

[www.upsead.com](http://www.upsead.com)

# UPSEAD

ARALIK 2023  
CİLT 3 - SAYI 45

ISSN: 2822-4574

*Uluslararası Psiko-Sosyal  
Eğitim Araştırmaları Dergisi*



**CUMHURİYET  
BAYRAMI**

*Kutlu Olsun*

**100**★

.YIL

*International Journal of Psycho-Social Education Research*

# ULUSLARARASI PSİKO-SOSYAL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UPSEAD)

ISSN: 2822-4574

## Editörler

Prof. Dr. Erdal HAMARTA (Baş Editör)  
Doç. Dr. Önder BALTACI (Editör)

## Akademik Danışma ve Yayın Kurulu

Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT  
Prof. Dr. Kazuaki SAWAI  
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ  
Prof. Dr. Metin DENİZ  
Prof. Dr. Ramazan ARI  
Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI  
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU  
Doç. Dr. Ahmet Sami KONCA  
Doç. Dr. Ahmet ERDEM  
Doç. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK  
Doç. Dr. Bilal ÖZÇAKIR  
Doç. Dr. G. Şule TEPETAŞ CENGİZ  
Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Doç. Dr. Hamza YAKAR  
Doç. Dr. Hatice Kübra ÖZALP HAMARTA  
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ  
Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM  
Doç. Dr. Yagut Aliyeva  
Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM  
Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL  
Dr. Öğr. Üyesi Halim SARICAOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Murat BAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Yeliz SAYGIN  
Dr. Rozita FAKHİMİ FARHADİ  
Dr. Şeyma ERBAY MERMER  
Dr. Yeliz BÖREKÇİ

## İmtiyaz Sahibi

Doç. Dr. Önder Baltacı

## Teknik Destek ve Mizanpaj

Öğr. Gör. Ömer Faruk Akbulut, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi  
Dr. Muhammed Akat, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

www.upsead.com - upseadergisi@gmail.com

Dergi, Uluslararası hakemli ve akademik bir dergidir. Dergi yılda iki kez (Aralık ve Haziran aylarında) yayımlanır. Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

## Basım Tarihi

Aralık 2023

## Cilt (Sayı)

3(5)



Makaleler	Sayfa
<b>Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algılarının İncelenmesi</b> <i>Examination of Vocational High School Teachers' Perceptions of In-Class Leader Teaching Skills</i> Bahadır Gülbahar, Emine Çetin	153-170
<b>Eğitimde Kavram Haritalama Çalışmaları: Son 10 Yılda Ülkemizdeki Kavram Haritalama Çalışmalarının Durumu</b> <i>Concept Mapping Studies in Education: Last 10 Years in Our Country</i> Gülşah Gerez Cantimer, Sare Şengül	171-197
<b>Kadın Öğretmenlerin Karşılaştıkları Cam Tavan Engelleriyle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki</b> <i>The Relation Between Glass Ceiling Barriers And Burnout Level Among Female Teacher In Primary</i> Emel Bodur Budak, Mustafa Erdem	199-228
<b>Dünden Günümüze Öyküsel Terapi</b> <i>Narrative Therapy from Past to Present</i> Ayşenur Polat, Yener Özen	229-239
<b>Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin İncelenmesi</b> <i>Examination of Articles on Family Participation Published Between 2011-2021 in the Field of Preschool Education in Turkey</i> Hülya Gülay Ogelman, Hande Güngör, Ayşe Demirci	241-260
<b>Investigation of School Counselors' Views on Culturally Sensitive Counseling</b> <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</i> Davut Aydın, Selahattin Avşaroğlu, Umay Bilge Baltacı	261-271
<b>Artificial Intelligence in The Education Sector in Türkiye: Opportunities and Challenges</b> <i>Türkiye’de Eğitim Sektöründe Yapay Zekâ: Fırsatlar ve Zorluklar</i> Seda Kırtay	273-284

**Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algılarının İncelenmesi***Examination of Vocational High School Teachers' Perceptions of In-Class Leader Teaching Skills***Bahadır GÜLBAHAR<sup>1</sup> , Emine ÇETİN<sup>2</sup> ****Gönderim:** 01/02/2023**Düzeltilme:** 05/04/2023**Kabul:** 14/06/2023**ÖZET**

Liderlik, öğretmenlerin meslekî profesyonelliklerinde önem kazanan bir unsurdur. Okulların lider öğretmenlere ihtiyacı vardır. Lider öğretmenler, okulun etkinliğini artırarak engeller karşısında durur, değişimlere öncülük ederler. Bu nedenle öğretmenlerin öğretmen liderliği becerileri üzerinde durulmalı ve geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli tekil tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yönetimi ile belirlenen 210 öğretmenden meydana gelmektedir. Veriler, kişisel bilgi formu ve “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde, parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri ile T testi, ANOVA testi analizleri yapılmıştır. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve meslekî kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Lider öğretmenlik, sınıf içi lider öğretmenlik, meslek lisesi öğretmenleri.

**ABSTRACT**

Leadership is an element that gains importance in the professional professionalism of teachers. Schools need leader teachers. By increasing the effectiveness of the school, leader teachers stand against obstacles and lead the changes. For this reason, teachers' teacher leadership skills should be emphasized and tried to be developed. The purpose of this research is to examine the perceptions of vocational high school teachers' classroom leadership skills. The research was carried out in the general scanning model, one of the quantitative research methods, in a single scanning design. The study population of the research consists of teachers working in vocational and technical Anatolian high schools in Ankara province Şereflikoçhisar district in the 2022-2023 academic year. The sample, on the other hand, consists of 210 teachers determined by the easily accessible sampling method from this universe. The data were collected using the personal information form and the “In-Class Leadership Teaching Skills Perception Scale”. As a result of the analysis, it was decided to perform parametric tests. Frequency, percentage, arithmetic mean values of data sets and T test, ANOVA test analyzes were performed. It has been concluded that vocational high school teachers' perception levels of in-class leader teaching skills are at a high level throughout the scale, together with all its sub-dimensions. It was determined that the perceptions of vocational high school teachers' in-class leadership teaching skills did not differ according to gender, marital status, education level and professional seniority variables.

**Keywords:** Leadership teaching, classroom teacher leadership, vocational high school teachers.

**Önerilen atf:** Gülbahar, B., & Çetin, E. (2023). Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 153-170.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, [bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr](mailto:bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr)

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [emine.cetin.0006@gmail.com](mailto:emine.cetin.0006@gmail.com)



## GİRİŞ

Bilim adamlarının yaşadığımız yüzyılın değişikliklerine uygun olarak liderlik konusunda yapılan araştırmalara önem vermeye başlamış ve liderlik en yoğun araştırılan konulardan biri haline gelmiştir. Değişik tanımlamalarla ifade edilen, farklı yaklaşımlarla ele alınan liderlik; temelde olumlu etkileme gücü ile grubun faaliyetlerini karşılıklı etkileşim ile yönlendirme gücü olarak ifade edilmektedir. Liderlik çok yönlüdür ve farklı liderlik rolleri ile teorileri süreç içinde ortaya atılmıştır. Öğretmen liderliği bunlardan biridir. Okullarda yeniden yapılandırma süreci devam etmekte, bu durum ise öğretmenlerinde liderlik davranışları sergilemelerini zorunlu hale getirmektedir (Can, 2006).

Bu nedenle, liderlik bir öğretmenin Meslekî profesyonelliğinde giderek önem kazanan bir unsur haline gelmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirme programlarında öğretmen liderliğine yönelik eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Öğretmenler kendileriyle ilgili fikirlerini liderlerinin görüşlerine göre algılamaktadır (Can, 2009).

Eğitim ile öğretim faaliyetlerinin niteliği ile öğretmen niteliği karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Öğretmen bir bireyin ilk profesyonel öğrenidir. Öğretmen liderliği yakın zamanda literatüre giren bir yaklaşımdır. Öğretmen liderliği; değişen eğitim sürecini sınıf ve okul düzeyinde gerçekleştirerek, bilgi alışverişinde bulunan, paydaşlarının gelişimini destekleyici, öğrencilerin etkin eğitimini sağlayan; işbirlikçi, rehber, etkileşim, paylaşma, yaratıcılık, eğitim yöntemleri, yakın ilişki kurma ortak noktalarını barındıran bir yaklaşımdır ancak temelde iyi öğretmen olmak sıfatını barındırır (Ağırman ve Ercoşkun, 2017).

Öğretmenlik mesleği liderlik yapmayı teşvik etmez. Okulların bürokratik yapısı, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sanayi modelinde olduğu gibi patron işçi arasındaki iletişimle benzerlik gösterir. Öğretmenler bir yandan sınırlı kaynaklar ile kalabalık sınıflarda farklı özellikleri olan öğrencilere eğitim verirken, bir yandan da yönetici ve toplumun gerçekçi olmayan beklentilerini karşılamaya çalışırlar. Bu durum öğretmenleri psikolojik olarak zora sokmakta, motivasyonlarını düşürüp belki de depresyona girmelerini sağlamaktadır. Çoğu kez yönetimsel kararlarda söz hakkına sahip olmamakta, saygı ihtiyacını karşılayamamaktadır (Bakioğlu, 1998).

Okulların lider öğretmenlere ihtiyacı vardır. Lider öğretmenler okulun etkinliğini arttırarak, engeller karşısında durur, değişimlere öncülük ederler. Lider öğretmenlik becerileri sınıf içi ve sınıf dışı beceriler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Öğretmen liderliği bir anlamda sınıf liderliği temeline dayanmaktadır ve lider öğretmenler eğitim öğretim sürecini geliştirerek nitelikli bir eğitim süreci sağlamaktadır (Gülbahar, 2018).

Literatürde öğretmen liderliğine yönelik (Bakioğlu, 1998; Can, 2009; Can, 2006; Ustaoglu ve Bozkurt, 2022; Deniz, 2003; Balyer, 2016; Çayak ve Çetin, 2016; Metlilo, 2020), sınıf içi öğretmen liderliğine yönelik (Gülbahar, 2018; Gülbahar, 2017; Dağ ve Göktürk, 2014; Kahramanoglu ve Eriş, 2020; Arıganoğlu, 2021; Korkmaz ve Köse, 2019; Gülbahar ve Sıvacı, 2018) öğretmen liderliğinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği (Memişoğlu ve Çakır, 2015; Çetin ve Güven, 2015; Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Yücel, 2020; Öztürk ve Şahin, 2017) araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak meslek lisesi bağlamında sınıf içi lider öğretmenlik ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; “meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algı düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ana probleme bağlı kalınarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır;

- Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algıları, öğretmenin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algıları, öğretmenin medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algıları, öğretmenin Meslekî kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algıları, öğretmenin eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarını incelemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Liderlik eğitim öğretim sürecinde tüm paydaşların sağlıklı etkileşimi, ortak amaçlar için bir araya getirilmesini, bu amaçla yönetilmesini sağlama sürecidir. Öğretimsel liderlik örgüt içindir algısı yerini günümüzde yönetimsel liderliğin tek başına okullarda verimliliği sağlamak için yeterli olmadığı yönünde fikirler ortaya atılmıştır. Bu görüşler tüm eğitim örgütünde liderliğin yayılması gerekliliği ve özellikle öğretmenlerin bu paylaşımda kritik noktada olduğu noktasında görüşler yoğunlaşmıştır. Lider bir kavram olarak yöneticiler için kullanılsa da eğitim öğretim süreci düşünüldüğünde öğretmenler içinde kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Öğretmen liderliği önemi artan bir konudur, tanımak, tanıtmak ve ilgili alanyazına katkı sağlamak gereklidir (Ustaoğlu ve Bozkurt, 2022).

Bir okulda çevre ve paydaşlar ile iletişim noktasında öğretmenler en aktif durumda olan kesimdir, insanları etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik becerilerini işlerine yansıtma toplumu şekillendirebilme güçleri nedeniyle elzemdir. Etkili okullar için bu bir zorunluluk haline gelmiştir. Okulun gelişimi, değişimi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi ile problem çözme odaklı lider öğretmenlerce mümkün kılınabilir. Öğretmen liderliği çok boyutlu bir kavramdır ve okullar için lider öğretmenler büyük birer güç kaynağıdır. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin artırılması, engellerin saptanması mühimdir (Gülbahar, 2018).

İlgili alanyazında meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmen algılarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın ilgili literatüre sonuçları ile kaynaklık etmesi, ışık tutması beklenmektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin bakış açılarıyla sınıf içi lider öğretmen algılarının düzeyinin tespiti ile bu konuda alınacak tedbir ve teşvikler ile ilgili zemin oluşturacak olması yönleriyle araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Kavramsal Çerçeve**

#### **Liderlik**

Liderlik bilimsel araştırmalara sıklıkla konu olan bir kavram olsa da hala tam çerçevesi

çizilebilen, etkili olan ve etkili olmayan liderlik arasındaki fark konusunda görüş birliğine varılamayan bir kavramdır. Yapılan liderlik tanımları durumsaldır, değişkendir ve dönemsel gelişimlere dayanarak yapılan farklı tanımlamalar literatürde yer almaktadır. Temelde belirli bir grubun yaptığı seri işlemler bütünü olan liderlik, liderin yaptığı faaliyetlere göre şekillenen bir tanıma sahiptir. Değişim liderin işidir ve bireyler bunu mümkün kılmadıklarında lider olarak görülmemektedir. Liderlik yaklaşımları; “özellikler yaklaşımı” başlangıcıyla, “liderlik davranışları”, “durumsal liderlik yaklaşımı”, “dönüşümcü liderlik yaklaşımı” gibi süreç ve gelişimlere dayalı olarak farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Temelde bir lider ve onun takipçileri vardır. Takipçileri ortak amaç için bir araya getirmiş, etkileme gücü yüksek kişi lider olarak kabul edilir (Karip, 1998).

1300’lü yıllarda ortaya atılan “lider” kelimesinin ardından 19. yy.’ın başlarında liderlik kavramı ortaya çıkmıştır. Liderlik; bir toplulukta sosyal hareketin kontrolünü sağlama görevini üstlenerek onları harekete geçiren, etkileyen, belirli hedeflere ulaşmak için topluluğu örgütleyen, yönlendiren ve bireyleri ortak amaç etrafında toplayabilen kişinin yetenekleri toplamıdır (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010). Örgütlerde ulaşılacak hedef ile davranışları belirleyen, kararları veren, iş görenleri ve birimleri arasında iş birliği ve uyumu sağlayan kişiler liderlerdir (Bakan ve Doğan, 2012).

### **Öğretmen Liderliği**

Dünyamız hızlı biçimde küreselleşmenin etkisiyle değişmekte ve eğitim kurumları da bu değişimden etkilenmektedir. Okullar hem çevreden etkilenen hem de çevreyi etkileyen örgütlerdir. Ancak bunun sağlanmasında öğretmenler kritik öneme sahiptir. Eğitim kapsamlı bir süreçtir ve kritik öneme sahip öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını üstlenirken hem özverili olmaları hem de liderlik yeteneklerini sergilemeleri beklenmektedir. Etkili okullar için lider öğretmenler bir gerekliliktir. Liderlik ve öğretmenlik bağımsız kavramlar olarak algılanıyor olsa da öğretmenin en büyük güç kaynağı liderlik rolleridir (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Bir bireyi yetiştirmek hem sanat hem de bir bilimdir. Bu hizmet okullarda öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenlik mesleği çok boyutlu bir meslektir ve profesyonel bir statüsü bulunmaktadır (Sönmez, 2001). Öğretim işi sonucu ortaya çıkan öğretmenlik mesleği; özellikle son yüzyıllarda bir meslek olmak için çaba harcanan meslek gruplarından. 1973 yılı itibarıyla bir tanıma sahip olan öğretmenlik mesleği, aslında profesyonel bir meslek olduğu konusunda bir tanımlamaya sahip olmuştur (Atman, 2010). Eğitimde birinci derecede sorumluluğu bulunan öğretmenlerin niteliği eğitimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmen dışında kalan diğer faktörler eğitim öğretimin niteliği konusunda ikincil öneme sahiptir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin istihdamı toplumun yararına olacaktır (Eskicumalı, 2002).

Bir okulda okul kültürü, okuldaki roller ve bu rollere yönelik ilişkiler ile okulun yapısı okulda öğretmen liderliğini etkileyen önemli unsurlar olarak görülmektedir (Özçetin, 2013). Okullar yeniden yapılandırılmakta ve öğretmenlerden liderlik rollerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Geleneksel yaklaşımda liderlik okullarda yöneticilerin tekelindeyken, çağdaş yaklaşımlar gereği eğitim sürecinin asıl çıktısı olan öğrencilerle en çok iletişim halinde oldukları düşünöldüğünden öğretmen liderliği gündeme gelmiştir. Öğretmen liderliği dört temel öğeyi içermelidir. Bunlar; “öğrenci normlarının varlığı”, “öğretmenlere liderlik fırsatlarının verilmesi”, “eğitimsel liderler olarak çalışmaları”, “yeniden kültürlenmiş okul”

egeleridir. Okullar okul paydaşlarının ilişki dinamiği ile sınıf dışına taşmaktadır ve sadece sınıf duvarlarından ibaret değildir (Can, 2006).

1970'li yılların sonundan itibaren batı ülkeleri okulların etkililiği üzerine yaptıkları araştırmaların neticesinde üretim liderliği kavramının gündeme gelmesini sağlamışlardır. Liderliğin mevcut yaklaşımlarını içine alarak eğitim alanı için geliştirilen üretimsel liderlik kuramında, okul idarecilerinin eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilmesi beklenen liderlik rol ve davranışları yer almaktadır. Okulların amacına ulaşmasında okul yöneticileri yanında retmenlerinde görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumluluklar ğrenci motivasyonu sağlamak, üretim programı uygulama sorunlarını tespit etmek, ğrenci rehberliği, öğrenciyi destekleyici ve onların yararına eğitim ortamı düzenlemek, ğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak, kendini geliştirmek olarak sıralanabilir. retmenler eğitim sürecinde kullanacağı uygun stratejileri, ğrenci bireysel farklılıklarını göz önüne alarak ona en uygun koşulları belirlemelidir. Eğitim müfredatının başarısı retmenlerin etkinliğine, uygulamasına bağlıdır olarak düşünülebilir (Gülbahar ve zdemir, 2019).

Eğitimin kalitesini bu derece etkileyen retmenlerin bazı sorumlulukları ve rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. ğrencilerine bilgi kaynağı olması, liderlik yapması, temsilcilik, yeri geldiğinde arabulucu olması, yargıçlık ile hakem olması, rehberlik etmesi, sırdaşlık etmesi, danışmanlık, yöneticilik, işbirlikçilik ğreticilik bunlardan bazılarıdır (şişman, 2002; Bayhan, 2011; Aslan, 2011).

Üretim ve liderliğin çerçevesini oluşturan süreçler; birey ve grup başarısını sağlamak, kültürlerin birbiri ile etkileşimine izin vermek, öğrenerek araştırarak gelişim sağlamak, değerlendirme ve performans değerlendirmesini yapmak aşamalarından oluşmakta ve ögeler yapılandırmacı yaklaşımda uygulayıcı olmak, buna uygun sınıf ve okul kültürünü sağlamak ile birbirine bağlanmaktadır. retmen olmak, lider olmayı beraberinde getirmez. retmen liderliğinde bazı davranış boyutları bulunmaktadır. Bunlar;

- Sürece uygun kaynak ve materyal seçerek, mevcut müfredat uygulamak yerine ğrenci düzeyine uygun müfredatı Őekillendirmek,
- Standart davranışlar oluşturarak bunları ğrenci davranışı haline getirmek, öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirmek,
- Hizmet içi eğitim ve retmen gelişim programları ile eğitim program gelişimi ve sınıf geçme sistemlerinin oluşturulmasında aktif olmak,
- Okula ait finansal kaynak kullanımında karar vermek,
- retmen faaliyetlerini değerlendirebilmek, okul idarecilerinin seçiminde söz hakkına sahip olabilmek,
- retmenlik görevine başlayan yeni meslektaşların seçiminde söz hakkına sahip olabilmek olarak sıralanmaktadır (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

retmen liderliği; sürekli eğitimine devam etmek, meslektaşlarıyla iletişimde bulunmak ve bu diyalogları geliştirmek, mesleki gelişimini içsel motivasyonla gerçekleştirmek, karmaşık rolü sergilemek, sınıfında ve üretim sürecinde sınıf dışında okulun bütününde görev almayı istemek davranış ve tutumlarının tamamını içerir. Lider bir retmen ekip kurma becerisine sahip, başarılı, risk alabilen, farklı düşünebilen, eğitim programını geliştiren, okulun



daha kaliteli olmasını sağlayan, mesleki paylaşıma önem veren öğretmenlerdir. Lider öğretmenlik bir reformdur ve ülkenin geneline yaygınlaştırılması uzun yılları gerektirmektedir. Eğitimde değişim ancak öğretmenin yaşantısı ile uyumlu olursa gerçekleştirilebilir, yöneticilerin bu nedenle öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerinde teşviki gerekmektedir (Bakioğlu, 1998).

Lider öğretmenler başarısızlığa inanmaz ve başarı onlar için motivasyon kaynağıdır. Başarısız öğrenci yoktur inancına sahiptir ve öğrencilerini de bu konuda etkiler. Lider öğretmenlere sahip olmak bir okulun sahip olduğu önemli gücüdür. Lider öğretmenler, önce öğretmenlik görevlerini en üst seviyede gerçekleştirir, okul idarecisi olmak istemezler. Meslektaşlarıyla okulun performansını artırmak için etkin iş birliği içindedirler (Gülbahar, 2017).

Lider öğretmen hem yetişkin hem de öğrenci davranışlarını etkiler. Okulda sosyal ilişkiler bu sayede gelişir, iletişim güçlenir, eğitim öğretim faaliyetlerinin analizi gerçekleştirilir. Lider öğretmenler bilgi kaynaklarıdır ve eğitim sürecinde yer alan paydaşlara danışmanlık yapar. Lider öğretmen yeterliliği öğretmen liderlik becerilerini davranışa dönüştürmede önemlidir. Lider öğretmenlikte, okulun vizyonu sayesinde çalışmalar yapılır, eğitim sürecine velilerinde katılımı sağlanır. Öğrencilere liderlik becerilerini geliştirme yönünden fırsatlar yaratılır. Lider öğretmenler sayesinde öğrenciler daha fazla sorumluluk alır, yetkiyi öğrencilere paylaşır. Lider öğretmen gelişimci bir vizyon sergiler (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020).

Okulların gelişimi büyük ölçüde öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmelerine bağlıdır. Öğretmen liderliği; çevresini, velileri, öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticilerini etkileyen, onlardan etkilenen, örgütsel değişimi, gelişimi sağlamak ve öğrenci başarısını arttırmak için yaratıcı düşünceler geliştirebilen liderlik yaklaşımıdır. Okullar topluma yön vermektedir. Öğretmen liderliği; okulun ana amaçlarına en üst düzeyde ulaşabilmesi, gelişim ile değişimlere uyum sağlayabilmesi için ihtiyaç duyulan bir güçtür. Öğretmenler, mesleği gereği toplumu, öğrenci ile velileri etkileme gücüne sahiptir. Öğretmenlerin liderlik yeteneklerini işlerinin icrasında kullanmaları okulların etkili olmasını sağlayacaktır. Lider öğretmen ölçütleri; etkileme gücü, kişilik, bilgi, etkili iletişim, çevresel katkı sunma, farklı düşünme becerisi, problem çözücü, değişimi yönetme becerisi, gelişim odaklılık olarak sayılabilir ve çok yönlüdür. Bu ölçütlerin rol ve sorumluluğunu yerine getiren, liderlik becerilerine sahip öğretmenler lider öğretmenler olarak kabul edilebilir. Lider öğretmenlere sahip olmak bir okulun hem başarısını hem de etkinliğini arttıracak, işbirlikçi bir okul kültürünün oluşmasına etki edecek ve okulun temel işlevi olan öğrencilerin öğrenmesini arttıracaktır. Öğretmen liderliği sınıf içi ve sınıf dışı liderlik becerileri olarak iki boyutta incelenmektedir (Gülbahar, 2018).

### **Sınıf İçi Öğretmen Liderliği**

Sınıflarda öğretim süreci öğretmen tarafından yönetilir. Öğretmen öğretimde hedef belirler, sürecin etkililiğini ölçer, değerlendirir, çekişen öğrencileri derse motive edip katılmalarını sağlar, sınıfça çaba ile öğretimi gerçekleştirir. Bu nedenle sınıflar hem dinamik hem de karmaşık yerlerdir, bu çalışma ortamında süreci etkin yönetmek yüksek beceri gerektirir. Öğretmenler yönetici değildir ancak sınıf ortamında yönetici rollerini üstlenir. Bu rol

gereği hem danışman hem de lider olmak fonksiyonlarını sınıfta yerine getirmek zorundadır (Bakioğlu, 1998).

Lider retmenler geniş perspektifle toplumsal değişimi sağlayan profesyonellerdir. retmenler bilgi kaynağı olmak dışında eğitimde yapılandırmacı yaklaşım yöntemiyle birlikte birer uzman, rehber ve rencilerine liderlik rolü kazandırma görevlerini de üstlenmiştir. Daima sınıf lideri olan üretmenler, verimli ders işlemekle temel olarak sorumludur. Eğitim retim süreci uzmanlık gerektiren bir iştir ve toplumsal değişim ile gelişimlerin sınıf ortamına aktarılması gerekmektedir. Eğitimin istenilen düzeyde etkin olabilmesi retmenlerin eğitim üretim sürecini yürüttüğü sınıf içi liderlik beceriler ve yeterliliklerini sergilemeleriyle ilişkilidir (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020).

retmen sınıf içi liderliği; üretmenin, rencileri ve kendisi için sınıf ortamında sarfettiği çaba, mesleki gelişimini sağlama, eğitim ve üretim sürecinin kalitesini arttırma ve süreci daima geliştirme çabalarının bütünüdür. Sınıf içi lider üretmenler rencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak üretim sürecini yönetirken, rencilerinde süreçte aktif renme davranışlarını pekiştirir, rencileri etkileyerek renmeye ve gelişime istekli hale getirir. Sınıflar retim için vardır. Bu amacın en etkin seviyede olmasını sağlamak zorunluluktur. Eğitimin niteliği retmenlere bağlı olduğundan sınıf içi liderlik becerisini yüksek düzeyde sergileyen retmenlerin etkili renmeyi sağlayan üretmenler olduğu söylenebilir (Gülbahar, 2018).

Nitelikli retim sürecinde sınıf içi lider üretmenin etkisi büyüktür. Çünkü sınıf içi lider retmen sürekli olarak eğitim sürecini geliştirme vizyonuyla hareket eder ve eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik sürekli bir faaliyet içindedir. retmenlerin sınıf içi liderlik beceri öz yeterlilik algısı, sınıf içi liderlik eyleminin başarıyla ilişkilidir (Gülbahar, 2017).

Lider retmen sınıfta üretim sorumluluğunu yerine getirirken zamanı verimli kullanır. Kariyeri boyunca eğitim sürecini devam ettiren, mesleki diyaloglara önem veren, yol gösterici, profesyonel gelişimi temele alan bireyler olan lider üretmenler, sınıf ortamında rencilere rol modeldir. Sınıfta üretmenin liderlik tutum ve davranışları rencilerin gelişimini pek çok boyutta etkilemektedir. Akademik başarı, kariyer hedefleri, derse olan ilgileri açısından renciler üretmenin sınıf içinde liderlik davranışlarından olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. renciler sınıf içi retmen liderinin takipileridir (Arığanoğlu, 2021).

Üretim sürecinde sınıfın lideri retmenlerdir. Üretimsel hedefler, eğitim sürecinin etkililiği üretmenler tarafından belirlenir. Üretim süreci sürecin paydaşları açısından karşılıklı çaba gerektirir. Okulun temel amacı eğitim üretim hizmeti vermektir, üretmenler bu süreci sınıfta yönetenlerdir ve liderlik davranışları sergilemeleri gerekir. retmenin sergileyeceği liderlik davranışları sınıf duvarlarını aşmalıdır. Erken kariyer döneminde retmene liderlik rollerinin verilmesi yönetimde modern yaklaşımların bir sonucudur. Yöneticiler, retmenlerin sınıf üretimi esnasında karar verme sorumluluğunu arttırmalıdır (Bakioğlu, 1998).

Sınıf içi retmen liderliğinde üretmenin bazı becerilere sahip olması beklenmektedir. Bunlar;

- Üretim sürecinde motive etme, rencileri etkileme gücüne sahip, sınıf içi etkinliklere

- öğrencileri özendirme,
- Kendini sürekli geliştirme ve içsel motivasyonla yeni bilgileri öğrenme,
  - Kendisi dışındaki bireylerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya isteklilik,
  - Anlaşmazlık ve sorunları çözebilme,
  - Öğrenci ve öğretmeyi sevme, eğitim öğretime öğrenciyi dahil etme,
  - Takım halinde işbirlikçi, uyumlu, çalışmayı istemek ve bunu sergileme,
  - Öğrencinin öğretim sürecine dahil olması için aktif öğrenme yöntemleri geliştirebilme,
  - Ortak karar alma sürecine gönüllü olarak katılma, karar almada istek,
  - Başkalarının yararına düşünme,
  - Takım ruhunu ve işbirlikçi çalışma stilini öğrencilere kazandırabilme, onları destekleme,
  - Sınıf liderlik rolü sergileme, etkin zaman ve sınıf yönetme, problem çözme, bağımsız karar verebilme,
  - Yeni yaklaşımları takip etme, farklı kaynaklarla etkili öğrenmeyi sağlayabilme,
  - Pozitif sınıf ortamı oluşturabilme,
  - Sınıf öğrencilerinin ilişkilerini geliştirebilme, etkili öğretim yöntemlerini kullanabilme,
  - Öğrencilerine doğru yaklaşımlarla rehberlik edebilme, gelişimlerini doğru destekleme becerileri olarak sıralanabilir (Gülbahar, 2018).

Can (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okuldaki liderlik davranışları görüşme ve literatür tarama yöntemiyle araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmek konusunda yüksek düzeyde istekli olduğu, ancak isteklerini davranışa dönüştürmede yetersiz oldukları, “gönüllü çalışma”, “amaç belirleme” ve “görevi teşvik etme” liderlik davranışlarını gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gülbahar (2018) tarafından yapılan öğretmen sınıf içi liderlik becerilerine yönelik yapılan tarama modelindeki araştırmada, örnekleme ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmen algılarına göre “öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri” algı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “eğitim düzeyi”, mesleki kıdem”, “medeni durum” ve “liderlik ya da sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu” değişkenlerinin “öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri” algı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma yarattığı sonuçları araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Kahramanoğlu ve Eriş (2020) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin bakış açısından sınıf içi liderlik tiplerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada “sınıf içi öğretmen liderlik ölçeği” geliştirilmiştir.

Gülbahar (2017) tarafından sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin ölçülmesine yönelik yapılan araştırmada “sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek bu araştırmada kullanılmıştır.

Arıganoğlu (2021), “öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesi” konusunda karma modelde yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin farkındalık düzeylerini etkilemediği ancak farklı demografik değişkenlerin farkındalık düzeyini farklılaştırdığı, kendi sınıf liderlik düzeylerini olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahar ve Sıvacı (2018) tarafından nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri ile sınıf içi iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda iki değişken arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırmalardan genel tarama modelinde tekil tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelindeki araştırmalar, çok sayıda üyenin bulunduğu evrende, evrenin tümü ya da bir grubunun alınarak örneklemin seçildiği araştırmalardır. Tekil tarama araştırmalarında anlık durum saptamaları gerçekleştirilebilir (Karasar, 2005).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni, 2022/2023 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönemi Ankara il Şereflikoçhisar ilçesi Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 210 öğretmenden oluşmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin dağılım Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin dağılımı gösterir tablo

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>Frekans (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	125	59,5
	Erkek	85	40,5
Medeni Durum	Evli	147	70
	Bekar	63	30
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	32	15,2
	6-10 yıl arası	43	20,5
	11-15 yıl arası	60	28,6
	16- 20 yıl arası	30	14,3
	21 yıl ve üzerinde	45	21,4
Eğitim Düzeyi	Lisans	173	82,4
	Lisansüstü	37	17,6
	Toplam	210	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %59,5 yoğunlukla kadın, %40,5 yoğunlukla erkek cinsiyete sahip olduğu; %70 yoğunlukla evli, %30 yoğunlukla bekar medeni durumuna sahip olduğu; %15,2 yoğunlukla 0-5 yıl arası, %20,5 yoğunlukla 6-10 yıl arası, %28,6 yoğunlukla 11- 15 yıl arası, %14,3 yoğunlukla 16-20 yıl arası, %21,4 yoğunlukla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; %82,4 yoğunlukla lisans, %17,6 yoğunlukla lisansüstü eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Gülbahar (2017) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu veri toplama aracında yer almaktadır.



“Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)” ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçek geneli için 0,97’dir. 5’li Likert tipindeki ölçeğin “Etkili öğretim” alt boyutu için yüksek, diğer alt boyutlar için çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçek sırasıyla “olumlu sınıf atmosferi yaratma / sınıf içi ilişkileri geliştirme”, “öğrencileri geliştirme / öğrencilere rehberlik”, “öğrencileri etkileme”, “etkili öğretim” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmakta ve ölçekte toplam 38 madde yer almaktadır (Gülbahar, 2017).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler ölçek kullanım izni alındıktan sonra internet formu olarak veri toplama aracının sırası bozulmadan internete yüklenerek ve katılımcılarla bağlantının paylaşılması ile toplanmıştır. İnternet formunun Microsoft Excel olarak tablo oluşturularak verileri kaydetmesi için gerekli ayarlar yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel veri formu dışında bilgileri toplanmamıştır

Microsoft Excel tablosu hâline getirilen veriler istatistik analiz programı için sayısal hâle getirilmiştir. “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)” ölçeğinde sayısal hale getirmek için puanlama olarak; “yeterli değilim” seçeneği için 1, “düşük düzeyde yeterliyim” seçeneği için 2, “orta düzeyde yeterliyim” seçeneği için 3, “yüksek düzeyde yeterliyim” seçeneği için 4, “çok yüksek düzeyde yeterliyim” seçeneği için 5 puan kullanılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (George ve Mallery, 2003). Veri setine normallik dağılımları için analiz yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde çarpıklık (Skewness) değerinin -1.20, basıklık (Kurtosis) değerinin 1.78 olduğu tespit edilerek parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri ile T testi, ANOVA testi analizleri yapılmıştır.

## BULGULAR

### Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Düzeyleri

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerinin tüm ölçek ve ölçek alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algı düzeylerinin tüm ölçek ve ölçek alt boyutlarına ilişkin verileri gösterir tablo

Boyut	n	$\bar{x}$	Sd
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	210	4,09	,85
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	210	3,98	,88
Öğrencileri Etkileme	210	4,12	,88
Etkili Öğretim	210	4,07	,88
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ) Geneli	210	4,06	,84

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerinin “olumlu sınıf atmosferi yaratma / sınıf içi ilişkileri geliştirme” boyutunda 4,09 ortalamaya sahip olduğunu, “öğrencileri geliştirme / öğrencilere rehberlik” boyutunda 3,98 ortalamaya sahip olduğunu, “öğrencileri etkileme” boyutunda 4,12 ortalamaya sahip olduğunu, “etkili öğretim” boyutunda 4,07 ortalama sahip olduğunu; ölçek genelinde ise 4,06 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği, 5’li Likert tipindedir. Ölçek, meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Bu nedenle düzeyin belirlenmesi amacıyla Tablo 3’te sunulan düzey ve ölçek puan aralıkları tablosu kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Düzey ve ölçek puan aralıkları tablosu

Düzey	Puan Aralıkları	
	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Çok düşük	1,00	1,80
Düşük	1,81	2,60
Orta	2,61	3,40
Yüksek	3,41	4,20
Çok Yüksek	4,21	5,00

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte ölçek genelinde “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

#### Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre Durumu

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Kadın	125	4,13	,77			
Erkek	85	3,95	,91	208	1,55	,122
Toplam	210					

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan t testine ilişkin verileri gösteren Tablo 4 incelendiğinde,  $p>0,05$  olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Evli	147	4,04	,87			
Bekar	63	4,11	,75	208	-,54	,593
Toplam	210					

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının medeni durum faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan t testine

ilişkin verileri gösteren Tablo 5 incelendiğinde,  $p>0,05$  olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının medeni durum faktörüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testine ilişkin verileri gösterir tablo

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları					
Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Df	KO	f	p
0-5 yıl arası	32	3,9400	,96	<b>G. Arası</b>	3,67	4	,92		
6-10 yıl arası	43	4,1610	,81	<b>G. İçi</b>	142,68	205	,70		
11-15 yıl arası	60	4,2118	,83	<b>Toplam</b>	146,35	209		1,32	,27
16-20 yıl arası	30	3,9825	,78						
21 yıl ve üzeri	45	3,8965	,80						
Toplam	210	4,0596	,84						

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testine ilişkin verileri gösteren Tablo 6 incelendiğinde, p değerinin ,27 olduğu ve  $p>0,05$  olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının mesleki kıdem faktörüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Lisans	173	4,13	,75			
Lisansüstü	37	3,74	1,13	42,88	1,99	,053
Toplam	210					

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığına yönelik yapılan t testine ilişkin verileri gösteren Tablo 7 incelendiğinde,  $p>0,05$  olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının eğitim düzeyi faktörüne göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

## TARTIŞMA

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahar (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğini “kurumsal gelişme” boyutu dışında yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç ve Receptoğlu (2013) ve Gülbahar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Rakhymzhanov ve Türker (2022) ve Ağırman ve Ercoşkun (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderlik düzeyi yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan araştırmada sıklıkla öğretmen liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından sergilendiği yönünde sonuca ulaşılmıştır. (Yıldız Arıganoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf liderliği farkındalığının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Kılınç ve Receptoğlu (2013) ve Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen liderlik davranışlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın varlığı söz konusu iken Kıranlı (2013) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın varlığı söz konudur. Yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın sonucunun örtüşmemesinin araştırmaların farklı okul türü ve araştırma örneklem grubu farklılığı nedeniyle oluştuğu düşünülebilir. İlgili alanyazında öğretmenlerin sınıf içi ve lider öğretmen algılarının öğretmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Gülbahar, 2017; Gülbahar, 2018; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017; Yıldız Arıganoğlu, 2021; Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011). İlgili alanyazında bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmaların sayıca fazla olduğu söylenebilir.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının medeni durum faktörüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gülbahar (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi liderlik algılarının medeni durum faktörüne yönelik değişime neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli olan öğretmenler bekar olan öğretmenlere göre sınıf içi liderlik düzeylerini daha yüksek algılamaktadır. Bu farklılığın araştırmaların farklı eğitim kademelerinde yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ülger (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğretmen liderliği konusunda aktivite katılımı ve aktivite düzenleme liderlik görüşlerinin öğretmenin medeni durumuna göre farklılaşma yarattığı ve evli öğretmenlerin bu konuda desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının örtüşmemesinin nedeninin araştırmaların farklı okul türlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik algı düzeylerinin medeni durum faktörüne göre değişime sebep olmaması ve her iki medeni durum faktörüne göre de yüksek olması öğretmenlerin sınıf içi liderlik düzeyinin sonuçları açısından sevindiricidir.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının meslekî kıdem faktörüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Gülbahar (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi liderlik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma yarattığına yönelik sonuca ulaşılmıştır. Kıdem yılı arttıkça sınıf içi liderlik düzeyinin arttığına yönelik sonuca ulaşılmıştır. Araştırmalar farklı okul kademelerine yönelik yapıldığından farklılaşmanın bu nedenden kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer bir sonuca



Kılınç ve Recepoğlu (2013) tarafından da ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının örtüşmemesinin nedeni farklı örnek grubu kaynaklı olabilir. Baloğlu (2000), Beycioğlu ve Aslan (2012), Yıldız Arıganoğlu (2021) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu çalışmada mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin liderlik davranışları üzerinde etkisi olmadığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının eğitim düzeyi faktörüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Gülbahar (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf içi liderlik algılarının öğretmenlerin eğitim düzeyi faktörüne göre değişime neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıf içi algı düzeylerinin eğitim düzeyine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine farklılaşma yarattığına yönelik sonuca ulaşılmıştır. Çalışma ile yapılan bu çalışmanın sonuçlarının örtüşmemesi farklı okul kademelerine ve farklı örneklem grubuna yönelik araştırmaların yapılmış olması kaynaklı olduğu düşünülebilir. Beycioğlu ve Aslan (2012), Baloğlu (2000) ve Ülger (2015) tarafından yapılan çalışmalarda; bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte öğretmenin eğitim düzeyi faktörünün öğretmen liderliği düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan sonuçlara dayanılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulmuştur;

#### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Eğitim fakülteleri programlarına liderlik, öğretmen liderliği dersleri eklenebilir.
2. Sınıf içi liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik kurum içi ve kurum dışı eğitim faaliyetlerine katılmaları için öğretmenler desteklenebilir. Hizmet içi eğitimler her okul kademesi öğretmenleri için ayrı ayrı planlanabilir. Seminer dönemlerinde zorunlu teorik ve uygulamalı eğitimler, konferanslar gerçekleştirilebilir.
3. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin liderlik becerilerini kullanmalarına yönelik teşvik edici ve özendirici bir okul iklimi geliştirmeye çalışılmalıdır.
4. Öğretmenlerin liderliği ve özellikle sınıf içi liderliklerine yönelik literatürün eksikliği nedeniyle bu konuda lisansüstü düzeyde yapılacak araştırmalar desteklenebilir.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Meslek lisesi öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin algılarında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi faktörlerine yönelik farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer bir çalışma, öğretmenlerin farklı demografik değişkenleri üzerinden bir inceleme yapmak için gerçekleştirilebilir.
2. Sınıf içi lider öğretmenlik becerileri ve uygulanmasındaki başarı, bir okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkinliğini ve kalitesini arttıracaktır. Bu nedenle farklı okul kademelerinde farklı paydaş bakış açısından öğretmen sınıf içi liderliğine yönelik araştırmalar yapılabilir, sonuçları bu çalışma ile kıyaslanabilir.
3. Sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarının okul kültürü, okul iklimi, örgütsel adalet

gibi tüm okul paydaşlarını etkileyen değişkenlerle arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

4. retmenlerin sınıf içi lider retmenlik becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ağırman, N., & Ercoskun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akbaba, S. (2001). Özgeciliğin Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-95.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Arıganoğlu, E. Y. (2021). Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 66-94.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atman, B. R. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Baloğlu, N. (2000). İlkokul (sınıf) öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki liderlik yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 98-107.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bımcı, H., & Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 85-399.
- Çayak, S., & Çetin, M. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 200-222.
- Çetin, M., & Güven, Y. (2015). Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(3), 1-15.
- Dağ, İ., & Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies(JASSS)*(27), 171-184.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. b.). İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, & Z. Kaya içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, L. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 55-62.

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik* (2. b.). (Y. Özden, Dü.) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th edition b.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gülbahar, B. (2017). Sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1582-1609.
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(1), 1-28.
- Gülbahar, B., & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Duyusal zekânın öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik ve sınıf içi etkili iletişim becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısaleşitlik modelleme çalışması. *Çukurova Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi (16.12.2018)*. Adana: Özet Bildiri, Basılı.
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarıyla sınıf içi etkili iletişim becerileri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. M. Savaş, & B. Botakarayev (Dü.), *VI. Uluslararası Çin'Den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Özet Kitabı (ICSSCA) 29-31 Mart* içinde, (s. 290). Ankara.
- Kahramanoglu, R., & Eriş, A. (2020). Sınıf içi öğretmen liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 40-70.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Karlı, D. M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kılınç, A. Ç., & Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okul öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, L. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Koltko-Rivera, M. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, 10(4), 302.
- Korkmaz, E., & Köse, E. K. (2019). Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 122-137.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Memişoğlu, S. P., & Çakır, M. (2015). Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 633-648.
- Metlilo, E. (2020). Öğretmen Liderliğini Oluşturan Koşullar (Kosova Örneği). *Eğitim Yönetimi ve*



- Politikaları Dergisi*, 1(2), 20-31.
- Özçetin, S. (2013). *retmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum alışması*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Öztürk, N., & şahin, S. (2017). Eğitim rgtlerinde örgüt kültürü ve retmen liderliği: Lider-ye etkileşiminin aracılık rolü. *İlkretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Rakhymzhanov, A., & Türker, K. (2022). retmen Liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve renen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-17.
- Sönmez, V. (2001). *retmenlik mesleğine giriş* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, B. (2016). *Mesleki eğitim kurslarının halkla ilişkiler faaliyetlerinin incelenmesi: Erbaa Sanat ve Mesleki Eğitim Kursu (ESMEK) rneği*. Yüksek Lisans Tezi. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Trabzon.
- Sünbül, A. M. (1996). retmen niteliği ve üretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- şışman, M. (2002). *retim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- şışman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2020). *Mesleki eğitim analizi ve strateji alışması*. Balıkesir- Çanakkale: Güney Marmara Kalkınma Ajansı.
- Ustaoğlu, Y., & Bozkurt, A. T. (2022). Lider retmen rolleri ve davranışların incelenmesi: nitel bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 46-68.
- lger, M. (2015). *Ortaokul retmenlerinin retmen liderliği algularının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma algularının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- nsal, D. (2013). *İşkur tarafından düzenlenen mesleki eğitim kurslarının kursiyerlerin bireysel kariyer planlamalarına katkısı hakkındaki kursiyerlerin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). retmenlerin retmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yıldız Arığanoğlu, E. (2021). retmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 66-94.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altınkurt, Y. (2017). retmenlerin liderlik davranışları ile renen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(3), 659-675.
- Yücel, Y. (2020). *retmen liderliği eğitim programının retmenlerin retmen liderliği becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

## Eğitimde Kavram Haritalama Çalışmaları: Son 10 Yılda Ülkemizdeki Kavram Haritalama Çalışmalarının Durumu<sup>1</sup>

*Concept Mapping Studies in Education: Last 10 Years in Our Country*

Gülşah GEREZ CANTİMER<sup>2</sup> , Sare ŞENGÜL<sup>3</sup> 

Gönderim: 03/04/2023

Düzeltilme: 09/09/2023

Kabul: 23/09/2023

### ÖZET

Kavram haritaları, kavramlar arası ilişkileri organize ederek gösteren, bilginin somutlaştırılmasını ve görsele dönüştürülmesini sağlayan, zengin öğrenme fırsatları sunan anlamsal ilişkiler kümesidir. Eğitim alanlarında kavram haritalamanın nasıl kullanıldığı, bu alanla ilgili yapılan çalışmaların genel özellikleri ile amaç ve sonuçlarının detaylı incelenmesi bu alanla ilgili yapılacak çalışmalar için bütünsel bir değerlendirme oluşturacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı 2013-2022 yılları arasında eğitim alanında kavram haritalarına yönelik tamamlanmış tez çalışmalarının sistematik derleme yoluyla incelenerek ülkemizdeki durumun değerlendirilmesidir. Bu kapsamda öncelikli olarak 312 tez çalışmasına ulaşılmış, yıl sınırı ve anahtar kelimelerle araştırma konusu netleştirilerek 64 tez incelemeye alınmıştır. Araştırma bulgularına göre; çalışmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans tezinden (f=51) oluştuğu; en fazla 2019 yılında çalışıldığı (f=20); en fazla fen bilgisi (f=12), matematik (f=11) ve Türkçe eğitimi (f=9) alanlarında çalışmaların olduğu; çoğunlukla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı (f=28) ve nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin (f=31) tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmaların amaç ve sonuçlarına göre dağılımları detaylı olarak incelenerek elde edilen çıktılara göre önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, kavram haritalama, kavram haritaları, sistematik derleme.

### ABSTRACT

Concept maps are a set of semantic relations that organize and show relations between concepts, enable concretization of information and transform it into visuals, and offer rich learning opportunities. A detailed examination of concept mapping is used in educational fields will create a holistic evaluation. So, the aim of the research is to evaluate the situation in our country by systematically reviewing thesis on concept maps in education between 2013-2022. In this context, first of all, 312 theses were reached, and 64 theses were examined by clarifying the year limit and keywords. According to; most of studies consisted of master's thesis (f=51); worked most in 2019 (f=20); most studies were in fields of science (f=12), mathematics (f=11) and Turkish education (f=9); it was determined that mostly middle school students were studied (f=28) and that quasi-experimental design with pretest-posttest control group (f=31) was preferred. The distributions of the studies according to the aims and results were examined in detail and suggestions were made according to the outputs obtained.

**Keywords:** Education, concept mapping, concept maps, systematic review.

**Önerilen atf:** Gerez Cantimer, G., & Şengül, S. (2023). Eğitimde kavram haritalama çalışmaları: son 10 yılda ülkemizdeki kavram haritalama çalışmalarının durumu. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 171-197.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 22-24 Eylül 2022'de Denizli'de düzenlenen "International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME 2022)" kongresinde sorumlu yazar tarafından sunulmuş sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [gulsahgerez@subu.edu.tr](mailto:gulsahgerez@subu.edu.tr)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, [zsengul@marmara.edu.tr](mailto:zsengul@marmara.edu.tr)

## GİRİŞ

Kavram haritaları, terimler arasındaki ilişkinin grafiksel bir temsilidir ve öğrencilerin bilimsel terimler arasındaki bağıntılar hakkında düşünmelerini, düşüncelerini organize etmelerini ve anahtar kavramlar arasındaki ilişkileri sistematik bir şekilde görselleştirmelerini sağlar (Vanides, Yin, Tomita ve Ruiz-Primo, 2005). 1972 yılında Joseph D. Novak'ın çocukların bilişsel bilgilerindeki değişiklikleri takip ederek anlamaya çalıştığı araştırma programı sırasında geliştirilen kavram haritaları David Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Buradaki temel fikir yeni kavram ve önermelerin öğrenen tarafından sahip olunan mevcut kavram ve önerme çerçevelerine özümsemesiyle öğrenmenin gerçekleştiğidir. Öğrenen tarafından sahip olunan bu bilgi yapısı bireyin bilişsel yapısı olarak adlandırılır ve çocukların kavramsal anlayışlarını temsil etmenin daha iyi bir yolunu bulma ihtiyacından kavram haritaları oluşturulmuştur (Novak ve Canas, 2006). Novak'a (1995) göre yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırmada oldukça önemli olan kavram haritalarının kavramlar arası sunulan hiyerarşik yapıya sahip olma ve yeni çapraz bağları arayarak karakterize etme olmak üzere iki özelliği bulunmaktadır. Daley ve Torre (2010) ise kavram haritalarının anlamlı öğrenmeyi teşvik etme, öğrenme için ek bir kaynak oluşturma, eğitimcilerin öğrencilere geri bildirimde bulunmalarını sağlama ve öğrenme ile performans değerlendirmesini yapma olmak üzere dört temel işlevinin olduğunu belirtmiştir.

Kavram haritaları herhangi bir konunun öğreniminde ve öğretiminde kullanılabildiği gibi öğretim sonunda değerlendirme amacıyla veya araştırmalarda veri toplama aracı olarak da kullanılabilir (Aykutlu ve Şen, 2012). Bir değerlendirme aracı olarak kavram haritaları, bilginin önemli yönlerini ölçmek için kullanılan bir dizi prosedür olarak düşünülebilir (Ruiz-Primo, 2004). Kavram haritaları basitçe kağıt üzerinde hazırlanabileceği gibi farklı bilgisayar yazılımları aracılığıyla da hazırlanabilir (Daley ve Torre, 2010). Kavram haritalarının dijital ortamda hazırlanmasının avantajları; farklı tür kavram haritalarının hazır şablonlarının sunulması, kavramların ve bağlantıların kolayca değiştirilebilmesi ve güncellenebilmesidir (Birbili, 2006). Kağıt kalemle veya dijital ortamda kavram haritası hazırlanırken ele alınan yapının hiyerarşik olmasına dikkat edilmelidir yani genel ve kapsayıcı kavramlardan özel ve daha az kapsayıcı kavramlara doğru bir sıralama izlenmelidir (Bülbul, 2014). Bu şekilde öğrenilen kavramların daha kapsayıcı kavramlar altında toplanmasıyla anlamlı öğrenme daha kolay gerçekleşebilir. Bireysel veya grup olarak hazırlanabilen kavram haritaları hangi kavram hakkında neler bilindiğinin görülebilmesi açısından da önemlidir (Gültepe ve Kabataş Memiş, 2014).

Öğrenme sürecinde öğrenciler, doğrusal olmayan anahtar kavramların çağrışımlarını oluşturarak ve bunları kendi bireysel öğrenme stillerine ve referans çerçevelerine uyacak şekilde düzenleyerek geleneksel not almaya alternatif olarak kavram haritaları geliştirebilirler (Croasdell, Freeman ve Urbaczewski, 2003). Böylece öğrencilerin kavramlara yönelik anlamalarının ne düzeyde olduğu ve var olan bilgi durumları ile kavramsal ilişkileri nasıl yapılandırdıkları tespit edilebilir. Kavram haritaları yoluyla, öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenme düzeyleri belirlenebildiği gibi öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme biçimleri de belirlenebilir (Küçükturan ve Eyidoğan, 2015). Kavramları haritalama, kavramların teori ile uygulamadaki karşılıklarını belirlemeye ve bu yönde öğretimin

tasarlanmasına olanak tanır (Özçınar ve Öztürk, 2022). Ayrıca bu araçların kullanımı; anahtar kavramların yakınlığı ve bağlantısı, sınıftaki fikirlerin öğrenciler tarafından nasıl özümselediği; tersine, kavramların veya ilişkilerin yokluğu veya ilgisiz kavramlar arasında uygun olmayan bağlantılar, öğrencilerin hangi bilgileri içselleştiremedikleri veya dahil edemedikleri hakkında ipuçları sağlar (Croasdel, Freeman ve Urbaczewski, 2003). Brinkmann'a (2003) göre de kavram haritaları, öğrencilerin bilgi yapılarını, özellikle de kavram yanılıklarını veya alternatif kavramları belirlemek için kullanılabilir oldukça güçlü araçlardır. Özetle kavram haritaları; "bilgiyi organize etmede, kavramların anlamlılığını tartışmada, yanlış anlamaları gidermede ve yüksek seviyeli öğrenmeyi geliştirmede" kullanılabilir (Novak ve Gowin, 1984). Hazırlanan kavram haritalama etkinlikleri ise eğitim hedeflerini karşılayacak şekilde tasarlanmalı ve öğrencilere öğretmenler tarafından yeterli miktarda geri dönüt verilmelidir (Bentley, Kennedy ve Semsar, 2011). Kavram haritaları oluşturulurken kavram listesi önceden belirlenebilir veya öğrencilere sadece konu verilip ilgili kavrama yönelik zihinlerindeki yapının sergilenmesi istenebilir (Kapuza, 2020). İyi bir kavram haritası oluşturabilmek zaman ve emek gerektirdiğinden öğrencilerin bu deneyimleri erken yaşlarda yaşamaları ve farklı bağlamlarda bu araçları kullanmaları gerekir (Schwendimann, 2015). Böylece öğrenciler kavram haritası mantığını öğrendiğinde bunu bir alışkanlık haline getirerek kavram haritalarını öğrenim süreçlerinde etkili olarak kullanabilir.

Kavram haritaları, her seviye öğrenciden araştırmacıya kadar çeşitli kullanıcılar tarafından bilginin incelemesini, oluşturulmasını, karşılaştırılmasını ve yeniden kullanılmasını kolaylaştırmak için dünya çapında kullanılmaktadır (Santos, Souza, Felizardo ve Vijaykumar, 2017). Mantıklı ve ustaca kullanıldıklarında karmaşık fikirlerin bilgi bütünleştirme süreçlerini desteklemek için güçlü araçlar olabilirler ve kavram haritaları izole araçlar olarak değil, diğer öğrenme ve değerlendirme araçlarıyla uyum içinde kullanılacak tamamlayıcı araçlar olarak görülmelidir (Schwendimann, 2015)

Literatürde yer alan çalışmalarda kavram haritası tekniği kullanımının öğrenci ve öğretim açısından öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama (Chan, 2017; Yürekli ve Gökçek, 2020), eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleme (Machado ve Carvalho, 2020), öğrenmeyi kolaylaştırma (Çetinkaya ve Taş, 2011), geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olma (Choudhary ve Bano, 2022; Silveira ve Vasconcelos, 2022; Yürekli ve Gökçek, 2020), metinleri anlama ve hatırlamayı kolaylaştırma (Mendes, 2018; Tuncer ve Kahveci, 2009), akademik başarıyı ve derse yönelik ilgiyi artırma (Nair ve Narayanasamy, 2017), öğretim sürecinin verimliliğini artırma (Turan ve Boyraz, 2004) gibi birçok olumlu çıktılarının olduğu belirlenmiştir. Kavram haritalamanın bahsedilen birçok avantajlı durumuna rağmen kavram haritalarında kavramlar arası ilişkileri belirlemede bağlantılı kelimelerin seçimi ve harita üzerinde yerleştirimi çok da kolay olmamaktadır (Daley, Morgan ve Black, 2016; Machado ve Carvalho, 2020). Kavram haritaları her ne kadar bilgi temsili, paylaşımı ve pedagojik katkı ile ilgili çeşitli faydalar sunsa da aşırı bilişsel yük, artan iş yükü ve ölçeklenebilirlik gibi birtakım sorunlara sahiptir (Santos, Souza, Felizardo ve Vijaykumar, 2017). Bazı öğrencilerin kavram haritaları oluşturmakta ve bunları kullanmakta zorlandıkları doğru olmakla birlikte, deneyimlerinin en erken dönemlerinde, bunun esasen yıllarca ezberci moddan kaynaklandığı görülmektedir (Novak ve Canas, 2006). Ayrıca öğrencilerin kavram haritalarını

değerlendirmede haritanın boyutuna ve puanlama metodolojisine bağlı olarak zamana ihtiyaç duyulabilir (Cischke ve Mueller, 2022; Roshangar, Azar, Sarbakhsh ve Azarmi, 2020) ve farklı haritalama teknikleri öğrencilerin kavram bilgisi hakkında farklı sonuçlara yol açabilir (Ruiz-Primo, 2004). Diğer bir yandan kavram haritaları içeriğinde birçok bilgi barındırmasına rağmen mevcut konuyla ilişkili yeni bir fikrin basitçe ilave edilmesine uygun açık bir yapıya sahip değildir (Brinkmann, 2007). Belirtilenler ışığında kavram haritalarının birçok alanda kullanımının olması ve öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin bulunmasının yanı sıra uygulamada sınırlılıklarla karşılaşılması, yaşanan zorlukların üstesinden gelmede hangi yöntemlerin kullanılabileceği ve ne tür tedbirlerin alınabileceğini düşündürmektedir. Özellikle farklı disiplinlerde de kullanılabilen bu ortak öğrenme stratejisine yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi uygun olacaktır.

Kavram haritalama çalışmaları ile ilgili genel durum hakkında detaylı incelemelerin yapılıp yapılmadığı mevcut çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu kapsamda yapılan çalışmalar incelendiğinde; tıp alanında (Daley ve Torre, 2010), hemşirelik eğitiminde (Daley, Morgan ve Black, 2016), sosyal bilimlerde (De Ries, Schaap, Van Loon, Kral ve Meijer, 2021), fen eğitiminde (Schwendimann, 2015) ve bilgisayar bilimlerinde (Santos, Souza, Felizardo ve Vijaykumar, 2017) kavram haritalama ile ilgili derleme çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Daley ve Torre'un (2010) tıp alanında yapılan kavram haritaları ile ilgili 35 araştırmayı inceledikleri çalışmalarında, tıp fakültesi personeline öğretme ve öğrenmede kavram haritalarının kullanımı hakkında fikirler sunulmuştur. Bu kapsamda eleştirel düşünmeyi ve klinik muhakemeyi teşvik etmek, kavram haritalamayı probleme dayalı öğrenmeyle birleştirmek ve kavram haritasını grup ve iş birlikli öğrenmede kullanmak gibi stratejilerin belirlenebileceği vurgulanmıştır. Daley, Morgan ve Black (2016) ise hemşirelik eğitiminde kavram haritalama ile ilgili 221 çalışmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda, kavram haritalama araştırmalarının ortaya çıkma durumundan genişleme ve adaptasyon aşamasına kadar yerleşik bir aşamaya ilerlediği tespit edilmiştir. Araştırmacılar özellikle kavram haritalarını puanlama, kavram haritalarını simülasyonla kullanma, bilgi modelleri geliştirme ve kavram haritası merkezli öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha fazla araştırmadan yararlanabileceğini ifade etmiştir. De Ries, Schaap, Van Loon, Kral ve Meijer (2021) de sosyal bilimlerde araştırma aracı olarak açık uçlu kavram haritalarının kullanıldığı 25 çalışmayı inceleyerek literatür taraması yapmıştır. Bu kapsamda ele alınan çalışmalarda kavram haritalarının karakteristik özellikleri, nasıl ilişkilendirildikleri, açık uçlu kavram haritalarının analizlerinde hangi yöntemlerin kullanıldığı ve ne tür sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Schroeder, Nesbit, Anguiano ve Adesope (2018) ise 142 çalışmanın sonuçlarını meta-analiz yöntemiyle sentezleyerek kavram haritaları kullanmanın öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmıştır. Buna göre kavram ve bilgi haritalarıyla öğrenmenin orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir etki ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Ayrıca ek moderatör analizleri, kavram haritalarıyla öğrenmenin diğer öğretimsel karşılaştırma koşullarından daha üstün olduğunu ve bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) ve STEM dışı bilgi alanlarında etkili olduğunu göstermiştir.

Schwendimann (2015) fen eğitiminde eğitimcilere ve araştırmacılara, anaokulundan yüksek öğretime kadar öğrencilerle uygulanan öğrenme ve değerlendirme araçları olarak kavram haritalama üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir inceleme sunmuştur. Çalışma ile



kavram haritalarının karmaşık fikirleri bütünleştirmek için araçlar olarak kullanılabilmesine örnek olarak hangi yaş grubunda uygulanabileceği, ne için kullanılabilmesi ve hangi fen konularında uygulanabileceği tartışılmıştır (Schwendimann, 2015). Santos, Souza, Felizardo ve Vijaykumar (2017) ise bilgisayar bilimlerinde kavram haritalarına yönelik mevcut araştırmaları değerlendirmek için sistematik bir haritalama çalışması yürütmüştür. Bu kapsamda beş elektronik veri tabanı kullanılarak 108 çalışma belirlenmiş ve araştırma bulgularına göre son yıllarda konuya artan bir ilginin olduğu, kavram haritalarının öğretim ve öğrenmedeki desteği nedeniyle kapsamlı bir şekilde araştırıldığı ve bilgisayar bilimlerinde eğitim aracı olarak kullanımının yaygın olarak kabul edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise eğitim alanında kavram haritalama ile ilgili farklı branşlarda literatür tarama ve meta-analiz çalışmalarına ulaşılmıştır. Fen eğitiminde kavram haritalarının kullanımı ile ilgili Çelik ve Gerçek'in (2019) 11 makalenin doküman analizini yaptığı çalışmada, incelenen araştırmaların bulgularına göre "kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarısını genel olarak olumlu yönde etkilediği, ancak aksi durumun da söz konusu olabildiği; kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak sıklıkla kullanılmadığını genelde öğretim materyali olarak kullanıldığını" tespit edilmiştir. Günhan'ın (2009) çalışmasında, kavram haritaları öğretim stratejisinin etkililiğini geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırarak test eden 34 adet deneysel araştırma meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Buna göre kavram haritaları öğretim stratejisinin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Batdı'nın (2014) kavram haritası tekniği ile geleneksel öğrenme yöntemi kullanımının başarı, kalıcılık ve tutum üzerindeki etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelendiği çalışmada uluslararası alanda 41 adet araştırma seçilmiştir. Çalışma sonucunda, "kavram haritası tekniğinin rastgele etkiler modeline göre akademik başarı ve kalıcılık üzerinde pozitif ve geniş düzeyde, tutum üzerinde ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmış ve etki büyüklüklerinin ders alanları ve uygulama sürelerine göre farklılık göstermediği, öğretim kademelerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği" belirlenmiştir. Koç Sarier'in (2020) Türkiye'de üretilen kavram haritalarının matematik başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada ise 16 adet araştırma belirlenmiştir. Meta-analiz sonucunda, "kavram haritası ile öğretim yönteminin rastgele etkiler modeline göre matematik başarısı üzerinde pozitif ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu, etki büyüklüklerinin yayımlanma aralığı, yayın türü, örneklem büyüklüğü ve matematik dersi alt öğrenme alanına göre farklılık göstermediği, eğitim kademelerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği" bulunmuştur.

Yukarıda değinilen araştırmalar ve sonuçları göstermektedir ki eğitim alanında kavram haritalama ile ilgili yapılan güncel çalışmaların bütünsel olarak değerlendirilmesi ve yeni çalışmalar için hangi noktalarda ilerlenmesi gerektiğinin tespit edilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özellikle farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların incelenmesiyle alana özgü çalışma fırsatları değerlendirilebilir ve mevcut resim büyük parçalarıyla görülebilir. Böylelikle eğitim alanlarında kavram haritalamanın nasıl kullanıldığı, yapılan çalışmaların genel özellikleri ile amaç ve sonuçlarının detaylı incelenmesi bu alanla ilgili yapılacak çalışmalar için bütünsel bir değerlendirme oluşturacaktır. Ayrıca eğitimin tüm alanları değerlendirildikten sonra matematik eğitiminde hangi konular üzerinde kavram haritalarının oluşturulduğu tespit edilerek alana özgü değerlendirmede bulunulacaktır. Böylece bu alana yönelik yeni ve farklı

araştırma fırsatları gözden geçirilebilecek; benzer çalışmalar tekrarlanmadan daha derinlemesine ve özgün çalışmalar kurgulanabilecektir. Bu kapsamda araştırmada 2013-2022 yılları arasında eğitimde kavram haritalama çalışmaları sistematik derleme yoluyla incelenerek ülkemizdeki durumun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Ülkemizde son on yılda kavram haritalama ile ilgili yapılan çalışmaların;

1. Tez türü dağılımı nasıldır?
2. Yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. İlgili eğitim alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Matematik dersi özelinde kavram haritası hazırlanan/uygulanan konular nelerdir?
5. Örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
6. Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Sonuçlarına göre dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada eğitim alanında kavram haritalamaya yönelik tez çalışmalarının belirlenerek belirli bir sistem içerisinde detaylı olarak incelenmesi amaçlandığından sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derlemede belirlenen araştırma sorusuna cevap bulabilmek için ilgili alandaki çalışmalar detaylı olarak taranıp dahil edilme kriterlerine göre tespit edilir, eleştirel olarak değerlendirilir, elde edilen bulgular sentezlenerek mevcut sorunlar yeniden gözden geçirilir ve yorumlanarak sunulur (Aromataris ve Pearson, 2014; Farrow, Iniesto, Weller ve Pitt, 2020). Sistematik derleme çalışmalarında sunulan literatürün belirlenme süreci tanımlandığı için bu tür çalışmalar meta-analiz ve tartışma sentezinden farklılık göstermektedir (Torgerson, 2003).

### Verinin Toplanması ve Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

Araştırmada eğitimde kavram haritalama çalışmalarına yönelik ülkemizde yapılan tez çalışmaları incelenmiştir. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) üzerinde sorgulama yapılarak 2013-2022 yılları arasında tamamlanmış kavram haritalama ile ilgili tezler tespit edilmiştir. Çalışmaların dahil edilme kriterleri;

1. Kavram haritalama ile ilgili olması,
2. Eğitim-öğretim alanında yapılmış olması,
3. Anahtar kelime olarak “kavram haritalama”, “kavram haritaları”, “kavram haritası” ve “eğitim” kelimelerini içermesi,
3. 2013-2022 yılları arasında yayımlanmış olması (Bu kriter, son yıllarda tamamlanmış çalışmalardaki eğilimi inceleyebilmek amacıyla belirlenmiştir),
4. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan açık erişimli tam metnin olması şeklinde belirlenmiştir.

Belirlenen kriterler doğrultusunda yapılan taramada öncelikle çalışma kapsamında olabileceği düşünülen tüm tezler ve kısa bilgileri özet tablolar halinde biçimlendirilerek hangi tez çalışmasının çalışma kapsamında olduğu veya kapsam dışı tutulduğu not edilmiştir. Buna göre 312 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmaların özetlerinde kavram haritalarını odağına almayan, birçok yöntem ve teknikle beraber sadece yüzeysel kullanımı belirten çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Daha sonra yıl sınırı ve anahtar kelimelerle araştırma konusu netleştirilerek 64 tez incelemeye alınmıştır. Araştırmada incelenecek tezler belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### **Verinin Kodlanması ve Çözümlemesi**

Araştırmada öncelikle ulaşılan tüm tezlerin özet bölümleri okunmuş ve dahil edilme kriterlerine uygunluğu belirlenerek “T1, T2, T3, ... , T64” şeklinde kodlanmıştır. Kodlama sürecinden sonra sekiz farklı araştırma sorusuna yönelik elde edilen bilgi “tez türü, yıllara göre dağılımı, ilgili eğitim alanları, matematik dersi özelinde kavram haritası hazırlanan/uygulanan konuların neler olduğu, örneklem grubu, yöntem, amaç ve sonuçlarına göre dağılımı” dikkate alınarak incelenmiştir. İncelenen çalışmaların amaç ve sonuçlarına yönelik temalar oluşturularak ortak temalar sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veri bütünsel bir bakış açısı sağlaması açısından her bir araştırma sorusuna yönelik ayrı ayrı tablolarda frekanslarıyla beraber sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmanın alt problemleri kapsamında araştırmacılar tarafından yapılan tartışmalar neticesinde alanyazın taramasında kullanılacak anahtar kelimeler ve analize dâhil edilecek araştırmaların seçiminde dikkate alınacak kriterler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan taramalarda ulaşılan çalışmaların araştırmaya dahil edilme kriterlerine uygunluğu iki araştırmacının ortak görüşüyle belirlenmiştir. Taramada ulaşılan kavram haritalama çalışmalarının özet bölümleri okunmuş, yeterli olmadığı düşünüldüğü durumlarda tüm metin üzerinden inceleme yapılmıştır. Araştırmada analize dâhil edilmesine karar verilen 64 çalışmanın kodlama sürecinde herhangi bir hata olmaması için incelemeler üç ay boyunca aralıklı olarak devam etmiş ve elde edilen bilgiler bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Özet bilgiler, farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından ikinci kez okunarak gözden geçirilmiş ve kontrol edilmiştir.

Sistemik derleme çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik tedbirlerinin alınması oldukça önemlidir (Karaçam, 2013). Bu araştırmada güvenirlüğün sağlanabilmesi için eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorularının araştırmacının amacına uygunluğu, araştırma sorularına yönelik hazırlanan tablolar ve incelenen çalışmaların amaç ve sonuçlarının dağılımı kapsamında elde edilen kod, kategori ve temalara yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmacıların farklı zamanlarda elde edilen veriyi tekrar incelemesiyle belirlenen temalar kontrol edilmiş ve %100 görüş birliğine ulaşıldığında analiz süreci sonlandırılmıştır. Veri analizinde belirlenen kodlar tablolarda çalışmalardan elde edildiği şekliyle verilerek araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu tablolar anlaşılabilirliğin artırılması adına daha sadeleştirilerek özet olarak bulgular kısmında gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliğini arttırabilmek için sistematik derleme sürecinin aşamaları detaylı bir biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar tekrar

değerlendirilebilmesi ve detaylı bilgi verilebilmesi adına Ek A'da belirtilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada kavram haritalama ile ilgili ülkemizde yapılan tez çalışmalarının son yıllardaki eğilimlerinin incelenmesi amaçlandığından her bir araştırma sorusuna sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda incelenen tezlerin türlerine göre dağılımı tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Tez türü dağılımı

Tez türü	Çalışma kodu	f
Yüksek lisans tezi	T3/T5/T7/T8/T9/T10/T11/T12/T13/T15/T16/T17/T18/T19/T20/T21/T22/T23/T25/T26/T27/T28/T29/T30/T31/T32/T33/T34/T35/T36/T37/T38/T39/T40/T41/T42/T43/T44/T45/T50/T52/T54/T55/T56/T57/T59/T60/T61/T62/T63/T64	51
Doktora tezi	T1/T2/T4/T6/T14/T24/T46/T47/T48/T49/T51/T53/T58	13

Tablo 1'e göre tez çalışmalarının büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olduğu ( $f=51$ ) ve ardından doktora tezlerinin yapıldığı ( $f=13$ ) görülmektedir. Kavram haritalama ile ilgili araştırmaların yüksek lisans çalışmalarında daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda incelenen tezlerin yayımlandıkları yılların dağılımı tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çalışmaların yayımlandıkları yılların dağılımı

Yayın yılı	Çalışma kodu	f
2013	T60/T61/T62/T63/T64	5
2014	T56/T57/T58/T59	4
2015	T51/T52/T53/T54/T55	5
2016	T48/T49/T50	3
2017	T42/T43/T44/T45/T46/T47	6
2018	T35/T36/T37/T38/T39/T40/T41	7
2019	T15/T16/T17/T18/T19/T20/T21/T22/T23/T24/T25/T26/T27/T28/T29/T30/T31/T32/T33/T34	20
2020	T8/T9/T10/T11/T12/T13/T14	7
2021	T3/T4/T5/T6/T7	5
2022	T1/T2	2

Tablo 2'ye göre kavram haritalama ile ilgili tez çalışmalarının en fazla sayıda 2019 yılında yapıldığı ( $f=20$ ), diğer yıllarda bu sayının oldukça altında kalınarak az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanlarında farklı araştırma konularının olması, kavram haritalama ile ilgili çalışmaların yapılma sıklığını etkilemiş olabilir. Ayrıca çalışmaların sadece bir yılda daha fazla sayıda yapılmış olması, kavram öğretimine ağırlık verilip bununla ilgili yöntem ve tekniklerin araştırılma isteğinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda tez çalışmalarının yapıldığı ilgili eğitim alanları tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çalışmaların yapıldığı ilgili eğitim alanları

Eğitim alanı	Çalışma kodu	f
Fen bilgisi	T12/T15/T17/T23/T27/T40/T44/T47/T54/T58/T62/T64	12
Matematik	T5/T11/T14/T29/T30/T32/T33/T45/T52/T55/T59	11
Türkçe	T1/T2/T6/T21/T22/T35/T53/T60/T61	9
Biyoloji	T7/T26/T37/T51/T63	5
Kimya	T4/T8/T34/T49	4
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	T9/T36/T48	3
Coğrafya	T28/T38/T43	3
Din eğitimi	T13/T19/T50	3
Okul öncesi	T20/T42/T46	3
Sosyal bilgiler	T31/T39/T56	3
İngilizce	T10/T25	2
Özel eğitim	T3/T41	2
Arapça öğretimi	T18	1
Beden eğitimi	T24	1
Eğitim programları	T16	1
Türk edebiyatı	T57	1

Tablo 3'e göre eğitim alanında kavram haritalama ile ilgili tez çalışmalarının birçok alanda yapıldığı görülmektedir. Fen bilgisi (f=12) başta olmak üzere matematik (f=11) ve Türkçe eğitimi alanlarında (f=9) en fazla tezin yapıldığı tespit edilmiştir. Biyoloji (f=5), kimya (f=4), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (f=3), coğrafya (f=3), din eğitimi (f=3), okul öncesi (f=3), sosyal bilgiler (f=3), İngilizce (f=2), özel eğitim (f=2), Arapça öğretimi (f=1), beden eğitimi (f=1), eğitim programları (f=1) ve Türk edebiyatı (f=1) diğer çalışılan alanlardır. Kavram haritalarının çıkış noktasının biyoloji olmasına rağmen bu alanda çalışmaların az sayıda olması dikkat çekicidir. Eğitim alanları bütünsel olarak değerlendirildiğinde ise sayısal alanlarda sözel alanlara kıyasla kavram haritalamaya yönelik daha fazla tez çalışmasının yapıldığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda matematik dersi özelinde kavram haritası hazırlanan/uygulanan konuların dağılımı tablo 4'te sunulmuştur. Tüm eğitim alanları incelendikten sonra matematik dersi özelinde yapılan çalışmaların ayrıca incelenmesinin bu alanda yapılabilecekleri göstermesi adına önemli olduğu söylenebilir.



**Tablo 4.** Matematik dersi özelinde kavram haritası hazırlanan/uygulanan konular

Kavram haritası konusu	Çalışma kodu	f
Çokgenler	T5/T32/T45	3
Kesirler	T14/T29/T32	3
Rasyonel sayılar	T14/T32/T33	3
Üslü sayılar	T14/T30/T32	3
Kareköklü sayılar	T52/T55	2
Yüzdeler	T29/T32	2
Dört işlem	T14	1
Geometrik kavramlar	T11	1
Gerçek sayılar	T52	1
Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri	T29	1
Köklü sayılar	T32	1
Olasılık ve olay çeşitleri	T52	1
Ondalık gösterim	T29	1
Analitik geometri/Bölünebilme kuralları/Cebirsel ifadeler/Çember/Çember ve daire/Denklemler/Doğal sayılar/Doğrular ve açılar/Dörtgenler/Geometrik cisimler/Integral/İstatistik/Katı cisim/Küme/Mantık/Oran/Orantı/Sayılar/Sıralama ve seçme/Sıvılarda ölçme/Tam sayılar/Üçgenler/Veri grafikleri	T32	1

Tablo 4'e göre matematik dersine yönelik çokgenler (f=3), kesirler (f=3), rasyonel sayılar (f=3), üslü sayılar (f=3), kareköklü sayılar (f=2), yüzdeler (f=2), dört işlem (f=1), geometrik kavramlar (f=1) vb. olmak üzere birçok konuda kavram haritası hazırlandığı görülmektedir. Hazırlanan kavram haritalarının bir bölümünde akış şemalarına benzer tarzda tasarımların olduğu, özet bilgilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Matematik dersine yönelik kavramlar arasındaki ilişkilerin daha net görülebileceği her bir öğrenme alanına yönelik daha fazla kavramsal araca ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda tez çalışmalarının örneklem grubuna göre dağılımı tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem	Çalışma kodu	f
Ortaokul öğrencisi	5. sınıf T29/T41/T54 6. sınıf T17/T23/T31/T39/T56/T60/T61 7. sınıf T5/T15/T22/T27/T33/T40/T45/T47/T58 8. sınıf T4/T6/T30/T44/T52/T55/T59/T62/T64	28
Öğretmen adayı	T8/T9/T11/T12/T24/T37/T48/T49/T51	9
Öğretmen	T14/T18/T20/T23/T32/T36/T42/T43	8

Lise öğrencisi	9. sınıf	T28/T63	7
	10. sınıf	T38	
	11. sınıf	T7/T34	
	12. sınıf	T26/T44	
Türkçe öğrenen yabancı öğrenci		T1/T2/T21/T53	4
İlkokul öğrencisi		T3/T36/T44	3
Kavram haritası örnekleri		T13/T19/T50	3
Kitap/kitap bölümü		T35/T57	2
Lisans öğrencisi		T10/T25	2
Okul öncesi öğrencisi		T46	1
Tez, makale, bildiri		T16	1

Tablo 5'e göre en fazla ortaokul öğrencileriyle (f=28) çalışıldığı, sonrasında çoğunlukla öğretmen adayı (f=9), öğretmen (f=8) ve lise öğrencileriyle (f=7) çalışıldığı görülmektedir. Örneklem gruplarında en az sayıda ise okul öncesi grupları (f=1) ve tez, makale, bildiri gibi dokümanların (f=1) yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda tez çalışmalarının yöntemlerine göre dağılımı tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	Çalışma kodu	f	
Nicel	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	T1/T5/T6/T9/T10/T15/T17/T21/T22/T24/T26/T29/T30/T31/T33/T34/T37/T38/T39/T46/T47/T52/T55/T56/T58/T59/T60/T61/T62/T63/T64	31
	Betimsel tarama modeli	T28/T43	2
	İlişkisel tarama modeli	T36/T42	2
	Deneysel desen	T18	1
	Belirtilmemiş	T44/T48	2
	Nitel	Durum çalışması	T8/T14/T32
Belirtilmemiş		T54/T57	2
Eylem araştırması		T11/T53	2
Tek denekli araştırma yöntemi		T3/T41	2
Meta-analiz		T16	1
Doküman incelemesi		T35	1
Karma	T2/T4/T7/T12/T20/T23/T25/T27/T40/T45/T49/T51	12	
Belirtilmemiş	T13/T19/T50	3	

Tablo 6'ya göre tez çalışmalarında çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri (f=38) kullanıldığı, karma araştırma yöntemleri (f=12) ile nitel araştırma yöntemlerine ise daha az yer verildiği (f=11) ve üç çalışmada da yöntemin belirtilmediği görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda tez çalışmalarının amaçlarına göre dağılımı tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)
Kavram haritalamanın etkilediği değişkenlerin belirlenmesi	Bilişsel alan	Başarı	27
		T1/T5/T6/T10/T15/T16/T17/T23/T26/T27/T29/T30/T31/T33/T34/T38/T39/T40/T45/T48/T51/T55/T56/T59/T61/T62/T63	
		Öğretim/öğrenme	8
		T2/T3/T7/T9/T21/T37/T41/T50	
		Kalıcılık/hatırlama	7
	T15/T17/T26/T29/T31/T47/T55		
	Kavramsal anlama/kavram gelişimi	5	
	T4/T17/T44/T47/T64		
	Zihinsel model	1	
	T12		
Duyuşsal alan	Tutum	11	
	T1/T29/T30/T33/T40/T47/T51/T55/T59/T60/T63		
	Öğretmen/öğrenci görüş	5	
	T7/T15/T27/T28/T43		
	Motivasyon	2	
	T4/T6		
	Özyeterlilik	1	
	T30		
Kaygı	1		
T30			
İnanç	1		
T32			
İstek	1		
T32			
Farkındalık	1		
T32			
Beceri/davranış kazandırma	İlişkilendirme/konuşma/mikro öğretim uygulama/kompozisyon yazma/okuduğunu anlama becerisine etki	8	
T5/T18/T22/T24/T25/T32/T50/T53			

		Görsel-uzamsal algıya etki T46	1
		Davranışa etki T47	1
Kavram haritalamanın işlevselliğinin belirlenmesi	Yanılgi ve hata	Kavram yanılıgılarını/hataları belirleme/giderme T8/T11/T14/T51/T58/T60	6
	Materyal	Materyal oluşturma T13/T19/T35/T37/T57	5
	Durum tespiti	Bilgi ve uygulama durumları T20/T24/T32/T42	4
Diğer	Kullanım	Kh'ları kullanım durumunun incelenmesi T36	1
	Değerlendirme	Değerlendirme aracı olarak etkililik T49	1
	Algılama	Öğrencilerin algılama biçimleri T54	1

Tablo 7'ye göre tez çalışmaları amaçlarına göre genel olarak "kavram haritalamanın etkilediği değişkenlerin belirlenmesi, kavram haritalamanın işlevselliğinin belirlenmesi, diğer" temalarında gruplanmıştır. Kavram haritalamanın etkilediği değişkenler temasında çalışmaların amaçları çoğunlukla bilişsel alan (f=48) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilişsel alanda da en fazla araştırılan değişkenin başarı (f=27) olduğu görülmektedir. Duyuşsal alanda ise en fazla tutum (f=11) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu alanda motivasyon (f=2), özyeterlilik (f=1), kaygı (f=1) vb. değişkenler ise daha az çalışılmıştır. Beceri kazandırma kategorisinde çoğunlukla kavram haritalamanın ilişkilendirme, konuşma, mikro öğretim uygulama, kompozisyon yazma, okuduğunu anlama gibi becerilere etkisi (f=8) incelenmiştir. Kavram haritalamanın işlevselliği temasında ise kavram haritaları kullanılarak kavram yanılıgıları ve hatalar belirlenerek giderilmesi (f=6) üzerinde durulmuştur. Son olarak oluşturulan gruplandırmada diğer temasında "materyal (f=5), durum tespiti (f=4), kullanım (f=1), değerlendirme (f=1) ve algılama (f=1)" kategorileri elde edilmiştir.

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda tez çalışmalarının sonuçlarına göre dağılımı tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı

KH'larına yönelik sonuçlar	Olumlu	Olumsuz	Anlamli farkın olmaması	f
Başarı üzerindeki etkisi	T1/T5/T6/T10/T15/T16/T17/T23/T25/T26/T27/T29/T30/T31/T33/T34/T37/T38/T40/T45/T			28

	47/T48/T51/T55/T58/T59/T61 /T63		
Kalıcılık üzerindeki etkisi	T2/T15/T17/T41/T45/T47/T55		7
Görüşler	T2/T7/T27/T28/T41/T43/T54/T61		8
Öğrenmedeki etkisi	T3/T7/T9		3
Kavramsal anlamaya/kavram öğretiminde etkisi	T4/T17/T44/T56/T64		5
İçsel hedef düzenlemede farklılık	T4		1
Sınav kaygısında farklılık	T4		1
İlişkilendirme becerisini geliştirdi.	T5		1
Motivasyona etkisi	-	T6	1
Kavram yanlışları belirlendi.	T8		1
Cinsiyetin başarıda etkisi	-	-	T10
Kavram yanlışları veya hataların bir bölümü giderildi.	T11/T51/T58/T60		4
Zihinsel modellerin tespitinde kullanılabilir.	T12		1
Örnek uygulama gösterildi.	T13/T19/T35/T39/T50/T57		6
Öğretmenler materyal hazırlamada başarılı, ancak uygulamaya yansıtma zorlandı.	T14		1
Okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etkisi	T18/T53		2
Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri kh'ları hakkında bilgisi.	T20/T42		2
Kelime öğretimine etkisi	T21		1
Konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkisi	T22		1
Mikro öğretim uygulama düzeylerine etkisi	T24		1
Tutuma etkisi	T25/T29/T33/T40/T47/T51/T55/ T60/T63	T30/T59	11
Hatırlamaya etkisi	T26/T29	-	2
Özyeterliliğe etkisi	-	T30	1
Kaygıyı düşürmeye etkisi	T30	-	1
Öğretmenlerin bilgi, beceri, inanç, kullanım isteği ve farkındalık düzeylerine etkisi	T32	-	1
Öğretmenlerin kullanım düzeyleri düşük.	T36	-	1
Kullanımı etkili	T41	-	1
Okul öncesi öğretmenlerinin kh bilgi durumları yüksek Bilgi durumları öğrenim durumu ve kurum türüne göre farklılık oluşturdu; cinsiyet, yaş, branş, kıdem etkili değil.	-	-	T42



Görsel algı becerilerini olumlu yönde destekledi.	T46	-	1
Davranış geliştirmeye etkisi	T47	-	1
Kh çeşitleri arasında orta seviye farklılık	T49	-	1
Matematiksel güç gelişimine etkisi	T52	-	1
Kazanım geliştirmeye etkisi	T62	-	1

Tablo 8'e göre tez çalışmalarının sonuçlarında büyük bir oranda olumlu çıktılara ulaşıldığı görülmektedir. Kavram haritalarının başarı üzerindeki etkisinin olumlu olduğu yönüne yönelik sonuçlar en fazla karşılaşılan durum olarak tespit edilmiştir (f=28). Kavram haritaları kullanımının kalıcılık (f=7), kavramsal anlama (f=5), kavram yanılgıları veya hataların giderilmesi (f=4), konuşma becerisi (f=1), okuduğunu anlama becerisi (f=1), görsel algı becerisi (f=1) gibi farklı becerilerin desteklenmesine yönelik olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Kavram haritalamanın duyuşsal açıdan elde edilen sonuçlarına bakıldığında tutum üzerinde olumlu etkisinin olduğu (f=9) ve kaygıyı düşürmede etkili olduğu (f=1), çalışma sonuçlarının yanı sıra tutum üzerinde olumsuz etkisinin olduğu (f=2) ve özyeterliliğe etkisinin olumsuz olduğu (f=1) çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kavram haritaları kullanımında cinsiyetin başarı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı (f=1) ve öğretmenlerin kavram haritası kullanımında cinsiyet, yaş, branş ve kıdemin anlamlı etkisinin olmadığı (f=2) çalışma sonuçları da yer almaktadır.

## TARTIŞMA

Eğitim alanında kavram haritalama çalışmalarının ülkemiz özelinde son on yıldaki durumuna yönelik sistematik derlemesinin yapıldığı bu çalışmada, ilgili literatüre katkı sunabilecek ve araştırmacılara bütünsel bir bakış açısı sağlayabilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada eğitim alanında yapılan tez çalışmaları incelenmiştir. Bilimsel bilginin oluşturulması kadar bu bilginin paylaşımı ve aynı amaca yönelik yapılan çalışmalardan haberdar olmak yeni çalışmalara temel teşkil edebilmesi nedeniyle oldukça önemlidir. Mevcut çalışmada kavram haritalamaya yönelik tez çalışmalarının çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Doktora tezleri ise yüksek lisans tezlerine göre daha az çalışılmıştır. Bu durumun doktora eğitim sürecinin daha uzun sürmesi, bu alandaki araştırmacıların bütüne oranla daha az sayıda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Kavram haritalama uzmanlık gerektiren bir alan olduğu için bu alana yönelik daha fazla doktora tez çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle kavram haritaları öğrenme, öğretme, değerlendirme, üstbilişsel kendi kendini izleme ve iş birliği araçları olarak eğitimin her alanında ve her sınıf düzeyinde kullanılabileceğinden (Schwendimann, 2015) daha uzun soluklu ve nitelikli çalışmalarla kullanım örnekleri çoğaltılabilir.

Araştırmada incelenen tez çalışmalarının en fazla 2019 yılında yapıldığı ve diğer yıllarda bu alanla ilgili daha az çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kavram haritalama çalışmalarının kapsamı tüm eğitim alanlarını içerdiğinden farklı sayılarda çalışmaya ulaşılması normal karşılanmaktadır. Özellikle ilgili alandaki çalışma sayısının bir yıla yoğunlaşması ise bu zaman diliminde kavram haritalamaya odaklanan çalışmaların kavram öğretimi ile ilgili

yöntem ve tekniklerin araştırılma isteğinden kaynaklı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç incelenen tez çalışmalarının fen bilgisi başta olmak üzere, matematik, Türkçe, biyoloji, kimya, coğrafya, sosyal bilgiler vb. birçok alanda yapılmış olduğudur. Toplam çalışılma sayıları birbirine oldukça yakın olsa da farklı eğitim alanlarındaki kavram haritalama çalışmaları kendi içlerinde bire bir değerlendirildiğinde sayısal alanlarda sözel alanlara oranla daha fazla tez çalışmasının yapıldığı söylenebilir. Bu durum branş özelinde kavram öğretiminin üzerinde durulmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma kapsamına alınan tüm tez çalışmaları incelendikten sonra matematik eğitiminde yapılan kavram haritalama çalışmaları özel bir alanda inceleme yapılma motivasyonundan dolayı değerlendirilerek hangi konular üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Sonuçta niceliksel olarak az sayıda olsa da çokgenler, kesirler, rasyonel sayılar, üslü sayılar, kareköklü sayılar, yüzdeler, dört işlem, geometrik kavramlar vb. olmak üzere birçok konuda kavram haritası hazırlandığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların niteliksel olarak içerikleri mevcut araştırmanın konusuna girmemekle birlikte genel bir değerlendirme yapıldığında kavram haritalarının bir bölümünde akış şemalarına benzer tarzda tasarımlar olduğu veya haritalarda özet bilgilerin yer aldığı dikkat çekicidir. Bu durum diğer eğitim alanlarında bazı kavram haritalama çalışmalarında da gözlemlenmiştir. Bu nedenle eğitimin her alanında kavramlar arasındaki ilişkilerin daha net görülebileceği her bir öğrenme alanına yönelik daha fazla kavramsal araca ihtiyaç olduğu söylenebilir. Matematik eğitiminde kavram haritalama çalışmalarının yaygınlaştırılarak diğer alanlarla ilişkilerinin ortaya çıkarılabileceği çalışmalar tasarlanabilir.

Araştırmada incelenen tez çalışmalarının en fazla ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü, daha sonra öğretmen adayı, öğretmen ve lise öğrencileriyle çalışıldığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmacıların kavram haritalama çalışmalarını kolay ulaşılabilir gruplar arasından seçmiş olmaları ve kavram öğretiminde ortaokul öğrencilerinin buldukları yaş itibariyle daha somut verinin elde edileceği düşüncesiyle bu grupla çalışılmış olunabilir. Batdı'nın (2014) kavram haritası kullanımının başarı, kalıcılık ve tutuma etkisine yönelik meta-analiz çalışmasında en fazla çalışmanın ortaokul kademesinde yapıldığı sonucu mevcut araştırmadaki sonucu desteklemektedir. İncelenen tezlerde okul öncesi grupları ile tez, makale ve bildiri gibi dokümanların ise örneklem gruplarına en az sayıda alındığı belirlenmiştir. Yıldırım ve Çelik'in (2022) sosyal bilgiler ders kitaplarını kavram haritası çeşitlerine göre inceledikleri nitel çalışmada, "ders kitaplarının kavram haritaları açısından eksik olduğu, kavram haritaları çeşitlerinden sadece ünite sonunda zihin haritasının kullanıldığı" sonuçlarına ulaşmıştır. Bu nedenle kavram haritalama ile ilgili ders kitaplarına yönelik nitelikli içeriklere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca kavram haritalarının ancak aşına olunduğu takdirde kullanılabileceği (Brinkmann, 2003) unutulmamalıdır. Kavram haritalama çalışmaları her düzeyde yapılmasına rağmen erken yaşlarda öğrencilerin bu deneyimi yaşamaları ileri yaşantılarında kavramsal temelin atılması ve kavramlar arası ilişkileri görebilmeleri için daha fazla tercih edilebilir.

İncelenen tez çalışmalarında çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı, karma araştırma yöntemleri ile nitel araştırma yöntemlerine ise daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Nicel yöntemlerin tercih edilme nedeni araştırma konularından kaynaklanmış olabilir. Kavram haritaları ile bireysel ve grup olarak bireylerin zihin yapıları, kavramlara yönelik bilgileri daha

derinlemesine incelenebileceğinden nitel çalışmalara da ağırlık verilebilir. Özellikle karma yöntem şeklinde tasarlanacak eğitim araştırmalarının zengin çıktılara ulaşarak her iki yöntemin olumlu yönlerinin kullanılmasıyla daha nitelikli ürünler oluşturabileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki tez çalışmalarının amaçlarına göre incelenmesi sonucunda; “kavram haritalamanın etkilediği değişkenlerin belirlenmesi, kavram haritalamanın işlevselliğinin belirlenmesi ve diğer” olmak üzere üç tema belirlenmiştir. İncelenen tez çalışmalarında çoğunlukla kavram haritalarının etkilediği değişkenler üzerinde durulduğu, bu amaç doğrultusunda bilişsel alana yoğunlaştığı ve en fazla kavram haritalamanın başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı (Açıkgöz Akkoç, 2019; Aydoğdu, 2016; Bektüzün, 2013; Biçer, 2017; Demirci, 2015; Erbilen, 2021; Gerek, 2022; Güleç, 2019; Karakuş, 2019; Kul, 2019; Polatcan, 2013; Şekerci, 2021; Türkhan, 2013; Yazıcı, 2020; Yılmaz, 2018) tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda eğitim başarısını artırma ve eğitimde kaliteyi yükseltebilme hedeflerinden dolayı bu değişken üzerinde durulduğu söylenebilir. Duyuşsal alana yönelik ise daha az çalışıldığı (Döner, 2019; Gerek, 2022; Güleç, 2019; Kaygısızcan At, 2021; Varoğlu, 2021) sonucu bu alana yönelik niteliksel çalışmaların artırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle kavram haritalamanın beceri ve davranış kazandırmaya etkilerinin incelendiği (Aydoğan, 2019; Kılıç Uyar, 2017; Mohammad, 2019; Şekerci, 2021) tez sayılarına diğer alanlara kıyasla daha az ulaşılması günümüz çağında yetkinliklerin olabildiğince artırılması gerekliliğinden bu alana yönelik araştırma fırsatı oluşturmaktadır. Kavram haritalamanın işlevselliğinin araştırıldığı çalışmalarda ise çoğunlukla kavram yanlışları ve mevcut hataların belirlenerek giderilmesi (Bulut, 2020; Demirci, 2015; Köken, 2020; Yıldız, 2020) amaçlanmıştır. Kavram haritalarının anlamlı öğrenmeye olanak tanıdığı (Daley ve Torre, 2010) dikkate alınırca kavramsal öğrenmenin önünde engel oluşturan kavram yanlışları ve hatalar üzerinde daha fazla durulması gerektiği söylenebilir. Diğer çalışmalarda kavram haritalama materyallerinin oluşturulması (Duran, 2020; Korkmaz, 2019; Pınar, 2018), örneklerin sunulması, kullanılması (Akpolat, 2019; Karaçorlu, 2018; Kaya Saylam, 2019), değerlendirilmesi (Turan Oluk, 2016) ve bu araçların nasıl algılandığının belirlenmesi (Polat, 2015) gibi amaçların yer aldığı tespit edilmiştir.

Tez çalışmalarının sonuçları; kavram haritalamanın fen bilgisi (Güleç, 2019; Kepek, 2019; Kılıç Uyar, 2017; Kul, 2019), matematik (Özdemir, 2015; Şekerci, 2021; Uludağ Yılmaz, 2019), Türkçe (Erdil, 2022; Polatcan, 2013), yabancı dil (Gerek, 2022; Sebit, 2019), coğrafya (Gündoğan, 2018) gibi farklı eğitim alanlarında başarı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir. Tez çalışmalarında kavram haritalarının bilişsel değişkenler üzerindeki etkisi daha fazla çalışıldığından bu değişkene yönelik sonuçların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kavram haritaları kullanımının araştırılan eğitim alanı özelinde kalıcılık (Güleç, 2019; Erdil, 2022; Kul, 2019), kavramsal anlama (Akarca, 2017; Akyol Gök, 2014; Turan, 2013), kavram yanlışları veya hataların giderilmesi (Akkuş, 2013; Demirci, 2015; Sarı, 2014), okuduğunu anlama becerisi (Bülbül, 2015; Mohammad, 2019), konuşma becerisi (Aydoğan, 2019), görsel algı becerisi (Özözen Danacı, 2017) gibi farklı becerilerin desteklenmesine yönelik olumlu etkisinin olduğu sonuçları elde edilmiştir. Tez çalışmalarının sonuçları kavram haritalamanın duyuşsal açıdan tutum üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu (Akkuş, 2013; Bektüzün, 2013; Kaya, 2019; Uludağ Yılmaz, 2019; Sebit, 2019) ve kaygıyı düşürmede

kullanılabileceğini (Güleç, 2019) göstermektedir. Bu sonuçların yanısıra az sayıda da olsa kavram haritalamanın tutum üzerinde etkisinin olmadığı (Güleç, 2019; Laçın, 2014) ve özyeterlilik üzerinde bir etki oluşturmadığı (Güleç, 2019) çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kavram haritaları kullanımında cinsiyetin başarı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı (Yazıcı, 2020) ve öğretmenlerin kavram haritası kullanımında cinsiyet, yaş, branş ve kıdemin anlamlı etkisinin olmadığı (Yılmaz, 2017) çalışma sonuçları da yer almaktadır. Bu kapsamda kavram haritalamanın duyuşsal bileşenlere etkisinin nasıl olduğunun daha detaylı tespit edilebilmesi için bu alana yönelik belirlenen boşlukların giderilebilmesi adına kavram haritalama çalışmalarının duyuşsal açıdan etkilerinin incelendiği deneysel çalışmaların tasarlanması önerilebilir.

Plotz'a (2020) göre kavram haritaları ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sadece bazı kısımları ölçülebilir, bu nedenle öğrencilerdeki kavramsal değişimleri ölçmede birden fazla araç kullanılmalıdır. Eğitim alanlarında kavram haritalama ile ilgili okul öncesinden yüksek öğretime kadar geniş bir açıdan disiplinler arası çalışmaların yapılarak öğrenme ortamlarına yansımalarının farklı değişkenler bağlamında incelenmesi ileri araştırmalar için önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- \*Açıkgöz Akkoç, E. (2019). *Kavram haritalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- \*Akarca, T. A. (2017). *Farklı düzeylerdeki öğrencilerde kazanılan çevre kavramlarının grup kavram haritaları ile gösterilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Akkuş, G. (2013). *6.sınıf öğrencilerinde dolaşım sistemi konusunda görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli kavram haritalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Akpolat, E. Ş. (2019). *Öğretmenlerin kavram haritaları kullanma ile ilgili bilgi durumları ile kavram haritalarına dair uygulamaları arasındaki ilişkisini incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*Akyol Gök, Ö. (2014). *6. sınıf Sosyal bilgiler dersinde, ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review: an overview. *AJN The American Journal of Nursing*, 114(3), 53-58.
- \*Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Aydoğdu, Ş. (2016). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında dijital kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına ve kaybolmalarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Batdı, V. (2014). Kavram haritası tekniği ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 93-102.
- \*Bektüzün, B. (2013). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik ünitesinin kavram haritası ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Bentley, F. J. B., Kennedy, S., & Semsar, K. (2011). How not to lose your students with concept maps. *Journal of College Science Teaching*, 41(1), 61–68.
- \*Biçer, N. (2017). *7. sınıf matematik dersi çokgenler alt öğrenme alanının kavram haritası kullanılarak öğretiminin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Birbili, M. (2006). Mapping knowledge: Concept maps in early childhood education. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2), 1-10.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display–mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16(4), 35-48.



- Brinkmann, A. (2007), Grafiksel bilgi gösterimi–matematik eğitiminde etkili araçlar olarak zihin ve kavram haritaları (Çev.: S. Ö. Bütüner). *İlköğretim Online*, 6(1), 1-11.
- \*Bulut, L. Ö. (2020). *Kimya öğretmen adaylarının çözümlü ve çözümlülük konularındaki kavram yanlışlarının kavram haritaları tekniği ile belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- Bülbül, F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 175-189.
- \*Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Chan, Z. C. (2017). A qualitative study on using concept maps in problem-based learning. *Nurse Education in Practice*, 24, 70-76.
- Choudhary, F., & Bano, R. (2022). Concept maps as an effective formative assessment tool in biology at secondary level. *Journal of Education and Educational Development*, 9(1), 157-175.
- Cischke, C., & Mueller, S. (2022). Concept mapping assessments as a tool for judgment of learning. *PsyArXiv*, 1-8.
- Croasdell, D., Freeman, L., & Urbaczewski, A. (2003). Concept maps for teaching and assessment. *Communications of the Association for Information Systems*, 12, 396-405.
- Çelik, M., & Gerçek, C. (2019). *Fen eğitiminde kavram haritalarına yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi*. In ERPA BOOK OF PROCEEDINGS (p. 184).
- Çetinkaya, M., & Taş, E. (2011). Canlıların sınıflandırılması konusu için web destekli kavram haritaları ve anlam çözümlenme tablolarının öğrenme üzerindeki etkisinin araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2011), 180-195.
- Daley, B. J., Morgan, S., & Black, S. B. (2016). Concept maps in nursing education: A historical literature review and research directions. *Journal of Nursing Education*, 55(11), 631-639.
- Daley, B. J., & Torre, D. M. (2010). Concept maps in medical education: An analytical literature review. *Medical Education*, 44(5), 440-448.
- \*Demirci, T. (2015). *Biyokimya dersi "Protein sentezi" konusunda kavram haritalarına dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, kavram yanlışlarının belirlenmesine ve giderilmesine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- De Ries, K. E., Schaap, H., Van Loon, A. M. M., Kral, M. M., & Meijer, P. C. (2021). A literature review of open-ended concept maps as a research instrument to study knowledge and learning. *Quality & Quantity*, 1-35.
- \*Döner, M. (2019). *Matematik öğretmenlerine kavram haritası geliştirmeleri için tasarlanmış bir hizmet içi eğitim çalışması* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Duran, Y. (2020). *Temel dini bilgiler (İslam 1) dersi öğretim programının kavram haritası tekniği ile işleniş* (Yüksek lisan tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- \*Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- \*Erdil, M. (2022). *Kavram haritası tekniği ile yürütülen derslerin yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimlerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M., & Pitt, R. (2020). *GO-GN research methods handbook*. Global OER Graduate Network.
- \*Gerek, H. G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Güleç, M. (2019). *Çevrimiçi kavram haritalarının fen bilgisi dersindeki başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Gültepe, Y., & Kabataş Memiş, E. (2014). Kavram haritalarının ontoloji tabanlı oluşturulması: Kuvvet konusu uygulama örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(1), 24-33.
- \*Gündoğan, N. (2018). *Karstik topoğrafyanın öğretilmesinde kavram haritası ve modellerin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı.
- Günhan, F. O. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kapuza, A. (2020). How concept maps with and without a list of concepts differ: The case of statistics. *Education Sciences*, 10(91), 1-13.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- \*Karaçorlu, A. T. (2018). *EBA platformundaki kavram haritaları ve infografiklerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*Karakuş, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulandığı fen sınıflarında kavram haritaları ve argüman haritalarının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*Kaya, S. (2019). *Ortaokul 7. sınıf rasyonel sayılar konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*Kaya Saylam, D. (2019). *Kavram haritası oluşturmanın beden eğitimi öğretmen adaylarında mikro öğretim uygulama becerilerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.
- \*Kaygısızcan At, Ö. (2021). *İnsan endokrin sisteminin öğretimi konusunda çevrim içi materyal geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*Kepek, T. (2019). *Alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin ve bu yöntemlerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Kılıç Uyar, E. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde Jigsaw I ve kavram haritası destekli jigsaw I tekniği kullanmanın başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi,

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Koç Sarier, H. (2020). Kavram haritaları ile öğretim yönteminin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(3), 27-38.
- \*Korkmaz, M. (2019). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders programının kavram haritaları ile işleniş* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- \*Köken, C. B. (2020). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik kavramlara ilişkin kavram yanlışlarının veya hatalarının dijital kavram haritaları ile giderilmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Kul, Z. (2019). *Dünyamız, ay ve yaşam kaynağımız güneş ünitesi'nin öğretiminde kavram haritalarının kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Sinop Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Küçükturan, A. G., & Eyidoğan, F. (2015). Okul öncesi dönemde kavram gelişiminin kavram haritaları yoluyla değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 106-114.
- \*Laçın, F. (2014). *Kavram haritası ve vee diyagramının ilköğretim 8. sınıf istatistik ve olasılık konusunda öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Machado, C. T., & Carvalho, A. A. (2020). Concept mapping: Benefits and challenges in higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 68(1), 38-53.
- Mendes, R. A. F. (2018). *Concept map: Activities for reading comprehension and second language learning in biological and medical science area*. Concept Mapping: Renewing Learning and Thinking Proc. of the Eighth Int. Conference on Concept Mapping Medellín, Colombia, 1-4.
- \*Mohammad, K. (2019). *Yabancıların okuma - anlama yeteneklerini geliştirmede kavram haritalarının rolüne dayanan bir program* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Nair, S. M., & Narayanasamy, M. (2017). The effects of utilising the concept maps in teaching history. *International Journal of Instruction*, 10(3), 109-126.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (1995). Concept mapping to facilitate teaching and learning. *Prospects*, 25(1), 79-86.
- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*, 1(1), 1-31.
- Özçınar, H. ve Öztürk, H. T. (2022). Eğitim bilimleri çalışmalarında kullanılan ağ yaklaşımının kavramsal haritalanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23.
- \*Özdemir, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf kareköklü sayılar konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- \*Özözen Danacı, M. (2017). *Anaokullarında 48-60 ay çocuklara uygulanan yapılandırılmış kavram haritası temelli kavram eğitim programının çocukların görsel - uzamsal algı mekanizmalarına etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*Pınar, F. N. (2018). *Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleriyle gösterilmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

- Plotz, T. (2020). Are concept maps a valid measurement tool for conceptual learning? A cross-case study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1), 1-22.
- \*Polat, İ. (2015). *Etkinlik tasarımında kapsayıcılık ilkesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- \*Polatcan, F. (2013). *6.sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Roshangar, F., Azar, E. F., Sarbakhsh, P., & Azarmi, R. (2020). The effect of case-based learning with or without conceptual mapping method on critical thinking and academic self-efficacy of nursing students. *Journal of Biochemical Technology*, 11(1), 37-44.
- Ruiz-Primo, M. A. (2004). *Examining concept maps as an assessment tool*. In A.J. Cañas, J.D. Novak, & F.M. Gonzáles (Eds.). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain.
- Santos, V. D., Souza, É. F. D., Felizardo, K. R., & Vijaykumar, N. L. (2017). Analyzing the use of concept maps in computer science: A systematic mapping study. *Informatics in Education*, 16(2), 257-288.
- \*Sarı, A. (2014). *Kavram haritası ve bilgisayar destekli öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin madde konusundaki kavram yanlışlarına etkisinin ontolojik açıdan incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Schroeder, N. L., Nesbit, J. C., Anguiano, C. J., & Adesope, O. O. (2018). Studying and constructing concept maps: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 431-455.
- Schwendimann, B. A. (2015). Concept maps as versatile tools to integrate complex ideas: From kindergarten to higher and professional education. *Knowledge Management & E-Learning*, 7(1), 73-99.
- \*Sebit, S. (2019). *Bireysel ve işbirlikli bilgisayarla işlenmiş kavram haritalarının yazım öncesi aşaması stratejisi olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin yazısı üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Silveira, F. A., & Vasconcelos, A. K. P. (2022). The use of concept maps as an evaluative resource in the theme acid rain in higher education. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 13(5), 1-23.
- \*Şekerci, H. (2021). *Kavram haritaları ile öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin çokgenler konusundaki başarısına ve ilişkilendirme becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews and meta-analysis*. London: Continuum International Publishing Group.
- Tuncer, A. T., & Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- \*Turan, M. (2013). *Bilgisayar destekli kavram haritalama yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerin genetik kavramlarını anlamalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Turan, M. ve Boyraz, Z. (2004). Öğretim materyali olarak kavram haritaları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 2004, 123-128.
- \*Turan Oluk, N. (2016). *Kimya eğitiminde farklı kavram haritası oluşturma yöntemlerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi

Bilim Dalı.

- \*Türkhan, S. (2013). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi periyodik cetvel konusunda kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*Uludağ Yılmaz, D. (2019). *Matematik eğitiminde kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarıları, tutumları ve hatırlamaları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Vanides, J., Yin, Y., Tomita, M., & Ruiz-Primo, M. A. (2005). Concept maps. *Science Scope*, 28(8), 27-31.
- \*Varoğlu, L. (2021). *Kavram haritalarıyla desteklenen 5E öğrenme modelinin öğrencilerin kimya kavramlarını anlamalarına etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*Yazıcı, E. (2020). *İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans I. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Yıldırım, G. ve Çelik, M.E. (2022). Sosyal bilgiler 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının kavram haritaları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 208-221.
- \*Yıldız, A. (2020). *Matematik öğretmenlerinin grafik materyallerine yönelik bilgilerinin geliştirilmesi sürecinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Yılmaz, F. (2018). *Sosyal bilgiler 6. sınıf kitabında "Demokrasinin serüveni" ünitesinin kavram haritası ve öğretim etkinliği yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- \*Yılmaz, M. (2017). *60-84 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin kavram haritaları hakkındaki bilgi durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yürekli, A., & Gökçek, T. (2020). Ortaokul 5.sınıf açılar konusunun öğretiminin kavram haritası ile değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 88-107.

\*İncelenen tez çalışmalarının kaynakçada kullanılan kısmıdır.



## Ek A. İncelenen Çalışmalar

- \*T1. Gerek, H. G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T2. Erdil, M. (2022). *Kavram haritası tekniği ile yürütülen derslerin yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimlerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.
- \*T3. Oktav, B. (2021). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritalarının kullanımının etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T4. Varoğlu, L. (2021). *Kavram haritalarıyla desteklenen 5E öğrenme modelinin öğrencilerin kimya kavramlarını anlamalarına etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T5. Şekerci, H. (2021). *Kavram haritaları ile öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin çokgenler konusundaki başarısına ve ilişkilendirme becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T6. Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T7. Kaygısızcan At, Ö. (2021). *İnsan endokrin sisteminin öğretimi konusunda çevrim içi materyal geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T8. Bulut, L. Ö. (2020). *Kimya öğretmen adaylarının çözelti ve çözünürlük konularındaki kavram yanlışlarının kavram haritaları tekniği ile belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T9. Polan, Ş. (2020). *Durağan, animasyonlu ve etkileşimli kavram haritalarının çoklu ortamlardan öğrenmeye etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T10. Yazıcı, E. (2020). *İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- \*T11. Köken, C. B. (2020). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik kavramlara ilişkin kavram yanlışlarının veya hatalarının dijital kavram haritaları ile giderilmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T12. Aydın, Ş. (2020). *Öğretmen adaylarının elektrik ve manyetizma kavramlarına ilişkin zihinsel modellerinin araştırılmasında kavram haritalama kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T13. Duran, Y. (2020). *Temel dini bilgiler (İslam 1) dersi öğretim programının kavram haritası tekniği ile işleniş* (Yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- \*T14. Yıldız, A. (2020). *Matematik öğretmenlerinin grafik materyallerine yönelik bilgilerinin geliştirilmesi sürecinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T15. Güleç, M. (2019). *Çevrimiçi kavram haritalarının fen bilgisi dersindeki başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T16. Açıkgöz Akkoç, E. (2019). *Kavram haritalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- \*T17. Kul, Z. (2019). *Dünyamız, ay ve yaşam kaynağımız güneş ünitesi'nin öğretiminde kavram haritalarının kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Sinop Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T18. Mohammad, K. (2019). *Yabancıların okuma - anlama yeteneklerini geliştirmede kavram haritalarının rolüne dayanan bir program* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T19. Korkmaz, M. (2019). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders programının kavram haritaları ile işleniş* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- \*T20. Akpolat, E. Ş. (2019). *Öğretmenlerin kavram haritaları kullanma ile ilgili bilgi durumları ile kavram haritalarına dair uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T21. Zorpuzan, R. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritalarının kelime öğretimi üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.
- \*T22. Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe



## Eğitimi Bilim Dalı.

- \*T23. Karakuş, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulandığı fen sınıflarında kavram haritaları ve argüman haritalarının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T24. Kaya Saylam, D. (2019). *Kavram haritası oluşturma sürecinin beden eğitimi öğretmen adaylarında mikro öğretim uygulama becerilerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.
- \*T25. Sebit, S. (2019). *Bireysel ve işbirlikli bilgisayarla işlenmiş kavram haritalarının yazım öncesi aşaması stratejisi olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin yazısı üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T26. Öztürk, H. (2019). *Ortaöğretim 12. sınıf biyoloji dersinde okutulan bitkilerde madde taşınması konusunun öğretilmesinde kavram haritalarının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T27. Kepek, T. (2019). *Alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin ve bu yöntemlerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T28. Can, N. (2019). *9.sınıf coğrafya konularının kavram haritası kullanımı bakımından uygunluğunun öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi (Konya örneği)* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T29. Uludağ Yılmaz, D. (2019). *Matematik eğitiminde kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarıları, tutumları ve hatırlamaları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- \*T30. Güleç, D. (2019). *Üslü sayılarda işlemler konusunun kavram haritası ve zihin haritaları ile öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T31. Oğuz Tunç, H. (2019). *Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgilerde başarı ve kalıcılığına etkisi* (yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T32. Döner, M. (2019). *Matematik öğretmenlerine kavram haritası geliştirmeleri için tasarlanmış bir hizmet içi eğitim çalışması* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T33. Kaya, S. (2019). *Ortaokul 7. sınıf rasyonel sayılar konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T34. Mert, V. (2019). *Kavram haritası yönteminin modern atom teorisi ünitesinin öğretiminde akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T35. Pınar, F. N. (2018). *Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleriyle gösterilmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T36. Karaçorlu, A. T. (2018). *EBA platformundaki kavram haritaları ve infografiklerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T37. Ulusoy, G. (2018). *Partenogenez ve partenokarpi kavramlarının biyoloji öğretmen adaylarına öğretiminde kavram haritalarının öğrenmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T38. Gündoğan, N. (2018). *Karstik topoğrafyanın öğretilmesinde kavram haritası ve modellerin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T39. Yılmaz, F. (2018). *Sosyal bilgiler 6. sınıf kitabında "Demokrasinin serüveni" ünitesinin kavram haritası ve öğretim etkinliği yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T40. Er, Ö. (2018). *Fen ve teknoloji dersi 7.sınıf ışık ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T41. Varol, M. (2018). *Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T42. Yılmaz, M. (2017). *60-84 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin kavram haritaları hakkındaki bilgi durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T43. Mırık, R. (2017). *Coğrafya öğretmenlerinin lise coğrafya ders kitaplarında yer alan kavram haritalarına yönelik*

- görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T44. Akarca, T. A. (2017). *Farklı düzeylerdeki öğrencilerde kazanılan çevre kavramlarının grup kavram haritaları ile gösterilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T45. Biçer, N. (2017). *7. sınıf matematik dersi çokgenler alt öğrenme alanının kavram haritası kullanılarak öğretiminin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T46. Özözen Danacı, M. (2017). *Anaokullarında 48-60 ay çocuklara uygulanan yapılandırılmış kavram haritası temelli kavram eğitim programının çocukların görsel - uzamsal algı mekanizmalarına etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T47. Kılıç Uyar, E. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersinde Jigsaw I ve kavram haritası destekli jigsaw I tekniği kullanmanın başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T48. Aydoğdu, Ş. (2016). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında dijital kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına ve kaybolmalarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T49. Turan Oluk, N. (2016). *Kimya eğitiminde farklı kavram haritası oluşturma yöntemlerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T50. Yurdakul, H. (2016). *Seçmeli Hz. Muhammed'in hayatı dersi 10. sınıf müfredat programının kavram haritası tekniği ile işlenişi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T51. Demirci, T. (2015). *Biyokimya dersi "Protein sentezi" konusunda kavram haritalarına dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, kavram yanlışlarının belirlenmesine ve giderilmesine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T52. Keskin Dinçer, S. (2015). *Matematik dersinde kavram haritası kullanımı: Öğrencilerin matematiksel güçleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- \*T53. Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T54. Polat, İ. (2015). *Etkinlik tasarımında kapsayıcılık ilkesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- \*T55. Özdemir, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf kareköklü sayılar konusunun öğretiminde kavram haritası kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- \*T56. Akyol Gök, Ö. (2014). *6. sınıf Sosyal bilgiler dersinde, ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- \*T57. Kahraman, H. M. (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersleri öğretici metinlerinde kavram haritalama tekniğinin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T58. Sarı, A. (2014). *Kavram haritası ve bilgisayar destekli öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin madde konusundaki kavram yanlışlarına etkisinin ontolojik açıdan incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T59. Laçın, F. (2014). *Kavram haritası ve vee diyagramının ilköğretim 8. sınıf istatistik ve olasılık konusunda öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- \*T60. Akkuş, G. (2013). *6.sınıf öğrencilerinde dolaşım sistemi konusunda görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli kavram haritalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- \*T61. Polatcan, F. (2013). *6.sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- \*T62. Türkhan, S. (2013). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi periyodik cetvel konusunda kavram haritası kullanımının öğrencilerin başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T63. Bektüzün, B. (2013). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik ünitesinin kavram haritası ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \*T64. Turan, M. (2013). *Bilgisayar destekli kavram haritalama yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerin genetik kavramlarını anlamalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğt. Bilim Dalı.

## Kadın Öğretmenlerin Karşılaştıkları Cam Tavan Engelleriyle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

*The Relation Between Glass Ceiling Barriers And Burnout Level Among Female Teacher In Primary School*

Emel BODUR BUDAK<sup>2</sup> , Mustafa ERDEM<sup>3</sup> 

Gönderim: 27/07/2023

Düzeltilme: 21/10/2023

Kabul: 31/10/2023

### ÖZET

Araştırma kadın öğretmenlerin cam tavan engeline ilişkin algılarıyla tükenmişlik algılarının ilişkisini belirlediğinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde görev yapan 2938 kadın öğretmenden arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 357 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Cam Tavan Engelleri ölçeği ve Tükenmişlik ölçeğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, karşılaştırmalar için Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Farkı belirlemek için Tukeyb testi uygulanmıştır. İlişki analizlerinde Pearson Correlation katsayısı hesaplanmıştır. Tükenmişlik alt boyutlarıyla cam tavan alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal Tükenmeyle; çoklu rol üstlenme arasında anlamlı, negatif ancak düşük bir ilişki, kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları, arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Duyarsızlaşmayla; kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları, stereotipler arasında anlamlı, pozitif ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Kişisel başarı hissiyle; çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, informal iletişim ağları, mesleki ayırım ve stereotipler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Cam tavan engeller, tükenmişlik, yönetici, öğretmen, okul.

### ABSTRACT

The research is in the relational survey model, as it determines the relationship between female teachers' perceptions of the glass ceiling barrier and their perceptions of burnout. The sample of the study consists of 357 teachers selected by the appropriate sampling method from among 2938 female teachers working in Yıldırım district of Bursa province in 2014-2015 academic year. Research data were collected with the glass ceiling barriers scale and the burnout scale. The Pearson Correlation coefficient was calculated in the correlation analysis. There are significant relationships between burnout sub-dimensions and glass ceiling sub-dimensions. With Emotional Exhaustion; there is a significant, negative but low correlation between multi-role playing and emotional exhaustion. There is a positive and medium-level relationship between women's perceptions of personal preference, organizational culture and policies, and emotional exhaustion. With desensitization; there is a significant, positive and low relationship between women's perceptions of personal preference, organizational culture and policies, stereotypes and desensitization. With a sense of personal accomplishment; there is a significant correlation between multi-role playing, women's perceptions of personal preference, informal communication networks, professional distinction, stereotypes.

**Keywords:** Glass ceiling barriers, burnout, manager, teacher, school.

**Önerilen atıf:** Bodur Budak, E., & Erdem, M. (2023). Kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 199-228.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2016 yılında ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [emel.bodur87@gmail.com](mailto:emel.bodur87@gmail.com)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, [merdem50@gmail.com](mailto:merdem50@gmail.com)

## GİRİŞ

Kadınlar günümüzde çalışma hayatının pek çok alanında yer almaktadır. Bu durum kadınlara ekonomik, sosyal ve toplumsal açıdan çeşitli katkılar sağlamaktadır. Kadınların çalışma hayatında yer alması kendilerine olan güvenlerini arttırmakta, ekonomik özgürlük ve sosyalleşmelerini sağlamanın yanı sıra yaşam standartlarını yükseltmektedir. Yapılan araştırmalar yönetim basamaklarındaki kadınların azınlıkta olduğunu göstermektedir. Davies ve Ann'e göre kadınlar, örgüt ve meslek hiyerarşisinde alt tabakalarda yoğunlaşmaktadır (Davis ve Ann, 1998; Akt: Başak, 2009). Erkeklerle karşılaştırıldıklarında ise kadınlar daha az kazanç, otorite ve meslekte ilerleme olanaklarına sahiptir.

Kadınlar işe giriş sürecinden başlayarak, işe alınma, ücretlendirme, eğitim ve gelişim programlarına katılma ve terfi gibi birçok süreçte ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Terfi sürecindeki ayrımcılığın sonucu olarak hem Dünya'da hem de Türkiye'de üst düzey kadın yönetici sayısı erkeklere oranla çok düşük seviyelerdedir (Taşkın ve Çetin, 2012). Kadınların yönetici olamamalarının önünde birçok engel vardır. Bu engellerden biri de cam tavadır. Kadınların yönetim kademelerinde yükselmesini engelleyen belirsiz sorunlar olarak tanımlanan ve 1970'li yıllarda ABD'de ortaya çıkan cam tavan kavramı örgütsel önyargılar ve kalıplar tarafından yaratılan, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına gelmelerini engelleyen görünmez engeller olarak açıklanmıştır (Wirth, 2001; Akt: Atan, 2011).

Dünya ve Türkiye nüfusunun yarısını teşkil etmelerine karşın, kadınların iş yaşamına katılım oranının, özellikle yönetim kademelerinde, düşük olmasına birçok çalışmada dikkat çekilmiştir (akt: Anafarta ve ark., 2008). TÜİK'in 2010 raporuna göre, Türkiye'de hizmet sektöründe çalışan kadınların oranı %27,6 iken yönetici olarak görev yapan kadınların oranı sadece %18,9'dur (TÜİK, 2010). Bu durumun eğitim örgütlerinde de benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

### Cam Tavan Engelleri

Cam tavan engelleri (glass ceiling barriers) kavramı ilk defa 1986 yılında Wall Street Journal'ın işkadınları ile ilgili bir raporunda kadınların üst düzeylere ulaşmasının firma geleneği ve basamaklıp yargılar tarafından engellendiğini belirten bir terim olarak kullanılmış ve günümüze kadar birçok çalışmaya konu olmuştur (Anafarta ve ark., 2008). Bir başka tanımda cam tavan, kadınların veya azınlıkların başarısına ve niteliklerine bakılmaksızın işyerinde üst basamaklara yükselmelerini engelleyen, açıkça görünmeyen ve ihlal edilemeyen engeller olarak tanımlanmaktadır (Cotter ve ark., 2001).

Cam tavan engelleri; devlette, işletmelerde, eğitim kurumlarında veya kar amacı gütmeyen kuruluşlarda yüksek mevkilere gelmeyi arzulayan ve bunun için çabalayan kadınların karşılaştıkları engellerdir. Cam tavan kavramı ile anlatılmak istenen, karşılaşılan sorunların belirsizliğidir. Cam tavan bir bireyin üst yönetime ulaşmada yetersizliğine dayanan basit bir engel değildir. Aksine kadınları bir grup olarak, "kadın oldukları için" üst yönetime ulaşmada alıkoyan engellerdir (Taşkın ve Çetin, 2012). Ataerkil toplumlarda örgütlerde erkeklerin yaptığı işler diğer örgüt üyeleri tarafından hoşgörüle karşılanırken, kadınların yaptıkları işler ve gösterdikleri davranışlar hoşgörüle karşılanmamakta, doğru olmayan, suçlayıcı nedenlere bağlanmaktadır (Lordoğlu ve Özkaplan, 2005).

Kadınların karşılaştığı gizli veya hemen fark edilemeyen “cam tavan”, kadınların üst yönetime gelmelerini engelleyen güçlü ve önemli bir engeldir. Kadınlar, örgüte girdikleri andan itibaren yanlılıklar yaşamaktadır. Shwartz profesyonel kadınların kariyer fırsatlarını sınırlayan, açıkça gözükmeyen fakat çok da gizli olmayan şeylerin etkisi olduğunu ileri sürmektedir (Shwartz, 1992, akt. Şahin, 2007). Kadınlar, kariyerlerinin ilk yıllarında hızlı bir yükseliş yapmalarına rağmen, kariyerlerinin orta döneminde “cam tavan” a çarpılmaktadır (Şahin, 2007).

Cam tavanın oluşum nedenleri; kadınların (çalışma yaşamında kısa sayılacak bir süre) yönetici durumunda bulunmaları, işgücüne aralıklı olarak katılmaları, geleneksel olarak kadınların çalıştıkları belli alanların bulunması gösterilmektedir (Örücü ve ark., 2007). Çoğu araştırmacı cam tavan engellerinin kaynağını, tipik bir iş yerinin erkek egemen olmasına bağlamıştır. Zel (2002) ise bu sorunun kaynağını beş sebebe bağlamıştır (akt. Örücü ve ark., 2007):

- Kadının tarih içindeki kalıplaşmış konumu.
- Kadınların erkek iş arkadaşları ile biçimsel olmayan iletişim kurmakta zorluk çekmeleri.
- Ulaştıkları yöneticilik makamlarının, örgütlerin tümünü yönetme olanağı tanımaması.
- Kariyer ve iş tanımlarının erkek değerlerine ve erkek gereksinimlerine uygun bir şekilde tanımlanmış olması.
- Erkeklerin kadınlarla birlikte çalışmaktan memnun olmamaları.

Kadını üst yönetim kademelerinden dışlama girişimleri, işyerinde cam tavan olduğunun kanıtıdır. Kadınların üst yönetim kademelerine kabul edilmeleri, erkek ve kadın arasında güç paylaşımı sorununu da beraberinde getirmektedir. Erkek egemen işletme kültürü kadının güç sahibi olmasını istememektedir. Bu nedenle, üst yönetim kademeleri, kadınlara, şeffaf bir cam tavanla kapatılmıştır (Yoğun Erçen, 2008). Literatürde cam tavan engelleri; erkeklerin kadın çalışanların önüne koyduğu engeller, kadın yöneticilerin kadın çalışanların önüne koyduğu engeller ve kadın çalışanların kendi kendine koyduğu engeller olarak sıralanmıştır.

*Erkek Yöneticiler Tarafından Konulan Engeller.* Literatürde en çok erkekler tarafından konulan cam tavan engellerinden bahsedilmektedir. Bu durum erkek egemen bir örgüt kültürünün varlığından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Fettahlıoğlu, 2007). Ayrıca üst yöneticilerin büyük bir kısmı erkek olmasından veya erkeklerin de kadını değerlerden çok erkeksi değerlere bağlı olmalarından, yönetim kültürüne erkeksi değerlerin ve normların hakim olmasından da kaynaklanabileceği söylenmektedir (Aktaş ve Algür, 2009). Erkekler tarafından konulan engelleri Örücü ve arkadaşları (2007) şu şekilde sıralamışlardır:

- Tarafsızlık ilkesi: İki cinsiyet arasında farklılıklar olduğunun kabul edilmesine karşın, üstünlüğün olmadığı yönündeki inanıştır.
- Cinsiyet körlüğü: Kadın erkek eşittir, insan görüşü hâkim.
- Koruma, kollama içgüdü (iyi niyetli ayrımcılık): Kadının evdeki iş yükü de göz önüne alındığında, daha az iş verme güdüsü.



- Kadınlara yönelik önyargılar: Kadınların kendilerine verilen işleri yapmak için kişilik, kararlılık ve azim açısından yetersiz olduğunu ortaya koyan negatif yargılar.
- Kadınlarla kurulan iletişim zorluğu: Kadınların iş arkadaşlarıyla sadece iş ortamında görüşüyor olmasından kaynaklanan iletişim sıkıntıları.
- Gücü elde tutma isteği: Erkek egemen toplumumuzda kadınların kendilerinden daha çok şey başarma ihtimaline yönelik oluşan kaygı.

*Kadın Yöneticiler Tarafından Konulan Engeller.* Kadın çalışanlar, gerek bazı kişisel çekişmeler ve kıskançlıklar nedeniyle gerekse örgütteki tek kadın yönetici olma istekleri nedeniyle diğer kadın çalışanların yönetsel pozisyonlarda görev almalarını istememektedir (Çalışkan, 2012).

Kadın yöneticilerin diğer kadın çalışanların yükselmelerini engellemeleri yengeç sepeti ilkesiyle de açıklanmaktadır. Hiçbir yengecin bir diğerinin yukarı tırmanmasına izin vermemesi yengeç sepeti ilkesi olarak tanımlanmaktadır. Yukarı tırmanmayı deneyen yengeci diğerleri engellemektedir, sepetin üzerini kapatmaya bile gerek yoktur. Kadınlar zaten doğaları gereği bu işlevi üstlenmiştir (Keuthen, 2006; akt. Çalışkan, 2012). Kadın yöneticilerin diğer kadın çalışanların önüne koydukları engelleri şöyle sıralamıştır (Keskin, 2004; akt. Zeybek, 2010):

- Kendini referans alma yanılığı: Kadın yöneticilerin bilinçaltında yer alan, oldukları noktaya nasıl geldiklerine karşı duyulan inanç ile kendisinden başka kadınlara ihtiyacı olduğu bilincinden uzak olma durumunu ifade etmektedir.
- “Kraliçe Arı” sendromu (başarıyı yüceltme ihtiyacı): Tepe yönetimde bulunan kadının kendisinin ayrıcalıklı olduğunu düşünmesidir.
- Çok boyutlu kıyaslama (çok boyutlu kıskançlık): Kadın çalışanların aile sahibi olmalarına ya da taşıdıkları fiziksel özelliklere dayanarak ayrıcalıklı olduklarını düşünerek içinde buldukları tutumdur.
- Erkekler gibi düşünerek, onlardan biri olduğunu gösterme çabası: Kadınların erkekler gibi olduklarını göstermek için uyguladıkları anti-feminist yaklaşımlardır.

Kadın yöneticiler de diğer kadın çalışanların terfi edilmesi aşamasında bir engel oluşturabilmektedir.

*Kadınların Kendi Kendilerine Koyduğu Engeller.* Kadın çalışanlar özellikle üzerlerine yüklenen ağır sorumluluklar ve karşılaştıkları engellemeler nedeniyle tepe pozisyonlarda çalışmak istememektedir (Doğru, 2010). Toplumsallaşma sürecinin, kadınları yönetmeye yönelik işlerden (yöneticilik, başkanlık, idarecilik, müdürlük vb.) çok, uzmanlık gerektiren işlere (doktorluk, öğretmenlik vb.) yönlendirdiğini böylece cinsiyet rolüne dayalı önyargıların da pekiştirildiği ifade edilmektedir. Kadınların kendilerine koydukları engeller şöyle sıralanmıştır (Örücü ve ark., 2007):

- Rollere ilişkin tutumlar: Kadının nerde durması gerektiğine ilişkin karmaşık duyguların olması
- İçselleştirmek: Kadınların yönetici olmamaları, hatta çalışmamaları gerektiğine dair oluşmuş olan toplumsal düşünceleri içselleştirmek.



- İş-aile çatışması ve suçluluk duygusu ile başa çıkamama,
- Özgüven eksikliği, kararsızlık, ne istediğini bilememe,
- Kendini geliştirmeme, koşullarını değiştirmeme isteği, yapamayacağına duyduğu inanç,
- Toplumsal baskı nedeniyle, sistemin değiştirilemeyeceğinin düşünülmesi ve sistemi destekleme zorunluluğu hissetme,
- Kariyerde yükselmeyi tercih etmeme, kariyer yönelimli olmama,
- Kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze alamama.

Kadınların iş yaşamında karşılaştıkları cam tavan engelleri; çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağları, mentorlük, mesleki ayırım ve streotipler olmak üzere yedi alt boyutta ele alınmaktadır.

*Çoklu Rol Üstlenme.* Kadınların aile yaşantılarındaki sorumlulukları erkeklere oranla oldukça fazladır. Çalışan bir kadın evlendiğinde “iyi bir eş olma”, çocuk sahibi olduğunda “iyi bir anne olma”, işe gittiğinde “iyi bir çalışan olma” rollerini üstlendiği için ve her rolün kendine özgü birçok güçlüğü var olduğu için çalışan kadınların tüm bu rolleri başarıyla gerçekleştirmeleri oldukça güçtür. Bu sebeple evlenen ya da çocuk sahibi olan kadınların kariyerlerinde ilerlemeleri ya yavaşlamakta ya da işten ayrılarak sona ermektedir.

Aile kurma ve çocuk doğurma sorumluluklarının kadınların çalışma hayatlarında yarattığı olumsuz etkiler sebebiyle yönetici pozisyonuna gelebilmeleri engellenmektedir. Evlendikten sonra çocuk sahibi olmamaya karar veren kadınlara bile en verimli dönemlerinde “her an çocuk sahibi olabilir” gözüyle bakılmaktadır. Çocuk sahibi olan birçok kadının çocuk yetiştirme yılları ise, iş hayatlarında daha fazla sorumluluk alabilecekleri düzeylere yükselme zamanlarına rastlamaktadır (KSGM, 2000).

*Kadınların Kişisel Tercih Algıları.* Kadınlar kendilerini duygusal bir varlık olarak görmekte ve bu yüzden de kendilerinin gücüne değil güçsüzlüğüne inanmaktadır. Kadınlar kendi güçlerinin farkına varamadıkları için yönetme eğiliminden çok yönetilme eğilimi içerisine girmektedir (Bayrak ve Yücel, 2000). Ayrıca birçok kadın çalışma yaşamına başladığında kariyer isteklerinin farkında bile değildir. Kadınlar kariyer basamaklarında ilerledikçe isteklerinin de farkına varmaya başlamaktadır.

Kadınlar üst yönetim kademelerinde yer aldıklarında, o kademeye yükselmeleriyle ilgili çevrenin olumsuz algılamalarından çekinmektedir. Bazı kadınlar, alışılmış kalıplar sebebiyle yöneticilik görevini kendilerine uygun görmemektedir. Bazı kadınlar ise üst düzey yönetici pozisyonuna yükseldiklerinde kişiliklerini kaybedecekleri ve erkek gibi kadın olarak anılacaklarını düşünmektedirler (Barutçugil, 2006).

*Örgüt Kültürü ve Politikaları.* Bir toplum tarafından oluşturulan kadın ve erkeğe ilişkin değerler, roller, davranışlar vb. özellikleri tanımlayan toplumsal cinsiyet kavramı, örgüt içinde çalışanların davranışları üzerinde de belirleyici olmaktadır. Kadın ya da erkeğin toplum içindeki konumu gereği kendisi ile özdeşleştirilen eril ve dişil özellikler iş yapış biçimlerine yansımaktadır. Örgütün “cinsiyete” ilişkin sahip olduğu değerlere bağlı olarak çalışanların örgüt içindeki görevleri, davranışları, değerleri vb. belirlenmektedir. Örgütsel cinsiyet

temelinde kadın ve erkek çalışanlardan beklenenlerin değiştiği, örgüt içinde kadına ve erkeğe farklı koşulların sunulduğu görülmektedir. Erkek egemen örgüt kültürlerinde kadınların kendilerini kanıtlamalarına daha az fırsat verilmekte, kadın yöneticiler bazı görevlere uygun bulunmamaktadır (Temel ve ark., 2006). Bu durum sonucunda kadınların yöneticilik kademelerine ulaşmalarında örgüt kültüründen doğan bir cam tavan durumu söz konusu olmaktadır.

Örgüt politikaları da kadınların kariyer gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Bazı örgüt politikaları kadınların kariyer gelişimlerinde fırsatlar sunarken, bazı örgüt politikaları engeller ortaya koyabilmektedir. İşe alınma, ücretlendirme, görevlendirme gibi konularda kadınlar erkeklere oranla daha fazla ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Kadınların evli ve çocuklu olmaları onların uzun seyahat yapmalarına bir engel olarak görüldüğü için bu alanlarda kadınlara yer verilmemektedir.

*İnformal (Resmi Olmayan) İletişim Ağları.* Resmi olmayan örgütler, örgüt üyeleri arasında ilgi ve arkadaşlıkları üzerine kendiliğinden kurulmuş olan ilişkilerden oluşur (Buchananand & Huczynski, 1997). Resmi yapının içinde resmi olmayan örgüt yapıları her zaman vardır. Resmi olmayan örgüt; resmi yapının içinde tanımlananlara bakılmaksızın, örgütte çalışan insanların etkileşiminden, insanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarından, grupların kendi ilişkileri ve davranış normlarının gelişiminden meydana gelmektedir (Guirdham, 1995).

Resmi olmayan yapılar resmi olmayan iletişim üzerinden haberleşir. Resmi olmayan iletişim sayesinde kişiler örgütte neler olup bittiğini, hangi mevkilerin boş olduğunu, kimlerin bu mevkilere aday olduğunu, insanların örgüte karşı nasıl bir tutum içerisinde olduğunu, kişilerin hangi motivasyon araçları ile daha iyi motive edildiğini görebilirler. Örgütte başarılı bir çalışan ve yönetici olabilmek için örgüt içindeki ve dışındaki tüm iletişim ağlarının bir parçası olmak gerekmektedir.

Ancak örgütlerde yaygın olarak erkeklerin baskın olduğu iletişim ağları kurulmakta ve kadınlar bu ağlara girmekte zorlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda bu resmi olmayan ilişki ağının birçok örgütte var olduğu ve kadınların bu ağa girmekte zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Böylelikle de erkekler kendilerini ve örgütü ilgilendiren önemli bilgilere kadınlardan önce sahip olmaktadır (Karaca, 2007).

*Mentörlük.* Mentor kavramı, danışman, destekleyici, öğretmen, avukat, koç, koruyucu, rol model ve rehber görevlerini kapsayan, akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuzdur. Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) sözlüğünde mentor kavramı, “güvenilir ve akıllı danışman” olarak tanımlanmıştır. Mentörlük ise, koçluk, destekleyicilik ve rehberlik aracılığıyla örgütün deneyimli bir üyesi ile deneyimsiz üyesi arasında yaşanan, bireysel ve profesyonel gelişim sağlamayı amaçlayan, deneyimli ve deneyimsiz üyenin yaşadığı birebir ilişkidir (Ceylan, 2007). İş yaşamında mentörlük ilişkilerinin sıklıkla daha yaşlı ve deneyimli yöneticiler ile daha genç ve kariyerine yeni başlayanlar arasında gerçekleştiği görülmektedir. Mentörler deneyimsiz çalışanlara kariyer planlama tavsiyeleri yapmakta; sosyal teknik ve yönetsel yetenekleri öğretmekte, işle ilgili veya bireysel problemlerde tavsiye vermektedir (Öztürk, 2011).

Örgütlerde kadınların erkeklere oranla daha fazla mentörlük ilişkilerinden yararlanması gerekmektedir. Çünkü örgüt kültürü ve politikaları ya da bireysel engeller gibi birçok faktör kadınların kariyer gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Kadınlar mentörlük ilişkisi sayesinde karşılaştıkları bireysel ve örgütsel engelleri daha rahat aşarak, özgüven kazanabilirler. Kadın çalışanlar kadın mentör eksikliği çekmektedir. Bunun nedeni örgütlerde mentörlük yapacak pozisyonda bulunan kadın yöneticilerin az olmasıdır. Ayrıca yapılan araştırmalar kadınların etkili mentörlük ilişkileri geliştirmede çeşitli engellerle karşılaştıklarını göstermektedir (Öztürk, 2011). Örgütlerde bilgi ağlarına ulaşma, tokenizm, cinsiyet stereotipleri, sosyalizasyon uygulamaları ve çapraz-cinsiyet ilişkileriyle ilgili kabul edilen normlar kadınların erkek mentör bulmakta zorlanmasının sebepleri olarak sıralanmaktadır (Catalyst, 1993; Akt. Öztürk, 2011). Kadınların örgütte mentörlük ilişkilerinden erkekler kadar yararlanamayışı, mentör olabilecek kadın yöneticilerin azlığı kadınların kariyerlerinde bir cam tavan engeli olarak ortaya çıkmaktadır.

*Mesleki Ayrım.* Yapılan çalışmalar ve istatistiksel veriler, cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusunda çoğunlukla kadınların daha dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Bu durum, kadının işgücü piyasasındaki konumunu ve eğitim, gelir, sağlık gibi sosyal değişkenlerini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, bu olumsuz etkiler gelecek nesillere aktararak cinsiyet eşitsizliğinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Parlaktuna, 2010). Kadın ve erkekler aynı seviyede eğitim alsalar dahi yüksek eğitim gerektiren işler çoğunlukla erkeklere teklif edilmektedir. Tecrübe ve işbaşında eğitim gerektiren işler için de erkekler tercih edilmektedir. Neo-klasik ayrımcılık teorisine göre, işverenler kadınlara yüklenen sorumluluklardan dolayı kadınların iş hayatında geçirdikleri sürenin göreceli kısa olduğunu ve sıkça kesintiye uğradığını ve iş eğitimlerine katılmak istemediklerini varsayarlar ve bu nedenle kadınları verimliliği düşük, maliyetleri yüksek işçiler olarak tanımlanmaktadır. Bu durum işverenin kadınlara teklif edeceği işlerin tiplerini etkilemektedir (Lordoğlu ve Özkaplan, 2007).

*Stereotipleme.* Belirli bir grubun üyelerine ilişkin varsayımlar, inançlar, eylemler ve özelliklerin grubun üyelerini tanımlamak için kullanılmasıdır. Stereotipler toplumların kültürlerinde mevcuttur ve iletişim araçlarıyla ve hikayelerle nesillere aktarılır (Arbak ve ark., 1998). Stereotipleme geçmiş deneyimlere ya da kültürel normlara dayanarak bir insana ait olan özellikleri o insanın bulunduğu kategorideki tüm insanlar için geçerli saymak olarak açıklanmaktadır. Stereotipleme cinsiyet grupları için de yapılmaktadır (Barutçugil, 2006). Buna göre kadın ve erkeklere atfedilen stereotipler birbirinden farklılaşmaktadır. Örneğin, erkeklerin yarışmacı, rasyonel, objektif, kabiliyetli, iddialı, aktif, bağımsız ve duygularını kontrol altına almaya yetenekli oldukları düşünülmektedir. Kadınlar ise bağımlı, zarif, sıcak ve duygusal olarak görülmektedir. Esasında stereotiplerin geliştirilmesi ve kullanılması normaldir. Ancak, bireyin yargılanmasına ya da önyargı oluşturmaya temel teşkil ettiğinde tehlikeli olmaktadır (Arbak ve ark., 1998). Erkeklerin ve kadınların, kadınlara ilişkin önyargıları, kadınların örgüt içinde üst düzey yönetici pozisyonuna gelmeleri önünde bir cam tavan engeli oluşturmaktadır.

### **Tükenmişlik**

Tükenmişlik kavramı ilk kez örgütsel stres üzerinde uzun yıllar çalışmış klinik psikolog Herbert Freudenberger (1983) tarafından, mesleki bir tehlike, başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarının tükenme durumu

olarak tanımlanmış ve konuya daha çok birey odaklı yaklaşmıştır (akt. Yalçın, 2013). Tükenmişlik, insanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açan bir sendromdur (Akçamete ve ark., 2001). Alanın ileri gelenlerinden Maslach ve Jackson'a (1981) göre tükenmişlik; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularıyla birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur.

Cardinell tükenmişliği, insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi, orta yaş krizi olarak görmüştür (Izgar, 2001). Çok sayıda araştırmada, birçok insanın otuz beş ve elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere; sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiği ortaya konulmaktadır (Izgar, 2001). Maslach tükenmişliği; duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization), kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment) olmak üzere üç boyut olarak ele almıştır (Maslach ve Jackson, 1981).

*Duygusal Tükenme (Emotional exhaustion)*. İşgörene yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve bunun sonucunda tüketilmiş olma duygusu hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Şıklar ve Tunalı, 2012). Duygusal tükenme, işin bireyin hayatında önemli bir yer tutması ve işle ilgili konuları boş zamanlarında da kendine sıkıntı etmesi olarak ifade edilmiştir (Izgar, 2001). Maslach ve arkadaşları (2001) bu boyutu halsizlik, yorgunluk, güçsüzlük, kişinin özgüven ve coşkusunun azalması ile özdeşleştirmiştir (akt. Yalçın, 2013).

Yoğun çalışma hayatının artan temposu nedeniyle kişi kendini talepler karşısında zorlar ve bu duruma tepki olarak duygusal tükenme gelişir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin başlangıcıdır ve en önemli boyutu olarak görülmektedir. Bu durum, insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişki kurulan mesleklerde daha çok hissedilmektedir. Tükenmişliğin bireysel stres boyutunu yansıtmaktadır. Bu boyut, kişinin duygusal kaynaklarının bitmesi ve enerji eksikliği hissetmesi biçiminde de nitelendirilmektedir. Duygusal yorgunluk, düş kırıklığı ve gerginlik duygularıyla aynı anda var olabilmektedir. Çalışanlar, önceki zamanlara kıyasla kendilerini işe veremediklerini düşünebilmektedir. Ertesi gün tekrar işe gitme beklentisi, çalışanların endişe ve korkuya kapılmalarına neden olmaktadır. Duygusal tükenmişlikte, bireyin birçok duyguya kayıtsız kaldığı gözlenmektedir.

*Duyarsızlaşma (Depersonalization)*. Duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesi durumudur (Akçamete ve ark., 2001). Duygusal tükenme yaşayan birey, kendini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz ve yetersiz hisseder. Üzerindeki duygusal yükü hafifletmek için sürekli kaçış yollarına başvurur. İnsanlarla olan ilişkilerini, işin yapılabilmesi için gerekli olan minimum düzeye indirir. Diğer insanları kendine göre kategorize eder ve karşısındaki kişilere kişiselleşmiş kalıplara göre davranır.

Duyarsızlaşan birey bütün hayatının başkaları tarafından ele geçirildiğini düşünür ve bu nedenle insanları hayatından çıkarıp, yalnız kalmak ister. Duyarsızlaşma bir açıdan insanların kendilerini, tükenme ve hayal kırıklığından koruma ve yaşadıkları psikolojik gerginlikten bilinçli bir şekilde uzaklaştırabilmek için uyguladıkları bir savunma stratejisidir. Duyarsızlaşma

yaşayan birey, psikolojik açıdan aldığı zararı azaltabilmek için insanlarla arasına bir tür “duygusal tampon” oluşturmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998; akt. Polatçı, 2007).

*Kişisel Başarı Hissi (Diminished personal accomplishment)*. Kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir. Bireyin başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünceler, bir süre sonra kendisi için de olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olmaktadır. Birey etrafındakiler tarafından sevilmediği, karşısındakiyle ilgilenmede yetersiz kaldığı, sorunlarla başa çıkamadığı, işinde başarılı olamadığı gibi duygulara kapılabilir ve bunların bir sonucu olarak da benliğine saygısı azalarak özgüvenini yitirebilir (Yıldırım, 1996). Bu nedenle düşük kişisel başarı hissi; yetersizlik, başarısızlık duygusu, düşük moral, verimlilikte ve üretkenlikte azalma, kişiler arası anlaşmazlıklar, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik, kendine güven ve saygıda azalma gibi belirtiler içermektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; akt. Polatçı, 2007).

Birçok araştırmacı tükenmişliği farklı evrelere ayırmıştır. Bu farklılığın kaynağı tüm bireylerin durum ve koşullara uyum düzeylerinin değişkenliğidir. Genel olarak tükenmişlik dört evreyle açıklanabilir. Bu evreler, tükenmeyi anlamayı kolaylaştırır ancak tükenme kişinin bir evreden diğerine geçtiği kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur (Ergin, 1992).

I. Evre, şevk ve coşku evresi (Enthusiasm): Bu dönemde meslekteki beklentiler çok yüksek seviyededir. Bunların çoğunluğu gerçekçi değildir. Kişi zor şartları benimser ve uyum sağlamak için çabalar. Kişinin umut ve beklentisi çok yüksek, enerjisi çok fazladır.

II. Evre, durağanlaşma evresi (Stagnation): Bu evredeki birey çektiği zorlukları ve sıkıntıları aklına getirir. Yaptıklarını sorgulamaya ve artan ölçüde rahatsızlık hissetmeye başlar. Giderek umutları ve enerjisi azalır.

III. Evre, engellenme evresi (Frustration): İnsanların yardım ve hizmeti için çalışan kişi sistemi ve olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu duruma hakimdir. Kişi bu hissi yoğun biçimde yaşar. Sonuçta kişide kendini çekme veya kaçınma davranışları görülür.

IV. Evre, umursamazlık evresi (Apathy): Bu evrede kişi işini sevdiğinden değil, mecburiyetten yapmaktadır. Umutsuzluk, inançsızlık, işten kopma davranışları, sıkılma ve isteksizlik gözlenir. Kişi için görevi, kaygı ve sıkıntı kaynağı olmaktadır.

Tükenmişliğin sonuçlarıyla ilgilenen araştırmacıların birçoğu tükenmişliğin fiziksel, duygusal ve zihinsel yönlerinin iç içe olduğunu vurgulamaktadır (Tümekaya, 1996). Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde; fizyolojik, psikolojik, davranışsal ve örgütsel sonuçları olduğu görülmektedir (Gündoğdu, 2013). Tükenmişlik sonucunda; kalp damar hastalıkları, solunum sistemi hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, üreme sistemi hastalıkları, iç salgı bezleri hastalıkları, deri hastalıkları, hareket sistemi rahatsızlıkları oluşabilir (Ekici, 2009). Tükenmişliğin kişinin sadece beden sağlığı ile ilgili değil, aynı zamanda psikolojik sağlığı ile ilgili sonuçları da vardır. Kişisel başarı duygusunda ve benlik saygısında azalma, kişinin kendisi ve işi hakkında kendini kötü hissetmesi ve bu durumun işini kötü yapmasına sebep olması, kolay sinirlenme, diğer kişilere negatif hisler ve şüphecilik besleme bunlardan bazılarıdır (Maslach, 1982; akt. Okutan, 2010).



Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen ciddi sorunlardan biri davranış bozukluklarıdır. Tükenmişlik sonucu psikolojik tatminsizlik yaşayan birey; kolay vazgeçme, ilişkileri kesme, direnme eğilimleri gösterir (Izgar, 2001). Alkol alma eğilimi, sigara, uyuşturucu ve aşırı yemek yeme davranışları söz konusudur (Ekici, 2009). Aynı zamanda, işe geç gelme ya da gelmeme, işten erken çıkma, kuruma ve yöneticilere olan güvenin azalması, kurumsal aidiyetin düşmesi, alışılmış davranışlarda önemli değişiklikler, kaza ve yaralanmalarda artma gibi davranışsal sonuçları ifade edilmektedir (Çoban, 2010; akt. Başak, 2013). Bireylerde performans düşüklüğü, işe devamsızlık ve yabancılaşma görülür (Ekici, 2009). Tükenmişlik duygusuyla yorgun, stresli, işe ve insanlara olumsuz tutumlar geliştiren bireyler yaptıkları işlerde de verimli olamayacaklardır (Aykan, 2007).

### **Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik**

Mesleki tükenmişlik, bireyin bir eğitim sonucunda sahip olduğu meslek veya meslek unvanına karşı psikolojik olarak soğuması ve uzaklaşması olarak tanımlanabilir. Meslekte tükenme duygusu bireyin; mesleğinin beklentilerini karşılayamaması, mesleğini isteyerek seçmemesi, mesleğinin gerekleri ile bireysel yeteneklerinin uyuşmaması, mesleğinin sağladığı bilgi ve becerileri kendine uygun bulmaması, mesleğin bireyin geleceğine ilişkin avantajlar sağlamaması ve mesleğine karşı psikolojik bir yakınlık hissetmemesi gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır.

İnsanlarla yüz yüze ve yoğun ilişki içinde çalışmayı gerektiren mesleklerde tükenmişlik daha fazla görülmektedir. Öğretmenlik bu tip mesleklerden biridir. Öğretmenlerin iş gücünde kayıplara yol açacak tükenmişliğin nedenlerinin incelenmesi, eğitim sistemi ve öğretmenlerin çalışma hayatından etkilenecek diğer çalışanlar ve öğrenciler için yararlı olmaktadır. Mc Intyre (1984; akt. Kalkan, 1996) tarafından öğretmen tükenmişliği ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek için 28 okulda, 469 öğretmen üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerine karşı daha çok duyarsızlaşan ve duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin dışsal kontrol odağına sahip olduklarını göstermiştir. Yüksek düzeyde tükenmişlik hisseden öğretmenlerin kendi hayatları üzerinde daha az kontrol algıları olduğu görülmüştür.

Dworkin (1987) öğretmenlerde işi bırakma arzusu, benzer eğitimli profesyonellere nazaran üç kat daha fazla olduğunu ifade etmektedir (akt. Dinçerol, 2013). Dworkin verilerin, öğretmenlerin gün geçtikçe artan bir oranda mesleği terk etmeye başladıklarını ayrıca büyük bir çoğunluğunun erken emeklilik istediğini, diğer bir kısmının da özel sektöre yöneldiğini gösterdiğini ifade etmektedir. Binlerce öğretmen, fon kısıtlamaları, öğretim üzerinde sınırlı kişisel kontrol ve toplumsal bağlılıktaki eksiklikten olumsuz etkilenecek, tükenmişlik belirtileri göstermektedir. Bu belirtilerin oranı farklı zamanlarda tüm öğretmenlerin %25'inin tükenmişliği yaşadığı yönündedir.

### **Cam Tavan Engeli ve Tükenmişlik**

Toplum içinde var olan kadına yönelik kalıp yargıların ve bu yargıların örgüt içindeki yansımaları, cinsiyete yönelik negatif ayrımcılık ve bu ayrımcılığın neden olduğu politika ve uygulamalar erkek egemen anlayışın örgüt kültürü üzerindeki etkileri, örgüt içinde üyelerinin büyük çoğunluğunun erkeklerin oluşturduğu sosyal ağlara kabul edilememesi ve destek alacak



bir mentöre sahip olamama gibi faktörler, kadın çalışanların önünde bir engel olmanın yanı sıra cam tavanı güçlendirici etkiye sahiptir (Güner, 2011).

Cam tavan, çalışma hayatına zarar veren olgudur. Çünkü kadın çalışanların örgütsel basamaklarda yükselmemesi objektif kriterlere dayanmamaktadır. Kadın, cinsiyetinden dolayı böyle bir engelle karşılaşmakta ve üst yönetim kendisine kapatılmaktadır. Çalışma hayatının kalitesine zarar veren bir diğer olgu da tükenmişlik sendromudur. Bireyin tüm kaynaklarını bitiren, onu ruhsal anlamda yavaş yavaş çöküşe uğratan bir olgudur. Özellikle kendilerini işleriyle tanımlayan, işlerine büyük anlamlar yükleyen bireyler tükenmişliğe fazla eğilimi olan bireylerdir. Çünkü bu özelliğe sahip bireyler büyük umutlarla iş hayatına girer, yoğun bir şekilde çalışırlar. Ancak tüm çalışmalarına rağmen birey kariyer beklentilerini elde edemediğinde kendisini yetersiz ve başarısız hissedebilir. İstekle başladığı iş anlamını yitirebilir buna bağlı olarak birey hayal kırıklığı ve kızgınlık hissedebilir. Tüm bu olumsuz duygular uzun süre devam ederse birey kendisini tükenmiş olarak bulabilir (Güner, 2011).

Tükenmişlik ve cam tavan olgusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir. İnandı (2009) ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleri ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Aynı zamanda araştırmacı çalışmasında kariyer engellerinin tükenmişlik üzerinde etkisi olup olmadığı sorusuna da cevap aramıştır. 1.076 kadın öğretmenin katıldığı bu araştırmada, tükenmişliğin boyutları ile kariyer engelleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin karşılaştığı engeller artıkça tükenmişlik seviyeleri de artmaktadır. Yine bulgularda okul ve çevreden kaynaklanan engeller ile kişisel başarı arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Eroğlu Toraman (2011) araştırmada kadınların yönetsel konuma yükselmelerinin önünde engeller olduğu katılımcıların yarısından çoğu tarafından ifade edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarına göre, kadınlar ve erkeklerin, eğitim örgütlerindeki yönetici konuma yükselmelerinde farklılıklar oluşmaktadır. Kadının iş-aile çatışmasından kaçınmak amaçlı yönetsel konuma sıcak bakmadığı, rol çatışması içerisinde olduğu (iş kadınlığı/ ev hanımlığı) ve yönetim anlamında özgüven eksikliği yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Budak ve Sürgevil'in (2005) Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin belirli demografik değişkenlere ve unvana göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bulgularda akademisyenlerin düşük bir tükenmişlik düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu ve kadınların duygusal tükenme düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu sonucun nedeni olarak; kadının cinsiyet rolleri üzerinde durmuşlardır.

Doyle ve Hind (1998), kadın akademisyenlerin algıladıkları iş geriliminin ve tükenmişliğin seviyesini belirlemek amacıyla; İngiltere'deki üniversitelerin, psikoloji bölümlerinde çalışan kadın akademisyenlerle bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre; kadınlar akademik hayatta erkek meslektaşlarına göre daha yavaş ilerlemekte ve daha geç yaşlarda terfi alabilmektedirler. Örneğin, 40-49 yaş aralığındaki erkeklerin %39'u öğretim üyesi iken; bu pozisyondaki kadınlar 50-59 yaş aralığında oldukları bulunmuştur. Araştırmada işteki gerilimin yarattığı baskıyı kadınların daha

fazla hissettikleri görülmüştür. Araştırmacılar bunun nedenini, kadın akademisyenlerin genellikle ast durumunda olmalarından kaynaklandığını düşünmüşlerdir.

Ronen ve Pines'in (2008) tükenmişlikteki cinsiyet farklılığı üzerine yaptıkları araştırmada kadın mühendislerin tükenmişlik seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar; eril bir kültüre sahip bu mesleğe uyum sağlamakta yaşanan zorluklar ile toplumsal cinsiyet, kültür ve psikolojik etkenlerin yarattığı önyargılarla edilen mücadeleyi bu sonuç üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmada elde edilen diğer bulgular ise; kadınların erkeklere göre daha fazla iş-aile rol çatışması yaşamaları, kariyer gelişim fırsatlarından daha az yararlanmaları, yönetim desteğini hissedememeleri, iş arkadaşlarından sosyal destek görememeleri yaşanan tükenmişlikte cinsiyet farklılığını ortaya çıkarttığı yönündedir.

Yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında; kadınların yaşadıkları tükenmişlikte hangi faktörlerin etkili olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, kadınların erkek çalışanlara göre farklı faktörlerden etkilendikleri ve bu faktörlerin de yaşanan tükenmişlikte etkili olabileceğini göstermesi bakımından önemli çalışmalardır. Türkiye’de değişik sektörlerde görev yapan kadınların konumlarına bakıldığında, her geçen gün örgütün orta ve üst kademelerinde biraz daha ilerleme kaydetmelerine karşın ne yazık ki, aynı olumlu düşünceyi eğitim yönetimi alanındaki kadın yöneticiler için söylemek güçtür (Çelikten, 2004). Bu çalışmanın problemi, kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engeller ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının sorgulanmasıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Cam tavan engelleri ve tükenmişlik alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri nedir?
2. Cam tavan ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenlerin görüşleri; alan, mesleki deneyim, eğitim durumu, medeni durum ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Cam tavan engelleri alt boyutlarıyla tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### **YÖNTEM**

Araştırma cam tavan engeliyle tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişki tarama modelindedir. Araştırmanın hedef evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde görev yapan 2938 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu 7 eğitim bölgesine ayrılmış olan Yıldırım ilçesinde, her bölgeden olacak şekilde, okullarda bulunan öğretmen sayısı ile orantılı olarak, random olarak belirlenen 28 okuldan, 7’si müdür yardımcısı olmak üzere toplam 357 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre dağılımları

		n	%			n	%
Unvan	Öğretmen	365	98,1	Mesleki Deneyim	1-5 yıl	52	14
	Müdür Yardımcısı	7	1,9		6-10 yıl	88	23,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	188	50,5	Çocuk sayısı	11-15 yıl	75	20,2
	Branş Öğretmeni	184	49,5		16-20 yıl	100	26,9
Eğitim Durumu	Önlisans	12	3,2	21 ve üzeri	57	15,3	
	Lisans	335	90,1	Yok	97	26,1	
	Yüksek Lisans	25	6,7	1 çocuk	113	30,4	
Medeni durum	Evli	301	80,9	2 çocuk	140	37,6	
	Bekâr	71	19,1	3 ve üzeri	22	5,9	
<b>Genel Toplam</b>					<b>372</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısı branş, yarısı sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin büyük bölümü lisans mezunudur ve evlidir. 16-20 yıl mesleki deneyime sahip kadın öğretmenler çoğunlukta olup geneli iki çocuğa sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Katılımcıların cam tavan engeli ve tükenmişlik algılarını belirlemek için kullanılan form üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde işisel bilgiler; yaş, medeni durum, eğitim durumu, unvan ve çocuk sayısı ile mesleki deneyim soruları yer almıştır. Örneklem grubunu kadın öğretmenler oluşturulduğundan cinsiyet sorusuna yer verilmemiştir.

**Cam Tavan Sendromu Ölçeği.** İkinci bölümde, katılımcılardaki cam tavan etkisini belirlemek üzere Karaca (2007)’nin “Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma” başlıklı tezinde geliştirdiği ve kullandığı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçek toplamda 34 maddeden ve Çoklu Rol Üstlenme, Kadınların Kişisel Tercih Algıları, Örgüt Kültürü-Politikaları, İnfomal İletişim Ağları, Mentörlük, Mesleki Ayrım ve Stereotipler olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmuş beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlikle ilgili analizlerine ulaşılamayınca ölçek faktör analizine ve Cronbach Alpha güvenilirlik testine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucunda Cam Tavan Ölçeği bütüncül bir yapı vermemiştir. O yüzden Cam Tavan ölçeğinin her bir alt boyutu bir ölçek gibi kabul edilip tek tek analize sokulmuştur. Cam tavan alt boyutları, maddeleri Alpha değerleri ve açıkladıkları toplam varyans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Cam Tavan Boyutları, maddeleri, Alpha değerleri ve açıkladıkları toplam varyans değerleri

Boyutlar	Soru No	Ters maddeler	Alpha	Açıkladıkları Toplam varyans
Çoklu rol üstlenme	1,2,3,4,5	2	.48	.36
Kadınların kişisel tercih algıları	6,7,8,9,10,11,12	6,7,8,11	.71	.39
Örgüt kültürü ve politikaları	13,14,15,16,17	16	.66	.43
İnfomal iletişim ağları	18,19,20	18,20	.97	.48
Mentörlük	24,25			
Mesleki ayrım	23,24,25,26,27	25	.42	.48

Stereotipler	28,29,30,31,32,33,34	30	.75	.41
--------------	----------------------	----	-----	-----

Tablo 2’de görüldüğü gibi iki maddelik bir alt boyut olamayacağına Mentörlük alt boyuttan çıkarılmıştır. Mesleki ayırımın 26 ve 27’inci maddeleri güvenilirliği düşürdüğü için maddeden çıkarılmıştır. Böylece Cam Tavan Ölçeğinin 6 alt boyutu ve 30 maddesi değerlendirmeye alınmıştır. Alt boyutlardan çoklu rol üstlenme (Alpha=.48) ve mesleki ayırımın (Alpha=.42) Alpha değerleri diğerlerine göre düşük çıksa da kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır (Kalaycı, 2005, 405). Kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağları ve stereotipler alt boyutların Alpha değerleri oldukça iyi çıkmıştır ( $65 < \text{Alpha} < .98$ ). Alt boyutlarının açıkladığı varyans ise; .36 ile .48 arasında çıkmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın .30 ve üzeri yeterli görülmüştür (Büyüköztürk, 2002,119).

**Tükenmişlik Ölçeği.** Üçüncü bölümde ise katılımcıların tükenmişlik düzeylerini tespit etmek için Maslach ve Jackson’ın 1981 yılında geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 22 madde ve Duygusal Tükenmişlik (DT, 9 madde), Duyarsızlaşma (D, 5madde) ve Kişisel Başarı Hissi (KB, 8 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. DT ve D boyutları olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu alandan alınan yüksek puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. KB boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır, dolayısıyla bu alandan alınan düşük puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. Tükenmişlik ölçeğinin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme: iç tutarlık, .83 (.90) test-tekrar test, .83 (.82). Duyarsızlaşma: iç tutarlık, .65 (.79) test-tekrar test,.72 (.60). Kişisel Başarı: iç tutarlık, .72 (.71) test-tekrar test,.67 (.80).

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Normallik testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, karşılaştırmalar için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis, parametrik testlerden bağımsız t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. İlişki analizlerinde ise Pearson-Correlation katsayısı hesaplanmıştır. Gruplar arası farkları belirlemek için Dunn-Bonferroni ve Post-Hoc LSD testleri uygulanmıştır.

Cam Tavan ölçeği 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut için maddelerin ortalaması hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan pozitif maddeler ters çevrilmiş, hesaplamalar bu şekilde yapılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut için maddelerin toplamı kullanılmıştır. Ölçeklere ait cevap seçenekleri ve sayısal sınırları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçek Maddelerine Ait Puan, Seçenek ve Sayısal Sınırlar

Puanlar	Seçenekler	Sayısal sınırlar
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,00-1,79
2	Katılmıyorum	1,80-2,59
3	Kararsızım	2,60-3,39
4	Katılıyorum	3,40-4,19
5	Kesinlikle katılıyorum	4,20-5,00

İlişki düzeyi için; 0-0,29 arası düşük, 0,30-0,69 arası orta, 0,70 ve üstü yüksek düzeyde bir ilişkin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2009, s.29).

### BULGULAR

Bulgularda öncelikle Cam Tavan ve Tükenmişlik alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler, öğretmenlerin; alanlarına göre t-testi, eğitim durumuna göre Kruskal Wallis testi, mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları, medeni duruma göre t-testi sonuçları, çocuk sayısına göre Kruskal Wallis testi verilmiş son olarak da cam tavan ve tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin Pearson Korelasyon sonuçları verilmiştir. Cam Tavan ve Tükenmişlik alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma

	Alt boyutlar	n	$\bar{X}$	S
Cam Tavan	Çoklu Rol Üstlenme	372	2,42	0,676
	Kadınların Kişisel Tercih Algıları	372	2,43	0,709
	Örgüt Kültürü ve Politikaları	372	3,21	0,770
	İnformal İletişim Ağları (Networklar)	372	2,76	0,456
	Mesleki Ayrım	372	3,50	0,739
	Stereotipler	372	2,20	0,690
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	372	2,47	0,725
	Duyarsızlaşma	372	2,02	0,650
	Kişisel Başarı Hissi	372	3,62	0,640

Tablo 4'te görüldüğü gibi kadın yöneticilerin Cam Tavanın alt boyutlarına ilişkin algıları, mesleki ayrım ( $\bar{X}=3,50$ ), Örgüt Kültürü ve Politikaları ( $\bar{X}=3,21$ ) alt boyutlarında en yüksek seviyede iken, Stereotipler alt boyutunda en düşüktür ( $\bar{X}=2,20$ ). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler Mesleki Ayrım ( $\bar{X}=3,50$ ) alt boyutuna katıldıklarını belirtirken Örgüt Kültürü ve Politikaları ( $\bar{X}=3,21$ ) ve İnformal İletişim Ağları ( $\bar{X}=2,76$ ) alt boyutlarında Cam Tavan engeli oluşturduğu konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan Stereotipler ( $\bar{X}=2,20$ ), Çoklu Rol Üstlenme ( $\bar{X}=2,42$ ) ve Kadınların Kişisel Tercih Algıları ( $\bar{X}=2,43$ ) alt boyutunda ise Cam Tavan engeli oluşturduğuna katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler; duygusal tükenme boyutuna ( $\bar{X}=2,47$ ) ve duyarsızlaşma boyutuna ( $\bar{X}=2,02$ ) katılmadıklarını ifade ederken, kişisel başarı hissi boyutuna ( $\bar{X}=3,62$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ait t-testi Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Alana göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ait öğretmen görüşlerinin t testi analizi

Cam tavan	Alan	n	$\bar{X}$	S	t	p
Çoklu Rol Üstlenme	Sınıf Öğr.	188	2,37	0,620	-1,641	0,102
	Branş Öğr.	184	2,48	0,727		
Kadınların Kişisel Tercih Algıları	Sınıf Öğr.	188	2,58	0,717	3,979	.000**
	Branş Öğr.	184	2,29	0,674		
Örgüt Kültürü ve Politikaları	Sınıf Öğr.	188	3,18	0,728	-0,845	0,399
	Branş Öğr.	184	3,24	0,812		
İnformal İletişim Ağları	Sınıf Öğr.	188	2,80	0,447	1,564	0,119
	Branş Öğr.	184	2,73	0,464		

Mesleki Ayrım	Sınıf Öğr.	188	3,56	0,698	1,575	0,116
	Branş Öğr.	184	3,44	0,777		
Stereotipler	Sınıf Öğr.	188	2,17	0,604	-0,715	0,475
	Branş Öğr.	184	2,23	0,769		
<i>Tükenmişlik</i>						
Duygusal Tükenme	Sınıf Öğr.	188	2,54	0,781	1,900	0,058
	Branş Öğr.	184	2,40	0,659		
Duyarsızlaşma	Sınıf Öğr.	188	2,01	0,646	-0,605	0,545
	Branş Öğr.	184	2,05	0,656		
Kişisel Başarı Hissi	Sınıf Öğr.	188	3,57	0,700	-1,730	0,084
	Branş Öğr.	184	3,68	0,571		

\*\*p&lt;.001

Tablo 5’de görüldüğü gibi alana göre; Çoklu Rol Üstlenme, Örgüt Kültürü ve Politikaları, İnfomal İletişim Ağları, Mesleki Ayrım ve Stereotipler alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Kadınların Kişisel Tercih Algıları ( $t=3,724$ ;  $p<0,01$ ) alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri sınıf ve branş öğretmeni oluşuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=2,58$ ), branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=2,29$ ) göre Kadınların Kişisel Tercih Algıları alt boyutuna daha fazla katılmışlardır. Alana göre; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Hissi alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis testi Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Eğitim durumuna göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin Kruskal Wallis testi

Cam tavan	Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Çoklu Rol Üstlenme	Önlisans	12	138,96	0,939	0,625
	Lisans	335	188,98		
	Y. Lisans	25	176,14		
Kadınların Kişisel Tercih Algıları	Önlisans	12	148,54	3,655	0,161
	Lisans	335	191,65		
	Y. Lisans	25	135,72		
Örgüt Kültürü ve Politikaları	Önlisans	12	194,79	0,132	0,936
	Lisans	335	185,38		
	Y. Lisans	25	197,52		
İnfomal İletişim Ağları	Önlisans	12	177,46	0,015	0,992
	Lisans	335	186,28		
	Y. Lisans	25	193,74		
Mesleki Ayrım	Önlisans	12	246,46	10,454	0,005*
	Lisans	335	181,44		
	Y. Lisans	25	225,48		
Stereotipler	Önlisans	12	171,79	0,185	0,912
	Lisans	335	186,74		
	Y. Lisans	25	190,4		
<i>Tükenmişlik</i>					
Duygusal Tükenme	Önlisans	12	125,42	3,864	0,145
	Lisans	335	189,37		



	Y. Lisans	25	177,32		
	Önlisans	12	150,63		
Duyarsızlaşma	Lisans	335	188,51	1,463	0,481
	Y. Lisans	25	176,76		

Tükenmişlik	Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
	Önlisans	12	226		
Kişisel Başarı Hissi	Lisans	335	181,34	8,741	0,013*
	Y. Lisans	25	236,66		

\*\*p&lt;.001

\*p&lt;.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi eğitim durumuna göre; Çoklu Rol Üstlenme, Kadınların Kişisel Tercih Algıları, Örgüt Kültürü ve Politikaları, İnfomal İletişim Ağları ve Stereotipler alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Eğitim durumuna göre; Mesleki Ayrım alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri farklılaşmıştır ( $\chi^2=10,454$ ;  $p<0,01$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenler (sıra ort.=181,44) mesleki ayrım olduğuna en az katılırken, en fazla ön lisans (sıra ort.=246,46) daha sonra yüksek lisans (sıra ort.=225,48) eğitimine sahip öğretmenler gelmiştir. Eğitim durumuna göre; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Eğitim durumuna göre; Kişisel Başarı Hissi alt boyutu anlamlı farklılık göstermektedir ( $\chi^2=8,74$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenler (sıra ort.=181,44) kişisel başarı hissine en az katılırken, en fazla yüksek lisans (sıra ort.=236,66) daha sonra ön lisans (sıra ort.=226) eğitimine sahip öğretmenler gelmiştir. Mesleki deneyime göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Mesleki deneyime göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA sonuçları

Cam tavan	Mesleki Deneyim	n	$\bar{X}$	S	F	p
Çoklu Rol Üstlenme	1-5 yıl	52	2,27	0,631	3,71	0,006*
	6-10 yıl	88	2,60	0,778		
	11-15 yıl	75	2,53	0,625		
	16-20 yıl	100	2,30	0,615		
	20 ve üzeri	57	2,38	0,653		
Kadınların Kişisel Tercih Algıları	1-5 yıl	52	2,13	0,731	4,48	0,002*
	6-10 yıl	88	2,43	0,609		
	11-15 yıl	75	2,37	0,716		
	16-20 yıl	100	2,62	0,752		
	20 ve üzeri	57	2,49	0,664		
Örgüt Kültürü ve Politikaları	1-5 yıl	52	3,22	0,899	0,855	0,491
	6-10 yıl	88	3,23	0,722		
	11-15 yıl	75	3,09	0,801		
	16-20 yıl	100	3,30	0,740		
	20 ve üzeri	57	3,18	0,733		
İnfomal İletişim Ağları	1-5 yıl	52	2,74	0,459	0,792	0,531
	6-10 yıl	88	2,72	0,450		
	11-15 yıl	75	2,82	0,408		

	16-20 yıl	100	2,74	0,417		
	20 ve üzeri	57	2,82	0,579		
<i>Cam tavan</i>	Mesleki Deneyim	n	$\bar{X}$	S	F	p
Mesleki Ayrım	1-5 yıl	52	3,38	0,751	1,265	0,283
	6-10 yıl	88	3,64	0,719		
	11-15 yıl	75	3,50	0,668		
	16-20 yıl	100	3,50	0,765		
	20 ve üzeri	57	3,41	0,798		
Stereotipler	1-5 yıl	52	2,25	0,755	0,718	0,580
	6-10 yıl	88	2,25	0,781		
	11-15 yıl	75	2,24	0,733		
	16-20 yıl	100	2,11	0,541		
	20 ve üzeri	57	2,18	0,662		
<i>Tükenmişlik</i>						
Duygusal Tükenme	1-5 yıl	52	2,22	0,695	2,467	0,045*
	6-10 yıl	88	2,51	0,647		
	11-15 yıl	75	2,50	0,772		
	16-20 yıl	100	2,59	0,794		
	20 ve üzeri	57	2,39	0,638		
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	52	1,98	0,689	0,207	0,935
	6-10 yıl	88	2,01	0,621		
	11-15 yıl	75	2,05	0,695		
	16-20 yıl	100	2,06	0,618		
	20 ve üzeri	57	2,00	0,675		
Kişisel Başarı Hissi	1-5 yıl	52	3,77	0,534	2,014	0,092
	6-10 yıl	88	3,70	0,424		
	11-15 yıl	75	3,62	0,656		
	16-20 yıl	100	3,58	0,653		
	20 ve üzeri	57	3,47	0,896		
**p<.001	*p<.05					

Tablo 7’de görüldüğü gibi mesleki deneyime göre; Çoklu Rol Üstlenme alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,71; p<0,01). Post-Hoc testi sonucuna göre; 1-5 yıl ( $\bar{X}$ =2,26) arasında deneyime sahip öğretmenler, 6-10 ( $\bar{X}$ =2,61), 11-15 ( $\bar{X}$ =2,53) ve 20 ve üzeri ( $\bar{X}$ =2,38) yıl arasında deneyime sahip öğretmenlere göre Çoklu Rol Üstlenme alt boyutuna daha az katılmışlardır. Mesleki deneyime göre; Kadınların Kişisel Tercih Algıları alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir (F=4,48; p<0,01). Post-Hoc testi sonucuna göre 1-5 yıl ( $\bar{X}$ =2,13) deneyime sahip öğretmenler diğer deneyim grubundaki öğretmenlere (2,36< $\bar{X}$ <2,63) göre Kadınların Kişisel Tercih Algıları alt boyutuna daha az katılmışlardır. Mesleki deneyime göre Örgüt Kültürü ve Politikaları, informal iletişim ağları, Mesleki Ayrım ve Stereotipler alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Mesleki deneyime göre; Duygusal Tükenme (F=2,46; p<0,05) alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Post-Hoc testi sonucuna göre 1-5 yıl ( $\bar{X}$ =2,22) deneyime sahip öğretmenler diğer deneyim grubundaki öğretmenlere (2,39< $\bar{X}$ <2,60)

göre duygusal tükenmişlik yaşadıklarına daha az katılmışlardır. Mesleki deneyime göre; Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Hissi alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Medeni duruma göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Medeni duruma göre Cam Tavan ve Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi sonuçları

Cam tavan	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S	t	p
Çoklu Rol Üstlenme	Evli	301	2,46	0,687	2,17	0,031*
	Bekâr	71	2,27	0,609		
Kadınların Kişisel Tercih Algıları	Evli	301	2,47	0,712	2,00	0,046*
	Bekâr	71	2,28	0,685		
Örgüt Kültürü ve Politikaları	Evli	301	3,17	0,755	-2,21	0,027*
	Bekâr	71	3,39	0,815		
İnformal İletişim Ağları	Evli	301	2,77	0,464	0,21	0,836
	Bekâr	71	2,75	0,428		
Mesleki Ayrım	Evli	301	3,48	0,733	-1,00	0,319
	Bekâr	71	3,58	0,769		
Stereotipler	Evli	301	2,21	0,666	0,81	0,419
	Bekâr	71	2,14	0,786		
Duygusal Tükenme	Evli	301	2,46	0,717	-0,82	0,412
	Bekâr	71	2,54	0,764		
Duyarsızlaşma	Evli	301	2,01	0,644	-0,98	0,328
	Bekâr	71	2,09	0,678		
Kişisel Başarı Hissi	Evli	301	3,61	0,665	-1,16	0,247
	Bekâr	71	3,71	0,522		

\*\*p<.001

\*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi medeni duruma göre; Çoklu Rol Üstlenme ( $t=2,067$ ;  $p<0,05$ ) ve Kadınların Kişisel Tercih Algıları ( $t=2,00$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Evli öğretmenler ( $\bar{X}=2,46/2,47$ ), bekâr öğretmenlere ( $\bar{X}=2,27/2,28$ ) göre Çoklu Rol Üstlenme alt boyutuna daha fazla katılmışlardır. Medeni duruma göre Örgüt Kültürü ve Politikaları ( $t=-2,21$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Evli öğretmenler bekâr öğretmenler ( $\bar{X}=3,39$ ), evli öğretmenlere ( $\bar{X}=3,17$ ), göre cam tavan engeline örgüt kültürü ve politikalarının olduğuna daha fazla katılmışlardır. Medeni duruma göre; İnformal İletişim Ağları, Mesleki Ayrım ve Stereotipler ( $p>0,05$ ) alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Medeni duruma göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarında öğretmenleri görüşleri farklılaşmamıştır ( $p>0,05$ ). Çocuk sayısına göre

cam tavan ve tükenmişliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin Kruskal Wallis testi Tablo 9'de verilmiştir.

**Tablo 9.** Çocuk sayısına göre cam tavan engeli ve tükenmişliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin Kruskal Wallis testi

<i>Cam tavan</i>	Çocuk Sayısı	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	p
Çoklu Rol Üstlenme	Yok	97	166,25	1,76	0,624
	1 çocuk	113	184,42		
	2 çocuk	140	200,03		
	3 ve üzeri	22	200,34		
Kadınların Kişisel Tercih Algıları	Yok	97	164,34	3,83	0,28
	1 çocuk	113	186,08		
	2 çocuk	140	201,47		
	3 ve üzeri	22	191,09		
Örgüt Kültürü ve Politikaları	Yok	97	204,92	3,50	0,321
	1 çocuk	113	178,11		
	2 çocuk	140	176,39		
	3 ve üzeri	22	212,7		
İnformel İletişim Ağları	Yok	97	184,47	0,97	0,809
	1 çocuk	113	188,92		
	2 çocuk	140	189,27		
	3 ve üzeri	22	165,36		
Mesleki Ayrım	Yok	97	191,31	5,49	0,139
	1 çocuk	113	178,75		
	2 çocuk	140	184,69		
	3 ve üzeri	22	216,64		
Stereotipler	Yok	97	175,94	0,58	0,901
	1 çocuk	113	187,93		
	2 çocuk	140	190,43		
	3 ve üzeri	22	200,7		
<i>Tükenmişlik</i>					
Duygusal Tükenme	Yok	97	195,67	2,67	0,446
	1 çocuk	113	194,83		
	2 çocuk	140	173,49		
	3 ve üzeri	22	186,07		
Duyarsızlaşma	Yok	97	204,21	6,38	0,095
	1 çocuk	113	185,58		
	2 çocuk	140	174,28		
	3 ve üzeri	22	190,89		
Kişisel Başarı Hissi	Yok	97	200,05	3,20	0,362
	1 çocuk	113	179,02		
	2 çocuk	140	181,51		
	3 ve üzeri	22	196,95		

Tablo 9'da görüldüğü gibi çocuk sayısına göre; Çoklu Rol Üstlenme, Kadınların Kişisel Tercih Algıları, Örgüt Kültürü ve Politikaları, İnformel İletişim Ağları, Mesleki Ayrım ve Stereotipler alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Çocuk sayısına göre; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Hissi alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Cam Tavan

ve Tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Cam Tavan ve Tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon sonuçları

Alt boyutlar	r/p	Tükenmişlik		
		Duygusal tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel başarı
Çoklu Rol Üstlenme	r	-0,122*	0,074	-0,155*
	p	0,019	0,154	0,003
Kadınların Kişisel Tercih Algıları	r	,418**	0,268**	-0,441**
	p	0,000	0,000	0,000
Cam Tan Örgüt Kültürü ve Politikaları	r	0,300**	0,115*	0,056
	p	0,000	0,026	0,284
İnformal iletişim Ağları	r	0,007	0,055	-0,216**
	p	0,898	0,290	0,000
Mesleki Ayrım	r	0,086	-0,072	0,274**
	p	0,100	0,167	0,000
Stereotipler	r	0,087	0,278**	-0,345**
	p	0,096	0,000	0,000

n=371 \*\*p<.001 \*p<.05

Tablo 10'da görüldüğü gibi Pearson korelasyonuna göre cam tavan alt boyutlarıyla tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<.05$ ). Çoklu rol üstlenmeyle duygusal tükenme ( $r=-0,12$ ;  $p<.05$ ) ve kişisel başarı hissi ( $r=-0,16$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı, negatif, düşük bir ilişki bulunurken, duyarsızlaşmayla ( $r=-0,07$ ;  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kadınların Kişisel Tercih Algılarıyla duygusal tükenme ( $r=0,42$ ;  $p>.01$ ), ve kişisel başarı hissi ( $r=0,44$ ;  $p>.01$ ) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kadınların kişisel tercih algılarıyla duyarsızlaşma arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,27$ ;  $p>.01$ ).

Örgüt Kültürü ve Politikalarıyla duygusal tükenme ( $r=0,30$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunurken, duyarsızlaşma ( $r=0,12$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı, pozitif fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Örgüt Kültürü ve Politikalarıyla kişisel başarı hissi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

İnformal İletişim Ağlarıyla duygusal tükenme ( $r=0,007$ ;  $p>.05$ ) ve duyarsızlaşma ( $r=0,05$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, kişisel başarı hissi ( $r=-0,21$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı, negatif, düşük bir ilişki bulunmuştur.

Mesleki ayrımla kişisel başarı hissi ( $r=0,27$ ;  $p<.001$ ) arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunurken, duygusal tükenme ( $r=0,08$ ;  $p>.05$ ) ve duyarsızlaşma ( $r=-0,07$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Stereotiplerle kişisel başarı hissi ( $r=0,35$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunurken, duyarsızlaşma ( $r=0,28$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı, pozitif fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Stereotiplerle duygusal tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

## TARTIŞMA

Kadın öğretmenler mesleki ayırımın kendilerine cam tavan engeli oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağlarının cam tavan engeli oluşturduğu konusunda öğretmenler kararsız kalmışlardır. Diğer taraftan öğretmenler; çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları ve stereotiplerin kendileri için cam tavan engeli oluşturduğuna katılmamışlardır.

Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre kadınların kişisel tercih algılarının cam tavan engeli oluşturduğuna daha fazla katılmışlardır. Sınıf ve branş öğretmenleri; çoklu rol üstlenme, örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağları, mesleki ayırım ve stereotiplere ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenler duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamamaktadır. Öğretmenler kişisel olarak kendilerini başarılı hissetmektedirler. Meriç ve Erdem (2023) ve Öztürk ve Erdem'in (2020) araştırmasında da bu araştırmanın paralelinde öğretmenler duygusal olarak tükenmediklerini ve duyarsızlaşmadıklarını belirtirken kendilerini başarılı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf ve branş öğretmenlerin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Izgar (2001) branş değişkeninin sadece duygusal tükenme alt boyutunda, Babaoğlu (2006) ise sadece duyarsızlaşma alt boyutunda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öktem (2009) tarafından yapılan araştırmada ise bu araştırmanın sonuçlarının aksine tükenmişliğin tüm alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ortalaması branş öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Sonucun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin zamanlarını yaşça daha küçük öğrencilerle geçirmesinin onlarda daha fazla fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaratmasına bağlanmıştır. Özipek (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin branşlarının genel tükenmişlik düzeylerini anlamlı ölçüde etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Koralay (2014) da yaptığı araştırmada benzer bulgular elde etmiştir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlar bu araştırmaları desteklemektedir.

Çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağları ve stereotipler alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Lisans mezunu öğretmenler cam tavan engeline mesleki ayırım olduğuna en az katılırken, en fazla ön lisans daha sonra yüksek lisans eğitime sahip öğretmenler gelmiştir. Atan'ın (2011) araştırmasında eğitim düzeyi, kadın yöneticilerin cam tavan engellerine ilişkin algılarında Kadınların Kişisel Tercih ve Algıları, Örgüt kültürü ve Politikaları, İnfomal İletişim Ağları, Mesleki Ayırım alt boyutlarını etkileyen değişken olarak görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Atan'ın (2011) mesleki ayırım konusunda elde ettiği sonuçla örtüşmektedir. Yılmaz'ın (2013) araştırmasında kadınların Kişisel Tercih Algıları alt boyutunda yüksek lisans ve lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulmuştur. Ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmediği için Yılmaz (2013), eğitim durumunun cam tavana etki eden bir faktör olmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmada eğitim düzeyinde yüksek lisans mezunu öğretmenler; ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha fazla başarılı bulmuşlardır. Lisans mezunu



öğretmenler ön lisanslara göre kendilerini en az başarılı bulmaları ilgi çekicidir. Belki bu durum öğretmenlerin kıdemleriyle ilgili olarak yorumlanabilir. Ön lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla kıdeme ve daha çok tecrübeye sahip öğretmenlerdir. Tecrübe öğretmenlikte önemlidir, öğretmen nerde, ne zaman, ne yapacağını tecrübesiyle öğrenir, bu durum da öğretmeni başarılı hissettir. Çatır (2014), Gürbüz (2014) ve Özipek (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir. Karaman'ın (2009) yöneticiler üzerinde yaptığı araştırmada ise ön lisans mezunu öğretmenler diğer öğretmenlere göre kendilerini daha fazla duygusal tükenmiş ve duyarsızlaşmış olarak görmüşlerdir. Kişisel başarı hissinde öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Yaptığımız araştırmanın bulguları bu araştırmaların bulgularıyla farklılaşmaktadır.

Mesleki deneyime göre; örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağları, mesleki ayırım ve stereotiplere ilişkin öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip kadın öğretmenler diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre; çoklu rol üstlenme ve kadınların kişisel tercih algılarının cam tavan engeli oluşturduğuna daha az katılmışlardır. Bu durum belki 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin henüz meslekte yeni olduğu için daha idealist oluşu, olaylara daha iyimser yaklaşması ve mesleğin tüm yönleriyle karşılaşmamasından kaynaklanabilir. Öztürk (2011) araştırmasında, 1-5 yıl deneyime sahip kadın öğretim elemanlarının diğer kıdem gruplarına göre; örgüt kültürü ve politikası, informal iletişim ağları, mesleki ayırımın cam tavan engeli oluşturduğuna göreceli olarak daha fazla katıldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Öztürk'ün bulgusu bizim araştırmanın bulgusuyla paralellik arz etmemiştir. Bu durum araştırma evren ve örnekleminde kaynaklanabilir. Öğretim elemanlığı öğretmenlikten farklı olarak ilk alımdan itibaren; örgüt kültürü ve politikasında, informal iletişim ağlarında, mesleki ayırmda cam tavan engeli olarak kendini gösterebilir. Yılmaz'ın (2013) yaptığı çalışma sonucuna göre cam tavan alt boyutlarının hiçbirisinde mesleki deneyimden kaynaklanan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre Yılmaz (2013); eğitim yöneticilerinin mesleki deneyiminin, cam tavan algısına ilişkin puanlarını etkileyen bir faktör olmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde Atan'ın (2011) araştırmasında da cam tavan algısına ait alt boyutların hiçbirisinde mesleki deneyime ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan araştırmalar bizim bulgularımızla farklılaşmaktadır. Bunun nedeni örneklem gruplarından kaynaklanıyor olabilir. Öztürk öğretim elemanları üzerinde çalışmışken, Yılmaz ve Atan kadın yöneticiler üzerinde çalışmıştır.

Mesleki deneyime göre öğretmenlerin; duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler diğer mesleki deneyim gruplarına göre daha az duygusal tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki deneyime ilişkin alanyazında farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Koç'un (2015) yaptığı araştırmada 3-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin diğerlerine göre tükenmişlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Adıgüzel'in (2016) yaptığı araştırmada 6-9 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha az duyarsızlaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Öktem (2009) ise çalışmasında 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler diğerlerine göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna

ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar, bu araştırma sonuçları ile paralellik arz etmemektedir. Diğer taraftan Öztürk ve Erdem (2020), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Izgar (2000), Çatır (2014), Koralay (2014), Çavuşoğlu (2005) ve Peker'in (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Evli kadın öğretmenler çoklu rol üstlenme ve kadınların kişisel tercih algılarının cam tavan engeli oluşturduğuna bekar öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Diğer yandan bekar öğretmenler evlilere göre örgüt kültürü ve politikalarının cam tavan engeli oluşturduğuna daha fazla katılmıştır. Evli öğretmenlerin iyi bir anne, iyi bir eş ve iyi bir öğretmen olma gibi birden fazla rolünün olması bu sonucun nedeni olabilir. Karaca'nın (2007) araştırmasında medeni durum değişkeninin, kadın yöneticilerin cam tavan algısında bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Öztürk (2011) kadın öğretim elemanlarıyla yaptığı çalışmada medeni durum değişkeninin İnfomal İletişim Ağları alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Atan'ın (2011) yaptığı araştırma sonucunda cam tavanın sadece Stereotipler alt boyutunda bekar yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda medeni durum anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Yaptığımız araştırma sonucu bu sonuçlarla çelişmektedir. Yılmaz (2013) ise yaptığı çalışmada Çoklu Rol Üstlenme alt boyutunda ve Stereotipler alt boyutunda evli yöneticiler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Buna göre evli yöneticilerin, çoklu rol üstlenme ve stereotipler alt boyutlarında bekar yöneticilerden daha fazla cam tavan sendromu ile karşılaştıkları söylenebilir. Araştırmamızdan elde edilen sonuç Yılmaz'ın (2013) yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçları Stereotipler alt boyutunda destekler niteliktedir.

Bu araştırmada medeni durum göre öğretmenlerin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Medeni duruma ilişkin alanyazında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Meriç ve Erdem (2023), Öktem'in (2006) yaptığı araştırmada; evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak ev ve okul işlerinin öğretilerde yorgunluk yaratması gösterilmiştir. Dilsiz (2006), Engin (2006) ve Gümüş (2006) ise medeni durum değişkeninin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Avşaroğlu (2002) evli ve boşanmış öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin hiç evlenmemiş öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna varmış, bunun sebebi olarak okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kadınların ağırlıkta olması ve çalışan kadınların hem ev hem de okuldaki sorumluluklarını yerine getirme zorunluluğunun olmasını göstermiştir. Diğer taraftan bu araştırmanın sonuçlarına paralel Öztürk ve Erdem (2020), Koç (2015), Özipek (2006) ve Çavuşoğlu'nun (2005) yaptığı araştırmada tükenmişlik algısı medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Adıgüzel (2016) de okul öncesi öğretmenlerle ilgili çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir.

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öztürk (2011) kadın öğretim elemanlarıyla yaptığı araştırmada çocuk sayısının cam tavan algısını etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre iki çocuğu olan öğretim elemanları çocuğu olmayan veya bir çocuğu olanlara göre; örgüt kültürü ve politikası, informal iletişim ağları ve streotiplerin cam tavan engeli oluşturduğuna daha az katılmışlardır. Soysal ve Baynal (2016) sağlık kurumlarında yaptıkları araştırmada, cam tavan engelleri algılarının sahip

olunan çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızda elde edilen bulgular bu sonuçla örtüşürken Çetin'in (2011) ve Öztürk'ün (2011) sonucundan farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada çocuk sayısına göre öğretmenlerin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Özipek (2006) yaptığı araştırmada çocuk sahibi olan öğretmenler olmayan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur. Bunun nedeni olarak çocuk sahibi öğretmenlerin, öğrencilere ve öğrencilerle ilgili sorunlara yaklaşımında kendi çocuklarıyla özdeşleştirmesinin olabileceğini belirtmiştir. Araştırma sonucumuz bu bulguyla örtüşmemektedir.

Tükenmişlik alt boyutlarıyla cam tavan boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal Tükenmeyle; çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları arasında anlamlı ilişki vardır. Duygusal tükenmeyle en yüksek ilişkiyi kadınların kişisel tercih algıları verirken, en düşük ilişkiyi çoklu rol üstlenme vermiştir. Duygusal tükenmeyle çoklu rol üstlenme arasında anlamlı, negatif ancak düşük bir ilişki vardır. Duygusal tükenmeyle kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Duygusal tükenmeyle informal iletişim ağları, mesleki ayırım ve streotipler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Duyarsızlaşma ile kadınların kişisel tercih algıları, örgüt kültürü ve politikaları, stereotipler arasında anlamlı, pozitif ve düşük bir ilişki vardır. Duyarsızlaşmayla en yüksek ilişkiyi stereotipler verirken, en düşük ilişkiyi örgüt kültürü ve politikaları vermiştir. Duyarsızlaşmayla çoklu rol üstlenme, informal iletişim ağları ve mesleki ayırım arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Kişisel başarı hissiyle; çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, informal iletişim ağları, mesleki ayırım ve streotipler arasında anlamlı ilişki vardır. Kişisel başarı hissiyle en yüksek ilişkiyi kadınların kişisel tercih algıları, en düşük ilişkiyi çoklu rol üstlenme vermiştir. Kişisel başarı hissiyle çoklu rol üstlenme, informal iletişim ağları ve mesleki ayırım arasında düşük bir ilişki vardır. Kişisel başarı hissiyle kadınların kişisel tercih algıları ve stereotipler arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Kişisel başarı hissiyle çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, informal iletişim ağları ve streotipler arasında negatif bir ilişki vardır. Kişisel başarı hissiyle mesleki ayırım arasında pozitif fakat düşük bir ilişki vardır. Kişisel başarı hissiyle örgüt kültürü ve politikaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

### **Öneriler**

1. Çoklu Rol Üstlenme alt boyutunda anlamlı farkın evli öğretmenlerin aleyhine olması sonucuna bakılarak, yönetici pozisyonundaki evli kadın öğretmenlere çalışma saatleri konusunda esneklik sağlanabilir.

2. Eğitim Durumu değişkeninin fark yaratan bir değişken olmasından yola çıkarak, öğretmenlerin yüksek lisans ve üzeri düzeyde eğitim alması için teşvik sağlanabilir, yönetici atamalarında yüksek lisans ve üzeri eğitim mezunu olanlara öncelik tanınabilir.

3. Cam Tavan Engellerden kaynaklı öğretmenlerde meydana gelen Tükenmişlik düzeyini en aza indirmek için, cinsiyet ayrımcılığı konusunda toplum bilinçlendirilerek cinsiyetçi kalıp yargılardan uzaklaştırılabilir, yöneticilik pozisyonlarının cinsiyet açısından

dengelenmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, A., Algür, S. ve Cengiz, F. (2009). Turizm sektöründeki kadın yöneticilerin cam tavan sendromu açısından değerlendirmesi: Antalya’da bulunan konaklama işletmelerinde yapılan bir araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Mayıs*, Eskişehir, Türkiye.
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, Sayı: 15, 111-137.
- Arbak Y., Kabasakal, H., Katırlı, A.E., Özmen, O.T. ve Urla Zeytinoğlu, I. (1998). Women Managers In Turkey: The Impact Of Personalities And Leadership Styles. *Journal of management systems*.
- Atan, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin cam tavana ilişkin algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aykan, E. (2007). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel güven ve tükenme davranışı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Sakarya, Türkiye*.
- Barutçugil, İ. (2002). *İş hayatında kadın yönetici*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başak, S. (2009). Cam tavanlar. *KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 2 Sayı: 2, 119-132.
- Bayrak, S. ve Yücel, A. (2000). Kadın cinsiyet, yöneticilik ve güç bir paradoks mu? *8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 2000, Nevşehir, Türkiye*.
- Buchanan, D. A. and Huczynski, A. (1997). *Organizational behavior*. Prentice Hall, London, Newyork.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Cilt: 20, Sayı: 2, 95-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayınları
- Cotter, D., Hermsen, J., Ovadia, S. ve Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *The University Of North Carolina Press Social Forces*, 80(2), 655-682.
- Çalışkan, A. (2012). *Kamu sektöründe istihdam edilen kadınların kariyer engellerini ve cam tavan sendromunu algılamalarına ilişkin bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çatır, V. (2014). *İkili öğretim yapan ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görevli yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 2 Sayı: 17, 91-118.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diñcerol, C. (2013). *Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, A. (2010). *Kadın çalışanların cam tavan engelleri ve iş tatminine etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. *Türk Psikologlar Derneği Yayını*, Ankara.
- Eroğlu Toraman, B. (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Fettahlıoğlu, Ö.O. ve Çelik, A. (2007). Kariyer yönetiminde güncel bir kavram olarak cam tavan sendromu ve kadın yöneticiler boyutu. *Kariyer yönetimi ve insan kaynakları uygulamaları* (Editör: Ayten Akatay, M. Şerif Şimşek, Adnan Çelik). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Guirdham, M. (1995). *Interpersonal skills at work*. U.S.A. Prentice Hall.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyi açısından karşılaştırılması*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğdu, G. B. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güner, E. (2011). *Tükenmişlik sendromunda cam tavan olgusunun rolü*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İnandı, Y. (2009). The barriers to career advancement of female teachers in Turkey and their levels of burnout. *Social Behavior and Personality*. Vol: 37, No: 8, 1143-1152.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara. Asil Yayın Dağıtım.
- Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaman, A. M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik seviyelerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sinizm arasındaki ilişki (Ağrı-Patnos ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koralay, F.D. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KSSGM (2000). *Bankacılık sektöründe cinsiyete dayalı ayrımcılık*. T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü. Ankara: Cem Web Ofset:132-137.



- Liang, S. C. and Hsieh, A. T. (2005). Individual's perception of career Development and job burnout among flight attendants in Taiwan. *The International Journal of Aviation Psychology*. Vol: 15, No: 2, 119-134
- Lordoğlu, K. ve Özkaplan, N. (2005). *Çalışma iktisadı*. İstanbul: Der Yayınları.
- Maslach, C. and Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. Vol: 2, 99-113.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), Nisan, 51-83.
- Okutan, E. (2010). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: bir örnek olay incelemesi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *G.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Sayı:3, 15-42.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Afyon-Sandıklı örneği*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. Cilt: 14 Sayı: 2, 118-135.
- Özipek, A. K. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, A. (2011). *Kadın öğretim elemanlarının cam tavan sendromu üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. A. ve Erdem, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1):926-958. <http://efdergi.yyu.edu.tr>, doi: 10.33711/yyuefd.751859
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*. Cilt: 10 Sayı:4, 1217-1230.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 15 Sayı: 1, 305-318.
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Burnout among teachers of handicapped children. *Türk Psikoloji Dergisi*. Vol: 11 No:36, 44-60.
- Şahin Seçer, Z. ve Avşaroğlu, S. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44-51.
- Şahin, G. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Yeri ve Kariyer Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, E. ve Çetin, A. (2012). Kadın yöneticilerin cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: Bursa örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 33, 49-66.
- TDK (2015). Türk Dil Kurumu. Madde “m”. Ankara.

- TÜİK, (2010). *İstatistik Göstergeler 1923-2010*, Ankara, TÜİK matbaası, yayın No:3641, Aralık.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerde tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, T. (2013). *Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algıları: İstanbul ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yoğun Erçen, A. E. (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılanması ve kraliçe arı sendromu. *Amme İdaresi Dergisi*. Cilt: 35 Sayı: 2, 39-47.
- Zeybek, E. (2010). *Kariyer engelleri ve cam tavan: Ankara'da faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Dünden Günümüze Öyküsel Terapi***Narrative Therapy from Past to Present*Ayşenur POLAT<sup>1</sup> , Yener ÖZEN<sup>2</sup> **Gönderim:** 04/10/2023**Düzeltilme:** 30/10/2023**Kabul:** 01/11/2023**ÖZET**

1980'li yıllardan itibaren gelişmeye başlayan öyküsel terapi ülkemizde çok fazla bilinen ve uygulanan bir psikoterapi yöntemi değildir. Bu bağlamda bu makalenin temel amacı; günümüzde psikoterapi alanında önemli hale gelen yaklaşımlardan biri olan öyküsel terapiyi ülkemizdeki psikolojik danışma alanına genel bir çerçeve halinde tanıtmaktır. Öncelikle bu makalede; giriş kısmında psikolojik danışmanlık ve psikoterapideki postmodern yaklaşımların bir sonucu olarak ortaya çıkan, yapılandırmacılıktan kaynaklanan öyküsel terapinin tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Daha sonra öyküsel terapinin kuramsal çerçevesinden bahsedilerek bu başlık altında öyküsel terapinin dayandığı felsefi temellere değinilerek ilerleyen başlıklarda bu terapinin etkilendiği isimler, öykü metaforu ve psikoterapi yönteminden bahsedilerek alt başlıklarda, terapötik süreci, ortamı, terapist danışan ilişkisi ele alınarak terapistin konumu, oturumların nasıl olması gerektiği hakkında bilgi verilerek kullanılan terapi tekniklerinden bahsedilmiştir. Öyküsel terapide merkeze alınan konu danışanların terapötik ortama getirdikleri hikâyelerdir. Bu hikâyeler bireylerin eleştirmeden direkt içselleştirdikleri ya da içselleştirmek zorunda kaldıkları ve bu hikâyeleri bir kaderleri olarak gördükleri için bireyler bu baskın hikâyelerinden yola çıkarak kendilik algılarını hep bir yetersiz olarak değerlendirirler ve bu yetersizlik duygusundan kurtulmak için terapötik ortama gelirler. Bu terapötik süreçte danışmanın en önemli görevi danışanın öyküsünü etkin bir şekilde dinleyerek danışmanla iş birliği içerisinde danışanın öykülerinin yapı bozumu ve yeniden inşa sürecinde öykülere yeni anlamlar yükleyerek hikâyenin yeniden yazımına yardımcı olmaktır. Buradaki değişim terapötik süreçte danışanın kişisel öykülerine, hikâyelerine yönelik algılarının yeniden oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda hem dayandığı felsefi ve teorik ilkeler hem de kullandığı terapi yöntemlerinden dolayı geleneksel psikoterapi yöntemlerinden ayrılır. Alanyazının incelenmesi neticesinde, öyküsel terapinin etkililiğini araştıran çalışmaların sayısı ülkemizde oldukça sınırlı olduğu bulunmuştur. Buna rağmen bu sınırlı sayıdaki çalışmaların sonucu, öyküsel terapinin çeşitli psikolojik sorunlara ilişkin belirtilerin azaltılması için fayda sağladığı görülmüştür. Bu makale, alanda çalışanlar için bilgilendirilmelerini sağlamak açısından ve okuyucuların bu alandaki meraklarını gidermek amacıyla önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öyküsel terapi, terapi, terapi teknikleri.**ABSTRACT**

Narrative therapy, which has started to develop since the 1980s, is not a well-known and applied psychotherapy method in our country. In this context, the main purpose of this article is; our aim is to introduce narrative therapy, which is one of the approaches that have become important in the field of psychotherapy, in the field of psychological counseling in our country as a general framework. First of all, in this article; in the introduction part, the historical development of narrative therapy stemming from constructivism, which emerged as a result of postmodern approaches in psychological counseling and psychotherapy, is discussed. Then, by mentioning the theoretical framework of narrative therapy, under this title, the philosophical foundations on which narrative therapy is based, and the names that this therapy is affected by, the story metaphor and psychotherapy method are mentioned, and the therapeutic process, purpose, environment, therapist-client relationship are discussed in the sub-titles, the therapist's position, how the sessions are. The therapy techniques used were mentioned by giving

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, EBYU, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [polataysenur7@gmail.com](mailto:polataysenur7@gmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Dr. EBYU, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [yenerozen@erzincan.edu.tr](mailto:yenerozen@erzincan.edu.tr)

information about the need for therapy. They are the stories that clients brought to the therapeutic environment, which are taken to the center in narrative therapy. Since these stories are directly internalized by individuals or they have to internalize them without criticism and they see these stories as their destiny, individuals always evaluate their self-perceptions as an inadequacy based on these dominant stories, and they come to the therapeutic environment to get rid of this feeling of inadequacy. In this therapeutic process, the most important task of the counselor is to listen to the client's story effectively and to assist the rewriting of the story by giving new meanings to the stories in the deconstruction and reconstruction process of the client's stories in cooperation with the counselor. Change is the re-creation of the client's perceptions of their personal stories and stories in the therapeutic process. In this respect, it differs from traditional psychotherapy methods due to both the philosophical and theoretical principles it is based on and the therapy methods it uses. As a result of the review of the literature, it was found that the number of studies investigating the effectiveness of narrative therapy is quite limited in our country. Despite this, the results of these limited studies have shown that narrative therapy is beneficial for reducing the symptoms of various psychological problems. This article is important in order to provide information for those working in the field and to satisfy the curiosity of the readers in this field.

**Keywords:** Narrative therapy, therapy, therapy techniques.

**Önerilen atf:** Polat, A., & Özen, Y. (2023). Dünden günümüze öyküsel terapi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 229-239.

## GİRİŞ

1980'li yıllarda aile terapisinde Avustralya' da çok ilgi çekici şeyler oluyordu. O zamanlar ailede sorunun ne olduğu hiç önemli değildi çünkü sorun ne olursa olsun uzmanlara göre neden hep aynıydı. 1980' li yıllardaki uzman terapistler sadece kendilerini haklı görüyorlardı. Kim olursa olsun, bütün Avustralya aileleri için sorunun tek kaynağı hep anne olarak görülüyordu. Annenin ya hiç bir şey yapmadığı ya da çok fazla aşırı şey yaptığı için sorunun nedeni ne olursa olsun suçlu hep anne olarak nitelendiriyordu. Bunun bu kadar 1980'li yıllarda yaygın olması nedeniyle Avustralya' da ki psikoloji ve psikoloji ile ilgili kitapların içerisinde de bu bilgi yer edindi. Bunun karşısında bunu kendilerine yakıştıramayan ya da kendilerini bununla etiketlemelerine izin vermek istemeyen kadınların buna karşı çıkarak sadece sorunun kaynağının annelerine atfedilmesinin hiç de adil olmadığını savunarak kadınları suçlamayan yeni bir bakış açısı yeni bir yöntem yeni bir yaklaşım getirilmesinin gerektiğini savundular. Bunun sonucunda aile terapisinde yeni bir dönem olarak nitelendirilen kimseyi suçlamayan bir yaklaşım ile yeni bir dönüşüm başladı.

Artiv Barbirilingay, Avustralya yerlilerinden biri olarak Narrative Terapi' nin herkes tarafından anlaşılması için en kolay tanımı yaptı: Hikayelerimizi bizi güçlendirecek şekilde anlatmak. Farklı kültürlerde de bu tür hikaye anlatıcılığına dair gelenekler var. Bizim kültürümüzde de bu tür benzer hikaye anlatıcılığı bulunmaktadır.

Öyküsel terapi'nin kurucularından olan Michael White ve David Epston varlıklı ailelerden gelmiyorlardı. White varlıklı olmayan fakir bir aileden gelmekteydi. Michael'ın annesi, büyüdüğü mahallede zor durumda olanlara yardımcı olmaya çalışıyordu. Michael eğitimini tamamlayıp ruh sağlığı alanında çalışmaya başlayınca az parası olan ve çeşitli zorluklarla mücadele eden kişilerle karşılaştı. Ve Psikiyatri hastanelerinde bu insanların hak ettikleri saygıyı göremediklerine defalarca tanık oldu. İnsanların gururunu okşayan onları yücelten bir terapi oluşturmak istedi ve bu sayede insanların para karşısında bir saygı görmelerinin oluşturduğu haksızlık karşısındaki eşitsizliklerin fark edilmesi için çaba göstererek bunların ortaya çıkarılmasını istedi.

David Epston ise bir antropologdu. Elbette ki bu alandaki deneyimi terapi çalışmalarına katkı sağladı. Öyküsel terapi Post Yapısalcı Yaklaşım'dan etkilenmiştir. Bununla birlikte sömürgecilik, sömürgeleşme konusunda soru soran bir yaklaşımdır (Denborough,2016).

### TEMEL KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Öyküsel terapinin kuramsal alt yapısı post-modernizm, post-yapısalcılık ve hermenütik'ten beslenir. Postmodernizm bakış açısına göre insanların fikir olarak üzerinde birleştikleri ortak bir gerçeklik vardır. Bu doğrultuda oluşturulan bu görüşe göre önceden var olan gerçekliğe karşı çıkılarak gerçeğin insanların algılarına, buldukları zamana, mekâna göre değişeceğini savunurlar. Bu bağlamda insan sayısı kadar gerçeklik olduğunu savunarak tek bir mutlak gerçeklik olmadığına karşı çıkarlar (Wilson, Osman ve Teslow, 1995).

Post-yapısalcılık her şeyin bir yapıdan ibaret olduğunu ve bu yapının bir çerçevesinin olmadığını savunarak dilin açık ve esnek bir sistem olduğunu belirtir (Orkunoğlu, 2007). Bu bağlamda post yapısalcı yaklaşım metni odağına alır. Bu bakış açısı, okuyucu merkeze koyarak, metnin ardında bir yapının olduğunu iddia edip okuyucuya aldırmanın yapısalcı görüşe karşı bir fikir belirtir. Metnin anlamını okuyucu belirler. Bu metni okuyan birden çok insan olduğu sürece metninde birden çok anlamı olacaktır (Sözen, 1999).

Hermeneutik seçtiğimiz nesnenin anlamını o nesnenin kendi açıklamasından ayırabilmedir. Yorumun doğru yapıp yapılmadığını ortaya koyabilen süreçte epistemolojik önyargıların bir engel teşkil edebilmesi söz konusudur. Başarılı yorum metnin orijinalindeki zıtlıkları ve değişiklikleri göstererek açıklama yapmaya dayanır (Sözen, 1999).

Yorum için söyleme/lere ihtiyaç duyulmaktadır. Herkesin söylem olarak kabul ettiği bir metnin veya insanın söylemek istediğiyle söylediği ifadeler yorumlanarak anlaşılır hale getirilir. Bu süreç yorumlayan ile yorumlanan arasında bir köprü kurarak boşluğu ortadan kaldırır (Sözen, 1999).

### ÖYKÜSEL TERAPİNİN ETKİLENDİĞİ İSİMLER

Öncü isimlerinden olan Micheal White öyküsel terapiye kazandırdığı pek çok kavramı Geragory Bateson'dan almıştır (Dyck, 2000). Bateson'u referans alan White ve Epston, insanların etraflarını çevreleyen dünya hakkında geliştirdikleri fikir ve değerler aracılığıyla toplum içinde faaliyette bulunma eğilimleri taşıdıklarını öne sürmüşlerdir. Bu inançlar ve değerler, içinde her bir birey yaşama, çevrelerinde meydana gelen olayları algılama, kavrama, anlama, yorumlama (bilgi işleme süreçleri), ve kendilerini dış dünyadan ayırabilme becerisine sahiptir anlayışını barındıran çeşitli kurallar meydana getirir (Dyck, 2000).

Edward Bruner öyküsel terapiye önemli katkıları olan bir diğer isimdir. Bruner'e göre insanlar yaşamlarını tecrübeleri vasıtasıyla öğrenerek yaşamlarından hikayeler ya da öyküler aracılığıyla anlam veyahut anlamlar çıkarırlar (Monk, 1996; Zimmerman & Dickerson, 1994). Bruner ayrıca, insanların tecrübe ettikleri olayları "anlamlandırmak" için "baskın hikâye"ler oluşturduklarını ileri sürmüştür. Baskın hikâye, insanların veyahut bireylerin yaşamlarını bir sarmaşık gibi onları sardığı görünse de, aslında insanların, bireylerin tüm yaşamları baskın hikayelerden ibaret değildir. Baskın hikâye insanların, bireylerin yaşamlarının bir döneminde yaşanarak oluşmuş ve bireylerin hayatlarında hala yapılmaya devam eden belirli faaliyetlerin kaynağı olarak gösterilen hikâyelerdir (Monk, 1996).

Bunların dışında Öyküsel terapide etkili olan bir diğer isim ise Michel Foucault'tur. Foucault'un güç ve bilgi kavramından yola çıkarak White ve Epston'un "baskın söylemler" kavramını üretmişlerdir. Baskın söylemlerin ya da toplumsal inanç ve normların çoğunluk nüfus üzerindeki etkisi oldukça ustaca işlenmiştir ve bu etkinin sözü edilen nüfus tarafından fark edilmesi oldukça güçtür. Bireyler, pek çok toplumsal söylemi sanki kendi fikirleriymiş gibi sorgulamadan içselleştirerek bu içselleştirme sonucunda hayatlarını nasıl etkisi altına aldıklarını fark etmeden yaşamaya devam ederler. Foucault'un bu görüşleri White ve Epston'un "yapısal çözüm" ve "toplum içinde ezici bir etkisi olan, dogmatik bir şekilde kabul edilen normları ve gerçeklikleri ayırıştırma" fikrini geliştirmelerine yol açmıştır (Dyck, 2000).

### ÖYKÜ METAFORU

Öyküsel terapinin temel varsayımlarından biri "İnsanlar yaşamlarını düzenleyen hikâyeler aracılığıyla hayatlarının anlamını şekillendirirler" görüşüdür. Bu görüş doğrultusunda kendilerini ifade edebilmek için insanlar farklı tecrübeler edinerek hayatın inşasında önemli etkileri bulunan farklı yaşam öykülerini paylaşırlar. Bu yaşam tecrübelerinin, yaşam deneyimlerinin anlamını bularak hayatlarını anlamlandırmak isteyen bireyler için hikâyeler oluşturmak temel meseledir. Ama insanlar sadece kendi yaşam tecrübeleriyle yetinmeyip aynı süreçte dış uyarıcılar tarafından gelen hikâyeler ve ifadeler aracılığıyla da (toplumsal norm ve söylemlerle oluşturulan cinsiyete ilişkin öyküler, vb.) kimliklerini oluştururlar (Dyck, 2000). Bu noktada hikâye ya da öyküler insanların kendi tecrübelerine dayanarak yükledikleri "özel anlam/lar"ı temsil eden kavram olarak karşımıza çıkar. Kişisel öyküler, beklentilerin deneyimler tarafından nasıl oluşturulduğunu, farklı anlayışların ve yorumlamaların özel öykülerin formülasyonlarına nasıl yol açtığı vurgusu terapideki kilit noktayı oluşturur. Hikayeler, öyküsel terapi literatüründe, uyum, tutarlılık, süreklilik ve anlam duygusunun belirli bir düzeyde sürdürülebilmesi için kullanılan bir yöntem olarak ta gösterilmekte ve aynı zamanda olumsuz nitelikteki yaşam değişimleri ve kayıplarla başa çıkmada kullanılan etkili bir başa-çıkma sistemi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal yaşam pratiklerinde ve klinik uygulamalarda oldukça önemli olan öyküler insan varoluşunun anlamada oldukça güçlü bir rol üstlenmektedir (Dyck, 2000).



Öyküsel terapi, kişisel yaşam hikâyeleri ile öykülerin anlatımı ve yeniden anlatımı sonucunda kazanılan terapötik değerin önemine gönderme yapar. Rhodes (1996), öyküyü olaylar dizisiyle ilişkili anlam üretme formu olarak tanımlar. Terapötik süreç, kişisel hikâyelere yönelik içgörü kazanımını araştırır ve bu süreç terapiste danışanın öyküsünün yardımcı yazarı olma imkânını sağlar (Morgan, 2002).

Öyküsel terapide, öykü veya hikâyeler temel meteforlar olup, terapötik süreç bir anlam yaratma süreci olarak tanımlanır. Hikâyeler kendilerini hem terapi süreci içerisinde hem de terapi dışında ki söylemler aracılığıyla yeniden üretir. Terapide bireylerin hikâyelerindeki ana temalar açıklığa çıkarılmaya çalışılır. Terapötik söylem, terapi seansının dışında ya da içinde

meydana gelir. Öyküler değişim sürecinin bir parçası olarak hatırlanır, yeniden hatırlanır, yanlış hatırlanır, yeniden yazılır ve yardımla yazılır (Mascher, 2002).

Terapi ortamında her bir bireyin hikâyesinin biricik ve tek olduğu göz önünde bulundurularak hiçbir şekilde yargılanmamalı ve yok sayılmamalıdır, aksine tüm hikâyelerin eşit bir şekilde meşrulaştırılmasını sağlayacak ortam oluşturulmalıdır. Danışanlara, sadece kendi dilinden kendi hikâyesini anlatma özgürlüğü sağlanacak bir şekilde terapi ortamı oluşturulmalıdır. Bu da sadece danışanın pür dikkatle terapist tarafından dinlenmesini ve danışana hikâyesini anlatması için yeterli zamanın verilmesi ile ortaya çıkar. Bunun dışında danışanların terapiye, hayatlarını kapsayan birden çok öykü veya hikaye inşa etme fırsatı oluşturan çeşitli hikâyelerle geldiği gerçeğini kabul ederek onaylamakta öyküsel terapi için oldukça önemlidir (Parry & Doan, 1994).

### **BİR PSİKOTERAPİ YÖNTEMİ OLARAK ÖYKÜSEL TERAPİ**

Öyküsel terapi süreci, bir insanın tüm hayatını özetleyecek bir biçimde ve insanı bu hikaye içine alarak sadece bu hikaye yoluyla kendisini tanımlayamayacağını aksine oluşturulan bu hikayenin yıkılarak yerine yeniden inşa edilecek hikaye olduğunu ve bunun sadece bir hikaye ile kısıtlanmayacağını onun yerine bu hikâyelerin içinde başka hikâyelerde olabileceğini düşüncesinden hareket eder (Carey & Russell, 2003).

Epston ve White (1990)'a göre bir hikaye dizisinin meydana gelmesi için 4 ögenin:

- i. olaylar,
- ii. ardışıklık/dizi,
- iii. zaman genişliği ve
- iv. bir taslağa ya da temaya göre organize olmanın bir arada mevcut olması gerekir.

Bunlardan herhangi birisinin olmaması hikaye oluşumunu engeller. Bundan dolayı terapi sürecinde de oluşturulan yeniden yazma sürecinde bu öğelerin olmasına dikkat edilmelidir (Carey & Russell, 2003).

Terapistler her zaman her koşulda değişimin olabileceğini baskın hikâyelere karşı buna alternatif ve çok fazla hikayenin var olabileceği düşüncesinden hareket ederler. Öyküsel terapi sadece yaşanan olayları yorumlayarak betimleme süreci değildir aynı zamanda yaşanan bu olayları yeniden ele alarak anlamı yeniden inşa etmektir (White, 1995). Bununla beraber bu terapi yöntemi sadece hikâyelerin yapılarının yıkılması (yapısal çözümleme) ve inşası ile değil, aynı zamanda birbirlerinin içine hiyerarşik, paradoksal, ironik ve derinden gömülmüş ve birbirlerinin temsilcisi haline gelmiş olan hikaye etkileşimleriyle de ilgilenir (Madigan & Law, 1998).

Öyküsel terapi yaklaşımında birden çok tarihin, kendiliğin, ailenin, toplumun ve ulusun var olduğunun bilincinde olmak oldukça önemlidir. Terapist her danışanın terapiye güç, sınır ve uyum kaynakları olan hikâye kuşaklarıyla (söylemler ve yaşantılar yoluyla kazanılan ve bir nesilden diğer nesle aktarılan ve/veya kişinin kendi yaşantıları yoluyla edindiği) beraber geldiğinin farkındadır. Bu

tarihsellik ve çoklu kendilikler hem bizzat yaşanır, hem de terapi ortamı içinde yapı-bozumuna (yapısal çözümleme) uğrar ve yeniden inşa edilir. Çoklu

kimlikler aracılığıyla var olan değişimler ve farklılıklar danışanın gelecek yaşantılarının temelidir (Mascher, 2002).

Öyküsel terapiye göre insanlar hayatları boyunca farklı tecrübeler yaşarlar. Bu tecrübeleri yaşamışlıkları sayesinde zaman geçtikçe kendi yaşamlarını da içine alan kendilerini ifade ettikleri baskın bir hikaye oluştururlar. Fakat insanlar yaşamlarındaki belirgin olmayan ve onların yaşamlarını etkileyen boşlukların, tutarsızlıkların ve çelişkilerin genellikle farkında değildirler. Öyküsel terapi de burada devreye girerek insanların yaşamlarındaki bu boşlukların ve tutarsızlıkların yaşamda nasıl bir etkide bulunduğunu farklı terapötik yöntemleri kullanarak danışana fark ettirerek danışanların yaşamlarına dair daha gerçekçi, kabul edilebilir, tutarlı ve anlamlı alternatif hikâyeler oluşturmalarına yardımcı olur. Ve sonuçta ise problem odaklı hikâyenin içinde sıkışıp kalan insan yerine tüm hikâyesinin yeniden yazan bir insan ortaya çıkar (Freedman, & Combs, 2008; 229-230).

### **Terapötik Süreç**

Terapötik süreç, kişisel hikâyelere yönelik danışanların içgörü kazanımını sağlar ve terapist bu süreçte danışanın hikâyesinin, öyküsünün yardımcı yazarı olarak yer alır (Morgan, 2002).

Yardımcı yazar olan terapist terapötik süreçte şu sorumlulukları üstlenir:

- Danışan ile işbirliğine girerek danışanın getirdiği soruna, probleme yönelik iki taraf (hem kendisinin hem de danışan) içinde geçerli olan bir isim bulmak
- İsim bulunan problemi içselleştirmenin ötesine geçirebilmek için problemin dışsallaştırılmasının sağlanması
- Problemin nasıl hayatını ele geçirdiği bu baskın öykünün yerine alternatif öyküleri ve durumları bulmak için birlikte araştırmalar yapma
- Alternatif anlamlar ve hikâyeler keşfetme, danışanın farklı bakış açıları geliştirmesini sağlama
- Eşsiz sonuçları araştırma
- Oluşturulan bu yeni bakış açısıyla birlikte geçmişi, şimdiki ve geleceği tekrar yeniden ele alarak birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyip öykünün yeniden inşa edilmesini sağlamak
- Ailelerin, arkadaşlarının gibi tanıdıklarının desteğinin alınması
- Kazanılan bu yeni yaşantıların terapi odasının dışında da devamının sağlanması (Corey, 2005).

### **Terapötik Amaç**

Danışanların yeni, canlı ve sosyal yapılardan sıyrılmış bir dille deneyimlerini yeniden anlatmalarını sağlamak böylece yeni ufuklar, yeni anlamlar ve yeni hikâyeler yaratmaktır. Bu sayede kendiyi barışık insanlara ulaşmak öyküsel terapinin temel amacıdır (Corey, 2005).

### **Terapötik Ortam**

Öyküsel terapi sürecinde danışanların baskın hikâyelerinin yerine sağlıklı alternatif hikâyeler oluşturabilmeleri için terapötik ortamın oluşturulması şarttır. Terapi ortamında, sağlıklı alternatif hikâyeler oluşturmak, danışanların kendi yaşamları üzerinde bir kontrollerinin olduğu düşüncesini geliştirir. Terapist danışanın öyküsünü değiştirebilmek için danışanın dikkatini “eşsiz sonuçlara” doğru yönlendirir. Bu süreç genellikle

danışanın, özünde çaresizlik, acizlik ve güçsüzlük olan problem odaklı hikâyesini yeniden ele alarak düşünmesini sağlar. Danışanların terapiye getirdikleri hikâyeler sadece onların deneyimleri ve kişilerarası etkileşimleri aracılığıyla belirlenip yapılandırılmakla kalmamıştır toplumda egemen olan kültürel inançlar ve uygulamalarında bu hikâyelerin şekillenmesinde etkisi olmuştur (Dyck, 2000).

## Terapist ve Danışan İlişkisi

Ünlü filozof İmmanuel Kant'la birlikte anılan ve bireyin kendi yaşamına dair kendi yasasını belirlemesi, ne yapacağına, nasıl davranacağına, kendi geleceğinin ne olacağına kişinin kendisinin karar vermesi anlamına gelen kendini belirleme kavramı, öyküsel terapide danışanın kendi hikâyesini ve kendine yönelik bakış açılarını değiştirmek için kullanılan oldukça yararlı bir düşünce tarzıdır. Öyküsel terapide amaçlar terapötik işbirliği içerisinde oluşturularak yeni hikayenin inşasında danışanın aktif bir rol üstlenmesi sağlanır. Bu yönden öyküsel terapi geleneksel terapilerin savunduğu terapistin uzman ve yönlendirici olması gerekir görüşünden ayrılır. Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak öyküsel terapist hikayenin yeniden oluşturulmasında yardımcı bir yazar olarak yol gösterici, destekleyici ve klavuzluk eden kişi konumundadır. Geleneksel yaklaşımlarla kıyaslandığında öyküsel terapide danışan ve terapist arasındaki ilişkinin daha eşit düzeyde olduğu, hiyerarşinin söz konusu olmadığı ve genel itibarı ile terapistin dinleme pozisyonunda olduğu bir ilişki sistemi söz konusudur (Dyck, 2000).

## Terapist

Terapist, danışanın baskın hikayesi olan ve bundan dolayı hayatını olumsuz bir yaşam olarak algılamasını sağlayan hikayenin bozularak parçalanmasını sağlayan tamamlayıcı bir parça görevi üstlenir (Dyck, 2000). Öyküsel terapide terapistin en ön önemli etkisi danışanın yaşamındaki farklı hikayeleri keşfetmesine yardımcı olmaktır. Öyküsel terapistler terapi sürecinde kendilerini profesyonel ya da uzman olarak nitelendirmezler tüm bireylerin kendi yaşamlarının uzmanı olduğunu kabul ederek problemin insanların bir parçası olarak değil onlardan ayrı bir şeymiş gibi problemi bireylerden dışsallaştırırlar (Morgan, 2002). Öyküsel terapi danışanın hem kendisine, hem diğerlerine, hem de danışanların problematik ve alternatif hikayeleriyle olan ilişkilerine odaklanır. Ancak tüm bu ilişkilerin zaman akışı sürecinde sayısız yenilenmeden geçtiğinin ve pek çok anlama gelebileceğinin de farkındadır. Terapist danışanın ilişki ağı içine giren tüm kişi ve hikâye tarihini anlatması için danışana alan yaratan kişidir (Mascher, 2002).

## Danışan

Öyküsel terapi danışanı, becerikli, yeterli, yetenekli ve yaşamda karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmede kendisine yardımcı olan düşüncelere, değerlere, kararlılıklara ve yeteneklere sahip olan kişiler olarak tanımlar (Morgan, 2002). Bununla birlikte öyküsel terapi danışanı genel itibarıyla güvenilir, iyi niyetli ve içinde bulunduğu yaşam durumlarını sürekli olarak geliştirme ve daha iyiye götürme çabasında olan bir kişi olarak da görür (Dyck, 2000).

## Oturumların Düzenlenmesi

Öyküsel terapide terapötik sürecin ne kadar zaman sürdüğü hakkında ortak bir fikir bulunmamaktadır. Öyküsel terapi yöntemini kullanan isimlerden biri olan Payne (2006), oturumların uzunluğunu genellikle 50 dakika olarak belirlemiştir. Bununla birlikte bu yaklaşımın öncü isimlerinden biri olan White ve arkadaşları ise ister aile, ister çift ve isterse bireysel görüşme olsun seans uzunluğunu 2 saat ya da duruma göre de daha uzun bir zaman olabileceğini ifade etmişlerdir. Seansların arasındaki zaman farkı da bu şekilde ne kadar olacağı hakkında kesin bir bilgi yoktur. Kimi seanslar birer hafta arayla olabileceği gibi daha uzun ya da daha kısa da olabilir. Bununla ilgili belirlenmiş net bir ifade, kesin bir görüş yoktur. White (1995)'e göre öyküsel terapi ile geleneksel terapi yöntemleri karşılaştırıldığı zaman öyküsel terapinin teknikleri ve uygulamaları daha kısa sürelidir (Payne, 2006).

## Terapi Teknikleri

Soruları Kullanma: Diğer terapilerde olduğu gibi öyküsel terapide de terapi sürecinde sorulan sorular önemlidir. Sorulan sorular bireyin sorunlarının belirlenmesi açısından ve bu sorunlarla başa çıkmasında yardımcı olan kaynakların bulunması amacıyla önemlidir. Çözüm odaklı terapide kullanılan istisna soruları bu kuram için de önemlidir. İstisna sorularının amacı baskın olan hikayede ki sorunların

her zaman olmadığı düşüncesinden hareketle bu durumların yaşanmadığı durumları belirlemektir. Örneğin, “Bana problemin ortaya çıkmasını engellediğiniz bir andan bahseder misiniz?” gibi bir soru istisnai durumların ortaya çıkarılması için kullanılabilir. Bu tip sorularda amaç, danışanların temel inançlarını zayıflatmak ve sorunun çözülmesine yönelik umut aşılaktır (Gladding 2012).

**Problemin Dışsallaştırılması:** Semmler ve Williams (2000) tarafından terapi sürecinin bir aşaması olarak da kavramsallaştırılan problemin dışsallaştırılması tekniği, öyküsel terapinin en özgün yöntemlerinden birisidir (Madigan 2016). Problemin dışsallaştırılması tekniği bireyleri problem odaklı bakış açısından çıkararak yeni bir hikaye oluşturma şansı vererek danışanların kendilerini baskın hikayeden ayrı olarak alternatif hikayeler ile kendilerini yeniden tanımlama imkanı verir. Böylece ne kişilerin kendisi ne de kişilerin ilişkilerinin kendisi problem olarak görülmez (White & Epston 2005). Problemin dışsallaştırılması, kişilerin baskın hikayelerden kendilerini ayırmalarına yardımcı olur. Bunun yanında, sorunlar bireylerin bir parçası olarak değil, onları istila etmeye çalışan şeyler olarak kavramsallaştırılır. Bu sayede bireylerin yaşadıkları sorunlar hakkında kendilerini suçlamalarının önüne geçilmeye çalışılır (Nichols 2013).

**Kimin Sorumlu Olduğu Konusunda Farkındalık Kazanma:** Burada önemli olan problemin mi danışan üzerindeki etkisi yoksa danışanların mı problem üzerindeki etkisi var bunu fark etmektir. (White & Epston 1990). Öncelikle sorunlar dışsallaştırılarak bu dışsallaştırılan sorunlara karşı danışanın farkındalığını artırmak amacıyla sorunların danışan üzerindeki etkisi araştırılır. Bununla birlikte ayrıca kişilerin bu sorunlarla nasıl başa çıktıkları ve sorunları nasıl etkiledikleri de araştırılır (Gladding 2012).

**Mektupları Kullanma:** Yazılı şeylerin -sözlü etkileşimlerle karşılaştırıldığında- daha güvenilir, daha kolay kabul edilebilir, yanlış anlaşılmaya daha az müsait olması ve tekrar tekrar okunabilmesi, öyküsel terapistleri yazılı materyaller kullanmaya teşvik eder (Abels ve Abels 2001). Terapi sonrasında terapötik sürecin kolay hatırlanabilmesi için ve bu sürecin gerçek hayatta da etkisinin devamlılığını sağlamaya çalışılması ayrıca terapistin tuttuğu bu notları klinik notlar olarak ileride de kullanabilmesi amacıyla terapötik süreçte mektup kullanılır (Gladding 2012). Mektupların terapist ve danışanlar arasındaki mesafeyi azaltacağı ve böylelikle terapötik işbirliğini kolaylaştıracağı düşünülür (Kindsvatter, Nelson & Desmond 2009). Terapistler mektup yazarken, önceki oturumlarla arasında bir bağlantı kurmaya, sorunlar ve danışan arasındaki etkileşime ve danışana özel belirgin sonuçlar ve durumlar üzerine odaklanır (Kesici et al. 2017).

**Kutlamalar ve Sertifika Verme:** Öyküsel terapi sürecinde, kat edilen yolun devamlılığı amacıyla terapi odasındaki gelişmelerin gerçek hayatta da sürdürülebilmesi için mektupların yanında farklı dokümanlar ve etkinlikler kullanılır (Payne 2006). Danışanla birlikte hazırlanan bu sertifikalar, danışanın problemlerini, bu problemlerin çözümü için kullanılan stratejileri ve terapi sonucunda elde ettiği kazanımları içerir. Ek olarak; terapi yapılan kurumun adı, terapistin ismi ve imzası gibi bilgiler de bulunur. Bu sertifikalar danışanların arkadaşları ve ailelerinin de katıldığı kutlamalarla danışanlara verilir (Gladding 2012; Payne 2006).

**Hikayeyi Baştan Yazma:** Terapi sürecinin temel amacı, danışanları kısıtlayan baskın hikayelerin yapı-bozumuna uğrattırılıp, danışanların deneyimlerini daha iyi yansıtan hikayelerin geliştirilmesidir (Gladding 2012; Nichols 2013). Sorun olarak görülen baskın hikaye ile danışan, birbirinden problemin dışsallaştırılması tekniğiyle ayrılarak yeni bir hikaye oluşturulması için zemin hazırlanır. Bu anlayışa göre geleneksel terapistlerdeki sorunun içselleştirilmesinin aksine dışsallaştırılarak sorun sorgulanır. Böylece kişiler, baskın hikayelerinin yanında alternatif hikayelerini görebilirler. (Madigan 1992). Böyle bir bakış açısı, yeni hikaye yazımına zemin hazırlar. Baskın hikaye her zaman her dakika hayatımızda değildir bu zamanların yaşanmadığı istisnai durumlar eşsiz sonuçlar olarak adlandırılarak danışanın yeni alternatif hikaye yazma sürecini destekler (Payne 2006). Tüm terapi sürecine bakıldığı zaman öyküsel

terapi aslında hayatı yeniden yazma işidir.

## SONUÇ

İnsanlar doğup dünyaya geldikleri andan itibaren yaşam süreçlerindeki olayları, yaşadıklarını kendilerine atfederek kendilerini tanımlama çabasına girerler. Bu kendini tanımlama çabaları karşılığında kendilerine baskın bir hikaye oluştururlar. İnsanlar kendilerine oluşturdukları baskın hikayeler ile kendilerini diğer insanlara tanıtır ve kendilerini bu oluşturdukları hikayeler üzerinden değerlendirirler. Bu baskın hikayeler oluşurken insanlar önceki deneyimlerinden yola çıkarak kendilerini değersiz, kötü, başarısız, olarak tanımlar. Genellikle yaşanan olayları algılama biçimlerinden kaynaklanan bu olumsuz tanımlar terapötik süreçte ele alınarak terapist tarafından yöneltile sorularla problemin dışsallaştırılması sağlanarak kişinin içselleştirdiği, kendini etiketlediği bu tanımları bir nesne, bir kişiymiş gibi kendinden bağımsız olarak ele alınması sağlanır ve kişinin bu problemle başa çıktığı istisna anlara değinilerek bu baskın hikayelere farklı alternatif hikayeler oluşturulmaya çalışılır. Bunun sonucunda kişinin bakış açısı değiştirilerek bu değişim için terapist ile danışan işbirliği yaparak karşılıklı destekleyici mektup yazılır. Bu değişimin sürdürülebilmesi kişinin değişiminin farkına varılabilmesi içinde terapötik ortama tanıklar davet edilir. Son seansta ise kişiye kutlamalar ve sertifika verilerek kişinin bu değişiminin yaşamında terapötik süreç dışında da sürdürülmesi amaçlanır. Özetle öyküsel terapi kişinin yaşam hikayesini yeniden yazmasıdır.

## KAYNAKÇA

- Çelik, H. (2017). "Psikoterapide Yeni Soluk: Öyküsel Terapi". e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), Kars/Türkiye
- Dinç, M. (2019). "Postmodern Terapiler ve Bağımlılık". Tedavi Modaliteleri. Bağımlılık: Tanı, Tedavi, Önleme Publisher: Türkiye Yeşilay Cemiyeti
- İlgar, S., İlgar, M. (2018). "Öyküsel Terapi ve Psikolojik Danışmada Kullanımı". Turkish Studies Volume 13/19.
- Kararımak, Ö., Bugay, A. (2010). "Postmodern Diyalog: Öyküsel Psikolojik Danışma". Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2010, 4(33), 24-36.
- Kütük, B. "Öyküsel Terapi: Felsefi ve Kuramsal Temelleri, Terapi Teknikleri ve Etkinliği". Mediterranean Journal of Humanities. (June /2020): 27-37.
- Abels, P. & Abels, S. L. (2001). *Understanding narrative therapy: A guidebook for the social*. Springer series on social work. Springer Publishing Company
- Carey, M. and Russell, S. (2003) Re-Authoring: Some answers to commonly asked questions. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 3, 60-71
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Denborough, D. (2017). Öyküsel (Narrative) Terapi. PSİART. 8 Ekim 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=fK-P4AUEdEM>
- Dyck, T. (2000). *Narrative therapy with individual adults*. Unpublished Master Dissertation. University of Manitoba. Winnipeg, Manitoba, Canada
- Freedman, J., & Combs, G. (2008). *Narrative couple therapy*. A., S. Gurman.( Ed. ). In: *Clinical handbook of couple therapy (4th ed)*. New York-London: The Guilford Press
- Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları* (5. Baskı). Çev.: İ. Keklik & İ. Yıldırım. Ankara,
- Kesici, Ş., Mert, A., Girgin Büyükbayraktar, Ç. & İlgün, Es. (2017). *Aile terapisinde kullanılan teknikler*. Ankara.
- Kindsvatter, A., Nelson, J. R., & Desmond, K. J. (2009). "An invitation to between-session change: The use of therapeutic letters in couples and family counseling". *The Family Journal* 17/1-32-38.
- Madigan, S. P. (1992). "The application of Michel Foucault's philosophy in the problem externalizing discourse of Michael White". *Journal of Family Therapy* 14/3-265-279.
- Madigan, S. & Law, I. (Eds.). (1998). *Praxis: Situating discourse, feminism & politics in narrative therapies*. Vancouver: The Cardigan Press
- Madigan, S. (2016). *Naratif Terapi*. Çev. G. Akkaya. İstanbul.
- Mascher, J. (2002) Narrative therapy: inviting the use of sport as metaphor. *Women & Therapy*, 25(2), 57-74.
- Monk, G. (1996). Narrative approaches to therapy: The "fourth wave" in family therapy. *Guidance and Counseling*, 11(2), 41-48
- Morgan, A. (2002). *What is the narrative therapy: innovation and continuity in Brazilian rock art*. Retrieved from <http://www.ditomorales.com/dissintri.html>
- Nichols, P. M. (2013). *Aile terapisi kavramlar ve yöntemler*. Çev. O. Gündüz. İstanbul 2013
- Orkunoğlu, Y. (2007). *Neitzsce ve postmodernizmin gerçek yüzü*. İstanbul: Ceylan Yayınları.



- Parry, A. , & Doan, R. E. (1994), *Story revisions: Narrative therapy in the postmodern world*. New York: Guilford Press.
- Payne, M. (2006). *Narrative therapy: An introduction for counsellors* (2. basım). London.
- Sözen, E. (1999). *Söylem: belirsizlik, mücadele, bilgi, güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York.
- White, M., Epston, D. (2005). *Externalizing The Problem. Relating Experience: Stories from Health and Social Care*. New York 2005.
- Wilson, G., Osman-Jouchoux, R., & Teslow, J. (1995). The impact of constructivism and postmodernism on ID fundamentals. In B. Seels (Ed.), *Instructional design fundamentals*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Zimmerman, J., & Dickerson, V. (1994). Using a narrative metaphor: Implications for theory and clinical practice. *Family Process* 33(3), 233-245.

## Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin İncelenmesi

*Examination of Articles on Family Participation Published Between 2011-2021 in the Field of Preschool Education in Turkey*

Hülya Gülay Ogelman<sup>1</sup>, Hande Güngör<sup>2</sup>, Ayşe Demirci<sup>3</sup>

Gönderim: 11/05/2023

Düzeltilme: 01/11/2023

Kabul: 06/11/2023

### ÖZET

Araştırmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Google Akademik’de bulunan 68 makale oluşturmaktadır. Makalelerde en çok tercih edilen araştırma yaklaşımının nicel, en az tercih edilen araştırma yaklaşımının ise karma olduğu ortaya konulmuştur. Nicel araştırmalarda en çok deneysel desenin, nitel araştırmalarda ise en çok durum araştırma deseninin tercih edildiği görülmüştür. Veri toplama zamanı açısından makalelerin çoğunlukla kesitsel olduğu, nicel ve nitel araştırmalarda örneklem seçim yönteminin çoğunlukla belirtilmediği söylenebilir. Örneklem grubu açısından nicel araştırmalarda en çok ebeveyn ile çocuk, nitel araştırmalarda en çok öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Veri toplama aracı olarak nicel araştırmalarda en çok ölçeğin, nitel araştırmalarda en çok yarı yapılandırılmış görüşme formunun, karma araştırmalarda ise en çok ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Makalelerde aile katılımı ile ilgili en sık aile katılımına yönelik görüşler (öğretmen, ebeveyn, yönetici, öğretmen adayları) ve aile katılımlı program ve çocuk gelişimlerine etkisi ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Aile katılımı, küçük çocuklar, okul öncesi dönem, doküman analizi

### ABSTRACT

The research aims to examine the articles on family involvement published between 2011-2021 in the field of preschool education in Turkey. The sample of the research consists of 68 articles published on Google Scholar. It has been revealed in the articles that the most preferred research approach is quantitative, and the least preferred research approach is mixed. It has been seen that the experimental design is mostly preferred in quantitative research, and the case research design is preferred most in qualitative research. It can be said that the articles are mostly cross-sectional in terms of data collection time, and the sample selection method is mostly not specified in quantitative and qualitative studies. In terms of the sample group, it is seen that most parents and children are involved in quantitative studies, and teachers are the most involved in qualitative studies. As a data collection tool, it was determined that the scale was used mostly in quantitative research, semi-structured interview form in qualitative research, and scale and semi-structured interview form in mixed research. The articles discuss the most common views on family participation (teachers, parents, administrators, teacher candidates) and the program with family participation and its effect on child development.

**Keywords:** Family involvement, young children, preschool period, document analysis.

**Önerilen atıf:** Gülay Ogelman, H., Güngör, H., & Demirci, A. (2023). Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 241-260.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, [ogelman@sinop.edu.tr](mailto:ogelman@sinop.edu.tr)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, [hgungor@pau.edu.tr](mailto:hgungor@pau.edu.tr)

<sup>3</sup> Lisansüstü Öğrencisi, Sinop Üniversitesi, [aysemasc@gmail.com](mailto:aysemasc@gmail.com)

## GİRİŞ

Anne babalar, çocukların ebeveynleri olmalarının yanı sıra ilk öğretmenleri oldukları için kısa ve uzun süreli olarak çeşitli etkilere sahiptirler. Bu nedenle anne babalar, okul öncesi eğitim sürecindeki paydaşlar arasındadır. Anne-babalar, çocukların gözlem yapma, araştırma ve öğrenme sürecinde kritik bir role sahiptirler (Zucker vd., 2021). Okul öncesi eğitimin kalitesinin artması, eğitim ortamında öğrenilenlerin ev ortamında da devamlılığının sağlanması açısından ailelerin eğitim sürecine katılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde aile katılımı (Ma vd., 2016), anne-babaların eğitim süreci içerisinde etkin bir şekilde yer almasıdır. Bu yer alma süreci çok çeşitli şekillerde gerçekleşebilmektedir. Örnek olarak anne-babalar, okuldaki etkinliklere katılabilirler, çocuklarıyla evde ya da açık alanda çeşitli etkinlikler gerçekleştirebilirler, okuldaki idari süreçlere katılabilirler, öğretmenlere eğitim sürecinde çeşitli şekillerde destek olabilirler. Ayrıca anne babaların aile katılımını sağlayabilecek seminer, konferans, broşür, kitapçık, makaleler, duyuru panoları, iletişim defteri, ev ziyaretleri vb. uygulamalar da bulunmaktadır (Gülay Ogelman ve Döğner, 2021).

Okul öncesi dönemdeki aile katılımı, çocuklar üzerinde çok çeşitli etkilere sahiptir. Pratt ve diğerleri (2016), okul öncesi dönemdeki aile katılımının okula benzer deneyimler ve öğrenme fırsatları sunabildiğini, sınırlı imkânlarla sahip bir süreç olmadığını ifade etmişlerdir. Metcalfe ve diğerleri (2018), Amerika’da okul öncesi dönem çocuğuna sahip 497 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada, aile katılımı beslenme programının çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Aile katılımının küçük çocukların akademik becerilerini ve okula hazır bulunuşluğunu arttırabildiği belirlenmiştir (Powell vd., 2010). Knoche ve Witte (2017), güçlü bir aile-okul iş birliğinin çocuğun akademik ve sosyal gelişimine sürekli katkı sağlayabildiğini ifade etmişlerdir. Leung ve diğerleri (2009), aile katılımının gelişim sürecindeki koruyucu faktörlerden biri olduğunu savunmaktadır. Görüldüğü gibi aile katılımı çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyebilmektedir. Aile katılımı yalnızca çocuk üzerinde değil, anne-baba ve genel eğitim sürecine de önemli katkılar sağlayabilmektedir. Örnek olarak Zhang ve diğerleri (2021), COVID 19 sürecinde Çin’de yaptığı çalışmada, okuma yazma, matematik, egzersiz gibi öğrenme odaklı etkinliklerle anne-babaların stresi arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu, öğrenme odaklı etkinlikler arttıkça anne-babaların stresinin azalabildiğini ortaya koymuştur. Öğrenme odaklı etkinlikler arttıkça anne-babaların stres düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Aile katılımı süreci sayesinde anne-babalar, çocuklarının öğrenme sürecinde aktif rol alabilmekte, çocuklarını daha iyi tanıyabilmekte ve onlarla kaliteli zaman geçirmektedir. Aile katılımının çocuklar ve anne-babalar üzerindeki etkileri, okul öncesi eğitim sürecine, öğretmen-anne-baba iletişimine de olumlu yansımaları olacaktır. Bu bağlamda aile katılımının eğitim öğretim yılı boyunca düzenli olarak devam ettirilen bir süreç olması gereklidir.

Türkiye’de okul öncesi dönemde aile katılımı ile ilgili çalışmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Örnek olarak Doğrul ve diğerleri (2021), ebeveynlerin aile katılımı çalışmalarına yönelik görüş farklılıklarının, eğitim düzeylerinden ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığını saptamışlardır. Polat ve diğerleri (2021) tarafından lisans düzeyinde aile katılımı dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik göstermiş oldukları tutumlarının incelendiği araştırmada, aile katılımına yönelik bariyer algılarında ve aile katılımı

tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında, okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında aile katılımına yönelik tutumlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Demirci ve Arslan (2020)’a göre okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik özyeterlilik inançları arttıkça mesleki kaygıları azalmaktadır. Ayrıca lisans öğreniminde öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitimlerin ise kaygı ve özyeterlilik gibi kavramların önceki eğitim kademelerine göre daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Erdem ve Avcı (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle iletişim içerisinde olabilmek amacıyla WhatsApp uygulamasının anlık/hızlı/ toplu iletişime katkı sağladığı ifade edilmiş hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin kendi aralarındaki iletişimi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik yetersizliklerin ise bu bağlamda önemli bir sınırlılık olduğu belirtilmiştir. Gündoğdu (2021), uzaktan eğitim sürecinde ailelerin aile katılım durumlarını inceledikleri araştırmada, ailelerin neredeyse yarısının süreçte aktif rol aldığı ve aile bireylerinden ise en çok annelerin bu süreçte bulunduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu süreç içerisinde WhatsApp uygulaması aracılığıyla iletişim içerisinde olduklarına değinilmiştir. Kaçan ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde katılımcı olmaktan ziyade ana bileşen olarak yer alması gerektiği ve özellikle babaların bilinçlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Alan yazın taramasında okul öncesi dönemde aile katılımı ile ilgili çalışmaların arttığı belirlenmiştir. Var olan çalışmaların çeşitli kriterler doğrultusunda incelenmesi, belirlenen kriterler doğrultusunda var olan durumun ortaya konulmasını sağlayabilecek ve sonraki çalışmalara ışık tutabilecektir. Araştırmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

- 1) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin anahtar kelimelere göre dağılımları nasıldır?
- 3) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin araştırma yaklaşımına göre dağılımları nasıldır?
- 4) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?
- 5) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin veri toplama zamanlarına göre dağılımları nasıldır?
- 6) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin örneklem seçim yöntemine göre dağılımları nasıldır?
- 7) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin örneklem grubuna göre dağılımları nasıldır?
- 8) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin veri toplama araç türüne göre dağılımları nasıldır?
- 9) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin veri toplama araç sayısına göre dağılımları nasıldır?

10) Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin konularına göre dağılımları nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde aile katılımı konusunda yapılan makalelerin çeşitli özellikleri bakımından değerlendirildiği çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Makaleler doküman incelemesi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman incelemesi tekniğini, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik materyallerin analizi için izlenen bir dizi sistematik işlemler bütünü olarak tanımlamaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının amacı doğrultusunda örneklem grubunu olasılığa bırakmadan belirlemesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın kapsamına alınan makaleler araştırmanın problem durumuna uygun (okul öncesi dönem ile ilişkili öğretmenler, çocuklar, öğretmen adayları ve ebeveynler vb.), araştırma konusu (aile katılımı) ve araştırmanın tamamlandığı yıl dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Google Akademik’de bulunan okul öncesi eğitim alanında aile katılımı konusunda 2011-2021 yılları arasında yayınlanan 68 makale oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Google Akademik’de (<https://scholar.google.com/>) aile katılımı, anne katılımı, baba katılımı anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Anahtar kelimeler belirlenirken aile katılımı alanında araştırmalar yürüten üç doktoralı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Tarama yapılırken tarih aralığı 2011-2021 olarak belirlenmiştir. Belirlenen makaleler ile ilgili yıl dışında bir diğer kriter, okul öncesi dönemi kapsamıdır. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocukları, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babalar, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarını kapsamayan makaleler araştırmanın dışında bırakılmıştır. Ayrıca okul öncesi dönemin yanı sıra ilköğretim, ortaokul, lise dönemi çocuklarını, okul öncesi öğretmenlerin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları ile farklı bölümlerdeki lisans öğrencilerini, okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin yanı sıra daha büyük yaş grubu çocukları olan aileleri kapsayan makalelerde kapsam dışında bırakılmıştır. Google Akademik’de “aile katılımı” anahtar kelimesi ile 17800, “Anne Katılımı” anahtar kelimesi ile 16500, “Baba katılımı” anahtar kelimesi ile 17200 araştırma sonucu belirlenmiştir. Farklı anahtar kelimeler ile iki ya da daha fazla kez karşılaşılan aynı makaleler ilk aranan anahtar kelimedeki kullanılan veri olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada belirlenen kriterlere uygun 68 adet makale araştırmanın kapsamına alınmıştır. Veriler 1 Kasım 2022- 28 Şubat 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Excel programından faydalanılmıştır. Araştırma kapsamındaki makaleler araştırmanın alt

problemlerine (yayımlandığı yıl, makalede kullanılan anahtar kelimeler, makalede benimsenen araştırma yaklaşımı ve araştırma deseni, makalenin veri toplama zamanı, makalenin örneklem grubunun belirlenmesinde kullanılan seçim yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araçlarının türü, veri toplama aracı sayısı ve makale konuları) göre analiz edilmiştir. Bulgular frekans ve yüzde değerleri ile belirtilmiştir.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	n	%
2011	0	0.00
2012	1	1.47
2013	2	2.94
2014	3	4.41
2015	3	4.41
2016	13	19.12
2017	7	10.29
2018	13	19.12
2019	6	8.82
2020	8	11.76
2021	12	17.65
Toplam	68	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi dönemde aile katılımı konulu makalelerin ilk olarak 2012 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Aynı tabloda, on bir yıllık sürede en çok makalenin 2016 (n=13) ve 2018’de (n=13), en az ise 2012’de (n=1) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	n	%
Aile katılımı	41	60.29
Okul öncesinde aile katılımı	10	14.71
Okul öncesi eğitiminde aile katılımı	5	7.35
Okul öncesi dönemde aile katılımı	7	10.29
Okul öncesi dönemde aile katılımı çalışmaları	3	4.41
Baba katılımı	1	1.47
Aile katılım çalışmaları	1	1.47
Toplam	68	100.0

Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen 68 çalışmada 7 anahtar kelime grubunun yer aldığı belirlenmiştir. Makalelerde ilk 3 sırada, “aile katılımı” (n=41), “okul öncesinde aile katılımı” (n=10) ve “okul öncesi dönemde aile katılımı” (n=7) anahtar kelime grubunun yer aldığı görülmektedir. En az yararlanılan anahtar kelimelerin baba katılımı (n=1) ve aile katılım çalışmaları (n=1) olduğu belirlenmiştir.



**Tablo 3.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

Araştırma Yaklaşımı	n	%
Nicel	33	48.53
Nitel	28	41.18
Karma	7	10.29
Toplam	68	100.0

Tablo 3’e göre aile katılımı konulu makalelerde en fazla nicel araştırma yaklaşımının (n=33) tercih edildiği görülmektedir. Aynı tabloda, karma araştırma yönteminin (n=7) diğer araştırma yaklaşımlarına göre daha az tercih edildiği söylenebilir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Nicel Araştırma Desenleri	n	%
Tarama	6	18.18
İlişkisel	6	18.18
Betimsel	6	18.18
Nedensel Karşılaştırma	1	3.03
Deneyssel	10	30.30
Yarı deneyssel	2	6.06
Belirtilmemiş	2	6.06
Toplam	33	100.0
Nitel Araştırma Desenleri		
Tarama	3	10.71
Eylem Araştırması	1	3.57
Olgubilim	2	7.14
Durum Çalışması	7	25.00
Fenomolojik	3	10.71
Derleme	4	14.29
Temel nitel araştırma yaklaşımı	3	10.71
Belirtilmemiş	5	17.86
Toplam	28	100.0
Karma Araştırma Desenleri		
Yakınsayan	1	14.29
Açıklayıcı tasarım	1	14.29
Tarama	1	14.29
İç içe gömülü	1	14.29
Deneyssel	1	14.29
Belirtilmemiş	2	28.57
Toplam	7	100.0

Tablo 4’e göre nicel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen makalelerde en fazla deneyssel (n=10) araştırma deseninin tercih edildiği görülmektedir. Nicel araştırmalardan ikisinde araştırma deseni belirtilmemiştir. Ayrıca Tablo 4’e göre nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı makalelerde en çok durum araştırma deseninin kullanıldığı anlaşılmaktadır (n=7). Nitel araştırmalarda dört adet derleme araştırması gerçekleştirilmiş, beş araştırmanın araştırma deseni belirtilmemiştir. Aynı tabloda, karma araştırma desenlerinden yakınsayan (n=1), açıklayıcı tasarım (n=1), tarama (n=1), iç içe gömülü (n=1) ve deneyssel (n=1) desenlerden yararlanıldığı söylenebilir. Karma yöntemin kullanıldığı iki çalışmada araştırma deseni

belirtilmemiştir.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin Veri Toplama Zamanlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Zamanları	Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%
Kesitsel	23	69.70	27	96.43	6	85.71
Boylamsal	10	30.30	1	3.57	1	14.29
Toplam	33	100.0	28	100.0	7	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma kapsamında incelenen makalelerde kesitsel çalışmaların (n=56) boylamsal çalışmalara (n=12) göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	Örneklem Seçim Yöntemi	n	%
Nicel Araştırma	Belirtilmemiş	12	36.36
	Tasadüfi örnekleme	9	27.27
	Uygun örnekleme	5	15.15
	Kolay ulaşılabilir durum örnekleme	4	12.12
	Amaçlı örnekleme	2	6.06
	Tabakalı ve küme örnekleme	1	3.03
	Toplam	33	100.0
Nitel Araştırma	Belirtilmemiş	6	21.43
	Amaçlı örnekleme	7	25.00
	Kolay ulaşılabilir durum örnekleme	6	21.43
	Örneklem grubu bulunmamaktadır	4	14.29
	Tasadüfi örnekleme	2	7.14
	Kartopu	1	3.57
	Maksimum çeşitlilik	1	3.57
	Uygun örnekleme	1	3.57
	Toplam	28	100.0
	Karma Araştırma	Amaçlı örnekleme	3
Kolay ulaşılabilir durum örnekleme		1	14.29
Belirtilmemiş		3	42.86
Toplam		7	100.0

Tablo 6’ya göre okul öncesi dönemde aile katılım ile ilgili gerçekleştirilen nicel (n=12) ve nitel (n=6) araştırmalarının bazılarında örneklem seçim yönteminin belirtilmediği söylenebilir. Nicel araştırmalarda en çok tercih edilen örneklem seçim yöntemi tesadüfi örnekleme (n=9); nitel (n=7) ve karma araştırmalarda (n=3) ise amaçlı örneklemedir. Karma yöntem ile gerçekleştirilen üç çalışmanın örneklem grubu seçim yöntemi belirtilmemiştir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Eğitim Alanında 2011-2021 Yılları Arasında Yayınlanmış Aile Katılımı Konulu Makalelerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%
Anne	1	3.03	0	0.00	0	0.00
Baba	3	9.09	0	0.00	0	0.00
Çocuk	6	18.18	1	3.57	1	14.29
Çocuk ve ebeveyn	5	15.15	0	0.00	1	14.29
Doküman	0	0.00	3	10.71	0	0.00
Ebeveyn	6	18.18	1	3.57	1	14.29
Koruma ve bakım altındaki çocuklar, bakıcı anne ve öğretmen	1	3.03		0.00		0.00
Öğretmen	4	12.12	10	35.71	1	14.29
Öğretmen adayları	3	9.09	2	7.14	1	14.29
Öğretmen ve okul yöneticisi	0	0.00	1	3.57	0	0.00
Öğretmen ve çocuk	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Öğretmen ve ebeveyn	3	9.09	3	10.71	1	14.29
Öğretmen, ebeveyn ve çocuk	1	3.03	1	3.57	0	0.00
Öğretmen ve öğretmen adayları	0	0.00	0	0.00	1	14.29
Öğretmen, okul yöneticisi ve ebeveyn	0	0.00	1	3.57	0	0.00
Örneklem grubu bulunmamaktadır	0	0.00	5	17.86	0	0.00
	33	100.0	28	100.0	7	100.0

Tablo 7’ye göre nicel araştırmaların örneklem grubunda en çok ebeveyn (n=6), çocuk (n=6), çocuk ve ebeveyn (n=5) katılımcılarının yer aldığı söylenebilir. Tablo 7’de nitel araştırmaların örneklem grupları incelendiğinde öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmaların en fazla olduğu görülmektedir (n=10). Tablo 7 incelendiğinde konu ile ilgili karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmalarının örnek gruplarının da çocuk (n=1), çocuk ve ebeveyn (n=1), ebeveyn (n=1), öğretmen (n=1), öğretmen adayları (n=1), öğretmen ve ebeveyn (n=1), öğretmen ve öğretmen adayları (n=1) olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Makalelerin Veri Toplama Araç Türüne Göre Dağılımı

Veri Toplama Araç Türü	Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%
Anket	1	3.03	0	0.00	0	0.00
Veri toplama aracı bulunmamaktadır	0	0.00	7	25.00	0	0.00
Değerlendirme listesi	0	0.00	1	3.57	0	0.00
Değerlendirme listesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	0	0.00	1	3.57	0	0.00
Form	1	3.03	1	3.57	0	0.00
Form ve Antropometrik ölçüm	1	3.03	0	0.00	0	0.00
Form, görüşme formu, gözlem ve video kaydı	0	0.00	0	0.00	1	14.29
Görüşme formu	0	0.00	3	10.71	0	0.00
Kontrol listesi	1	3.03	0	0.00	0	0.00
Ölçek	24	72.73	0	0.00	0	0.00
Ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	0	0.00	0	0.00	5	71.43
Ölçek ve açık uçlu soru formu	1	3.03	0	0.00	0	0.00
Ölçek ve form	2	6.06	0	0.00	0	0.00
Test	2	6.06	0	0.00	0	0.00
Test ve gözlem formu	0	0.00	0	0.00	1	14.29
Yapılandırılmamış görüşme formu	0	0.00	1	3.57	0	0.00

Yapılandırılmış görüşme formu	0	0.00	1	3.57	0	0.00
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	0	0.00	11	39.29	0	0.00
Yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve video kaydı	0	0.00	1	3.57	0	0.00
Yazılı görüşme formu	0	0.00	1	3.57	0	0.00
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>	<b>28</b>	<b>100.0</b>	<b>7</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8’e göre nicel araştırmalarda en çok veri toplama araç türü olarak ölçek (n=24) kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırmada ayrıca ölçek ve formun birlikte kullanıldığı (n=2), test (n=2), anket (n=1), form (n=1) gibi araçların daha az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tablo 8’de nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur (n=11). Nitel araştırma türünde yapılan yedi araştırmada veri toplama aracı bulunmamaktadır. Tablo 8 incelendiğinde karma araştırmalarda en çok ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu birlikte kullanılmıştır (n=5).

**Tablo 9.** Makalelerin Veri Toplama Aracı Sayısına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı Sayısı	Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%
0	0	0.00	7	25.00	0	0.00
1	16	48.48	16	57.14	0	0.00
2	16	48.48	4	14.29	6	85.71
3	1	3.03	1	3.57	0	0.00
4	0	0.00	0	0.00	0	0.0
5	0	0.00	0	0.00	1	14.29
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>	<b>28</b>	<b>100.0</b>	<b>7</b>	<b>100.0</b>

Tablo 9’da aile katılımı konulu makalelerin veri toplama aracı sayısının en fazla beş olduğu ve karma yöntemin kullanıldığı çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Tablo 9’a göre nicel araştırmaların çoğunluğunda bir (n=16) ya da iki veri toplama aracının (n=16), nitel araştırmalarda bir (n=16), karma araştırmalarda ise iki (n=6) veri toplama aracının kullanıldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 10.** Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

Konular	n	%
1 Aile katılım çalışmaları	3	4.41
2 Aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki	1	1.47
3 Aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel haritaları	1	1.47
4 Aile katılımına yönelik görüşler (öğretmen, ebeveyn, yönetici, öğretmen adayları)	12	17.65
5 Aile katılımı, çocukların benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu (derleme)	1	1.47
6 Aile katılımının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları engeller ve karşılaştıkları sorunlar	2	2.94
7* Aile katılımlı program ve çocuk gelişimlerine etkisi	10	14.71
8 Aile katılımlı sosyal beceri oyunları	1	1.47
9 Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı (anne baba görüşlerine göre incelenmesi)	1	1.47
10 Aile ve çocuk ile kurulan ilişkiler ile okul öncesi öğretmenin	1	1.47

	iletişim becerisi arasındaki ilişki		
11	Baba katılımı	6	8.82
12	Aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarının etkililiği konusunda ebeveynleri bilinçlendirmek için uygulanan aile eğitim ve aile katılım programı	1	1.47
13	Çevre eğitimi aile katılım etkinlikleri, anne babaların çevresel tutumları	1	1.47
14	Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeyleri	2	2.94
15	Eğitim programının aile katılımına etkisini (Portage Erken Eğitim Programının)	2	2.94
16	Ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri	1	1.47
17	MEB ve Farklı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı	2	2.94
18	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri	1	1.47
19	Okul öncesi ebeveyn katılımında ebeveyn tutumları	1	1.47
20	Okul öncesi etkinlik planlarında aile katılım boyutunun incelenmesi	2	2.94
21	Okul öncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek (Derleme)	1	1.47
22	Okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin kullandıkları aile iletişim etkinliklerini ve bunları kullanma nedenlerini belirleme	1	1.47
23	Okul öncesi eğitimde aile katılımının sağlanması için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı	2	2.94
24	Öğretmen/Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin özyeterlilik algıları	3	4.41
25	Okul öncesinde aile katılımını destekleyici uygulamalar: Fen etkinlikleri ile aile eğitimi	1	1.47
26	Okul öncesinde ailelerin evde yapmış olduğu eğitim öğretim çalışmaları	1	1.47
27	Öğretmenlerin aile katılım strateji düzeylerinin belirlenmesi	1	1.47
28	Öğretmenlerin OBADER ile ilgili görüşleri	1	1.47
29	Ölçek geliştirme/uyarlama	2	2.94
30	Sınıf içi etkinliklerde aile katılımı	1	1.47
31	Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının gerçekleştiği okullardaki ailelerin deneyimleri ve algıları	1	1.47
32	Velilerin okula bağlılık düzeyleri ve okula katılım düzeyleri arasındaki ilişki	1	1.47
	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>100.0</b>

\* Çocuklarda kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılması; Geri dönüşüm kavramı; Çocukların hazır bulunuşlukları; çevre eğitiminin dil gelişimine etkisi; Sosyal beceri eğitimi programı çocuklarının sosyal becerileri; Farklılıklara saygı programı çocukların farklılıklara saygı düzeyi; Aile katılımlı fen etkinlikleri; çocukların temel bilimsel süreç becerileri; Beslenme eğitimi, çocukların beslenme durumlarına etkisi; Matematik eğitimi programı, çocuklarının erken matematik becerisine etkisi; Çevre eğitimi programı, çocuklarının çevreye yönelik tutumları

Tablo 10’da okul öncesinde aile katılımı ile ilgili 32 farklı tema ile çalışıldığı görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde çalışmaların içerisinde aile katılımının en çok çalışıldığı ilk üç tema aile katılımına yönelik görüşler (öğretmen, ebeveyn, yönetici, öğretmen adayları) (n=12), aile katılımlı program ve çocuk gelişimlerine etkisi (n=10) ve baba katılımı (n=6) olarak belirlenmiştir.

## TARTIŞMA

Okul öncesi eğitim alanında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış aile katılımı konulu makalelerin incelendiği bu araştırmanın bulguları doğrultusunda 68 makale incelenmiştir. On yıllık süre içerisinde 2011 yılı hariç her yıl konu ile ilgili makalelerin yayınlandığı görülmektedir. Makalelerin yıllara göre dağılımında özellikle 2016’da bir önceki yıla göre önemli bir artış kaydedildiği, zaman zaman yükseliş ve düşüşlerin olmasına karşılık 2019’dan itibaren düzenli olarak artışın olduğu görülmektedir. Bu durum, son yıllarda konu ile ilgili makalelerde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir. İncelenen makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimenin aile katılımı olduğu kaydedilmiş ve anahtar kelime çeşitliliği olduğu belirlenmiştir. Bu çeşitlilik içerisinde en az kullanılan kelime grupları baba katılımı ve aile katılımı çalışmaları olmuştur. Makalelerde en fazla nicel araştırma yaklaşımının tercih edilmesinin yanı sıra nitel çalışmaların da çok sayıda olduğu görülmektedir. Karma araştırma deseniyle planlanmış çalışmalar olmasına karşılık bu çalışma kapsamındaki makalelerde en az tercih edilen araştırma deseni olmuştur. Bulgulara göre nitel çalışmalarda 6, nicel çalışmalarda 7, karma çalışmalarda 5 araştırma deseninden yararlanıldığı görülmektedir. Her araştırma yaklaşımında araştırma deseni belirtilmemiş çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Araştırma deseni açısından en çok çeşitliliğe sahip grubun nitel çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada makalelerin çoğunlukla kesitsel desende hazırlandığı görülmekle birlikte boylamsal çalışmaların da yapıldığı belirlenmiştir. Boylamsal çalışmaların az sayıda olmasına karşılık nicel, nitel ve karma desenlerde de gerçekleştirildiği ve bu açıdan çeşitlilik görüldüğü söylenebilir. Araştırmalarda nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımlarda örneklem seçim yönteminin belirtilmediği çalışmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte genel olarak örnekleme seçim yöntemi açısından çeşitlilik olduğu ifade edilebilir. Bu noktada, çalışmalarda araştırma yaklaşımının, deseninin, örnekleme seçim yönteminin belirtilmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda araştırma yaklaşımı ve deseni açısından çeşitlilik olduğu söylenebilir. Nicel makalelerde en çok çocukların, nitel makalelerde öğretmenlerin örneklem grubu olarak seçildiği görülmektedir. Bununla birlikte nicel, nitel ve karma desenli makalelerin tamamında örneklem grubu türü açısından çeşitliliğin olduğu söylenebilir. En çok çeşitlilik nitel ve nicel makalelerde yer almaktadır. Nicel makalelerde en çok ölçeğin, nitelde yarı yapılandırılmış görüşme formunun, karmada ise ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracı sayısı açısından veri toplama aracı kullanmayan makalelerin olmasının yanı sıra en fazla 5 ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir. Nicelde en fazla 1 ve 2, nitelde 1, karmada ise en fazla 2 ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir. Makalelerin konu dağılımları incelendiğinde 68 çalışma içerisinde 32 konu başlığı olduğu belirlenmiştir. Bu başlıklar içerisinde en fazla aile katılımına yönelik öğretmen, ebeveyn, yönetici ve öğretmen aday görüşlerinin ele alındığı görülmektedir. İkinci sırada aile katılımlı program ve çocuk gelişimine etkileri konusu yer almaktadır. Çalışmalardaki konu başlıklarının çeşitli olduğu söylenebilir. Çopur ve Tezel Şahin’in (2022) 2000-2021 yılları arasındaki aile katılımı ile ilgili 63 makale ve 60 tezi inceledikleri çalışmalarında, 2016-2020 yılları arasında konu ile ilgili çalışmaların daha çok olduğu, anne, baba ve öğretmenlerin okul öncesinde aile katılımına ilişkin görüş, algı, tutum ve inançlarının sıklıkla ele alındığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iki çalışmanın örtüştüğü



söylenbilir. Alkan (2017), Öğretmenlik Uygulaması dersiyle ilgili gerçekleştirdiği derleme çalışmasında karma türdeki çalışmaların diğer araştırma türlerine göre daha az olduğunu ifade ederek derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayabilecek desenlerin daha çok tercih edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Aynı çalışma veri toplama araçlarının sayısının artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Sulamacı (2020) tarafından Çocuk Evleri ile ilgili tezlerin incelendiği çalışmasında, karma türdeki çalışmaların en az tercih edilen araştırma türü olduğu belirtilmiştir. Doğan ve Tok (2018), gerçekleştirdikleri derleme çalışmasında Türkiye’deki karma araştırma türünün yurt dışındaki oranların gerisinde kalabildiğini ifade etmişlerdir. Zaman, harcanan emek ve ekonomik koşullar doğrultusunda nicel araştırmaların daha çok tercih edilebildiği, karma araştırmaların az sayıda kalabildiği söylenebilir.

Görüldüğü üzere on yıllık süre zarfında okul öncesi dönemde aile katılımı konulu makalelerde artış görülmekle birlikte araştırma yaklaşımı, türü ve deseni, anahtar kelimeler, örneklem grubu, konu açısından çeşitlilik olduğu söylenebilir. Ancak boylamsal desenli çalışmaların ve veri toplama aracı türünde ve sayısında çeşitliliğin artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ek olarak araştırma türü, deseni, örneklem seçim yöntemi belirtilmemiş çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalarda, tür, desen, örneklem seçim yöntemi gibi yöntem bölümü ile ilgili detayların paylaşılması önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde aile katılımı ile ilgili konuların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Baba katılımı, anne-baba-öğretmen-öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, aile katılımının çocuklar üzerindeki etkileri, ev ziyaretleri, karşılaşılan sorunlar, ölçek geliştirme, eğitim programı uygulama gibi farklı ve çeşitli konu başlıklarına rastlanılmaktadır. Araştırma türü, deseni ve örneklem türündeki çeşitliliğin konu başlıklarına yansıdığı söylenebilir.

Bununla birlikte aile katılımı konusu değişen sosyo kültürel şartlarla birlikte güncelliğini devam ettirebilecek bir konudur. Çoklu ortamlar ve bağlamlar, çocukların gelişimlerini en üst düzeyde destekleyebilmektedir. Bu nedenle okul ve aile gibi temel sistemlerin etkileşim halinde olması, öğrenmenin devamlılığını ve pekiştirilmesini sağlamak gereklidir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Aile katılımı ile ilgili araştırmaların devamlılığının sağlanması, farklı konular eşliğinde boylamsal ve karma desende planlanabilecek çalışmaların, konu ile ilgili ölçme araçlarının artırılması, konunun değişen yaşam koşulları içerisinde çok boyutlu olarak incelenmesini sağlayabilecektir. Nitekim konu ile ilgili araştırmalar aile katılımı çalışmalarının devamlılığını sağlamaya yönelik önemli bulgular sunmaktadır. Örnek olarak, Camarero-Figuerola ve diğerlerinin (2020), aile katılımının akademik değişkenlerle ilişkisini ele alan 13 makaleyi inceledikleri çalışmada, aile katılımının akademik başarı ile ilişkili olduğu, olumsuz sosyal özelliklere ilişkin koruyucu bir faktör olabildiğini ifade etmişlerdir. Semke ve Sheridan (2012) aile-okul bağlantısına yönelik yaptıkları derleme çalışmasında kırsal kesimle ilgili yürütülen çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, kırsal kesimdeki konu ile ilgili araştırmaların çeşitlendirilmesinin önemine değinilmiştir (Semke ve Sheridan, 2012). Bu araştırmada da kırsal kesim, büyükşehir, köy-kent kavramlarının araştırma başlıklarına yansiyacak ağırlıkta kullanılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla okul türü, yerleşim yeri, mülteci olma olmama, aile türü gibi toplumsal yaşamın bir parçası olan kavramların ön planda olduğu aile katılımı çalışmalarının artırılması vurgulanabilir. Ayrıca aile katılımı içerisinde yer alan büyükanne

büyükbaba katılımı (Xie vd., 2018), kardeş katılımı (Shivers ve Plavnick, 2015) gibi kavramlara yönelik araştırmaların da arttırılması gereklidir. Aile katılım denildiğinde akla sadece anne-babalar gelmemelidir. Bununla birlikte kaynaştırma sınıflarındaki aile katılımı çalışmaları, bu sınıflardaki ailelerin aile katılımına bakış açısı, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki aile katılım çalışmalarına yönelik algılarının, diğer sınıflarla karşılaştırılması gibi aile katılımının kaynaştırma bağlamında ele alınabileceği çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Dunlap ve diğerleri (2001), ailelerin çocuklarının sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitim sürecinde aile katılımının yer alması gerekliliğinin altını çizmişlerdir. Görüldüğü üzere Türkiye’de on yıllık süre içerisinde okul öncesinde aile katılımı konulu makalelerde konu, yöntem açısından çeşitlilik görülebildiği gibi ele alınması gereken konuların da olduğu söylenebilir. Ailelerin çocukların ve eğitim sistemi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda aile katılımı çalışmalarının çeşitliliği devam ettirerek devamlılığının sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda konu ile ilgili şu öneriler sunulabilir:
- Gerçekleştirilen araştırmada, araştırma kapsamına alınan makaleler Google Akademik (<https://scholar.google.com/>) üzerinden elde edilmiştir. Konu ile ilgili farklı veri tabanları kullanılarak aramalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma kapsamına konu ile ilgili sadece makaleler alınmıştır. Okul öncesi eğitimde aile katılımı temalı lisansüstü tezler incelenebilir.
- Gerçekleştirilen araştırmada makalenin yılı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, veri toplama zamanı, örneklem seçim yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araç türü ve sayısı ve konusu değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda, konu ile ilgili yapılan makalelerin yapıldığı yerleşim yeri, araştırma sonuçları ve önerileri değerlendirilebilir.
- Araştırma sonuçlarında özellikle 2019 yılından sonra okul öncesi dönemde aile katılımı konulu makalelerin sayısının arttığı görülmekle birlikte yetersiz olduğu düşünülmektedir. Konunun önemi düşünüldüğünde okul öncesinde aile katılımı çalışmalarının sayısı artırılabilir.
- Okul öncesinde aile katılımı konusunda karma araştırma yaklaşımlarına dayalı makalelerin çeşitlendirilmesi önem taşımaktadır.
- Okul öncesi dönem ile ilişkili yayınlanan nicel, nitel ve karma desenli makalelerin veri toplama zamanları dikkate alındığında çoğunlukla kesitsel olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili boylamsal çalışmaların planlanması önemlidir.
- Araştırma sonuçlarına göre konu ile ilgili nicel, nitel ve karma araştırma desenlerinde, araştırma yöntemleri açısından çeşitliliğin sağlanması önerilebilir.
- Makalelerde araştırma deseninin, örneklem seçim yönteminin doğru ve detaylı olarak tanımlanmasının çalışmanın detaylı bir şekilde ortaya konulması açısından önem taşıdığı söylenebilir.
- Araştırmada sadece baba katılımına yönelik aile katılım çalışmalarının sayıca az olduğu, sadece anne katılımına yönelik çalışmanın ise bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle daha fazla baba katılım ya da sadece anne katılımının olduğu çalışmalar

gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada konu ile ilgili ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama çalışmalarının sayıca çok az olduğu belirlenmiştir. Aile katılımına yönelik farklı ölçeklerin geliştirilmesi ya da alan yazında bulunan uluslararası ölçeklerin Türkçe’ye uyarlandığı çalışmaların arttırılması ile alana katkı sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: ‘Öğretmenlik uygulaması’. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 125-146.
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M., & Renta-Davids, A. I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables: A systematic review. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.4>
- Çopur, E. M., & Tezel Şahin, F. (2022). Investigation of studies on parent involvement in preschools in Turkey. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(4), 421-430. <https://doi.org/10.5152/jssi.2022.1038614>
- Demirci, Z. A., & Arslan, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2205-2215.
- Doğan, H., & Tok T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.
- Doğrul, H., Yelken, T. Y., & Kılıç, F. (2021). Okul öncesi eğitimi bünyesindeki farklı kurumlarda yer alan anasınıflarında aile katılımı çalışmalarının ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(67), 683-695. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2332>
- Dunlap, G., Newton, J. S., Fox, L., Benito, N., & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(4), 215-221. <https://doi.org/10.1177/108835760101600403>
- Erdem, C., & Avcı, F. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımının sağlanması için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452.
- Gülay Ogelman, H., & Döğer, S. S. (2021). Aile katılımı. Hülya Gülay Ogelman (Ed.), *Anne Baba Eğitimi* (s. 239-264) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1849-1874. <https://doi.org/10.26466/opus.827530>
- Kaçan, M. O., Dönmez, Z., & Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179. <https://doi.org/10.21666/muefd.694389>
- Knoche, L. L., & Witte, A. L. (2017). Home-School Partnerships in support of young children’s development: The intersection of relationships, rurality, and race. *African American Children in Early Childhood Education* (s. 145-164) içinde. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2051-231720170000005007>
- Leung, C., Tsang, S., Dean, S., & Chow, P. (2009). Development and pilot evaluation of the Hands On Parent Empowerment (HOPE) project - a parent education programme to establish socially disadvantaged parents as facilitators of pre-school children's learning. *Journal of Children's Services*, 4(1), 21-32. <https://doi.org/10.1108/17466660200900003>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early

- elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Metcalfe, J. J., Fiese, B. H., & the STRONG Kids 1 Research Team (2018). Family food involvement is related to healthier dietary intake in preschoolaged children. *Appetite*, 126, 195-200. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.03.021>
- Polat, Ö., Aydın, E., & Akarsu, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasındaki ilişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-27. doi:10.29228/mutedad.2
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children’s academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Pratt, M. E., Taylor, M., van Huisstede, L., & Gaias, L. M. (2016). A Novel Take on Family Involvement: Public Libraries as Early Education for the Whole Family. *Advances in Early Education And Day Care*, 67–89. <https://doi.org/10.1108/s0270-402120160000020003>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family–school connections in rural educational settings: a systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Shivers, C. M., & Plavnick, J. B. (2015). Sibling involvement in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 685-696. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2222-7>
- Sulamacı, F. (2020). *Türkiye’de çocuk evleri ile ilgili araştırmalara bir bakış. Sistematik bir derleme çalışması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Karabük. Erişim Adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Lon5\\_UzHMSw91LYrFsKAg&no=3zHKM9CvOil\\_RIEAuoC4cQ](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Lon5_UzHMSw91LYrFsKAg&no=3zHKM9CvOil_RIEAuoC4cQ)
- Xie, H., Caldwell, L. L., Loy, S., & Robledo, M. (2018). A qualitative study of latino grandparents’ involvement in and support for grandchildren’s leisure time physical activity. *Health Education & Behavior* 45(5), 781-789. <https://doi.org/10.1177/1090198117742441>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zhang, C., Qiu, W., Li, H., Li, J., Zhang, L., Li, X., & Li, J. (2021). Parental stress and home activities for young children during the stay-at-home quarantine time in China. *Early Education and Development*, 32(6), 843–862. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1949561>
- Zucker, T. A., Montroy, J., Master, A., Assel, M., McCallum, C., & Yeomans-Maldonado, G. (2021). Expectancy-value theory & preschool parental involvement in informal STEM learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101320>

### İncelenen Yayınlar

- Abu, N. K., & Kaymaz, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 156-183. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.580721>
- Ahmetoğlu, E., Sezer, T., & Yavuz, E. A. (2018). Aile katılımı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21-40. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-368784>
- Aktaş, Ş., Kızıltan, G., & Avcı, S. (2019). Beslenme eğitimi müdahalesine aile katılımının okul öncesi dönemdeki çocukların beslenme durumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7819>
- Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Alabay, E. (2021). Baba katılımını arttırmak için okul öncesi öğretmen adaylarının alternatif fikirleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 81-92.
- Apaydın-Demirci, Z., & Arslan, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2205-2215. <https://doi.org/10.33206/mjss.612589>
- Aras, S., Şahin, F., Yılmaz A., & Ülker Erdem, A. (2021). Çocuk, okul ve aile arasında ortak bir dil oluşturmak: Aile katılımı sürecinde pedagojik dokümantasyonun kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 27, 298-318. <https://doi.org/10.14689/enad.27.14>
- Ateş, Ö. & Kalburan, N. C. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 62-88.
- Balcı, A., & Şahin, F. T. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2309-2322.
- Bartan, M., & Özalp, T. A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 21-30. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.644316>
- Başkan, D. N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Denizli ili örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 392-423. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043251>
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Biber, K., & Ural, O. (2012). Portage erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 87-125.
- Biber, K., & Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1181-1204.
- Bilaloğlu, R. G., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536>
- Bolat, E. Y., & Dal, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 42-62.
- Boz, M., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*



- Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Bölükbaşı Macit, Z. (2017). 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan gelişimsel rehberlik programlarında sınıf içi etkinliklerde aile katılımı: Literatür incelemesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2001-2013. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4534>
- Çetin, Ş. Ü. (2016). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi’nde (OBADER) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(2), 61-83. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151257>
- Deleş, B., & Kaytez, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 101-116.
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: aile “bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507008>
- Doğrul, H., Yelken, T. Y., & Kılıç, F. (2021). Okul öncesi eğitimi bünyesindeki farklı kurumlarda yer alan anasınflarında aile katılımı çalışmalarının ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 8(67), 683-695. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2332>
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.299033>
- Erdem, C., & Avcı, F. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımının sağlanması için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı: Whatsapp uygulaması örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452.
- Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-17-10>
- Erkan, S., Tarman, İ., Ömrüzün, I., Koşan, Y., Kuru, N., & Kaymak, S. (2015). Okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 307-332.
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Erol, A., & Ogelman, H. G. (2019). Çevre eğitimi aile katılım etkinliklerinin anne ve babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 916-938. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562074>
- Erol, A., & Ogelman, H. G. (2021). Proje yaklaşımına dayanan aile katılımı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 133-160. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737551>
- Ertarakçı, N., & Akyol, B. (2021). Okul öncesinde veli katılımı ve veli bağlılığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(2), 80-94.
- Göktaş, İ., & Ogelman, H. G. (2016). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 416-437. <https://doi.org/10.17218/husbed.31108>
- Gökyer, N. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 334-348. <https://doi.org/10.17679/inuefd.345583>
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili

- örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 259-284. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.743>
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1849-1874. <https://doi.org/10.26466/opus.827530>
- Güven, G., & Temel, F. (2018). Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi. *Third Sector Social Economic Review*, 53(2), 613-636. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.18.07.960>
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Kaçan, M. O., Dönmez, Z., & Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179. <https://doi.org/10.21666/muefd.694389>
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- Kahraman, P. B., & Başal H. A. (2015). Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeyine etkisi. *Journal of Academic Social Sciences*, 3(13), 1-10. <https://doi.org/10.16992/ASOS.632>
- Karabulut, H., & Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154. <https://doi.org/10.31461/ybpd.428414>
- Keleş, O., & Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 49-58. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.edu.2016-V6-05>
- Kımık, B., Okyay, Ö., & Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2456.
- Kiraz, A., & Aytaç, P. (2020). Okul Öncesinde Aile Katılımını Destekleyici Uygulamalar: Fen Etkinlikleri ile Aile Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 226-246. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561702>
- Konokman, G. Y., & Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 176-193.
- Koyuncu Şahin, M. (2018a). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Journal of International Social Research*, 11(55), 670-684. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238>
- Koyuncu Şahin, M. (2018b). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik görüşleri: tercihler ve uygulamalar. *Social Sciences Studies Journal*, 4(15), 853-868. <https://doi.org/10.26449/sss.462>
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E., & Tezel Şahin, F. (2016). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *Journal of International Social Research*, 9(45), 619-625.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 71-84. <https://doi.org/10.30703/cije.321384>
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özgen, Z., & Atay, M. (2021). Farklı erken çocukluk yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Journal of Education and Future*, (20), 25-36.

<https://doi.org/10.30786/jef.615562>

- Özyürek, A., Şalcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C., & Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631. <https://doi.org/10.19171/uefad.505618>
- Polat, Ö., & Yıldız, T. Ö. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. <https://doi.org/10.17244/eku.466812>
- Polat, Ö., Aydın, E., & Akarsu, N. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları ile Aile Katılımına Yönelik Bariyer Algıları Arasındaki İlişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-27. <https://doi.org/10.29228/mutead.2>
- Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 273-294.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçükoglu, E. K., Niran, S. Ş., & Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Tezel Şahin, F., & Yıldırım, A. (2018). Amasya ili örnekleminde okul öncesi dönemde öğretmen ve aile görüşlerine göre aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *TURAN-SAM: TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(40), 78. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Ural, O., & Günşen, G. (2021). Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Haritaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 369-409. <https://doi.org/10.17679/inuefd.477932>
- Uslu Çavdarıcı, T., & Ünal, F. (2021). Aile destekli matematik eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının erken matematik becerisine etkisi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(2), 244-264. <https://doi.org/10.35452/caless.2021.13>
- Ünsal, F. Ö., Yıldız, T. Ö., Küçükoglu, E. K., & Dağal, A. B. (2013). Dikkat burası İstanbul!: Okul öncesinde aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 263-270.
- Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1174-1185. <https://doi.org/10.17755/esosder.64697>
- Yar Yıldırım, V. (2021). Okul öncesi eğitim programı bağlamında ailelerin evde yapmış oldukları eğitim-öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(77), 40-54. <https://doi.org/10.17755/esosder.714351>
- Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. C. (2018). Dünyadaki farklı erken çocukluk eğitimi program ve yaklaşımlarında aile katılımı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 8(1), 23-38. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.002>
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin OBADER hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(29). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12677>
- Yılmaz, G., İlkörücü, Şirin, & Çepni, S. (2018). Aile katımlı fen etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların temel bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 879-903. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.032>
- Yolcu, S., & Taşdelen Karçkay, A. (2015). Okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumlarını yordayıcı etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 121-134.

**Investigation of School Counselors' Views on Culturally Sensitive Counseling<sup>1</sup>**

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

**Davut Aydın<sup>2</sup>, Selahattin Avşaroğlu<sup>3</sup>, Umay Bilge Baltacı<sup>4</sup>**

**Gönderim:** 03/09/2023

**Düzeltilme:** 31/10/2023

**Kabul:** 14/11/2023

**ABSTRACT**

The aim of this study is making an investigation of school psychological counselor's views on culturally sensitive counseling. In this research Phenomenological design, one of the qualitative research methods, is used. The data of the research were collected with a semi-structured interview form through a digital form. The research group of the study consists of 22 psychological counselors, 13 female (59.1%) and 9 male (40.9%) working at various levels. The data were analyzed by content analysis technique. Categories were created regarding the school psychological counselors' perception of culturally sensitive counseling, the problems they encounter while doing culturally sensitive counseling, and the solution suggestions for the problems they encounter while doing culturally sensitive counseling. The findings of the research were discussed and suggestions based on the findings were given.

**Keywords:** School Psychological Counselor, Culturally Sensitive Psychological Counselor, Content Analysis.

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri dijital form aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu çeşitli kademelerde görev yapan 13 kadın (%59.1) ve 9 erkek (%40.9) olmak üzere 22 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma algısı, kültüre duyarlı psikolojik danışma yaparken karşılaştıkları sorunlar ve kültüre duyarlı psikolojik danışma yaparken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları tartışılmış ve bulgulara dayalı önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Psikolojik Danışmanı, Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma, İçerik Analizi

**Önerilen atf:** Aydın, D., Avşaroğlu S., & Baltacı U.B. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 261-271.

<sup>1</sup> This article was presented in summary at the TURKCESS Congress held on 21-22 July 2023.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, [drdavuta@gmail.com](mailto:drdavuta@gmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, [seloavsar@gmail.com](mailto:seloavsar@gmail.com)

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, [umaybilgee@gmail.com](mailto:umaybilgee@gmail.com)

## INTRODUCTION

Culture is the foundation of a society's traditions, values, beliefs, knowledge, art and language, and daily behavior and practices that are passed down from generation to generation (VandenBos, 2015). The vast majority of conscious behaviors, as well as the way in which biological needs are met, are often acquired through learning and interaction with other members of the culture (Spencer-Oatey & Franklin, 2012). Because culture is affected by many dimensions including socioeconomic status, religion, gender, nationality and age, sensitivity to culture in mental health services covers a wide spectrum (Herman et al., 2007). In addition, cultural diversity in people's selves results from differences in tradition-customs, tasks and interactions that depicted different social environments and reflect variegated in how to adapt to those environments (Markus & Kitayama, 2010). And it can be thought that this cultural diversity will also affect the counseling relationship. For these reasons, psychological counselors need culturally sensitive counseling (Ridley, Mollen, et al., 2021). As a result of the increasing demand for culturally sensitive therapy skills, it should also be considered how psychological counselors can practice and receive feedback to develop their awareness, knowledge and skills necessary to provide culturally sensitive therapy (Calloway & Creed, 2022). Psychological counselors should also consider their personal cultures and the ways in which their personal and professional socialization can potentially influence their culture-sensitive counseling practice (Arthur & Achenbach, 2002).

Understanding the different cultural backgrounds of consulters is very important, especially in schools, in order to work effectively with consulters from different backgrounds (Amat, 2019). To develop culturally sensitive counseling competence, school psychological counselors must better understand the needs of students, their families, and their communities (Na, 2012). To be a culturally competent psychological counselor, it is necessary to possess the qualities of humanism. Likewise, to be a humanistic psychological counselor one must be culturally competent and exhibited (Sue et al., 1992). Because of Humanistic psychology is a holistic approach that includes all ecological situation of a student, it is significant that school psychological counselors interiorize this approach (Lemberger & Hutchison, 2014). It is also important for school psychological counselors to demonstrate their ability to switch between independent and interdependent self-construals when necessary to fit their consulters' cultural worldviews and orientations (Constantine & Yeh, 2001).

School psychological counselors with high culturally sensitive self-efficacy are more likely to happen more satisfied with their work with culturally diverse with individuals studying and their parents (Holcomb-McCoy et al., 2008). School psychological counselors have the ethical authority to find culturally appropriate ways in the counseling process to ensure that all students have equal opportunities to be successful socio-emotionally and academically (Morris, 2006). Because of this reason it is important that school psychological counselors to interiorize the culturally competent roles (Crook, 2010). When the related literature is evaluated, it is aimed in this study to determine the school psychological counselors' views on the culturally-sensitive counseling process.

1. What does culturally sensitive psychological counseling mean for school psychological counselors?



2. What are the problems faced by school psychological counselors while doing culturally sensitive psychological counseling?
3. What are the solution proposals to cope with the problems while the school psychological counselors do culturally-sensitive psychological counseling?

## METHOD

### Research Model

In this study, the phenomenology approach, which is one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology approach is used to reveal the experiences of social phenomenon (Yildirim & Şimşek, 2011). In this research phenomenological design is used to examine the views of the school psychological counselors during culturally-sensitive psychological counseling.

**Research Group:** The research group of the study consists of 22 psychological counselors, 13 female (59.1%) and 9 male (40.9%) working at various levels. Their seniority ranges from 2 years to 28 years. Their ages range from 24 to 53 (mean: 34.4).

**Table 1.** Distribution of School Psychological Counselors by Types of Institutions They Work

Institution	N	%
Pre-school	1	4.5%
Primary School	2	9.1%
Middle School	6	27.3%
High School	5	22.7%
Guidance and Research Center	4	18.2%
Science and Art Center	2	9.1 %
Practice School	2	9.1 %

Table 1 shows the distribution of research group by provinces. There are 1 person who works in pre-school (4.5%), 2 people who works in primary school (9.1%), working in middle school (27.3%), 5 people working in high school (%22.7), working at the Guidance and Research Center (18.2%), 2 people working at the Science and Art Center (9.1%) and 2 people working in the practice school (9.1%).

### Data Collecting Tools

In this study semi-structured interview form is used. During the constitution of this form 3 lecturer's view are considered. Also, before application , pilot study was conducted with 2 people who work as school psychological counselor. As a result of feedbacks the final state of the form was constituted. The process of data collecting in the year 2022 was done; Considering the pandemic process, it was taken online from school psychological counselors who participated in the study. Both written and verbal informed consent forms were obtained from the participants.

### Data Analysis and Interpretation

In this study content analysis technic was used in data analysis. In content analysis, data that are similar to each other are brought together within the framework of a common theme and interpreted in a systematic way (Yildirim & Şimşek, 2011). While doing data analysis in



this study data coding is asked from another researcher who is a doctor in the field of Guidance and Psychological Counseling and has qualitative research experience. Both the transcribed transcripts and the table of the generated themes are given. Reliability was checked using the formula of Miles and Huberman (1994) Consensus / (Disagreement + Consensus). A consensus of at least 80% is required for reliability. In the qualitative phase of this research, the general consensus was 92%.

## RESULTS

The views of participants for culturally-sensitive psychological counseling constituted in two categories. This categories constituted as unconditional acceptance and awareness of different cultures. 14 School psychological counselors who participate expressed their opinion in categorie of awareness of different cultures and 5 psychological counselors expressed their opinion in categorie of unconditional acceptance. The examples related to this categories are shown at Table 2.

**Table 2.** Opinions of School Psychological Counselors on Culturally Sensitive Counseling

Category	f	%	Sample Opinion
<b>Awareness of Different Cultures</b>	14	70%	We are a country rich in culture. Considering that people are the bearers of their culture, standard psychological counseling sessions may not provide the desired benefit for every person. In this context, I think that the psychological counselor should give the session by being aware of the person's culture and considering the differences. (K21)
<b>Unconditional acceptance</b>	5	25%	Culturally sensitive psychological counseling means unconditional acceptance for me. (K22)

The views of participants about encountered problems during culturally-sensitive psychological counseling constituted in 7 categories. This categories are; difficulty in understanding the culture of consulter, not able to empathize, thinking not to be competence, foreign language, construction, not to face with problems and not expressing an opinion. 13 of the school psychological counselors who participated in the study expressed their opinions in the categories of difficulty in understanding the consulter's culture, 4 of them in categories of not able to empathize, 3 of them in categories of thinking not to be competence, 2 of them in categories of foreign language, 1 of them in categories of construction, 1 of them in categories of not to face with problems, 2 of them in categories of not to express an opinion. Sample participants views related to this categories are shown at Table 3.

**Table 3.** Opinions of School Psychological Counselors on the Problems Encountered in Culturally Sensitive Counseling

Category	f	%	Sample view
<b>Difficulty in understanding the culture of consulter</b>	13	65 %	It takes time to get to know the culture in question and to produce content that suits it. (K21)
<b>Not able to empathize</b>	4	20 %	Empathizing with the lives of people from different cultures is the most difficult thing for me to do with psychological counseling. (K3)
<b>Thinking not to be competence</b>	3	15%	As a psychological counselor, I can be incapable. (K5)

<b>Foreign language</b>	2	10%	I have language problems when working with foreign students. We do not always have the opportunity to find a translator. (K11)
<b>Construction</b>	1	5%	Constructing the process eclectically by considering the individual's problems and social norms. (K15)
<b>Not having problems</b>	1	5%	I dont have a problem. (K6)
<b>Not expressing an opinion</b>	1	5%	No opinion. (K18)

The views of participants about the solution proposals for encountered problems during culturally-sensitive psychological counseling constituted in 7 categories. This categories are; recognizing the consulter's culture, being unbiased, to react in empathic way, increasing competence, raising awareness in the undergraduate process, not expressing an opinion. 9 of the school psychological counselors participating in the research expressed their opinion in categories of recognizing the consulter's culture, 5 of them in categories of being unbiased, 2 of them in categories of reacting in a empathic way, 2 of them in categories of increasing the competence, 1 of them raising awareness in the undergraduate process and 1 of them expressed no opinion. This categories are shown at Table 4 with related sample views.

**Table 4.** Opinions of School Psychological Counselors on Suggestions for Solutions for Problems Encountered in Culturally Sensitive Counseling

<b>Categorie</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Sample view</b>
<b>Recognizing consulter's culture</b>	9	45%	First, to have knowledge about the consulter's culture. (K1)
<b>Being unbiased</b>	5	25%	I think it would be beneficial to try to find the source of prejudice in its own internal dynamics and to eliminate the prejudice. (K13)
<b>Reacting in empathic way</b>	2	10%	More empathy and prioritizing cultural differences more. (K20)
<b>Increasing the competence</b>	2	10%	As a consultant, I can read more and improve myself more and increase my competence.(K4)
<b>Raising awareness in the undergraduate process</b>	1	5%	Allocating more time to cultural acitivities in university courses. Providing the opportunity to recognizing and understanding Through planned trips and organizations.(K21)
<b>Not expressing an opinion</b>	1	5%	No opinion. (K18)

## DISCUSSION

When the views of school psychological counselor regarding culturally-sensitive psychological counseling are examined, the theme of unconditional acceptance was revealed. Although unconditional acceptance is one of the basic principles of psychological counseling, it is difficult to fully comply with this principle in culturally sensitive psychological counseling (Akalin & Türküm, 2021). When the consulters express their own emotion, ideas and beliefs, the psychological counselor should respect and accept unconditionally. In a study in which the opinions of school psychological counselors about the ethical rules to be followed while working in the field, the theme of unconditional acceptance emerged (İkiz et al., 2017). It is seen that both the relevant theoretical information and the studies carried out overlap with the findings of this research.

The views of school psychological counselors about the problems encountered in culturally-sensitive psychological counseling emerged as the theme of not having problems. The combination of psychological counseling skills, theoretical approach, and culturally-sensitive competence will help the psychological counselor to gain the skills for interacting with different consulters (Amat, 2019). It can be thought that psychological counselors with high self-efficacy regarding culturally sensitive psychological counseling will be less problem-oriented about the psychological counseling process (Holcomb-McCoy et al., 2008; Ivers & Johnson, 2022). When the relevant literature is evaluated, it can be thought that the self-efficacy of the psychological counselors who stated that they do not have any problems in culturally sensitive psychological counseling is high.

When the opinions of school psychological counselors about the problems encountered in culturally-sensitive psychological counseling were examined, the theme of structuring emerged. Construction is important for culturally-sensitive psychological counseling too as well as all other psychological counseling approaches (Patterson, 1996). The things that affect the consulter's emotions, actions and mentality can come from any cultures is understood. The counselor should find the right approach according to consulter's specifications and should not force the consulter to interiorize cultural values. For this reason it is important that the psychological counselor should understand the consulter's specifications culturally (Zakiyah et al., 2022). It is seen that the relevant literature is in line with the findings of this study.

When the opinions of school psychological counselors about the problems encountered in cultural-sensitive psychological counseling were examined, the theme of foreign languages emerged. In a study conducted on school psychological counselors, the perception of competence of psychological counselors who speak foreign languages was found to be significantly higher than those who do not speak a foreign language (Demir, 2016). In a study conducted with the psychological counseling process at school, it was stated that the fact that refugee students do not know the language of the country they are in is a problem that needs to be resolved (Aydın & Şahin, 2017). In addition, language proficiency efficiency the self-efficacy of an international student's performance, and this may affect their tendency to seek interactions within the culture of the country of study. Due to its nature, this situation may also affect the psychological counseling process in schools (Olivas & Li, 2006).

When the opinions of school psychological counselors about the problems encountered in culturally-sensitive psychological counseling were examined, the theme of raising the awareness in the undergraduate process emerged. Kağnıcı (2013) stated that culturally sensitive psychological counseling should be included in undergraduate education. It is also emphasized that psychological counselor educators should be trained to be sensitive to culture (Sue et al., 1998). In a study conducted with psychological counselors it is emphasized that the syllabus which develops the skills of cultural-sensitiveness, should include in undergraduate education (Saki & Yazıcı, 2021). In an other study examining the microaggression within the scope of culturally sensitive psychological counseling, it is emphasized considering important on culturally sensitive psychological counselor competencies in undergraduate education programs and the lectures which emphasizing respect for cultural differences culturally

sensitive (Uygur et al., 2018). It is seen that the theme of raising awareness in the undergraduate process that emerged in this research is in line with the relevant literature.

On the other hand, the theme of not being able to empathize emerged in the opinions of school psychological counselors about the problems encountered in culturally sensitive counseling, and the theme of giving an empathetic response in the opinions of school psychological counselors about the solutions to the problems encountered in culturally sensitive psychological counseling. In the culturally sensitive psychological counseling literature, empathy is an important component of culturally sensitive psychological counseling (Blalock, 2005; Hipolito-Delgado et al., 2011). In a study conducted on psychological counselor candidates, positive thinking was found between cultural sensitivity and empathic thinking (Aydın & Şahin, 2017). It is seen that both the relevant theoretical information and the studies carried out are in parallel with the findings of this research.

When the opinions of school psychological counselors about the problems encountered in culturally sensitive psychological counseling were examined, the theme of thinking that they were not competent and the theme of increasing competency emerged when the school psychological counselors' views on the solutions to the problems encountered in culturally sensitive psychological counseling were examined. Culturally sensitive psychological counseling competence can be defined as facilitating therapeutic change through the deep incorporation of culture into psychological counseling and psychotherapy (Ridley, Sahu, et al., 2021). Being culturally competent appears to be related to a psychological counselor's cultural expertise or a skill or quality that his orientation influences (Sue et al., 2009). This theme seems to be in line with the relevant literature.

The views of school psychological counselors on culturally sensitive psychological counseling emerged as the theme of awareness of different cultures. When the opinions of school psychological counselors about the problems encountered in culturally sensitive psychological counseling were examined, the theme of having difficulty in understanding the consultant's culture emerged, and the theme of recognizing the consultant's culture when the opinions of school psychological counselors on the solutions for the problems encountered in culturally sensitive psychological counseling were examined. They must be knowledgeable about their consultant's culture and context, and interact appropriately with consultants and implement culturally appropriate interventions. Each of these traits is integral to what it means to be competent as a culturally sensitive psychological consultant (Ridley, Mollen, et al., 2021). Akalın and Türküm (2021) state that when the psychological counselor does not know much about the consultant's culture, expressing this with the principle of sincerity and being informed about the consultant's culture while communicating with the consultant is an appropriate approach to culturally sensitive counseling. It is seen that this theme is in parallel with the relevant literature.

When the Opinions of School Psychological Counselors on Solution Suggestions for the Problems Encountered in Culturally Sensitive psychological Counseling were examined, the theme of Being Without Prejudice emerged. The psychological counseling process includes psychological counselors with consultants from different cultures and religions. The psychological counselor will be prone to cultural biases and this will render the psychological

counseling process ineffective (Zakiyah et al., 2022). If a psychological counselor suspects that the psychological counseling process is starting to become relevant to him and his personal values, or realizes that it conflicts with the consulter's values, he should take a step back and consider whether his biases are affecting his ability to work with the consulter (Daniel Balva, 2022). When working with different cultures, it is important for the psychological counselor to gain awareness of how personal values can/influence both the emerging problem and the therapy goals (Wilson & Stith, 1991). It should not be forgotten that the culture in which psychological counselors live can be directly or indirectly affected by their prejudices about different cultures (Kağnıcı, 2013). It is seen that the relevant theoretical information is in parallel with the findings of this research.

This research has some limitations. Since this research was conducted in a qualitative research design, there are limitations inherent in qualitative research. To understand, for example, from the experiences of others, it is necessary to understand how an experience took place and what kind of action the person involved took. In qualitative studies, it may not be possible to fully determine how the experiences of the participants regarding the phenomenon they reported develop (Crescentini & Mainardi, 2009). In this study, while the views of psychological counselors on culturally sensitive psychological counseling are discussed, the inability to examine their past experiences in depth can be considered as a limitation of the research.

The research group of this study consists of school psychological counselors. Considering that the ability of supervisors to show openness, respect and sincerity is important in order to learn about the culture of the people under supervision (Cook et al., 2020), studies on the supervision process with different cultures can be carried out in future studies. In this study, when the Opinions of School Psychological Counselors on Solution Suggestions for the Problems Encountered in Culturally Sensitive psychological Counseling were examined, the theme of Being Without Prejudice emerged. It is important for psychological counselors to be aware of their own cultural biases, learn about a consulter's culture, and actively seek culturally sensitive skills and techniques (Olivas & Li, 2006). Psychoeducational studies based on self-awareness can be carried out in undergraduate education that will enable psychological counselors to become aware of their own prejudices. In addition, the theme of Raising Awareness in the Undergraduate Process emerged in this research. Researchers and educators in school psychological counselor education programs may wish to identify and evaluate the impact of special education activities designed to help their students develop culturally sensitive psychological counseling competency (Constantine, 2002). In future studies, studies examining culturally sensitive psychological counseling education in the undergraduate program can be carried out.



## References

- Akalın, M. B., & Türküm, S. (2021). Kültüre duyarlı psikolojik danışma. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(1), 81-107. <https://doi.org/10.34056/aujef.850094>
- Amat, S. (2019). Guidance and Counselling in Schools. 3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018), <https://doi.org/10.2991/iccie-18.2019.3>
- Arthur, N., & Achenbach, K. (2002). Developing multicultural counseling competencies through experiential learning. *Counselor Education and Supervision*, 42(1), 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01299.x>
- Aydın, B., & Şahin, M. (2017). Psikolojik danışman adaylarında kültürel duyarlılığı yordayan bazı değişkenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(43), 64-77.
- Blalock, K. (2006). The effect of ego development, empathy, and social dominance orientation on the multicultural competencies of rehabilitation trainees. US: ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(8), 4472.
- Calloway, A., & Creed, T. A. (2022). Enhancing CBT consultation with multicultural counseling principles. *Cognitive and Behavioral Practice*, 29(4), 787-795. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2021.05.007>
- Constantine, M. G., & Yeh, C. J. (2001). Multicultural training, self-construals, and multicultural competence of school counselors. *Professional School Counseling*, 4, 202- 207-225.
- Constantine, M. G. (2002). Racism attitudes, White racial identity attitudes, and multicultural counseling competence in school counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 41(3), 162-174. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01281.x>
- Cook, R. M., Jones, C. T., & Welfare, L. E. (2020). Supervisor cultural humility predicts intentional nondisclosure by post-master's counselors. *Counselor Education and Supervision*, 59(2), 160-167. <https://doi.org/10.1002/ceas.12173>
- Crescentini, A., & Mainardi, G. (2009). Qualitative research articles: guidelines, suggestions and needs. *Journal of Workplace Learning*. <https://doi.org/10.1108/13665620910966820>
- Crook, T. (2010). *Relationship between counseling self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among school counselors* [Doctoral dissertation]. Auburn University
- Daniel Balva, N. (2022). Multicultural Values in Counseling. *Florida Counseling Association*.
- Demir, İ. H. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*.
- Herman, K. C., Tucker, C. M., Ferdinand, L. A., Mirsu-Paun, A., Hasan, N. T., & Beato, C. (2007). Culturally sensitive health care and counseling psychology: An overview. *The Counseling Psychologist*, 35(5), 633-649. <https://doi.org/10.1177/0011000007301672>
- Hipolito-Delgado, C. P., Cook, J. M., Avrus, E. M., & Bonham, E. J. (2011). Developing counseling students' multicultural competence through the multicultural action project. *Counselor Education and Supervision*, 50(6), 402-421. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2011.tb01924.x>
- Holcomb-McCoy, C., Harris, P., Hines, E. M., & Johnston, G. (2008). School counselors' multicultural self-efficacy: A preliminary investigation. *Professional School Counseling*, 11(3), <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.166>



- Ivers, N. N., & Johnson, D. A. (2022). The relationship between mindfulness and multicultural counseling competence among mental health practitioners. *The Journal of Humanistic Counseling, 61*(1), 43-57. <https://doi.org/10.1002/johc.12170>
- İkiz, F. E., Sevinç, A., Kaval, A., Yeğintürk, G., & Kalen, S. (2017). Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi. *İs Ahlakı Dergisi, 10*(2), 223-245.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(40).
- Lemberger, M. E., & Hutchison, B. (2014). Advocating student-within-environment: A humanistic approach for therapists to animate social justice in the schools. *Journal of Humanistic Psychology, 54*(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/0022167812469831>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science, 5*(4), 420-430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morris, C. C. (2006). Narrative theory: A culturally sensitive counseling and research framework. *USA: VISTAS*.
- Na, G. (2012). Relationship between school counselor multicultural counseling competence and self-efficacy in working with recent immigrant students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 74*(3-A)(E).
- Olivas, M., & Li, C.-S. (2006). Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology, 33*(3).
- Patterson, C. H. (1996). Multicultural counseling: From diversity to universality. *Journal of Counseling & Development, 74*(3), 227-231. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01856.x>
- Ridley, C. R., Mollen, D., Console, K., & Yin, C. (2021). Multicultural counseling competence: A construct in search of operationalization. *The Counseling Psychologist, 49*(4), 504-533. <https://doi.org/10.1177/0011000020988110>
- Ridley, C. R., Sahu, A., Console, K., Surya, S., Tran, V., Xie, S., & Yin, C. (2021). The process model of multicultural counseling competence. *The Counseling Psychologist, 49*(4), 534-567. <https://doi.org/10.1177/0011000021992339>
- Saki, V., & Yazıcı, H. (2021). Psikolojik Danışman adaylarının bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılıkları, empatik eğilimleri ve fonksiyonel düşünme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(35), 736-758. <https://doi.org/10.35675/befdergi.834107>
- Spangenberg, J. J. (2003). The cross-cultural relevance of person-centered counseling in postapartheid South Africa. *Journal of Counseling & Development, 81*(1), 48-54. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00224.x>
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture. *A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts, 1*, 22.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 477-486. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>
- Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G., & Vazquez-Nuttall, E. (1998). *Multicultural counseling competencies:*

- Individual and organizational development* (Vol. 11). Sage Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781452232027>
- Sue, S., Zane, N., Nagayama Hall, G. C., & Berger, L. K. (2009). The case for cultural competency in psychotherapeutic interventions. *Annual Review of Psychology*, 60, 525-548.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163651>
- Uygur, S. S., Sarı, D., & Baş, A. U. (2018). Kültüre Duyarlı psikolojik danışma bağlamında mikrosaldırıcılık: ayrımcılığın örtük hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 143-189.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA concise dictionary of psychology*. American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Wilson, L. L., & Stith, S. M. (1991). Culturally sensitive therapy with Black clients. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 19(1), 32-43. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1991.tb00455.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*.
- Zakiyah, A., Rahmat, H. K., & Sa'adah, N. (2022). Peran konselor lintas agama dan budaya sebagai problem solving masyarakat multibudaya [The role of cross-religious and cultural counselors as a multi-cultural community solving problem]. *Al-Ihtiram: Multidisciplinary Journal of Counseling and Social Research*, 1(1).

**Artificial Intelligence in The Education Sector in Türkiye: Opportunities and Challenges<sup>1</sup>***Türkiye'de Eğitim Sektöründe Yapay Zekâ: Fırsatlar ve Zorluklar*Seda Kırtay<sup>2</sup> **Gönderim:** 17/07/2023**Düzeltilme:** 02/12/2023**Kabul:** 05/12/2023**ABSTRACT**

The concept of artificial intelligence, which emerged with online education platforms and their applications in education, brings along platforms that offer students options such as interactive course materials by using artificial intelligence-supported learning methods. In this way, it allows not only learning but also measurement and evaluation tools to be used, and it can also provide feedback by measuring students' knowledge-skill levels. With these functions, the concept of Artificial Intelligence can determine learning management in education and offer personalized learning paths by determining student-specific learning methods. In this context, this article aims to provide information about Artificial Intelligence and Educational Applications used in Türkiye and to examine its advantages and disadvantages, especially in terms of how it affects students who have difficulty in accessing technology.

**Keywords:** Artificial Intelligence, Education, AI-Supported Education, Instructional Materials, Digital Transformation in Education

**ÖZET**

Eğitimde online eğitim platformları ve bunların uygulamaları ile ortaya çıkan yapay zekâ kavramı beraberinde yapay zekâ destekli öğrenme yöntemleri kullanılmasıyla öğrencileri interaktif ders materyalleri gibi seçenekler sunan platformlar beraberinde getirmektedir. Böylelikle yalnızca öğrenme değil aynı zamanda ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanılmasına imkân tanıyarak öğrencilerin bilgi-beceri seviyelerini ölçerek geri bildirimde de bulunabilmektedir. Bu işlevlerle Yapay Zekâ kavramı eğitimde öğrenme yönetimini belirleyerek öğrencilere özgü öğrenme metotlarının belirlenmesiyle kişiselleştirilmiş öğrenme yolu sunabilmektedir. Bu bağlamda bu makalede Türkiye'de kullanılan Yapay Zekâ ve Eğitim Uygulamaları hakkında bir bilgi verilmesi, avantajları ve özellikle teknolojiye erişim zorluğu yaşayan öğrencileri nasıl etkilediği konusunda dezavantajları incelenmesi hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yapay Zekâ, Eğitim, Yapay Zekâ Destekli Eğitim, Öğretim Materyalleri, Eğitimde Dijital Dönüşüm

**Önerilen atf:** Kırtay, S. (2023). Artificial intelligence in the education sector in Türkiye: Opportunities and challenges. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 273-284.

<sup>1</sup> This study was presented as a paper at the International 21st Century Educational Research Congress INER Congress.

<sup>2</sup> Arş. Gör., İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, [seda.kirtay@istun.edu.tr](mailto:seda.kirtay@istun.edu.tr)

## INTRODUCTION

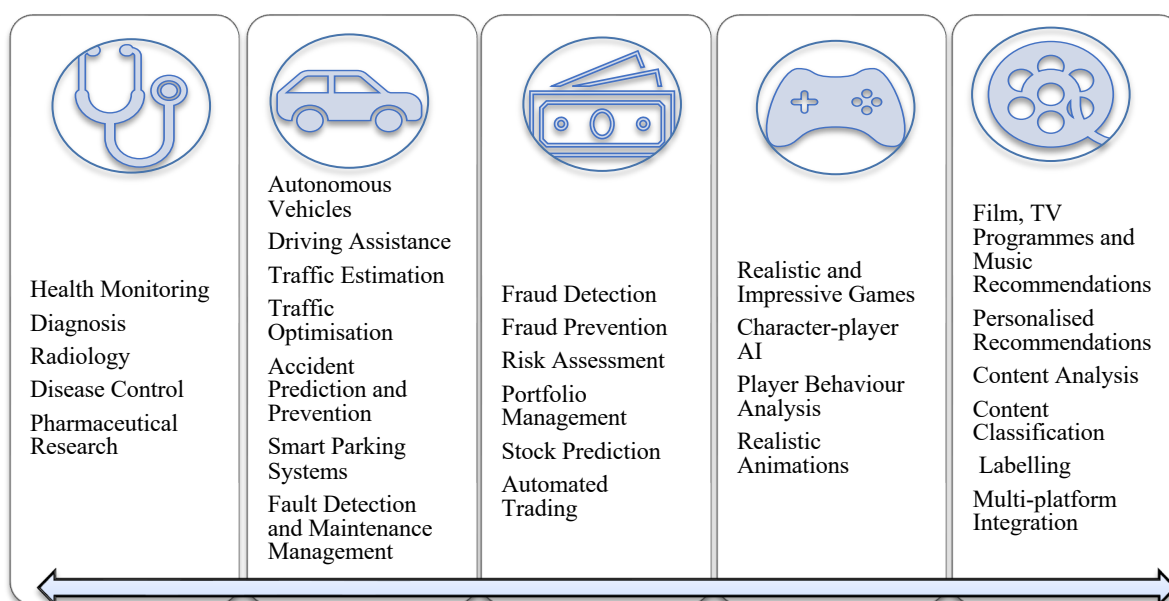
The discipline of Artificial Intelligence (AI) is centered on imparting cognitive capabilities and adaptable learning similar to those exhibited by humans to computer systems. AI has demonstrated its utility in various educational domains, including learning management systems, student tracking systems, content analysis, automatic assessment, and personalized instruction (Chen, 2020; Lu, 2019; Schramm et al., 2023; Pokrivcakova, 2019; Zhang & Lu, 2021). Integration of technology enhances education by facilitating the monitoring of students' academic advancements and providing constructive feedback to them, thereby simplifying the task of educators. Utilization of educational applications that are backed by AI can provide several advantages to students, such as convenient access to educational materials, interactive educational content, customized learning approaches, and prompt feedback. Implementation of such software has the capacity to customize educational experiences to correspond with the unique interests and requirements of pupils, ultimately leading to increased levels of drive towards learning. In addition, the implementation of AI in education can facilitate the monitoring of students' academic progress, the identification of their areas of weakness, and the provision of tailored learning strategies, thereby enhancing the efficacy of the learning process (Chen, 2020; Erokhin, 2019; İcen, 2022; Lu, 2019; Pokrivcakova, 2019; Sharma et al., 2020; Zhang & Lu, 2021). Nevertheless, it is imperative to acknowledge certain drawbacks associated with the implementation of AI in educational settings. The presence of disparities in technology access can pose a considerable impediment, particularly for students residing in rural regions or households with limited financial resources. Moreover, it is imperative that AI applications do not aim to entirely supplant human teachers or eradicate human interaction. The implementation of AI ought to function as a supplementary mechanism to bolster the responsibilities of educators while simultaneously acknowledging the significance of interpersonal communication. In recent years, the field of education has undergone a significant transformation due to the emergence of AI and educational technologies (Chen, 2020; Erokhin, 2019; İcen, 2022; Lu, 2019; Schramm et al., 2023; Sharma et al., 2020; Pokrivcakova, 2019; Zhang & Lu, 2021). Utilization of online education platforms and AI-supported learning techniques provides students with interactive and customized learning opportunities that surpass the limitations of conventional classroom settings, resulting in a novel educational paradigm (Chen, 2020; Erokhin, 2019; İcen, 2022; Lu, 2019; Schramm et al., 2023; Sharma et al., 2020; Pokrivcakova, 2019; Zhang & Lu, 2021).

The objective of this research is to examine the impacts and benefits of AI and educational applications implemented in Türkiye, with the purpose of highlighting the significance of technology in the realm of education and establishing a foundation for forthcoming investigations. The promotion of additional research and development in the realm of AI and its application in education endeavors to examine the impacts and benefits of these technological advancements in the educational sphere.

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE

AI is a technological application that emulates human-like intelligence and learning abilities in computer systems. The aforementioned technology enables computer programs to effectively address intricate issues and render decisions through the utilization of techniques

such as data analysis, pattern recognition, machine learning, and deep learning. AI has the capability to effectively analyze vast quantities of data, recognize recurring patterns, generate forecasts, and acquire knowledge autonomously (Davenport & Kalakota, 2019; Mainzer, 2020; Mou, 2019;). AI presents a diverse range of applications across various sectors such as healthcare, transportation, finance, education, and others. The primary objective of AI is to replicate or potentially exceed human cognitive abilities, thereby offering a technological remedy for intricate challenges (Davenport & Kalakota, 2019; Mainzer, 2020; Mou, 2019; Sharma et al., 2020).



**Figure 1.** Areas of using AI

Figure 1 summarizes the areas of (Bin Sulaiman, 2018; Davenport & Kalakota, 2019; Hilpisch, 2020; Mou, 2019; Lau & Staccini, 2019; Sharma et al., 2020; Yakan, 2022; Owoc et al., 2021) use of AI in the health, transport, finance, gaming, and entertainment sectors.

### **Artificial Intelligence in Education Sector**

Baker, T., & Smith, L. (2019) categorized Educational AI into three groups in 2019. These are Educational AI Tools for the System, Educational AI Tools for Students, and Educational AI Tools for Teachers. By analyzing students' individual requirements and learning styles, AI-enabled tools geared toward the learner create individualized learning experiences. Using software such as adaptive learning management systems or Intelligence Measurement Systems, these tools identify students' learning pace and interests and adapt learning materials accordingly. The use of AI tools for teachers to reduce their workload and enhance the teaching process. It offers assistance to educators by leveraging automation and data analysis capabilities. For instance, automated test assessment software expedites the evaluation process, and software that detects plagiarism enables instructors to monitor academic integrity. Data

analysis and insights are offered by system-oriented AI technologies for large educational institutions. Student outcomes, absenteeism rates, and educator effectiveness are only some of the data captured by these instruments. This allows for better administration inside academic institutions (Baker & Smith, 2019).

Using AI in the classroom can help teachers create lessons that are specifically designed to meet the requirements of each student. Students' strengths and areas of improvement can be targeted so that they receive instruction and resources that are most beneficial to them. Automated grading of homework and tests is a possibility thanks to AI implementation. Educators' time and mental energy requirements can be reduced if they are given consistent and timely feedback. This facilitates expedited evaluation and prompt response to students (Li et al., 2022; Nazaretsky et al., 2022).

The utilization of AI possesses the capability to assist educators in effectively managing their classrooms. The system has the capability to monitor and analyze the level of students' engagement, concentration, and progress in their academic pursuits. This resource enables educators to more effectively direct their students and provide targeted interventions based on individualized requirements (Colchester et al., 2017; Holmes et al., 2023; Roll & Wylie, 2016).

By utilizing AI for data analysis in the field of education, learning analytics facilitates the monitoring of students' academic advancement and the delivery of informative feedback to instructors. By conducting an assessment of the aptitudes and limitations of students, the educational program can be customized in a more efficient manner, and educators can be provided with chances to intervene based on the specific needs of each student (Alonso & Casalino, 2019; Cruz-Jesus et al., 2020).

The domain of language translation exhibits significant potential for the implementation of AI. The utilization of language translation tools can aid students in understanding texts written in various languages and surmounting obstacles to efficient communication. In multicultural classrooms or in the context of learning a foreign language, this provides a significant benefit (Baumgärtner et al., 2020; Kolhar & Alameen, 2021; Mishra & Singh, 2021).

The utilization of AI has the potential to facilitate the creation of educational materials and content. The technology has the capability to generate personalized educational content that caters to the specific requirements of learners and facilitates the efficient delivery of instructional materials. This facilitates educators in maximizing their time and resources (Bekeš & Galzina, 2022).

**Table 1.** AI Technology- Application (Ezzaim et al., 2022).

AI Applications in Education	AI Technology
Expert Systems	AI-Based Rules
Suggestion Systems	Rule-Based Reasoning, Machine Learning, Topic Modelling, Labelling Techniques
Virtual Learning Environments	Artificial Neural Network, Data Mining Algorithms
Smart Tutoring Systems	Rule Based Reasoning, Fuzzy Rules
Adaptive Learning Systems	Data Mining Algorithms, Regression Techniques, Machine Learning, Naive Bayes, Decision Tree, K-Nearest Neighbours, Support Vector Machine



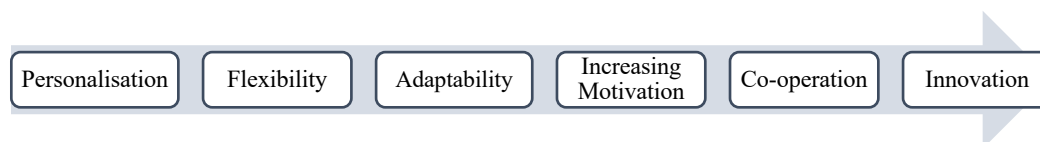
---

Table 1 shows that summarizes AI Applications in Education and Technology.

Expert Systems include computer-based tools which utilize the knowledge of people who have specialized knowledge in a certain field to make choices and solve issues (Leondes, 2001). Recommendation systems, which are frequently utilized in e-commerce, music, and film platforms, offer customers recommendations based on their preferences (Li et al., 2023). Virtual learning environments are places where students can access educational content online and engage in interactive learning (Reisoğlu et al., 2017). Intelligent tutoring systems, facilitated by AI, provide students with tailored course materials to meet their individual learning needs and monitor their advancement (Wang et al., 2023). Adaptive learning systems are computer-based educational platforms that offer personalized learning resources to students according to their unique requirements, inclinations, and cognitive styles (Choudhary et al., 2023). Rule-Based Within the realm of computer science, the process of reasoning involves utilizing logical deduction to generate outcomes based on a predetermined set of principles (Masri et al., 2019). The subfield of AI known as "machine learning" facilitates the ability of computer systems to acquire knowledge and improve performance through the analysis of data. These systems utilize data analysis to identify patterns and relationships, enabling them to make predictions about future data. The technique of topic modeling in machine learning is utilized to identify and examine underlying themes present in textual data. This methodology leverages the natural inclination of words within textual materials to cluster together, thereby discerning patterns and themes (Gandomi, 2022; Munir et al., 2022). The process of categorizing and assigning descriptors to data is accomplished through the utilization of labeling techniques within the field of data analysis. These techniques have various uses, including but not limited to data categorization, manipulation of visual information, and analysis of human language (Li et al., 2023). An artificial neural network is a type of AI that was based on how the human brain works. Deep learning uses artificial neural networks, which are known for their ability to handle data and spot patterns (Aggarwal et al., 2022). A collection of techniques and algorithms known as data mining algorithms are used to glean valuable information and patterns from big data collections. These methods are employed in the categorization, grouping, regression, and association finding phases of data analysis (Tenali & Babu, 2023). A statistical analysis technique called regression techniques is used to look at the connections between data and forecast the dependent variable (Montgomery et al., 2021). An technique based on probabilities called Naive Bayes is used in machine learning and natural language processing to handle categorization issues. The Decision Tree algorithm is utilized for resolving classification and regression problems. It generates a collection of decision rules founded on the attributes of the data and anticipates the outcomes. The K-Nearest Neighbours algorithm is a computational method utilized in the resolution of classification and clustering predicaments. The process of analyzing the neighbors of a data point is utilized for the purpose of classifying or grouping a new data point. The Support Vector Machine is a machine learning algorithm that is commonly employed in the resolution of classification and regression problems. The technique endeavors to partition data by generating classification or regression hyperplanes and visually presenting the data in a spatial context (Kusal et al., 2023).

## Artificial Intelligence in the Education Sector: Opportunities

In the light of the studies conducted in the literature, the advantages of AI are found in 6 basic categories as shown in Figure 2.

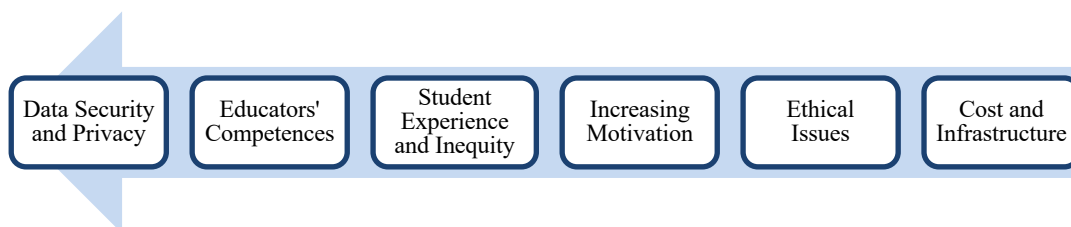


**Figure 2.** Opportunities Of AI In Education

AI offers increased flexibility in the process of learning. These approach lets people learn at their own pace and adapt the information to their own needs. The program helps kids move forward at different levels and speeds (Chen et al., 2020; Su et al.,2023). Using AI makes it possible to tailor the learning experience to each student's wants and preferences, which makes them more adaptable. Through an analysis of a student's learning style, aptitudes, and limitations, it is feasible to provide them with resources, materials, and instructional approaches that are optimally suited to their individual needs (Chiu, 2021; Minn, 2022; Taylor et al., 2021). Implementation of AI has the potential to enhance students' engagement in the learning process. The implementation of gamification in the educational setting has the potential to enhance student engagement and enjoyment in the learning process through the incorporation of game-like elements. A mechanism of incentivization can be established by monitoring the academic performance of students, which can serve as a means of acknowledging their achievements upon reaching their set objectives (Chrysafiadi & Virvou, 2013; Kem, 2022). AI facilitates collaborative work and communication among students. The pedagogical approach fosters collaborative learning among students through the utilization of group assignments, dialogic exchanges, and interactive instructional spaces. Additionally, it provides educators with valuable insights that can aid in monitoring their students' collaborative efforts and interactions within group settings. AI has the potential to provide a customized educational experience by catering to the unique learning styles and individual needs of students. Through the identification of students' individual strengths and weaknesses, tailored content, assignments, and feedback can be provided. Therefore, it facilitates the acquisition of knowledge by students in a more efficient manner (August & Tsaima, 2021; Chiu, 2021; Chrysafiadi & Virvou, 2013; Kem, 2022; Minn, 2022; Su et al., 2023; Taylor et al., 2023). AI has the potential to facilitate innovative applications within the education sector. The provision of innovation is evident in various domains, including the generation of educational resources, the advancement of pedagogical techniques, and the mechanization of assessment procedures. The utilization of AI-based applications has been found to facilitate the identification of novel and efficacious methodologies in the realm of education (August & Tsaima, 2021; Chen et al., 2020; Chiu, 2021; Chrysafiadi & Virvou, 2013; Kem, 2022; Lu, 2019; Minn, 2022; Su et al., 2023; Taylor et al., 2023; Zhang & Lu, 2021).

## Artificial Intelligence in the Education Sector: Challenge

In the light of the studies conducted in the literature, the challenges of AI are found in 6 basic categories as shown in Figure 3.



**Figure 3.** Challenges Of AI In Education

AI systems require substantial data sets to operate efficiently. The dataset in question may comprise confidential information, encompassing student records, performance assessments, and personal data. Consequently, there are concerns regarding data security and privacy. It is imperative to implement data protection policies and measures, as well as take necessary precautions to prevent unauthorized Access (Holmes et al., 2023; Pedro et al., 2019). The effective comprehension and utilization of AI-based systems by educators is of paramount significance. Educators require training and skills development programs to acquire the necessary competencies for utilizing and administering these technologies. By adopting this approach, it is possible to empower educators to appropriately and efficiently incorporate AI tools (Alam, 2021; Chiu, 2021). The implementation of AI systems has the potential to enhance students' educational experiences. However, it is important to acknowledge that this development may also expose certain disparities. Lack of access to AI-based tools or inadequate technological infrastructure may place certain students at a disadvantage. Hence, it is imperative to guarantee that each student is provided with access to AI and that its implementation adheres to the principle of equity (Ahmad et al., 2023; Holmes et al., 2023). The implementation of AI systems in education may give rise to certain ethical concerns. It is imperative to take into account various concerns, including the establishment of ethical guidelines for the utilization of student data, the avoidance of algorithmic partiality, and the equitable treatment of students. Ensuring adherence to principles of justice, transparency, and human values is a crucial aspect of developing AI systems (Holmes et al., 2023; Su et al., 2023).

The implementation of AI-based systems may entail expenses and pose technological infrastructure obstacles. Educational institutions may encounter difficulties due to the high expenses associated with hardware and software requirements, infrastructure upgrades, and maintenance costs. Hence, it is imperative to investigate cost-efficient alternatives and optimize resource utilization (Ahmad et al., 2023; Chiu, 202; Holmes et al., 2023; Pedro et al., 2019; Su et al., 2023).

## DISCUSSION

The utilization of AI in educational applications has been noted to provide considerable benefits within the Turkish education industry. The utilization of such applications has the

potential to enhance the efficacy of learning through the provision of a tailored educational encounter for individual students (İçen, 2022).

The observation has been made that students who encounter challenges in accessing technology may not derive optimal benefits from education applications that are supported by AI. This phenomenon has the potential to exacerbate disparities and result in certain students experiencing academic setbacks (Zhang & Deng, 2022).

It is imperative to devise remedies for students who encounter challenges in obtaining technology. The proposed solutions encompass enhancing technological infrastructure, furnishing internet connectivity, and proffering educational tools at reduced or no cost (Mbodila et al., 2016).

Enhancing the proficiency of educators and educational administrators in utilizing AI technologies is crucial for the broader and more efficient integration of such applications in the field of education (Alam, 2021; August & Tsaima, 2021; Chiu, 2021; Chrysafiadi & Virvou, 2013; Kem, 2022; Minn, 2022; Pedro et al., 2019; Taylor et al., 2021). Recommended that educational staff receive training on the utilization of AI applications, and that awareness be heightened in this regard.

Recommended to establish mechanisms for continuous monitoring and feedback in order to assess and enhance the effectiveness of education applications that are supported by AI. By assessing the efficacy of the applications, enhancements can be implemented (Alonso & Casalino, 2019, Cruz-Jesus et al., 2020).

There is a need for increased promotion and backing of research endeavors pertaining to the intersection of AI and education within the Turkish education industry. Further investigation, advancement, and collaboration are necessary to enhance the synergy between AI and education. The implementation of these recommendations has the potential to enhance the inclusivity, efficacy, and sustainability of AI-supported educational practices in Türkiye.

In conclusion, it is evident that the utilization of AI and educational applications holds substantial promise for the education industry in Türkiye. Applications supported by AI have the potential to provide an interactive and stimulating educational setting that is more responsive to the requirements of learners. Nonetheless, a drawback of these applications is that students who encounter challenges in accessing technology may not be able to fully reap their benefits.

Within this particular context, it is imperative to prioritize endeavors aimed at resolving the issue of technology accessibility in the realm of education, while concurrently mitigating disparities. It is recommended that measures be implemented to enhance technological infrastructure, facilitate internet accessibility, and provide low-cost or complimentary educational resources.

Furthermore, enhancing the proficiency of educators and educational leaders in utilizing AI-assisted tools and increasing their consciousness is crucial. It is imperative that educational personnel receive adequate training in the utilization of AI applications, and that efforts are made to increase awareness regarding the potential of this technology.

It is imperative to establish mechanisms for continuous monitoring and feedback in order to evaluate and enhance the efficacy of education applications supported by AI. Thus, the

assessment of the effects of the applications can be quantified and enhancements can be implemented.

Ultimately, it is crucial to promote and facilitate research endeavors pertaining to the intersection of AI and education within the Turkish context, while also providing ample resources and assistance to scholars pursuing such inquiries. Enhanced exploration, advancement, and cooperation have the potential to amplify the interdependence between AI and education, thereby facilitating progress in the field of education.

The convergence of these various endeavors holds promise for the enhancement of AI-powered applications within Türkiye's education sector, rendering them more comprehensive, efficacious, and enduring. Consequently, the educational quality will be enhanced, and the learning experiences of students will be improved.

## REFERENCES

- Aggarwal, K., Mijwil, M. M., Al-Mistarehi, A. H., Alomari, S., Gök, M., Alaabdin, A. M. Z., & Abdulrhman, S. H. (2022). Has the future started? The current growth of artificial intelligence, machine learning, and deep learning. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 3(1), 115-123.
- Ahmad, A., Tariq, A., Hussain, H. K., & Gill, A. Y. (2023). Equity and Artificial Intelligence in Surgical Care: A Comprehensive Review of Current Challenges and Promising Solutions. *BULLET: Jurnal Multidisiplin Ilmu*, 2(2), 443-455.
- Alam, A. (2021, November). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. In *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)* (pp. 1-8). IEEE.
- Alonso, J. M., & Casalino, G. (2019). Explainable artificial intelligence for human-centric data analysis in virtual learning environments. In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online: First International Workshop, HELMeTO 2019, Novedrate, CO, Italy, June 6-7, 2019, Revised Selected Papers 1* (pp. 125-138). Springer International Publishing.
- August, S. E., & Tsaima, A. (2021). Artificial intelligence and machine learning: an instructor's exoskeleton in the future of education. *Innovative Learning Environments in STEM Higher Education: Opportunities, Challenges, and Looking Forward*, 79-105.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.
- Baumgärtner, L., Jauss, S., Maucher, J., & Zimmermann, G. (2020, November). Automated Sign Language Translation: The Role of Artificial Intelligence Now and in the Future. In *CHIRA* (pp. 170-177).
- Bekeš, E. R., & Galzina, V. (2022, May). Utilizing smart digital technology and artificial intelligence in education for transforming the way content is delivered. In *2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (pp. 573-578). IEEE.
- Bin Sulaiman, R. (2018). Artificial intelligence based autonomous car. *Artificial Intelligence Based Autonomous Car* (April 23, 2018).
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Chiu, T. K. (2021). A holistic approach to the design of artificial intelligence (AI) education for K-12 schools. *TechTrends*, 65(5), 796-807.
- Choudhary, A., Singh, A., Mishra, P., & Sharma, M. S. (2023). THE FUTURE OF COMPUTER ASSISTED LEARNING. *FUTURE*, 52(4).
- Chrysafiadi, K., & Virvou, M. (2013). Student modeling approaches: A literature review for the last decade. *Expert Systems with Applications*, 40(11), 4715-4729.
- Colchester, K., Hagra, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 47-64.
- Cruz-Jesus, F., Castelli, M., Oliveira, T., Mendes, R., Nunes, C., Sa-Velho, M., & Rosa-Louro, A. (2020). Using artificial intelligence methods to assess academic achievement in public high schools of a European Union country. *Heliyon*, 6(6), e04081.
- Davenport, T., & Kalakota, R. (2019). The potential for artificial intelligence in healthcare. *Future healthcare journal*, 6(2), 94.



- Erokhin, S. D. (2019). A review of scientific research on artificial intelligence. 2019 Systems of Signals Generating and Processing in the Field of on Board Communications, 1-4.
- Ezzaim, A., Kharroubi, F. ., Dahbi, A. ., Aqqal, A. ., & Haidine, A. . (2022). Artificial intelligence in education- State of the art. *International Journal of Computer Engineering and Data Science (IJCEDS)*, 2(2). Retrieved from <https://www.ijceds.com/ijceds/article/view/37>
- Gandomi, A. H., Chen, F., & Abualigah, L. (2022). Machine learning technologies for big data analytics. *Electronics*, 11(3), 421.
- Hilpisch, Y. (2020). *Artificial Intelligence in Finance*. O'Reilly Media.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education*. Globethics Publications.
- İçen, M. (2022). The future of education utilizing artificial intelligence in Turkey. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-10.
- Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385-391.
- Kolhar, M., & Alameen, A. (2021). Artificial intelligence based language translation platform. *Middle East*, 1, 4.
- Kusal, S., Patil, S., Choudrie, J., Kotecha, K., Vora, D., & Pappas, I. (2023). A systematic review of applications of natural language processing and future challenges with special emphasis in text-based emotion detection. *Artificial Intelligence Review*, 1-87.
- Lau, A. Y., & Staccini, P. (2019). Artificial intelligence in health: new opportunities, challenges, and practical implications. *Yearbook of medical informatics*, 28(01), 174-178.
- Leondes, C. T. (Ed.). (2001). *Expert systems: the technology of knowledge management and decision making for the 21st century*. Elsevier.
- Li, D., Chen, J., Wang, Z., & Song, Y. (2023). LSTM Deep Neural Network Based Power Data Credit Tagging Technology. *Tehnički vjesnik*, 30(1), 324-334.
- Li, X., Sun, L., Ling, M., & Peng, Y. (2023). A survey of graph neural network based recommendation in social networks. *Neurocomputing*, 126441.
- Li, Z., Guang, Z., & Sun, W. (2022). Evaluation and Analysis of Assisted Instruction and Ability Improvement Based on Artificial Intelligence. *Journal of Sensors*, 2022.
- Lu, Y. (2019). Artificial intelligence: a survey on evolution, models, applications and future trends. *Journal of Management Analytics*, 6(1), 1-29.
- Mainzer, K. (2020). Introduction: What Is AI?. *Artificial intelligence-When do machines take over?* 1-5.
- Masri, N., Sultan, Y. A., Akkila, A. N., Almasri, A., Ahmed, A., Mahmoud, A. Y., ... & Abu-Naser, S. S. (2019). Survey of Rule-Based Systems. *International Journal of Academic Information Systems Research (IJASIR)*, 3(7), 1-23.
- Mbodila, M., Basse, I., Kikunga, M., & Masehele, L. (2016). On overcoming transitional challenges of first year students in technology-based educational settings. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 8(11), 28.
- Minn, S. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100050.
- Mishra, A., & Singh, M. (2021). Influence of technology in learning macro skills of English in a multicultural classroom: a case study of students' perception.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis*. John Wiley & Sons.

- Mou, X. (2019). Artificial intelligence: investment trends and selected industry uses. *International Finance Corporation*, 8.
- Munir, H., Vogel, B., & Jacobsson, A. (2022). Artificial intelligence and machine learning approaches in digital education: a systematic revision. *Information*, 13(4), 203.
- Nazaretsky, T., Bar, C., Walter, M., & Alexandron, G. (2022, March). Empowering teachers with AI: Co-designing a learning analytics tool for personalized instruction in the science classroom. In *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 1-12).
- Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2021, August). Artificial intelligence technologies in education: benefits, challenges and strategies of implementation. In *Artificial Intelligence for Knowledge Management: 7th IFIP WG 12.6 International Workshop, AI4KM 2019, Held at IJCAI 2019, Macao, China, August 11, 2019, Revised Selected Papers* (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153.
- Reisoğlu, I., Topu, B., Yılmaz, R., Karakuş Yılmaz, T., & Göktaş, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. *Asia Pacific Education Review*, 18, 81-100.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.
- Schramm, S., Wehner, C., & Schmid, U. (2023). Comprehensible artificial intelligence on knowledge graphs: A survey. *Journal of Web Semantics*, 79, 100806.
- Sharma, G. D., Yadav, A., & Chopra, R. (2020). Artificial intelligence and effective governance: A review, critique and research agenda. *Sustainable Futures*, 2, 100004.
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.
- Taylor, D. L., Yeung, M., & Bashed, A. Z. (2021). Personalized and Adaptive Learning (pp. 17–34).
- Tenali, N., & Babu, G. R. M. (2023). A systematic literature review and future perspectives for handling big data analytics in COVID-19 diagnosis. *New Generation Computing*, 41(2), 243-280.
- Wang, H., Tlili, A., Huang, R., Cai, Z., Li, M., Cheng, Z., ... & Fei, C. (2023). Examining the applications of intelligent tutoring systems in real educational contexts: A systematic literature review from the social experiment perspective. *Education and Information Technologies*, 1-36.
- Yakan, S. A. (2022). Analysis of development of artificial intelligence in the game industry. *International Journal of Cyber and IT Service Management*, 2(2), 111-116.
- Zhang, C., & Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration*, 23, 100224.
- Zhang, K., & Deng, P. (2022, May). Exploring the Technology and Problems of Artificial Intelligence Education Applications. In *2022 4th International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE)* (pp. 265-268). IEEE.



# UPSEAD

*Uluslararası Psiko-Sosyal  
Eğitim Araştırmaları Dergisi*

*International Journal of Psycho-Social Education Research*