanmaktadır. Bünyesinde imam hatip ortaokulu kademesini barındıran okullar bağımsız ortaokul olarak geçmektedir. Ancak imam hatip ortaokullarının bağımsız bir müdürlüğü yoktur. Sadece kurum idarecisi olarak müdür yardımcıları görev yapmaktadır. Okullarda ısınma, kaloriferle (Fuel-Oil) yapılmaktadır. İlçenin lojmanları, pansiyonu, bağımsız spor salonu, bağımsız çok amaçlı salonu, ayrı yemekhane bölümü olan ve bir kampüs içinde bulunan donanımlı tek okulu IMKB 75.Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu'dur. Okulda 22 derslik, 1 kütüphane, 2 iş ve beceri atölyesi, 2 mescit bulunmaktadır. Ancak 22 derslikten sadece 12'si kullanılmaktadır. Geniş bir alana kurulan okulun bakımsızlıktan birçok alanı kullanılamaz hale gelmiştir. Okul 45 dönümlük alana kurulmuştur. Okulun kullanım alanı içinde Çüngüş Stadyumu/Halı sahası yapılmış ve okulun yönetimine bırakılmıştır. Teknolojik kaynak ve donanım olarak her sınıfta akıllı tahtalar olup internet bağlantıları da mevcuttur. Okulların hepsi taşınmaz eğitim merkezi olup yakın mahallelerden servislerle öğrenciler gelmektedir.

Tablo 17'de 2010-2020 yılları arasında Çüngüş ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenci sayıları verilmiştir.

**Tablo 17**  
Çüngüş İlçesi Ortaokul Öğrenci Sayıları

	IMKB 75.Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu	Atatürk Ortaokulu	Sitelers Ortaokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar Ortaokulu	Selahaddin Eyyubi Ortaokulu	Atalar Ortaokulu	Çüngüş İ.H. Ortaokulu	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar İ.H. Ortaokulu	Atalar İ.H. Ortaokulu	Toplam
2010-2011	244	116	64	174	70	56	26	0	0	0	750
2011-2012	251	140	70	180	71	48	30	0	0	0	790
2012-2013	218	137	67	185	76	42	43	0	0	0	768
2013-2014	174	129	61	187	82	38	34	0	0	0	705
2014-2015	166	122	58	198	56	45	38	14	27	0	724
2015-2016	185	106	60	205	30	40	41	23	61	0	751
2016-2017	190	112	68	203	36	44	45	29	68	57	852
2017-2018	167	107	72	218	23	52	60	38	82	60	879
2018-2019	156	103	77	225	22	53	56	46	102	60	900
2019-2020	142	93	54	210	16	61	44	50	115	58	843
2020-2021	137	80	66	228	21	52	44	53	108	62	851

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 17'de yer alan verilere göre ilçe'de ortaokul öğrenci sayısının en fazla olduğu okul 2020-2021 öğretim yılı verilerine göre 228 öğrenci ile daha önce bir köy okulu olan Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu'dur. Bunun nedeni okulun yol üstünde merkezi konumu ve Çüngüş ilçe merkezine varmadan 10 km mesafede olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenci sayısının en az olduğu okul ise 53 öğrenci ile Çüngüş İmam Hatip Ortaokulu'dur. 2020-2021 öğretim yılı verilerine göre ortaokullardaki toplam öğrenci sayısı 851'dir.

Çüngüş ilçesi ortaokul öğrenci sayılarının 2010-2020 yılları arası gelişimi ve 2021-2030 yılları arasındaki geleceğe yönelik kestirimleri En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18**

*Ortaokul Öğrenci Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

Yıllar	Öğrenci Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a'+ b'.X
2010-2011	750	0	0	0	728,93
2011-2012	790	1	790	1	743,38
2012-2013	768	2	1536	4	757,83
2013-2014	705	3	2115	9	772,28
2014-2015	724	4	2896	16	786,73
2015-2016	751	5	3755	25	801,18
2016-2017	852	6	5112	36	815,63
2017-2018	879	7	6153	49	830,08
2018-2019	900	8	7200	64	844,53
2019-2020	843	9	7587	81	858,98
2020-2021	851	10	8510	100	873,43
2021-2022		11			887,88
2022-2023		12			902,33
2023-2024		13			916,78
2024-2025		14			931,23
2025-2026		15			945,68
2026-2027		16			960,13
2027-2028		17			974,58
2028-2029		18			989,03
2029-2030		19			1003,48
<b>n=11</b>	<b>ΣY=8813</b>	<b>ΣX=55</b>	<b>Σ(X.Y)=45654</b>	<b>ΣX<sup>2</sup>=385</b>	<b>ΣY'=17.324</b>

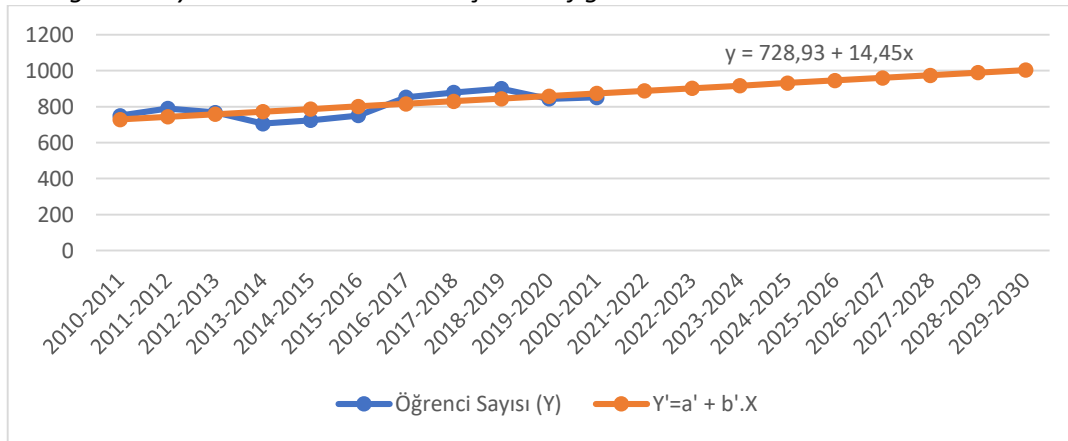
**Hesaplamalar**

$\Sigma Y = Na + b(\Sigma X)$	$\Sigma X.Y = a.\Sigma X + b.(\Sigma X^2)$	$45654 = 55a + 385b$	$8813 = 11a + 55b$
$8813 = 11a + 55b$	$45654 = 55a + 385b$	$44065 = -55a - 275b$	$8813 = 11a + 794,75b$
		$1589 = 110b$	$a = 728,93$
		$b = 14,45$	

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde ortaokul öğrenci sayılarının 2030 yılında 1003’e ulaşacağı kestirilmiştir. Ortaokul öğrenci sayılarının yıllara göre gelişimi ve geleceğe yönelik kestirim grafiği Şekil 6’da sunulmuştur.

**Şekil 6**

*Ortaokul Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Gelişimi Grafiği*





Şekil 6'da yer alan veriler incelendiğinde En Küçük Kareler Yöntemi ile yapılan hesaplama sonucuna göre ortaokul öğrenci sayılarında yıllar içerisinde çok yüksek bir artış olmayacağı kestirilmektedir. 2020 yılında 851 olan ortaokul öğrenci sayısının 2030 yılında 1003 olacağı görülmektedir. Buradan ilçedeki ortaokul sayısının yeterli olacağı sonucu çıkarılabilir. Tablo 19'da Çüngüş İlçesindeki 2010'dan 2020 yılına kadar olan ortaokul öğretmen sayıları verilmiştir.

**Tablo 19***Çüngüş İlçesi Ortaokul Öğretmen Sayıları*

	IMKB 75.Yılı Yatılı Bölge Ortaokulu	Atatürk Ortaokulu	Siteler Ortaokulu	Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar Ortaokulu	Selahaddin Eyyubi Ortaokulu	Atalar Ortaokulu	Çüngüş İ.H.O	Yukarışeyhler Şht. Bilal Yeşilçınar İ.H.O	Atalar İ.H.O	Toplam
2010-2011	25	18	7	17	4	6	3	0	0	0	80
2011-2012	22	20	7	18	4	6	3	0	0	0	80
2012-2013	22	20	8	18	5	5	2	0	0	0	80
2013-2014	24	15	8	18	5	5	4	0	0	0	79
2014-2015	16	18	6	20	4	5	5	5	3	0	82
2015-2016	18	16	6	20	4	5	5	5	3	0	82
2016-2017	18	16	7	20	3	5	3	4	4	3	83
2017-2018	16	15	7	18	3	6	3	6	5	4	83
2018-2019	14	14	8	18	2	6	5	6	6	6	85
2019-2020	14	14	7	17	2	7	4	8	6	6	85
2020-2021	16	12	7	17	3	7	4	7	6	8	87

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde 10 yıllık süreçte 10 ortaokulun da öğretmen sayılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı gözlenmektedir. İmam Hatip Ortaokullarının açılmasıyla bazı öğretmenlerin kadrolarının bu kurumlara aktarıldığı anlaşılmaktadır. 2020-2021 öğretim yılında öğretmen sayısının en fazla olduğu okul 17 öğretmenle Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu iken, öğretmen sayısı en az olan okul 3 öğretmen ile Yukarışeyhler Şehit Bilal Yeşilçınar Ortaokulu'dur.

Çüngüş ilçesi ortaokul öğretmen sayılarının 2010-2020 yılları arası gelişimi ve 2021-2030 yılları arasındaki geleceğe yönelik kestirimleri En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20***Ortaokul Öğretmen Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

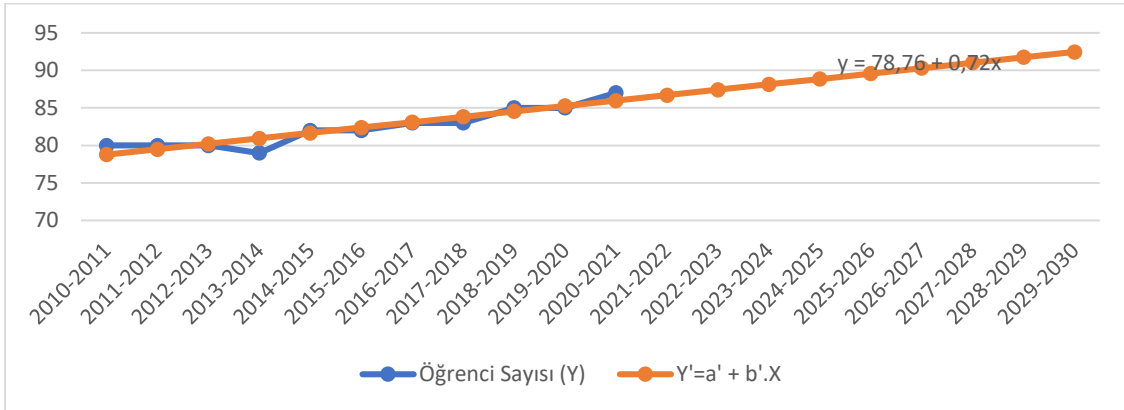
Yıllar	Öğretmen Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a' + b'.X
2010-2011	80	0	0	0	78,77
2011-2012	80	1	80	1	79,49
2012-2013	80	2	160	4	80,21
2013-2014	79	3	237	9	80,93
2014-2015	82	4	328	16	81,65
2015-2016	82	5	410	25	82,37
2016-2017	83	6	498	36	83,09
2017-2018	83	7	581	49	83,81
2018-2019	85	8	680	64	84,53

2019-2020	85	9	765	81	85,25
2020-2021	87	10	870	100	85,97
2021-2022		11			86,69
2022-2023		12			87,41
2023-2024		13			88,13
2024-2025		14			88,85
2025-2026		15			89,57
2026-2027		16			90,29
2027-2028		17			91,01
2028-2029		18			91,73
2029-2030		19			92,45
<b>n=11</b>	<b><math>\Sigma Y=906</math></b>	<b><math>\Sigma X=55</math></b>	<b><math>\Sigma(X.Y)=4609</math></b>	<b><math>\Sigma X^2=385</math></b>	<b><math>\Sigma Y^2=1.712</math></b>
<b>Hesaplamalar</b>					
$\Sigma Y=Na+b(\Sigma X)$	$\Sigma X.Y=a.\Sigma X+b.(\Sigma X^2)$		$4609=55a+385b$		$906=11a+55b$
$906=11a+55b$	$4609=55a+385b$		$-4530=-55a-275b$		$906=11a+39,6$
			$79=110b$		$a=78,76$
			$b=0,72$		

Tablo 20’de yer alan verilere göre ortaokul öğretmen sayılarının 2030 yılında çok fazla bir değişiklik göstermeyip 92 olacağı kestirilmiştir. Ortaokul öğretmen sayılarının yıllara göre gelişimi ve geleceğe yönelik kestirim grafiği Şekil 7’de sunulmuştur.

### Şekil 7

Ortaokul Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Gelişimi Grafiği



Şekil 7’de yer alan veriler incelendiğinde hesaplama sonucuna göre ortaokul öğretmen sayılarının yıllar içerisinde fazla bir değişiklik göstermeyeceğinden öğretmen ihtiyacı sorunu yaşanmayacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 21’de ortaokul kademesinde öğretmen başına ve derslik başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

**Tablo 21***Ortaokul Kademesinde Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları*

Yıl	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2010-2011	32	80	750	9	23
2011-2012	36	80	790	10	22
2012-2013	36	80	768	10	21
2013-2014	34	79	705	9	21
2014-2015	43	82	724	9	17
2015-2016	42	82	751	9	18
2016-2017	40	83	852	10	21
2017-2018	42	83	879	11	21
2018-2019	42	85	900	11	21
2019-2020	44	85	843	10	19
2020-2021	48	87	851	10	18

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 21’de ortaokul kademesinde öğretmen başına ve derslik başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde ortaokullardaki öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısının ölçütlere uygun olduğu görülmektedir. Bu anlamda ilçenin yeterli sayıda öğretmen ve derslik olanaklarına sahip olduğu söylenebilir.

**Çüngüş İlçesinde Lise Eğitimi Durumu**

Çüngüş İlçesi’nde Çüngüş Çok programlı Anadolu Lisesi adıyla sadece 1 lise bulunmaktadır. Lise Binası 2007 yılında hasar gördüğünden önce yıkılıp yerine 16 derslikli prefabrik bir yapı kurulmuş daha sonra 2019 yılında tamamlanan 28 derslikli yeni binasına taşınmıştır. Çok programlı Lise; Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesi olarak hizmet vermektedir. Meslek Lisesi kısmında çocuk gelişimi ve eğitimi ile elektrik-elektronik teknolojileri programları mevcuttur. Lisede tam gün öğretim uygulanmaktadır. Ayrıca Çüngüş Çok Programlı Lisesine bağlı Bakiye Akgün Erkek Öğrenci Yurdu adıyla 250 yatak kapasiteli bir pansiyon bulunmaktadır. İlçede bir tane lise bulunduğundan lise çağındaki öğrencilerin birçoğu ilçe merkezinde yer alan bu okula taşınmaktadır (Çüngüş Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021).

Tablo 22’de 2010-2011 öğretim yılından 2020-2021 öğretim yılına kadar lisenin öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları ile öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

**Tablo 22***Çüngüş Çok Programlı Lisesi Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayıları*

Yıl	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2010-2011	14	18	337	19	24
2011-2012	14	18	354	20	25
2012-2013	14	20	346	18	25
2013-2014	15	20	355	18	24
2014-2015	15	22	352	16	23
2015-2016	16	23	360	16	23
2016-2017	16	25	392	16	25
2017-2018	16	26	405	16	25
2018-2019	16	28	388	14	24
2019-2020	25	33	559	17	22
2020-2021	28	34	553	16	20

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

Tablo 22’de yer alan verilere göre 2019 yılından sonra Lise binasının tamamlanmasıyla öğrenci sayısında artış gözlenmektedir. Bu artışın nedenleri arasında; okulun teknolojik ve eğitsel olanaklarının artması, eğitim programlarının çeşitlendirilerek yeni olanakların sunulması ve il genelinde veya yakın çevre ilçelerde nitelikli okul sayısının azaltılması sayılabilir (Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021).

Çüngüş ilçesi lise öğrenci sayılarının 2010-2020 yılları arası eğilimi ve 2021-2030 yılları arasındaki geleceğe yönelik kestirimleri En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 23’te sunulmuştur.

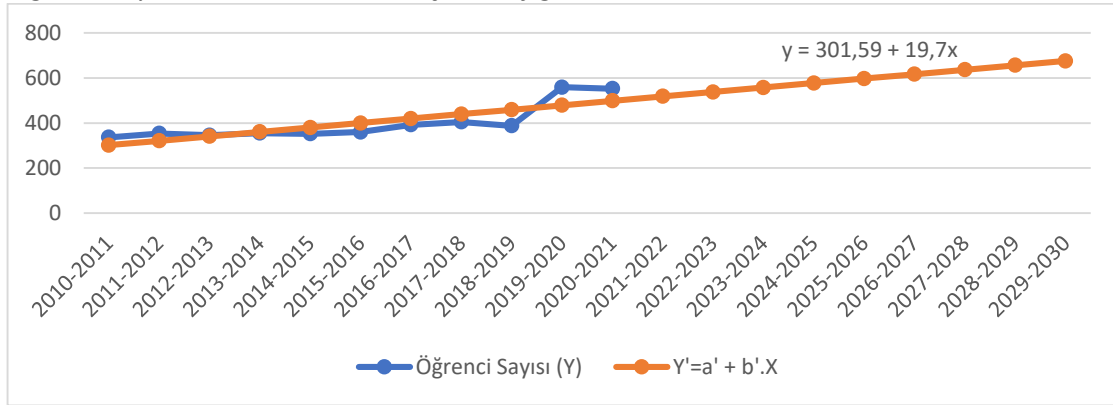
**Tablo 23**

*Lise Öğrenci Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler*

Yıllar	Öğrenci Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a'+ b'.X
2010-2011	337	0	0	0	391,14
2011-2012	354	1	354	1	410,84
2012-2013	346	2	692	4	430,54
2013-2014	355	3	1065	9	450,24
2014-2015	352	4	1408	16	469,94
2015-2016	360	5	1800	25	489,64
2016-2017	392	6	2352	36	509,34
2017-2018	405	7	2835	49	529,04
2018-2019	388	8	3104	64	548,74
2019-2020	559	9	5031	81	568,44
2020-2021	553	10	5530	100	588,14
2021-2022		11			607,84
2022-2023		12			627,54
2023-2024		13			647,24
2024-2025		14			666,94
2025-2026		15			686,64
2026-2027		16			706,34
2027-2028		17			726,04
2028-2029		18			745,74
2029-2030		19			765,44
<b>n =11</b>	<b>ΣY =4401</b>	<b>ΣX =55</b>	<b>Σ(X.Y)=24171</b>	<b>ΣX<sup>2</sup>=385</b>	<b>ΣY'=11.566</b>
<b>Hesaplamalar</b>					
$ΣY=Na+b(ΣX)$	$ΣX.Y=a.ΣX+b.(ΣX^2)$		$24171=55a+385b$		$4401=11a+55b$
$4401=11a+55b$	$24171=55a+385b$		$-22005=-55a-275b$		$4401=11a+1083,5$
			$2166=110b$		$a=301,59$
			$b=19,7$		

Tablo 23’te yer alan veriler incelendiğinde öğrenci sayısının 2030 yılında 765’e ulaşacağı kestirilmektedir. Lisenin öğrenci sayısının yıllara göre gelişimi ve geleceğe yönelik kestirim grafiği Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8’de yer alan veriler incelendiğinde yapılan hesaplama sonucuna göre lise öğrenci sayısında ilçe çağ nüfusuna oranla çok yüksek bir artış olacağı görülmektedir

**Şekil 8****Lise Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Gelişim Grafiği**

Çüngüş ilçesi lise öğretmen sayılarının 2010-2020 yılları arası eğilimi ve 2021-2030 yılları arasındaki geleceğe yönelik kestirimleri En Küçük Kareler Yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 24'te sunulmuştur.

**Tablo 24****Lise Öğretmen Sayılarının Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Kestirimler**

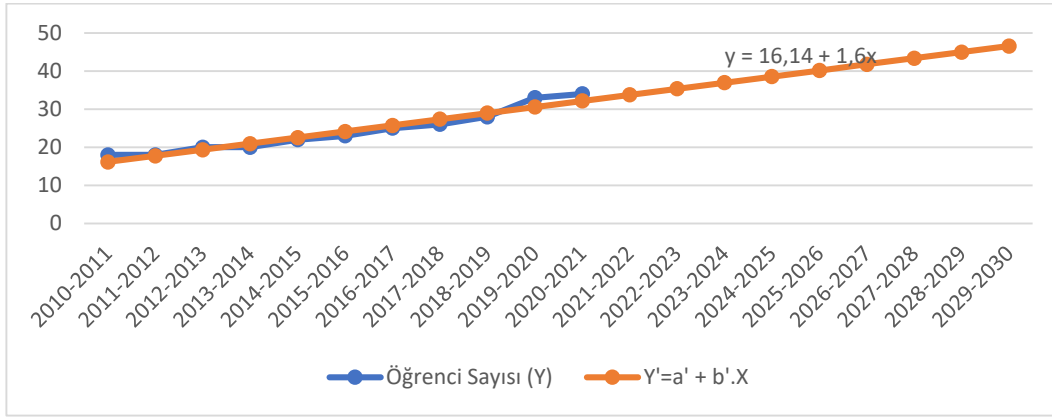
Yıllar	Öğretmen Sayısı (Y)	(X)	(X.Y)	X <sup>2</sup>	Y'=a'+ b'.X
2010-2011	18	0	0	0	16,14
2011-2012	18	1	18	1	17,74
2012-2013	20	2	40	4	19,34
2013-2014	20	3	60	9	20,94
2014-2015	22	4	88	16	22,54
2015-2016	23	5	115	25	24,14
2016-2017	25	6	150	36	25,74
2017-2018	26	7	182	49	27,34
2018-2019	28	8	224	64	28,94
2019-2020	33	9	297	81	30,54
2020-2021	34	10	340	100	32,14
2021-2022		11			33,74
2022-2023		12			35,34
2023-2024		13			36,94
2024-2025		14			38,54
2025-2026		15			40,14
2026-2027		16			41,74
2027-2028		17			43,34
2028-2029		18			44,94
2029-2030		19			46,54
<b>n=11</b>	<b>ΣY =267</b>	<b>ΣX =55</b>	<b>Σ(X.Y)=1514</b>	<b>ΣX<sup>2</sup>=385</b>	<b>ΣY'=627</b>
<b>Hesaplamalar</b>					
ΣY=Na+b(ΣX)	ΣX.Y=a.ΣX+b.(ΣX <sup>2</sup> )		1514=55a+385b		267=11a+55b
267=11a+55b	1514=55a+385b		-1335=-55a-275b		267=11a+89,5
			179=110b		a=16,14
			b=1,6		

Tablo 24'te yer alan verilere göre lise öğretmen sayılarının 2030 yılında 46'ya yükseleceği kestirilmektedir. Bu sonuçlara göre ileriki yıllarda Çüngüş ilçesindeki liselerde öğretmen ihtiyacının olacağını göstermektedir.

Lise öğretmen sayılarının yıllara göre gelişimi ve geleceğe yönelik kestirim grafiği Şekil 9'da sunulmuştur.

### Şekil 9

Lise Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Gelişimi



Şekil 9'da yer alan veriler incelendiğinde yapılan hesaplama sonucuna göre lise öğretmen sayılarında meydana gelecek artışın çok yüksek olmayacağı kestirilmektedir.

### Çüngüş ilçesindeki Taşınmalı Eğitim Ağı

Çüngüş ilçesindeki okulların yerleşim haritası incelendiğinde, okulların belli merkezlerde toplandığı görülmektedir. İlçenin birçok mahallesinde eğitim hizmeti sunulmamaktadır. Bu durumun nedeni olarak coğrafi koşulların zorluğu, nüfusun dağınık yerleşimi, güvenlik ve bu mahallelerde/mezralarda çalışmak isteyen kadrolu/ücretli öğretmenlerin olmaması gösterilmektedir. Dolayısıyla bu mahallelere eğitim hizmeti götürülmesi yerine öğrencilerin taşınmalı sistemle merkezi okullara taşınması tercih edilmektedir (Çüngüş İlçe Milli Eğitim, 2021).

Çüngüş'te ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde hizmet veren 8 taşıma merkezi okul binası mevcuttur. Bu okullar; Atatürk İlkokulu/Ortaokulu, Selahaddin Eyyubi İlkokulu/Ortaokulu, Siteler İlkokulu/Ortaokulu, Yeniköy 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu/Ortaokulu, Yukarışeyhler Şehit Bilal Yeşilçınar Ortaokulu/İmam Hatip Ortaokulu, Atalar Ortaokulu/İmam Hatip Ortaokulu, İMKB 75.Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu/Çüngüş İmam Hatip Ortaokulu ve Çüngüş Çok Programlı Lisesidir.

İlçede belirlenen taşıma merkezlerine 32 yerleşim (mahalle/köy/mezra) yerinden ilkokullara 514, ortaokullara 493 öğrenci taşınmaktadır. Ayrıca bir ortaöğretim taşıma merkezi olan liseye 19 yerleşim yerinden toplam 388 öğrenci taşınmaktadır.

Tablo 25'teki veriler incelendiğinde 2016 yılından itibaren taşınmalı eğitim hizmetinden yararlanan öğrenci sayısının zamanla arttığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak, daha önce açık olan birçok köy ve mezradaki okulların kademeli olarak kapanması (Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü) gösterilebilir. İlçedeki taşınmalı öğrenci sayısının fazla oluşu eğitim harcamaları kapsamında yer alan cari harcamalar içinde en büyük payın taşıma harcamalarına ait olduğunu düşündürmektedir. İlçeye ait net eğitim harcamaları verilerine ulaşırsa benzer bir yöntemle (en küçük kareler yöntemi) geleceğe yönelik eğitim harcamalarının da eğilim ve kestirimleri hesaplanabilmektedir.

**Tablo 25***Taşımali Eğitim Hizmetinden Yararlanan Öğrenci Sayıları ve Oranları*

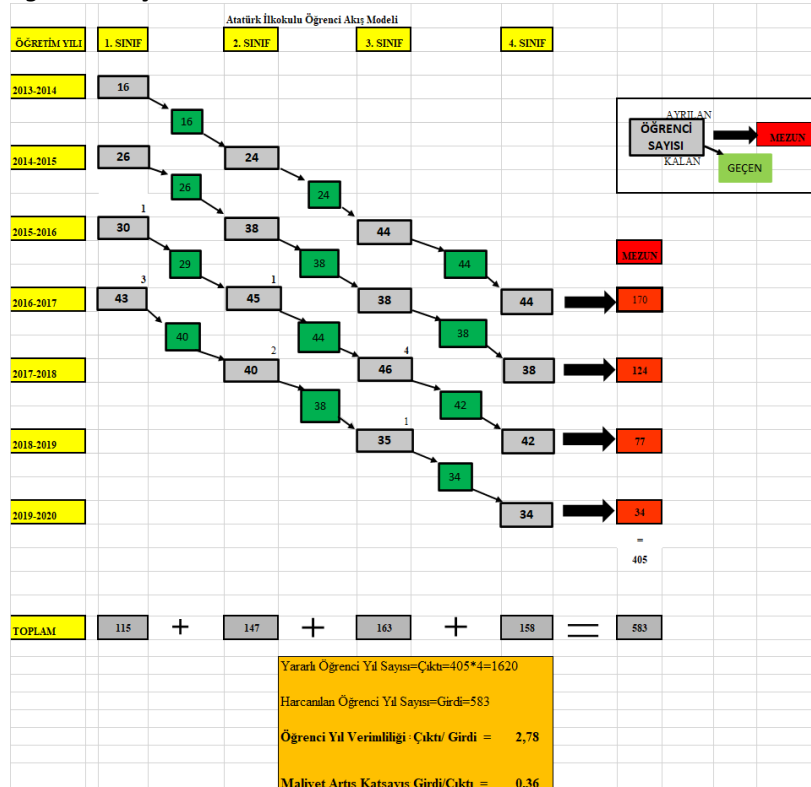
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam
	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)	
2016-2017	258	35	440	52	233	61	931
2017-2018	334	41	475	54	274	68	1083
2018-2019	425	45	546	60	249	64	1220
2019-2020	481	52	570	67	411	73	1462
2020-2021	514	53	493	58	388	70	1395

Kaynak. Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021.

**Çüngüş İlçesindeki Okulların Verimlilik Durumu/Öğrenci Akış Modelleri**

Öğrenci akış ve geçiş modelleri eğitim sisteminin iç verimliliğine yönelik bilgi sağlayan analiz yöntemlerindedir. Verimlilik kavramı, elde edilen çıktı ile onu elde etmek için kullanılan girdi arasındaki en uygun ilişkidir. Eğitim sistemi açısından ise verimlilik; fazladan maliyet artışına yol açmadan, hizmet sunulan öğrenci sayısı ve öğrenme düzeyini artırma, öğrencilerin öğrenme düzeyini azaltmadan eğitim maliyetlerini düşürme (Karakütük, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci akış modelleri ile öğrenci yıl verimliliği ve maliyet artış katsayıları hesaplanabilmektedir. Aşağıda Çüngüş ilçesindeki bir ilkokul, bir ortaokul ve lisenin öğrenci akış modelleri yer almaktadır.

Şekil 10'da Atatürk İlkokulu'nun 2014-2015 öğretim yılından itibaren Öğrenci Akış Modeline yer verilmiştir.

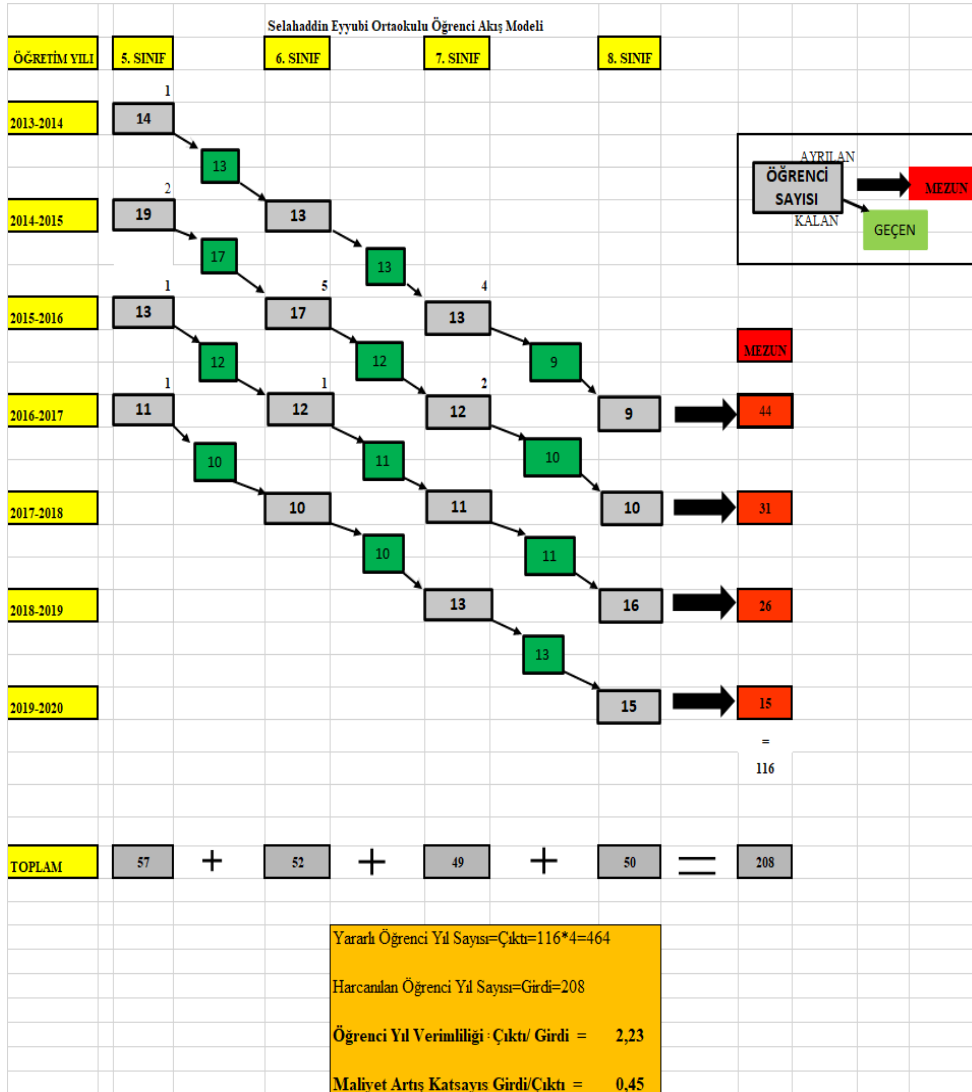
**Şekil 10***Atatürk İlkokulu Öğrenci Akış Modeli*

Şekil 10'daki Atatürk İlkokulu Öğrenci Akış Modeli incelendiğinde taşınmalı eğitimden dolayı bazı yıllarda öğrenci sayılarının katlandığı görülmektedir. Bu yüzden öğrenci yıl verimliliğinin 2,78 olması savurganlık düzeyi konusunda sağlıklı bir bilgi vermemektedir. Ancak maliyet artış katsayısının 0,36 gibi çok düşük düzeyde olması öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarının çok düşük olduğunu göstermektedir.

Şekil 11'de Selahattin Eyyubi Ortaokulu'nun 2013-2014 öğretim yılından itibaren Öğrenci Akış Modeli verilmiştir.

### Şekil 11

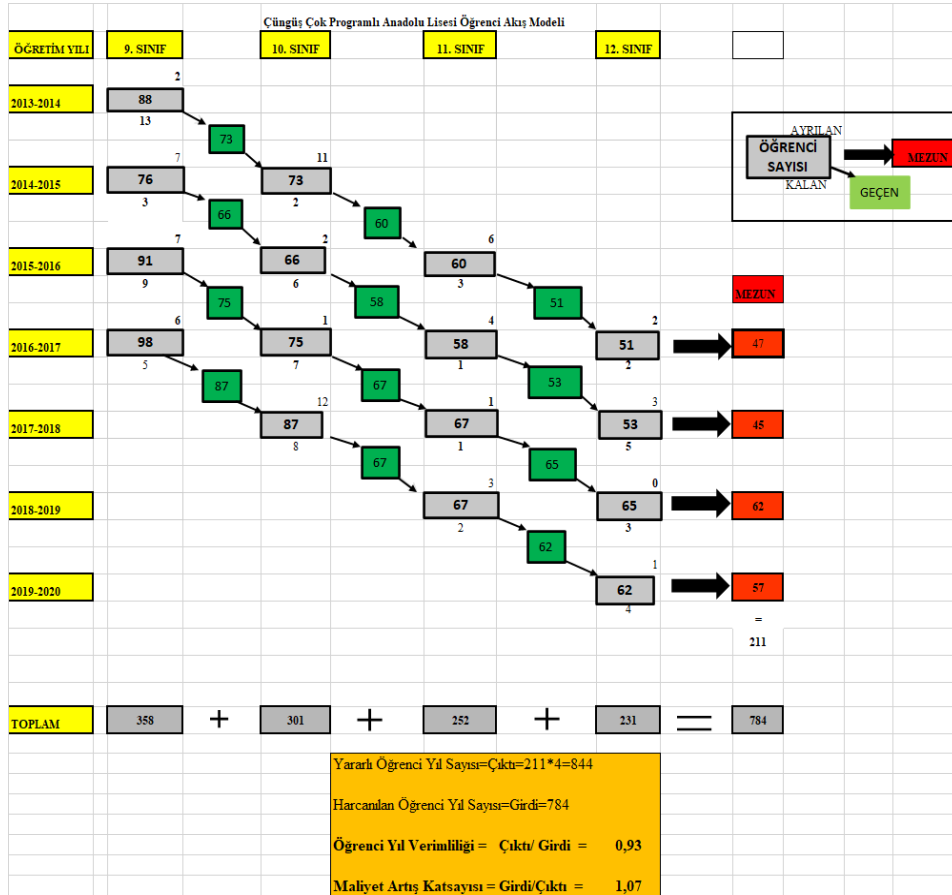
Selahattin Eyyubi Ortaokulu Öğrenci Akış Modeli



Şekil 11'de yer alan Selahattin Eyyubi Ortaokulu Öğrenci Akış Modeli incelendiğinde ortaokula başlayan öğrenciler arasında okul terkleri, nakiller veya göçler olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenci yıl verimliliğini yükseltmektedir. Maliyet artış katsayısının çok düşük olması da öğrenci başına düşen harcamaların azaldığını göstermektedir.

Şekil 12'de Çüngüş Çok Programlı Anadolu Lisesi Öğrenci Akış Modeli yer almaktadır.



**Şekil 12****Çüngüş Çok Programlı Anadolu Lisesi Öğrenci Akış Modeli**

Şekil 12'deki akış modeli incelendiğinde, öğrenci yıl verimliliğinin 0,93 olması, bu okulun iç verimliliğinin 1'e yakın ve savurganlık düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Maliyet artış katsayısının da 1,07 olması bu bilgiyi destekler niteliktedir. Öğrenci başına yapılan harcamalarda çok küçük artışlar olduğu gözlenmektedir.

**Çüngüş İlçesinde Eğitimde Yaşanan Temel Sorunlar**

1. Taşımali eğitim sorunu: 2015 yılından bu yana 26 köy okulundan 11'i öğrenci yetersizliği, öğretmen azlığı ve ulaşım sorunlarından dolayı kapatılmış ve bu yerleşim yerindeki öğrenciler belirlenen 6 merkezi ilkököl ve Ortaokulda taşımali eğitime alınmıştır. Ancak yerleşim yerlerinin birbirinden uzak, köy yollarının bozuk ve köylerdeki öğrenci sayısının az olması nedeniyle taşıma maliyetinin arttığı söylenebilir.

2. Yerleşimin dağınık olmasından ötürü öğrenciler her gün taşımayla, belli bir yol giderek eğitime ulaşmak zorunda kalmaktadır. Bu durum çoğu zaman öğrencilerin 35-40 km uzağa kadar yol gitmeleri anlamına gelebilmektedir. Bu denli uzak bir mesafeyi ilkököl çağındaki çocukların her gün gidiyor olması, çocukların eğitime yorgun başlaması, yolların stabilize olmasından dolayı yaşanabilecek kazalar, ilçenin yoğun kar ve yağmur alan bir bölgede olmasından dolayı erozyon, sel ve çığ gibi tehlikeler eğitimin önündeki önemli engeller olarak görülmektedir.

3. İlçedeki yolların genel olarak dört mevsim boyunca ulaşımaya elverişsiz olması ya da hiç yol olmaması durumu eğitimin önünde büyük bir engel olarak durmaktadır.

4. İlçe merkezindeki sosyal ve kültürel olanakların olmaması öğretmenlerin ilçeden en kısa sürede ayrılmak istemelerine yol açmaktadır. İlçeye ancak belli saatlerde sınırlı sayıda servis hizmeti sağlanabilmektedir.

5. Okullarda, rehberlik servisinin olmaması ve özel eğitim öğretmenlerinin yetersiz olması. Bu durum öğrencilerin yönlendirilmesi ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bu hizmetleri alamamalarına neden olmaktadır.

### **Plan ve Programlarda Yer Alan Eğitim Politikaları ve Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri**

Bu bölümde, Çüngüş ilçesinin tarihsel, sosyo-ekonomik ve coğrafi yapısı göz önüne alınarak, eğitim durumuna ilişkin bulgulardan da hareketle varılan gerçekleşme düzeyleri yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan dört temel unsur çerçevesinde değerlendirilmiştir;

- a- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığının (TCCSBB) hazırladığı 2021 Yılı Yıllık Programı,
- b- 11. Kalkınma Planı (2019-2023),
- c- 2021-2023 Orta Vadeli Programı (2021-2023) ve
- d- İlçenin Stratejik Planı

Bu kapsamda programların eğitime ilişkin hedeflerinden, ilçe stratejik planıyla benzerlik gösterenler aşağıda sunulmuştur:

11. Kalkınma Planı'na göre, eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak tüm kademelerde eğitime erişim artırılacaktır (TCCSBB, 2019-2023). Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda, yeni dersliklerin verimli kullanımına ve atıl durumdaki eğitim binalarının öncelikli değerlendirilmesine vurgu yapılmaktadır (TCCSBB, 2021). Tekli eğitime geçiş için ilave derslikler inşa edilecek ve okullaşma, tamamlama oranları artırılarak devamsızlık oranları azaltılacaktır (TCCSBB, 2021). Yeni Ekonomi Programı ise eğitimde adaleti sağlamak amacıyla mali kaynak, öğretmen niteliği ve eğitim donanımı açısından oluşan farklılıkları azaltmayı hedeflemektedir (TCCSBB, 2021-2023). Bu doğrultuda okul yöneticiliği güçlendirilip eğitim kalite endeksi oluşturulacak, deneyimsiz öğretmenlere destek verilecektir. Çüngüş İlçe Stratejik Planı'na göre, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla okulların teknolojik altyapısı iyileştirilecek ve bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı sağlanacaktır. Bu kapsamda, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullar FATİH projesine dahil edilmiştir (Çüngüş İlçe Stratejik Planı, 2021).

Çüngüş ilçesinde tüm eğitim kademelerinde tekli eğitime geçildiği görülmektedir. İkili eğitim yapan kurum yoktur. Ancak eğitim binalarının verimli kullanılmadığı gözlenmiştir. Derslik ihtiyacı olmamasına rağmen atıl vaziyetteki eğitim binalarının kullanımı en acil durumdur. Çünkü taşınabilir eğitime ayrılan harcamalar her geçen gün artmaktadır. Yaklaşık 12 köy okulunun kapalı olduğu ve bu yerleşim yerlerinden taşınmayla eğitime erişimin sağlandığı anlaşılmaktadır. Orta Vadeli Program'da belirtilen bölgeler arasındaki mali kaynak, öğretmen ve yönetici niteliği, eğitim donanımı ve kazanımlar açısından oluşan farklılıkların azaltılması hedefi doğrultusunda, atıl bırakılmış köy okullarının tadilatından geçirilmesi ve bu okullara öğretmen atamaları yapılması önerilmektedir. Böylece yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin okula erişim kolaylığı sağlanarak eğitime erişimde fırsat eşitliği desteklenebilir.

İlçedeki okulların biri hariç hiçbirinde akıllı tahta bulunmamaktadır. Bunun dışında okullarda BT sınıfı ve yeterli teknolojik donanımlar da yoktur. Dolayısıyla gerek kalkınma, yıllık ve orta vadeli plan/programlarda değinilse de ilçenin stratejik planında geçen hedeflerin gerçekleşmediği söylenebilir.

Kalkınma Planı'na göre, çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözeten eğitim ortamları oluşturulacak ve okullar arası başarı farkı azaltılacaktır (TCCSBB, 2019-2023). Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, eğitim yapılarının teknolojiye ve çevreye uyumlu, güvenli, ekonomik, estetik ve erişilebilir

olmasını hedeflerken, tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyelerinin kurulacağını belirtmektedir (TCCSBB, 2021). Yeni Ekonomi Programı ise rehberlik hizmetlerinin niteliğini artırarak öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeyi ve onları gelecekte ihtiyaç duyulacak mesleklere yönlendirmeyi amaçlamaktadır (TCCSBB, 2021-2023). İlçenin stratejik planında “Okul öncesi eğitim ve temel eğitimde öğrencilerimizin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimleri sağlanacaktır.” şeklinde belirtilen maddenin alt hedeflerinde “Erken çocukluk eğitiminin niteliği ve yaygınlığı artırılacak” denmektedir. İlçede erken çocukluk eğitimi veren bir tek anaokulu vardır ve bu okulun öğrenci kapasitesi ve erişimi sınırlıdır. Yıllık programda geçen tasarım ve beceri atölyelerinin kurulması ise ilçe stratejik planına alınmamıştır. İlçede sadece iki okulda IMKB 75. Yıl Yatılı Bölge Okulu ve Çüngüş Çok Programlı Lisesinde atölye dersliği mevcuttur. Ancak bu atölyelerde teknolojik donanım ve materyal eksikliği olduğundan kullanılmamaktadır. Bunun dışında tasarım ve beceri atölyelerinde ders verebilecek yeterlikte öğretmen olmaması da ayrı bir sorun olarak görülmüştür. İlçedeki okulların niteliği ve olanakları arasındaki farklılıklar köy okullarına doğru gittikçe artmaktadır. Birçok köy/mahalle okulunun fiziki olanakları dahi eşit değildir.

Çüngüş Çok Programlı Lisesinin birçok yönden donanımlı olmasına karşın merkeze uzak olması erişilebilirliğini zayıflatmaktadır. Atatürk İlkokul/Ortaokulu ise taşıma merkezi olmasına karşın hem teknolojik olarak hem de derslik bakımından yetersiz kalmaktadır. İyi bir planlama yapılarak bu okulların tasarlandığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Yönlendirme ve rehberlik hizmetlerinin niteliği düşünülecek olursa ilçede sadece 3 rehber öğretmen bulunmaktadır. Toplam 2500 civarında öğrencisi olan bir ilçe için bu sayının yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu kriterin de sağlanmadığı söylenebilir.

11. Kalkınma Planı'na göre, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için beşerî ve fiziki olanaklar güçlendirilecektir (TCCSBB, 2019-2023). Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, öğrenme ortamlarının fiziki altyapısını, öğretim programı ve materyal zenginliğini, öz bakım becerilerini, bütünleştirme uygulamalarını ve rehberlik hizmetlerinin standartlarını yükseltmeyi amaçlamaktadır (TCCSBB, 2021). Yeni Ekonomi Programı ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini artırmayı, bu öğrencileri özgün tanılama araçlarıyla tespit etmeyi ve onların hem bireysel yaşamlarına hem de ülke ekonomisine katkı sağlamalarını hedeflemektedir (TCCSBB, 2021-2023). Çüngüş İlçe Stratejik Planı'nda, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliğinin artırılması ve bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmiş (Çüngüş İlçe Stratejik Planı, 2021) ancak ilçede yeterli özel eğitim öğretmeni bulunmadığı da belirtilmiştir. Sadece Atatürk Ortaokulu ve Siteler Ortaokulu'nda özel eğitim sınıfı olduğu ancak bu sınıflarda da toplam 7 öğrencinin bulunduğu bildirilmiştir. İlçede Rehberlik ve Araştırma merkezinin olmaması da özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin tanılama ve tespit edilmesini zorlaştırmaktadır.

11. Kalkınma Planı'na göre, mesleki ve teknik eğitimde üretime yönelik yapısal dönüşüm ve istihdam seferberliğine başlanacaktır (TCCSBB, 2019-2023). Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, meslek liselerinin atölye ve laboratuvarlarının modernize edilerek eğitim ve istihdam ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesini öngörmektedir (TCCSBB, 2021). Yeni Ekonomi Programı ise mesleki eğitim öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin üretime dönüştürülmesini ve okul-sektör iş birliği modellerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (TCCSBB, 2021-2023). Çüngüş İlçe Stratejik Planı da mesleki ve teknik eğitim ile hayat boyu öğrenme sistemlerinin toplumun ihtiyaçlarına ve işgücü piyasası gereksinimlerine uygun şekilde uygulanmasını amaçlamaktadır (Çüngüş İlçe Stratejik Planı, 2021).

İlçede yeni açılan Çüngüş Çok Programlı Lisesinin yeni binasına taşınmasıyla mesleki ve teknik bölümlerine öğrenci alımlarında artış olduğu görülmektedir. Ancak henüz yeterli laboratuvar donanımının sağlanamaması öğrenci sayısını belli bir seviyede tutmaktadır. Bu durum modern atölye ve laboratuvarların açılmasıyla yaygınlaştırılabilir. İlçede sanayinin olmaması, lisenin sadece elektrik ve elektronik teknolojisi bölümlerinin işler olması diğer dezavantajlardır.

## **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada, Diyarbakır ili Çüngüş ilçesinin eğitim planlamasına yönelik bir analiz yapılarak, yerel düzeydeki eğitim ihtiyaçları ve zorlukları değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, nüfusun %2 oranında azalma eğilimi gösterdiğini ve eğitim çağındaki nüfusun önemli bir kısmının gençlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bu azalan nüfus eğilimi, bazı okulların kapatılma olasılığını gündeme getirmektedir. Buna karşın, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenci sayılarında artış gözlemlenmiştir ve bu artışın özellikle lise kademesinde çağ nüfusunun üzerinde gerçekleşeceği öngörülmüştür. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, Diyarbakır'ın Çüngüş ilçesinin özellikle kırsal bölgelerde belirgin olan nüfus kaybı nedeniyle azalan bir nüfus eğilimine sahip olduğu ve bu durumun eğitim planlamasında kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Bu ve benzeri sorunlara neden olabilecek planlama eksiklikleri merkezi veya bölgesel planlamanın yanı sıra yerel düzeyde yapılacak daha küçük ölçekli planlamanın önemini de artırmaktadır.

Planlamadaki hataların en aza indirilmesi ve mevcut verilerin/göstergelerin daha sağlıklı değerlendirilmesi için veriye dayalı yönetim anlayışının benimsenmesi ve etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Veriye dayalı yönetim, örgütlerin karar alma süreçlerini veri temelli gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir ve bu yönetim anlayışının temelinde, rasyonel bir perspektifle elde edilen istatistikler yer almaktadır. Bu nedenle, veriye dayalı yönetimin, örgütlerin performansı, verimliliği ve etkinliği üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir (İhtiyaroğlu, 2019). Cemaloğlu (2019), yöneticilerin varsayımlar yerine verilere dayalı kararlar almasının, isabetli ve etkili sonuçlara ulaşmanın temel koşulu olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, bu verilerin işlenip anlamlı bir hale getirilmeden bilgiye dönüşmeyeceğini ifade etmektedir. Veriler olmadan bilgi, bilgi olmadan anlama ve anlama olmadan da geleceğe yönelik öngörülerde bulunmanın mümkün olmadığını belirterek veriye dayalı karar verme sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

Yerel düzeydeki planların yapılabilmesi için öğretim haritaları hazırlanmalıdır. Öğretim haritasında, benzer özelliklere sahip bir bölge için nüfus, ekonomik durum, coğrafi yapı, iklim koşulları, ulaşım olanakları, toplumsal yapı ve eğitim durumu ayrıntılı olarak analiz edildikten sonra, geleceğe dair tahminler yapılır ve bu hedeflere ulaşmak için öneriler geliştirilir (Hallak, 1977; Karakütük, 2020). Karakütük (2020), il, ilçe ve köy gibi farklı yerleşim düzeylerinde eğitim planlaması yapılabileceğini belirterek, Türkiye’de özellikle ilçe düzeyinde eğitim planlaması yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Türkiye’de eğitim planlamasının tarihsel gelişimi, özellikle 1960 sonrası dönemde planlı kalkınma anlayışı ile şekillenmiştir. Bu süreçte eğitim, ekonomik kalkınmanın bir aracı olarak ele alınmış ve planlamalar da bu çerçevede, “insangücü yetiştirme” amacına odaklı olarak yapılmıştır (Küçüker, 2010). Çüngüş ilçesi de bu genel eğilimin bir parçasıdır; bölgedeki eğitim planlaması, yerel ihtiyaçlardan ziyade merkezi ekonomik hedefler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu durum, özellikle taşınabilir eğitim ve kız çocuklarının okullaşma oranlarının düşük olması gibi yerel sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Bölgenin kırsal yapısı ve öğrenci taşımacılığı gibi zorluklar göz önüne alındığında, daha özgün çözümler üretilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Coombs (1973), merkezi eğitim planlamalarının yerel ihtiyaçları yeterince karşılayamadığını ve kaynak yetersizliğinin bölgesel eşitsizlikleri artırabildiğini belirtmektedir. Çüngüş ilçesi gibi küçük ve dağınık yerleşimlere sahip bölgelerde, yerel eğitim planlamasının daha ayrıntılı ve esnek bir yapıda olması gerekmektedir. Karakütük’e (1994) göre öğretim haritaları gibi mikro planlama araçları, yerel eğitimdeki kaynakların daha etkin kullanılmasını sağlayabilir.

Çüngüş ilçesinin demografik yapısı, eğitim planlaması için kritik bir unsurdur. Nüfus artışı, doğurganlık oranları, yaş dağılımı ve göç gibi demografik verilerin nüfus kestirim oranları kullanılarak doğru yorumlanması, eğitim sistemlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine önemli katkılar sunmaktadır (Châu, 1990). İlçenin nüfusu genel bir azalma eğilimindedir ve bu durum bazı okulların kapanması veya birleştirilmesi gibi sonuçlar doğurabilir. Özellikle kırsal alanlarda nüfusun azalması, eğitim yatırımlarını sınırlı kaynaklarla planlama zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu noktada, Türkiye’de eğitim planlaması sürecinde yerel ihtiyaçların yeterince dikkate alınmadığı gibi söylemlerin dillendirilmesi göz ardı edilmemelidir. Eğitim planlaması literatüründe, yerel toplulukların sosyal taleplerinin de göz önünde bulundurularak planlamaların yapılabileceğini savunan planlama modeli

çalışmaları bulunmaktadır (Härnqvist, 1987; Psacharopoulos, 1975). Eğitim sistemlerinin, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine daha fazla odaklanması gerektiğini savunan bu modeller, Çüngüş ilçesi gibi kırsal bölgeler için de geçerli olabilir. Özellikle okul öncesi eğitim kapsamında, 20. Millî Eğitim Şûrası kararlarında (MEB, 2021) yer alan “dezavantajlı bölgeler ve gruplara yönelik okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller (gezici öğretmen sınıfı,..., ev temelli eğitim, toplum temelli erken müdahale modeli, mobil anaokulu vb.) kendi standartları geliştirilerek kullanılmalıdır.” ve bu konudaki benzeri kararların uygulamaya alınması 11. Kalkınma planında %100 olması hedeflenen okul öncesi okullaşma oranına Çüngüş ilçesinde ulaşılmasını sağlayacaktır. Özellikle kız çocuklarının eğitim oranının düşük olması ve bölgedeki eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesi için sosyal talep modellerine dayalı çözümler dikkate alınabilir.

Araştırmanın bulguları, Çüngüş ilçesindeki mevcut eğitim planlamasının yerel ihtiyaçlara uygun şekilde ve sosyo-ekonomik eşitsizlikler dikkate alınarak yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) 2022 raporuna (OECD, 2023) göre, sosyo-ekonomik eşitsizlikler eğitim performansında önemli rol oynamaktadır. Bu çerçevede PISA 2022 verileri de taşımali eğitim sistemi ve yerel yönetimlerle iş birliğinin güçlendirilmesi gibi önlemlerin sosyo-ekonomik eşitsizlikleri azaltmada etkili bir politika olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Taşımali eğitim sisteminin iyileştirilmesi, okulların fiziki altyapısının güçlendirilmesi ve kız çocuklarının eğitime katılımının artırılması için özgün çözümler geliştirilmelidir. Yerel düzeyde planlama yapılırken, kaynakların verimli kullanılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim yatırımlarının getirisini maksimize etmek için maliyet-fayda analizleri yapılmalı ve kaynaklar etkili şekilde tahsis edilmelidir (Psacharopoulos, 1979). Bu doğrultuda, özellikle taşımali eğitim sistemi ve altyapı yatırımları, uzun vadede eğitim kalitesini artıracaktır. 2033 Türkiye Eğitim Politikaları Strateji Belgesi'nde (Akgündüz, 2023), eğitimde fırsat eşitliği ve teknolojik dönüşüm gibi bileşenlerin, sürdürülebilir bir eğitim sistemi için temel unsurlar olduğu vurgulanmaktadır. Belgeye göre, özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimini artırmak amacıyla altyapı iyileştirmeleri ve dijitalleşme desteklenmelidir.

Sonuç olarak Diyarbakır ili Çüngüş ilçesi eğitim planlaması, yerel ihtiyaçların doğru bir şekilde analiz edilmesi ve toplumsal dinamiklerin dikkate alınmasıyla şekillenen, çok boyutlu ve stratejik bir süreç olarak tanımlanabilir. Yerel düzeyde eğitim planlamasının daha esnek, birey odaklı ve fırsat eşitliğine dayalı bir anlayışla yeniden şekillendirilmesi, bölgedeki eğitim kalitesini artırmada etkili olabilir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, yerel ve merkezi eğitim planlarının daha entegre bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

## Öneriler

Kalkınma planları, yıllık ve orta vadeli programlar, stratejik planlar ve ilçedeki eğitim sorunları dikkate alındığında, Çüngüş ilçesi eğitim durumu kapsamında gelecek için karar vericiler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

### Karar Vericilere Öneriler

**Yerel Eğitim Altyapısının Güçlendirilmesi:** Çüngüş ilçesinde mevcut eğitim altyapısının, özellikle kırsal alanlardaki okulların onarılarak güçlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda, mevcut 11 köy okulunun onarımlarının yapılarak faaliyete alınması ve taşımali eğitimin en aza indirilmesi hedeflenmelidir.

**Finansman ve Kaynak Dağılımında Verimlilik:** Eğitim bütçesi planlamalarında kaynak dağılımının en verimli şekilde yapılması için maliyet-fayda analizlerinin gerçekleştirilmesi ve öncelikli alanlara yatırım yapılması önerilmektedir.

**Ulaşım ve Taşımali Eğitimde İyileştirme:** Coğrafi olarak dağınık yerleşim bölgelerinde taşımali eğitim, öğrencilerin erişimini sağlamak açısından temel bir gerekliliktir. Taşımali eğitim sistemine daha

fazla kaynak aktarılması, araçların güvenlik ve konfor açısından iyileştirilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda mahalle ve köyler arasındaki yolların varsa bakımının yapılması, yoksa yol yapım hizmetinin devreye sokularak mümkünse köyler arasında yeni bağlantı yollarının yapılması sağlanmalıdır. Taşımalı eğitimde daha etkin bir planlama yapılması, öğrencilerin zamanında okula ulaşmalarını sağlayarak eğitime erişim sorununu azaltabilir.

**Okul Kapasite Planlaması ve Fiziki Yatırımların Artırılması:** Bulgu sonuçlarına göre öğrenci sayısında artış beklendiği için okul ve derslik kapasitesinin önceden planlanarak artırılması gereklidir. Tüm okullardaki fiziki altyapı ve teknolojik olanakların iyileştirilmesine öncelik verilerek okulların bakım ve onarım ihtiyaçlarının düzenli olarak karşılanması sağlanmalıdır.

### **Uygulayıcılara Öneriler**

**Öğretmen ve Destek Personel İhtiyacının Karşlanması:** İlçedeki rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinin sayısı artırılmalı, bu sayede her öğrenciye eşit eğitim imkânı sağlanmalıdır.

**Öğretmenlerin Çalışma Koşullarının İyileştirilmesi:** Özellikle kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin özlük hakları (hizmet puanı, maaş, lojman desteği gibi) düzenlenerek motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır.

**Okula Devam Oranlarının Artırılması İçin Sosyal Destek Programları:** Çüngüş'te kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, özellikle kız öğrenciler için teşvik edici burslar, ulaşım desteği ve ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu tür destekler, bölgedeki öğrencilerin eğitimden kopmalarını önlemek ve okula devam oranlarını artırmak için etkili bir çözüm sunacaktır.

**Yerel Yönetimlerle İşbirliği:** Okulların fiziki altyapısını ve donanım eksikliklerini gidermek için yerel yönetimlerle işbirliği yapılması önemlidir. Yerel yönetimlerin eğitime destek sağlayarak, okulların bakım, temizlik ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında katkıda bulunmaları teşvik edilmelidir. Özellikle kırsal alanlarda yerel yönetim desteği, okulların sürdürülebilirliğini güçlendirecektir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

**Yerel İhtiyaçlara Odaklanan Araştırmaların Teşvik Edilmesi:** Çüngüş gibi yerel ve küçük ölçekli bölgelerde eğitimle ilgili daha fazla araştırma yapılması, mikro planlama çalışmalarıyla desteklenmelidir. Bu tür çalışmalar, eğitim politikalarının yerel ihtiyaçları dikkate almasını sağlayarak daha etkin bir eğitim politikası oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

**Eğitimde Fırsat Eşitliğine Dair Daha Fazla Çalışma:** Eğitimde fırsat eşitliği, özellikle dezavantajlı bölgelerde daha derinlemesine incelenmelidir. Böylece bölgedeki eğitimin kalitesinin artırılması için etkili stratejiler geliştirilebilir.

**Öğrenci Akışı ve Okul Tercihleri Üzerine Ayrıntılı Çalışmalar:** Bölgede öğrenci akışının geleceğe yönelik projeksiyonları, hangi okulların kapatılacağı veya birleştirileceği kararlarında önemli rol oynayacaktır. Bu nedenle, öğrenci akışını belirleyen faktörler ve bölgesel göç dinamikleri üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle öğrencilerin hangi okulları tercih ettiklerine dair araştırmalar, okul kapasitelerinin daha etkili planlanmasına yardımcı olabilir.

**Kırsal Bölgelerde Eğitimde Eşitsizlikler Üzerine Araştırmalar:** Çüngüş gibi kırsal ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde eğitimde eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çözümler geliştirmek amacıyla saha araştırmaları yapılmalıdır. Bu araştırmalar, öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve bölgesel eşitsizliklerin nedenlerini anlamada önemli katkılar sağlayabilir ve eğitim politikalarına ışık tutabilir.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma doküman incelemesi türünden olup etik kurul izni gerektiren çalışmalar sınıfına dahil değildir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı**

Araştırmanın tamamı, araştırmanın tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Yazarın araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarın araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ekinoks Yayınları.
- Akgündüz, D. (Ed.). (2023). *2033 Türkiye eğitim politikaları strateji belgesi*. Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Anderson, C. (2015). *Creating a data-driven organization: Practical advice from the trenches*. "O'Reilly Media, Inc."
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (4. Baskı)*. Siyasal Kitabevi.
- Becerikli, S. (2019). *Öğretmen yetiştirmede İstanbul Yüksek Okulu modeli (1924-1978)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Beşel, F., & Yardımcıoğlu, F. (2017). Maliye Dergisi'nin bibliyometrik analizi: 2007-2016 dönemi. *Maliye Dergisi*, 172, 133-151. <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/172-07.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. (7.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin pin kodu*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Duykuluoğlu, A. (2022). *Eğitimde veriye dayalı yönetim. (1.Baskı)* Pegem Akademi.
- Châu, T. N. (1990). *Eğitim planlamasının demografik yönleri* (R. Kabadayı, Çev.). Nüve Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- Coombs, P.H. (1973). *Eğitim planlaması nedir?* (C. Mihçioğlu, Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çüngüş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (2021). *Stratejik plan (2019-2023)*. <http://www.cungus.gov.tr/ilce-milli-egitim-mudurlugu>
- Çüngüş Belediyesi, (2021). *Ana sayfa*. Çüngüş Belediyesi. <http://www.cungus.bel.tr>
- Diyarbakır Valiliği, (2021). *Ana sayfa*. Diyarbakır Valiliği. <http://www.diyarbakir.gov.tr>

- Fayol, H. (2016). *General and industrial management*. Ravenio Books.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Çev.). Pearson.
- Hallak, J. (1977). *Planning the Location of Schools: An Instrument of Educational Policy*. UNESCO IIEP.
- Härnqvist, K. (1987). Social demand models. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education* (pp. 356-363). Oxford: Pergamon Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-033379-3.50081-4>
- Hesapçioğlu, M. (1989). *Eğitim planlaması ve yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/fc04f24a-1a5f-4298-b66f-bd5e854675a6/content>
- İhtiyaroğlu, N. (2019). Veriye dayalı karar verme uygulamaları. N. Cemaloğlu (Ed.), *Veriye dayalı yönetim* (ss. 139-165). Pegem Akademi.
- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Karacadağ Kalkınma Ajansı. (2011). *Çüngüş ilçesi durum raporu*. [https://www.karacadag.gov.tr/Dokuman/Dosya/www.karacadag.org.tr\\_246\\_CP6S54UN\\_cungus\\_ilce\\_durum\\_raporu.pdf](https://www.karacadag.gov.tr/Dokuman/Dosya/www.karacadag.org.tr_246_CP6S54UN_cungus_ilce_durum_raporu.pdf)
- Karakütük, K. (1994). *Eğitim planlamasında öğretim haritası yönteminin rolü, önemi ve Türkiye’de uygulanması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karakütük, K. (2020). *Eğitim planlaması*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de nüfus ve eğitim: Uzun vadeli (2010–2050) nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 86-104.
- Küçükler, E. (2010, 11-13 November). *Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor?* [Sözlü sunum]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye. [https://www.academia.edu/1045125/T%C3%BCrkiyede\\_E%C4%9Fitim\\_Planlamas%C4%B1\\_Neyi\\_Hedefliyor](https://www.academia.edu/1045125/T%C3%BCrkiyede_E%C4%9Fitim_Planlamas%C4%B1_Neyi_Hedefliyor)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyonu belgesi*. [https://baklan.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/11144802\\_2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri 2019-2020*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *20. Millî eğitim şûrası*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- Nas, E. (2019). Okul rehberlik servislerinde yürütülen faaliyetlerin değerlendirilmesi. F. Tanhan, H. İ. Özok & C. Aladağ (Ed.), *Eğitim bilimleri perspektifinden öğretmen* (ss. 147-158) içinde. Pegem Akademi.



- Psacharopoulos, G. (1975). The macro-planning of education: A clarification of issues and a look into the future. *Comparative Education Review*, 19(2), 214-224. <https://doi.org/10.1086/445820>
- Psacharopoulos, G. (1979). Synthetic approaches in manpower planning. *De Economist*, 127(2), 289-297. <https://doi.org/10.1007/bf02371842>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 257-284. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.936225>
- Şahin, Ş. (2018). *Türkiye’de ‘eğitim tarihi’ alanında elektronik ortamda yayınlanmış makalelerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B., & Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: bir doküman analizi örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457. <https://dergipark.org.tr/pub/gefad/issue/6738/90581>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). *Nüfus istatistikleri 2020*. <http://www.tuik.gov.tr>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019-2023). *11.Kalkınma planı*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On\\_Birinci\\_Kalkinma\\_Plani-2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf)
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). *Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/yillik-programlar>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021-2023). *Yeni ekonomi programı (orta vadeli program)*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/orta-vadeli-programlar>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ünal, I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Torun Matbaası.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Tuğçe KÜÇÜKALİ<sup>1</sup>, Fatma ÖNEN ÖZTÜRK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Uzman, İstanbul Fenomen Akademi, [tugcekucukali1961@gmail.com](mailto:tugcekucukali1961@gmail.com)

<sup>2</sup> Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, [fatma.onen@marmara.edu.tr](mailto:fatma.onen@marmara.edu.tr)

Geliş Tarihi/Received  
20.09.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
13.12.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## Görsel Öğrenme Bağlamında Animasyon Filmlerin Fen Eğitimi ve Bilim Öğretimi Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

### Öz

Fen öğretim programı yapılandırmacı eğitim temelinde şekillendirilmiştir. Yapılandırmacılıkta konular deneyler, etkinlikler, karikatürler, filmler vb araçların kullanımıyla zenginleştirilmelidir. Böylece öğretim ortamının farklı yöntem-tekniplerle yapılandırılması sağlanmalıdır. Öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayabilecek araçlardan birisi de görsel öğrenme araçlarıdır. Araştırmada bu bağlamda öğrenci yaş grubuna bağlı olarak animasyon filmlerin oldukça etkili görsel araçlar olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada görsel öğrenme araçlarından biri olan animasyon filmlerin fen eğitimi ve bilim öğretimi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yapılmıştır. Araştırmadaki filmler IMDb listesinde en yüksek puan alanlar arasında belirlenmiş; ayrıca fen eğitimi alanında üç uzmanın görüşüne de sunulmuş ve buna bağlı olarak 6 adet film, araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların animasyon filmleri izledikten sonra ne gibi bilgiler edindikleri, yaş grubuna bağlı olarak seçilebilecek filmlerin belirlenmesi ve bu filmlerin fen eğitimi ve bilim öğretimi bağlamında nasıl kullanılacağı gibi başlıklar ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Animasyon film, bilim öğretimi, fen eğitimi, görsel öğrenme

**Atıf:** Küçükali, T., & Önen Öztürk, F. (2024). Görsel öğrenme bağlamında animasyon filmlerin fen eğitimi ve bilim öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 164-193. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.230>

## Investigation of Animated Movies in The Context of Visual Learning in Terms of Science Education and Science Teaching<sup>2</sup>

### Abstract

The science curriculum has been shaped based on the principles of constructivist education. In constructivist teaching, subjects should be enriched with the use of tools such as experiments, activities, cartoons, films, etc., Thus, it is essential to ensure that the teaching environment is structured with different methods and techniques. One of the tools that can enable students to be active during teaching process is visual learning tools. In this context, it is thought that animated movies can be very effective visual tools, depending on the age group of the students studied in the research. This research aims to examine animated movies as one of the visual learning tools in the context of science education and science teaching. The research was conducted through document review, one of the qualitative research methods. The films in the study were determined from among those with the highest scores according to the IMDb list; additionally, they were presented to three experts in the field of science education, and based on their opinions, 6 films were included in the scope of the research. The analysis of data was carried out using content analysis. The results obtained from the research highlighted topics such as the type of information children acquire after watching animated films, the selection of films appropriate for different age groups, and how these films can be utilized in the context of science education and science teaching.

**Key Words:** Animated movie, science education, science teaching, visual learning

**Citation:** Küçükali, T., & Önen Öztürk, F. (2024). Investigation of animated movies in the context of visual learning in terms of science education and science teaching. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 164-193. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.230>

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından hazırlanan ve ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

<sup>2</sup> This study was produced from a part of the master's thesis prepared by the first author and carried out under the supervision of the second author.



### Extended Abstract

#### Introduction

One of the greatest effects of education on human life can be that people continue their lives in a quality manner, be happy and realize themselves. The individual's ability to go through this process well allows him/her to contribute to both his/her own life and the lives of other individuals. In our age, where we encounter different innovations every day, it is necessary to be innovative in the field of education. With the development of technology, the number of tools that can be used in education has also increased. In order to increase the quality of education, it is necessary to follow the developments and incorporate them to the classroom environment. Science education can enable individuals to know and understand themselves, the environment they live in and the world better. In order not to fall behind and to raise conscious individuals who are aware of nature and the universe, these innovations should be followed closely and transferred to classroom environments. Animated films are activities that children follow with interest from a young age and are mostly considered for entertainment purposes. In fact, children can gain some knowledge and behaviors by watching animated films in addition to their entertainment purposes. Animated films, which are visual communication tools and prepared in accordance with the developmental stages of children from a young age, can be used as an audio-visual educational tool in addition to their entertainment purposes. While such films entertain children, they can also enable children to find science concepts interesting and to concretize the concepts they have learned in an abstract way. This may lead to films being preferred more in education.

There are important features of science such as universality, changeability, and continuity, as well as titles such as the working process of scientific studies, the way scientists work, data collection and analysis processes. In addition, concepts such as scientists, experiments, and inventions should be conveyed to children accurately. Films should be chosen very carefully at this point. Misrepresentations of science in films may change children's perspectives on science, and lead them to believe that scientific studies are excessively difficult. By determining the right animation films, the use of useful visual resources for science and science education can be increased. Another point to be considered is the age levels and areas of interest of children.

When the relevant literature is examined, it is seen that there are few studies on animated films, which are visual learning tools that can be included in curricula. This situation constitutes the focus of the study. In this research, the question "Can animated films be evaluated in terms of science education and science teaching?" was addressed. The aim of this study was to determine which animated films can be used to teach science concepts and scientific elements to secondary school students. In this context, the grade levels that the animated films included in the scope of the research appeal to were determined, and the selected films were examined in detail within the framework of science education and teaching.

#### Method

In this qualitative study, document analysis was used to analyze the data. For the study, the animated films "Inside Out, Cloudy with a Chance of Meatballs, Animals, Big Hero 6, Mr. Peabody and the Mearly Shearmen: Traveling Back in Time and Ice Age 1 were examined. These films were selected from the most popular animated films according to IMDb lists. The selected films were analyzed with document analysis.

The selected animated films were examined in two stages. First, the achievements in the science curriculum were grouped according to learning areas and associated with the animated films. After the animation films determined for the study were examined, the achievements corresponding

to each learning area were presented in tables. In the second stage, the selected animated films were analyzed based on the identified scientific themes.

### **Findings**

As a result of the analysis of the animated films covered in the research, it was determined that, except for the film *Inside Out*, the concepts in the films were related to the achievements in the 2018 Science Curriculum and learning areas at different grade levels. It was also seen that the animated films were also associated with the scientific themes within the scope of the research. In this context, while the animated films *"Inside Out"*, *"Cloudy with a Chance of Meatballs"*, *"Mr. Peabody and Sherman..."*, *"Big Hero 6"* were associated with all themes, the films *"Animals"* and *"Ice Age 1"* could not be associated with any theme.

The animated films were examined under three headings: scientific process skills, nature of science, and characteristics of scientists. When the films were analyzed in terms of scientific process skills, the most common expressions were observation, classification, experimentation, data interpretation, and conclusion-making. It is suggested that the cartoons and animated films analyzed in the study could effectively help students develop scientific process skills.

### **Discussion and Conclusion**

In line with the results obtained from the study, what children learned from the animated films they loved to watch, which films are suitable for which age groups to watch in visual learning environments or at home, and which films are suitable for science and science teaching are listed and presented. This study, conducted in the field of science, aims to guide future research. In our rapidly developing age, new cartoons and animated films are continuously being released. Teachers can follow these films and identify those suitable for learning outcomes or teaching scientific elements, as highlighted in the findings of this study, and use them as visual learning materials. Activities related to animations should be included in science textbooks. Animations prepared by experts on the subjects should be watched by students with the help of smart boards in classes. By placing QR codes in relevant sections of textbooks, students can access these materials outside of school.

## Giriş

Günümüz dünyasında, bireylerin yaşam standartlarını en üst seviyede tutabilmeleri için doğru ve yeterli bir eğitim almaları gerekmektedir. Birey doğduğu andan itibaren eğitim sürecine başlamaktadır. Bu süreçte öncelikli olarak kendisini fark eden birey, yaşamı boyunca merak eder, hayal eder, yaratıcıdır ve problemlerini kendi kendine çözer. Bu süreci doğru şekilde geçiren bir birey, hem kendi hayatına hem de çevresindekilere olumlu katkılarda bulunabilmektedir. Globalleşen dünyada bireylerin merak ederek sorgulaması, araştırması, bilgiyi en uygun şekilde gündelik yaşamına entegre etmesi, kendi ilgi, istek ve becerilerinin farkına vararak çalışması, problemlere yönelik farklı çözüm yolları üretmesi ve toplumsal değerlere saygılı olması beklenmektedir. Bu bağlamda sürekli adaptasyon ile geçen bir süreçten bahsetmek oldukça olasıdır.

Eğitim her geçen gün kendisini yenilemektedir. Teknolojik gelişmeler, eğitsel amaçla kullanılacak araçların sayısında oldukça ciddi bir artışa sebep olmuştur. Eğitimin kalitesini arttırmak ve bu araçları öğretim ortamına taşıyabilmek için öğretmenlerin süreci yakından takip etmesi oldukça önemlidir. Eğitimin her alanında olduğu gibi fen eğitiminde de bu duruma özen göstermek, ders ortamını buna göre planlamak gerekmektedir. Fen eğitimi ile birey hem kendisini hem de yaşadığı dünyayı daha iyi tanıyıp anlayabilecek, çevreye karşı duyarlı hale gelecek, araştırma yapmayı sevecek, bilimdeki değişimleri takip ederek eleştirel bir bakış açısıyla bakabilecek ve üreten kişilerin yetiştirilmesi sağlanabilecektir (Dinçel, 2018).

Fen öğretim programı yapılandırmacı eğitim felsefesi temelinde şekillenmiş ve öğretim ortamları buna göre düzenlenmiştir. Yapılandırmacı öğretim ortamında farklı öğretim araçlarının kullanılması ile öğretim sürecinin zenginleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu şekilde yürütülen bir ders öğrencinin derse hem aktif katılımını hem de ders içerisinde eğlenerek öğrenmesini sağlayabilir. Öğrencilerin öğretim süreci içerisinde aktif olmalarını ve öğrenme ortamına daha çok katılmalarını sağlayabilecek araçlardan biri, görsel öğrenme araçlarıdır. Mayer (2009) "çift kodlama teorisine" atıfta bulunarak, görsel ve işitsel materyallerin öğrenme sürecinde etkileşim halinde bulduklarını; ayrıca görsel materyallerin anlamlı öğrenmeyi pekiştirdiğini ve öğrencilerin derse daha etkin bir şekilde katılım sağladığını ifade etmektedir.

Fen eğitiminde görsel öğrenmeyi destekleyecek nitelikte pek çok araç-gereç bulunmaktadır. Bu noktada önemli olan konu/kavrama uygun aracı doğru bir şekilde belirleyebilmektir. Aksi halde kavramsal anlama ile ilgili farklı sorunlar ortaya çıkabilmekte ve çeşitli yanlışlar oluşabilmektedir. Nitekim Piaget (1952), bilişsel gelişim teorisinde, bireylerin öğrenme süreçlerinde uygun araçlar ve materyaller kullanarak kavramsal anlamayı desteklemelerinin önemini vurgulamaktadır. Doğru araçlar kullanılmadığında bireylerde kavram yanlışları ortaya çıkabilmektedir. Benzeri şekilde Vygotsky (1978), kavramların anlaşılmasında "yakınsal gelişim alanına" atıfta bulunarak bu sürece rehberlik eden araçların önemini dile getirmekte ve doğru araçlar sağlanmadığında öğrenme sürecinde yanlış anlamaların oluşabileceğini belirtmektedir. Arıkan'ın (2001) belirttiğine göre görsel araçların öğretim ortamına dahil edilmesi, öğrencilerin bilgiyi daha anlaşılır bir şekilde kavramasına ve bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesine sebep olmaktadır. Benzeri şekilde, Önen Öztürk (2017) de görsel medya araçlarına öğretim sürecinde yer verilmesi gerektiğini belirtmiş; böylece gündelik hayatla fennin daha kolay bir şekilde bir araya getirilebileceğini ifade etmiştir. Görsel araçların öğretim ortamına dahil edilmesi sürecinde hitap edilen seviyeye bağlı olarak seçilen ve daha çok ilgi çeken, hoşlanılan, izlemekten zevk alınan ve popüler araçların tercih edilmesi; derslerin çocuklar için daha ilgi çekici olmasına imkân sunabilmektedir (Mayer, 2009; Clark & Mayer, 2016).

Fen bilimleri öğretiminde görsel öğrenme araçları ile yapılan derslerin öğrencilerin hipotez kurma, verileri tahmin etme ve sonuç çıkarma gibi becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Thompson, 1993). Nitekim Gülen de (2016) kavramsal görselliğin arttırılmasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Zihin haritaları ve kavram haritaları gibi görsel materyallerle yapılan derslerde de öğrencilerin bilgiyi sunma ve saklama gibi becerilerinin hızla geliştiği tespit edilmiştir (Balım vd., 2006). Üç boyutlu görsel materyallerle yapılan bir derste ise Güneş (2013), öğrencilerin

akademik başarı düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Kavram karikatürleri ile yapılan farklı bir çalışmada da öğrencilerin ilgisini çekmesi nedeniyle bu tip materyallerin derste daha sık kullanılması yönünde görüş ortaya konmuştur (Balım vd., 2008). Farklı araştırmalar, görsel öğrenme araçlarının oldukça geniş bir yelpazede olduğunu ve öğretim sürecine yönelik farklı etkilerinin olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretim sürecinde kullanılacak görsel araçların sayısı günümüz teknolojisi ile birlikte oldukça gelişmiş durumda olmakla birlikte; bu süreçte etkili bir şekilde kullanılacak görsel araçlardan bir tanesinin öğrenci yaş grubuna bağlı olarak genel anlamda animasyonlar, özel anlamda animasyon filmler olduğu düşünülmektedir.

Mayer & Moreno'nun (2002) belirttiğine göre animasyon filmler öğrenme sürecinde görsel-işitsel bilgiyi entegre ederek öğrenmeyi desteklemektedir. Ayrıca animasyonlar filmler karmaşık konu/kavramları anlatırken kavramların görsel temsilini kolaylaştırmakta ve anlamayı güçlendirmektedir. Animasyon filmler, karmaşık konuları basitleştirerek görsel olarak sundukları için öğrenmeyi önemli ölçüde desteklemektedir (Schnotz & Rasch, 2005). Tversky vd. (2002) ise animasyon filmlerin öğrenci motivasyonunu artırdığını ve öğrenmeye katılımı teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda çocukların yaş seviyelerine bağlı olarak hazırlanan farklı içeriklerdeki animasyon filmlerin, eğlence amacının yanı sıra görsel-işitsel eğitim aracı olarak da kullanılabilirliği düşünülmektedir. Korkmaz (2017) bu tarz filmler ile çocukların fen konu/kavramlarını daha ilgi çekici bir şekilde dinleyebileceklerini, Atılboz (2011) ise soyut olan fen kavramlarının somutlaştırılabilirliğini belirtmiştir. Nitekim Pekdağ (2007) da çalışmasında kompleks durumların ve olayların mikro seviyelere indirilerek öğrencilerin daha iyi kavramaları için filmlerin kullanılabilirliğini ifade etmiştir.

İçerikleri oldukça çeşitli olan animasyon filmlerin alandaki pek çok dersle de entegre edilebileceği; fen dersi özelinde ise öğretim programında yer alan farklı içeriklerdeki fen kavram/konularına ve bilimsel içerikteki öğelerin öğretimine kolayca adapte edilebileceği düşünülmektedir. Bu süreç oldukça dikkat gerektiren bir süreç olmakla birlikte; animasyonlarda yer alan kavramların doğru bir şekilde film içerisine yerleştirilip yerleştirilmediği veya film içerisinde bilimsel içerikteki öğelerin olup olmadığı varsa içeriğe nasıl yerleştirildiği vb. gibi farklı konular irdelenmesi gereken başlıklar olma niteliğindedir. Nitekim, çocukların yanlış kavram öğrenmeleri, öğretme-öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyecektir (Anderson, 1986; Griffiths, 1992; Akt. Ayas vd., 2002).

Fen öğretiminin önemli bileşenlerinden birisi de öğrencilere bilimsel içerikli öğelerin öğretilmesidir. Öğrenciler bilimsel kavramları öğrenirken bir bilim insanı gibi çalışabilmeli, süreçte yer alan kavramları ve boyutları doğru bir şekilde anlamlandırabilmelidirler. Çünkü öğrencilerin bilim insanı gibi çalışarak bilimsel çalışma sürecine aktif bir şekilde katılabilecekleri, bilimsel yöntemleri birebir uygulayabilecekleri, problem çözme süreçlerini birebir tecrübe ederek bilimsel düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine vakıf olabilecekleri, bilimsel süreçleri yaşayarak anlamlandırabilecekleri ve bilgiyi birebir deneyimleyerek kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council, NRC) (2012) bilim insanı gibi düşünmenin öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmelerinde aktif katılım sağlamalarına, araştırma yapma imkanına sahip olmalarına ve sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde fen bilimleri eğitimi temel alanında; bireylerin kendi problemlerini fark edebilmeleri, karar verebilmeleri ve kendi faaliyetleri ile kararlarını entegre edebilmeleri beklenmektedir. Bu süreçte bireyler bilimsel becerilerini uygun ve etkili bir şekilde uygulayabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerden bilimsel araştırma süreçlerini yürütebilmeleri ve değerlendirebilmeleri, elde edilen kanıtları analiz ederek yorumlayabilmeleri ve sonuçları farklı gösterim biçimleri ile temsil edebilmeleri gibi pek çok beceriye sahip olmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024). Bu bağlamda fen öğretim programı dahilinde bilimsel bilginin süreçlerine ilişkin pek çok başlığın öğrencilere kazandırılabilirliği görülmektedir. Bu durum ilgili başlıkların öğrencilere doğru bir şekilde sunulmasının önemli bir gereklilik olduğunu da ortaya koyar niteliktedir. Bu bağlamda öğrenme ortamında yer alması planlanan filmlerin tüm bu başlıkları içerisine alacak nitelikte seçilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Filmlerin içerisinde yanlış olarak yer

alan bilimsel içeriğin, çocukların sürece yönelik ilgilerinde ve öğrendikleri bilgiler bağlamında sorunlara yer açacağı düşünülmektedir. Nitekim Barnett vd. (2006) yapmış oldukları çalışmada da doğrudan doğruya film izleme metodolojisi üzerine kurulu olan bir öğretimin, yer bilimi kavramlarının öğretiminde yanlış anlamalara neden olduğu tespit edilmiştir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte görsel medyada yer alan farklı niteliklerdeki pek çok içeriğin, özellikle görsel içeriğin, izleyici kitlesi bağlamında farklılaşması oldukça olasıdır. Nitekim farklı yaş seviyeleri ve farklı ilgi alanları gibi etmenlerin filmlerin seçiminde önemli olduğu düşünülmektedir. Huesmann ve Moise-Titus'un (2003) ile Anderson ve Dill'in (2000) yapmış oldukları çalışmalarda çizgi filmlerin, küçük yaş gruplarındaki çocuklar için uygun içerikler olduğu, ancak daha büyük çocukların animasyon filmleri tercih etme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bunun nedeninin çizgi filmlerin daha renkli ve görsel öğeler bakımından daha ilgi çekici olması gibi durumlara dayandırılabilir (Christakis vd. 2009). Buna karşın daha büyük yaş seviyelerindeki çocuklar ise çizgi filmlerin yaşlarına uygun olmadığını düşünerek animasyon filmleri tercih edebilirler. Çocukların çizgi filmlerden animasyon filmlerine geçişi, yaşla birlikte artan bilişsel ve duygusal gelişimle ilişkilidir (Gentile & Anderson, 2003).

Genç'in (2013) belirttiğine göre genel anlamda filmler özel anlamda animasyon filmler farklı yaş seviyelerindeki izleyicilerin ilgisini çekebilecek, böylece geniş kitlelere kolayca ulaşabilecek bir aktivite olarak düşünülebilmektedir. Küçük yaşlardan itibaren bireyler; farklı görsel materyalleri takip ederek sürece katılmakta, yaş seviyesi ilerledikçe görsellerin içeriği ve seviyesi farklılaşmaktadır. Buna karşın farklı zaman dilimlerinde de olsa sürecin aktif katılımcısı durumundadırlar. Bu bağlamda farklı kapsamdaki filmlerin çocukları eğlendirdiği aynı zamanda bazı bilgi ve davranışların kazanılmasında da etkili olduğu söylenebilir. Keza fen öğretim programı bağlamında değerlendirildiğinde de farklı animasyon filmlerin gerek konu/kavram gerekse bilimsel içeriğin öğretimi açısından etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Bütüner ve Gür (2008) yapmış oldukları araştırmada animasyonların, soyut kavramların daha net anlaşılmasını sağladığını tespit etmişlerdir. Bu durum, animasyon filmlerin gerek örgün gerekse örgün olmayan eğitim ortamlarında kullanılması yoluyla hedef kitlelere kazandırılması istenilen bilgi ve becerilerin kolayca aktarılabilmesini göstermektedir. Araştırmada ortaokul seviyesindeki öğrencilere fen kavramlarının ve bilimsel içerikli öğelerin öğretiminde faydalanılabilecek animasyon filmlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada "Animasyon filmler, fen ve bilim öğretimi açısından nasıldır?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu problem doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Araştırma kapsamında seçilen animasyon filmler içerisinde yer alan fen kavramları nelerdir?
2. Araştırma kapsamında seçilen animasyon filmler içerisinde bilim öğretimi bağlamında yer alan bilimsel ifadeler nelerdir?

## Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi başlıkları sunulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini" içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamındaki konu hakkında yer alan yazılı ve görsel kaynakların incelenmesini sağlamaktadır. Doküman incelemesinde, problem belirlendikten sonra en önemli konu, yararlanılacak dokümanların seçilmesidir. Böylece araştırmada zaman kaybının önüne geçilerek doğru sonuçlara ulaşma ihtimali artmaktadır (Sarıbaş, 2019). Doküman incelemesi bu araştırma kapsamında kullanılan

temel veri toplama yöntemi olmakla birlikte, kendi içerisinde barındırdığı çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) Bailey'den (1982) aktardıklarına göre doküman incelemesindeki sınırlılıklar olası yanlılık, seçilmişlik, eksiklik, ulaşılabilirlik, örneklem yanlılığı, sınırlı bir formatın olmaması ve kodlama güçlüğüdür. Bu sınırlılıklarına rağmen doküman incelemesi, bu çalışmanın amacı ile birebir ilişkili olması ve Bailey'in belirttiği uzun süreli analiz edilebilme, tepkiselliğin önüne geçme, örneklem büyüklüğü ve niteliksel özellikler gibi güçlü yanları nedeniyle araştırma kapsamında kullanılmıştır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmadaki animasyon filmler seçilirken IMDb listesinde 6.0 ve üzeri puan alan 143 animasyon film belirlenmiştir. IMDb listesi genellikle kullanıcı veya uzmanların belirli kriterler doğrultusunda sıraladığı filmler, diziler veya oyuncuların listelerinin bulunduğu bir platformdur. Bu nedenle araştırma kapsamına seçilen filmler, bu liste içerisinde sık tercih edilenler arasından seçilmiştir. Filmler seçildikten sonra fen bilimleri öğretim programındaki içerik/konu, yaş seviyesi, içeriğinde fen kavramlarının ve bilimsel öğelerin olup olmaması, içeriğinde şiddet veya buna benzer olumsuz öğeler içermemesi gibi farklı başlıklar bağlamında ele alınarak yeniden değerlendirilmiştir. Filmler belirlenen kriterler bağlamında ele alındıktan sonra 20 adet film seçilmiştir. Seçilen bu filmler fen eğitimi alanında çalışan ve araştırma alanı içerisinde filmleri ele alan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları seçilen filmleri hitap edilen seviye, dil ve anlaşılabilirlik, içerik, fen kavramları, bilimsel öğeler ve görsel öğeler açısından değerlendirmiştir. Değerlendirme neticesinde filmlerin bir kısmı hitap edilen yaş seviyesi, dil ve anlaşılabilirlik ile içerdiği görsel öğeler gibi kriterleri karşılamaması nedeniyle elenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde araştırma kapsamına alınan 6 adet filmde bazılarının oldukça önemli güncel fen konularını ele alması, bazılarının fen içeriği açısından pek çok kavrama yer vermesi, bazılarının fen kavramlarına dolaylı olarak değinerek bilimsel öğeleri detaylı şekilde sunması, bazılarının her iki başlığı ortak bir temada bir arada bulundurması gibi nedenlerle araştırma kapsamına dahil edilmesi uygun görülmüştür. Araştırmada incelenen animasyon filmlere ve içeriklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmada Yer Alan Animasyon Filmler ve İçerikleri*

Animasyon Film	Yayın tarihi	Yapımcı	İçerik
Ters Yüz	2015	Jonas Rivera	Beynin anıları nasıl işlediği ve depoladığı konusuna odaklanılmaktadır.
Köfte Yağmuru	2009	Pam Marsden	Flint karakterinin yaptığı icat ve yaşadığı sorunlar ele alınmaktadır.
Sevimli Hayvanlar	2010	Reinhard Klooss, Holger Tappe	Çeşitli çevre sorunlarıyla mücadele eden hayvanların hikayesine değinilmektedir.
6 Süper Kahraman	2014	Roy Conli	Hiro ve Baymax'ın gönüllüler takımına katılarak yaşadıkları yeri koruması
Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk	2014	Alex Schwartz, Denise Nolan Cascino	Bay Peabody ve çocuğunun zaman makinesiyle çıktıkları yolculuk ele alınmaktadır.
Buz Devri 1	2002	Lori Forte	Havaların soğumasıyla göç eden hayvanların hikayesi ele alınmaktadır.

Tablo 1'de de görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan animasyon filmlerin farklı içeriklerde olduğu görülmektedir.



## Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler, nitel analiz sürecinde kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma verileri toplandıktan sonra, uygun temalar ve kodlar hazırlanır, sonrasında düzenlenir ve elde edilen sonuçlar bulgular kapsamında ortaya konulur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin daha ayrıntılı bir şekilde çözümlenebilmesi amacıyla içerik analizi kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada öncelikli olarak her bir animasyon film, birer kez araştırmacılar tarafından izlenmiştir. Ardından izlenen her bir bölüm, ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilmesi amacıyla tekrar tekrar izlenmiştir. Bu bağlamda her bir film ortalama 5-6 kez baştan sona kadar yeniden izlenmiş ve herhangi bir eksiklik olmaması adına detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Bu şekilde izlenen her bir filmin ortalama bir dakikalık bölümünün değerlendirilmesi süreci yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Araştırmada 2018 fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenme alanları, kazanımlar ve kavramlar ele alınarak animasyon filmler incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada öncelikli olarak 5-8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenme alanları ve kazanımlar belirlenmiş; ardından kazanımlara bağlı olarak öğretilmesi hedeflenen kavramlar belirlenmiştir. Araştırmada animasyon filmlerde yer alan karakterlerin fenle ilgili sahnelerinden alınan görsellere ve diyaloglara doğrudan alıntılanarak yer verilmiştir.

Araştırmada fen öğretiminin yanı sıra animasyon filmlerin bilimsel açıdan da analiz edilmesi hedeflenmiştir. İlgili animasyon filmlerin bilim öğretimi açısından değerlendirilmesi amacıyla bilimsel öğeler, farklı temalara göre gruplandırılmıştır. Temalar oluşturulurken 2018 Fen Öğretim Programı ele alınmış, bu bağlamda programdaki bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri incelenerek bilimsel temalar ortaya konmuştur. Buna göre araştırmadaki ilk tema “bilimsel süreç becerileri” olmuştur. Programdaki mühendislik ve tasarım becerileri ise “bilimin doğası” ile ilişkilendirilmiş ve araştırma kapsamında ele alınan ikinci tema oluşturulmuştur. Üçüncü bir tema olarak “bilim insanı” teması yazılmış ve bu tema başlığında bilim insanlarının çalışma şekli ve karakter özelliklerine yer verilmiştir. Tablo 2’de Bilim öğretimi bağlamında belirlenen temalara yer verilmiştir.

**Tablo 2**

### *Bilim Öğretimi Bağlamında Belirlenen Temalar*

<b>TEMA 1</b>	<b>TEMA 2</b>	<b>TEMA 3</b>
<b>Bilimsel Süreç Becerileri</b>	<b>Bilimin Doğası</b>	<b>Bilim İnsanı</b>
<b>1.</b> Temel süreçler: gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme	<b>1.</b> Bilimsel bilginin deneysel doğası	<b>1.</b> Bilim insanının fiziksel özellikleri
<b>2.</b> Nedensel Süreçler; Önceden kestirme, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama, sonuç çıkarma	<b>2.</b> Bilimsel bilgi değişebilir	<b>2.</b> Bilim insanının özellikleri
<b>3.</b> Deneysel Süreçler; Hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme	<b>3.</b> Bilimsel bilginin yaratıcı doğası	<b>3.</b> Bilim insanı nasıl çalışır
	<b>4.</b> Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel yapısı	
	<b>5.</b> Bilimsel bilginin nesnel doğası	
	<b>6.</b> Bilimsel teoriler ve kanunlar	
	<b>7.</b> Bilimsel bilgi gözlem ve çıkarımlara dayanır.	

Tablo 2’de görüldüğü üzere üç ayrı başlıktan oluşan bilimsel temalar, kendi içerisinde ilgili olduğu kapsam çerçevesinde ele alınmış ve alt temalar halinde değerlendirilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı önyargılardan uzak ve nesnel bir şekilde süreci yürütmüştür. Ayrıca araştırmacı, seçilen animasyon filmleri, değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne sunmuş; böylelikle farklı katılımcıların değerlendirmeleriyle “Sonuçlar inandırıcı mı?” sorusuna cevap verilmiş ve araştırmanın geçerliliğinin arttırılması hedeflenmiştir. Belirlenen animasyon filmler yinelenerek izlenmiş ve tüm detaylar ele alınmıştır. Analiz sonuçlarının desteklenmesi adına elde edilen bulgular doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler, fen bilimleri eğitimi alanında uzman bir araştırmacı tarafından daha analiz edilerek araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Bu süreçte araştırma kapsamında bilim öğretimi bağlamında ele alınan üç ayrı temadan yararlanılmıştır. Bu bağlamda bu temalar kapsamında veriler ele alınarak incelenmiş ve iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında incelenen ve içeriğinde bilimsel temaları bulunduran “Ters yüz, 6 süper kahraman, Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk” filmlerinin analizleri yapılarak veriler kodlanmıştır. Kodlamaların ardından araştırmacılar bir araya gelerek elde ettikleri kodları incelemiş ve kodlamalar arası uyuma bakmışlardır. Analiz sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum %86 olarak belirlenmiştir. Kodlamalar arasında %80 ve üzeri uyum olduğunda analizin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür (Miles & Huberman, 1994). Bu açıdan yapılan analizin ve çalışmanın güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür.

## Araştırma Etiği

Bu araştırma, doküman incelemesi olup etik kurul izni gerektirmemektedir. Ancak araştırmanın tüm süreçlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet edilmiş, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan her alıntıya ilişkin kaynak gösterilmiş, yararlanılan eserler Kaynakça’da yer alan eserlerden oluşmuş, araştırmadaki her kaynak yazımında APA standartlarına uyulmuştur. “Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.”

## Bulgular

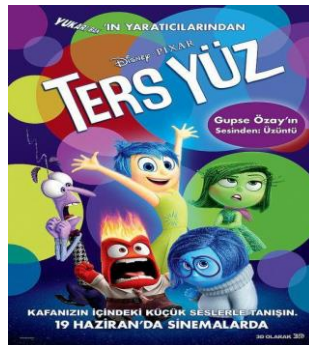
Bu bölümde araştırmada yer alan animasyon filmlerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

### “Ters Yüz” Animasyon Filmine İlişkin Bulgular

“Ters yüz” animasyon filminde oldukça gelişmiş bir teknolojinin kullanıldığı bir ortamda, anıların beyinde nasıl depolandığı konusu ele alınmaktadır. Filme ilişkin afişe Şekil 1’de yer verilirken; filme ilişkin genel bilgilere ve analizine ilişkin sonuçlara Tablo 3’te yer verilmektedir.

### Şekil 1

“Ters Yüz” Animasyon Film Afişi (<https://www.beyazperde.com/filmler/film-196960/fotolar/detay/?cmediafile=9001666011> )



**Tablo 3**

*“Ters Yüz” Filmine İlişkin Genel Bilgiler ve Analiz Sonuçları*

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
Yayın Tarihi: 2015	-	<b>Tema-1</b> - Gözlem yapma - Sonuç çıkarma - Karar verme
Yapımcı: Jonas Rivera		<b>Tema-2</b> - Bilim gözlem ve çıkarımlara dayanır
		<b>Tema-3</b> - Bilim insanının çalışma şekli - Bilim insanının fiziksel özellikleri

Yapılan analizler neticesinde “Ters Yüz” animasyon filminin 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımlar bağlamında, herhangi bir konu/kavramla eşleşmediği görülmüştür. Bu sonuca rağmen; filmde beyin işleyiş mekanizmasına atıfta bulunulması, filmin ana konusu olan duyguların bu açıdan ele alınması ve bilim öğretimi açısından da oldukça nitelikli farklı pek çok temayı içermesi gibi nedenlerle araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Şekil 2’de yer alan ve filmin 3’57’’ na ait bir sahne araştırma kapsamındaki bilimsel temalar açısından incelenmiştir.

## Şekil 2

*Filmin 3’57’’ Dakikasına Ait Bir Sahne*



Şekil 2’de yer alan sahne hem görsel olarak incelenmesi gereken bir sahne hem de “Neşe” duygusunu canlandıran karakterin konuşmalarının incelenmesi gereken bir sahnedir. İlgili sahnede beyin içerisindeki işleyiş mekanizması farklı duyguların yönetimiyle canlandırılmaktadır. Bu sahnede beyin içerisinde yer alan duyguları canlandıran karakterler, bu alanda çalışan kişiler olarak nitelenebilecek düzeydedir. Bu bağlamda bu karakterlerin nasıl bir ortamda çalıştıkları, bu süreçte ne tip veriler kullandıkları ve çalışma ortamında ne tip materyallere yer verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda ilgili sahne bilim ve teknolojinin nasıl entegre bir şekilde çalışabileceğinin ve bilim ile teknolojinin birbirine yönelik etkilerinin görülebileceği bir sahne olarak nitelenmiştir. Ayrıca ilgili sahnede duyguları ifade eden karakterler, yapmış oldukları gözlemlerin sonuçlarına bağlı olarak duyguların oluşumunu açıklamışlardır. İlgili sahnede filmdeki çocuk karakterini canlandıran Riley, yemek masasında çeşitli yemekleri yemek istememekte ve bazen öfkelenmekte bazense ağlamaktadır. Bu süreç beyin içerisinde yer alan farklı duygular tarafından yönetilmektedir. İlgili sahneye ilişkin alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

*“Neşe: Aaaa üzüntüyle tanışmıştınız. ...nasıl desem..görevimi tam anlayamadım. Neyse bunlar Riley’nin anıları. Övünmek gibi olmasın ama çoğunda mutlu. ...esas önemli olanlar burada... buradakiler çekirdek anılar. Her biri Riley’niin hayatı için önemli. ..mesela ilk golü ..muhteşem bir*

andı. Çekirdek anılardan her biri Riley'nin anılarını farklı etkiliyor... tıpkı "Hokey adası" gibi. Benim en sevdiğim "maskaralık adası". Riley'i Riley yapan şeyler kişilik adalarıdır..."

Farklı adalar filmde gösterildikten sonra "Neşe" karakteri aşağıdaki anekdotu dile getirmektedir.

"Neşe: Evetttt bugün de bitti. O kadar mutluyum ki... Yine mükemmel bir gündü. Hadi bu anıları kalıcı yapalım."

Alıntılarda da görüldüğü gibi duyguları canlandıran karakterler sürekli olarak Riley'nin anılarını gözlemlemekte ve duruma ilişkin sonuçlara varmaktadırlar. Bu durum alanda çalışan uzmanların nasıl çalıştığına ilişkin bilgi verir niteliktedir. Bu bağlamda ilgili sahne Tema-1 ile ilişkilendirilerek; gözlem yapma, sonuç çıkarma ve karar verme başlıklarına değinildiği; bu bağlamda temel, nedensel ve deneysel süreçlerden farklı basamaklara değindikleri belirlenmiştir. Tema-2 açısından ele alındığında ise karakterlerin filmin içerisinde sürekli olarak beyin içinde gözlem yaptıkları ve bazı durumlarda bunlara bağlı çıkarımlarda buldukları görülmektedir. Ayrıca duyguları ifade eden bu karakterler birer bilim insanı olarak ele alındığında; beynin hafıza merkezinde yani laboratuvarında yapmış oldukları çalışmalar gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda Tema-3'te yer alan bilim insanının özelliklerine ilişkin ayrıntıların yer aldığı söylenebilir.

### "Köfte Yağmuru" Animasyon Filmine İlişkin Bulgular

"Köfte Yağmuru" animasyon filminde araştırmacı rolündeki Flint karakterinin yapmış olduğu icadı ve buna bağlı karşılaştığı sorunları ele alınmaktadır. Filme ilişkin afişe Şekil 3'te yer verilirken; filme ilişkin genel bilgilere ve analizine ilişkin sonuçlara Tablo 4'te yer verilmektedir.

### Şekil 3

"Köfte Yağmuru" Animasyon Film Afişi (<https://www.beyazperde.com/filmler/film-133535/fotolar/detay/?cmediafile=22004541>)



Tablo 4

"Köfte Yağmuru" Filmine İlişkin Genel Bilgiler ve Analiz Sonuçları

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
Yayın Tarihi: 2009 Yapımcı: Pam Marsden	<b>F.7.4.1.3.</b> Aynı veya farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade eder. <b>F.7.4.1.4.</b> Çeşitli molekül modelleri oluşturarak sunar.	<b>Tema-1</b> - Gözlem yapma - Verileri yorumlama - Sonuç çıkarma - Verileri kullanma ve model oluşturma

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
	<b>F.8.2.3.1.</b> Örneklerden yola çıkarak mutasyonu açıklar.	<b>Tema-2</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Bilimsel bilginin gözlemlenebilir doğası</li><li>- Bilimsel bilginin yaratıcı doğası</li><li>- Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğası</li></ul> <b>Tema-3</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Bilim insanının çalışma şekli</li><li>- Bilim insanının fiziksel özellikleri</li></ul>

Köfte yağmuru animasyon filmi 2018 fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlar bağlamında ele alındığında; molekül ve mutasyon kavramlarının ele alındığı ve bu kazanımların 7. sınıf seviyesindeki 2 kazanımla, 8. sınıf seviyesindeki 1 kazanımla eşleştiği görülmektedir. Şekil 4'te filmin 25'daki sahneye yer verilmiştir. İlgili sahnede farklı maddelerin (çoğunlukla yiyeceklerin) moleküler yapıları yer almaktadır ve bilim insanı incelediği bir yiyeceğin yapısındaki molekülleri gözlemlemektedir. Bu sahneden yola çıkılarak atom ve molekül kavramlarına değinildiği belirlenmiştir. İlgili sahneye ilişkin görsele Şekil 4'te; anekdota ise aşağıda yer verilmektedir.

#### Şekil 4

*Filmin 25'00" Dakikasına Ait Bir Sahne*



*"Flint: Sayın başkan sanırım görmeniz gereken bir şey var.*

*Başkan: Nedir?*

*Flint: (bir görsel göstererek) Bu geçen hafta düşen bir sosisin moleküler yapısı. (farklı bir görsel göstererek) Bu da geçen hafta düşen bir sosisin moleküler yapısı. Makine yiyeceğin genetik yapısını mikrodalga radyasyonla değiştiriyor. Daha fazla yiyecek istedikçe daha fazla komut alıyor. Daha fazla radyasyon salgılıyor. Böylece yiyecek molekülleri daha fazla değişiyor. Ve galiba bu yüzden yiyecekler gittikçe büyüyor. "*

Filmin içerisinde en çok değinilen noktalardan birisi de radyasyona bağlı olarak oluşan mutasyonlardır. Filmin ana karakteri su molekülünün yapısını değiştirerek yiyecek yağmurlarına sebebiyet vermektedir. Şekil 5'de 23'05"inci dakikadaki görsele ve ilgili anekdota yer verilmiştir.

#### Şekil 5

*Filmin 23'40" Dakikasına Ait Bir Sahne*



“Flint karakteri icat etmiş olduğu makinenin işleyişini anlatmaktadır.

Flint: İşte şöyle çalışıyor. Su üstten giriyor ve aşağıdan yiyecek olarak çıkıyor.

Spark: Böylece stratosfere fırlattığında kümüla nemus bulutlarında moleküler değişim olacağını tahmin ettin.

Flint: İşte bu kesinlikle çok doğru bir gözlem. Makine hidrojenetik mutasyon prensibi ile çalışıyor. Su molekülleri mikrodalga radyasyonuna maruz kalınca genetik yapıları istenilen yiyeceğe dönüşüyor.”

Alıntıda da görüldüğü gibi canlılar radyasyona ve benzer faktörlere maruz kaldıklarında genetik yapıları değişerek mutasyona uğramaktadırlar. Film bilimsel öğeler açısından ele alındığında Tema-1’de yer alan temel süreçler, nedensel süreçler ve deneysel süreçlerin hepsine yer verildiği belirlenmiştir. Şekil 6’da filmin 6’24’’de karakterlerin laboratuvarında gözlem yaptığı sahnelerden birisine yer verilmiştir.

### Şekil 6

Laboratuvarında Çalışma Yapılan Bir Sahne



Şekil 6’da görüldüğü gibi Flint laboratuvarında çalışmaktadır. Sahnede Flint mutasyon oluşturarak yiyecek üretecek olan makineyi işlevsel hale getirmek için çeşitli düzenlemeler yapmaktadır ve yapmış olduğu bu düzenlemelere bağlı olarak da her aşamada meydana gelen değişimleri gözlemlemektedir. Bu sahne gözlem, verileri yorumlama ve sonuç çıkarma gibi “bilimsel süreç becerileri” ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ilgili sahnede yer alan; Flint’in tasarladığı yiyecek çoğaltma makinesi model oluşturma alt becerisi ile de ilişkilendirilmiştir.

Tema-2 açısından ele alındığında ise Şekil 6’da yer alan sahne bilimsel bilginin gözlemlenebilir doğası ile ilişkilendirilmiştir. Filmin 26’02’’inci dakikasında yiyeceklerin gereğinden fazla mutasyona uğramaması için tasarlanan makineden söz edilmiştir. Şekil 7’de ilgili makineye ilişkin görsele ve hemen altında sahneye ilişkin anekdota yer verilmiştir.

### Şekil 7

Mutasyonu engellemek için yapılan bir makineye ilişkin sahne



*“Spark: Doğru yaptığından emin misin?”*

*Flint: Merak etme canım..Yiyecekler fazla mutasyona uğrarsa diye tehlike ölçerim var benim.*

*Spark: Peki fazla mutasyona uğrarsa ne oluyor?*

*Flint: Bilmiyorum ama bu asla olmaz.”*

Alıntıda da görüldüğü gibi Flint icat etmiş olduğu makinede yapmış olduğu gözlemlere göre sonuçları belirlemektedir. Şekil 7’de görüldüğü gibi tasarlanan bu makine ve ilgili süreç bilimin yaratıcı doğası ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca film içerisinde bilim insanı rolündeki Flint karakteri yapmış olduğu icat nedeniyle çevresinden özellikle de babasından baskı görmektedir. İlgili sahnede bu durum bilimin sosyal ve kültürel doğası ile ilintilendirilmiştir. İlgili sahneye ilişkin görsele ve anekdota alıntıda yer verilmiştir.

*“Flint yaptığı bir icadı denerken elektriklerin kesilmesine sebep olmuştur. Bunun üzerine babasıyla arasında bir konuşma geçmiştir.*

*Baba: Flint, oğlum artık icat yapmayı bırakıp gerçek bir iş bulsan daha iyi olmaz mı?*

*Flint: Niye ki?*

*Baba: Çünkü bütün icatların felaketle sonuçlanıyor. Dükkânda tam gün çalışmanı istiyorum.*

*Flint: Ana elektrik santraline bağlayınca hiçbir şey kalmayacak. Dükkanında başka yiyecekler de satabileceksin. Böylece herkes sardalye yemek zorunda kalmayacak. Her şey çok ama çok iyi olacak.*

*Baba: Üzgünüm evlat artık icat yok.”*

Alıntıda da görüldüğü gibi Flint’in babası oğlunun icat yapmasına müsaade etmemektedir. Filmde ana karakter rolündeki Flint bilim insanı rolündedir ve sürekli çalışmaktadır (Şekil 5-6-7). Film içerisinde yer alan ilgili sahneler Tema 3 ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Bu bağlamda film içerisinde Tema-3’te yer alan bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığı, bilim insanının fiziksel özellikleri ve bilim insanı olarak özellikleri detaylı bir şekilde gözlemlenmektedir.

### **“Sevimli Hayvanlar” Animasyon Filmine İlişkin Bulgular**

“Sevimli Hayvanlar” animasyon filminde kuraklık gibi farklı çevre sorunlarıyla mücadele etmeye çalışan hayvanlar ele alınmıştır. Filme ilişkin afişe Şekil 8’de yer verilirken; filme ilişkin genel bilgilere ve analizine ilişkin sonuçlara Tablo 5’te yer verilmektedir.

### **Şekil 8**

“Sevimli Hayvanlar” Film Afişi ([Sevimli Hayvanlar - Animals United | Çizgi Film & Animasyon | As Sanat | esenshop.com](http://SevimliHayvanlar-AnimalsUnited.com))



**Tablo 5**

*“Sevimli Hayvanlar” Filmine İlişkin Genel Bilgiler ve Analiz Sonuçları*

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
<b>Yayın Tarihi:</b> 2010 <b>Yapımcı:</b> Reinhard Klooss, Holger Tappe	<b>F.8.2.4.1.</b> Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. <b>F.8.6.4.1.</b> Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. <b>F.8.6.4.4.</b> Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar. <b>F.8.6.4.5.</b> Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.	Animasyon film içerisinde herhangi bir bilimsel tema tespit edilmemiştir.

Tablo 5’te yer alan sonuçlar bağlamında animasyon filmde herhangi bir bilimsel temanın işlenmediği; buna karşın iklim değişikliği ve kaynakların kullanımında tasarruf kavramlarının ele alındığı görülmektedir. Film, herhangi bir bilimsel tema içermemesine rağmen, günümüzün önemli sorunlarından birisi olan “çevre ve iklim değişikliği” temasını ele alması bağlamında oldukça kıymetlidir, bu bağlamda da çalışma kapsamında yer alması uygun görülmüştür. “Sevimli Hayvanlar” animasyon filminin 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında 8. sınıf seviyesinde yer alan 4 kazanım ile ilişkilendirilebileceği belirlenmiştir. Filmde çevresel problemlerden yola çıkılarak, küresel iklim değişikliğine yönelik sebepler ve buna bağlı olası sonuçlar ele alınmaktadır. Film içerisinde en çok değinilen başlık “kuraklık” olgusudur ve filmde bu duruma çözüm üretmek amacıyla “Küresel İklim Değişikliği Konferansı” düzenlenmiştir. Şekil 9’da Afrika’ya gelmiş olan bir kutup ayısı görülmektedir. Şekil 10’da ise aslan ile kutup ayısının karşılaşma sahnesi yer almaktadır. Bu sahnelere ilişkin alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

**Şekil 9**

*Filmin 30’59’’ Dakikasına İlişkin Sahne*



**Şekil 10**

*Filmin 31’19’’ Dakikasına İlişkin Sahne*



*“Aslan: Kutup ayısı haaaa.....Afrika’da mı? Kanguru mu? Kaplumbağa mı? İki bacaklı bir Tanzanya canavarı mı?”*

Hem Şekil 9-10 hem de alıntıda görüldüğü gibi farklı ekosistemlerde yaşayan canlılar, mecbur kalmaları nedeniyle Afrika’ya gelmişlerdir ve çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar.

Kaynakların kullanımı ve bunların sonuçlarına bağlı olarak gelişen etmenlerden birisi olan iklim değişikliği de film içerisinde yer alan bir sahnede sunulmuştur.



## Şekil 11

Filme Ait Bir Sahne



Şekil 11’de buzulların erimesine bağlı olarak nesli tükenme tehlikesi altında olan bir canlıya yer verilmiştir. Kutup ayısı buzulların hızlı erimesi neticesinde kendisine sığınacak alan bulamamıştır. Filmin 64’39’’da iklim değişikliğinin olası nedenlerinden birisi olan kaynakların yeterli ve verimli kullanılmaması ile bu durumun oluşturabileceği olası neticelere yer verilmiştir. İlgili anekdot aşağıda alıntılanmıştır.

*“Kaplumbağa: İnsanoğlu toprağı kazdığında gece gelip her şeyi alan bir hırsız gibidir. Yaşamak için kendi kuyruğunu yiyen bir yılanı benzer. Ancak dünyanın sahibi insanoğlu değildir. O sadece küçücük bir zerresi. Hayat kumaşını insanoğlu dokumadı. Çünkü hepimiz aynı havayı soluyoruz. Sulak yeşil ormanların sisleri, Rocky dağlarının rüzgarı, serinleten bir yağmurdan sonra gelen yelin taşıdığı o mis gibi kokular ...bitkiler, insanlar ve biz hayvanlar ait kokular. İnsanlığın farına varamadığı şey şu. Toprağa yaptığı her şeyi sonuçta kendine yapıyor demektir. Toprak sonunda mahvolduğunda, hayvanlar sürüldüğü ya da öldürüldüğünde; insanoğlu tek başına hüküm sürecek. İşte o zaman kayıp ve başıboş bir halde o da yer yüzünden yok olup gidecek. Yani insanlığa karşı kendinizi savunmazsanız her biriniz yok olup gideceksiniz...”*

Alıntıda da görüldüğü gibi kaplumbağa karakteri olası olumsuzlukların birçoğuna değinmiştir. Animasyon film içerisinde araştırma kapsamında ele alınan bilimsel temalara yer verilen herhangi bir sahneye rastlanmamıştır.

## “6 Süper Kahraman” Animasyon Filmine İlişkin Bulgular

“6 Süper Kahraman” animasyon filminde Hiro ve Baymax isimli karakterlerin yaşadıkları ortamı kötülerden kurtarmak için gönüllüler takımına katılması konu alınmaktadır. Filme ilişkin afişe Şekil 12’de yer verilirken; filme ilişkin genel bilgilere ve analizine ilişkin sonuçlara Tablo 6’da yer verilmektedir.

## Şekil 12

“6 Süper Kahraman” Film Afişi (<https://www.beyazperde.com/filmler/film-209529/fotolar/detay/?cmediafile=21106792> )



**Tablo 6**

**“6 Süper Kahraman” Filmine İlişkin Genel Bilgiler ve Analiz Sonuçları**

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
Yayın Tarihi: 2014 Yapımcı: Roy Conli	<p><b>F.6.7.2.2.</b> Elektriksel direnci tanımlar.</p> <p><b>F.6.7.2.3.</b> Ampulün içindeki telin bir direncinin olduğunu fark eder.</p> <p><b>F.6.6.1.3.</b> Çocukluktan ergenliğe geçişte oluşan bedensel ve ruhsal değişimleri açıklar.</p> <p><b>F.6.6.1.4.</b> Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için nelerin yapılabileceğini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.</p> <p><b>F.7.4.2.2.</b> Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin (altın, gümüş, bakır, çinko, kurşun, cıva, platin, demir ve iyot) isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.</p>	<p><b>Tema-1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deney yapma</li> <li>- Sonuç çıkarma</li> <li>- Değişkenleri belirleme</li> <li>- Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme</li> </ul> <p><b>Tema-2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilimin deneysel doğası</li> <li>- Bilim gözlem ve çıkarımlara dayanır</li> <li>- Bilimin yaratıcı doğası</li> <li>- Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel yapısı</li> </ul> <p><b>Tema-3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilim insanının çalışma şekli</li> <li>- Bilim insanının fiziksel özellikleri</li> </ul>

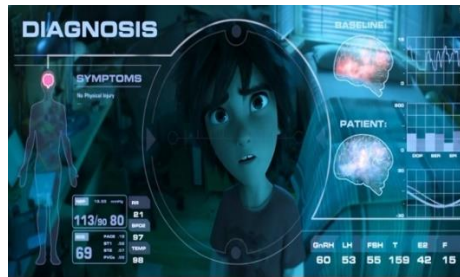
Animasyon filmde elektriksel direnç, ergenlik ve element kavramlarının yer aldığı ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 6. sınıf seviyesindeki 4; 7. sınıf seviyesindeki 1 kazanımla eşleştiği görülmektedir. Filmde ilk olarak direnç kavramı yer almaktadır. Filmin 7’28”inci dakikasında laboratuvarında çalışan bir karakterin geliştirdiği bisiklet ve buna ilişkin ifade ettiği cümleler alıntıda yer almaktadır.

*“Gogo: Sıfır direnç, daha hızlı bisiklet, ama yeterince değil.”*

Alıntıda da görüldüğü gibi karakterlerden birisi konuşurken direnç kavramına değinmiş ve direnci azaltarak daha iyi çalışan bir bisiklet geliştireceğini ifade etmiştir. Film içerisinde odaklanılan önemli noktalardan biri de ergenliktir. Filmin 27’22”sından kahramanlardan birisinin ergenlik döneminde geçirdiği değişimlere ilişkin alıntılara ve bu sahnedeki ekran görüntüsüne Şekil 13-14’de yer verilmektedir.

**Şekil 13**

*Filme Ait Bir Sahne*



**Şekil 14**

*Filme Ait Bir Sahne*



*“Baymax: Yaralarını tarayacağım. ...tarama tamamlandı. Her hangi bir yaralanma yok. Ancak hormon ve sinirsel iletim seviyelerine bakılırsa ani ruhsal değişimler yaşıyorsun. Büyüme çağında yaygın. Teşhis “ergenlik”. Vücut tüylerinde artış olabilir. Özellikle yüzünde, göğsünde, koltuk altlarında. Ayrıca duygu değişiklikleri yaşarsın.”*

Alıntıda da görüldüğü gibi ergenlik dönemi bireylerin vücutlarında pek çok değişikliğin olabileceği bir dönemdir. Şekil 13’de erkek bireylerin ergenlik dönemi ile vücutlarında kıllanmanın olabileceği bölgeler gösterilmiştir.

Bilim öğretimi açısından incelendiğinde ise filmde yer alan 6 kahramanın bilim insanı gibi çalıştıkları görülmektedir. Filmin farklı sahnelerinde problemlere çözüm bulabilmek amacıyla çeşitli makineler geliştirmekte bununla birlikte teknolojinin önemine değinilmektedir. Yukarıda yer alan bisiklet alıntısından yola çıkılarak animasyon film içerisinde Tema-1’de yer alan deney yapma, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme ile karar verme becerilerine yer verildiği görülmektedir. Filmin 06’28’’inci dakikasında Şekil 15’te geliştirilen bisikletin verimli çalışmamasına bağlı olarak farklı noktalar değiştirilerek yenisinin yapılabilmesi için çalışmışlardır. İlgili anekdota alıntıda yer verilmiştir.

### Şekil 15

Filmin 06’28’’inci Ait Bir Sahne



*“Hiro: Vay be elektromanyetik süspansiyon.*

*Gogo: Kimsin sen?*

*Tadashi: Gogo bu benim kardeşim Hiro.*

*Hiro: Daha önce bisiklette elektromanyetik süspansiyon görmemiştim.*

*Gogo: Sıfır direnç, daha hızlı bisiklet ama yeterince değil (dedikten sonra bisikletin tekerleğini fırlatır).”*

Alıntıda da görüldüğü gibi Gogo bisikletin yeterince hızlı olmaması nedeniyle yeni bir değişken belirleyerek onun üzerinde çalışmayı planlamaktadır. Tema-2 açısından ele aldığımızda bilimsel bilginin deneysel doğası, bilimsel bilginin gözlem ve çıkarımlara dayalı doğası, bilimsel bilginin yaratıcı doğası, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına filmde yer verildiği görülmektedir. Şekil 16’da filmin 08’13’’üncü dakikasında laboratuvarda deney yapan Honey isimli karaktere ilişkin görsele ve ilgili anekdota yer verilmiştir.

### Şekil 16

08’13’’üncü Dakikaya Ait Bir Sahne



*“Honey: Aman tanrım sen Hiro olmalısın. Hakkında o kadar çok şey duydum ki..zamanlaman harika. Gel... (Yerden çok büyük bir top çıkar)*

Hiro: Bu koca şey tungsten karbon mu?

Honey: Ta kendisi. Tam 180 kilo. Gel gel gel gel gel ....buna bayılacaksın. Biraz penta klorür, bir parça kobalt, biraz oksijenli su....İyice ısıt..230 dereceye kadar. ...olağanüstü değil mi? (topa dokunur ve top patlar)....fena değil dimi? Kimyasal, metal ve kırılma...”

Alıntıda da görüldüğü gibi karakterler deney yapmakta ve bu süreçte gözlemlerini kullanarak çıkarımlarda bulunmaktadır. Film içerisindeki karakterler bilim insanı gibi düşünüldüğünde Tema-3’deki bilim insanının özelliklerine ilişkin sahnelerin de yer aldığı söylenebilir. Özellikle filmin 11’40’’inci dakikasında bilim insanlarının sorgulamaları, bilgili ve donanımlı bireyler olmaları gibi özellikler ele alınmıştır. İlgili sahne Şekil 17’de yer almaktadır.

### Şekil 17

11’40’’inci Dakikaya Ait Bir Sahne



“Baymax: Birden ona kadar sınıflarsan acına kaç puan verirsin?

Hiro: Fiziksel mi duygusal mı?

Baymax: Şimdi seni tarayacağım. Tarama tamamlandı. Kolunun ön kısmında epidermik hafif bir sıyrık var. Antibakteriyel bir sprey öneriyorum.

Hiro: Hop hop hop hop ...Spreyin içinde ne var peki?

Baymax: Başlıca bileşeni “bacitracin”.

Hiro: Maalesef benim ona alerjim var.”

Alıntıda da görüldüğü gibi karakterler nedenleri ve sonuçları irdeleyerek karar vermektedirler.

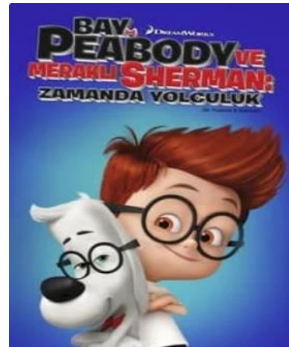
### “Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk” Animasyon Filmine İlişkin Bulgular

“Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk” animasyon filminde Bay Peabody ve çocuğunun zaman makinesiyle yapmış oldukları yolculuk ele alınmıştır. Filme ilişkin afişe Şekil 18’de yer verilirken; filme ilişkin genel bilgilere ve analizine ilişkin sonuçlara Tablo 7’de yer verilmektedir.

### Şekil 18

“Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk” film afişi

(<https://www.themoviedb.org/movie/82703-mr-peabody-sherman/images/posters?language=tr-TR> )



**Tablo 7**

*“Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk” Filmine İlişkin Genel Bilgiler ve Analiz Sonuçları*

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
<b>Yayın Tarihi:</b> 2014 <b>Yapımcı:</b> Alex Schwartz, Denise Nolan Cascino	<b>F.6.3.1.1.</b> Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü çizerek gösterir. <b>F.8.5.1.1.</b> Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. <b>F.8.5.1.2.</b> Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar	<b>Tema-1</b> - Karar verme - Sonuç çıkarma <b>Tema-2</b> - Bilimin yaratıcı doğası <b>Tema-3</b> - Bilim insanının çalışma şekli - Bilim insanının fiziksel özellikleri

Animasyon filmde kuvvet kavramının yer aldığı ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 6. sınıf seviyesindeki 1; 8. sınıf seviyesindeki 2 kazanımla eşleştiği görülmektedir. Filmde yer alan sahnelerden birinde tasarlanan bir düzenek için uygulanması gereken kuvvetten söz edilmiştir. İlgili sahnede yer alan dişli çarkların ve basit makinelerin sağladığı iş kolaylığına da değinilmiştir. Şekil 19’da filmin 44’31’’inci dakikasında basit makinelerle kurulan sisteme ait görsel yer almaktadır. Sahneye ilişkin anekdota da aşağıda yer verilmektedir.

### Şekil 19

*Filmin 44’31’’inci Dakikasına Ait Bir Sahne*



*“Da Vinci: Evet Leo yaptığım hesaplamalar doğru ise bu makine bizi eve yollamaya yetecek kadar merkezkaç kuvveti üretmeli. Yerine yerleştirmem gereken son bir parça kaldı.*

*Bay Peabody: Sherman bay Da Vinci’ye çekici verir misin lütfen.*

*Dherman: Tabiki bay Peabody*

*O sırada düzenekte bir parça düşer ve Sherman bu parçayı nereye takması gerektiği konusunda karar vermeye çalışır. Sahnenin ilerleyen kısımlarında Sherman Da Vinci’nin eserlerinin olduğu odaya giriyor.*

*Penny: Sanki oyuncak dükkanındayız. ....ahhh şuna bak. Bu dünyanın en büyük maket uçağı.*

*Sherman: Bu bir maket değil Penny. Bu bir prototip ve bunu pek kurcalamasak iyi olacak.*

*Penny: Tamam. Bununla uçmak güzel olurdu değil mi?*

*Sherman: Ama bu Bay Peabody’nin hiç hoşuna gitmez.*

*Penny: Ama Bay Peabody burada değil dimi? Nasıl çalışıyor söylesene lütfen..bilgi için.*

*Sherman: Tamam. Gerekli itme kuvveti bu yaya benzer zimbirtıdan çıkıyor. Sonra rüzgâr kanatları yakalayana dek bu hat boyunca fırlatıyor."*

Şekil 19'da görüldüğü gibi dişli çarklar ve kaldıraçların bir arada kullanılması sonucunda bileşik makine düzeneği hazırlanmış ve bu makine yardımıyla iş kolaylığı sağlanmıştır. İlgili anekdotta da hazırlanan bir basit makinenin kuvvet ile nasıl hareket edeceği konusunda kısaca değinilmiştir.

Film içerisinde yer alan bu anekdot bilimsel öğeler açısından değerlendirildiğinde; Tema-1'de yer alan karar verme ve sonuç çıkarma becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Yukarıdaki alıntıda görüldüğü gibi bir tasarım yapma sürecinde doğru parçalar seçilmelidir. Yanlış bir işlem yapan karakterler bu hatalarını fark ederek düzeltmiş ve buna göre yeniden düzeneklerini hazırlamışlardır. Ayrıca animasyon filmde zamanda yolculuk yapmayı sağlayan bir araca da yer verilmiştir. Bay Peabody'nin tasarlamış olduğu bu makine farklı icatların yapılabileceğini göstermektedir. Filmin bu sahnesinden yola çıkarak Tema-2'deki bilimsel bilginin yaratıcı doğası vurgulanmaktadır. Şekil 20'de filmin 3'40''nci dakikasında bu araç ile yapılan zaman yolculuğuna ait görsele ve aşağıda ilgili anekdota yer verilmektedir.

## Şekil 20

*Filmin 3'40''nci Dakikasına Ait Bir Sahne*



*"Bay Peabody: Böylece Sherman hayatımın en önemli icadına ilham verdin...Bir zaman makinesi...Tabi zaman makinesi bu sağı solu belli olmuyor. Yolculuk sırasında illa bir talihsizlik yaşıyor."*

*Sherman: Bugün nereye gidiyoruz Bay Peabody?*

*Bay Peabody: Nereye? Değil...hangi zamana?"*

Şekil 20'de ve ilgili anekdotta görüldüğü gibi zaman makinesinin icadı ve bununla birlikte yapılabilecekler kişilerin yaratıcılıkları ile doğrudan ilişkilidir. Tema-3 açısından incelendiğinde ise Bay Peabody karakterinin dahi rolünde olduğu ve bu süreçte yaptığı farklı çalışmalara yer verdiği ayrıca gündelik yaşamından da çeşitli karelerin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, animasyon filmde bilim insanının fiziksel özellikleri ve çalışma şekline yer verildiği söylenebilir.

## "Buz Devri 1" Animasyon Filmine İlişkin Bulgular

"Buz Devri 1" animasyon filminde Manfred ve Sid karakterlerinin yaşanan soğuk nedeniyle göç etmeleri ve bu süreçte başlarına gelen olaylar konu alınmıştır. Filme ilişkin afişe Şekil 21'de yer verilirken; filme ilişkin genel bilgilere ve analizine ilişkin sonuçlara Tablo 8'de yer verilmektedir.

## Şekil 21

“Buz Devri 1” Film Afişi (<https://www.beyazperde.com/filmler/film-35784/fotolar/detay/?cmediafile=9001656107>)



## Tablo 8

“Buz Devri 1” Filmine İlişkin Genel Bilgiler ve Analiz Sonuçları

Yapımcı ve yayın tarihi	İlişkili Olduğu Fen Kazanımları	İlişkili Olduğu Bilimsel Temalar
Yayın Tarihi: 2002 Yapımcı: Lori Forte	<p><b>F.5.2.1.1.</b> Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.</p> <p><b>F.5.4.1.1.</b> Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.</p> <p><b>F.5.6.1.1.</b> Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.</p> <p><b>F.6.4.2.1.</b> Yoğunluğu tanımlar.</p> <p><b>F.6.4.2.4.</b> Suyun katı ve sıvı hâllerine ait yoğunlukları karşılaştırarak bu durumun canlılar için önemini tartışır.</p> <p><b>F.8.1.2.1.</b> İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar.</p> <p><b>F.8.3.1.3.</b> Katı, sıvı ve gazların basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojiadaki uygulamalarına örnekler verir.</p> <p><b>F.8.6.3.3.</b> Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.</p>	-

Tablo 8'deki sonuçlar detaylı şekilde incelendiğinde animasyon film içerisinde herhangi bir bilimsel temanın yer almadığı belirlenmiştir. Ancak animasyon film, fen kavramları bağlamında oldukça geniş bir perspektif içermesi nedeniyle araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu bağlamda animasyon filmde canlılar, erime, donma, yağmur, kar, dolu kavramlarının yer aldığı ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 5. sınıf seviyesinde 3; 6. sınıf seviyesinde 2; 8. sınıf seviyesinde 3 kazanımla eşleştiği belirlenmiştir. Filmin içeriğinde katı basıncı ve bağlı olduğu faktörler bir arada yer almaktadır. Şekil 22'de filmin 03'26"ncı dakikasında katı basıncının ağırlık ve yüzey alanı ile olan ilişkisini gösteren görsele yer verilmektedir. İlgili sahnede herhangi bir konuşma sahnesi yer almadığı için eklenmemiştir.

## Şekil 22

Filme Ait Bir Sahne



Şekil 22'deki görsel ağırlıkları fazla olan canlıların ayak tabanlarının da geniş olduğunu göstermektedir. Film içerisinde farklı hava olaylarına da yer verilmiş ve iklim değişikliğine bağlı oluşabilecek olası sonuçlar vurgulanmıştır. Filmin 42'20'' saniyesindeki görsele Şekil 23'de; 06'20''deki görsele ise Şekil 24'de yer verilmiştir.

## Şekil 23

Filmin 42'20'' ne Ait Bir Sahne



## Şekil 24

Filmin 06'20'' ne Ait Bir Sahne



Şekil 23'deki görselede kar yağışı ve dondurucu derecedeki soğuk belirgin bir şekilde görülmektedir. Şekil 24'teki görselede ise havaların aşırı soğuması nedeniyle, henüz çok da soğuk olmayan bir ortam ve buradaki canlılar yer almaktadır.

Filmin 4'01'' de farklı canlılar arasında geçen konuşmada da buzul çağında söz edildiği görülmektedir.

*Canlı 1: Aaaaaa...neden büyük soğuk demiyoruz? ya da donma çağı. Yani diyorum ki buzul çağı olduğunu nereden biliyoruz?*

*Canlı 2: Çünkü çok fazla buz var.*

Filmde farklı canlı türlerine yer verilerek biyoçeşitlilik kavramına da değinilmiştir. Şekil 25-26-27'de film içerisinde yer alan farklı canlı türleri örneklenmiştir.

## Şekil 25

Filme Ait farklı bir Sahne



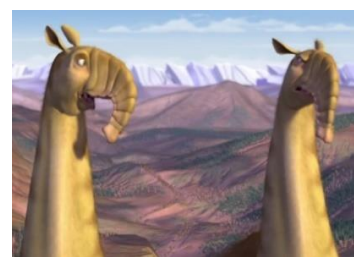
## Şekil 26

Filme Ait farklı bir Sahne



## Şekil 27

Filme Ait farklı bir Sahne





Şekil 25-26-27'deki görseller buzul çağındaki biyoçeşitlilik hakkında fikir sunmaktadır. Filmin farklı sahnelerinde de benzeri durum görülmektedir.

Animasyon filmde ele alınan bir diğer konu da buzlu ortamlardaki sürtünme kuvvetinin etkisinin farklı karakterler üzerinden gösterilerek sahnelenmesidir. Şekil 28'de filmin 1'13"üncü dakikasında bu durumu sahneleyen bir görsele yer verilmiştir.

### Şekil 28

*Filme Ait Bir Sahne*



Şekil 28'deki sahnede canlı buz yüzeyinde duramamakta ve kaymaktadır. İlgili sahne, sürtünme kuvvetinin farklı ortamlarda farklı etkisinin olabileceğini ve buna bağlı olarak da değişebileceğini göstermektedir. Film içerisinde ele alınan bir diğer konu da maddelerin yoğunluklarına bağlı olarak almış oldukları konumlarıdır. Filmin içerisinde hal değişimine bağlı olarak gerçekleşen erime ve yoğunlaşma gibi örnekler de sunulmuştur. Hal değişimini örnekleyen sahne Şekil 29'da yer almaktadır.

### Şekil 29

*Filme Ait Bir Sahne*



Şekil 29'da görüldüğü gibi ortamın ısınması ile birlikte buz erimiş, canlının bir kısmı buzun içerisinde kalanı ise dışarıda kalmıştır. Bu durum katı maddelerin ısı alınca eridiğini ve maddelerin farklı formlarda bulunabileceğini de göstermektedir.

Film bilim öğretimi bağlamında ele alındığında film içerisinde belirlenen bilimsel temalara uygun ifadelerin bulunamadığı tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında ele alınan animasyon filmlerin analizleri sonucunda, "Ters Yüz" animasyon filmi hariç; filmlerde yer alan kavramların 2018 fen bilimleri dersi öğretimi programında yer alan kazanımlarla ve farklı sınıf seviyelerindeki öğrenme alanlarıyla da ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca animasyon filmlerin araştırma kapsamındaki bilimsel temalarla da ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda ele alınan animasyon filmlerden “Ters yüz”, “Köfte Yağmuru”, “Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk”, “6 Süper Kahraman” tüm temalarla ilişkilendirilirken, “Sevimli Hayvanlar” ve “Buz Devri 1” animasyon filmleri herhangi bir tema ile ilişkilendirilememiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre animasyon filmlerden fen ve bilim öğretimi açısından görsel öğrenme materyali olarak faydalanılabileceği ön görülmektedir. Nitekim alan yazındaki farklı pek çok çalışmada da bu durum ortaya konmaktadır. Bu çerçevede Doğan’ın (2016) yapmış olduğu çalışmada filmlerin, tiyatro oyunlarının vb araçların çocukların hem gelişimlerini hem de öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Zakirman vd.’nin (2022) yapmış olduğu çalışmada da animasyon kullanılarak yürütülen fen derslerinin öğrencilerin konu/kavram öğrenmesinde ve derse yönelik başarılarının artmasında olumlu yönde katkısının olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu araştırmadan elde edilen bulgular animasyon filmlerin içerisinde farklı sınıf seviyelerinde pek çok kavramın bulunduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 4, 5, 6, 7, 8). Bu kavramların öğretiminde hem öğretmen rehberliğinin hem de dersin amaçları çerçevesinde planlanan bir öğretim sürecinin; hangi alan olduğu fark etmeksizin bu sürece olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Daşdemir’in (2013) araştırmasında ise animasyonların kalıcı öğrenmeyi olumlu şekilde desteklediği belirlenmiştir. Animasyonların hem görsel hem de işitsel öğeler içermesi, aynı zamanda da eğlendirici olması gibi farklı nitelikleri göz önüne alındığında; animasyonların kullanıldığı derslerde, öğrencilerin kavramsal düzeydeki bilgileri öğrenmeleri ve bu bilgilerin kalıcılığının sağlanması bağlamında katkısının yadsınamaz olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlardan birisi de bazı animasyon filmlerin birden fazla sınıf seviyesine hitap edebilecek nitelikte olmasıdır (Tablo 4, 6, 7,8). Bu animasyon filmlerden olan “Köfte Yağmuru”, “6 Süper Kahraman”, “Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk” ile “Buz Devri 1” filmlerinin farklı sahnelerinde çeşitli sınıf seviyelerine uygun kazanımlar yer almaktadır. Animasyon filmler içerisinde yer alan kavramların çeşitlilik oluşturmalarının; ders işleyiş sürecine yönelik olumlu katkı getireceği düşünülmektedir. Çünkü kavramların/konuların öğretiminde farklı görseller ve hikayelerle zenginleştirilen bir öğretim ortamının, öğrencilerin dikkat ve algılarını etkilemesi de olası bir durumdur. Nitekim Mayer ve Moreno’nun (2002) belirttiğine göre animasyonlar bilişsel yükü azaltarak karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Park ve Hopkins (1993) ise animasyonlar aracılığı ile soyut olan kavramların somutlaştırılabildiğini belirtmektedir.

Araştırmadaki animasyon filmler, bilim öğretimi bağlamındaki temalardan ilki olan “bilimsel süreçler” açısından değerlendirildiğinde filmlerde en çok gözlem yapma, sınıflama, deney yapma, verileri yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerine yer verildiği görülmektedir. Nitekim araştırma kapsamında ele alınan animasyon filmler de bu anlamda öğretim sürecine katkı sağlayabilecek niteliktedir. Daşdemir (2013) yapmış olduğu çalışmada animasyonların bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Amrullah vd.’nin (2022) yapmış oldukları çalışmada, animasyonların fen okuryazarlığını arttırdığını tespit etmişlerdir. Araştırma kapsamındaki animasyon filmler içerisinde yer alan farklı sahnelerin ve anekdotların, bilim bağlamındaki pek çok kavramın öğretilmesi için etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim, her bir sahnede yer alan farklı içeriklerin görsel, renkli ve çizgi karakterler vasıtasıyla hazırlanmış olmasının bu sürece yönelik farkındalığı arttırabileceğine, bu bağlamda fen okuryazarlığı gibi oldukça kompleks bir kavramın öğretiminde de önemli katkısının olacağına inanılmaktadır.

İlgili araştırma kapsamında ele alınan bilimsel temalardan bir diğeri, “bilimin doğası” başlığıdır. Bilimin doğası, bilimsel kavramların anlaşılmasını kolaylaştıran ve bireylerin bilinçli kararlar vermesine yardımcı olan bir bilimsel okuryazarlık ifadesidir (Altay, 2022). Araştırmada ele alınan animasyon filmlerde bu bağlamda en çok tekrar edilen boyutlar, bilimin gözlem ve çıkarımlara dayalı doğası, bilimin deneysel doğası ve bilimin yaratıcı doğasıdır.

Araştırmadaki son bilimsel tema ise “bilim insanların fiziksel özellikleri ve çalışma biçimidir”. İrdelenen animasyon filmlerde “Buz Devri 1” ve “Sevimli Hayvanlar” dışındaki tüm animasyonlarda bu temanın yer aldığı belirlenmiştir. Gounsoulin (2001) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada;

öğrencilerin bilim insanını erkek, önlüklü ve gözlüklü olarak niteledikleri görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen animasyon filmlerde farklı karakterlerin bilim insanı rolünde olduğu ve geleneksel bakış açısının dışında çeşitli niteliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda animasyon filmlerin içeriğinde yer alan farklı görsellerin alan yazındaki yanlışlıkların önüne geçilmesi açısından önemli bir katkısının olabileceği düşünülmektedir. Animasyon filmlerde yer alan diğer önemli bir ayrıntı da filmlerdeki bilim insanı rolündeki karakterlerin Tema 3 başlığı altında yer alan bilim insanına özgü farklı pek çok özelliği yansıtır olmalarıdır. Örneğin *“Köfte Yağmuru”* filminde Flint karakterinin mutasyonun nedenini merak etmesi, araştırması, sorgulaması, bu konu hakkında yeni fikirler ortaya atması, bu fikirlerinin sonucunu merak ederek test etmesi gibi pek çok başlık bilim insanlarının sahip olması gereken özelliklerden birkaçı olarak nitelenebilmektedir; araştırma kapsamında ise nitelenen bu başlıklar Tema 3 kapsamında yer almaktadır. Demir ve Rüstemoğlu (2022) bilim insanını hayal gücü oldukça gelişmiş, objektif, bilimsel süreç becerilerini kullanan kişiler olarak nitelemiştir. Nitekim araştırmada yer alan animasyon filmlerde de bu ve benzeri nitelikteki farklı özelliklere vurguda bulunulduğu görülmektedir. Film içerisinde bilim insanları gerek laboratuvarında gerekse dış ortamlarda çeşitli denemeler yapmakta ve bu süreçte bilimsel çalışmanın farklı süreçlerine yer vermektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak birer görsel öğrenme aracı olarak animasyon filmlerin, fen ve bilim öğretimi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Nitekim bu araçların belirlenmesinde en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Medina-Jerez ve Middleton’ın (2022) belirttiğine göre öğrencilerin bilime olan ilgilerinin ve motivasyonlarının artması için öğretmenler; öğrencilerin bilimsel öğelere ulaşımını sağlamalı, bilimin oluşumunda toplumsal yapının etkisini gözlemlemeli, bilim ve bilim insanı ile ilgili kavram yanlışlıklarını belirleyip giderilmesi bağlamında onlara yardımcı olmalıdır. Nitekim Ünal (2009) da bireylerin bilimsel bilgiye ulaşabilmeleri için öğretmenlerin önemli bir role sahip olduklarını ifade etmiştir. Çünkü bir öğretmen bilimsel içeriği ne denli anlıyorsa öğrencilerine de o denli aktaracaktır (Göktaş, 2022). Bu bağlamda öğretim sürecinin yürütülmesinden ve sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerin planlanmasından sorumlu olan öğretmenlerin, öğretimin her aşamasını ayrıntılı olarak planlaması, bu süreçte kullanılabilecek farklı öğretim materyallerinin detaylı seçmesi önemlidir. Gerek bu araştırmanın içeriğinde yer alan animasyon filmler gerekse farklı film türleri, öğretim sürecinin yürütülmesinde temel bir araç olmaktan çok yardımcı bir materyaldir (Berk, 2009). Öğretmenin bu materyali nerede ve nasıl verimli bir şekilde kullanacağı ise kendisinin inisiyatifindedir. Doğru seçimlerle öğretim yapan bir öğretmenin ise gerek kavramsal gerek bilimsel gerekse de alandaki beceriler açısından olumlu kazanımları öğrencilerine sunacağı oldukça aşikardır. Bu açıdan ele alındığında Yıldız ve Kılıç (2020) da animasyonların bazen bilinçli bazen de bilinçsiz bir şekilde yanıltıcı bilgiler sunabileceğini; bu bağlamda öğretmenlerin bu yanlış mesajları fark ederek öğrencilere doğru bilgiyi sunmaları üzerine odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırma kapsamında farklı animasyon filmler incelenerek fen ve bilimsel öğeler bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma kapsamında ele alınan filmler öğretim sürecinde yer alan farklı sınıf seviyelerindeki konu/kavram ve kazanımlara odaklanmaktadır. Ayrıca her bir film kendi içerisinde farklı nitelikteki bilimsel öğelere yer vermektedir. Bu bağlamda öğretim sürecine katılan sınıf seviyesi ve işlenen konu çerçevesinde filmlerin seçilmesi ve bu süreçte öğretmenin rehber olarak yönlendirici bir içerikle dersi sürdürmesi önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında yer alan filmler içerisinden *“Köfte yağmuru”*, *“Sevimli hayvanlar”*, *6 Süper kahraman*, *“Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk”* ile *“Buz Devri 1”* filmlerinin fen konularının; *“Ters Yüz”*, *“Köfte Yağmuru”*, *6 Süper Kahraman”* ve *“Bay Peabody ve Meraklı Sherman: Zamanda Yolculuk”* filmlerinin ise bilimsel öğelerin öğretimi açısından kullanılması önerilmektedir.
- Fen bilgisi kitaplarında animasyonların ele alındığı farklı etkinlikler yer almalıdır. *“Eğitim Bilişim Ağı (EBA)”* gibi farklı platformların kullanımının yanı sıra; uzmanlar tarafından dersin içeriğine uygun olarak tasarlanan animasyonlar, akıllı tahtada izletilmeli veya kitaplara

yerleştirilen kare kodlar ile okul dışında da ulaşılabilirliği sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen rehber olarak sınıf içerisinde çeşitli yönergelerle farkındalık sağlamalıdır.

- Öğretmenler ve öğretmen adayları görsel öğrenme konusunda daha detaylı bilgi alıp farklı uygulamalarla öğrendiklerini deneyimlemeli; kendilerinin de farklı görsel materyaller geliştirmesi sağlanmalıdır.
- Bu araştırmadan yola çıkarak bu alanda çalışacak olan araştırmacılara görsel öğrenme araçlarının önemi vurgulanmalı; görsel öğrenme materyalleri öğrenme ortamına adapte edilerek derslerdeki kullanımına ilişkin örnekler sunulmalıdır.
- Animasyon filmlerin öğretim süreci içerisinde kullanımında, öğrencilerin dikkatlerinin daha iyi toplanabilmesi adına özellikle dersin girişi veya sonu tercih edilebilir. Ayrıca süreçte animasyon film içerisinden ilgili kesitler seçilerek sunulabilir ve üzerinde tartışma yapılabilir.
- Animasyon filmlerin seçiminde yaş seviyesi önemli bir kriter niteliğindedir. Bunun yanı sıra animasyon filmler dil, içerik, olay örgüsü, karakterler gibi farklı nitelikler göz önüne alınarak seçilmelidir.
- Animasyon filmlerin olası kavram yanlışlığı içermesi veya oluşturabilmesi ihtimaline karşın, dersin yürütücüsü tarafından ayrıntılı şekilde incelenmesi ve buna göre öğretim sürecine dahil etmesi önerilmektedir.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Çalışma “doküman incelemesi” olması nedeniyle etik kurul izni gerektiren çalışmalar sınıfına dâhil değildir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı**

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Altay, S. (2022). *Bilimin doğası ve sosyobilimsel konular etkinlikleriyle desteklenen araştırmaya dayalı öğretimin dördüncü sınıfların fen öğrenmelerine etkisi* (Tez No. 727545) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Amrullah, A. R., Suryanti, S., & Suprpto, N. (2022). The development of kinemaster animation video as a media to improve science literacy in elementary schools. *PENDIPA Journal of Science Education*, 6(1), 151-161. [https://www.researchgate.net/publication/356868169\\_The\\_Development\\_of\\_Kinemaster\\_Animation\\_Video\\_as\\_a\\_Media\\_to\\_Improve\\_Science\\_Literacy\\_in\\_Elementary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/356868169_The_Development_of_Kinemaster_Animation_Video_as_a_Media_to_Improve_Science_Literacy_in_Elementary_Schools)
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). *Video games and aggressive thoughts and behavior in the laboratory and in life*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://www.apa.org › pubs › releases › psp784772>
- Arıkan, A. (2002). Yedi on iki yaş grubu çocuklara çizgi film yöntemi ile müze eğitiminin verilmesi. *Selçuk İletişim*, 2(3), 22-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19005/200985>

- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. Sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 147-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6758/90893>
- Ayas, A., Özmen, H., & Coştu, B., (2002). Lise öğrencilerinin buharlaşma kavramı ile ilgili anlamalarının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 74-84. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/443>
- Balım, A. G., Aydın, G., & Evrekli, E. (2006, 19-21 April). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritaları ve kavram haritaları kullanmanın önemi* [Sözlü sunum]. In VI. International Educational Technologies Conference, Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus. [https://www.academia.edu/387565/Fen\\_ve\\_teknoloji\\_%C3%B6%C4%9Fretiminde\\_zihin\\_haritalar%C4%B1\\_ve\\_kavram\\_haritalar%C4%B1\\_kullanman%C4%B1n\\_%C3%B6nemi](https://www.academia.edu/387565/Fen_ve_teknoloji_%C3%B6%C4%9Fretiminde_zihin_haritalar%C4%B1_ve_kavram_haritalar%C4%B1_kullanman%C4%B1n_%C3%B6nemi)
- Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8602/107141>
- Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M., & Kafka, A. (2006). The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, 15, 179-191. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-006-9001-y>
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21. [https://www.researchgate.net/publication/228349436\\_Multimedia\\_Teaching\\_with\\_Video\\_Clips\\_TV\\_Movies\\_YouTube\\_and\\_mtvU\\_in\\_the\\_College\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/228349436_Multimedia_Teaching_with_Video_Clips_TV_Movies_YouTube_and_mtvU_in_the_College_Classroom)
- Bütüner, S. Ö., & Gür, H. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3366/46482>
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2009). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713. <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/113/4/708/64000/Early-Television-Exposure-and-Subsequent>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119239086>
- Daşdemir, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde coğrafi bilgi sistemleri kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 327572) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M., & Rüstemoğlu, H. P. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının bilim insanı imajlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 442-460. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/71535/1096143>
- Dinçel, D. (2018). Yetişkin Çevre Eğitimini Felsefe Akımları Bağlamında Değerlendirmek. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*. 1(1),7-29. <https://www.yetiskinegitimi.org/tr/arsiv/10-yetiskinegitimi-dergisi-cilt-1-sayi-1-kasim-2018/21-yetiskinegitimi-felsefe-akimlari-baglaminda-degerlendirmek>
- Doğan, A. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş hikâye kitabı okuma deneyimi. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 2(2), 121-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/medeniyetsanat/issue/28684/320423>

- Genç, M. (2013). Animasyonla eğitimin öğretmen adaylarının biyoloji tutumuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 47-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/3336/46218>
- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2003). *Violent video games: The effects on youth, and public policy implications*. *Social Issues and Policy Review*, 1(1), 35-58. <https://www.semanticscholar.org/paper/Violent-Video-Games%3A-The-Effects-on-Youth%2C-and-Gentile-Anderson/ceb688c5ed7cca450dd52442edfb5ca2392a8b74>
- Gonsoulin Jr, W. B. (2001). *How do middle school students depict science and scientists?* [Doctoral Dissertation, Mississippi State University]. Mississippi State University ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/openview/7e8e585c04f13566094335d9872c7348/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Göktaş, İ. (2022). *Bilimsel süreç becerilerinin başarı amaç yönelim aracılığıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversite kimya derslerindeki fen öğrenme anlayışlarını yordaması* (Tez No. 713653) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gülen, S. (2016). Tool of association concept; volume of concept. *Participatory Educational Research*, 3(5), 45-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/issue/47594/601185>
- Güneş, A. (2013). *Kil tabletlerden elektronik tabletlere: iletişim araçlarının tarihsel gelişim süreci*. *Humanities Sciences*, 8(3), 277-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsahuman/issue/19922/213212>
- Huesmann, L. R., & Moise-Titus, J. (2003). *The role of media violence in violent behavior*. *Annual Review of Public Health*, 24, 393-415. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144640>
- Korkmaz, M. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname*, 2017(33), 35-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilimname/issue/31536/345561>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd edition). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87-99. <https://doi.org/10.1023/A:1013184611077>
- Medina-Jerez, W., & Middleton, K. (2022). Examining Hispanic preservice teachers' perceptions of scientists in a science methods course. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 4(1), 70-87. <https://ijonse.net/index.php/ijonse/article/view/62mn>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Öğretim Programları*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr>
- Önen Öztürk, F. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim-teknoloji-toplum hakkındaki görüşlerine bilim kurgu filmlerin etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 715-736. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A12%3A4911868/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Acrawler&id=ebsco%3Adoi%3A10.14686%2Fbuefad.307540>
- Park, S., & Hopkins, K. (1993). *Instructional conditions for using animated visuals in science education*. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(8), 791-806. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1013184611077>

- Pekdağ, B. (2007). Bilimsel filmlerin hazırlanması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 57-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3365/46480>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. [https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012\\_0000.pdf](https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf)
- Sarıbaşı, Y. (2019). *Lise biyoloji, fizik ve kimya ders kitaplarında kullanılan bilim tarihi hikâyelerinin niteliksel incelenmesi* (Tez No. 591391) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schnotz, W., & Rasch, T. (2005). Enabling, facilitating, and inhibiting effects of animations in multimedia learning: Why reduction of cognitive load can have negative results on learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 47–58. <https://doi.org/10.1007/BF02504797>
- Thompson, T. E., & Wiegmann, B. A. (1993). Visualizing Classroom Instruction: Creating Visual Images for Preservice Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED370574>
- Tversky, B., Morrison, J. B., & Betrancourt, M. (2002). Animation: Can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), 247–262. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1017>
- Ünal, G. (2009) *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. sınıf ışık ünitesi örneği* (Tez No. 231558) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://home.fau.edu/web/vygotsky1978>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin yayınevi
- Yıldız, E., & Kılıç, Z. (2020). *Çocuklar ve Eğitimde Medyanın Rolü: Kavram Yanılgıları ve Medya İlişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/65434/829839>
- Zakirman, Z., Rahayu, C., & Gusta, W. (2022). E-Animation media to improve the understanding of elementary school science learning. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3411-3419. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/2595>



Çetin TAN<sup>1</sup> Oğuzhan ALTUNGUL<sup>2</sup> Eyyüp YILDIRIM<sup>3</sup> Leyla AKÜZÜM<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, [cettan889@hotmail.com](mailto:cettan889@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, [altungul@hotmail.com](mailto:altungul@hotmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, [eyildirim@firat.edu.tr](mailto:eyildirim@firat.edu.tr)

<sup>4</sup> Doktora Öğr., Fırat Üniversitesi, [leylaakuzum@gmail.com](mailto:leylaakuzum@gmail.com)

Düzeltilme Talep Tarihi/Received  
27.11.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
28.11.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## “Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi” Adlı Makaleye Dair Düzeltme

Aşağıda atıf bilgileri verilen makalenin 109. sayfasında Araştırma Etiği ve 118. sayfasında Etik Kurul İzin Bilgileri başlığı altında yer alan “xxx Üniversitesi” ifadesinde kurum bilgisi eklenmemiştir. İlgili kısımlarda yer alan ifadenin “Fırat Üniversitesi” olarak düzeltilmesi gerekmektedir.

**Orijinal makaleye atıf:** Tan, Ç., Altungul, O., Yıldırım, E., & Aküzüm, L. (2023). Beden eğitimi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 102-120. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.203>

## Erratum Regarding the Article Titled “Investigating the Speaking Skill Self-Efficacy Perceptions of Students in the Faculty of Physical Education and Sports Sciences”

In the article, the citation details of which are provided below, the institutional information is missing in the phrase “xxx University” on page 109 under the Research Ethics section and on page 118 under the Ethical Committee Approval Information section. The relevant phrase in these sections needs to be corrected to “Fırat University.”

**Citation for the original article:** Tan, Ç., Altungul, O., Yıldırım, E., & Aküzüm, L. (2023). Investigating the speaking skill self-efficacy perceptions of students in the faculty of physical education and sports sciences. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 102-120. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.203>





Cem ASLAN<sup>1</sup> Mehmet Emin KALAYLI<sup>2</sup> Mustafa DOĞUŞ Derya UYAR<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, [cemaslan@gazi.edu.tr](mailto:cemaslan@gazi.edu.tr)

<sup>2</sup>Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, [eminkalayli@gazi.edu.tr](mailto:eminkalayli@gazi.edu.tr)

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi., Anadolu Üniversitesi, [mdogusm@gmail.com](mailto:mdogusm@gmail.com)

<sup>4</sup>Öğretmen., Millî Eğitim Bakanlığı, [deryauyar85@hotmail.com](mailto:deryauyar85@hotmail.com)

Düzeltilme Talep Tarihi/Received  
29.12.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
30.12.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## “Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların Braille yazı öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi” Adlı Makaleye Dair Düzeltme

Aşağıda atıf bilgileri verilen makalenin 94. Sayfa, Yöntem bölümünde, Araştırma Etiği başlığında araştırmacılar tarafından alınan etik komisyon raporundaki ifade “XXX Üniversitesi” olarak kalmıştır. Burada yazan “XXX Üniversitesi” ifadesi değerlendirme aşamasında bu şekilde yazılmıştır. Ancak ilgili ifadenin “Gazi Üniversitesi” olarak değiştirilmesi gerekmektedir.

Gereğinin yapılmasını saygılarımızla arz ederiz.

**Orijinal makaleye atıf:** Aslan, C., Kalaylı, M. E., Doğuş, M., & Uyar, D. (2024). Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili farklı paydaşların Braille yazı öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 84-108. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.221>

## Erratum Regarding the Article Titled “Examining the Opinions of Different Stakeholders Regarding the Teaching of Braille Writing for Individuals with Visual Impairments”

In the article whose reference information is given below, on page 94, in the Method section, under the title Research Ethics, the statement in the ethics committee report received by the researchers remained as “XXX University”. The statement “XXX University” written here was written in this way during the evaluation phase. However, the relevant statement should be changed to “Gazi University”.

We respectfully request that the necessary action be taken.

**Citation for the original article:** Aslan, C., Kalaylı, M. E., Doğuş, M., & Uyar, D. (2024). Examining the opinions of different stakeholders regarding the teaching of Braille writing for individuals with visual impairments. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 84-108.. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.221>



Uğur EPÇAÇAN<sup>1</sup>, Ferhat BAHÇECİ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, [ugur.epcacan@siirt.edu.tr](mailto:ugur.epcacan@siirt.edu.tr)

<sup>2</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, [ferhatbahceci@hotmail.com](mailto:ferhatbahceci@hotmail.com)

Düzeltilme Talep Tarihi/Received  
29.12.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
30.12.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## “Zekâ Oyunları Dersinin Üst Bilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi” Adlı Makaleye Dair Düzeltme

“Aşağıda atıf bilgileri verilen makalenin sayfa 12, Yöntem bölümü, Etik Prosedürler başlığı altında verilen etik kurul belgesinin alındığı üniversite ismi "XXX" olarak kalmıştır”. Üniversite isminin “Fırat Üniversitesi” şeklinde düzeltilmesini talep eder,

Gereğini bilgilerinize arz ederiz.

**Orijinal makaleye atıf:** Epçaçan, U., & Bahçeci, F. (2024). Zekâ oyunları dersinin üst bilişsel düşünme becerilerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.217>

## Erratum Regarding the Article Titled “The Effect of Intelligence Games Lesson on Metacognitive Thinking Skills”

“In the article cited below, on page 12, under the Method section, Ethic Procedures title, the name of the university from which the ethics committee document was obtained remains as "XXX". We request that the name of the university be corrected as "Fırat University", and

We kindly submit the necessary information for your information.

**Citation for the original article:** Epçaçan, U., & Bahçeci, F. (2024). The effect of intelligence games lesson on metacognitive thinking skills. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (45), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.217>



İbrahim Halil DOĞAN<sup>1</sup>, Fatih KAYA<sup>2</sup> Mesut AYDIN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Arş. Gör, İnönü Üniversitesi, [ibrahim.dogan@inonu.edu.tr](mailto:ibrahim.dogan@inonu.edu.tr)

<sup>2</sup>Dr, İnönü Üniversitesi, [fatih.kaya@inonu.edu.tr](mailto:fatih.kaya@inonu.edu.tr)

<sup>3</sup>Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, [mesut.aydin@inonu.edu.tr](mailto:mesut.aydin@inonu.edu.tr)

Düzeltilme Talep Tarihi/Received  
**02.12.2024**

Kabul Tarihi/Accepted  
**04.12.2024**

Yayın Tarihi/Published  
**31.12.2024**

## “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi” Adlı Makaleye Dair Düzeltme

Aşağıda atıf bilgileri verilen makalemin 198. Sayfasında Etik kurul izin bilgileri başlığı altında yer alan “etik değerlendirme belgesinin tarihi” 12.12.2022 olması gerekirken sehven yapılan bir hatadan dolayı 12.02.2022 biçiminde yazılmıştır. Burada yer alan etik değerlendirme belge izin tarihinin “12.12.2022” olarak düzeltilmesi gerekmektedir.

**Orijinal makaleye atıf:** Doğan, İ. H., Kaya, F., & Aydın, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 182-201. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.207>

## Erratum Regarding the Article Titled “Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Attitude Levels Towards Disasters”

In the article, the citation details of which are provided below. The ‘date of the ethical evaluation document’ under the title of Ethics committee permission information on page 198 of my article, which is cited below, should be 12.12.2022, but it was written as 12.02.2022 due to an inadvertent error. The ethical evaluation document permission date here should be corrected as ‘12.12.2022’.

**Citation for the original article:** Doğan, İ. H., Kaya, F., & Aydın, M. (2023). Investigation of pre-service social studies teachers' attitudes towards disasters. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, (43), 182-201. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.207>



Elçin ERGİN TALAKA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, [eergin@kastamonu.edu.tr](mailto:eergin@kastamonu.edu.tr)

Düzeltilme Talep Tarihi/Received  
25.11.2024

Kabul Tarihi/Accepted  
28.11.2024

Yayın Tarihi/Published  
31.12.2024

## “Zihinsel Şemalar Bağlamında Solfej Öğretiminde Müzikal Haritalar ve Öğrenme Stratejileri” Adlı Makaleye Dair Düzeltme

Aşağıda atıf bilgileri verilen makalemin 168. Sayfasında Ethic Procedures başlığı altında yer alan “xxx University” ifadesinde kurum bilgisi eklenmemiştir. Burada yer alan ifadenin, makale metninin sonunda Ethical Statement başlığı altında da belirtildiği üzere “Kastamonu Üniversitesi” olarak düzeltilmesi gerekmektedir.

**Orijinal makaleye atıf:** Ergin Talaka, E. (2023). Zihinsel şemalar bağlamında solfej öğretiminde müzikal haritalar ve öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 156-181. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.206>

## Erratum Regarding the Article Titled “Musical Maps and Learning Strategies in Teaching Solfege the Context of Mental Schemas”

In the article, the citation details of which are provided below, no institutional information was added to the phrase "xxx University" under the title Ethic Procedures on page 168. The phrase here should be corrected to "Kastamonu University" as stated under the title Ethical Statement at the end of the article text.

**Citation for the original article:** Ergin Talaka, E. (2023). Musical maps and learning strategies in teaching solfege the context of mental schemas. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 156-181. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.206>