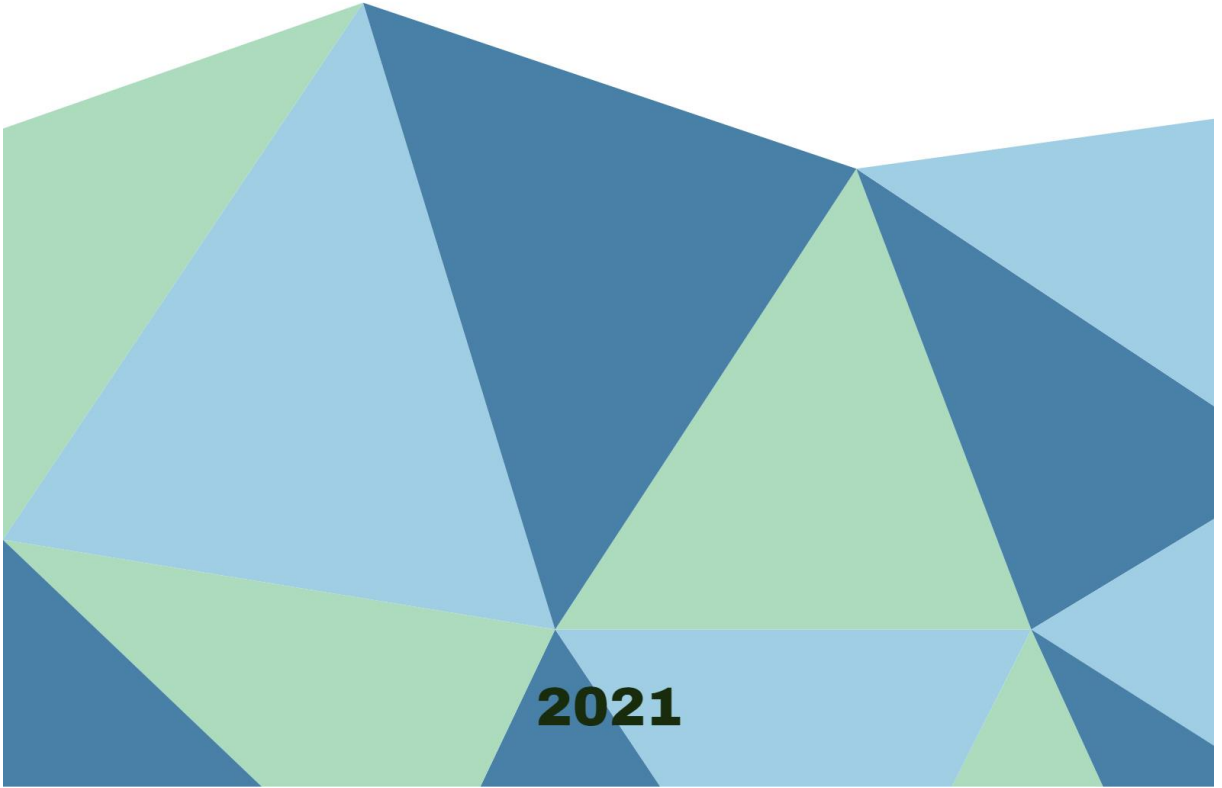




EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ EYYAD

Cilt 4, Sayı 1

www.eyyad.com





Editörler:

Ahmet DURMAZ | Ahmet Galip YÜCEL | Emin Tamer YENEN

**EĞİTİMDE YENİ
YAKLAŞIMLAR DERGİSİ
EYYAD**

Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (EYYAD), 6 ayda bir yayınlanan ulusal hakemli bir dergidir. EYYAD'da yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.eyyad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez.

EDİTÖRLER

Dr. Ahmet DURMAZ

Dr. Emin Tamer YENEN

Ahmet Galip YÜCEL

BU SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. Fulya ÖNER

Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN

Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜYSÜZ

Dr. Öğr. Üyesi Oktay KIZKAPAN

Dr. Öğr. Üyesi Perihan ULUCAN

İÇİNDEKİLER

ÇOCUKLUK VE SANAT TERAPİSİ
CHILDHOOD AND ART THERAPY

Fatma Ülkü YILDIZ

1-17

TÜRKİYE'DE 2018-2020 YILLARI ARASINDA "EĞİTİM YÖNETİMİ" DİSİPLİNİNDE
YAYINLANAN DOKTORA TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF DOCTORAL THESES PUBLISHED IN THE
DISCIPLINE OF "EDUCATIONAL MANAGEMENT" BETWEEN 2018-2020 IN
TURKEY

İzzet KARACA

Nahide KARACA

18-24

OKUL-AİLE İLETİŞİMİNİN BAŞARIYA, ÖZGÜVENE, MOTİVASYONA VE TUTUMA
KATKISI

CONTRIBUTION OF SCHOOL-FAMILY COMMUNICATION TO ACHIEVEMENT,
SELF-CONFIDENCE, MOTIVATION AND ATTITUDE

Osman Orhan DEMİR

Oktay BEKTAŞ

Sibel SARAÇOĞLU

25-41



ÇOCUKLUK VE SANAT TERAPİSİ

Fatma Ülkü YILDIZ¹

ÖZET

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren duyuları aracılığı ile hayata tutunmaya çalışır. Yapabildikleri ya da yapamadıkları sadece kendi kararları ile alakalı değildir. Bebeklik döneminden başlayarak duyu ve duygusal hassasiyetin azaldığı bir ömür geçirir. Kendimiz olduğumuz her şey hayatımızın ilk yıllarında kazanılmaktadır. Sanat ile yapılan uygulamalar erken çocukluktan, ergenlik sonuna kadar geçen süreçte terapi özelliği taşıyabilir. Bir sanat etkinliğinin terapi olabilmesi için çocukların gelişim dönemlerini, birbiri içine geçen gelişim alanlarını ve bu alanların gelişim özelliklerini bilmek yetmez. Çocuğun yakın çevresini oluşturan yetişkinlerin çevreyi düzenleyici, sağlıklı etkileşimli iletişim sağlayıcı önemli görevleri vardır. Bu araştırmanın amacı; çocukluk döneminin kritik yönleri, çevre, o çevreyi oluşturan çocuğa yakın yetişkinlerin görevleri ve uygun çevrede sanat uygulamalarının onarıcı ve koruyucu gücü vurgulanmıştır. Sonuçta; çocukların gelişim ihtiyacı dikkate alınarak sanat uygulandığında psikolojik destek sürecine önemli ve anlamlı katkılar sağlayabileceği, bunun yanı sıra avantajları, sınırlılıkları ve özellikle etik konularına ilişkin uygulama süreçleri ile ilgili standart protokollerin oluşturulması gerektiği bu konuda daha fazla kanıt dayalı araştırmaların yapılmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk, Sanat, Terapi, Çevre

CHILDHOOD AND ART THERAPY

ABSTRACT

Human beings try to hold on to life through their senses from the moment they are born. What they can or cannot do is not just about their own decisions. Starting from infancy, she/he spends a life in which sensory and emotional sensitivity decreases. Everything we are ourselves is gained in the first years of our lives. Practices made with art can have therapeutic properties in the period from early childhood to the end of adolescence. In order for an art activity to be a therapy, it is not enough to know the developmental periods of children, the developmental areas that intertwine and the developmental characteristics of these areas. The adults who make up the child's immediate environment have important duties to regulate the environment and to provide healthy interactive communication. The purpose of this research; Critical aspects of childhood, the environment, the duties of the adults close to the child who make up that environment, and the restorative power of art practices in the appropriate environment are emphasized. After all; Considering the development needs of children, it has revealed that when art is applied, it can make significant and meaningful contributions to the psychological support process, as well as its advantages, limitations and the need to establish standard protocols on implementation processes, especially on ethical issues, and it is important to conduct more evidence-based research on this subject.

Keywords: Childhood, Art, Therapy, Environment

¹ Dr. Öğ. Üyesi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, e mail: fulkuyildiz@selcuk.edu.tr.
ORCID No: 0000-0002-1164-515X

1. GİRİŞ

Bebeklik ve çocukluk insanın yaratıcısıdır. Kendimiz olduğumuz her şey hayatımızın ilk iki yılında çocukluğumuz tarafından yaratılmıştır "(Montessori, 2015.a.:6). Derin yaralar ve işlenmeyen anılar savunmasız olunan çocuklukta oluşmaktadır (Shapiro, 2012: 50). Fiziksel ve zihinsel tüm hastalıklarda, bebeklik döneminde meydana gelen olayların önemi artık kabul edilmektedir. Montessori'nin söylemi ile kendini inşa eden çocuk; insan olmayı çevresindeki insanları model alarak, taklit ederek, her şeyi bir sünger gibi emerek gerçekleştirmektedir (Montessori, 2010: 24; Montessori., 2015b:195). Erken teşhis gibi çocuklukta yapılan oyun, drama, görsel sanat etkinlikleri, müzik, hikâye gibi etkinliklerin dilini görmek duyumsamak anlamak ve onarmak için sınırsız ipuçları vermektedir. Çocuğun yaralarını erken kapatmak erken müdahale programlarında olduğu gibi çocuğun yaralarını iyileştirerek ve hasarsız yoluna devamını sağlamaktadır. Bu süreçte çocuklara ve ailelere rehberlik önemlidir. Bu çalışmanın amacı; Sanatın çocukların gelişim sürecine uygun olarak rehberlik edilmesinin iyileştirici gücünü yansıtırken bir yetişkinin mutlaka terapist olması gerekmediğini ve yetişkininde olduğu bu çevreyi nasıl oluşturursak işlenmemiş anıların işlenebileceğini açıklamaktır. Bu çalışmada çocukluk döneminde resim sanatının gelişimi, sanat eğitiminin terapi edici yolu, sanat uygulamalarının önemi, sanat uygulamalarında çevre, sanat uygulamalarında yetişkinin rolü ve çocuklarla sanat çalışmalarının onarıcı gücü üzerinde durulacaktır.

Bir sanat ya da oyun terapisti olan yetişkinin mutlaka eğitilmiş bir çocuk psikoterapisti olması gerekmez (Dodds, 2013). Çocuklar ile sanat terapisinin ilk uygulayıcılarından olan Kramer "Çocuklara çalışmayı, yetişkinlere oyun oynamayı öğretmek gerektiği görüşündedir (Kramer, den Franklin, 2020). Çocuk Gelişimi alanı çocuk psikolojisi temeli üzerine kurulmuştur. Sanat terapisti sürekli bir öğrenme sürecini içerir. Çocukların çoğu, iç yaşamlarının pek farkında değildir ve duygularını en ilkel, farklılaşmamış yollardan başka hiçbir şekilde ifade etmeyi öğrenmemişlerdir. Çocuklar resimleri sayesinde kendilerini daha iyi tanımayı öğrenirler. Sevdikleri ve sevmedikleri şeylerle tanışır ve bireysel bir resim stili geliştirdikçe, kendilerini anlamayı ve kabul etmeyi öğrenirler. Yaratıcı süreç, ressamın zanaatından ayrılmaz, oysa çocuklar kendilerini sanat yoluyla ifade ettikçe, ortamlarını kullanma becerisi kazanırlar, dürtülerini ve öfkelerini kontrol etmeyi öğrenirler. Görevlerine konsantre olmayı ve kendilerine ve başkalarına karşı sabırlı olmayı öğrenmeleri gerekir. Bu

öğrenme sürecinde sanat terapisti öğretmen ve eğitimci olur (Kramer, 1958). Gerçek eğitimci, çocuğu kendisine anlaşılmaz kılan içsel engellerden kendisini kurtaran kişidir; o sadece daha iyi olmak için çabalayan bir kişi değildir. Eğitimcilerin yapması gereken, çocuklara düzeltmeleri gereken içsel eğilimleri göstermekten ibarettir. Eğitim kelimesi öğretme anlamında değil, çocuğun psikolojik gelişimine yardımcı olarak anlaşılmalıdır (Montessori, 2015 b. :28-107).

Çocuklukta Resim Sanatının Gelişimi

Çocukluk, çevreye uyumun, öğrenmeye merakın en yüksek ve en kolay olduğu bir dönemdir. Bebeklik çocukluğun, çocukluk gençliğin, gençlik de yetişkinliğin atasıdır (Montessori, 2016.a). Bebekler çocukluğu inşa ederken İlk aylarda içgüdüsel olarak öğrenirler. Daha sonra "aç" ve "ıslak" olarak tanımlanan bazı rahatsızlıkları yüksek sesle dikkat çığlıkları ile duyururlar. Yavaş yavaş, bebekler dokunulduğunda, okşandığında, beslendiğinde veya kirli bezleri değiştirildiğinde rahatsızlıkların azaldığını öğrenirler. Bu erken zeka, duyuşal düzeyde edinilir (Levick, 2016:6). Çocuğun eylemleri yeni doğan reflekslerinden sembolik aktiviteye ve tekrarlayan tepkilere doğru ilerler. Nesnelere ilk çizimleri ortaya çıkar ve fantezi oyunu gerçekleşir (Piaget, 1956 dan Grandstaff, 2012). Tüm dünyadaki normal çocukların gelişimi ve hatta çizimleri, kültürel veya etnik farklılıklara rağmen benzer şekillerde gelişimsel ilerleme göstermektedir (Levick, 2014:6).

Lowenfeld'in yapmış olduğu, en sistematik sınıflandırması şu şekildedir. Karalama evresi (2 ile 4 yaş arası), şema öncesi evre (4 ile 7 yaş arası), şematik evre (7 ile 9 yaş arası), ergenlik öncesi evre (9 ile 11 yaş arası), mantık çağı (11 ile 13 yaş arası), ergenlik krizi (13 yaş ötesi) şeklindedir (Kırışoğlu 2002'den Ercivan Zencirci, 2012). Çocuklar 2 yaşına kadar kâğıt üzerinde boya kalem veya kalem kullanmanın görünüşünü ve hissini karalamaya ve keşfetmeye başlar. Çocukların karalamaya başladıklarında akıllarında bir plan olmadığına inanmaktadır; bu nedenle, karalanmış görüntülerde herhangi bir tehlike sinyalinin tespit edilemez. Bununla birlikte, bir çocuk 2 yaşına kadar mum boya ile kâğıt üzerinde "oynamak" ile ilgilenmiyorsa, endişelenmemiz için bazı nedenlerimiz olabilir. Bu tür bir durum, diğer gelişimsel gecikmeleri yansıtabilir ve araştırılmalıdır (Levick, 2014). 3 yaşına gelen çocuk bir insan olarak kişiliğin temellerini atmıştır artık ve ancak o zaman özel eğitsel yardımına gereksinim duyar (Montessori, 2015:13). 3 yaşına kadar çocuklar, daire ve karenin keşiflerinden keyif alarak karalamalardaki formları özetlemeye başlarlar (Levick, 2016:6). Bu

dönemde çizilmesi popüler olan diğer konular binalar, hayvanlar ve bitki yaşamıdır. Konu birincil öneme sahiptir. Nesnelerin renkleri konuya göre ikincil kalır (Hardiman & Zernic, 1980). Çocuklarla, özellikle de küçük çocuklarla çalışan herkes, bir çocuğun duygularından konuşmasının ne kadar zor olduğunu bilir. Küçük çocuğun dili ve bilişsel kurguları, bu kavramları sözlü olarak ifade etmek için yeterince gelişmemiştir. Gelişimsel olarak çocuk, duygu ve arzularını önce eylem yoluyla, sonra fanteziyle ve son olarak da dil yoluyla en kolay şekilde ifade eder (Santostefano, 1971). Çocuklar 4 ve 5 yaşlarında akıllarında bir amaç doğrultusunda resimler çizmeye başlarlar ve size bu şekil ve formların ne anlama geldiğini kolayca açıklayabilirler. Güneş çiçeğin yüzü veya parçası olabilir. Güneş ışınları kollar, bacaklar, kulaklar, saçlar ve baş süsleri haline gelebilir. Kulaklar büyüyecek, kafalar bedenlerden daha büyük olacak ve şapkalar bu büyük kafaları süsleyecek. Tekneler, arabalar ve evler, karelerden ve dairelerden oluşturulacak. Resim fikirleri, fantezilerden, ortamlardan ve çocuklara okunan veya anlatılan hikayelerden gelecektir (Levick, 2016:s.8). Sanat terapileri için açık ve anlaşılır olabilme döneminde 4-5 yaşdır. Çocuk ne yaptığını masum bir dille size direkt anlatır. Eylem, fantezi sanatla ve daha sonra da söz ile birleşir. 7 ile 11 yaş arası çocuklar nesnelerin daha fazla ayrıntıyla gerçekçi temsilcilerini çizmeye başlar ve daha fazla insan formu çizilir. Yaklaşık 7 yaşına gelindiğinde, çocuklar çevrelerindeki önemli insanlar hakkında pek çok gerçek edinmiş ve dünyaları hakkında fanteziler geliştirmişlerdir. Gerçekçi çizim yapabilmeli ve bu beceriyi sürekli geliştirebilmeli. Çizimleri, çevreleri tarafından harekete geçirilen duygularını, düşüncelerini ve fantezilerini yansıtmalıdır. Çizimler, bu yaş grubundaki çocukların okul ve akran etkileşimlerinin yeniliğiyle baş etmeleri için uygun ve doğal bir yol sağlar (Levick, 2016:15). Çocuklar ayrıca görsel ve sözlü iletişim arasındaki farkları daha iyi anlarlar. Onbir ile onbeş yaş arası Piagete göre gelişimin son aşamasıdır. Soyut düşüncenin ortaya çıkışıdır (Piaget&Inhelder, 1956). Karalamalardan başlayarak, simgesel anlatıma doğru gelişen çocuk resimleri görme, algılama, bilme, imge elde etme, depolama, hatırlama, düşünme ve çağrışım gibidir dizi eylemden sonra ortaya çıkar. Çocuklar sanat hakkında bir şey bilmezler, sanatçı ise eseriyle bilinçli olarak ilgilenir (Buyurgan & Buyurgan, 2020: 26). Her ne kadar çocukların bildiklerini mi yoksa gördüklerini mi çizdikleri ya da yaptıkları tartışılabilir de şüphesiz çocuklar gördüğünü değil bildiklerini çizerler. Piaget, çocuk resimleri konusunda “Resim yapmak çocuk için simgesel bir oyundur” der. Çocuğun bu oyunda ortaya koyduğu şey onun

duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgesidir. Çocuk uyum sağlamasını gerektiren toplumsal nesnel gerçekler dünyasını konuşma diliyle anlatırken, çelişkileri, istekleri sevinç ve tedirginlikleri ile ilgili iç dünyasını resim gibi görsel sanatlarla anlatabilir. Çocuğun çocuk sanatı olarak adlandırılan uygulamaları kesinlikle sanat değildir (Kırıçoğlu, 2002: 56 dan Piaget, 1953).

Çocuklukta Sanat Eğitiminin Terapi Edici Yolu

Sanat terapisi, çocuklar için olumsuz duygularla baş etme, davranışsal ve psikolojik semptomları hafifletme ve böylece yaşam kalitesini artırarak gelişmeye yön veren ve yardımcı olan sezgisel bir ifade tarzı sağlar (Özen, 2020:4535). Kişinin doğuştan gelen zayıflıklarını, zihinsel durumunu, psikolojik kırılganlıklarını dengeler (Güner & Aslan, 2019). Botton ve Armstrong (2014:7) sanatın yedi işlevinden söz ederler; hatırlama, umut, elem, yeniden dengeyi sağlama, kendini anlama, büyüme ve taktirdir. (1) Hatırlama: çok az sayıda yetişkin, ilk çocukluk çağlarını açık olarak hatırlar. Birçok yetişkin çocukluk çağlarını gerçekten çok uzak bir şekilde canlandırır. Sanat; birçok gelip geçici ve güzel örneği olan, saklamak için yardıma ihtiyaç duyduğumuz deneyimleri muhafaza etmenin bir yoludur. Sanat anıların hafızasıdır. Bazen sanat hafızayı harekete geçirir, bazen de hafıza sanatı harekete geçirir. İkisi de birbirinden çok etkilenir ve sadece birisi tek başına yetemez. (2) Umut; Çocuklar çok büyük sorunların içindeyken bile hoş görünlü güzel resimler yapabilirler. Bu durum sorunların farkında olmadıkları anlamına gelmez. Onlardaki umudu vurgular. Hoş resimler tüm sorunlar içerisinde sınırlanarak sadece cesaret almak için ortaya çıkabilir. Bazı çocuklar eserlerinde umudu araştırırlar (Güner & Aslan, 2019). (3) Acı: Acı içeren resimler, farklı perspektiflerden göstererek yeniden keşfettirir ve onunla baş etmeyi sağlar. Adeta normalleştirir. Çocuklar açısından bu tür sanat eserleri çok yoğun ve özel acı anları ile başa çıkmak için onlara donanım sağlar. Günümüzde sanat terapi cezaevlerinde, madde bağımlılıklarında, kronik hastalıkların rehabilitasyonunda, mesleki gelişim programlarında ve çocuk gelişiminde olmak üzere birçok alanda uygulanması sanatın acıları en kolay anlatılacak yer olduğu ile ilgili ip uçları verir. Çocuklar açısından sanat malzemeleri ile çalışma çok yoğun ve özel acı anları ile başa çıkmak için onlara donanım sağlar. (Coşkun, 2018:95; Güner & Aslan, 2019). (4) Dengeleme: Sanat, insanın kendi içindeki sonsuz çelişkisi ile bireysel içgüdüsel dürtüleri ve toplumun talepleri arasında uzlaşma sağlamasına yardımcı olabilir. Çocukların duyguları bazen bir uçtan bir uca gidebilir. Örneğin: kendilerini

çok başarılı ya da yetersiz hissedebilirler. Çok popüler ya da çok ezik hissedebilirler. Sanat onlar için bu çok konsantre durumlar arasında bir denge sağlayıcıdır (Filiz, 2016; Güner & Aslan, 2019). (5) Kendini anlama: dil gelişimi iyi olan yetişkinlerde bile kendisi tarafından söylenen ancak farkında olunmayan durumları keşfetmemiş olabilmektedir. Henüz yeterli ifade yeteneği olmayan erken çocukluk dönemi için oyun, drama, dramtizasyon, müzik ve ritm, görsel sanat etkinlikleri iyi bir rehber birçok ipucu verir. Kendini inşa eden çocuk için çevreyi ve kendisini anlaması için fırsatlar verir. İşlenmemiş anıların işlenmesini sağlayabilir. Sanat, sıradan olanı, sıra dışı deneyime çevirmenin bir yoludur. Sanat, bir varoluş tarzı, bir bilme ve eylem şeklidir. Bir başka açıdan ise, ruhsal bir yol, ruhani bir yolculuktur. Benliği anlamlandırmanın ve gerçekleştirmenin en iyi yolu sayılabilir. Benlik anlamlandırılıp gerçekleştirildiğinde sanat, insanın kendi içindeki sonsuz çelişkisi ile bireysel içgüdüsel dürtüleri ve toplumun talepleri arasında uzlaşma sağlamasına yardımcı olabilir (Filiz, 2016). Daha büyük çocuklar için düşünürsek; aslında eserde olup biten şey, sıklıkla aklımızdan geçiveren ama bir türlü kendimize tam olarak ifade edemediğimiz bir düşüncemizin, duygumuzun bizim için çok uygun bir form bulmasıdır. Çocuklar terapi sırasında hissettiklerini kelimelere dökemedikleri durumlarda, sanat olarak oluşturdukları bir formdan yola çıkarak, hissettiklerini aniden tam olarak ifade edebildikleri bir eserle karşı karşıya kalırlar. Bunlara 'aha' anları da diyebiliriz! (Güner & Aslan, 2019). (6) Gelişim/ Büyüme: Çocuklar da bazen kendileri ile ilgili bir sürü şey barındıran bir eseri sırf yanlış bir formda olduğu için ret eder ve beğenmezler. O çalışmaya yabancılaşmak yerine, tahammül ederek bakmalarını istediğimizde; kendileri ile ilgili pek çok önemli ipucunun farkına vararak, gelişim kayıt edebilirler. Hatalar ve beğenmedikleri çalışmalar üzerinde düşünmek büyümeyi sağlar (Yıldız & Şener, 2016). Babası tarafından terk edilmiş ve annesinin ağır hastalığı nedeniyle başka bir aileye evlatlık verilmiş, 7 yaşında erkek çocuğu ile yapılan kil ile sanat terapisinde, çocuk ilk aşamada iki adet büyük erkek kafası şekillendirmiş, birinin öz babası, diğersinin üvey babasını sembolize ettiğini belirtmiş ve terapi seansları boyunca sürekli her ikisiyle konuştuğu, iki figürü birbiriyle konuşturduğu gözlemlenmiş. İki baba figürü arasındaki bu diyalog, çocuğun üvey babasıyla arasında yeni bir bağ yaratmış ve öz babası tarafından terk edildiğini kabullenmesine yardımcı olmuş. Bu süreçte çocuk öz babasını yeniden yaratmış ve bu durum babasıyla olan olumsuz ilişkisini içselleştirmesine yol açmıştır (Sholt & Gavron, 2006:66-72' den Kar, 2011). (7) Taktir, Değerini Fark etme: bir çocuk

boya kutusundaki sıradan bir pastel boyanın siyah zeminde ne kadar hoş görüldüğünü keşfedebilir veya sıradan bir kâğıt kolinin olağanüstü bir üç boyutlu çalışma çıkarabilir. Büyüklü küçüklü kâğıt kolilere değer vermeye başlar. Baklagillerle mozaik yapan bir çocuk için fasulyeler, mercimekler yeni bir değer kazanabilir. Bir hamur parçasının muazzam bir şekle ve daha sonra şaşırtıcı heykele dönüşmesi sonucu hamura hayran olabilir. Bir süre sonra etraflarındaki her şeyin detaylarını inceliklerini başka bir gözle görebilir (De Botton& Armstrong, 2014).

Bir çocuğa uygun fırsat verildiğinde, stresle başa çıkmak için kendi büyümesini teşvik edici yollarını bulacaktır (Dodds, 2013). Çocuk sanat ve oyun malzemeleri olan bir ortamdaysa, eylem, fantezi ve dil yoluyla bir ifade dengesi bulabilir. Yansıtıcı çocuk, an be an ifade tarzını, kombinasyon ya da yöntemleri değiştirecektir. Oyun ya da sanat odası, ifade araçlarının bu hareketliliğini kolaylaştırır. Büyük çocuğun dili ve bilişsel kavramları duyguların ve kişilerarası olayların ifade edilmesi için yeterli olabilir, ancak çocuk bu konuları tartışmak için çok tecrübesiz veya çok rahatsız olabilir. Örneğin, çocuklar genellikle bir yetişkinle, özellikle de bilmedikleri bir ortamda garip bir yetişkinle yüz yüze oturup konuşurken rahat olmazlar. Bu gibi durumlarda oyun ya da sanat materyallerine odaklanmak ve aktiviteler çocuk ile yetişkin arasında ciddi bir engel oluşturabilir. Bu yolla çocuk hazır olana kadar; göz göze gelmeden ve konuşmadan çevreyle araçlar aracılığı ile uyum yakalaması sağlanabilir (Dodds, 2013).

Çocuklarla Sanat Uygulamalarının Önemi

Bebeklik ve çocukluk dönemi (0-18 yaş arasıdır) birçok kritik dönemi barındırır. İnsan yavrusunu meydana getiren olaylar sıralamasında her organ, organ sistemi ve anatomik yapı belirli yönlerini sabit zamanlarda geliştirir. Bu sabit zamanlar kritik dönemlerdir. Eğer bir takım çevresel etkiler bir organın büyümesine onun kritik döneminde müdahale ederse o organ uygun biçimde gelişemez. Hasar sürekli olur (Gander & Gardiner 2001:85). Örneğin; Winnicott'a göre çocuğun yalnız kalabilme kapasitesini geliştirmesi gerekmektedir. Buna göre, annenin görevi, ilk günlerdeki gibi sadece, çocuğun gereksinimlerini acilen karşılamak değildir, çocuğun kendi başına durabildiği sakin dönemleri ve yalnızlık deneyimleri, odaklanmaları gereksiz uyarılarla bölünmemelidir. Annenin bu süreyi talepsiz geçirerek çocuğun yalnız deneyimine ve odaklanmasına eşlik etmesi, kendilik algısının gelişimi açısından gereklidir (1998:10-11). Kritik dönemlerde çocuğun dünyasında yenilgi,

başarısızlık, pasiflik, umutsuzluk, korku ve kayıp, hayatı bir trajedi ya da felaket olarak görmeye yatkın hale getiren anahtar deneyimlerdir. Bu deneyimler o anı yaşayan çocuk için vurucu bir anı olarak kalır. Erken çocukluk döneminde sanat uygulamaları çocukların yeni materyallerle ve tekniklerle uygulama alanlarını keşfetmelerine yardımcı olur. Birçok tekniği öncül rehber aracılığı ile öğrenirken en risksiz olacak şekilde yeni şeyler denemenin yeni fikirler üreterek ve bir şeyler yapmanın farklı yollarını bulmanın güvenini yaşarlar. Dur yapmanın yerini, onu sağlıklı şekilde öğrenmeye teşvik eden ortamlar ve imkanlar tanır. Çocuğun sınırlarını belirlemede yeterlilik kazanmasını ve istediğini istediğin ortamda yapabilme fırsatı tanır. Biraz büyüyünce hangi sınırları yıkabileceğini, hangi farklı şeyleri keşfedebileceğini, fikirleri ve materyalleri nasıl dönüştürerek ve manipüle ederek hareket edeceğini öğrenir. Bu öğrenmeler çocukların, materyalleri önce parçalayarak sonra ise, bunları farklı şekillerde bir araya getirerek, nesnelere fiziksel olarak oynayarak, fantastik fikirler üreterek veya hayal kurarak, problem çözerek, farklı çözüm yolları geliştirerek, sorular sorarak ve kabul edilmiş düşünceleri ve davranış biçimlerini sorgulayarak yaratıcılıklarını göstermektedirler. Sanat materyalleriyle yapılan çalışmalar kişinin korkularını, kaygılarını, huzursuzluk ve mutsuzluklarını defetmek olmayıp bu olumsuz uygulamaları bazı yaratıcı şekiller kullanarak dürüst ifadelerle dönüştürmektedir. Bilmesi gereken şey çocuğun çalışmasının karakteridir. Küçük bir çocuk çalıştığında, bunu dışsal bir sonuca ulaşmak için yapmaz. Çalışmasının amacı çalışmaktır ve bir alıştırmayı tekrarlarken onu sona erdirdiğinde, bu amaç dış faktörlerden bağımsızdır ... işi, içsel bir ihtiyacın tatminidir, bir psikik olgunlaşma olgusudur (Montessori, 2015.b.:204). Bu nedenle çocuk tarafından ortaya çıkarılan serbest çalışmalar, içtendir ve o çocuğu anlatır.

Çocuklar etkinlikler sürecinde bilgi ve sezgilerini kullanırlar, ayrıntılara (benzerlik ve farklılıklara) dikkat ederler, keşfetmeye, bağlantılar kurabilmeye, karşılaştırmalar yapabilmeye, obje ve sanat ürünlerini incelemeye ilgi duyarlar. Bu bağlamda günümüz okul öncesi eğitimde yetişkinlerin rolünün azaltıldığı, çocuğun duyuşsal ve zihinsel gelişim süreç ve aktivitelere yer veren ve çocuk merkezli sanatsal öğrenme biçimlerini esas alan yaklaşımlar önemsenmektedir (Artut, 2019). Eğitimli rehberler ve bilinçli ebeveynler sayesinde çocukların yetişkin tutumlarından daha az engelle karşılaştıkları umulmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi döneminde sanat eğitimi, çocuğun artistik-estetik becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra, onların sanat yoluyla duyuşsal motor, psiko-sosyal ve bilişsel ve

entelektüel gelişiminde etkili olan süreci ve onların dünyalarını anlamamıza, tanımamıza olanak sağlayan önemli bir alandır (Artut, 2019). Sanat yapma ve ortaya çıkarma sürecinin incelenmesi ve bu sürecin sonunda oluşan estetik duyuların gelişimi, hem sağlığı geliştirilmesi, bireyin büyüme gelişmişlik düzeylerine katkı sağlayarak, zorluklarla başa çıkmada yaratıcı çözümler üretme, tükenmişlik ve yetersizlik durumlarından korunma ve daha doyumlu çalışmalara katkı sağlamaktadır (Eren, 2015).

Erken Çocukluk Döneminde Sanat Uygulamalarında Çevre

Her ortamda çevre özellikleri, bireylerin değişik şekillerde uyarılmalarına neden olmaktadır. Düzenli, temiz, yeterince havalandırılmış, ışık alan, güneşin parlaklığı hissedilebilen bir ortam kişide güven içinde olma duygusu uyandırmaktadır. Çocuğun ruhsal yaşamı öylesine kayıptır ki doğal belirtileri elverişsiz bir çevrede ortadan silip yerlerini bambaşka özelliklere bırakabilir. Öyleyse belirli bir eğitim sistemi oluşturmadan önce, çocuğun doğal yapısının çiçeklenmesini destekleyecek elverişli bir çevre yaratılmalıdır.

İlk olarak, herhangi bir sanat etkinliği çocuğun sanat malzemelerini keşfedebileceği güvenli bir alanda gerçekleşmelidir (Levick, 2014: 32). Çok küçük çocuk özgürce hareket edebilmelidir. Bu ilk yıllarda dikkat süreleri kısadır ve çocuğun çok kısa bir süre içinde bir şeye ilgisini kaybedebileceği unutulmamalıdır. Çocuk biraz daha büyüdüğünde, "sanat alanı" dökülmesine veya kesilmesine veya yapılandırılmasına izin vermelidir (Levick, 2014:32). Sanat malzemelerini sınırsız ve bireysel bir şekilde kullanma özgürlüğü sağlayan herhangi bir yer iyi bir yerdir. Çocukların hoşlandıkları şeyleri dikkate almak gerekir. Onlar, materyallerle tekrar tekrar yapma, özgür seçim, özgür zaman, hata denetimi, hareketlerin çözümlenmesi, sessizlik, sosyal ilişkilerde düzgün davranış, çevrede düzen, kişisel temizliğe özen, duyuların eğitimi, okumadan ayrı yazma, okumadan önce yazma, kitapsız okuma, özgür etkinlikli disiplinden hoşlanırlar (Montessori, 1982). Sonraki aşamada sanata ısınma çalışmaları yapmak çocuğun kendini daha güvende ve rahatlamış hissetmesine yardımcı olabilir. Kâğıda, kaleme, boyalara, yaratmaya ısınmak için küçük aktiviteler yapılabilir. Sanat malzemelerini tanıtmak, denemediği ve daha önce kullanmadığı malzemeleri denemesi için cesaretlendirmek; kalem, kağıt gibi basit ve güvenli malzemelerle veya kolaj gibi kolay başa çıkabileceği aktiviteler yapmak iyi bir başlangıç olabilir.

Sanatsal etkinlikler bireysel çalışılabildiği kadar grupla da çalışılabilirler. Okul öncesi çağındaki çocuklar çoğu zaman işleri evde öğrendiklerinden daha hızlı öğrenirler çünkü

ortamları diğer çocukların yaptıklarını yapmak için ek bir teşvik sağlar (Levick, 2016:23). Okulöncesi eğitim programları çocuğun ergonomik yapısına göre düzenlenmiş ve yapılandırılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında çevre için ‘üçüncü öğretmen’ tabiri kullanılmaktadır. Bunun nedeni çevrenin bir öğretmen kadar etkili olduğu, öğretmenin sunduğu olanakları sunduğu düşüncesidir. Kısacası bu yaklaşımda fiziksel ortam çocuk eğitiminde çok önemli bir role sahiptir (İnan & Trundle & Kantor, 2010). Montessori eğitimindeki çevre için “Çevre her zaman etki bırakır. Çocuk üzerinde oldukça saygılı bir biçimde, daha derin bir etki yaratmak istiyorsak ona baskı yapmak yerine, çevresi üzerinde etkide bulunabiliriz. Bir etkinlik yapma esnasında dayatılmak yerine sunulduğu ya da önerildiğinde mesajımızı daha iyi iletir. Çocuk kendine saygı duyulduğunu gördüğünde bu durumu bozmak istemez. Bu şekilde davrandığımız çocuk kendine saygı duyar, değerli hisseder, kendine döner ve işine odaklanır” görüşü ile Montessori yönteminde hazırlanmış çevreye daha derin bir vurgu yapmaktadır (Poussin, 2015). Waldorf yaklaşımı eğitimi bir sanata dönüştürmeyi amaç edinen bütüncül bir yaklaşımdır. Waldorf okulları genelde özeldir ve sanat-merkezli programlar sunarlar. Çocuklar, edebiyat, matematik, bilim, fen gibi konuları sanat etkinlikleri aracılığıyla öğrenirler (Driscoll & Nagel, 2005). Eğitim süresince, çocukların peri masallarını, efsaneleri ve töresel bilgileri çalışmalarını beklenir. Ayrıca, müfredata sanatı başarılı şekilde entegre etmesi, eğitim sürecinde aceleci olmaması ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi de etkilidir (Morrison, 2007’den Temel & İmir, 2010).

İfade özgürlüğü için ilk gerekli unsur elverişli bir ortam iken, ikincisi bu ifadeyi yaratacak araçları sağlamaktır. Çocuklar, mevcut herhangi bir materyalle kendilerini çok erken yaşta ifade etmeyi öğrenebilirler. Bebekler ve yeni yürümeye başlayan çocuklar yiyecek, çamur ve kumla oynamak için içgüdüsel bir istek duyarlar çünkü bu unsurların hissinden zevk alırlar ve vücut hareketleri üzerinde yeni kazanılan kontrolden zevk alırlar. 18 aydan 2 yıla kadar çocuğun hayır kelimesinin anlamı gibi basit komutları tanıdığı açıktır. Yürümeye başlayan çocuk bu kadar basit talimatları anlayabildiğinde, küçük nesnelere kavrayabildiğinde ve kol hareketini kontrol edebildiğinde, boya kalemi ve kâğıt sağlama zamanı gelmiştir (Levick, 2016:21). Büyük, yağlı boya kalemleri muhtemelen başlangıçta en iyisidir, çünkü bunlar küçük ellerle kolayca idare edilebilir. Ucuz kağıtlar uygundur. Büyük gazete kâğıdı ve petleri

iyidir, ancak bir tarafı boş olduğu sürece evin ya da okulun her yerinde bulunan hemen hemen her tür kâğıdı kullanabilirsiniz. Tek önlem, kâğıt üzerindeki herhangi bir rengin toksik olmadığından emin olmaktır. Yeni yürümeye başlayan çocuklar bazen kâğıdı boyamak kadar buruşturup tatmaktan da hoşlanırlar. Aynı zamanda kum veya çamuru tatmış olabilecekleri gibi boya kalemlerini de tatmak isteyebilirler. Çocuklar bu kadar küçükken, çocuğu denetlemek ve gözlemek gerekir.

Sanat eğitimi ortamlarında düzen, kullanılacak materyalin hazır durumda olması ve çocukların bu materyali nasıl kullanacaklarını bilmeleri önemlidir. Sanat etkinlikleri ile ilgili tercih çocuklara bırakılacaksa diğer materyallerinde aynı ortamda hazır olması gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde kurumsal ve grupla yapılan uygulamalarda çocuklara materyalin tanıtımı, kullanımı, kullandıktan sonra ortamın eski haline getirilmesi ile ilgili öğrenme ortamı yaratılır. Sanat uygulamalarının, sanat terapisine dönüşmesi, çocuğun özgür bırakılması sonrası çocuklara bırakılır. “Bir çocuğa materyali kullanma konusunda rehberlik etme görevinde, öğretmen iki farklı dönem arasında bir ayrım yapmalıdır. İlkinde, çocuğu materyalle temas ettirir ve onu kullanmaya başlar. Bir sonraki aşamada sanata ısınma çalışmaları yapmak çocuğun kendini daha güvende ve rahatlamış hissetmesine yardımcı olabilir. Kâğıda, kaleme, boyalara, yaratmaya ısınmak için küçük aktiviteler yapılabilir. Sanat malzemelerini tanıtmak, denemediği ve daha önce kullanmadığı malzemeleri denemesi için cesaretlendirmek; kalem, kâğıt gibi basit ve güvenli malzemelerle veya kolaj gibi kolay başa çıkabileceği aktiviteler yapmak iyi bir başlangıç olabilir. Modelleme, genellikle çocuklara yeni bir beceri öğretmenin en etkili yoludur. Örneğin, çocuğun nasıl fırça kullanacağını, yeri süpüreceğini veya top atacağını söylemektense gösterme daha yüksektir (Baker& diğerleri, 2004). İkincisinde, kendi kendiliğinden çabalarıyla farklılıkları ayırt etmeyi çoktan başarmış bir çocuğu aydınlatmak için müdahale eder. O zaman, eğer gerekliyse, bir çocuğun edindiği fikirleri belirleyebilir ve ona algıladığı farklılıkları açıklamak için kelimeler verilebilir (Montessori, 2016.b.:153). Bu adımdan sonra, çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir tema veya serbest çalışma ile sanat terapisinin “oyun alanına” girmeye başlanabilir. Bu adım imgelem, düşlem, alternatif dünyaya geçiş adıdır. Hayal gücü ile sanat materyalleri etkileşime geçtikçe ortaya çıkan somut ürünler yani eserler ile karşılaşmaya, buluşmaya başlanır. Çocuk ortaya çıkan ürün ile iletişim kurmaya başlar. Adeta hasat zamanı başlar. Bu ürünün ortaya çıkma amacı ne? Bir adı var mı? Bir sesi var

mı? Bir şey söylese ne söylerdi? Neye ihtiyacı var? gibi sorularla adeta ilk buluşma gerçekleşir. Ürün ve çocuk arasındaki “buluşma diyalogu” önemlidir ve bize çok önemli veriler sağlayabilir (Courtney E. Ackerman, 2021).

Sanat terapi odasının güvenli sınırları içinde yapılan sanatın, bir çocuğun kelimelere kolayca dökülemeyen duyguları keşfetmesini ve ifade etmesini sağlayabileceğini öne sürüyor. Çocuk, 'zor' duyguları dışlamak yerine bunları nesneye koyar. Bu daha sonra terapistle paylaşılabilir. Sanat, güçlü duygular için bir 'kap' görevi görebilir ve çocuk ile sanat terapisti arasında bir iletişim aracı olabilir. Bazı sanat terapistleri, bir çocuk ne kadar yaratıcı olursa, psikolojik gelişimi için o kadar iyi olacağına inanarak, fiziksel zevke ve sanat terapisinin 'oyun' unsurlarına odaklanır (Waller, 2006).

Çocuğun yaşı ne olursa olsun üretim teşvik edilmeli ve sanat eserleri değerlendirilmelidir. Ayrıca çocuğun bu sanat prodüksiyonlarına ne olacağı konusundaki isteklerine saygı duyulmalıdır. Bu, eserlerin ailenin geri kalanı için kabul edilmeyen alanlarda sergilenmesi gerektiği anlamına gelmez, ancak sanat eserini sergileyecek bir yer ve bunları saklayacak bir yer olmalıdır. Çocuğun çalışmasına saygı göstermek, çocukların başkalarının mülkiyet haklarına saygı duymaya başlamasına yardımcı olmanın bir yoludur. Aynı nedenle, çok genç kardeşlerin kendi materyal setlerine ve kendi alanlarına sahip olmalarına izin verilmelidir (Levick, 2016:33).

Çocuklarla Sanat Çalışmalarının Onarıcı Gücü

Çocuğun ruhunda bir sır vardır, varlığını yavaş yavaş geliştirdiği için çocuğun kendisi bunu açığa çıkarmadıkça içine girmesi imkansızdır. Çocuğun faaliyetlerine yoğunlaştıran ilginç bir görev ya da teknik olmadan gerçekleşen bir dönüşümün tek bir örneğini dahi göremeyiz (Montessori, 2016.b: 16). Bunun için hazırlanmış çevrede çocuk ve materyaller bir süreç yaşarlar. Bu sürece hazırlık aşaması diyebiliriz.

Çevreyi tanıma, materyali tanıma ve çocuğun davranışlarında basit manüplasyon ve araştırma ile başlayan ve nesnelere hayali kullanımına doğru ilerleyen bir gelişim çizgisi bulunmaktadır. Bir nesne ya da deneyime çocuğun uyumunun artışıyla şu davranışlar göstermektedir.1-Araştırma, 2-Manipülasyon: Çocukların ellerini ve parmaklarını kullanarak nesne üzerinde yaratabilmesi olası her türlü değişiklikleri yapabilmesi, kontrol etmesi, deneyebilmesidir. 3-Birçok kez alıştırma yapmak 4-Tekrarlardır. (Garvey, 1977'den Tüfekçioğlu, 2008:7).

Çocuklarla sanat terapisi uygulamalarından sonra ister sanat ile isterse materyal ya da oyuncaklarla çocukların uygulamaları ve eğitimci (danışılan, rehber) tarafından yapılan gözlemler vardır. Çocuk, sanat etkinlikleri sırasında mutluluk, sevinç, acıma, korku, kaygı, dostluk, düşmanlık, kin, nefret, sevgi, sevilme, sevme, güven duyma, bağımlılık, ayrılık, ölüm gibi birçok duygusal tepkiyi öğrenirken, aynı zamanda bazı duygusal tepkilerini kontrol etmeyi ve denetim altına almayı da öğrenebilir (Karşlı, 2019). Bu normalleşmenin yolunu aralayan bir süreçtir. Teorileri temel tıp bilimleri, iyi gözlemler, analizle ve deneyimlere dayanan Montessori; “Uygulamalarda gergin mizaçlı çocuklar sakinleşti. Depresyonda olanlar ruhlarını geri kazanmış ve hepsi birlikte disiplinli çalışma yolunda ilerlemiş, bir ifade aracı bulan içsel enerjinin dışa doğru tezahürü yoluyla ilerleme kaydetmiştir” der (2016.b.:147).

Çocuklar yaşamın farklı zamanlarda farklı çözümler gerektirdiğini düşünemiyor olabilirler. Çocukların en çok yaptığı resimler incelendiğinde genellikle çevrelerinde gördükleri yaşamı taklit eden öğeler içermektedir. Serbest sanat uygulamaları ve serbest çalışmalar; çocukların belirsizlik ve kaosla yüz yüze gelmesi ve buna bir düzen getirmek olarak ta ifade edilebilir. Sanatsal sorunla uğraşmaya başlayınca problemle baş etmek için estetik bir çaba oluşur. Her duygusal deneyimin bir fiziksel yükü vardır. O fiziksel yükü eylem odaklı bir terapi metodu ile atmayı gerilimi çözmeyi sağlayan eforlu bir uğraştır. Sıkıntının yanına heyecanın, yalnızlığın yanına buluşmanın renklerini koyduğu zaman çocuk bu yükleri kâğıda atmış olacaktır (Buyurgan & Buyurgan, 2020) Yapılanlar dünyayı deneyimleme şeklimizi paylaşmakla ilgilidir, ki bu çoğu kişi için kişiliğin bir uzantısı iken erken çocukluk ve okulöncesi dönem için kendini geliştirme, onarma ve düzeltme materyali ve ortamıdır. Yalnızca kelimelerle aslına sadık bir şekilde tasvir edilemeyen samimi kavramların iletişimidir. Daha büyük çocuklar için kelimeler ya da yeni uygulamalar tek başına yeterli olmadığında, niyetinizi gerçekleştirmek için başka bir araç bulmayı deneyecektir. Sanat etkinlikleri görsel algının analizi ve keskinleştirilmesi bastırılmış çatışmaların ve duyguların iz düşümü ve geçmiş deneyimlere çağrışımları kışkırtmanın bir yolu olarak düşünülmelidir. Ek olarak, sanat etkinliği doğası gereği kendi başına terapötiktir (McNiff, 2016:S.6). Ancak; bugün için uygulayıcının her ne kadar terapist olması gerekliliği yoksa da etik kurallar ve uygulamaların dikkate alınması gerekir. Eğitimciyi aşan durumlarda çocuklar aileleri ile birlikte terapistle yönlendirilmelidir.

Sonuçta; çocukların gelişim ihtiyacı dikkate alınarak sanat uygulandığında psikolojik koruma ve destek sürecine önemli ve anlamlı katkılar sağlayabileceği, bunun yanı sıra avantajları, sınırlılıkları ve özellikle etik konularına ilişkin uygulama süreçleri ile ilgili standart protokollerin oluşturulması gerektiği bu konuda ülkemizde çocuklarla daha fazla kanıta dayalı araştırmalar yapılmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.
- Artut K. (2019). *Çocuğu resimleriyle tanımak*. Halit Turgay Ünal. (Ed), *Çocukta Sanat Eğitimi Ve Yaratıcılık*. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3428 -Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2276
- Baker, B.L., Brightman, A.J., Blacher, J.B., Heifetz, L.J., Hinshaw, S.R., & Murphy, D.M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Baltimore: Brookes Publishing Company. Retriwed from: <https://raisingchildren.net.au/school-age/behaviour/behaviour-management-tips-tools/teaching-skills>
- Buyurgan, S & Buyurgan, U. (2020). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Coskun B. (2018). *Bir bilimsel disiplin olarak sanat terapisi*. *Jour Turk Fam Phy* 2018; 09 (3): 93-96. Doi: 10.15511/tjtfp.18.00393.
- Courtney E. Ackerman, (2021). *Child Therapy: 19 Counseling Techniques & Worksheets for Kids*. Retriwed From: [https://positivepsychology.com/child-therapy/\(2020\)](https://positivepsychology.com/child-therapy/(2020)).
- Driscoll, A., & Nagel. N. G. (2005). *Early childhood education: the world of children, families and educators* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dodds, B, J (2013). *A child psychotherapy primer* . Suggestions for the Beginning Therapist. International Psychotherapy Institute E-Books 301-215-7377 6612 Kennedy Drive Chevy Chase, MD 20815-6504 Retriwed from www.freepsychotherapybooks.org/ebooks@theipi.org
- De Botton A & Armstrong J.(2014). *Terapi olarak sanat* . Volkan Atmaca. (Ed.) İstanbul: Everest Yayınları (s: 7).

- Eren, N (2015). Psikiyatride Bakım İçin Sanatın ve Sanat Terapisinin Yeri. *Türkiye klinikleri j psychiatr nurs-special topics*. 1(1):95-104. Retrived from <https://www.sanatpsikoterapileridernegi.org/psikiyatride-bak305m-304ccedilin-sanat305n-ve-sanat-terapisinin-yeri.html>.
- Ercivan Zencirci, D. (2012). Okul öncesi dönemde resim eğitimi dersi kolaj uygulamaları. *Ege Bilim Dergisi*, 2(13), 76–90
- Filiz Ş. (2016). Sanat Terapisinin Felsefi Boyutları. (*Philosophical Aspects of Art Therapy*). *Mediterranean Journal of Humanities* mjh.akdeniz.edu.tr VI/1 (2016) 169-183 Retrived from; DOI: 10.13114/MJH.2016119297
- Grandstaff, L. (2012). *Children's Artistic Development and the Influence of Visual Culture* https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10645/Grandstaff_ku_0099M_11_953_DATA_1.pdf?sequence=1
- Gander, M. J & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Bekir Onur. (Çev. Ed.). (4. Baskı) İstanbul: İmge Kitapevi.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C& Bendt, R. (1977). Organization of pretend play. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, Chicago.
- Güner , O & Aslan, E. (2019). *Çocuklar için doğal bir iyileşme yöntemi: sanat terapisi*. İstanbul: Arkabahçe psikoloji. retrived from <https://arkabahcepsikoloji.com.tr/makalelerimiz/bilimsel-makalelerimiz/cocuklar-icin-dogal-bir-iyilesme-yontemi-sanat-terapisi/>
- Hardiman, G. W & Zernich, T. (1980). Some considerations of Piaget's cognitive-structuralist theory and children's artistic development. *Studies in Art Education*, 21(3), 12-19
- Kar, E (2011). *Heykel ve sanat terapisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 289545).
- Kramer, E. (1958). *American lecture series: The Bannerstone division of American lectures in psychology*: Vol. 318. Art therapy in a children's community: A study of the function of art therapy in the treatment program of Wiltwyck School for Boys. Charles C Thomas Publisher. Retrived From : <https://doi.org/10.1037/13175-000>

- Kırıçoğlu, O.T. (2002) *Sanatta eğitim görmek anlamak yaratmak*. (2. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayınları.
- Levick, M. F. (2014). *See what is the saying*. Retrived from www.freepsychotherapybooks.org/ebooks@theipi.org
- Levick, M. (2016). *Babble-scribble stage/sequence* . e-Book 2016 International Psychotherapy Institute From “See What I'm Saying” . Retrived from www.freepsychotherapybooks.org/ebooks@theipi.org
- McNiff A.S. (2016) *Group art therapy*. e-Book 2016 International Psychotherapy Institute.. Retrived from www.freepsychotherapybooks.org/ebooks@theipi.org
- Montessori M. (1982). *Çocuk eğitimi, Montessori metodu*. Güler Yücel.(Çev. Ed) İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori, M. (2010). *The child in the family*. (Trans. N. R. Cirillo) Amsterdam: Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2015.a.). *Emici zihin*. Okhan Gündüz. (Çev. Ed) İstanbul: Kaknüs Yayınları.:665. (Kitabın Orijinal Adı: “The Absorbent Mind” ilk baskı:1949, India).
- Montessori, M. (2015.b.). *Çocukluğun sırrı*. Senem Bilgin. (Çev) İstanbul: Kaknüs Yayınları:673. (kitabın Orijinal Adı: “The Sreet Of Childhood” ilk baskı: 1936, India).
- Montessori, M. (2016.). *Çocuğun keşfi* . Okhan Gündüz (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Kitabın orijinal adı: “Discovery Of The Child”. Özgün ilk yayın tarihi:1936)
- Montessori, M. (2020) *The montessori approach to music*, Montessori-Pierson Publishing Company. p. 73
- Morrison, G. M. (2007). *Early childhood education today*. (10th ed). Upple Saddle River, NJ: Pearson.
- Öz Çelikbaş, E. (2019). Dışavurumcu Sanat Terapisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*,2(1): 20-37. Retrived from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705400>.
- Özden, G. (2020). Hemşirelikte sanat terapisi. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:6, Issue:71; pp:4535-4542. Retrived from: <http://www.sssjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=2650&Detay=Ozet>

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). The child's conception of space. London, England: Routledge and Kegan Paul. Retrived from: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=79853](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=79853).
- Poussin, C. (2016). *Anne babalar için montessori pedagojisi, bana kendime yetmeyi öğret*. Burak Şaman. (Çev.Ed). İstanbul, Kaknüs Yayınları No:650.(Orijinal eserin adı: Apprends-moi à faire seul: La pédagogie Montessori expliquée aux parents. İlk Baskı:2011).
- Shapiro, F. (2020). *EMDR terapisi teknikleri ile acı anları silmek*. Feyzal Gülfidan: Çev.Ed). (12. Baskı). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Sholt, M. & Gavron, T. (2006). Therapeutic qualities of clay-work in art therapy and psychotherapy: a review. *Art therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23:66-72
- Temel, F&İmir, M. (2010). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul üniversitesi. Açık ve uzaktan eğitim fakültesi yayınları. Retrived from: http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/erkencocuklukeyvp.pdf.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Önemi*. U. Tüfekçioğlu (ed.), Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ünlüer, E. (2010). *Yaratıcılık süreci ve okul öncesi döneme yönelik yaratıcı sorun çözme teknikleri*. E. Ç. Öncü (Ed.). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 175-190.
- Waller, D. (2016) *Art Therapy for Children: How It Leads to Change*. Goldsmiths College, UK. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* Copyright © 2006 SAGE Publications (London,Thousand Oaks and New Delhi) Vol 11(2): 271–282. DOI: 10.1177/1359104506061419
- Winnicott DW (1998). *Oyun ve gerçeklik*, İstanbul: Metis Ötekini Dinlemek Yayınları , S:10-11,.
- Yıldız, F. Ü&Şener, T. (2016). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi* (3. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



TÜRKİYE'DE 2018-2020 YILLARI ARASINDA “EĞİTİM YÖNETİMİ” DİSİPLİNİNDE YAYINLANAN DOKTORA TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ *

İzzet KARACA¹ - Nahide KARACA²

ÖZET

Eğitim yönetiminin uzman kişiler tarafından yapılması gerekliliği bir ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitim yönetimi araştırmacılar tarafından son yıllarda üzerinde daha fazla çalışma yapılan alanlardan biri haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yöneticilerin profesyonelleşmesi üzerine yaptığı çalışmaların ve 2023 Vizyon Belgesinde ortaya koyduğu hedeflerin bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan doktora çalışmalarının analiz edilerek mevcut durumun ortaya konması ve yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından bu çalışma önemli görülmektedir. Bu çalışma ile Ulusal Tez Merkezinde yer alan 2018-2020 yılları arasında yayınlanan eğitim yönetimi konulu doktora tezlerinin analizinin yapılması amaçlanmıştır. Yapılan tarama ile 135 teze ulaşılmıştır. Tezler; yapıldığı yıl, yazım dili, erişebilirlik, konu, üniversitelerin statüleri, üniversiteler ve statüleri bağlamında sınıflandırılarak ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, tez analizi, doktora.

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF DOCTORAL THESES PUBLISHED IN THE DISCIPLINE OF "EDUCATIONAL MANAGEMENT" BETWEEN 2018-2020 IN TURKEY

ABSTRACT

It has become a necessity that education management should be done by experts. Educational management has become one of the areas where more studies have been conducted by researchers in recent years. It can be said that the studies conducted by the Ministry of National Education on the professionalization of managers and the targets set forth in the 2023 Vision Document are effective on this situation. This study is considered important in terms of analyzing the doctorate studies done and revealing the current situation and guiding the studies to be done. With this study, it is aimed to analyze the doctoral dissertations on educational management published between 2018-2020 in the National Thesis Center. With the screening, 135 theses were reached. Theses; The year it was made, the language of writing, accessibility, subject, the statuses of the universities, the universities and their status were presented by classifying them.

Keywords: Educational administration, thesis analysis, doctorate.

¹ Öğretmen, M.E.B., izzetkaraca@gmail.com

² Öğretmen, M.E.B., nahideerdogan@hotmail.com

1. GİRİŞ

Belli hedefler çerçevesinde oluşmuş toplulukların, bu hedefleri gerçekleştirebilmeleri için organize olmaları gerekir (Karaca ve diğerleri, 2021). Bu topluluklardan birisi olan eğitim topluluklarının organize olması da eğitim yönetimi ile olur. Eğitim yönetimi; var olan kaynakları amaçlar doğrultusunda en iyi şekilde kullanmaktır (Erdoğan, 2006; s. 135). Başaran (1996; s.13) ise eğitim yönetimini; toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan eğitim sisteminde, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelen eğitim çalışanları ile diğer kaynakların örgütlenip birlikte hareket ettirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim yönetimi Türkiye’de 1965 yıllarından itibaren bilimselleşme sürecine başlamıştır (Balcı, 2008). Daha sonra eğitim bilimleri alanında kurulan anabilim dalları ve enstitülerin sayılarının artması ile yapılan çalışma sayıları artmaya başlamıştır.

Bir alanda yapılan bilimsel çalışmaların analizi, o konunun derinlik ve yaygınlığına dair bilgiler verirken, ilgili alanın genel görünümünü de ortaya çıkarırken (Turan ve diğerleri, 2014), üzerinde düşünce oluşturulmaya çalışılan “konunun” anlamlı bir bütün halinde irdelenerek anlaşılmasını da mümkün kılmaktadır (Yıldırım, 2018). Alanın tanınması, gelişmesi ve yapılacak araştırmalara destek olması açısından bu tür çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı 2018-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan eğitim yönetimi konulu tez çalışmalarının bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmektir. Bu kapsamda, araştırmanın örneklemini önceden belirlenen anahtar kavramların Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmasıyla ortaya çıkan, 2018-2020 yılları arasında yapılmış eğitim yönetimi konulu doktora tezleridir. Araştırma bu örneklem ile sınırlı tutulmuştur. Alanyazında incelendiği zaman, eğitim yönetimini farklı bağlamlarda inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Yılmaz (2019), Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler başlıklı makalesinde; Türkiye adresli 15 dergide yayınlanan makaleleri örgütsel davranış bağlamında incelemiştir. Erol ve Tüzel (2015), Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı doktora programlarında tamamlanan tezlerin eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirilmesi başlıklı makalelerinde 1986-2010 yılları arasında tamamlanan tezlerin eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Alp ve Şen (2021), Eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan nicel tezlere ilişkin bir sistematik derleme: 2009-2019 başlıklı çalışmaları ile Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında 2009 ve 2019 yılları arasında yapılan doktora nicel tezlerin, sistematik açıdan analizini yapmışlardır. Bunlarla birlikte, Tatık ve Doğan (2014), Üstüner ve Cömert (2008), Kılınç (1991) da yayınlanan tezleri inceleyen çalışmalar yapmışlardır.

Bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Ulusal Tez Merkezinde 2018-2020 yılları arasında “Eğitim Yönetimi” konulu yayınlanmış kaç doktora tez çalışması yer almaktadır?

• Yapılan çalışmaların; yapıldığı yıl, yazım dili, erişebilirlik, konu, yapıldığı üniversiteler ve statüleri bakımından dağılımı nedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma ile Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Eğitim yönetimi konulu doktora tezlerinin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bibliyometri; nicel analiz yöntemlerini ifade eden matematiksel ve istatistiksel yöntemlerin uygulandığı ortamı ifade etmektedir (Pritchard, 1969:348). Bibliyometrik bir çözümleme, literatür birikiminin tümünü ya da belli bir kesitini ele alarak, ilgili disiplinin zaman ve mekandaki devinimiyle ilgili somut veriler sunar ve genellemeler yapar (Şahin ve Ocak,2019). Bibliyometrik analiz yöntemi, literatürdeki araştırma politikalarının tespit edilmesi ve yayınlara yönelik politika üretilmesinde kullanılan bir araçtır (Duran & Çelikkaya, 2019). Çalışmaya konu olan tezler, Ulusal Tez Merkezi konu bağlamında taranarak elde edilmiştir. Tezler; yapıldığı üniversite, yayın yılı, yazım dili, ana konu, izin durumu parametreleri kullanılarak analiz edilmiştir.

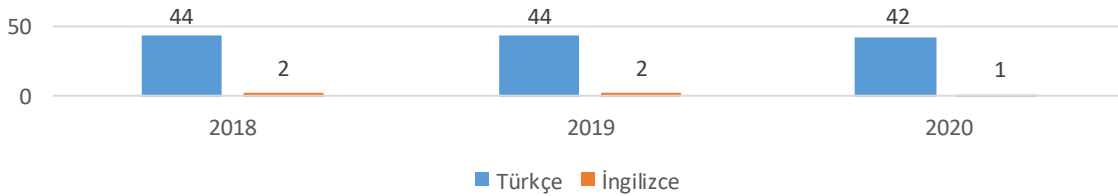
3. BULGULAR VE YORUMLAR

Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan tarama sonucu 2018-2020 yılları arasında eğitim yönetimi konulu 135 doktora tezine ulaşılmıştır. Tezlerin yapıldığı yıllara ait veriler Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Tezlerin Yapıldığı Yıl

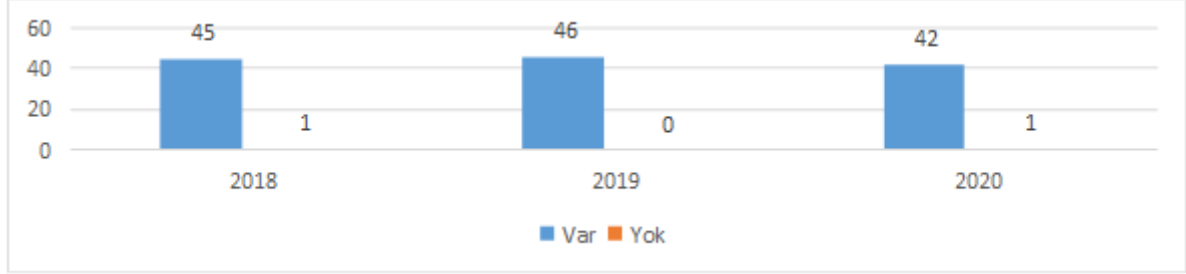
Şekil 1' e göre 46 tez 2018 yılında, 46 tez 2019 yılında ve 43 tez 2020 yılında yapılmıştır. Yapılan tezlerin yazım diline ait veriler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yazım Dili

Şekil 2' ye göre yapılan tezlerin yazım diline ait veriler incelendiğinde; eğitim yönetimi konulu doktora tezlerinin genel olarak Türkçe yazıldığı görülmektedir. 2018 ve 2019 yıllarında 44, 2020 yılında 42 doktora

tezi Türkçe olarak yazılırken, 2018 ve 2019 yıllarında 2, 2020 yılında 1 doktora tezi İngilizce olarak yazılmıştır. Yapılan tezlerin erişilebilirlik durumuna ait veriler Şekil 3’de sunulmuştur.



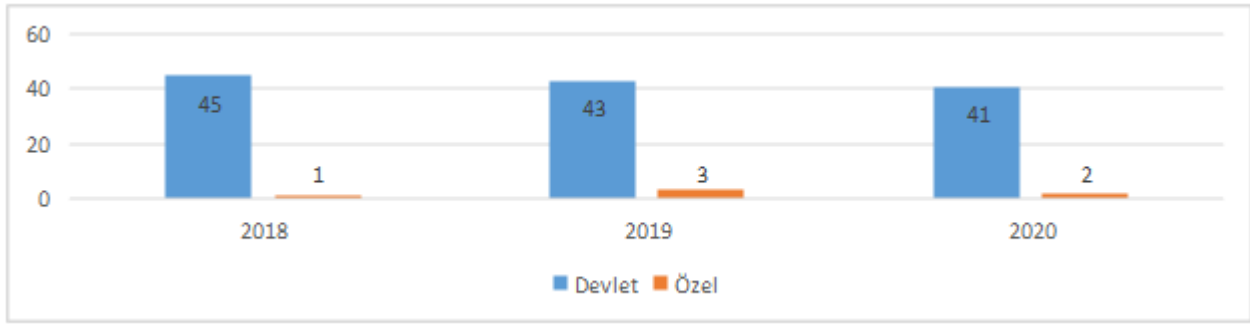
Şekil 3. Tezlere erişilebilirlik

Şekil 3’ e göre çalışmaların erişilebilirlik durumları incelendiğinde; 2018 yılında 45, 2019 yılında 46 ve 2020 yılında 42 doktora tezine erişim izni bulunurken 2018 ve 2020 yıllarında birer teze erişim izni bulunmamaktadır. Yapılan yüksek lisans tezlerinin konularına ait veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yüksek Lisans Tezlerin Konuları

KONU	f	%
Eğitim ve Öğretim	124	91,85
Eğitim ve Öğretim; İşletme	3	2,22
Eğitim ve Öğretim; Felsefe	1	0,74
Eğitim ve Öğretim; Kamu Yönetimi	2	1,48
Eğitim ve Öğretim; Psikoloji	2	1,48
Eğitim ve Öğretim; Psikoloji; İşletme	1	0,74
Eğitim ve Öğretim; Psikoloji; Spor	1	0,74
Ekonomi; Eğitim ve Öğretim	1	0,74

Tablo 1’e göre; doktora tezlerinin %91.85(124 tez)’ i eğitim ve öğretim konusunda yayınlanmıştır. 3 tez (%2.22) eğitim ve öğretim; işletme konulu yapılırken, eğitim ve öğretim; kamu yönetimi ile eğitim ve öğretim; psikoloji konularında ikişer (%1.48) tez yapılmıştır. Eğitim ve öğretim; felsefe, eğitim ve öğretim; psikoloji; işletme, eğitim ve öğretim; psikoloji; spor, ekonomi; eğitim ve öğretim konularında ise birer tez (%0.74) yapıldığı görülmektedir. Tezlerin yapıldığı üniversitelerin statülerine ait veriler Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Üniversitelerin Statüleri

Şekil 4'e göre tezlerin yapıldığı üniversitelerin statülerine ait veriler incelendiğinde; 2018 yılında 45, 2019 yılında 43 ve 2020 yılında 41 doktora tezi devlet üniversitelerinde yapılmıştır. 2018 yılında 1, 2019 yılında 3 ve 2020 yılında 2 tez özel üniversitelerde yapılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin yapıldığı üniversitelere ait veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yüksek lisans tezlerinin yapıldığı üniversiteler

ÜNİVERSİTE	f	%	STATÜ
Akdeniz Üniversitesi	5	3,70	Devlet
Anadolu Üniversitesi	2	1,48	Devlet
Ankara Üniversitesi	14	10,37	Devlet
Atatürk Üniversitesi	2	1,48	Devlet
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Boğaziçi Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	3,70	Devlet
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	1,48	Devlet
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4	2,96	Devlet
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1,48	Devlet
Düzce Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Ege Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	12	8,89	Devlet
Fırat Üniversitesi	6	4,44	Devlet
Gazi Üniversitesi	16	11,85	Devlet
Gaziantep Üniversitesi	10	7,41	Devlet
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Hacettepe Üniversitesi	12	8,89	Devlet
İnönü Üniversitesi	9	6,67	Devlet
Kocaeli Üniversitesi	2	1,48	Devlet
Marmara Üniversitesi	8	5,93	Devlet
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Pamukkale Üniversitesi	4	2,96	Devlet
Sakarya Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Selçuk Üniversitesi	3	2,22	Devlet

Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Trabzon Üniversitesi	1	0,74	Devlet
Uludağ Üniversitesi	1	0,74	Devlet
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	5	3,70	Özel
Yaşar Üniversitesi	1	0,74	Özel

Tablo 2’ye göre, doktora tezlerinin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde; en çok tezin Gazi Üniversitesinde (16 tez, %11.85) yapıldığı görülürken bunu, 14 tez (%10.37) ile Ankara Üniversitesi takip etmektedir. Hacettepe Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde 12’şer tez (% 8.89) yapılırken, İnönü Üniversitesinde 9 tez (% 6.67) yapılmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma ile Ulusal Tez Merkezinde yer alan eğitim yönetimi konulu tezlerin bibliyometrik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Yapılan tarama ile 3 yılda toplam 135 doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tez sayısının yeterli olmadığı değerlendirilebilir. Bu duruma eğitim yönetiminin henüz bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi ve daha çok yaparak öğrenilen bir alan olmasının etki ettiği söylenebilir. Ancak zamanla doktora tez sayılarının artmasının alana katkı sağlayacağı öngörülebilir. Yüksek lisans tezlerinin yayınlandığı yıllar incelendiğinde istikrarlı bir artış ya da azalış görülmemektedir. Yayın sayısı 2018 ve 2019 yıllarında aynı olurken 2020 yılında az da olsa düşüş göstermiştir. 2018 ve 2019 yılında yapılan çalışma sayısının fazla olmasının nedenini, 2018 yılında açıklanan 2023 Vizyon Belgesinde okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacağı (MEB, 2018, s.43) hedefine bağlı olduğu değerlendirilebilir. Ancak 2020 yılı başında ortaya çıkan pandemi süreci ile tüm dikkatler uzaktan eğitime çevrilmiş ve araştırmacılar da daha güncel bir konu olduğu için bu alanda çalışmaya başlamıştır. Bu durumun eğitim yönetimi ile ilgili çalışmaları daha geri plana ittiği değerlendirilebilir. Tezlerin yazım dili incelendiğinde tamamına yakınının Türkçe olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin üniversitelerdeki eğitim dili ile alakalı olduğu söylenebilir. Çünkü Türkiye’deki üniversitelerin veya bölümlerin öğrenim dili ağırlıklı olarak Türkçe’dir. Tezlerin erişilebilirlik durumu incelendiğinde tamamına yakınına izin verildiği (133 tez) görülmektedir. 2 teze ise erişim izni verilmemiştir. Bu durum elde edilen bilgilerin insanların kullanımına sunulduğunu göstermektedir. Doktora tezlerinin konularına bakıldığında; en çok eğitim ve öğretim konulu (124 tez, %91.85) tez yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 11 tez de (%8.15) eğitim ve öğretimin yanında diğer alanlarla da ilişkilidir. Yüksek lisans tezlerinin yapıldığı üniversitelerin statülerine bakıldığında; devlet üniversitelerinde 129, özel üniversitelerde 6 tez yapıldığı görülmektedir. Üniversiteler olarak incelediğimizde ise 31 farklı üniversitede Eğitim Yönetimi konulu doktora tezi çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu sayı Türkiye’deki üniversitelerin (2020 yılı itibarıyla 203 üniversite bulunmaktadır) %15.27’sine denk gelmektedir. Bu durumun yeterli olmadığı

görülmektedir. Bu çalışmaların en çok Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Daha sonra ise Ankara Üniversitesi gelmektedir. Doktora tez belirleme aşamasında eğitim yönetimi alanına olacak yönelme, hem bu alanın değer kazanmasına hem de uygulamada yer alan yöneticilere akademik destek olma konusunda fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alp, Ö. & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan nicel tezlere ilişkin bir sistematik derleme: 2009-2019 . *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1) , 359-391.
- Balçı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu matbaası
- Duran, G. & Çelikkaya, S. (2019). Türkiye’de lojistik üzerine yapılmış doktora tezlerin bibliyometrik analizi. *Gaziantepe Üniversitesi İslahiye İİBF Uluslararası E-Dergi*, 3(3) , 152-167 .
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, E , Tüzel, E . (2015). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı doktora programlarında tamamlanan tezlerin eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 297-316.
- Karaca, İ. , Özcan, M. & Karaca, N. (2021). Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin 2023 eğitim vizyonu bağlamında incelenmesi. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 26-32.
- Kılıncı, H. (1991). Eğitim yönetimi alanında üniversitemizde yapılan bazı araştırmaların sistem yaklaşımı açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. 13.04.2021 tarihinde http://2023Vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden indirilmiştir.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348-349.
- Şahin, T. & Ocak, S. (2019). Türkiye’de sağlık yönetimi başlıklı yürütülen tezlerin bibliyometrik analizi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 22(3), 543-558.
- Tatık, R. Ş., & Doğan, S. (2014). Marmara üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 399-410. [doi:10.9761/JASSS2324](https://doi.org/10.9761/JASSS2324)
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(1), 93-119. [doi: 10.14527/kuey.2014.005](https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005)
- Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı doktora dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 497-515.
- Yıldırım, A. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi üzerine yapılmış araştırmalarının incelenmesi: milli eğitim ve sosyal bilimler dergisi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1887-1896. [doi: 10.24106/kefdergi.2210](https://doi.org/10.24106/kefdergi.2210)
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.



OKUL-AİLE İLETİŞİMİNİN BAŞARIYA, ÖZGÜVENE, MOTİVASYONA VE TUTUMA KATKISI*

Osman Orhan DEMİR¹ - Oktay BEKTAŞ²- Sibel SARAÇOĞLU³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı yatılı bölge ortaokulu öğrenci ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin öğrencilerin fen alanındaki başarı, motivasyon, tutum ve özgüvenine katkısı hakkındaki bakış açılarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma yönteminin fenomenoloji desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılının bahar döneminde Niğde ili Ulukışla ilçesinde yatılı bölge ortaokulunun farklı sınıflarında öğrenim gören, farklı aile yapısına, cinsiyete ve başarı düzeyine sahip olan altı öğrenci ve yine farklı disiplinlere, yaş seviyesine ve aile iletişimine sahip üç öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunluğunun okul aile iletişiminin fen alanındaki başarı, motivasyon, tutum ve özgüvene olumlu yönde katkısının olduğu görüşüne sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde öğretmenlere aile iletişimini arttıracak uygulamalar yapmaları, okul yöneticilerine aile-öğretmen-öğrenci arasındaki köprüyü desteklemeleri ve aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapmaları, ailelere okul ile iletişimlerini güçlendirmeleri, program hazırlayıcılara okul aile iletişimini sağlayacak uygulamalara yer vermeleri konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yatılı bölge ortaokulu, okul-aile iletişimi, fen eğitimi, başarı, motivasyon, tutum, özgüven.

CONTRIBUTION OF SCHOOL-FAMILY COMMUNICATION TO ACHIEVEMENT, SELF- CONFIDENCE, MOTIVATION AND ATTITUDE

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the perspectives of boarding district secondary school students and teachers on the contribution of school-family communication to students' achievement, motivation, attitude and self-confidence in science. The study was carried out according to the phenomenology of the qualitative research method. The study group of the study consists of six students with different family structure, gender and level of achievement, and three teachers with different disciplines, age levels and family communication, studying in different classes of the boarding district secondary school in Ulukışla district of Niğde province in the spring term of 2018-2019. Semi-structured interview was employed as data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed with content analysis. In the study, it was understood that the majority of students and teachers had the opinion that school-family communication contributed positively to achievement, motivation, attitude and self-confidence in the field of science. As a result of these results, teachers were suggested to implement practices that will increase family communication. Also, school administrators should support the bridge between family, teacher, and student and raise awareness of families, and strengthen their communication with the school. Finally, program developers should include practices that will provide school-family communication.

¹ MEB Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı osmanorhandemir@hotmail.com

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, obektas@erciyes.edu.tr

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, saracs@erciyes.edu.tr

Keywords: Boarding school, school family communication, science education, motivation, achievement, attitude, self-confidence.

1. GİRİŞ

Değişmeyi ve gelişmeyi hedefleyen tüm ülkeler, meraklı, girişimci, iletişim yönü güçlü ve sorumluluklarının farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde bilgi, duygu ve becerilerin bireye doğrudan aktarılması yeterli değildir. Bu kazanıma ancak bilginin birey tarafından yeniden yapılandırıldığı ve keşfedildiği yaklaşımlarla ulaşılabilir (Amineh & Asl, 2015; Perkins, 1999). Bu kapsamda öğrenme sürecinde, bireyin etkin olduğu, araştırma, keşfetme, tartışma, yorumlama, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi uygulamalarla öğrenmenin gerçekleştiği yaklaşımların kullanılması önem kazanmaktadır (Fosnot, 2013; Tan, Chua, & Goh, 2015). Özellikle fen bilimleri gibi alanlarda bu özelliklere sahip olması nedeniyle baskın olarak kullanılan yaklaşım yapılandırıcılıktır (Kalina & Powell, 2009; Sjøberg, 2010).

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenci ve velinin rolleri önem arz etmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenci ile öğretim programı arasında köprü oluşturmaktır. Öğretmen, sahip olduğu bilgi verme ve sınıf yönetimi görevleri yerine ortamı düzenleme, rehber olma ve öğrenmeyi destekleme görevlerini gerçekleştirir. (Açıkgöz, 2003; Özkan, 2012). Bu yaklaşımda, öğrenme sorumluluğu büyük oranda öğrenciye ait olup öğrenme, öğrenenin kişisel yetenekleri ve deneyimlerinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenme süreci keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsar. Öğrenen bu süreçte, etrafındaki çeşitli imkânlardan faydalanarak etkileşim yoluyla aktif bir rol üstlenir; soru sorar, veri toplar, analiz eder, başka öğrenen ve öğretmenlerle iletişime geçer, fikirlerini tartışmaya açar, sonuç çıkarır ve karar verir (Lucero, Valcke & Schellens, 2013; Minner, Levy & Century, 2010; Özkan, 2012). Bu yaklaşıma göre öğrenciyi başarıya taşıyacak önemli unsurlardan birisi öğrenci, öğretmen ve aile arasında kurulacak işbirliğidir (Baş & Beyhan, 2017; Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2012; Griffin & Steen, 2010). Öğrenci, öğretmen ve aile arasında kurulacak etkileşim, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine olumlu yönde etki etmekte; bu iletişimdeki eksiklik veya problemler ise öğrenci davranışlarında olumsuzluklara sebep olabilmektedir (Christensone & Reschly, 2010; Griffin & Galassi, 2018; Park & Holloway, 2017). Eğitimin amaçlarına ulaşabilmek ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirebilmek için öğretmen, öğrenci ve aile iletişimi ve rolü önemli ve gerekli bir etkidir (Avrupa Komisyonu, 2017; Yazıcı, Demirhan Serinken & Ağar, 2016).

İletişim, bir bireyin sahip olması gereken temel yaşam becerilerinden biri olup; etkili bir okul-aile iletişimi, öğrencinin akademik başarısını artırmanın ve öğrenci gelişimini iyileştirmenin bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Bordalba & Bochaca, 2019; Hill & Chao, 2009; Jeynes, 2015; MEB, 2018). Okul aile iletişiminin amacı, aileler ile okul arasında bir köprü görevi görmek ve öğrencinin her açıdan gelişimine

katkı sağlamaktır (Griffin & Galassi, 2018; Park & Holloway, 2017; Yazıcı, Demirhan Serinken & Açar, 2016). Örneğin, sözel anlamda iyi olan öğrencinin bu yeteneği matematik dersinde kullanılabilir. Öğretmenin fark edemediği durumlarda öğrencinin bu yeteneğinin kullanılabilmesi için öğretmen, aile ile etkin bir iletişim kurmalıdır. Bir başka ifadeyle, bu yeteneğin fark edilebilmesi için öğretmenin ve evdeki ebeveynlerin öğrenciyi çok iyi tanımasını gerekmektedir. Dolayısıyla bu iletişim kuvvetli olduğunda öğrencinin ihtiyaçları ortaya çıkar ve öğrenci her anlamda gelişme sağlar (Peet, Prakke & Wolf, 2007). Nitekim alan yazında iletişimin, başarıyı teşvik eden en tutarlı strateji olduğu belirtilmiştir (Hill, Witherspoon & Bartz, 2018). Ancak alan yazında özellikle ergenlik döneminde ailenin eğitim sürecine daha az dâhil olduğu, ulaşım, uygun görüşme zamanı ve yoksulluk gibi nedenlerle okul-aile iletişiminin engellendiği belirtilmektedir (Griffin & Galassi, 2018). Ergenlik yılları, sosyal, duygusal ve biyolojik gelişimde önemli değişikliklerle karakterize edilen ve bu değişikliklerin genellikle akademik performansta düşüslere neden olabileceği bir dönemdir (Barber & Olsen, 2004; Şirin, 2020). Ayrıca ortaokul ergenleri, daha genç veya daha yaşlı akranları tarafından ele alınmayan zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Griffin & Galassi, 2018). Bu dönemde okul-aile etkileşimi de karmaşıklaşmaktadır (Hill, Witherspoon & Bartz, 2018). Özellikle kısıtlı imkânlarla sahip yatılı okullarda öğrenim gören öğrenciler gibi dezavantajlı gruplarda okul-aile iletişimi daha da önemli bir konu haline gelmektedir (Daniel, 2016; Provasnik, KewalRamani, Coleman, Gilbertson, Herring & Xie, 2007). Yatılı okullarla ilgili yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin psikolojik rahatsızlıklarının fazla olması, motivasyon ve akademik başarılarının düşük olması, duyuşsal yönden eksik olmaları gibi çeşitli sorunlar yaşadıkları ve yaşanan eğitsel sorunların okul-aile iletişiminin eksikliğinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Çangır, 2019; Demirel, 2013; İnal & Sadık, 2014; Schaverien, 2011; Yılmaz, 2012). Alan yazında da belirtildiği gibi tutum, özgüven ve motivasyon duyuşsal özellikler boyutunda ele alındığında bu çalışmanın konusu olan bu özellikler açısından okul-aile iletişimi önemli bir konu olarak düşünülmektedir.

Ailenin sosyoekonomik yapısı ve okula karşı geliştirdiği bakış açısı, çocuğun okula yönelik tutumlarına etki etmektedir (Çelebi & Çopur, 2019). Öğretmenle saygılı ve etkili bir iletişim kuran ailelerin çocukları okula yönelik olumlu tutumlar sergilerken, saygı duymayan ve etkisiz iletişim kuran ailelerin çocukları okula yönelik olumsuz tutuma sahip olmaktadır (Bayrakdar & Yiğit, 2006). Ailenin okula desteğinin ilk şartı okul-aile iletişimidir. Aile iletişimi ile ailenin okula karşı tutumu öğrenilebilir ve daha sonrasında olumsuz tutumların olumlu yönde oluşturulması sağlanabilir. Her alanda olduğu gibi fen alanında da öğrenci tutumunun aile iletişimi ile olumlu hale gelmesi sağlanabilir.

Lim-Soo Yin (2003) aile katılımı ile öğrencinin ailesinin maddi imkânları düşük olsa dahi başarı için adımlar attığını ve ders başarısını yükselttiğini belirtmektedir. Öğrencinin ayrıca ödevlerine özen gösterdiğini, derslerine karşı motivasyonunu ve disiplinini artırdığını, kendini daha yakından tanıma fırsatı

yakaladığını, bireysel eğitime daha nadir ihtiyaç duyduğunu, okul ile ev arasında bir bağlantı kurabildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, okul-aile iletişimi sayesinde öğrencide istendik davranışların arttığı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, etkin bir şekilde ortaya konan okul-aile iletişimi sayesinde ekonomik durumları çeşitli olan öğrenciler kendisini geliştirip anlamaya çabalayacaklar ve akademik anlamda kendilerini geliştirmek için çaba sarf edeceklerdir. Böylece, öğrenci tüm derslere ve okula karşı görevlerini yüksek motivasyon ile yerine getirebilecektir (Lou, 2007).

Aile iletişimi, öğrencilerin tavırlarını etkilemekte; sosyalleşmelerine, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerine ayna tutmaktadır. Dolayısıyla, etkili okul-aile iletişimi ile öğrencilerin sosyalleşmesi ve bu sosyalleşmeden hareketle de onların özgüvenlerinin artması sağlanabilir. Ayrıca, okul-aile iletişimi ile öğrenciler kendi potansiyellerinin farkına varabilir, bu da onların özgüvenlerini artırabilir (Smith, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007).

Bireyin gelişimi bir bütündür ve öğrencinin edindiği bir kazanım bireyin gelişiminde başka bir alanı etkileyebilecektir (MEB, 2018). Nitekim akademik ve sosyal öz-yeterlik, öğrenmeye içsel motivasyon gibi özellikler, öğrenciyi başarıya taşıyacak olan öğrenci özellikleri olarak ifade edilmektedir (Griffin & Galassi, 2010). Bu özellikler öğrenme verimliliğini etkilemekte ve okul-aile iletişiminden etkilenebilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2017). Nitekim alan yazında ailelerin öğrencilerin öğrenim durumlarına ilgileri ve katılım sağlamaları ile okul-aile arasındaki işbirliğinin, öğrencilerin duyuşsal sorunlarını çözümlenmede, başarı seviyelerini yükseltmede, öğrenme verimliliğini artırmada önemli bir etki oluşturduğu belirtilmektedir (Bordalba & Bochaca, 2019; Park & Holloway, 2017). Özellikle kırsal okul ortamlarındaki öğrencilerin eğitsel yaşantılarındaki zorluklar okul-aile iletişim eksiklerinden kaynaklanabilmektedir (Çangır, 2019; Çiftçi & Cin, 2017; İnal & Sadık, 2014). Bu nedenle bu işbirliği ve etkileri her geçen gün daha da önemli bir konu haline gelmektedir (Griffin & Galassi, 2018; Powell, Son, File & San Juan, 2010). Alan yazında özellikle gelişim hızının yüksek olduğu ergenlik dönemi öğrencileri ve kırsal okul ortamlarında okul-aile iletişimine yönelik daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir (Çangır, 2019; Griffin & Galassi, 2018).

Bu kapsamda özellikle okul-aile iletişiminin yetersiz olduğu yatılı bölge ortaokulu öğrenci ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin katkılarına yönelik bakış açılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın, okul-aile iletişim durumlarının genelde tüm alanlarda ve özelde fen alanında başarı, motivasyon, tutum ve özgüven anlamında katkılarının tespitine ve değerlendirilmesine yönelik sonuçlar ortaya koyacak olması dolayısıyla alan yazın için önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun eğitsel kimliğinin boyutlarını düşündüğümüzde akademik anlamda fen dersine karşı motive olması, fen derslerine karşı olumlu tutum geliştirmesi, fen derslerine yapabileceğine olan inancıyla özgüvene sahip olması, bunlara bağlı olarak fen başarısının artması ailenin rolüyle dolayısıyla aile ile kurulacak olan güçlü

iletişim ile ilişkili olabilir. Bu etkileşimden kaynaklı olarak bu konuların araştırılması ve katkılarının ortaya dökülmesi açısından bu çalışmanın gerçekleştirilmesi önemli bir konu olarak görülmektedir.

1.1. Araştırma Sorusu

Niğde ili Ulukışla ilçesindeki yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin katkılarına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Alt problemler

- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin fen başarısına katkısına ilişkin düşünceleri nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin fen motivasyonuna katkısına ilişkin düşünceleri nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin fen tutumuna katkısına ilişkin düşünceleri nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin fen özgüvenine katkısına ilişkin düşünceleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Fenomenoloji, kişinin farkına vardığı fakat detaylı ve derinden bir fikre sahip olmadığı algılarının irdelendiği bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin okul-aile iletişiminin katkıları ile ilgili yaşamış oldukları tecrübe ve deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkacak düşünce ve bakış açıları derinlemesine incelendiği için, yöntem olarak nitel araştırma yöntemi, desen olarak fenomenoloji kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırma amacına uygun olarak amaçlı örneklem türü kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme öğrencilerin yatılı bölge ortaokulunda öğrenim görmesi ve öğretmenlerin yatılı bölge okulunda çalışması ölçüt olarak kullanılmıştır. Derinlemesine araştırmaya uygun olabilmesi amacıyla aşırı durum örnekleme için çalışma grubu okul-aile iletişim düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenci ve öğretmenlerden oluşacak şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca çalışma grubunda maksimum çeşitlik için çalışma grubu iki farklı şubeden, farklı cinsiyette, farklı başarı seviyesinde ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler ile farklı branşlardan, farklı yaşlarda ve farklı aile iletişim düzeyine sahip öğretmenlerden seçilmiştir. Öğrenci ve öğretmenler okul-aile iletişim düzeyi açısından sınıflandırılırken, okul-aile iletişimi haftada 3'den az ise düşük, 3 ile 5 arası ise orta, 5'den fazla ise yüksek seviye olarak belirlenmiştir. Başarı düzeyi açısından öğrenciler sınıflandırılırken, yıl sonu başarı not ortalamaları 0-50 arasında ise düşük, 50-85 arasında ise orta

ve 85-100 arasında ise yüksek seviyede başarı düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Ailelerin gelir düzeyi 0-2300 TL arası ise düşük, 2300-4500 arası ise orta, 4500 ve üst seviyede ise yüksek sosyo-ekonomik düzey olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Demografik Özellikler		Öğrenci		Öğretmen	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	3	50	2	66,6
	Erkek	3	50	1	33,3
Okul-aile iletişim düzeyi	Düşük	2	33,3	1	33,3
	Orta	2	33,3	1	33,3
	Yüksek	2	33,3	1	33,3
Başarı düzeyi	Düşük	2	33,3	-	-
	Orta	2	33,3	-	-
	Yüksek	2	33,3	-	-
Sosyo ekonomik düzey	Düşük	2	33,3	-	-
	Orta	2	33,3	-	-
	Yüksek	2	33,3	-	-
Şube	A	3	50	-	-
	B	3	50	-	-
Branş	Matematik	-	-	1	33,3
	Bilişim	-	-	1	33,3
	Teknolojileri	-	-	-	-
	Sosyal Bilgiler	-	-	1	33,3
Yaş	20-25	-	-	1	33,3
	25-30	-	-	1	33,3
	30-35	-	-	1	33,3

2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, soruların sırasının önceden belirlendiği ancak araştırmacının isteği dâhilinde soruların sırasının değiştiği ve hatta yeni soruların eklenebildiği, araştırmacıya esneklik konusunda avantaj sağlayan bir görüşme çeşididir (Büyüköztürk, 2015). Araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu, iki fen eğitimi alan uzmanı, iki fen bilimleri öğretmeni, iki rehberlik öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda düzenlenmiştir. Görüşme formunda anlaşılmayabilecek ve derine inilmesi istenen sorular ek sorular ve sondalarla desteklenerek katılımcıların her soruya yanıt verebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili daha geniş ve derinlemesine bilgilerinin alınması amacıyla nasıl ve neden sorularına daha çok yer verilmiştir. Düzenlenen form kullanılarak iki öğrenci ve iki öğretmen ile soruların işlevselliğine ve anlaşılabilirliğine yönelik pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin sonuçları araştırma dışında tutularak gelen dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu kullanılarak katılımcıların görüşleri gönüllülük esasına dayalı olarak alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakikada gerçekleştirilmiştir. Katılımcının izni dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmenin yazılı metni hazırlanarak katılımcılara onaylatılmış ve görüşleri teyit ettirilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışmanın niteliği artırmak için en sık kullanılan ölçütler inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirliktir (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018; Lincoln & Guba, 1986). Araştırmada inandırıcılığın sağlanması için, iyi bilinen bir araştırma yöntemi kullanılmış, deneyim ve yorumların farklı kaynaklardan doğrulanması için farklı katılımcı gruplardan veriler toplanmış, veriler farklı araştırmacılar tarafından incelenerek araştırmacıların algı ve yorumları karşılaştırılmış, veriler katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmış, katılımcılarla görüşmeler yapılmadan önce, görüşmenin gerçekleşeceği zamanın planlanması için iletişime geçilmiş, görüşmelerden önce katılımcılarla samimi bir ortamda sohbet ortamı kurulmuş ve katılımcılar rahatlatılmış, katılımcılara görüşmenin verilerinin sadece bu araştırma için kullanılacağı anlatılarak içtenlikle ve samimi bir şekilde cevap vermeleri sağlanmış, veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir, verilere ilişkin yorumları derinleştirmek amacıyla araştırmacılar bir araya gelmiş, kod ve temalar araştırmacılar arasında uzlaşılarak oluşturulmuş, araştırmacılar kendileri/araştırma süreci/geliştirilen açıklamalar hakkında yansıtıcı yorumlamalarda bulunmuş, bulgular önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların özgeçmiş, nitelikleri ve deneyimleri, kısaca inandırıcılık için önemli bir etken olan araştırmacı güvenilirliliği araştırmanın yürütülebilmesi için yeterli görülmektedir. Aktarılabirlik için katılımcıların farklı özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiş ve görüşmeler sessiz ve sakin bir odada katılımcının rahat etmesini sağlayacak bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem seçimi, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama süreci ve veri analizi gibi çalışmanın her aşaması detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Güvenilebilirlik için, belirlenen araştırma deseni dikkatlice izlenmiş, bulgular araştırmacılar arasında fikir birliğine varılarak oluşturulmuş, bulgular yorum yapmadan olduğu gibi sunulmuş, yorumlar sonuç ve tartışma kısmına bırakılmış, araştırma süreci iki fen eğitimi alan uzmanının kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Onaylanabilirlik için araştırmacı çeşitlemesi yapılarak kişisel eğilimlerin önüne geçmeye çalışılmış, veriler katılımcılara onaylatılmış, araştırma verileri ve yorumları iki fen eğitimi alan uzmanının kontrolüne sunulmuştur.

2.5. Veri Analizi

Araştırmada verilerin daha detaylı incelenmesini sağlamak amacıyla veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz aşamaları şu şekildedir:

1- Veri analizinden önce görüşme esnasında alınan ses kayıtları birinci araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Örnek olarak;

Birinci Araştırmacı: İsim soy isim?

Katılımcı: H. E. ismim, soy ismim Ş

Birinci Araştırmacı: Kaç yaşındasın?

Katılımcı: 13 yaşındayım

Birinci Araştırmacı: Hangi okula gidiyorsun?

Katılımcı: X yatılı bölge ortaokuluna gidiyorum

Birinci Araştırmacı: Sınıf olarak?

Katılımcı: Yedinci sınıf.

2- Transkript baştan sona okunup kod oluşturulacak kısımların altı birinci araştırmacı tarafından çizilmiştir. Örnek olarak;

Birinci Araştırmacı: Okul aile iletişiminin fen başarınıza katkısı konusunda neler düşünüyorsunuz?

Katılımcı: Zaten okul ile ailem görüşüyorsa bütün derslerime katkısı olabilir zaten böyle bir katkısı olduğunu da düşünmüyorum bu konuda haa eğer başarısızsam tabii ki yine o şekilde ailem üzerime düşebilir yani fen başarıımı geliştirebilirim.

3- Altı çizilen yerlerden kodlar listelenmiştir ve araştırmacılar kodlar üzerinde fikir birliğine varmıştır. Yukarıda altı çizilen kelimelerden hareketle okul-aile iletişiminin katkısına yönelik “fen başarısını artırır” kodu belirlenmiştir.

4- Kodlar bir araya getirilerek kategorilere ulaşılmıştır. Örneğin; “fen başarısını artırır” ve “fen başarısını etkilemeyebilir” kodları “Fen başarısına okul-aile iletişiminin katkısı” kategorisi altında incelenmiştir.

5- Kodlar birleştirilerek ulaşılan kategoriler şu şekildedir: “Fen başarısına okul-aile iletişiminin katkısı”, “Fen motivasyonuna okul-aile iletişiminin katkısı”, “Fen tutumuna okul-aile iletişiminin katkısı”, “Fene yönelik özgüvenine okul-aile iletişiminin katkısı”. Oluşturulan kodlar ve kategoriler araştırmacılar dışında alanında uzman bir fen eğitimcisi ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve bazı dil bilgisi kuraları yönünden düzeltmelerle son halleri verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişiminin katkılarına ilişkin görüşleri sonucunda oluşturulan kodlar ve kategoriler ilgili tablolarda sunulmuş, her bir veri ayrıntılı bir şekilde tek tek incelenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar direk alıntı cümleleri ile desteklenmiştir.

Fen başarısına okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ilişkin bulgular

Görüşmeler sırasında öğrencilere, fen başarısına okul-aile iletişiminin katkısı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin tecrübe ve deneyimlerine dayalı olarak dile getirdikleri düşünceleri dikkate alınarak oluşturulan kodlar ve kodların dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Fen başarısına okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Halil	Kardelen	Ezgi	İklima	Emirhan	Abbas
Fen başarısını artırır	+	+	+	+	+	
Fen başarısını etkilemeyebilir						+

Tablo 2’den görüldüğü üzere tüm katılımcılar okul-aile iletişiminin fen başarısına olumlu yönde katkı verdiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan Halil görüşünü “...eğer başarısızsam tabii ki ailem üzerime düşebilir yani başarıyı geliştirebilirim” şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir. Kardelen’in “iyi dinlememiz gerekiyor hocaları ... hocalarla birlikte fikirlerimizi paylaşarak soru sorarak falan fenin başarısının ilk adımını atmış oluyoruz” şeklindeki sözlerinden bu konuya yönelik görüşünü öğrenci-öğretmen iletişimi ile açıkladığı anlaşılmaktadır. İklima ise görüşünü “...başarıdan ben fene az ilgi duyuyum bu az ilgiyi hocalarım fark edip aileme iletişime geçerse fen başarımla artar” şeklinde açıklamış ve öğretmen-aile iletişiminin ders başarısına katkı sağladığını belirtmiştir. Okul-aile iletişiminin fen başarısını etkilemeyebileceği yönünde görüş belirten Abbas, bu düşüncesini ailenin derse olumsuz bakış açısı ile açıklamış ve görüşünü “bazı aileler feni boşver diyor bazı aileler feni çalış diyor bu durumda katkı olabilir veya olmayabilir” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlere, öğrencilerin fen başarılarına okul-aile iletişiminin katkısı sorulduğunda, hepsi bu iletişimin fen başarısına olumlu katkılar vereceğini belirtmişlerdir.

Fen başarısına okul-aile iletişiminin katkısı hakkında üç öğretmen de iletişimin fen başarısına olumlu katkısı olacağı yönünde görüş belirtmiştir. Bu katkıyı fen ile günlük yaşam arasındaki ilişkinin fen başarısını etkilemesi olarak değerlendiren Ünal Bey, “Yağmurun yağması topraktan meyve yetişmesi yani hayvanların bakımı olsun bunun gibi ağaçların bakımı olsun bir sürü özellikle bizim yöremizde de daha çok çocuklar köylerden geliyorlar. Burada bütün durumlar doğayla iç içe olduğu için fenle alakalı başarılı olduklarını düşünüyorlar. Ailenin de bunda katkısı olabilir.” şeklinde açıklama yapmıştır. Neşe Hanım bu konudaki düşüncelerini “...sadece fen derslerinde değil bütün derslerde aile ile iletişim halinde olup öğrencinin ne halde olduğunu öğrencinin takıldığı yerleri ailelerle görüşmek öğrencinin başarısını artırır. ” şeklinde açıklarken, Nur Hanım, öğretmenin öğrencinin aile yaşantısı hakkında bilgi sahibi olmasının ve ailenin ders içeriği hakkındaki bilgilendirilmesinin fen başarısına katkıda bulunduğunu savunmuştur ve bu savunmasını “Bütün derslerde olduğu gibi fen başarısında da aile iletişiminin etkisi büyüktür. Çocuğun ailesinin durumunu gözlemlemek sadece fen başarısı için değil, bütün akademik başarı için önemli bence. Şimdi birçok aile fen dersinin içeriğini bile bilmiyor. Aile ile kurulan iletişimde bunu anlatmak oldukça önemli” şeklinde ifade etmiştir.

Fen motivasyonuna okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ilişkin bulgular

Görüşmeler sırasında öğrencilere, fen motivasyonuna okul-aile iletişiminin katkısı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri dikkate alınarak oluşturulan kodlar ve dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Fen motivasyonuna okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Halil	Kardelen	Ezgi	İklima	Emirhan	Abbas
Etkilemez	+					
Arttırır		+	+		+	+
Azaltır				+		

Okul-aile iletişiminin öğrencinin motivasyonuna katkısının olmadığını düşünen Halil “..bana göre motivasyonda bir değişiklik olmaz aile ile iletişim olduğunda...” şeklinde görüş belirtmiştir. Okul-aile iletişiminin öğrenciyi motive ettiğini düşünen Kardelen, “..bizî motive ederler bize yardımcı olurlar bir yönden aslında konuşurlar ...” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Akademik başarısının düşük olması durumunda kurulacak okul-aile iletişiminin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini düşünen İklima bu görüşünü, “Ben fende başarısızım diyelim, hocalarım aileme bunu haber verirse motivasyonum 50 ise 0 a düşer çünkü tu ailem bana böyle çalış deyince, içimden gelmediği sürece hiç ilgim çoğalmaz” şeklinde açıklamıştır. İklima'nın aksi yönünde görüş bildiren Abbas motivasyonunun arttığını “Tu ailemiz hocalarımızla konuşuyorlar ve hangi derslerin düşük olduğunu öğreniyorlar ve üstüne bastırıyorlar çünkü iletişim, ailenin üstüne daha çok odaklanması motivasyonunlu olmamı sağlıyor” cümleleriyle açıklamıştır.

Fen motivasyonuna okul-aile iletişiminin katkısı olduğunu düşünen öğretmen Neşe Hanım, “Eğer aile fene karşı çocuğu isteklendiriyorsa, güzel bir ders olduğunu söylüyorsa, ilerde hayatında ne gibi faydaları olabileceğinden bahsediyorsa ya da günlük hayatta bunu çocuğuna gösteriyorsa, çocuk o derse daha çok ilgi duyacaktır. Dolayısıyla da derste başarı ve motivasyonu artacaktır. Öte yandan, aile dersin zor olduğundan bahsediyorsa, çocukta da bir önyargı olacağı için başarı ve motivasyonu düşecektir.” cümlesiyle görüşünü açıklamıştır. Ünal Bey de benzer şekilde aile yaşantısının öğrenci motivasyonuna katkı sağladığını düşünmektedir ve bu düşüncesini “..motivasyon olarak, çocuk doğada ve ailede gördüğü bir şeyi okulda gördüğü zaman ne yapar ... çok başarılı olur bence eğitime katkısı vardır” cümlesiyle açıklamıştır. Nur Hanım da benzer yöndeki görüşünü, “Aile oldukça önemli. Fende deney yapmak değil, toprağa bir şey ekmek, , saksıya çiçek ekmek bile motivasyonu etkiler ve önyargıları kırar” sözleriyle dile getirmiştir.

Fen tutumuna okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ilişkin bulgular

Görüşmeler sırasında, üçüncü olarak, öğrencilere, fene yönelik tutumlarına okul-aile iletişiminin katkısı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri dikkate alınarak oluşturulan kodlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Fene yönelik tutuma okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Halil	Kardelen	Ezgi	İklima	Emirhan	Abbas
Arttırır	+	+	+	+	+	+
Olumsuz etkiler				+		+
Etkilemez	+					

Tablo 4'den de görüleceği üzere Halil dışındaki diğer katılımcılar fene yönelik tutumun aile iletişiminden etkilendiğini belirtmişlerdir. Kardelen, “*değiştirir aslında fen tutumunu değiştirir. Öğretmen bana ilgi gösterir, o konuya ilgi gösterir, o konuyu anlamamı sağlayabilir...*” şeklinde görüş bildirmiştir. Fen tutumunu feni sevmek olarak ifade eden ve tutumunun iletişimden olumlu yönde katkı sağlayabileceğini belirten Emirhan ise “*Fen tutumu... feni seviyorum. Tabii ki artırıyor ailem ve öğretmenlerim olunca benimde daha da yapasım geliyor*” sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir. Ailenin fen tutumunu olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünen İklima görüşünü “*Şimdi şöyle benim ailem feni seviyordur veya sevmiyordur, çocuk onları görünce fen çok korkunç der ve sevgisi azalır*” şeklinde açıklamıştır. Okul-aile iletişiminin fene yönelik tutumunu etkilemediğini düşünen Halil bu düşüncesini “*sevmemek de bir tutumdur. Değişiklik olacağını zannetmiyorum... eğer sevmiyorsak dersi aile ile iletişim kursalar bile yine sevmiyoruzdur sevemeyiz yani*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler öğrencilerin fene yönelik tutumlarının okul-aile iletişiminin olumlu yönde katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, Neşe Hanım, “*yani olumlu yönde eleştiriler yaparsa çocuk bunu olumlu görecektir... yani fene karşı tutumunu aile iletişimi bir bakıma belirliyor diyebiliyoruz o zaman*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Benzer şekilde, Nur Hanım “*Bazı öğrencilerin belirli tutumu var sayısal derslerde, önyargılı tutumları oluyor, okulla beraber aile ile güçlü iletişim kurulursa önyargularını aşabilirler*” sözleriyle ifade etmiştir.

Fene yönelik özgüvene okul-aile iletişiminin katkısı kategorisine ilişkin bulgular

Görüşmeler sırasında öğrencilere, fenle ilgili özgüvenlerine okul-aile iletişiminin katkısı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri dikkate alınarak oluşturulan kodlar ve dağılımları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Fene yönelik Özgüvene Okul-Aile İletişiminin Katkısı Kategorisine Ait Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Halil	Kardelen	Ezgi	İklima	Emirhan	Abbas
Arttırır		+	+		+	+
Azaltır				+		
Etkilemez	+					

Tablo 5 incelendiğinde, aile iletişiminin fene yönelik özgüvenini artırdığını düşünen dört katılımcı olduğu görülmektedir. Örneğin, Emirhan “*Okula gelebiliyor, telefonla görüşebiliyor, yetkili öğretmenlerimle, olumlu yönde oluyor bana özgüven veriyor*” ve “*ailem, öğretmenlerim iletişime geçerek bilgiler veriyorlar. Ailem de o bilgileri bana verince, bende seviyorum, bir nevi daha da iyi yapıp ailemi daha çok sevindirmek istediğimden daha çok istiyorum.*” ifadelerini dile getirmiştir. Bu konuda farklı düşünen İklima ise “*yani işte ödevimi yapmayı unutursam çok tekrar ederse bununla ilgili hocalarım ailemle iletişime geçerse bu özgüven beni negatif anlamda çok kötü etkiler*” şeklindeki görüşüyle, eksik yönleri ile ilgili kurulacak iletişimin özgüvenini azalttığını belirtmiştir. Okul-aile iletişiminin özgüveni etkilemediğini düşünen Halil ise düşüncesini “*bunda da pek düşünmüyorum zaten özgüven insanın*” şeklinde ifade etmiştir.

kendinde var olan bir şey zaten bunla da ilgili değişeceğini düşünmüyorum.” şeklinde açıklamıştır. Abbas da benzer şekilde *“iyi etkiler çünkü özgüveni artırmasını sağlarlar”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin fene yönelik özgüvenlerine okul-aile iletişiminin katkı sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin, Neşe Hanım, *“Feni yapabileceğine çocuğu yüreklendirirse, çocuk en azından yapabileceğini düşünür. Bu amaçla, okulla ailenin iletişim içerisinde olması gerekir. Yani veli çocuğunu yüreklendirmesi gerektiğini bilemeyebilir, dersi kendisi zor görüyor olabilir. Okulla iletişim halinde olursa, en basitinden mesela rehber öğretmenimiz bile bunu velilere iletir, yani çocuğuna nasıl davranması gerektiğini”* şeklindeki açıklamasıyla okul aile iletişiminin öğrencinin özgüvenine katkısını vurgulamıştır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, okul-aile iletişiminin fen başarısına katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Katılımcı öğrencilerden bir kişi ise ailenin olumsuz bakış açıları nedeniyle bu etkinin değişebileceğini düşünmektedir. Öğrenciler arasındaki görüş farklılıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, aile iletişim düzeyi ve başarı gibi durumlarının farklı olmasından kaynaklı olabilir. Öğretmenler ise bu konuda fenin günlük yaşamla ilişkisi, öğrenci hakkında bilgi paylaşımı, aile yaşantısının öğrenilmesi ve ailenin bilinçlendirilmesi gibi nedenlerle bu etkileşimin öğrencinin fen başarısını olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin başarısını artırmak için öğrenci, öğretmen ve aile arasında kurulacak işbirliğine vurgu yapar (Baş & Beyhan, 2017; Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2012; Griffin & Steen, 2010). Buradan hareketle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kendisine felsefe edinmiş okul ve öğretmenlerin okul-aile iletişimine de bu yaklaşımının özellikleri açısından yaklaşmasıyla öğrencilerinin akademik performanslarında önemli gelişmeler sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Okulun eğitim konusunda birliktelik sağlaması gereken temel kurumlardan biri aile olduğu için; okul sisteme yenilikler getirirken, eğitim için ihtiyaç ve beklentileri paylaşırken aileleri bilinçlendirme, onların desteklerini alma ve okul-aile işbirliği amacıyla bir araya gelme gibi çalışmalar yapılmaktadır (Binicioğlu, 2010). Alan yazında velilerin öğrencilerin öğrenim durumlarına ilgileri ve katılım sağlamalarının onların yeteneklerini tamamıyla ortaya çıkarmalarında önemli bir etki oluşturduğu da belirtilmektedir (Daniel, 2016; Park & Holloway, 2017). Bununla ilgili eğitim bilimleri alanında son yıllarda yapılan çalışmalar da göstermiştir ki ailesinin katılım gösterdiği ve okulla iş birliği içinde olduğu çocukların başarıları bu ilişki ile orantılı bir şekilde artış göstermektedir (Bordalba & Bochaca, 2019; Daniel, 2016; Jeynes, 2015). Yapılan araştırmalarda okul, öğretmen ve öğrencinin işbirliği halinde olduğu okullarda olumsuz davranışların ortaya çıkmasının engellendiği, öğrencinin kendisini daha iyi ve mutlu hissettiği, tüm bu pozitif gelişmelerin sonunda öğrencinin okul başarısında artış gözlemlendiği belirtilmektedir (Şişman & Turan, 2004; Yıldırım & Dönmez, 2008). Tüm bunlardan hareketle, bu çalışmadan ulaşılan sonuçlara göre, akademik başarının artmasında, okul-aile iletişiminin katkısının önemli olduğu ifade edilebilir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin, öğrenci-öğretmen-aile arasında kurulacak iletişimin motivasyonlarını olumlu yönde katkı sağlayabileceklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif yönlü iletişimin öğrenci motivasyonunu artırdığı yönündeki alan yazın verileri bu görüşü destekler niteliktedir (Çalışkan & Ayık, 2015; Çankır & Nayır, 2017; Özgan & Aydın, 2010). Okul-aile iletişimi öğrencinin olumlu kişilik yapısına bürünmesini sağlamak ve öğrenme açısından onun daha istekli davranmasına yol açmaktadır (Şişman & Turan, 2004). Öğretmenler okul-aile iletişiminin öğrenci açısından çok etkili bir motivasyon kaynağı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Alan yazında öğretmenlerin okul-aile iletişiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş belirttiği ifade edilmektedir (Akbaşlı & Diş, 2019). Pranke & Peet (2008) de gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yönetiminin ve öğretmenlerin aile iletişimini artırmalarının, öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve ders başarıları anlamında gelişme sağlayacağını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarının bu yönüyle, alan yazındaki açıklamalarla uyum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler ve eğitimciler, öğrencilere daha elverişli bir ortam hazırlayabilmek amacıyla birlikte emek sarf etmelidirler. Öğrencinin evdeki ilk öğrenme ortamları, okuldaki öğrenme isteklerini destekler ve bu durum öğretmenin etkili bir sınıf ortamı oluşturma ihtimalini artırır (Akbaşlı & Diş, 2019; Schaverien, 2011). Bu sebeple özellikle öğrenci velilerinin öğrenciler ile yeterince ilgilenmediği ve iletişimlerinin yetersiz olduğu yatılı okullarda okul-aile aile işbirliğinin sağlanması ve etkili iletişimin kurulması oldukça önemlidir (Demirel, 2013).

Araştırmada yer alan öğrencilerin çoğunluğu tutumlarına okul-aile iletişiminin olumlu yönde katkı sağladığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin tamamı ise okul-aile iletişiminin öğrencilerin fen tutumuna olumlu katkısı olacağını düşünmektedirler. Alan yazındaki verilerde de öğretmenler okul-aile iletişimin öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin, Harrison (2003)'a göre, anne baba, sosyal çevre, okul, öğretmen ve arkadaşlar bir bütünün elemanlarıdır. Bu bütünlük sağlandığı takdirde öğrenciler olumlu tutum sergileyebilir ve daha özgür hareket etme imkânı bulabilirler. Bir diğer örnek olarak, Adams, Womack, Shatzer & Caldarella, (2010), öğretmenlerin okuldan eve düzenli notlar göndermeleri sayesinde, öğrencilerin tutumlarının arttığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, gönderilen notlar öğrenci ve ebeveynlerinin sosyal becerilerinin artmasını sağlamıştır. Öte yandan, öğrencilerin ebeveynlerinin olumsuz tutumları, ilgisiz oluşu, baskı oluşturmaları, sevgisiz tavırları, veya haddinden fazla ilgisi gibi durumlar öğrencinin ders çalışmaya karşı isteksiz olmasına sebep olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Buradan hareketle, öğrencilerin fene ve fen öğretmenine yönelik tutumlarının artması için ailelerin bu tür davranışlardan uzaklaşması gerekmektedir. Çalışmada bazı öğrencilerin ailelerinin okul ve derslere karşı olumsuz tutumlarının okulla aile arasındaki iletişimi güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İletişim etkili kurulmadığı için, öğrenci bu durumdan olumsuz etkilenmekte, onun da tutumu negatif olabilmektedir. (Binicioğlu, 2010; Genç Kumtepe, Gültekin & Dinç, 2009). Öğrenmenin ilk adımı ailede

atılmaktadır ve ailenin tutumu öğrencinin okula yönelik tutumunu etkilemektedir (Çelebi & Çopur, 2019). Buradan hareketle yatılı okullarda okuyan öğrencilerin akademik anlamda daha üstün performansa (başarı, pozitif tutum, yüksek motivasyon vs.) sahip olabilmeleri için okul-aile iletişimine daha fazla ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir.

Fenle ilgili özgüveni feni yapabileceğine inanmak ve kendine güvenmek olarak değerlendiren öğrenciler, bu özelliklerinin okul-aile iletişiminden etkilenmesi konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin çoğunluğu aile-okul arasındaki iletişimin özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu iletişimin özgüvenlerine olumsuz etki edebileceğini ve etkilemeyeceğini düşünen birer öğrenci bulunmaktadır. Olumsuz etki düşüncesine sahip olan katılımcı bu durumu iletişim konusu ile ilişkilendirirken, etki etmeyeceğini düşünen katılımcı görüşünü özgüvenin değişmeyen bir unsur olmasına dayandırmaktadır. Öğretmenler ise öğrencilerin fene yönelik özgüvenlerinin okul-aile iletişimden etkilendiği yönünde hemfikirlerdir. Öğretmenler bu görüşlerinin gerekçesini öğrenci-aile ilişkisi ve özgüven-akademik başarı ilişkisine dayandırarak açıklamışlardır. Alan yazın verileri de aile uyumunun öğrencilerin özgüvenlerini etkileyen bir faktör olduğunu (Soner, 2000), öğretmenlerin, okul-aile iletişiminin çocuğun başarısının ve özgüveninin artışına, yanlış davranışların düzelmesine katkısı olduğu ve çocuğun başıboşluk duygusu yaşamamasını sağladığı konularında hemfikir olduğunu ortaya koymaktadır (Binicioğlu, 2010). Powell, Son, File & San Juan (2010) da gerçekleştirdikleri çalışmada okul-aile işbirliği sonucunda öğrencilerin becerilerinin pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Okul-aile iletişimi öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerinin oluşturulmasında önemli katkılar sağlamaktadır (Bordalba & Bochaca, 2019; Daniel, 2016; Griffin & Galassi, 2018). Buradan hareketle yatılı okullarda artan okul-aile iletişiminin öğrencilerin öz güvenlerini ve fen becerilerini artırması beklenmektedir.

Sonuç olarak, okul aile iletişimi yapılandırmacı yaklaşımın esaslarına uygun olarak yapıldığı takdirde öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesine katkı sunacaktır. İlave olarak, bu çalışmada incelenmeyen öğrencilerin psikomotor özelliklerinin gelişmesine de katkı vereceği düşünülmektedir. Bu sebeple okul aile iletişiminin önemine vurgu yapan aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır.

Okul-aile iletişimi bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişiminin önemli bir parçasını oluşturmakta, eğitimin niteliğini belirleyen öğrenci özelliklerini yakından etkilemektedir. Bu nedenle etkili bir okul-aile iletişimi eğitim verimliliğinin artırılmasına katkıda bulunacaktır. Etkili bir okul-aile iletişimi için öğretmenlerin ve ailelerin hiçbir şeyin çocuklardan değerli olmadığını farkına varmaları bu konuda üstüne düşeni yapmaları önerilir. Okul idarecilerinin aile iletişim konusunda öğretmeni desteklemesi gerektiğinden, öğretmen veli ve öğrenci arasında bu iletişimi gerçekleştirdiği ve desteklediği etkinliklerle köprü olmaları önerilir. Bu konuda gerek finansal gerek izin anlamında gerek uygulama anlamında öğretmenlere ve ailelere yapıcı rolde olmaları önerilir. Araştırmacılara katılımcı yönünden daha çeşitli katılımcılar ile çalışılması böylece daha çok ve çeşitli verilerin ortaya çıkması ve bu konunun çeşitli yönlerden değerlendirmeleri

önerilir. Araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesi açısından bu araştırmanın ailelerle de gerçekleştirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H. & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school-wide social skills instruction: perceptions of a home note program. *Education*, 13 (3), 513-528.
- Amineh, R.J. & Asl H.D. (2015) Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1 (1), 9-16.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Avrupa Komisyonu (2017). *European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Education and Training Monitor*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Bayrakdar, M. & Yiğit, B. (2006). *Okul-çevre ilişkileri* (1.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bordalba, M. M & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Büyüköztürk, Ş (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Christensone, S. L. & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*, New York and London: Routledge.
- Çangır, E. (2019). *Yatılı Bölge Ortaokullarının Sorunları Ve Çözüm Önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çelebi, M & Çopur K.D. (2019). Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Niğde İli Örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13 (19), 786-814.
- Çepni, S., Ayyacı, H. Ş. & Bakırcı, H. (2012). Veli rehber materyalinin yapılandırmacı yaklaşım içinde fen ve teknoloji öğretimine etkileri üzerine bir ön çalışma. *Milli Eğitim*, 41 (195), 131-145.
- Çınkır, Ş., & Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264.
- Çiftçi, Ş. K. & Cin, F. M. (2017). What matters for rural teachers and communities? educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2017.1340150.
- Daniel, G. R. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (4), 559-569.
- Demirel, N. (2013). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Fosnot, C. D. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press: New York.
- Genç Kumtepe, E., Gültekin, M., & Dinç, B. (2009). Eportfolio system for preservice distance teacher education program: An alternative assessment story, from boxes through Containers. In *23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education*, Maastricht, Holland.
- Griffin, D. & Galassi, J. P. (2018). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school, *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4).
- Harrison, S. (2003). *Mutlu Çocuk*. (Çeviren, Murat Sağlam) 1.Basım, Dharma Yayınları: İstanbul.

- Hill, N. E., & Chao, R. K. (Eds.). (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. Teachers College Press.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research, 111*(1), 12-27.
- İnal, U & Sadık, F. (2014). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 2*, 169-194.
- Jeynes W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement, *Urban Education, 50* (4), 387-423.
- Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education, 130*(2), 241-250.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lim Soo-Yin, (2003), *Parents Involvement in Education*. In: G. Olsen and M.L. Fuller, Editors, *Home-School Relations*, Allyn and Bacon, Baston, 2003, pp. 134-158.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lou, G. (2007). *The role of the school social worker in family involvement as identified by family specialists and parents in selected title 1 schools in north east independent school district in san antonio, texas*. Canada: (Doktora Tezi), 2007.
- Lucero, M., Valcke, M., & Schellens, T. (2013). Teachers' beliefs and self-reported use of inquiry in science education in public primary schools. *International Journal of Science Education, 35*(8), 1407-1423.
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu* (2018), (Erişim: 09.03.2019).
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 47*(4), 474-496.
- Özgan, H. & Aydın, Z. (2010). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 802-811.
- Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı Odaklı Öğretim Tasarımı Modeli Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15* (28), 47-66.
- Park, S. & Holloway S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study, *The Journal of Educational Research, 110* (1) 1-16.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership, 57*(3), 6-11.
- Powell, D. R., Son, S. H. C., 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.
- Prakke, B., & Peet, A. V. (2008). Eindrapportage parent-teacher stress onderzoek. KG Publicate nr-21. *Hogeschool Utrecht*.
- Prakke, B., Peet, A. V. & Wolf, K. V. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in dutch primary schools. *International Journal About Parents In Education, 1* (0), 36-44.
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M. M., Gilbertson, L., Herring, W., & Xie, Q. (2007). *Status of education in rural America*. US Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Washington.
- Schaverien, J. (2011). Boarding school syndrome: Broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy, 27*(2), 138-155.
- Sjøberg, S. (2010). Constructivism and learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 5, pp. 485-490). Oxford UK: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00467-X.
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Yıl: 2000. Sayı 12, Sayfa : 249-260.

-
- Smith, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal About Parents In Education*, 1 (0), 45-52.
- Şirin, S. (2020). *Yetişin Gençler Ergenlikten Yetişkinliğe Geçiş Kılavuzu*. Doğan Kitap: İstanbul.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*, (s 99146).
- Tan, C., C. S. K. Chua, & O. Goh. 2015. "Rethinking the Framework for 21st-Century Education: Toward a Communitarian Conception." *The Educational Forum* 79 (3): 307–320.
- Yazıcı, L. Demirhan Sereinken, N. & Açar, M. (2016). Eğitimde yenilikçi bir uygulamanın değerlendirilmesi: Açık okul. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1558-1564.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3):659 -679.