



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE İÇİN OKUL SOSYAL HİZMETİ İHTİYACININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Fatih CEBECİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Taner ARTAN**

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Sosyal Hizmet, Doktora Programı

Temmuz, 2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Fatih CEBECİ tarafından, **Doç. Dr. Taner ARTAN** danışmanlığında hazırlanan “**Türkiye İçin Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Değerlendirilmesi**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **21/07/2023** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Doç. Dr. Taner ARTAN	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Doğaç Niyazi ÖZÜÇELİK	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Sayra LOTFİ	☒
	İstanbul Medipol Üniversitesi	Kabul
	Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Gülcan URHAN	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Aylin ARICI	☒
	İstanbul Medipol Üniversitesi	Kabul
	Sosyal Hizmet Anabilim Dalı	☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Fatih CEBECİ



Çocuklara ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

TÜRKİYE İÇİN OKUL SOSYAL HİZMETİ İHTİYACININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Hem doktora eğitimi hem de tez dönemi boyunca her zaman yanımda olup ufkumu genişleten, süreç boyunca ne zaman kendimi tükenmiş hissetsem beni harekete geçiren, bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan çok kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Taner ARTAN'a emeklerinden dolayı şükranlarımı sunuyorum. Tez izleme komitesinde yer alan ve sürecin en başından beri araştırmaya dair düşünceleriyle ve yönlendirmeleriyle desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Doğaç Niyazi ÖZÜÇELİK'e teşekkür ederim. Yine tez izleme komitesinde yer alan ve katkılarıyla süreci zenginleştiren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Sayra LOTFİ'ye, tez savunma jürisinde yer alan ve tezin son halini almasında katkı sunan değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Gülcan URHAN ve Dr. Öğretim Üyesi Aylin ARICI'ya teşekkür ederim. Doktora eğitimi süresince birçok zorluğu beraber aştığımız ve manevi açıdan her zaman desteğini hissettiğim değerli dostum Merve KARAMAN'a teşekkür ederim. Tezin başından sonuna kadar hep yanımda olan ve aklıma takılan sorularda paylaşımlarıyla desteğini hiç esirgemeyen kıymetli dostum Dr. Ragıp ÇAVUŞ'a, bu zor ve uzun süreçte varlıklarıyla ve destekleriyle motivasyonumu artıran yol arkadaşlarım Osman AKAY, Derya BAYRI MENGİLLİ ve Kıvanç UZUN'a, teşekkür ederim. Doktora eğitimi boyunca her zaman beni destekleyen ve yaşadığım zorlukları kolaylaştıran Zeytinburnu Çocuk Evleri Sitesi kuruluş idaresine ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Tüm eğitim hayatım boyunca bana inanan, her koşulda beni maddi ve manevi destekleyen sevgili aileme ve bu noktaya gelmemin gizli mimarı, çok kıymetli eşim Neslihan CEBECİ'ye teşekkür ederim.

Temmuz 2023

Fatih CEBECİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ	x
TABLO LİSTESİ	xii
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	7
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. OKUL SOSYAL HİZMETİ	9
2.1.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı	9
2.1.2. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihi	10
2.1.3. Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Diğer Okul Profesyonelleri	14
2.1.4. Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rol ve Görevleri	17
2.1.5. Okul Sosyal Hizmetinin Dünya'daki Durumu	25
2.1.6. Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye'deki Durumu	31
2.2. EKOLOJİK PERSPEKTİFTEN OKUL SOSYAL HİZMETİ	40
2.3. OKUL İKLİMİ	45

2.4. RİSK ALTINDA BULUNAN ÇOCUKLAR	51
2.4.1. Risk Altında Bulunan Çocuk.....	51
2.4.2. 5395 Çocuk Koruma Kanunu ve 2828 Sosyal Hizmetler Kanunu.....	54
2.4.3. Risk Altında Bulunan Öğrencilerle Çalışma	56
3. YÖNTEM	63
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	63
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	69
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Evren ve Örneklem	69
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu	71
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	73
3.3.1. Öğrenci Anketi	74
3.3.2. Okul İklimi Ölçeği	75
3.3.3. Veli Anketi	76
3.3.4. Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	76
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	77
3.4.1. Etik Onayın ve Kurum İzninin Alınması	77
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması	77
3.4.3. Nitel Verilerin Toplanması.....	79
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	80
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	80
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	82
4. BULGULAR.....	85
4.1. NİCEL BULGULAR	85
4.1.1. Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular	85
4.1.2. Velilerden Elde Edilen Bulgular	104
4.2. NİTEL BULGULAR	114
4.2.1. Tanıtıcı Bulgular	114
4.2.2. Risk Altında Bulunan Çocuklar	116
4.2.3. Okul İklimi	135
4.2.4. Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlar ve Müdahale	158
4.2.5. Öneriler.....	217
5. TARTIŞMA.....	223
5.1. RİSK ALTINDA BULUNAN ÇOCUKLAR	223
5.2. OKUL İKLİMİ.....	231

5.3. ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAMINI ETKİLEYEN SORUNLAR	260
5.4. OKUL SOSYAL HİZMETİNİN GEREKLİLİĞİ	299
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	309
6.1. SONUÇ	309
6.2. ÖNERİLER.....	323
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	323
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	324
KAYNAKLAR.....	328
EKLER	379
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	391
ETİK KURUL İZİN YAZISI	392
KURUM İZNİ YAZILARI.....	396
ÖZGEÇMİŞ	398

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Okul sosyal hizmet mesleğinin örgütlenme süreci	14
Şekil 2.2: Öğrenci hizmetleri personelinin ortak ve özgün rolleri	15
Şekil 2.3: Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi modeli	40
Şekil 2.4: Bir çocuğun doğal çevresi	43
Şekil 2.5: Risk altındaki ağaç	53
Şekil 3.1: Araştırmaya dair oluşturulan sosyoekolojik çerçeve	66
Şekil 3.2: Eş zamanlı nicel + nitel karma yöntemler desen mantığı	68
Şekil 3.3: Veri toplama araçları	74
Şekil 4.1: Temalar gösterimi	116
Şekil 4.2: Risk altında bulunan çocuklar temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	117
Şekil 4.3: Çocuk refahı mevzuatı hakkındaki bilgileri kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı	119
Şekil 4.4: Koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında bilgileri kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı	121
Şekil 4.5: Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı	126
Şekil 4.6: Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı	134
Şekil 4.7: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman, okul yöneticisi) göre risk altında bulunan çocuklar temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi	134

Şekil 4.8: Okul iklimi temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	135
Şekil 4.9: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman, okul yöneticisi) göre okul iklimi temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi	158
Şekil 4.10: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	159
Şekil 4.11: Birey (öğrenci) odaklı sorunlar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	160
Şekil 4.12: Birey (Öğrenci) odaklı sorunların katılımcı bazlı dağılımı	175
Şekil 4.13: Aile odaklı sorunlar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	176
Şekil 4.14: Aile odaklı sorunların katılımcı bazlı dağılımı	183
Şekil 4.15: Toplumsal odaklı sorunlar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	184
Şekil 4.16: Toplumsal sorunların katılımcı bazlı dağılımı	195
Şekil 4.17: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	196
Şekil 4.18: Müdahalede bulunurken yaşanan zorluklar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	208
Şekil 4.19: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman- okul yöneticisi) göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi	216
Şekil 4.20: Öneriler temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi	217
Şekil 4.21: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman- okul yöneticisi) göre öneriler temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi	222
Şekil 4.22: Kod bulutu	222

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri	19
Tablo 3.1: Karma yöntemler araştırma alanına dair sosyoekolojik çerçevenin düzeyleri ve bileşenleri	65
Tablo 3.2: Örneklemdaki öğrenci ve veli sayıları	71
Tablo 3.3: Okullara göre çalışma grubunda yer alan katılımcıların sayısal dağılımı	73
Tablo 3.4: Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları	80
Tablo 3.5: Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinin normallik analizi sonuçları	81
Tablo 3.6: Okul iklimi ölçeğinden alınan ortalama puanlara göre dahil olunabilecek düzeyler	82
Tablo 3.7: Veri analiz sürecine dair bir kodlama örneği	84
Tablo 4.1: Öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü okul türü ve sınıf düzeyi bilgileri ...	85
Tablo 4.2: Öğrencilerin özürsüz devamsızlık süreleri bilgileri, okuldan sonra çalışma, göçme ve kronik hastalığı sahip olma durumları	86
Tablo 4.3: Öğrencilerin aile özellikleri	87
Tablo 4.4: Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algıları	90
Tablo 4.5: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağına ilişkin algıları	91
Tablo 4.6: Öğrencilerin kendinden kaynaklı sorunları	92
Tablo 4.7: Öğrencilerin arkadaşlarından kaynaklı sorunları	93
Tablo 4.8: Öğrencilerin ailelerinden kaynaklı sorunları	93
Tablo 4.9: Öğrencilerin öğretmenlerinden kaynaklı sorunları	94
Tablo 4.10: Öğrencilerin rehberlik servisinden kaynaklı sorunları	95

Tablo 4.11: Öğrencilerin okul idaresi kaynaklı sorunları	95
Tablo 4.12: Öğrencilerin okul çevresinden kaynaklı sorunları	96
Tablo 4.13: Öğrencilerin okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunları	96
Tablo 4.14: Öğrencilerin diğer nedenlerden kaynaklı sorunları	97
Tablo 4.15: Öğrencilerin okulda mevcut çalışanlar dışında çalışmasını istediği meslek grupları	98
Tablo 4.16: Araştırmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği”nin tanımlayıcı istatistikleri	99
Tablo 4.17: Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre okul iklimi ölçeği puanlarının karşılaştırılması	100
Tablo 4.18: Öğrencilerin aile özelliklerine göre okul iklimi ölçeği puanlarının karşılaştırılması	102
Tablo 4.19: Öğrencilerin okul derslerinde kendini başarılı olarak görme durumuna göre okul iklimi puanlarının karşılaştırılması	104
Tablo 4.20: Araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, yaş, çocuğa yakınlık durumu, çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü ve çocuğunun sınıf düzeyi bilgileri	104
Tablo 4.21: Velilerin aile özellikleri	106
Tablo 4.22: Velilerin çocuklarının çalışma durumları	108
Tablo 4.23: Velilerin çocuklarının okul yaşamına ilişkin algıları	108
Tablo 4.24: Velilerin çocuklarının okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağına ilişkin algıları	110
Tablo 4.25: Öğrencilerin bireysel kaynaklı sorunları	111
Tablo 4.26: Öğrencilerin aile kaynaklı sorunları	111
Tablo 4.27: Öğrencilerin arkadaş kaynaklı sorunları	111
Tablo 4.28: Öğrencilerin okul personeli kaynaklı sorunları	112
Tablo 4.29: Öğrencilerin diğer nedenlerden kaynaklı sorunları	112
Tablo 4.30: Velilerin çocuklarıyla ilgili başa çıkamadıkları sorunların dağılımı	113

Tablo 4.31: Velilerin okulda mevcut çalışanlar dışında çalışmasını istediği meslek grupları	113
Tablo 4.32: Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri	114



SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
N	: Frekans
$\bar{X}$	: Ortalama
₺	: Türk Lirası

Kisaltmalar	Açıklama
AASW	: Australian Association of School Social Workers
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASCA	: American School Counselor Association
ÇKK	: Çocuk Koruma Kanunu
md.	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NASW	: National Association of Social Workers
OY	: Okul yöneticisi
PD	: Psikolojik danışman
SHK	: Sosyal Hizmetler Kanunu
SS	: Standart sapma
SSWAA	: School Social Work Association of America
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
t.y.	: tarih yok
WHO	: World Health Organization

ÖZET

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE İÇİN OKUL SOSYAL HİZMETİ İHTİYACININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatih CEBECİ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Sosyal Hizmet, Doktora Programı

Danışman: Doç. Dr. Taner ARTAN

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin gözünden ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik çevresinden kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunları belirlemek ve okul sosyal hizmeti ihtiyacını ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin okul iklimine ve risk altında bulunan çocuklara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi de hedeflenmiştir. Karma yöntemler araştırması çerçevesinde eş zamanlı nicel + nitel desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evrenini İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ve veliler oluşturmuştur. Örneklem alma sürecinde küme örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak on ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1156 öğrenciye ve 401 veliye ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunun belirlenmesinde ise maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan 10 öğretmen, 10 psikolojik danışman ve 10 okul yöneticisi olmak üzere toplam 30 okul çalışanı oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için öğrencilere “Öğrenci Anketi” ve “Okul İklimi Ölçeği”, velilere “Veli Anketi” uygulanmış; nitel verilerini toplamak için ise

öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileriyle görüşmede “Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş; nicel verilerinden analizinde SPSS 25.0 programından, nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 2022 programından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin okul yaşamını etkileyen öğrenci, aile, toplum, okul sistemi, okul çevresi ve eğitim sistemi kaynaklı dikkat dağınıklığı, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, madde kullanımı, okul devamsızlığı, ailenin ilgisizliği, maddi yetersizlik, çocuk işçiliği, pandemi, okul çevresinin güvensiz olması, okulda geçirilen sürenin uzun olması, sınıfların kalabalık olması, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yetersiz kalması gibi birçok sorununun olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, okul çalışanlarının ailenin ilgisiz olmasından, aileyle iletişim kurulamamasından ve ailelerin veli toplantılarına katılım göstermemesinden dolayı öğrencilerin sorunlarına müdahalede bulunurken zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu saptanmış ve öğrencilerin okul iklimi algılarının yaş, sınıf, okul türü gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine göre okulun fiziki yapısının yetersiz olması, rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması, okulda güvenlik problemlerinin var olması gibi etkenler de okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin risk altında bulunan çocuk tanımlamalarının literatüre göre dar kapsamda kaldığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çoğunun “Çocuk Koruma Kanunu” ve “Sosyal Hizmetler Kanunu” hakkında çocuk refahı mevzuatına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları ya da bu kanunları sadece duydukları ama içeriğini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında öğrencilerin sorunlarını ekolojik perspektiften çok yönlü bir bakış açısıyla ele alan okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi gerektiği ve okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmesinin elzem olduğu görülmüştür.

Temmuz 2023 , 418 sayfa.

Anahtar kelimeler: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar, Risk altında bulunan çocuklar, Okul iklimi, Okul sosyal hizmeti, Okul sosyal hizmet uzmanı

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

ASSESSMENT OF SCHOOL SOCIAL WORK NEEDS FOR TÜRKİYE

Fatih CEBECİ

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Social Work

Social Work, Doctoral Programme

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Taner ARTAN

The aim of this study is to determine the problems that affect the school life of high school students due to the ecological environment from the eyes of students, parents, teachers, psychological counselors and school administrators and to reveal the need for school social work. In this context, it was also aimed to examine students' perceptions of school climate according to various variables, and to determine the opinions of teachers, psychological counselors and school administrators about school climate and children at risk. Within the framework of mixed methods research, the universe of the research, in which simultaneous quantitative + qualitative design was used, consisted of students and parents studying at high schools in the district of Zeytinburnu in Istanbul province. In the sampling process, 1156 students and 401 parents studying in ten high schools were reached by using cluster sampling and simple random sampling method. The maximum variation sampling method was used in the determination of the study group regarding the qualitative dimension of the research. In this context, the study group of the research consisted of a total of 30 school employees, including 10 teachers, 10 psychological counselors and 10 school administrators working in the schools where the students are present. In order to collect the quantitative data of the research, "Student

Questionnaire” and “School Climate Scale” were applied to students and “Parent Questionnaire” was applied to parents; In order to collect qualitative data, “Teacher/Psychological Counselor/School Administrator Semi-Structured Interview Form” was used to interview teachers, psychological counselors and school administrators. Quantitative and qualitative data obtained were analyzed separately; SPSS 25.0 program was used in the analysis of quantitative data, and MAXQDA 2022 program was used in the analysis of qualitative data. In the light of the data obtained from the research, distractions are caused by the student, family, society, school system, school environment and education system affecting the school life of the students, unconscious use of technology, substance use, school absenteeism, indifference of the family, financial inadequacy, child labor, pandemic, school environment. It has been found out that there are many problems such as being insecure, long time spent at school, crowded classes, insufficient guidance and psychological counseling services. However, the results of the research revealed that the school staff had difficulties in intervening with the problems of the students due to the indifference of the family, the inability to communicate with the family, and the failure of the parents to participate in the parent-teacher meetings. In addition to this, it was seen that the school climate perceptions of the students were at a moderate level and it was found out that the school climate perceptions of the students differed according to variables such as age, class and school type. According to teachers, psychological counselors and school administrators, factors such as insufficient physical structure of the school, inadequate guidance services, and the existence of security problems at school also negatively affect the school climate. On the other hand, the findings obtained in the study revealed that the definitions of "children at risk" by teachers, psychological counselors and school administrators remained narrow compared to the literature. At the same time, it has been concluded that most of the teachers, psychological counselors and school administrators do not have knowledge about the child welfare legislation about the "Child Protection Law" and "Social Services Law" or they have only heard of these laws but do not know the content. When the results obtained from the research are considered together, it has been seen that school social workers who deal with the problems of students from an ecological perspective with a multi-faceted perspective should be employed and it is essential to switch to school social work practice.

July 2023, 418 pages.

Keywords: Problems affecting students' school life, School climate, Children at risk, School social work, School social worker

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Ortaöğretim öğrencileri okul yaşamını etkileyen birçok sorunla karşılaşmakta ve öğrencilerin yaşadığı bu sorunların kökeninde gelişimsel faktörler, okul ortamının özellikleri, öğrencinin sosyokültürel çevresi ve eğitim sistemi gibi birçok unsur etkili olabilmektedir (Erdener vd., 2017, s. 164). Daha da özelde ele almak gerekirse öğrencinin kendisi, ailesi, akran grubu, okul ortamı, okul çalışanları, okulun fiziki yapısı, okul çevresi, toplumsal özellikler, eğitim politikaları, yasa ve yönetmelikler gibi birçok alana özgü sorunlar öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini, akademik başarısını ve gelişimsel alanlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu olumsuz etkiler özellikle öğrencinin kronik okul devamsızlığı yapması, okulu terk etmesi, suça sürüklenmesi, çocuk yaşta bir işe girmesi ve düşük okul performansı göstermesi gibi eğitim-öğretim süreci açısından istenmeyen durumlara dönüşebilmektedir. Bu sebeple hem öğrencilerin eğitim süreci dışında kalması, düşük akademik başarı sergilemesi, okulu bırakması, davranış problemleri göstermesi, gelişim alanlarına bağlı problemler yaşaması, suça sürüklenmesi gibi problemlere yol açan sorunların tespit edilmesi hem de belirtilen bu problemlerin doğurabileceği sorunların belirlenmesi; sorunlara doğru ve etkin bir müdahalede bulunulabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Okul terki ve okulda başarısız olma gibi riskleri barındıran öğrenciler ise risk altındaki öğrenciler olarak ifade edilmektedir. Bu tür öğrenciler düşük akademik başarı ve düşük benlik saygısı sergilemekte ve aile yapısı olarak düşük sosyoekonomik özellikler gösteren ailelerden gelebilmektedir. Risk altında bulunan öğrenciler okul etkinliklerinde minimum düzeyde yer almakta, disiplin ve akran sorunları yaşamakta ve okuldan kaçma davranışlarında bulunmaktadır (Donnelly, 1987). Ayrıca risk altında bulunan öğrenciler madde kullanımı, riskli cinsel davranışlar, suç işleme, şiddete başvurma ve intihar gibi sorunlu davranışlar gösterebilmektedir (McWhirter, 2017, s. 125). Öğrencilerde görülen bu problemler sebebiyle risk altındaki öğrencilerin saptanması, risk altındaki öğrencilerin olumlu deneyimler yaşaması

için destek mekanizmalarının harekete geçirilmesi ve ebeveynlere risk altındaki çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerine dair yol göstermede programlar geliştirmek okullar için öncelikli bir durumdur (Donnelly, 1987). Zira çeşitli risklerle karşı karşıya kalan öğrencilerin okul çalışanları tarafından gözlemlenebilmesi, riskli davranışlarının belirlenmesi ve önlenmesi için en uygun ortamlardan biri okuldur. (Nalbant, 2010, s. 22). Dolayısıyla okullarda çalışan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin risk altında bulunan çocuk kavramı ve yasal mevzuat bilgisi ile risk altında bulunan öğrencilerin tespiti ve müdahale yaklaşımlarına ilişkin bilgi ve becerisi önem arz etmektedir. Çünkü risk altında bulunan öğrencilerin fark edilememesi, bu tür öğrencilere yönelik koruyucu müdahalelerde bulunulmaması ve risk altında bulunan öğrencilerle çalışmada yasal mevzuata (yasa, yönetmelik, sözleşme) hakim olunmaması; öğrencilerin sorunlarının giderek artması ve kronikleşmesi, öğrencinin okul başarısının düşmesi, madde kullanımı ve akran zorbalığı gibi birçok problemin yaşanması durumuyla sonlanabilmektedir.

Risk altında bulunan çocuklara yönelik yapılacak çalışmaların yanı sıra nitelikli bir eğitim için de sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Freiberg ve Stein (2005, s. 11) okul iklimini; öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulu sevmesine, kendini okula ait hissetmesine ve öğrencileri okulun açık olduğu her gün orada olmayı sabırsızlıkla beklemeye yönlendiren okula ilişkin öz olarak ifade etmiştir. Bu sebeple okulda olumsuz/negatif bir okul iklimi varsa bu durum öğrencilerin düşük akademik başarı göstermesi (Dağ, 2019, s. 64; Saputra, 2020, s. 287) ve okul çalışanlarında düşük iş tatmini (Welsh, 2000, s. 92) gibi sorunlara sebep olabilmektedir. Diğer taraftan okulda olumlu/pozitif bir okul iklimi varsa bu da öğrencilerin sorunlu davranışlarının ve okul terkinin azalmasına (Wang & Degol, 2016, s. 1), öğrenci mezuniyet oranlarının artmasına (Thapa vd., 2013, s. 369) ve sağlıklı bir öğrenme ortamının hakim olmasına katkıda bulunmakta (Freiberg & Stein, 2005, s. 11) ve eğitim-öğretim sürecini nitelikli bir hale getirebilmektedir. Bu yüzden okulda öğrenim gören öğrencilerin ve okul çalışanlarının okul iklimi algılarının ölçülmesi ve okul iklimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Böylece sağlıklı bir okul iklimi için risk oluşturan faktörleri tespit edilebilecek ve olumsuz faktörlerin iyileştirilmesine yönelik okul temelli müdahale programlarının geliştirilerek okul ikliminin güçlendirilmesi, okul ve aile iş birliğinin sağlanması ve ebeveyn katılımının artırılması, okulun fiziki yapısının güçlendirilmesi gibi sağlıklı, nitelikli ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması sağlanmış olacaktır.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlarının çözülmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması, risk altında bulunan çocuklar ve aileleriyle mesleki çalışmalar yürütülmesi ve pozitif bir okul ikliminin oluşturulması için gerekli müdahalelerde bulunulması ekolojik yaklaşımı temel alan okul sosyal hizmeti uygulamasıyla mümkün olabilmektedir. Okul sosyal hizmeti, öğrenciyi kendi ortamında ele alan, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak için çalışan, öğrencilerin bütünsel olarak sınıfta olması için çabalayan ve sürekli olarak eğitim politikalarına göre değişen karmaşık ve uzmanlaşmış bir alan olarak ifade edilmektedir (National Association of Social Workers [NASW], 2012). Ekolojik perspektiften öğrencilere hizmetler sunan okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesinde ve çözülmesinde sorunun öğrenciden kaynaklı değil öğrenciyi çevreleyen sistemlerden veya öğrencinin sistemlerle olan işlemlerindeki uyumsuzluktan dolayı olduğunu göz önüne alarak mesleki çalışmalar yürütmektedir. Sosyal hizmet disiplininin bir alt alanı olarak okul sosyal hizmeti dünyanın birçok ülkesinde yapılandırılmış durumdadır (Huxtable, 2013). Öğrencilere sunulan hizmetler okul sosyal hizmet uzmanları, okul psikologları ve okul danışmanları gibi profesyonellerden oluşan çok disiplinli bir ekiple verilmektedir (Dupper, 2022, s. 8). Dünya çapında birçok ülkede okul sosyal hizmeti uygulaması olmasına rağmen ülkemizde henüz okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmemiş ve öğrencilerin sorunların çözümünde, ihtiyaçlarının karşılanmasında mevcut yapı eksik kalmıştır. Özellikle bu noktada öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinde ya da risk altında bulunan öğrencilerin sorunlarının tespitinde aile ve toplumsal boyutlar geri planda kalmıştır.

Bu bilgiler ışığında alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşamını etkileyen sorunların/okul ortamında karşılaşılan öğrenci problemlerin araştırmaların doğrudan ya da dolaylı bir şekilde konusu olduğu ve öğrenci sorunlarının aile, okul, eğitim ve çevre gibi boyutlarda ele alındığı görülmüş (Ege, 2018; Babahanoğlu & Başer, 2017; Erdener vd., 2017, Kuli & Yıldırım, 2019; Sağlık, 2021, Şener, 2018); ancak bu sorunların belirlenmesinde öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin görüşlerini birlikte değerlendiren kapsamlı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte yine okul sosyal hizmetinin gerekliliğine ve okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesine yönelik vurgu yapan araştırmaların da aile (Çalış, 2019; Kılıç Ceyhan, 2018), boşanma (Korkmaz, 2022), Suriyeli öğrencilerin sorunları (Aykut, 2019; Ercan, 2018), arkadaş-akran grubundan dışlanma (Dağ, 2017), akran zorbalığı (Öztürk, 2019) gibi bağlamlarda değerlendirildiği görülmüştür. Bu da literatürden hareketle araştırmacıda öğrencilerin okul yaşamına etki eden ekolojik çevresinden kaynaklı sorunların

okulun tüm paydaşlarının gözünden kapsamlı bir şekilde ele alınmasına ve okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı ortaya koymaya dair bir araştırma fikrinin oluşmasına yol açmıştır. Yani araştırmacı öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen sorunların kapsamlı bir şekilde ele alınarak okul sosyal hizmeti uygulamasına olan gerekliliği güçlü bir temellendirmeye ortaya koyulmasına dair eksikliği görmüştür. Diğer taraftan araştırma problemini temellendiren bir başka nokta ise araştırmacının yaşam deneyimleri olmuştur. Araştırmacının Zeytinburnu ilçesinde çocuk refahı alanında hizmet veren bir sosyal hizmet kuruluşunda çalışan biri olması nedeniyle hem sosyal hizmet hem de eğitim alanında birçok gözlem ve görüşme yapma imkanı olmuştur. Bu noktada araştırmacı; okul çalışanlarıyla yaptığı görüşmelerde öğrencilerin okul devamsızlığının kronik bir sürece döndüğünü, okul çalışanlarının özellikle risk altında bulunan çocuklarla ve ailelerle çalışmada zorlandıklarını ve çocuk refahı mevzuatı bilgisi gerektiren müdahalelerde sorunlar yaşadıklarını öğrenmiştir. Yine bazı okul çalışanlarının istismar mağduru, suça sürüklenen, maddi desteğe ihtiyacı olan, bir işte çalışan ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışmada sorunlar yaşadığını görmüştür. Ayrıca araştırmacı koruma ve bakım altında bulunan çocuklarla çalışırken öğrencilerin okul sisteminde yaşadığı birçok sorunu deneyimlemiş, koruma altında bulunan öğrencilerin takibine ilişkin sosyal hizmet kuruluşlarıyla öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar arasında iletişim problemleri yaşandığını gözlemlemiştir. Nitekim araştırmacının hem bu deneyimleri hem de alanyazındaki araştırma sonuçları, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların belirlenmesinde ve bu sorunların çözümünde okul sosyal hizmeti uygulamasına olan ihtiyaca ilişkin araştırma probleminin belirlenmesine ışık tutmuştur.

Nihayetinde İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik çevresinden kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunlarının irdelenmesi ve elde edilen bulgulardan hareketle okul sosyal hizmeti uygulamasına olan ihtiyacın ortaya koyulması bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu karma yöntemler araştırmasının amacı; öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin gözünden ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik çevresinden kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunları belirlemek ve okul sosyal hizmeti ihtiyacını ortaya koymaktır. Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul

yöneticilerinin okul iklimine ve risk altında bulunan çocuklara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimiyle ilgili algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, özürsüz devamsızlık süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları aile özelliklerine (anne-baba bir arada yaşama durumu, ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları kendilerini okul derslerinde başarılı olarak görme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretim öğrencilerine göre okul yaşamını etkileyen sorunlar nelerdir?
6. Velilere göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar nelerdir?
7. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çocuk refahı mevzuatı hakkındaki bilgileri ne durumdadır?
8. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri ne durumdadır?
9. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri risk altında bulunan çocuk kavramını nasıl tanımlamaktadır?
10. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri risk altında bulunan çocukları nasıl belirlemektedir?
11. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri çalıştıkları kurumun okul iklimini nasıl değerlendirmektedir?
12. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri pandeminin okul iklimine etkisini nasıl değerlendirmektedir?
13. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri ev ziyaretleri hakkında ne düşünmektedir?
14. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerine göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar nelerdir?
15. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara nasıl müdahalede bulunmaktadır?

16. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken ne tür zorluklar yaşamaktadır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin gözünden belirlenmesi sebebiyle önem taşımaktadır. Araştırmada, öğrencilerin sorunlarına sadece bireysel ya da ailesel faktörler bağlamında odaklanılmamış aynı zamanda sorunlar sosyal hizmet disiplininin mesleki çalışmalarına temel olan ekolojik perspektif bağlamında irdelenmiştir. Yani öğrencilerin eğitim sürecine etki eden faktörler; öğrenci, aile, toplum, okul sistemi, okul çevresi ve eğitim politikaları odaklı sorunlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte yine öğrencilerin eğitim sürecine ve eğitimin niteliğine etki eden okul iklimine dair öğrencilerin ve okul çalışanlarının algıları ile okul çalışanlarının risk altında bulunan çocuklara ilişkin görüşleri de araştırmanın konusu olmuştur. Dolayısıyla Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim öğrencilerinin yaşadıkları sorunların; mevcut çalışmayla genel bir fotoğrafının çekildiği ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulguların özelde Zeytinburnu ilçesinde genelde ülkede bulunan ortaöğretim kurumlarına yönelik Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikalarına yön vereceği, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik mikro, mezzo ve makro düzeyde atılacak adımlara temel olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın pandemi, göç, küreselleşme ve ekonomik sorunlar gibi etkenler çerçevesinde öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlarının değişebileceğinden hareketle öğrencinin ekolojik çevresinden kaynaklı sorunlarına güncellik katacağı aşikardır. Keza bu sorunların çevresi içinde birey anlayışıyla kapsamlı bir şekilde ortaya koyulması, okul iklimini olumsuz etkileyen faktörlerin saptanması, risk altında bulunan çocuklarla çalışmada okul çalışanlarının eksikliklerinin belirlenmesi sosyal hizmet ve eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların çalışmalarında hangi konulara eğilmesi gerektiğine yönelik kanaat oluşturacağı düşünülmektedir. Dahası araştırmadan elde edilen bulguların öğrencilere, velilere ve okul çalışanlarına yönelik geliştirilecek önleyici programlarda çocuk refahına dair çalışmalar yürüten başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına, üniversitelere ve sivil toplum örgütlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar, risk altında bulunan çocuklar ve okul iklimi temaları kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmada okul sosyal hizmeti uygulamasına olan ihtiyaç üzerinde durulmuştur. Bu noktada araştırmayı önemli kılan noktalardan birisi araştırmanın ülkemizde uygulaması olmayan okul sosyal hizmeti ihtiyacını okulun tüm paydaşlarından elde edilen veriler ışığında ortaya koyan ilk çalışma olmasıdır. Araştırmayı değerli kılan diğer önemli nokta ise okul sosyal hizmet ihtiyacının; sadece okul iklimi, aile ve sosyal sorunlar boyutu gibi belirli temalar üzerinden değil aynı zamanda öğrenciyi çevreleyen sistemlerden kaynaklı sorunlar üzerinden kapsamlı bir şekilde ifade edilmesidir. Bu kapsamlı değerlendirmenin okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmesine ve okullarda sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmesine güçlü bir temellendirme yapacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının hem okul sosyal hizmeti uygulamasının yapılandırılmasına hem de okullarda öğrencilere sunulan hizmetlerin psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanı gibi profesyonellerden oluşan çok disiplinli bir ekiple yürütülebileceğine dair toplumsal düzeyde farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin öğrencilerin ölçek maddelerini ve anket sorularını doğru ve içten bir şekilde yanıtladığı; velilerin de anket sorularını doğru ve samimi bir şekilde cevapladığı kabul edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna dair ise öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin görüşmeler esnasında soruları samimi ve içten bir şekilde yanıtladığı ve görüşme formunda yer alan sorulara dair düşüncelerini objektif bir şekilde görüşmeye yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu karma yöntem araştırması bazı sınırlılıklar içinde yürütülmüştür:

- Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğrenciler ve veliler için geliştirilen anket, öğrencilerden veri elde etmek için kullanılan “Okul İklimi Ölçeği” ve öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri için hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Okul çalışanı: Araştırmada kullanılan okul çalışanı kavramı, okulda çalışan öğretmenleri, psikolojik danışmanları ve okul yöneticileri kapsamaktadır.

Okul sosyal hizmeti: Okul sosyal hizmeti, eğitim-öğretim ortamlarında doğrudan hizmet, hizmet koordinasyonu ve savunuculuk faaliyetleriyle öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek ve duygusal-sosyal açıdan uyumlarını sağlamak için çalışmalar yürüten sosyal hizmet disiplinin birçok ülkede uygulaması olan özel bir alanıdır (Franklin vd., 2008, s. 205).

Okul yöneticisi: Okullarda görev alan okul yönetiminden sorumlu müdür ve müdür yardımcılarını belirtmektedir.

Ortaöğretim öğrencisi: Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır.

Ortaöğretim kurumları: Öğrencilerin ortaokuldan mezun olmasından sonra devam ettiği 4 yıllık gündüzlü ve(ya) yatılı Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumları belirtmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Öğretmen: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde çalışan matematik, tarih, fizik gibi çeşitli branşlara mensup personelleri ifade etmektedir.

Psikolojik danışman: Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini gerçekleştiren ve rehberlik ve psikolojik danışma programının yürütülmesinden sorumlu olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık/psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve dengi alanlardan lisans eğitimi almış çalışanları ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Rehber öğretmen/psikolojik danışman: Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini gerçekleştiren ve rehberlik ve psikolojik danışma programının yürütülmesinden sorumlu olan personeli tanımlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Veli: “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, öğrencinin annesini/babasını veya kanuni sorumluluğunu üstlenen kişiyi” belirtmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde okul sosyal hizmeti, ekolojik perspektiften okul sosyal hizmeti, okul iklimi ve risk altında bulunan çocuklar başlıkları altında araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.1. OKUL SOSYAL HİZMETİ

2.1.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı

Okul sosyal hizmeti, eğitim-öğretim ortamlarında doğrudan hizmet, hizmet koordinasyonu ve savunuculuk faaliyetleriyle öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek ve duygusal/sosyal açıdan uyumlarını sağlamak için hizmet veren sosyal hizmet disiplinin birçok ülkede uygulaması olan özel bir alanıdır (Franklin vd., 2008, s. 205). Duman (2000, s. 35)'a göre ise okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini etkileyen gelişim dönemi ve aile kaynaklı yaşadıkları psikososyal sorunların çözümü, bu sorunların çözümünde öğrencilerin gereksinim duyduğu hizmetlere erişiminin sağlanması ve böylece eğitim faaliyetlerini başarılı biçimde sürdürebilecekleri bir noktaya ulaşabilmelerini sağlama gibi hizmetleri okullarda yürüten sosyal hizmet mesleğinin temel uygulama alanlarından biridir.

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği [NASW], de okul sosyal hizmetini öğrenciyi kendi ortamında ele alan, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak için çalışan, öğrencilerin bütünsel olarak sınıfta olması için çabalayan ve sürekli olarak eğitim politikalarına göre değişen karmaşık ve uzmanlaşmış bir alan olarak tanımlamaktadır (National Association of Social Workers [NASW], 2012).

Okul ortamlarında yapılan sosyal hizmet uygulamalarıyla okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil; aynı zamanda verilen eğitimden tam olarak istifade edebilmeleri için onların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğine odaklanmaktadır (Franklin vd., 2008, s. 205). Constable (2016, s. 4) da okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının risk altında bulunan veya marjinalize edilen öğrencilerin eğitim hayatına tam katılımlarının sağlanması için öğrencilerle, ailelerle ve okul çalışanları ile çalıştığını ifade etmiştir. Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanları okulların öğrencilere ilişkin

hem eğitsel hem de akademik açıdan amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin ve ailelerinin güçlü yanlarının desteklenmesine ilişkin bir yaklaşım sergilemektedir. Okul ortamlarına gelen öğrenciler aile ve sosyal yaşamına ilişkin çok çeşitli sorunları ve gereksinimleri okula taşıyabildiği için okullar, toplumun bir aynası olması bakımından sosyal hizmet uygulamaları için uygun ortam olma özelliği göstermektedir (Franklin vd., 2008, s. 205). Öğrencilerin okul ortamına taşıdığı okul terki, aile ve okul şiddeti, yoksulluk, suçluluk, evsizlik, istismar, madde kullanımı, okul devamsızlığı, ergen gebeliği, fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar gibi çeşitli sorunlarla karşılaşan sosyal hizmet uzmanları (Australian Association of Shool Social Workers [AASW], 2020; Dupper 2022; Franklin vd., 2008; Huxtable, 2013, s. 2) okullarda bu sorunlara yönelik mesleki müdahalelerde bulunmaktadır.

Öğrencilerin akademik açıdan başarıya ulaşabilmelerini amaçlayan okul sosyal hizmeti (Jarolmen, 2017, s. 51; Özbesler & Duyan, 2009, s. 24) sorunlarının çözümünde, ihtiyaçlarının karşılanmasında ailelerle, öğretmenlerle bire-bir çalışma yürütmekte (Constable, 2016, s. 4) okul, ev ve toplum arasında köprü vazifesi görmekte ve iş birliği sağlamaktadır (Duman, 2000, s. 36; NASW, 2012).

2.1.2. Okul Sosyal Hizmetinin Tarihi

Amerika Birleşik Devletleri [ABD]'nin okul sosyal hizmetinin gelişimi açısından önemli bir yerinin olması sebebiyle okul sosyal hizmeti tarihi bu bölümde ABD üzerinden özetlenmiştir. Okul sosyal hizmeti uygulaması ilk olarak 1906-1907 eğitim-öğretim yılında birbirinden bağımsız bir şekilde New York City, Boston ve Hartford şehirlerinde başlamıştır. Bu şehirlerde başlayan okul sosyal hizmeti uygulaması sivil toplum örgütleri tarafından desteklenmiştir. Yani okul sosyal hizmeti okul sisteminin getirmiş olduğu bir birim olmamış birtakım sivil toplum kuruluşlar ve özel kurumlar tarafından finanse edilmiştir. 1913 yılına gelindiğinde ise okul sosyal hizmeti Rochester'de ilk defa okul sistemi tarafından finanse edilmiş ve okul sosyal hizmet uzmanları özel kurumlardan ve sivil toplum kuruluşlarından bağımsız bir şekilde okul kurumu tarafından işe alınmıştır. Okul sosyal hizmeti uygulamaları kapsamında işe alınan okul sosyal hizmet uzmanları 1960'lı yıllara kadar dost öğretmenler/ziyaretçi öğretmenler olarak adlandırılmıştır (Costin, 1969a, ss. 439-440; Jarolmen, 2017, s. 12).

1900'lü yılların başlarında ülkede zorunlu eğitim yasasının devreye girmesi, gelecek açısından okula ve eğitime verilen değer ile çocukların bireysel farklılıklara ilişkin farkındalığın artması okul sosyal hizmetinin gelişimini etkilemiştir (Costin, 1969a, s. 444; Constable, 2016,

ss. 5-6). Okul sosyal hizmeti uygulamaları (ziyaretçi öğretmenler tarafından verilen hizmetler) bu noktada özellikle öğrencilerin okula devamını etkileyen yoksulluk, hastalık, çocuk işçiliği, göç ve yaşam mücadelesi gibi sosyal sorunlara odaklanıp ev ve okul arasında bağlantı kurma görevi üstlenmiştir (Allen-Meares vd., 1996, s. 23; Shaffer & Fisher, 2017, ss. 8-9). 1916 yılında düzenlenen “National Conference of Charities and Corrections” organizasyonunda bir sunum yapan Jane Culbert ise o dönemki okul sosyal hizmeti uygulamalarını daha net ifade etmiştir. Culbert, okul sosyal hizmet uzmanının rolünü:

çocuğun okul dışı yaşamının okula yorumlanması, öğretmenin çocuk hakkındaki bilgisini tamamlamak...böylece öğretmen tüm çocuğa öğretebilsin diye...okulun mahalle hayatını tanımasına yardımcı olmak, çocukları dört gözle bekledikleri hayata eğitebilmek için. İkinci olarak misafir öğretmen velilere okulun taleplerini yorumlar ve çocuğun özel talep ve ihtiyaçlarını açıklar.

şeklinde belirtmiştir (Culbert, 1916, s. 595; akt. Constable, 2016, s. 8). Constable (2016) da bu tanımdan yola çıkarak okul sosyal hizmetinin öğrencinin çevresi içinde ele alındığı ve çocukların yararını göz önüne alan profesyonel bir süreç olduğu vurgusunu yapmıştır.

1920’li yıllarda ruh sağlığı alanında yaşanan gelişmeler okul sosyal hizmetinde de “ruh sağlığı hareketine” neden olmuş ve okul sosyal hizmet uzmanlarına terapötik bir rol getirmiştir (Allen-Meares, 1996, s. 203; Allen-Meares vd., 1996, s. 27). Ruh sağlığı hareketiyle beraber sosyal hizmet uzmanlarının ev-okul-toplum arasında bağlantı kurma gibi hizmetlerine ek olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanma, öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarını anlama ve sosyal uyumsuzluklarını önleme gibi hizmetler verdiğine yönelik bir anlayış gelişmiştir. Nitekim okullarda ruh sağlığı klinikleri kurulmuş ve okul sosyal hizmet uzmanları da bu kliniklerde zor ve sinirli çocukların sağaltımında görev almıştır (Costin, 1969a, s. 444). Bu dönemin en önemli gelişmelerinden biri ise 1921 yılında Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliğinin kurulması olmuştur (Dupper, 2022, s. 10). New York Refah Fonu Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliğine hem kırsal hem de şehirde bulunan okullarda otuz okul sosyal hizmet uzmanının işe alınmasıyla suçluluğu önlemeyi amaçlayan bir program için mali destek sağlamıştır. Bu destek, okul sosyal hizmet uzmanlarının alandaki etkinliğini ve tanınırlığını artırmıştır. 1930 yılında ise New York Refah Fonu finansal desteğini programdan çekmesine rağmen 21 toplulukta uygulamalar devam etmiştir. Bu sürede programda yer alan okulların yapılan hizmetlere dikkat çekmesi diğer şehirlerde de ziyaretçi öğretmen

programlarının düzenlenmesini sağlamıştır (Allen-Meares vd., 1996, s. 26; Shaffer & Fisher, 2017, s. 12).

1930’lu yıllarda meydana gelen “Büyük Buhran” toplumu, dolayısıyla okul kurumlarını da etkilemiştir. Bu etkilenme okul sosyal hizmetinin de gelişmesini yavaşlatmıştır. “Büyük Buhran” okul sosyal hizmet uzmanlarının odağının açlık, yoksulluk gibi fiziksel ihtiyaç ve sosyal sorunlara kaymasına sebep olmuştur (Allen-Meares, 1996, s. 203). Sonraki yıllarda Büyük Buhran’ın etkilerinin azalmasıyla birlikte okul sosyal hizmetinde tekrar çocuklarla vaka çalışmaları etkin olmaya başlamıştır (Costin, 1969a, s. 445; Shaffer & Fisher, 2017, ss. 14-15).

1940 ve 1950’li yıllarda sosyal vaka çalışmasına yapılan vurgu devam etmiştir (Radin, 1989, s. 215). Savunuculuk ve toplumsal reform hizmetlerinin sosyal vaka çalışmasının gerisinde kaldığı bu dönemde okul politikalarının olumsuz etkilerinin değerlendirilmesi, risk altında bulunan aileler ve çocuklara müdahalelerde bulunulması, okul sosyal hizmet uzmanlarının görevler ve sorumluluklarına ilişkin araştırmalar üretmesi üzerinde durulmuştur (Allen-Meares, 1996, s. 203). Allen Meares (2013)’a göre bu dönemde sosyal vaka çalışanına geçiş tamamlanmış ve okul sosyal hizmeti klinik bir temel almaya başlamıştır. Bununla birlikte bu dönemde meslek örgütlenmesi açısından da bazı gelişmeler yaşanmıştır. Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği 1945 yılında adını Ulusal Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği olarak değiştirmiş (McCullagh, 1986), 1955 yılında ise Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) çatısında birleşerek faaliyetlerine son vermiştir. NASW, okul sosyal hizmetini bir uygulama alanı olarak tanımış ve 1960 yılında da ziyaretçi öğretmenler yerine okul sosyal hizmet uzmanları kavramının kullanılmasını önermiştir (Jarolmen, 2017, s. 12).

1950, 1960 ve 1970’li yıllarda ise hem sosyal şartlar hem de çıkarılan yasalar ve mahkeme kararları okul sosyal hizmeti uygulamalarına yön vermiştir. Bu yasalara ilişkin değişikliklerin sonuçlarına bakıldığında (Dupper, 2022, ss. 12-13):

- Irka, renge bağlı ayrımcılıklar yasaklanmıştır.
- Okullarda cinsiyet temelinde ayrımcılık yapılması yasaklanmıştır.
- Engellilere yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Tüm engellilere ücretsiz eğitim imkanından yararlanma hakkı sağlanmıştır.
- Ekonomik geliri düşük olan ailelerin çocukları için ilk ve ortaöğretim mecburi hale getirilmiştir.

- Okul çalışanlarına çocuk haklarına ilişkin anayasaya aykırı davranışları halinde para cezası verilebileceği kararı çıkmıştır.
- Okullarda öğrencilere uygulanan ceza yöntemleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

1960'lı yıllarda okullar, eğitim hizmetlerinin yetersiz olması ve ırk ayrımcılığına, yoksulluğa bağlı olarak eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturulduğu yönüyle halk tarafından çeşitli saldırılara maruz kalmıştır. Bu da okul sosyal hizmet uygulamalarında bazı değişiklikler olması gerektiği yönünde tartışmalar yaratmıştır. Yaşanan protestolara karşı okul sosyal hizmet uzmanlarının sorunları çözebilmesi ve bundan sonra yaşanabilecek sorunların önüne geçilmesi açısından grup ve toplum düzeyinde müdahalelerde bulunması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Radin, 1989, s. 215). 1970'li yıllarda ise okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının sayısının artmasıyla birlikte okul sosyal hizmet uzmanları aileyle, toplumla çalışma, okul çalışma ekibiyle daha çok iş birliği yapabilme ve engelli öğrencilerin eğitim sürecine daha çok vakit ayırabilmeye başlamıştır (Allen-Meares, 2013, ss. 3-4). 1976 yılında ise ilk olarak NASW tarafından okul sosyal hizmeti standartları oluşturulmuştur (Allen-Meares, 1996, s. 203).

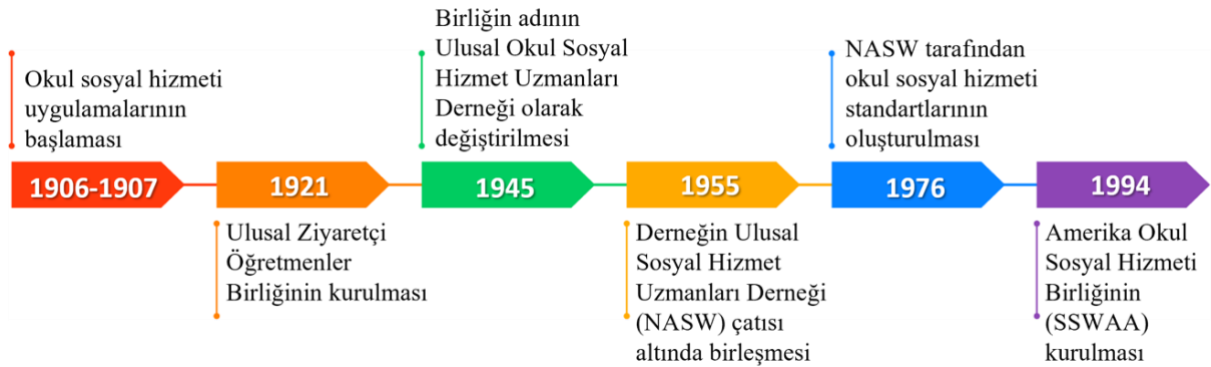
1980 ve 1990'lı yıllarda okul sosyal hizmeti uygulamaların yasal düzenlemeler etrafında şekillenmeye devam etmiştir. Nitekim o dönemde çıkan bazı yasalarda okul sosyal hizmeti uygulamalarının kapsamına yenileri eklenmiş ve okul sosyal hizmet uzmanlarına görev ve sorumluluklar verilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan, davranış bozuklukları gösteren ya da kültürel farklılıkları olan öğrencilerin sayılarının giderek artması, hassas yani güçlendirilmeye ihtiyacı olan çocukların eğitilmelerine yönelik yasal düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. Bu dönemde evsiz çocuklar, genç ebeveynler, suça sürüklenen çocuklar, istismar mağduru çocuklar, uyuşturucu ve şiddet sorunları yaşayan çocuklara ilişkin okul sosyal hizmet uzmanları çeşitli programlara dahil edilmiştir. Bununla beraber farklı temalardaki yasalar okul sosyal hizmet uzmanlarına yönelik özellikle risk altında bulunan çocuklara önleyici müdahalelerde bulunma, risk altındaki çocukların tespiti ve maddi destek sağlanması, ev ziyareti yapma, psikolojik değerlendirmede bulunma, danışmanlık yapma ve çatışma çözme gibi fonksiyonlar yükleyerek okul sosyal hizmet uzmanlarının görevlerine vurgu yapmıştır (Hare & Rome, 1999; akt. Dupper, 2022, ss. 14-15).

1994 yılında ise yalnızca okul sosyal hizmet uzmanlarını temsil edecek bir birliğin kurulması için 20 eyaletten 64 katılımcı bir araya gelerek Amerika Okul Sosyal Hizmeti Birliğini [SSWAA] kurmuştur (School Social Work Association of America [SSWAA], t.y.). 1990'lı yıllarda ulusal derneklerin büyümesi okul sosyal hizmetiyle ilgili çalışmaları

genişletmiştir. Okul sosyal hizmetinin standartları revize edilmiş, devletler okul sosyal hizmetinin varlığına ilişkin daha aktif görev almaya başlamıştır (Allen-Meares, 2013, s. 4).

21. yüzyılda ise okul sistemini etkileyen iki olay olmuştur. 2002 yılında Bush yönetimi tarafından “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasası ile 2011 yılında Obama hükümeti tarafından “İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası Esneklik Mevzuatı” çıkarılmıştır (Allen-Meares, 2013, s. 4). 2015 yılında ise Kelly vd. tarafından 3769 okul sosyal hizmet uzmanıyla meslek tarihindeki en büyük anket araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu anket sonucuna göre okul sosyal hizmet uzmanlarının en fazla risk altında bulunan çocuklarla ve gençlerle çalışma yürüttükleri, zamanlarının çoğunu birincil önlemeden ziyade ikincil ve üçüncül düzeylerde müdahalelere harcadıkları ortaya koyulmuştur (Kelly vd., 2015, s. 182).

Okul sosyal hizmeti uygulamalarının tarihsel süreç içerisinde ele alındığında özellikle 1900’lü yılların başından itibaren eğitim sisteminden, sosyal sorunlardan, yasalardan ve mahkeme kararlarından etkilendiği ve dönemselsel olarak mesleki açıdan farklı yaklaşımlar gösterdiği görülmektedir (Dupper, 2022, s. 10; Jarolmen, 2017, s. 11). Bununla birlikte Şekil 2.1’de de gösterildiği gibi okul sosyal hizmet mesleğinin örgütlenme süreci 1906-1907 yıllarında okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla başlamış ve 1994 yılında Amerika Okul Sosyal Hizmeti Birliğinin kurulmasıyla birlikte büyük bir ivme kazanmıştır.

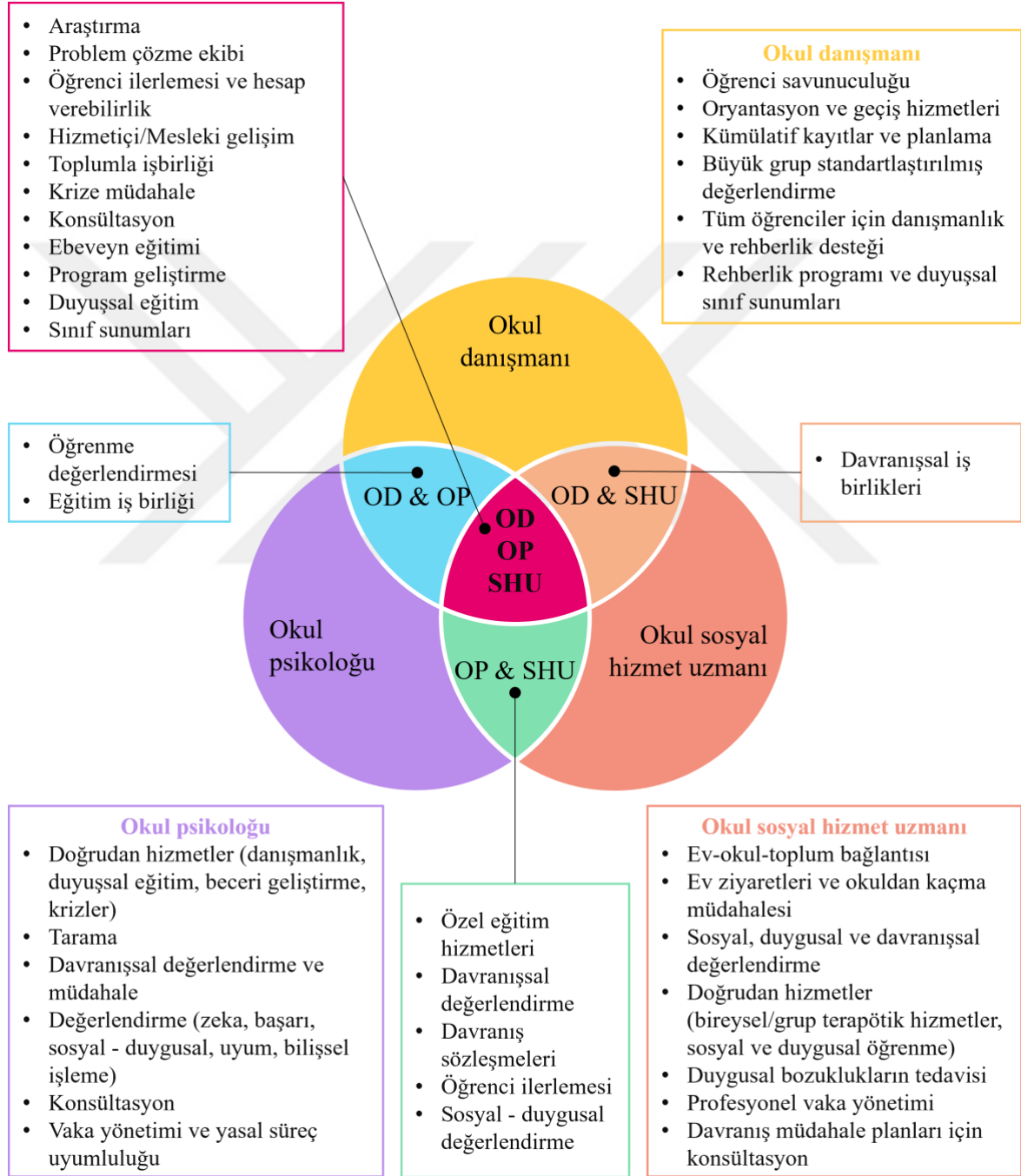


Şekil 2.1: Okul sosyal hizmet mesleğinin örgütlenme süreci.

2.1.3. Okul Sosyal Hizmet Uzmanları ve Diğer Okul Profesyonelleri

Okul sosyal hizmet uzmanları okullarda okul psikologları, okul danışmanları, okul hemşireleri gibi mesleklerden oluşan okul profesyonelleriyle çok disiplinli bir ekibin üyesi olarak çalışmaktadır. Bu da çalışanlar arasında rol karmaşasını da beraberinde getirebilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları ile diğer okul profesyonelleri arasında bazı

ortak görevler olmakla birlikte çalışanlar arasında roller ve görevler açısından farklılıklar da bulunmaktadır (Dupper, 2022, s. 8). Bu profesyonellerden okul psikologları, okul danışmanları ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bazı ortak ve özgün rolleri Şekil 2.2’de gösterilmiş ve okul psikologları, okul danışmanları, okul hemşireleri ve okul sosyal hizmet uzmanlarının görev ve rollerine ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2.2: Öğrenci hizmetleri personelinin ortak ve özgün rolleri (School Social Work Association of America, t.y.).

Öğrencilerin öğrenme becerilerini destekleyen **okul psikologları**; öğrencilerin sosyoduygusal, akademik ve davranışsal açıdan başarılı olabilmeleri için öğrencilere doğrudan hizmet sunan okul ekibinin bir üyesidir. Okul psikologlarının görevleri arasında psikolojik ve akademik değerlendirmelerde bulunmak, engelli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak, bireysel ve grup danışmanlığı vermek, güvenli ve olumlu bir okul iklimine sahip bir ortam yaratmak, sağlıklı ve olumlu öğrenme ortamları oluşturabilmek için aileler ve okuldaki diğer profesyonellerle iş birliği yapmak yer almaktadır (National Association Of School Psychologists, t.y.). Okul psikologları gelişimsel, öğrenme ve davranış sorunları olan öğrencilere akademik ve psikolojik testler uygulamayı (Dupper, 2022, s. 8; Openshaw, 2008, s. 4), bir öğrencinin özel eğitime ihtiyacının olup olmadığının belirlemeyi, öğrencilere derinlemesine psikolojik hizmet sunmayı, düşük akademik başarı gösteren, akran zorbalığına maruz kalan ya da ruh sağlığı sorunları olan öğrencilere yardım etmeyi amaçlamaktadır (University of Massachusetts Global, t.y.).

Okul danışmanları, tüm öğrencilerin okulda akademik açıdan başarılı olabilmelerine ve kariyer planlamalarına yardımcı olan profesyonel olarak sertifikalandırılmış/lisanslı okul ekibinin bir üyesidir. Okul danışmanları öğrencilerin iş birliği, zaman yönetimi ve verimli çalışma gibi beceriler ile öz motivasyon alışkanlığı kazanmasını amaçlamaktadır (American School Counselor Association, t.y.a). Okul danışmanları tüm öğrencilerin eşit bir şekilde eğitim alabilmeleri, eğitim öğretim hizmetlerine erişebilmeleri ve akademik başarıyı maksimum seviyeye çıkarmak için çalışmakta ve okul danışmanlık programları tasarlamaktadır (American School Counselor Association, t.y.b). Okul danışmanları öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmakta, akademik ve kişisel sorunları olan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte okul danışmanları ortaokul ve lise öğrencilerine ders programı hazırlamada destek olurken üst sınıflar için ise kariyer ve gelecek planlaması için hizmet vermektedir (Dupper, 2022, s. 8, Openshaw, 2008, s. 4). Amerikan Okul Danışmanları Birliği (ASCA) her 250 öğrenciye 1 okul danışmanı önermesine rağmen ABD'deki okullarda 2019-2020 yılında 424 öğrenciye 1 okul danışmanı karşılık gelmiştir (American School Counselor Association, t.y.a).

Okul hemşireleri, öğrencilerin sağlıklarının korunmasında ve desteklenmesinde görev alan ve bakım koordinasyonunu sağlayan sağlık ve eğitim arasında köprü kurmuş okul profesyonelleridir. Okul hemşireleri bireylerin ve toplumların potansiyellerinin geliştirilmesinde olanak tanıyan sistemlerin tasarlanmasında iş birliği yapan uzmanlardır

(National Association of School Nurses, 2017). Openshaw (2008, s. 4)'a göre, okul hemşireleri yaralı ve hasta çocukların kontrol edilmesinde, hasta çocuğun eve gönderilmesinin belirlenmesinde, çocuk istismarının ve ihmalinin bildirilmesinde yardımcı olmada görev almaktadır.

Okul sosyal hizmet uzmanları yoksulluk, aile içi çatışmalar, erken cinsel aktiviteler, madde bağımlılığı, duygusal ve davranışsal sorunlar, sağlık sorunları gibi öğrencilerin okulu tamamlamasına engel olan durumlarda devreye giren donanımlı profesyonellerdir. Aynı zamanda okulda çalışan çok disiplinli bir ekibin üyesidir. Okul sosyal hizmet uzmanları almış oldukları eğitim gereği karmaşık sorunların üstesinden gelebilme becerisine sahip olmakla beraber okul sistemine profesyonel bilgi ve beceri seti getirmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin okula bağlılığını artırmayı, olumlu bir okul iklimi ortamı yaratmayı hedefleyen personel ve öğrenci hizmetleri ekibinin etkili bir üyesidir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının çalıştığı öğrenci grupları arasında okulu bırakma riski olan öğrenciler, evsizler, savunmasız öğrenci grupları yer almaktadır. Öğrencilere okula devamlılığının sağlanması, okuldan eşit bir şekilde yararlanabilmeleri için gerekli desteğin verilmesinde danışmanlık verirken ya da müdahalede bulunurken ebeveynler, öğretmenler ve okul personelleriyle iş birliği gerçekleştirmektedir (National Association of School Workers, 2014, s. 4).

Okul sosyal hizmet uzmanları aile sorunları, travma, istismar ve ihmal, yoksulluk, alkol ve diğer maddelerin kullanımı, aile bakımı dışında kalan öğrenciler (koruyucu aile, kuruluş bakımı), ruh sağlığı sorunları, engellilik gibi konulara ilişkin öğrencilerin başarısını engelleyen bir çok sosyal, duygusal, ailesel ve okul kaynaklı sorunlara müdahalede bulunmaktadır (Australian Association of Shool Social Workers, 2020, ss. 4-5).

Literatür bilgileri göz önüne alındığında okul psikologlarının, okul danışmanlarının ve okul sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamında öğrencilere sunduğu hizmetlere ilişkin rollerinin örtüştüğü ve farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca okul hemşireleri de dahil olmak üzere okul ortamında çalışan tüm profesyonellerin görev ve rolleri göz önüne alındığında çok disiplinli bir ekiple verilecek hizmetlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada kapsayıcı ve detaylı bir bakış açısı sunacağı aşikardır.

2.1.4. Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rol ve Görevleri

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilere doğrudan hizmetler sunan, öğrencinin öğrenme sürecini engelleyen unsurlara yönelik çalışmalar yapan, araştırma, yönetim ve politika

oluşturma becerisine sahip ruh sağlığı uzmanlarıdır (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 26). Okul sosyal hizmet uzmanları okulun misyonuna uygun hareket edebilmek ve okul idaresinin taleplerini karşılayabilmek için çeşitli roller ve görevler üstlenmektedir. Öğrenciyi çevresel faktörleri göz önüne alarak değerlendiren okul sosyal hizmet uzmanları mesleki müdahalelerde bulunurken ekolojik yaklaşım çerçevesinde hareket etmektedir (Dupper, 2022, s. 9). Okul sosyal hizmet uzmanlarının üstlendiği bu misyon öğrencilerin sorunlarının çözülmesinde sadece bireye odaklanmaktan ziyade öğrenci, aile, sınıf, okul ve toplum düzeyinde yapılacak müdahalelerle gerçekleşmektedir (Keller & Grumbach, 2022, s. 18).

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin eğitim hakkına erişiminin sağlanmasında, okuldan hak ettiği hizmeti almasında ve tüm öğrencilerin eşit bir şekilde eğitim-öğretim sürecinden geçmesinde önemli bir etkidir (Keller & Grumbach, 2022, s. 18). Okuldan okula, şehirden şehire farklı amaçlarla istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanlarından risk altındaki çocuklarla veya özel eğitim öğrencileriyle çalışmalar yapması, duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklara yardımcı olmaları, kriz odaklı müdahalelerde bulunmaları beklenmektedir. Bu beklenti okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri gereği onlara birçok farklı görev ve sorumluluk yüklemektedir (Openshaw, 2008, s. 2). Okul sosyal hizmet uzmanlarının bu rol farklılıkları bazen rol karmaşasına ya da rol belirsizliğine yol açabilmektedir. Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanları rollerini tam bir şekilde ifade etmeli, rol ve görevlerinin okul personeli tarafından anlaşılmasına yardımcı olmalı ve mesleğini savunmalıdır (Keller & Grumbach, 2022, s. 52).

Okul sosyal hizmetinin hem tarihine hem de okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri ve görevleriyle ilgili araştırmalara bakıldığında okul sosyal hizmet uzmanlarının vaka yönetimi, savunuculuk, danışmanlık/terapi, grup çalışması, arabuluculuk, aracı (bağlantı kurucu), program geliştirme, eğitmen ve araştırmacı, yönetici, ev-okul-toplum arasında bağlantı kurucu, kriz müdahalesi, hibe yazımı, toplum eğitimi, ev ziyaretleri, ekip çalışması, okul politikası geliştirme, personel süpervizyonu gibi birçok farklı rol üstlendiği görülmektedir (Constable, 2016, ss. 7-21; Franklin vd., 2008, s. 209; Keller & Grumbach, 2022, s. 42; Openshaw, 2008, ss. 6-12; Sherman, 2016, s. 3). Diğer taraftan Özbesler ve Duyan (2009) da okul sosyal hizmet uzmanlarının görevlerini “*öğrencilerin gereksinimlerini değerlendirme, program planlama ve değerlendirme, direkt hizmet etme, savunuculuk, konsültasyon, koordinasyon ve iş birliği, yönetim/organizasyon*” olmak üzere yedi temel başlık içerisinde ele almıştır (ss. 23-24). Aynı şekilde Amerika Okul Sosyal Hizmeti Birliği (2009) tarafından da okul sosyal hizmet

uzmanlarının verdiği hizmetlere ilişkin üstlendiği roller Tablo 2.1’de ele alınmıştır (School Social Work Association of America, 2009).

Tablo 2.1: Okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller	
Doğrudan Hizmetler	Dolaylı Hizmetler
Biyopsikososyal değerlendirme	Savunuculuk
Kriz Müdahalesi	Vaka Yönetimi
Aile danışmanlığı	İşbirliği
Ev/okul/toplum bağlantısı	Konsültasyon
Bireysel danışmanlık/terapi	Koordinasyon
Arabuluculuk	Kolaylaştırma
Grup terapisi/danışmanlık	Hibe Yazımı
	Multidisipliner ekip
	Diğer kurum ve kuruluşlarla bağlantı kurma
	Ebeveyn eğitimi
	Önleme
	Yönlendirme
	Öğrenci Öğrenimi Desteği
	Ev/okul/toplum bağlantısı

*Liste örnek teşkil etmekte olup ayrıntılı değildir.

Hem tabloda hem de bu bölümde okul sosyal hizmet uzmanlarının kullandığı bir çok farklı rolden bahsedilmiştir. Okul sosyal hizmet uzmanları okulun hedeflerine ulaşabilmesi ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden eşit bir şekilde istifade edebilmeleri için bu rollerin çoğuna uygun olarak çalışmalarını gerçekleştirmektedir (Keller & Grumbach, 2022, s. 42). Bu rollerden en azından bir kısmının ne ifade ettiğini bilmek okul sosyal hizmeti uygulamalarının daha iyi anlaşılması için katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan okul sosyal hizmet uzmanlarının savunucu, vaka yöneticisi, danışan/terapist, arabulucu, ev/okul/toplum bağlantısı kurma rollerinin tanımları aşağıda verilmiştir.

Savunucu

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin, ailelerinin (National Association of Social Workers, 2012, standard 11) ve okul personelinin haklarını korumak ve tüm öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine eşit bir şekilde dahil olabilmesi için savunuculuk faaliyetleri

yürütmektedir. Eğer bir okulda bazı öğrencilere yönelik adil bir yaklaşım sergilenmiyorsa okul sosyal hizmet uzmanları bu öğrencileri savunmalıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları savunuculuk rolünün gereğini yaparken aynı zamanda savunduğu öğrencilerin, ailelerin ve okul personelinin uğramış olduğu haksızlıklara ya engellere karşı kendilerini nasıl savunabileceklerini onlara öğretmelidir (Keller & Grumbach, 2022, ss. 44-45). Ayrıca okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin ve ailelerinin toplumsal kaynaklara ulaşabilmesi, okul yapısında yaşadığı sorunların çözülmesine dair onlara gerekli desteği vermelidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, insan hakları temelinde çocukların haklarının korunmasını, sosyal adaletsizliğin önlenmesini, ayrımcılığın engellenmesini, dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak eğitim sürecine girmesini sağlamalıdır. Bunları yaparken de eğitim, okul, çocuk hakkındaki yasalara, yönetmeliklere, genelgelere, uluslararası sözleşmelere yani genel mevzuat bilgisine ve eğitim politikalarına hakim olmalıdır (National Association of Social Workers, 2012, standard 11). Örneğin bir çocuk evleri sitesinde kalmakta olup bir lisede öğrenim gören hakkında bakım tedbiri kararı verilen bir öğrencinin okul devamsızlığı yapma süresi özürsüz 10 gün, özürlü 50 gün olmak üzere toplam 60 gündür. Liselerde devamsızlık süresi 10 günü özürlü ve 20 günü özürsüz olmak üzere toplam 30 gündür. Eğer koruma altında bulunan çocuğun okul devamsızlık süresi normal devamsızlık süresine göre değerlendiriliyorsa okul sosyal hizmet uzmanı okul idaresini ve öğretmenlerini bu konuda bilgilendirmelidir. Yine bu konuda hakkında bakım tedbiri olan çocukların haklarına dair öğrenci ve kuruluş görevlilerine de bilgi verilmelidir.

Keller ve Grumbach (2022, s. 45)'a göre okul sosyal hizmet uzmanları savunucu bir roldeyken okul idaresinin amirleri olduğunu da unutmamalı ve okul idari yapılanması içindeki konumuna göre hareket etmelidir.

Vaka yöneticisi

Sosyal hizmet uzmanları vaka yöneticisi rolü; müracaatçının değerlendirilmesi, kaynak kullanımına ilişkin koordinasyon sağlama, müracaatçının kaynaklara erişimini sağlama ve müracaatçının hizmetleri alıp almadığının kontrol edilmesi için izleme süreci gibi görevleri içermektedir (Sheafor & Horejsi, 2016, ss. 80-81). Okul sosyal hizmet uzmanları da bir öğrencinin ihtiyaçlarının giderilmesi için farklı hizmet sağlayıcılarını bir araya getirmek adına gerekli koordinasyonu sağlamalıdır. Bir öğrenci ve ailesi için birçok farklı kurumdan alınan hizmetlerin koordine edilmesi, öğrenci ve ailesinin kaynaklara erişiminin sağlanması, hizmet almaya başladıktan sonra hizmeti alıp almadığının ve hizmetin tarafına sağlanıp

sağlanmadığının takip edilmesi okul sosyal hizmet uzmanlarının görevleri arasında yer almaktadır (Keller & Grumbach, 2022, s. 45). Öğrenci ve aileleri için belediyeler ya da sağlık kurumları ile telefon görüşmelerinin yapılması, ailelere sosyal yardım alabilecekleri kurumlar hakkında bilgi verilmesi, kayıt ve raporların tutulması (Costin, 1969b, s. 284) mali açıdan okula destek olan kurumlarla toplantı yapılması, vaka yöneticisi rolü çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetlerdir.

Danışan/terapist

Okul sosyal hizmet uzmanlarının doğrudan verdiği hizmetlerin içinde öğrencilere verdiği bireysel ve grup danışmanlığıyla, ebeveynlere ve ailelere verdiği kısa süreli danışmanlık çalışmaları yer almaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları danışmanlık verdiği müracaatçı sistemiyle birlikte hedefler belirlemeli ve bu hedeflere ulaşabilmek için çalışmalarını ortak bir şekilde yürütebilmek adına stratejiler geliştirmelidir. Okul sosyal hizmet uzmanları danışanın sorunlarına ve ihtiyaçlarına göre başta çözüm odaklı terapi, motivasyonel görüşme, kriz danışmanlığı, bilişsel davranışçı terapi olmak üzere gibi birçok farklı terapötik yaklaşım kullanabilmektedir (Keller & Grumbach, 2022, s. 44).

Arabulucu

Okul sosyal hizmet uzmanları arabulucu rolüyle öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-ebeveyn, okul-ebeveyn gibi okul özneleri arasındaki anlaşmazlığın çözülerek ortak bir anlaşmasının sağlanmasında ve sorun yaşayan taraflar arasında iletişimin kolaylaştırılmasında yer almaktadır (Keller & Grumbach, 2022, s. 44). Okul sosyal hizmet uzmanları gerekli değişiklikleri sağlamak ve ebeveynler ile okul arasındaki çatışmaları çözebilmek için iki tarafında kabul edebileceği çözümler üretmede tarafsız bir yaklaşım sergileyen etkili bir arabulucudur (Openshaw, 2008, s. 11).

Ev/Okul/Toplum Bağlantısı Rolü

Okul sosyal hizmeti için ev, okul ve toplumu birbirine bağlamak mesleğin en önde gelen rolleri arasında yer almaktadır. Ebeveynlerin büyük bir bölümü okula gitmediği gibi öğretmenlerin de ebeveynlere ulaşması ya da onları ziyaret etmesi daha zordur. Mesleğin çıkışından beri uygulanan ev ziyaretlerinin amacı öğrencinin ailesi ile okul arasında iş birliği anlayışı oluşturmaktır (Barth, 1988, ss. 461-462). Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin yaptığı devamsızlıkların, olumsuz davranışların nedenlerini tespit etmek ve okulun başlatmış

olduğu bazı programlara ebeveynleri dahil etmek için ev ziyaretleri yapmaktadır (Openshaw, 2008, s. 8).

Ev ziyaretleri; yetersiz beslenme, ihmal veya istismar, aile baskısı, madde kullanımı, evde çalışma ortamının olmaması gibi ailenin öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini yerinde gözlemleyerek tespit etme ve hızlı müdahale edebilme imkânı sunmaktadır (Barth, 1988, s. 462). Nitekim okul sosyal hizmet uzmanlarının ilk zamanlarda ziyaretçi öğretmenler olarak anılmasını göz önüne alırsak ev ziyaretlerinin okul sosyal hizmeti hizmetleri için ne kadar önemli bir yer tuttuğu görülebilir.

Yoksulluğun ya da çocuk işçiliğinin olduğu ülkelerde okul devamsızlığı yapan öğrencilerin okula devamlarının sağlanması okul sosyal hizmet uzmanının rol ve görevlerinin önemli bir kısmında yer almaktadır. Yine okul devamsızlığının nedeni sosyal nedenlerden dışında okul fobisi, okul korkusu ya diğer sağlık problemleri olsa dahi okul sosyal hizmet uzmanı aileyle iş birliği yaparak her öğrencinin eğitim imkanından yararlanmasını sağlamalıdır. Okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin okul başarısını engelleyen sorunların çözümünde konsültasyon, birey ve grup danışmanlığı, savunuculuk ve ebeveynlere yardım gibi rolleri okul sosyal hizmeti uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte okul sosyal hizmet uzmanları sadece akademik sorunlarla değil çocuk ihmal ve istismarı, madde kullanımı, akran zorbalığı, adolesan gebelik, siber zorbalık, ayrımcılık ve küreselleşmeden kaynaklı yerel kültür ve dillerin kaybı gibi sosyal sorunların önlenmesine yönelikte programlar geliştirmekte, toplum içinde marjinalleştirilmiş gruplar ya da hassas öğrenci grupları yararına da politikaların geliştirilmesinde rol oynamaktadır (Huxtable, 2022, s. 5). Okul sosyal hizmet uzmanları; sosyal adaletin sağlanması için bireylere, gruplara ve ailelere danışmanlık yapmaktadır. Aynı zamanda okulda olumlu bir okul ikliminin oluşması için program geliştirme sürecine katılım gösterebilmektedir (Dağ, 2019, s. 70).

Okul sosyal hizmet uzmanları çocukların ve gençlerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için yönetim, vaka çalışması, grup çalışması, yönetim, arabuluculuk, kariyer ve sağlık danışmanlığı, savunuculuk, program geliştirme gibi birçok rol kapsamında mikro, mezzo ve makro düzeyde çalışma yürütmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin sorunlarının çözülmesine dair, öğrencilere ve ailelerine danışmanlık faaliyetleri yürütmek, öğretmenlere eğitim vermek, öğretmen, okul ve aile arasında bağlantı kurmak, çocukların ihtiyaçları için kaynaklar bulmak, okul sosyal hizmeti literatürüne katkı sunmak, okul sistemlerine bilgi sağlamak, ev ziyaretlerinde bulunmak, okulun bulunduğu bölge ile temas kurmak, okul personeline okul

sosyal hizmet uzmanlarının rolünü anlatmak okul sosyal hizmet uzmanlarının görevleri arasında yer almaktadır (Teasley, 2004, s. 22). Okul sosyal hizmet uzmanları doğrudan hizmet, hizmet koordinasyonu ve savunuculuk yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecinde tam olarak yer alabilmeleri ve refah düzeylerinin artabilmesi için öğrencilere destek olmaktadır (Barth, 1988, s. 473; Franklin vd., 2009, s. 667). Yüz yıldır bu rolleri üstlenen okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin, ailelerin okul üyelerinin, ruh sağlığın iyileştirilmesinde görev almakta ve onlara psikososyal destek sunmakla beraber (Franklin vd., 2009, s. 667) öğrencilerin sorunlarına ilişkin okulda çalışan öğretmen, psikolog, hemşire gibi personellerle de iş birliği yapmaktadır (Barth, 1988, s. 473).

Genel olarak okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri ışığında yerine getirdiği görevlerden bazılarını şu şekilde ifade edebilir:

- Çocukların yas, boşanma, ölüm, hastalık, okul değişikliği gibi beklenmeyen durumlarda okula uyum sağlayabilmesini kolaylaştırmak için ebeveynlere destek sağlama (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 27),
- Okul çalışanlarının öğrencinin okul başarısını, duygu ve davranışlarını etkileyen unsurları daha iyi anlamaları için gerekli bilgiyi sağlama (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 27; School Social Work Association of America, 2012). Yani okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kınama, okuldan uzaklaştırma, okuldan atılma gibi disiplin cezalarını çok referans almadan onlara kanıta dayalı uygulamalar sunabilme (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 28),
- Okul personeli için hizmet içi eğitim programları düzenleme ve öğretmenlere davranış yönetimi konusunda yardımcı olma, okul personeline doğrudan hizmet sağlama (School Social Work Association of America, 2012),
- Öğretmenlerin sınıf ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada toplum ve öğretmen arasında bağlantı kurabilme (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 28),
- Öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğrenci ve aileleri toplum kaynaklarıyla buluşturma ve kaynaklara ilişkin koordinasyon sağlama (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 29; School Social Work Association of America, 2012),
- Ruh sağlığı sorunları olan öğrencilerin değerlendirilmesi (School Social Work Association of America, 2012) ve bu konuda okul personeli ya da okul dışında ruh sağlığı uzmanlarıyla iş birliği içinde hareket edilmesi (Özbesler & Duyan, 2009, s. 22),

- Akademik başarının artması için müdahale stratejileri geliştirme ve çatışma-öfke yönetimine yardımcı olma (School Social Work Association of America, 2012),
- Öğrencilerin durumu ve danışmanlık süresince gösterdiği ilerleme hakkında okul personelleriyle bilgi alışverişinde bulunma ve iş birliği içinde hareket etme (Openshaw, 2008, s. 5; Özbesler & Duyan, 2009, s. 22),
- İntihar, şiddet, ölüm, istismar gibi meydana gelebilecek krizlerde yer aldığı okul kriz ekibiyle birlikte öğrencilere hem kriz esnasında hem kriz sonrasında mesleki müdahalelerde bulunma ve duruma göre krizden etkilenen aileleri okul dışı kurumlara yönlendirebilme (Openshaw, 2008, ss. 5-6; School Social Work Association of America, 2012),
- Okuldan ayrılan, okuldan kaçan ve suça sürüklenen çocuklar için alternatif programlar geliştirme, istismar veya ihmal edilen çocukların belirleme ve ilgili birimlere bildirimini yapma, birden fazla kaynağa gereksinim duyan öğrenciler ve aileler için vaka yönetimi sağlama, okul şiddeti, madde bağımlılığı ve adolesan gebeliği önleme programları geliştirme, okul güvenliği planları geliştirme, okul ikliminin değerlendirilmesinde yardımcı olma, bireylere, gruplara ve ailelere danışmanlık verme, bireysel eğitim planlama ve özel eğitim değerlendirme toplantılarına katılım gösterme (School Social Work Association of America, 2012),
- Davranış bozukluğu olan çocuklara yönelik bireysel ve grup çalışmaları yapma (Özbesler & Duyan, 2009, s. 22), öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (School Social Work Association of America, 2012; Özbesler & Duyan, 2009, s. 22).

Okul sosyal hizmet uygulamalarının ilk yıllarından itibaren okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri ve görevleri yıllara göre ve ülkelere göre farklılık gösterse de eğitim politikalarına, değişen yaşam koşullarına yanıt verebilmek adına kendini konumlandırmaya devam etmektedir. Bu süreç içerisinde ise okul sosyal hizmet uzmanları dönemsel olarak, okulları ve toplumu etkileyen faktörler ışığında bazı rollerini daha fazla kullanmış olabilir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerindeki bu esneklik okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerinin gelişmesinin ve genişlemesinin devamlılığını sağlamaktadır (Constable, 2016, ss. 21-22; Huxtable, 2022).

2.1.5. Okul Sosyal Hizmetinin Dünya'daki Durumu

Okul sosyal hizmeti uygulamaları birçok ülkede evrensel eğitim hareketinin bir parçası olarak 19. yüzyılın sonlarında, 20. yüzyılın başlarında başlamıştır. Öğrencilerin okul devamsızlığıyla ilgilenen görevlilerin rolleri zamanla sosyal hizmetinin rolüne dönüşmüştür. Bugün hala okul devamsızlığı okul sosyal hizmet uzmanları için önem arz etse de ülkelerin önceliklerine ve değişen ihtiyaçlara göre okul sosyal hizmetinin görev ve sorumlukları genişlemiştir. Okul sosyal hizmeti, mevcut okul sosyal hizmeti uygulamalarının bulunduğu ülkelerden okul sosyal hizmetine ilişkin rol ve yöntemlerin alınmasıyla dünya geneline yayılmış ve dünyanın birçok ülkesinde okul sosyal hizmeti yapılanmıştır. Okul sosyal hizmetinin yapılanma sürecinde ülkeler kendi yerel önceliklerini ve ihtiyaçlarını da cevaplayacak yollar geliştirmeyi de ihmal etmemiştir. Ülkeler, okul sosyal hizmeti uygulamalarını kendine has avantajları olan çeşitli modeller çerçevesinde şekillendirmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve İsveç'te çok disiplinli ekibin bir üyesi olarak çalışmaktadır. Hong Kong'da okul ortamlarında sosyal hizmetin sağlayıcısı sivil toplum örgütleriyken, Almanya'da ise okul sosyal hizmeti gençlik refahı kurumlarıyla okul sistemi arasındaki iş birliğine dayalı olarak yürütülmektedir (Huxtable, 2013, ss. 4-5).

Temelini zorunlu eğitimden alan okul sosyal hizmeti, birçok ülkede yeni filizlenmesine rağmen (Jarolmen, 2017, s. 293) dünyanın dört bir yanında büyümeyi sürdüren bir uzmanlık alanıdır. Nitekim elliden fazla ülkede okul sosyal hizmet uzmanlarının çalışması da okul sosyal hizmetinin dünya genelinde yayılma sürecinin devam ettiğinin göstergesidir (Huxtable, 2022). Okul sosyal hizmet uzmanlarının çalıştığı ülkelerden bazıları şu şekildedir (International Network for School Social Work, t.y.):

- ABD, İngiltere, Kanada, Nijerya,
- Almanya, İsviçre, Avusturya, Japonya,
- Çin, Hong Kong, Hindistan, Pakistan,
- Hong Kong, Norveç, İzlanda, Yeni Zelanda,
- Güney Afrika, Gana, Avustralya, Kore,
- Macaristan, Birleşik Arap Emirlikleri, Yeni Zelanda, Moğolistan.

Okul sosyal hizmetinin dünya genelindeki durumunu daha iyi anlayabilmek için birkaç ülkedeki okul sosyal hizmetinin durumu ele alınabilir. Bu ülkelerden ilki Avrupa'nın önde gelen ülkelerinden biri olan Almanya'dır. Almanya'da okul sosyal hizmetinin (Schulsozialarbeit) temeli 1970'li yıllara gitmektedir (<http://www.schulsozialarbeit.net/>, t.y.).

Okul sosyal hizmeti Avrupa'nın çoğunda köklü bir meslek olan sosyal pedagojinin bir uzantısı olarak doğmuştur (Wulfers, 2002; akt. Huxtable, 2022, s. 10). 1990'larda ve 2000'li yıllarda ise okul sosyal hizmetine olan politik ilgi ciddi şekilde artmış ve okul sosyal hizmeti önce 1990'larda Doğu Almanya'da etkin olmuş, sonra 2000'li yıllarda da Batı Almanya'da yaygınlaşmıştır. Almanya'nın tüm federal eyaletlerinde farklı kurumsal yapılanmalarıyla etkinlik gösteren okul sosyal hizmeti, Almanya'da hem eğitim hem de sosyal politikaların bir unsuru haline gelmiş yani devlet tarafından tanınmıştır. Bu şekilde gelişme gösteren Almanya'daki okul sosyal hizmeti okul sistemiyle gençlik refah kurumları (Jugendhilfe) arasındaki iş birliğine dayanmaktadır (<http://www.schulsozialarbeit.net/>, tarih yok). Bu iş birliğini ise gençlere doğal ortamında hizmet sunmayı amaçlayan 1990 yılında çıkan “Çocuk ve Gençlik Refahı Yasası” temellendirmiştir (Wulfers, 2002; akt. Huxtable, 2022, s. 11).

Okul sosyal hizmetinin 1940 yılında tanınmaya başladığı Kanada'da ise okul sosyal hizmeti uygulamaları okula devam danışmanlarının (attendance counselor) çalışmalarıyla gelişme göstermiştir. Ancak okula devamlılığı sorunu hala Kanada'da okul sosyal hizmetinin odağında olma yerini korumuştur (Huxtable, 2022, s. 8). Kanada'da okul sosyal hizmet uzmanları okul sisteminde istihdam edilmektedir. 450'si Ontario eyaletinde olmak üzere 750 okul sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır (International Network for School Social Work, 2016, ss. 12-13). Okul sosyal hizmet uzmanlarının büyük bir bölümü vaka yöneticisi rolü ekseninde çalışmasına rağmen hizmet alan öğrenci sayısının sebebiyle genellikle bir vakanın sorumluluğunu alamamakta ya da bir vakayla düzenli olarak ilgilenememektedir. Bu da okul sosyal hizmet uzmanlarını krize müdahale odaklı çalışmaya itmektedir (Jarolmen, 2017, s. 294). Kanada'da okul sosyal hizmet uzmanı olarak çalışabilmek için akredite bir üniversiteden sosyal hizmet alanında lisans veya yüksek lisans derecesi alma şartı aranmaktadır. Ayrıca okul sosyal hizmet uzmanlarından danışmanlık deneyimi, krize müdahale becerileri, farklılıklara saygı gösterme gibi özellikler beklenmektedir (Canadian Association of Social Workers, t.y.).

Güney Afrika Cumhuriyeti'nde okul sosyal hizmetinin kökleri 1940'lara ve 1950'lilere dayanırken, okul sosyal hizmeti mesleği 1980'lerde eğitim sistemi içinde kısmi düzeyde resmi olarak tanınmıştır. O tarihlerden itibaren okul sosyal hizmet uzmanlarının atanması yönündeki tavsiyelere rağmen Western Cape eyaleti dışında çok ciddi bir ilerleme olmamıştır. 2010 yılında her ne kadar bazı önde gelen yerel eğitim departmanlarının okul sosyal hizmet uzmanı alımını artırmasıyla okul sosyal hizmeti gelişme gösterse de bu gelişim ülke geneline dengeli yayılamamıştır. Eğitim hizmetlerinde yerel yönetimlerin (iller) büyük bir özerkliğe sahip olduğu ülkede okul sosyal hizmeti yerel düzeyde kalmış olup resmi olarak kurulamamıştır. Bu

da mesleğin eğitim sistemi içindeki yerini sınırlandırmıştır (Vergottini & Weyers, 2020, ss. 134-135).

Okullarda sosyal hizmet uygulamaları Moğolistan'da 1990'lı yıllarda kendini göstermiştir. Moğolistan'ın komünist sistemden parlamenter demokrasiye geçişinin getirdiği sosyal ve ekonomik problemler ailelerde gerginliğin artmasına sebep olmuş ve bu durum da çocukların okul yaşamını olumsuz etkilemiştir. Çocuk haklarının korunması, koruma ve refah hizmetlerinin sağlanması, eğitsel gelişimin sağlanması ihtiyacı 1997 yılında ülkenin başkenti Ulan Batur'da okul sosyal hizmet pilot programının hayata geçirilmesine zemin oluşturmuştur. Bu proje, "Save The Children" (UK) ve "Moğol Çocuk Hakları Merkezi" iş birliğinde öğrencilerin okulu bırakmalarını azaltmayı ve öğrencilere sosyal hizmet sağlamayı amaçlamıştır. Son on yılda ise Moğolistan'da okul sosyal hizmetinin gelişimi açıdan ciddi ilerlemeler olmuştur. Okul sosyal hizmeti ülke geneline yayılmış, meslek yasa kapsamına alınmış, okul sosyal hizmeti rol ve standartları tanımlanmış, eğitim materyalleri üretilmiştir. Bu faaliyetlerin yürütülmesi ise çeşitli sivil toplum kuruluşları ve devlet kurumları arasındaki iş birliği ile sağlanmıştır. Aynı zamanda bu kurum ve kuruluşlar faaliyetlerin finansal desteğini sağlamıştır (Huxtable, 2014).

Hong Kong'da okul sosyal hizmeti 1970'lerde ortaokullarda, 2002 Ağustos'ta ilkokullarda ve Ocak 2019 yılında ise anaokullarında uygulanmaya başlamıştır (LAU, 2020). Yani Çin'e bağlı bir özerk yapısı olan Hong Kong'da anaokulundan liseye kadar okul ortamlarında sosyal hizmetin olduğu söylenebilir. Okul sosyal hizmetinin resmi olarak başladığı 1970'lerin sonlarından önce okul sosyal hizmet uygulamaları için ilk projeler dini kökenli sivil toplum kuruluşları tarafından ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Bu projelerle okullar üzerinden ailelere ulaşılmaya çalışılmış ve sosyal hizmetin odak noktasında doğrudan çocuk değil çocuk ve ailesi yer almıştır. Sonrasında hem ülkenin Eğitim Departmanı (Education Department) hem de Sosyal Refah Departmanı (Social Welfare Department) okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması için çeşitli araştırmalar yapılması konusunda iş birliği yapmıştır. 1980'lere gelindiğinde ise hükümet okul sosyal hizmetinin çocuk ve gençlik üzerindeki etkisini net bir şekilde görmüş ve okul sosyal hizmetini resmi olarak tanımıştır. Hong Kong'da okul sosyal hizmeti uygulamaları devletin finanse ettiği sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yürütülmektedir (Chui & Ling, 2013, ss. 24-25).

Hong Kong Sosyal Refah Departmanı'ndan alınan bilgiler ışığında ortaokullar için okul sosyal hizmetinin sivil toplum örgütleri tarafından sağlandığı, 1 Eylül 2021 tarihi itibarıyla 34 sivil toplum kuruluşunun 463 ortaokulunda hizmet verdiği görülmektedir (Social Welfare

Department, 2022). Marion Huxtable'ın Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Ağı (International Network for School Social Work) aracılığıyla 2016 yılında gerçekleştirdiği uluslararası okul sosyal hizmeti anketine göre de Hong Kong'da ortaokulda okul sosyal hizmet uzmanı olarak çalışabilmek için sosyal hizmet lisans derecesine sahip olmak ve Hong Kong'da Sosyal Hizmet Uzmanları Kayıt Kurulu'na (Social Workers Registration Board) kayıtlı olmak gerekmektedir. İlkokullarda okul sosyal hizmet uzmanı olarak çalışabilmek için ise sosyal hizmet alanında ön lisans diplomasına sahip olmak ve Hong Kong'da Sosyal Hizmet Uzmanları Kayıt Kurulu'na kayıtlı olma şartı aranmaktadır (International Network for School Social Work, 2016, s. 27).

Yeni Zelanda'da okul sosyal hizmet uzmanları "Okullarda Sosyal Hizmet Uzmanları Programı" [SWiS] çerçevesinde düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullarda çocuklar ve ailelerle çalışmaktadır. Ulusal olarak finanse edilen SWiS ilk olarak ilkokullarda başlayan daha sonra ise ortaokullarda yaygınlaşan önceliğine önleme ve erken müdahaleyi koyan bir programdır. Okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının eğitim programlarında görev almada sınırlı bir işlevi vardır. Sosyal hizmet uzmanları genellikle istismar, aile içi şiddet ve ihmal gibi birçok çocuk ve aile sorunlarıyla alakadar olmaktadır (O'Connor, 2013, ss. 78-79). SWiS kapsamında okul ortamlarında sosyal hizmet 1999 yılında başlamış ve zamanla genişlemiştir. Program Nisan 2017'den beri ORANGA TAMARIKI-Çocuk Bakanlığına bağlı olarak devam etmektedir. Bakanlık okul sosyal hizmeti uygulamasının yapılacağı okullarda sosyal hizmet uzmanı istihdamını onaylı sosyal hizmet sağlayıcılarıyla (ajanslar) ve Iwi ile sözleşme yaparak sağlamaktadır. SWiS programı erken müdahalede bulunarak hassas/incinebilir çocukları korumayı, çocukların aktif katılımını ve öğrenmelerini sağlamayı, çocuklar, aile ve okul ile çalışarak çocukların eğitim hedefleri önündeki engellerin çözülmesine dair planlar geliştirmeyi amaçlamaktadır (ORANGA TAMARIKI-Ministry for Children, 2018, ss. 1-2). Okulda çalışacak tam zamanlı sosyal hizmet uzmanı kadrosu, 400 ile 700 arasında öğrenciye hizmet verecek şekilde belirlenmiştir (ORANGA TAMARIKI-Ministry for Children, 2021, s. 8). Yeni Zelanda'da 30 Haziran 2016 tarihi itibarıyla okul sosyal hizmeti sunan 41 sosyal hizmet sağlayıcısı ajans bulunmaktadır. Bununla birlikte bu hizmet sağlayıcılarına bağlı olarak okullarda 274 sosyal hizmet uzmanı çalışmaktadır (International Network for School Social Work, 2016, s. 45).

Okul sosyal hizmet uygulamalarında kısa bir geçmişe sahip ülkelerden biri olan Japonya'da okul sosyal hizmeti 2008 yılında başlamıştır. Japonya'da il idaresi tarafından istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları okullardan hizmet talep edildiğinde okulu ziyaret ederken, belediyeler tarafından istihdam edilen okul sosyal hizmet uzmanları okullara

görevlendirilmektedir. Japonya’da okul sosyal hizmet uzmanlarından sorunları olan öğrencilerin çevresi üzerinde çalışma, okul personeliyle iş birliği yapma, öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarının çevresel faktörlerini anlamaya yardımcı olma, aileler ve toplumla çalışma gibi roller beklenmektedir. Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri’ndeki uygulamadan farklı olarak danışmanlık ve çocuk odaklı terapi Japonya’da genellikle okul danışmanının görevi olarak görülmektedir (Sosa vd., 2017, ss. 25-26).

Bu ülkelerdeki okul sosyal hizmetin durumuna ilişkin bilgilerin yanı sıra Marion Huxtable’ın 2016 yılında Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Ağı’nı kullanarak 56 ülkeye gönderdiği ve 36 ülkenin cevapladığı uluslararası anketten ülkelerdeki okul sosyal hizmetine ilişkin elde edilen verilerden bazıları şu şekildedir (International Network for School Social Work, 2016):

- Finlandiya’da okul sosyal hizmeti 1966 yılında başlamış olup ülkede yaklaşık 700 okul sosyal hizmet uzmanı çalışmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı olabilme koşulu sosyal hizmet yüksek lisans derecesi (üniversite), sosyal hizmetler lisans derecesi (Politeknik ya da uygulamalı bilimler üniversitesi) alabilmektir (s. 17).
- Macaristan’da okul sosyal hizmeti 1991 yılında başlamış olup okul sosyal hizmet uzmanı olabilmek için sosyal hizmet uzmanı ya da sosyal pedagog olmak gerekmektedir (s. 28).
- 1977 yılında ilk okul sosyal hizmet uzmanının göreve başladığı İzlanda’da yaklaşık 10 okul sosyal hizmet uzmanı okullarda çalışmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı olabilmek için sosyal hizmet lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir (ss. 29-30).
- Okul sosyal hizmetinin 1965 yılında başladığı Singapur’da okul sosyal hizmetinde çalışanlar okul sosyal hizmet uzmanları ya da eğitim refah görevlileri (student welfare officer) olarak isimlendirilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanı olabilmenin koşulu sosyal hizmet alanında lisans derecesi almaktır (s. 50).
- Birleşik Arap Emirlikleri’nde ise okul sosyal hizmeti 1971 yılında başlamıştır. 813 okul sosyal hizmet uzmanının çalıştığı ülkede okul sosyal hizmet uzmanı olabilmek için sosyal hizmet lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir (s. 85).
- 1906 yılında okul sosyal hizmetinin başladığı Amerika’da ise tahmini 30.000’in üzerinde okul sosyal hizmet uzmanının çalıştığı bilinmektedir (s. 67).

Huxtable; Amerika’da okul sosyal hizmet uzmanı olabilmek için genellikle sosyal hizmet alanında yüksek lisans derecesi gerektiğini ancak ülkede eğitimden eyaletler sorumlu olduğu için okul sosyal hizmet uzmanı olabilmenin şartının bölgeden bölgeye değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı eyaletlerde sosyal hizmet lisansı veya okul sosyal hizmetinde sertifika gibi ek gerekliliklerinde olduğunu, dünya genelinde ise okul sosyal hizmet uzmanı olabilmek için genellikle sosyal hizmet derecesinin yeterli olduğunu ifade etmiştir (M. Huxtable, kişisel iletişim, 21.08.2022). Genel olarak bakıldığında birçok ülkede sosyal hizmet uzmanlarının unvan kullanımı lisans, kayıt ve sertifikalandırmaya bağlıdır. Buna ek olarak eğitimle ilgili bakanlıklar sosyal hizmet uzmanlarına okullarda çalışabilme adına ek şartlar da koyabilmektedir (Huxtable, 2022).

Dünyada eğitim sistemine entegre olan okul sosyal hizmet uygulamalarının olduğu ülkelere bakıldığında; kurulma yılları, gelişim süreçleri, okul sosyal hizmet uzmanı istihdam şekilleri, okul sosyal hizmet uzmanı olabilme yeterliliklerindeki farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu farklılıkların altında yatan etmenlerin ülkelerin eğitim politikaları, zamansal açıdan okul sosyal hizmetinin ülkedeki varlığı, ülkelerin okul sosyal hizmet deneyimi, ülkelerin öncelikleri ve ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Okul sosyal hizmetinin yıllardır uygulandığı ya da yeni gelişmeye başladığı ülkelerin dışında okul sosyal hizmet ihtiyacının hissedildiği, okul sosyal hizmetinin kurulmasına yönelik araştırma ve proje gibi çalışmaların yapıldığı ülkelerde bulunmaktadır. İşte bu ülkelerden olan Uganda, Malezya, Türkiye, Ürdün, Sierra Leone de bazı bilim insanları ve kuruluşlar okul sosyal hizmetinin kurulması için çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Örneğin; Uganda’da 2016 yılında tamamlanan bir okul sosyal hizmet pilot projesinde savunmasız öğrenci gruplarına yönelik yapılan sosyal hizmet müdahaleleri pozitif yönde kayda değer sonuçlar vermiştir (Omona, 2018). Hatta (2009) da “Malezya’da Okul Sosyal Hizmetinin Kurulmasına Doğru” isimli makalesinde, Malezya’da öğrencilerin sosyal sorunlarla karşı karşıya kaldığına, sosyal sorunları anlayabilecek okul personeline ihtiyaç olduğuna, bu nedenle ülkede okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ürdün’de okul sosyal hizmet uzmanlarına olan ihtiyacı ortaya koyabilmek için Alhajjaj (2017), doktora tezi çalışması kapsamında 31 sosyal hizmet uzmanı, öğretmen ve veliyle görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucu, ülkede öğrencilerin sorunlarla baş edebilmesi için okul sosyal hizmet uzmanı istihdam edilmesi gerekliliğini göstermiştir (Alhajjaj, 2017). Sierra Leone’de de yürütülen karma yöntemli bir araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara

yönelik destek hizmetlerinin saptanması amaçlanmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan bu araştırma okul sosyal hizmet uzmanının istihdam edilmesinin önemini ortaya koymuştur (Bulanda & Jalloh, 2017).

Özetle, okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarının olmadığı ya da okul sosyal hizmet uzmanı istihdam etmeyen ülkelerde okul sosyal hizmetinin kurulmasına ilişkin araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edildiği ülkelere bakıldığında, okul sosyal hizmetinin kurulmasının belirli bir zaman aldığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle ülkelerinde okul sosyal hizmetinin kurulmasına ilişkin araştırmalar, projeler yürüten araştırmacıların ve kuruluşların araştırmalarını ve faaliyetlerini artırması, okul sosyal hizmetine ilişkin politik gündem oluşturması önem arz etmektedir. Yine uygulamaların olmadığı bu tür ülkelerin, okul sosyal hizmetinde ileri düzeye gelmiş ülkelerdeki üniversiteler, meslek örgütleri ya da uluslararası sivil toplum örgütleriyle beraber uluslararası destekli projeler geliştirmesinin sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim bunun en güzel örneklerinden biri Moğolistan'daki okul sosyal hizmetinin gelişim süreci olmuştur.

2.1.6. Okul Sosyal Hizmetinin Türkiye'deki Durumu

Dünya çapında birçok ülkede okul ortamlarında sosyal hizmet uygulanmakta ve okul sosyal hizmet uzmanları istihdam edilmektedir. Türkiye'de ise okul sosyal hizmet uygulamalarına resmi düzeyde geçilememiştir. Ülkemizde okul sosyal hizmet uygulamasının kurumsal düzeyde sahaya yansımaması sebebiyle okul sosyal servisi birimleri kurulamamış ve rehberlik ve psikolojik danışma servisleri çatısı altında okul sosyal hizmet uzmanlarının yetkin olduğu alanlara ilişkin çalışmaları da psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerin yürütmesi beklenmiştir (Sağlık, 2021, s. 41).

Okul ortamlarında sosyal hizmet şu ana kadar bazı kurum ve kuruluşların iş birliği ile sınırlı bir dönemi kapsayan pilot projeler şeklinde gerçekleşmiştir. Türkiye'de okul sosyal hizmet ihtiyacının değerlendirilmesi ve okul sosyal hizmetinin başlatılmasına yönelik projeler ve çalıştaylar gerçekleştirilmiş, akademik çalışmalar yapılmış ve çeşitli birimler kurulmuştur. Uygulamaya dönük ilk girişimlerin 1960'lara dayandığı okul sosyal hizmetine ilişkin çalışmalar bu bölümde ilk girişimler, mevzuat, akademik çalışmalar ve projeler/örgütlenmeler temaları şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu temalar altında resmi düzeyde bir evreye geçmeyi hedef alan okul sosyal hizmet alanının bu hedefine dair atılan adımlara, çabalara ve önerilere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1.6.1. İlk Girişimler

1961 yılında İstanbul Üniversitesi, öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini etkileyen sosyal, kültürel, ekonomik, sağlık gibi okul dışı sorunlara yönelmiş ve bu sorunların çözülmesi amacıyla Mediko-Sosyal Merkezini kurmuştur. İlk yıllarda öğrencilerin fiziksel sağlığını temeline alan merkez, 1966 yılında merkezin başına bir psikiyatrin geçmesiyle birlikte psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarını da istihdam etmiştir. Zamanla merkezde öğrencilerin psikolojik ve sosyal sorunlarıyla da ilgilenilmeye başlanmış ve öğrencilere yönelik kültürel, sanatsal etkinlikler düzenlenmiştir. Daha sonra Ankara Üniversitesinde de aynı tip bir merkez kurulmuş ve bünyesinde sosyal hizmet uzmanlarını ve psikologları da çalıştırmıştır (Tan, 2000, ss. 48-49). 1968 yılında ise Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü, rehberlik servisi biriminde çalıştırılmak üzere Hacettepe Sosyal Hizmetler Akademisinden bir sosyal hizmet uzmanı istemiştir (Duman, 2014, s. 32). 1960’larda yaşanan bu gelişmeler okul sosyal hizmeti uygulamaları için ilk adımlar olarak nitelendirilebilir.

2.1.6.2. Ulusal Mevzuat Işığında Okul Sosyal Hizmeti

Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarının başlayabilmesine yönelik ulusal mevzuatta birçok adım atılmıştır. Hem kalkınma planları ve özel ihtisas raporlarında hem çeşitli yönetmeliklerde okul sosyal hizmet kavramının adı geçmiş, okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının görevlerinden bahsedilmiştir. Bu noktada okul sosyal hizmet kavramının ilk kullanıldığı önemli belgelerden biri V. Beş Yıllık Kalkınma Planı’dır. 1983 yılı Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Raporu’nda gençlere yönelik okul sosyal hizmeti adı altında danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yapılması, bu hizmetlerin hekim, psikolog, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından verilmesine dair hazırlıkların gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Gökçe, 1984, ss. 38-39; akt, Duman, 2000, s. 49).

2001 yılı VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Çocuk Özel İhtisas Raporu’nda da “Okullar bünyesinde, çocukların her türlü gelişimine katkı sağlayacak ve olabilecek olumsuzluklara karşı önleyici, koruyucu, destekleyici nitelikte hizmetler verebilecek okul sosyal hizmeti çalışmaları başlatılmalıdır.” (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, s. 56) şeklinde öneri getirilerek okul sosyal hizmetinin önemi tekrar vurgulanmıştır.

14 Aralık 2013 tarihinde 28851 sayı ile Resmî Gazete ’de yayınlanan “Ulusal Çocuk Hakları Strateji ve Eylem Planı” (2013-2017) ile 2016 yılına kadar “okullarda sosyal hizmet sistemlerinin kurulması” kararı alınmıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının koordinatörlüğünde hazırlanan bu belgede okul sosyal hizmetine yönelik atıf, eğitimde şiddetin

önlenmesi amacına ilişkin şu ifadeyle açıklanmıştır (Ulusal Çocuk Hakları Strateji ve Eylem Planı, 2013):

Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli iş birliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-sosyal yönden desteklemek amacıyla okul sosyal hizmet sistemi kurulacaktır...Bu tür ailelerden gelen risk altındaki çocukların tespit edilerek, aileleriyle çalışan bir okul sosyal hizmet biriminin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu servislerde sosyal çalışmacı, psikolog, sosyolog gibi meslek elemanlarının çalıştırılması ve servisin, rehber öğretmenler ve okul aile birlikleriyle koordineli olarak çalışması faydalı olacaktır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının 2014 yılında düzenlendiği aile kurumunun korunmasına yönelik önerilerin paylaşıldığı VI. Aile Şurası'nda çıkan sonuçlardan biri de “okul sosyal hizmetlerinin başlatılması ve yaygınlaştırılması” önerisidir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014). 2013 ve 2014 yılında yürütülen çalışmalar göz önüne alındığında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının öncülüğünde okul sosyal hizmetinin başlatılmasına yönelik hedeflerin koyulmasına rağmen okul sosyal hizmetinin kurumsallaşma sürecine giremediği söylenebilir.

XI. Beş Yıllık Kalkınma Planı Çocuk ve Gençlik Özel İhtisas Komisyonu Çocuk Çalışma Grubu Raporu da okul sosyal hizmetini ele almaya devam etmiştir. Bu raporda “*Okul rehberlik hizmetleri her alanda güçlendirilmeli, bu kapsamda sisteme okul sosyal hizmeti boyutu eklenmelidir.*” ifadesine rastlanılmıştır. Yine dikkat çeken diğer bir cümle de dezavantajlı çocukların eğitim-öğretim süreçlerine dair bir engel yaşamaması ve eğitim hayatına devam edebilmeleri için “*okullarda sosyal hizmetin yaygınlaştırılması*” gerektiği önerisinde bulunulması olmuştur (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, ss. 70,72).

Okul sosyal hizmetinin eğitim ortamlarında ne kadar önemli olduğu, okul sosyal hizmetinin başlatılması ve okul sosyal hizmeti birimlerinde sosyal hizmet uzmanlarının yer alması gerektiği 1983 yılından 2018 yılına kadar kalkınma planlarında ve diğer belgelerde ifade edilse de resmi düzeyde okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamaları hayat bulamamıştır.

2.1.6.3. Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatında Okul Sosyal Hizmeti

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı tarihsel bağlamda ele alındığında sosyal hizmet uzmanlarının okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde değil sadece rehberlik ve araştırma merkezleri ile özel eğitim kurumlarında istihdam edilebildiği görülmektedir. Bu noktada 17 Nisan 2001 tarihinde resmî gazete yayınlanan 24376 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri Yönetmeliği” sosyal hizmet uzmanları için önem taşımaktadır. 17 Nisan 2001 tarihli yönetmeliğe göre rehberlik araştırma merkezinde çalışan sosyal hizmet uzmanlarının görev tanımı yapılmıştır. İlgili yönetmeliğin dördüncü maddesi p bendinde sosyal çalışmacının görev tanımı *“Üniversitelerin sosyal hizmet alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personeli ifade eder.”* şeklinde verilmiştir. Yönetmelikte sosyal çalışmacıların; merkeze başvuran öğrencilerle ve ailelerle görüşme ve kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması, merkezde çalışan diğer görevlilerle koordinasyon içinde hareket etmesi, öğrencilerin aile içi ilişkilerini, gelişim durumunu, çevreye uyum sağlama gibi özelliklerini incelemesi, değerlendirmesi ve müdahalede bulunması gibi görev ve sorumluluklarının bulunduğu yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

1 Kasım 2017 tarihinde 30236 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği”nin resmî gazetede yayımlanmasıyla birlikte 2001 tarihli yönetmelikte yürürlükten kaldırılmıştır. 2017 tarihli yönetmelikte sosyal çalışmacının tanımı aynen verilmiş ancak görevlerini anlatan bölüm kaldırılmıştır. Diğer taraftan sosyal çalışmacı, 25. madde birinci fıkraya göre rehberlik araştırma merkezinde gerektiğinde görevlendirilecek diğer personeller arasında yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017). 14 Ağustos 2020 tarihinde “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği” tekrar değişmiş ve 2017 tarihli yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. Yerine 14 Ağustos 2020 tarihli 31213 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” uygulamaya koyulmuştur. Bu yönetmelikte ise sosyal çalışmacının tanımı da kaldırılmış, sosyal hizmete ilişkin bir ibareye yer verilmemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

14 Ağustos 2020 tarihli yönetmeliğe de dayandırılarak hazırlanan 31 Ağustos 2020 tarihli Rehberlik Araştırma Merkezi Yönerge 'sinde ise sosyal hizmet uzmanının tanımı yer almış, sosyal hizmet uzmanlarının rehberlik araştırma merkezlerine gerektiğinde ataması yapılabileceği ya da başka kurumlardan görevlendirebileceği belirtilmiştir. Ancak ilgili yönergede de sosyal hizmet uzmanlarının görevleri 2001 tarihli yönetmelikte yer alan görev ve sorumluluklar gibi açıklanmamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). 2020 yılında çıkan bu yönergenin tamamı ise 2021 yılında Danıştay tarafından durdurulmuştur.

Sosyal hizmet uzmanlarının istihdamına vurgu yapan diğer bir mevzuat ise 7 Temmuz 2018 tarihli 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'dir. Yönetmeliğin 59. maddesi 1. fıkrasına göre ihtiyaca göre özel eğitim kurumlarına sosyal çalışmacı atanabileceği ya da başka kurumlardan görevlendirme yapılabileceği yer almaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Sosyal hizmet uzmanlarının Millî Eğitim Bakanlığında çalışma durumlarını incelerken 12.10.2013 tarihli 28793 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmeliği" de ele almak gerekmektedir. İlgili yönetmelik kapsamında sosyal çalışmacı için kadronun gerektirdiği alanlarda iki yıllık ön lisans mezunlarının başvurabileceği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik, 2013). Daha sonrasında ise Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılında unvan değişikliği sınavı açmış ve bakanlık nezdinde kendi personellerinin unvan değişikliği ile geçiş yapabileceği 600 sosyal çalışmacı kadrosu ilan etmiştir. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği dava açarak bu hatalı düzenlemenin iptal edilmesini sağlamış (Karakuş, 2022, ss. 37-38) ve sadece lisans mezunlarının başvurabildiği sosyal çalışmacı kadrosuna üç kişi geçmiştir. 2013 yılında ilgili yönetmelikte 1.01.2018 tarihli 30300 sayılı değişiklikle sosyal çalışmacı kadrosu için unvan değişikliği yapacakların "*mesleğin gerektirdiği alanda yükseköğretim mezunu olmak ibaresi*" eklenmesiyle beraber (Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2018) bu durum yönetmelik düzeyinde de düzeltilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılında da unvan değişikliği sınavı başvurusu açmıştır. Ancak bakanlık hem önceden kalan 597 kişilik kadro hem de artan ihtiyaca rağmen unvan değişikliğiyle geçilebilecek sosyal çalışmacı kadrosu ilan etmemiştir (Akın, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığının ilgili yönetmelikleri incelendiğinde okul sosyal hizmeti kurulmasına doğru giden yolda verilen çabalara karşı resmi ya da somut düzeyde bir ilerleme sağlanamadığı görülmektedir. 2001 tarihli yönetmelikte tanımı ve görevleri belli olan sosyal hizmet uzmanlarına 2020 yılındaki yönetmelikte ise hiç yer verilmemiştir. Bununla birlikte 2020 tarihli yönergede ise sadece sosyal hizmet uzmanlarının tanımı yer almıştır. Diğer taraftan hem yönergede hem de 2018 tarihli ilgili yönetmelikte sosyal hizmet uzmanlarının gerek duyulması halinde çalışabileceği belirtilmiştir. Buradan hareketle, yönetmelik düzeyinde okul sosyal hizmeti açısından bir gerileme yaşandığı, sosyal hizmet uzmanının tanımı ve sorumluluklarının yer aldığı ibarelerin kalktığı ve sosyal hizmet uzmanlarının gerek duyulduğunda sadece rehberlik araştırma merkezlerinde ve özel eğitim kurumlarında çalışabileceği bir durum ortaya çıkmıştır.

2.1.6.4. Akademik Çalışmalar

Türkiye’de okul sosyal hizmetine ilişkin özellikle 2000 yılından itibaren akademik çalışmalarda ciddi gelişmeler olmuştur. Okul sosyal hizmeti ilgili atılan adımlar, okul sosyal hizmet alanında çalışan akademisyenler ile lisansüstü eğitim alan öğrencilerin dikkatini çekmiş ve birçok lisansüstü tez çalışması, makale, kitap alanyazına kazandırılmıştır. Bu çalışmalardan biri de Türkiye’de okul sosyal hizmetiyle ilgili ilk lisansüstü tez çalışması olan “*Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*” isimli doktora tezi çalışmasıdır (Duman, 2000). Duman (2000, s. 276), tez çalışması sonucunda ergenlik döneminde olan öğrencilerin sorunlarının çözülmesine dair okul sosyal hizmet uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiğini önermiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi sisteminden elde edebilen bilgilerden 2000 yılında yayımlanan bu lisansüstü teziyle beraber özellikle 2018 yılından 2022 yılına kadar okul sosyal hizmetiyle ilişkili birçok yüksek lisans ve doktora tezi yazıldığı görülmüştür. Alanyazında rastlanılan bazı okul sosyal hizmet doktora tezlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

- Dağ (2017) tarafından lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik nedenlerden kaynaklı akran gruplarından dışlanma davranışları okul sosyal hizmeti ekseninde ele alınmıştır.
- Ercan (2018) tarafından “*Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Durumları ve Okul Sosyal Hizmeti*” başlıklı tez çalışması yürütülmüş ve araştırmanın temasına uygun olarak okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının etkili rol oynayabileceği ifade edilmiştir.

- Kılıç Ceyhan (2018), doktora tezinde aile işlevselliğiyle anne-baba-ergen ilişkisini okul sosyal hizmeti bağlamında incelemiştir.
- Çalış da “*Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti*” isimli tez çalışması yürütmüştür (Çalış, 2019).
- Selçuk (2019) yapmış olduğu doktora tezi sonucunda onarıcı okul sosyal hizmet müdahale modeli önermiştir.
- Aykut (2019) da Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına ilişkin yapmış olduğu tez çalışması sonucunda okul sosyal hizmet modeli önerisi getirmiştir.
- Güneş (2020), tez çalışmasında üstün yetenekli çocuklarla okul sosyal hizmet uygulamaları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir.
- Sağlık (2021), doktora tezi çalışması kapsamında okul sosyal hizmet ihtiyacının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden elde ettiği veriler ışığında okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı ortaya koymuştur.
- Korkmaz (2022) tarafından “*Boşanma Sürecinin Öğrenci Üzerindeki Etkilerinin Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi*” isimli tez çalışması yapılmıştır.

Okul sosyal hizmetine ilişkin yapılan tez ve makale çalışmalarıyla beraber alanyazında okul sosyal hizmeti alanında yazılmış ya da çevrilmiş temel kitaplar da bulunmaktadır. Ancak kitap çalışmalarının tez ve makale çalışmalarına göre daha sınırlı olduğu söylenebilir. Çeşitli akademisyenler tarafından literatüre kazandırılan kitaplara ilişkin bilgiler şunlardır:

- Joann Jarolmen’in “*School Social Work: A Direct Practice Guide*” isimli eser Prof. Dr. Yasemin Özkan’ın çeviri editörlüğünde Türkçeye çevrilerek “*Okul Sosyal Hizmeti: Doğrudan Uygulama Kılavuzu*” ismiyle basılmıştır (Jarolmen, 2017).
- David R. Dupper’ın “*School Social Work*” adlı kitabı Prof. Dr. Yasemin Özkan ve Prof. Dr. Elif Gökçearslan tarafından çevrilmiş ve “*Okul Sosyal Hizmeti*” isimli kitap alanda yerini almıştır (Dupper, 2022).
- Adem Dağ tarafından “*Okul Sosyal Hizmeti*” (Dağ, 2018) ve “*Okul Sosyal Hizmetinde Temel Kavramlar*” (Dağ, 2019) isimli eserler yayımlanmıştır.
- Aktan (2018) tarafından kaleme alınan “*Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” isimli eser de alanyazına katkı sağlamıştır.
- 2019 yılında yayımlanan “*Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması*” isimli eser de Alptekin vd. (2019) tarafından literatürü kazandırılmıştır.

Okul sosyal hizmetinin giderek daha da popülerlik kazanması ve her zaman gündemde olması sebebiyle okul sosyal hizmet alanına ilişkin yayınların hızlı bir şekilde artacağı tahmin edilmektedir.

2.1.6.5. Projeler ve Örgütlenmelerle Okul Sosyal Hizmetine Doğru

Türkiye'nin birçok şehrinde hem devlet kurumları hem de sivil toplum kuruluşları iş birliğinde okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarını içeren pilot projeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte okul sosyal hizmet alanına ilişkin çeşitli örgütlenmeler de olmuştur. Bu kapsamda;

- 2015 yılında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği içinde akademisyenlerin ve sosyal hizmet uzmanlarının katılımıyla okul sosyal hizmeti komisyonu kurulmuştur (Duman, 2014, s. 35).
- Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinin çıkarmış olduğu Sosyal Hizmet Dergisi isimli dergi de 2016 yılında 2014 yılına özel “Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı” yayımlanmıştır (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 2014). Burada yayımlanan birçok makale de okul sosyal hizmetine ilişkin ulusal literatürü zenginleştirmiştir.
- 2015 yılında Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi (HOSMER) kurulmuştur (Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi, t.y).
- Ankara Üniversitesi'nde “Okul Sosyal Hizmet Birimi” kurulmuş ve ilk toplantısını 2015 yılında gerçekleştirmiştir (Ankara Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Birimi, 2015).
- İstanbul Gelişim Üniversitesi ve Türkiye Çocuklarına Yeniden Özgürlük Vakfı iş birliği ile 2015 yılında İstanbul Küçükçekmece Kanarya Ortaokulunda “Kanarya Hayat Buldu” adında bir okul sosyal hizmet projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında okul devamsızlığı, okuldan izinsiz ayrılma, düşük akademik başarı, çocuk istismarı, yoksulluk gibi öğrencilerin eğitim hayatını etkileyen sorunlara çözüm bulma amaçlanmıştır (Milliyet, 2015).
- 2016 ve 2017 yılında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından gerçekleştirilen Okul Sosyal Hizmet Mesleki Çerçeve Çalıştayları sonucunda okul sosyal hizmet uzmanları için mesleki çerçeve taslağı hazırlanmıştır (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 2017).

- Üsküdar Kaymakamlığı Bağımlılık Danışma Birimi tarafından okul sosyal hizmeti projesi başlatılmıştır (T.C. Üsküdar Kaymakamlığı, 2017).
- Şişli Kaymakamlığının proje sahipliğini üstlendiği “Çocuk Modu” projesi 2014-2018 yılları arasında Kuştepe’de gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında öğrencilerin okul sosyal hizmeti müdahaleleriyle eğitim sistemi içinde kalmalarının sağlanması, davranış problemlerinin azaltılması amaçlanmış ve proje sonunda okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla olumlu bildirimler alınmıştır (T.C.Şişli Kaymakamlığı AB Proje ve Koordinasyon Birimi, 2018).
- Konya Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün ana ortaklığını yaptığı “Okul Sosyal Hizmeti Projesi” 2017-2018 yıllarında Konya ilinde belirlenen okullarda uygulanmıştır (Alptekin & Akbaba, 2018).
- Okul sosyal hizmetinin amaçları doğrultusunda öğrencilerin ve ailelerin desteklenmesi amacıyla 22.09.2019 tarihinde Ankara’da “Okul Sosyal Hizmet Derneği” kurulmuş ve faaliyete geçmiştir (Okul Sosyal Hizmeti Derneği, 2019).
- Türkiye’de okul sosyal hizmeti alanına ilişkin haberlerin, kaynakların, yazıların paylaşıldığı www.okulsosyalhizmet.com isimli bir web adresi açılmıştır (okulsosyalhizmeti.com, t.y.).

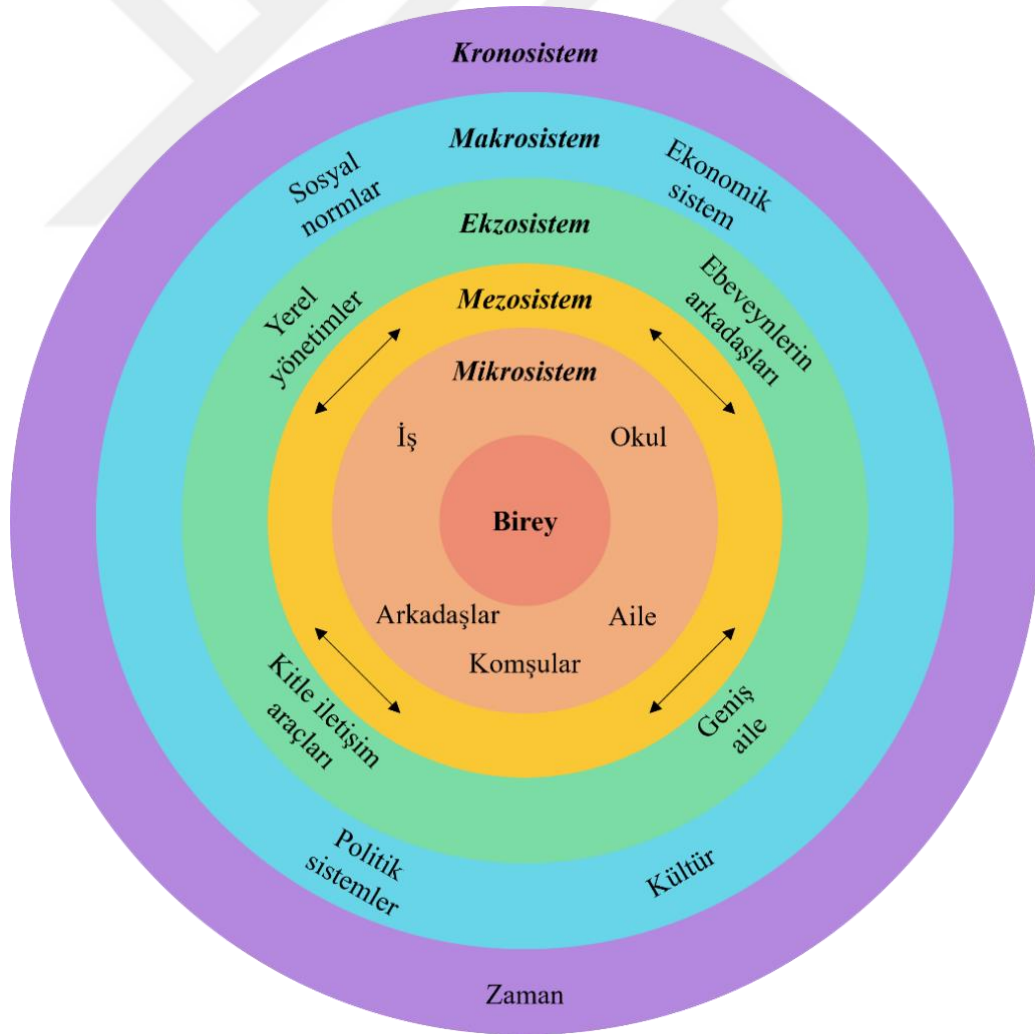
Okul sosyal hizmet alanıyla ilgili hem açılan birimler hem de yapılan projelerin özellikle 2015 yılından itibaren artmaya başlamasında 2013 yılının sonlarında yayınlanan Ulusal Çocuk Hakları Strateji ve Eylem Planı (2013-2018)’nin da okul sosyal hizmetinin 2016 yılına kadar başlatılması önerisinin etkili olduğu ortadadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sosyal hizmet uygulamasına resmi düzeyde geçilemese de gerçekleştirilen projeler ve diğer çalışmalar okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilebilmesi adına çabaları canlı tutmaktadır.

Kısacası Türkiye’de okul sosyal hizmetine ilişkin ilk girişimlerin 1960’lı yıllarda üniversitelerde başladığı, okul sosyal hizmet kavramının ülke mevzuatında yer aldığı, okul sosyal hizmetinin başlatılmasına yönelik motivasyonun devam ettiği, okul sosyal hizmetine ilişkin birçok akademik çalışma yapıldığı, projelerin gerçekleştirildiği, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğinin okul sosyal hizmeti için özel bir komisyon kurduğu ve çeşitli çalışmalar yaptığı ve okul sosyal hizmet araştırmalarına dair üniversitelerde özel birimlerin kurulduğu görülmektedir. Sosyal hizmet alanında gündemdeki yerini koruyan okul sosyal hizmet uygulamasına geçilebilmesi adına toplumsal düzeyde farkındalık çalışmalarının artırılması, uzun süreli projelerin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Yine sosyal hizmet uzmanlarının

değişim ajanı rolü çerçevesinde toplumu harekete geçirmeye, eğitim politikalarını takip etmeye ve politik düzeyde çalışmalar yapmaya devam etmelidir.

2.2. EKOLOJİK PERSPEKTİFTEN OKUL SOSYAL HİZMETİ

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi insan gelişiminin üzerindeki sosyal ve kültürel etkilere vurgu yapmaktadır (Harkönen, 2007, s. 16). Lawrence ve Falaye (2018, s. 7) de ekolojik yaklaşımı, bireylerin psikososyal yaşamını doğrudan veya dolaylı etkileyen ve bireylerin davranışlarıyla, duygularıyla etkileşime giren çeşitli düzeylerdeki çevresel faktörler olarak ifade etmiştir. Yaklaşım bireyin ekolojik çevresini ise birbiriyle ilişkili olan beş sistemsel düzeye ayırmıştır. Sistemlerden her biri bir sonraki sistemin içinde yer alan iç içe geçmiş bir yapılar örgüsünü meydana getirmektedir (Guy-Evans, 2020). Bir bireyin ekolojik çevresini oluşturan bu sistemlere ilişkin model Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3: Bronfenbrenner' in ekolojik sistemler teorisi modeli (SimplyPsychology, t.y.).

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi bir bireyin/öğrencinin ekolojik çevresi mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem olmak üzere beş sistemden oluşmaktadır.

- **Mikrosistem:** Ekolojik teorinin ilk düzeyidir. Öğrencinin doğrudan ilişki içerisinde olduğu ebeveynlerini, kardeşlerini, arkadaşlarını, öğretmenlerini ve bu kişilerle olan ilişkilerini kapsamaktadır (Doğan, 2010, s. 154). Bir mikro sistemde ilişkiler çoğunlukla kişisel olup genellikle çift yönlüdür. Yani bu bir öğrencinin mikrosistemindeki kişileri de etkileyebileceği veya bu kişilerden de etkilenebileceğini göstermektedir (Guy-Evans, 2020). Mikrosistem düzeyinde bir annenin çocuğuna karşı ilgili olması, tutarlı davranması ve çocuk üzerinde olumlu bir etki yapması mikrosistem düzeyinde örnek olarak gösterilebilir.
- **Mezosistem:** Ekolojik teorinin ikinci düzeyidir. Öğrencinin ebeveynleri (aile) ile okul öğretmenleri (okul) arasındaki ya da kardeşleriyle okul arkadaşları arasındaki etkileşimleri kapsamaktadır. Daha net bir ifadeyle öğrencinin bulunduğu temel ortamlar (ev, okul, vb.) arasındaki etkileşimi ifade etmektedir. Bu aslında birinci düzeydeki mikrosistemlerin birbiri arasındaki etkileşime işaret etmektedir. Yani mezosistem için mikrosistemler sistemidir denilebilir (Bronfenbrenner, 1977, s. 515; Harkönen, 2007, s. 10). Bir öğrencinin mikrosistemleri birbirinden bağımsız değildir (Guy-Evans, 2020) ve mikro sistemler arasındaki ilişkiler ne kadar güçlü olursa öğrenci üzerindeki etkisi de o kadar fazla olur (Whittaker vd., 1986, s. 488). Öğrencinin ebeveynlerinin okul öğretmenleriyle sürekli tartışması ve güçlü bir okul aile iş birliğinin olmaması öğrenci üzerinde negatif etkiler bırakabilir. Ya da ebeveynlerin düzenli olarak veli toplantılarına katılması, çocuğu hakkında sürekli okul öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirmesi ve okul ile iş birliğinde bulunması da mezosistem düzeyinde örnek olarak gösterilebilir.
- **Ekzosistem:** Ekolojik teorinin üçüncü düzeyidir. Öğrencinin aktif katılımının olmadığı ancak öğrencinin mikrosistemlerini etkileyen gayri resmi ya da resmi yapıları kapsamaktadır. Burada süreç öğrencinin dışında geliştiği yani deneyimleri dışında olduğu için öğrenci mikrosistemleri üzerinden dolaylı bir etki görmektedir. Mikrosistemleri etkileyen bu yapılar; hükümet kurumları, ebeveynlerin çalıştıkları iş yerleri, ebeveynlerin iş arkadaşları, iletişim ve ulaşım olanakları olarak ifade edilebilir (Bronfenbrenner, 1977, s. 515; Guy-Evans, 2020). Bir annenin iş yerinde sürekli

tartışma yaşaması ve her akşam eve gelince bunu çocuğa yansıtması ekzosistem düzeyinde incelenebilir (Guy-Evans, 2020).

- **Makrosistem:** Öğrencinin yaşamını etkileyen kişisel ilişkilere/temel ortamlara değil öğrencinin içinde yaşadığı topluma ve kültürün etkilerine odaklanan bu sistem ekolojik teorinin dördüncü düzeyidir (Bronfenbrenner, 1977, s. 515). Makrosistem, bir toplumun kültürel değerlerinin, geleneklerinin ve göreneklerinin, sosyal ve dini değerlerinin, ekonomik durumunun ve devlet politikalarının etkilerini kapsamaktadır (Lawrence & Falaye, 2018, ss. 11-12). Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelere daha fazla okul devamsızlığı yapması makrosistem düzeyine örnek olarak gösterilebilir.
- **Kronosistem:** Ekolojik teorinin son düzeyidir. Bu sistem, okul nakli ve ev değiştirme gibi öğrencinin yaşamında meydana gelen ve kendisini etkileyen büyük değişiklikleri ve tarihsel olayları içermektedir. Boşanma ve ölüm de kronosisteme örnek olarak gösterilebilir (Guy-Evans, 2020).

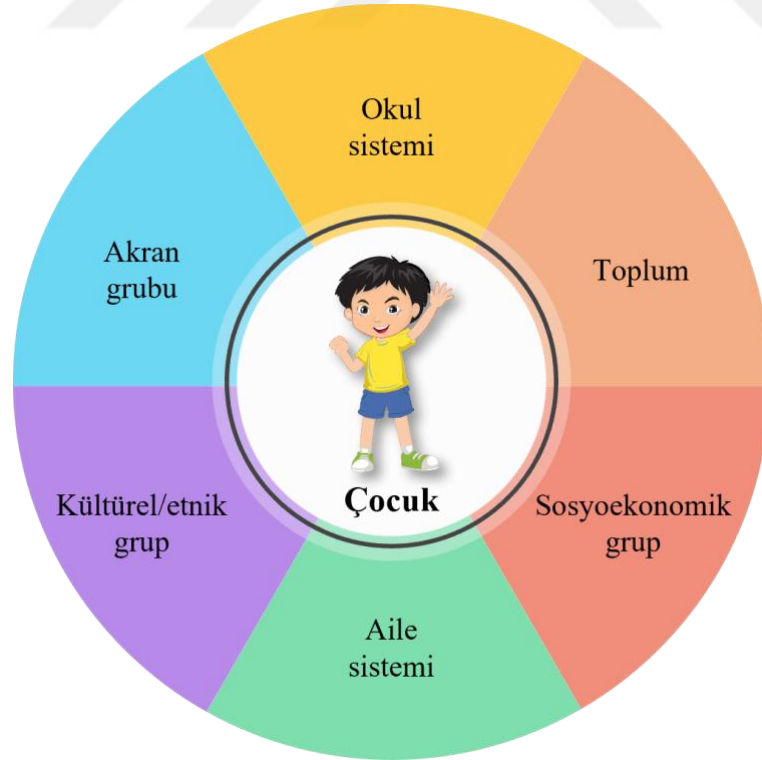
Sosyal hizmet uygulamalarında ekolojik perspektiften önce eylemlerin/sorunların nedenleri tek taraflı olarak ele alınmıştır. Ancak ekolojik yaklaşım insanlar ve çevreleri arasındaki işlemlerin sonuçlarına odaklanıp, eylemlerin altında yatan nedenlerin çok faktörlü olabileceğini ileri sürmüştür (Monkman, 2016, s. 31). Burada adı geçen işlem kavramı da müracaatçı ve çevre arasında çift yönlü ve döngüsel bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Böylece ekolojik yaklaşımda işlem kavramıyla, müdahalenin odağı müracaatçının bireysel özelliklerinden müracaatçının sistemlerle (ev, okul, toplum) olan ilişkisine çevrilmektedir (Pardeck, 1988, s. 137).

Ekolojik yaklaşım, insanlar ve çevresi arasındaki etkileşimde uyumsuzluklara/işlevsizliklere/sorunlu noktalara vurgu yapmaktadır. Bu modelde amaç bu sorunlu noktaların sağaltımını yaparak, bireyin ihtiyaçları ile çevresinin özellikleri arasındaki uyumu mümkün kılmaktır. Ekolojik yaklaşımda odaklanılan diğer önemli bir unsur da bireyin, çevresi içinde birey anlayışı ile ele alınmasıdır. Bu anlayışa göre insanlar aile, sosyal hizmetler, politik sistem gibi birçok sistemle ilişki içerisinde (Zastrow, 2013, s. 16). Zastrow, çevresi içinde birey kavramsallaştırmasıyla sosyal hizmetin üç boyutta yoğunlaşabileceğini ifade etmiştir (Zastrow, 2013, s. 17):

- Bireyi temel alarak problemlerle baş etme ve problem çözme kapasitesini güçlendirmeye çabalar.

- Bireyin etkileşim içinde olduğu sistemlerle birey arasındaki ilişkiyi temel alıp kaynaklarla, hizmetlerle, fırsatlarla bireyi buluşturabilir.
- Bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasında bireyi sarmalayan sistemlere odaklanıp, sistemler üzerinde değişiklik yapmaya çalışabilir.

Bu da ekolojik yaklaşımı sosyal hizmet uygulamalarının temel yaklaşımlarından biri haline getirmektedir (Monkman, 2016, s. 31). Ekolojik yaklaşımın kullanıldığı sosyal hizmet alanlarından biri de okul sosyal hizmetidir. “*Stabil bir teoriden ziyade bir süreç teorisi*” olan ekolojik okul sosyal hizmeti yaklaşımı, öğrencilerin bireysel sorunlarına odaklanan geleneksel okul sosyal hizmeti yaklaşımından farklılık göstermektedir. Geleneksel okul sosyal hizmetinden farklı olmasındaki kasıt bu yaklaşım çerçevesinde hareket eden okul sosyal hizmet uzmanlarının sorunlu öğrenciyi bireysel düzeyde ele almaması, okul yapısındaki sistemler arası karşılıklı etkileşime odaklanmasıdır (Clancy, 1995, s. 41). Ekolojik yaklaşım gençlerin davranışlarını etkileyen daha büyük sistemlerin bir parçası olduğunu ve müdahalede birden çok sistemin etkileşiminin incelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Allen-Meares & Montgomery, 2014, s. 106). Şekil 2.4, bir çocuğun/gencin işlemde bulunduğu ya da etkileşim içerisinde olduğu sistemleri göstermektedir (Allen-Meares vd., 1996, s. 79):



Şekil 2.4: Bir çocuğun doğal çevresi (Allen-Meares vd., 1981; akt, Allen-Meares vd., 1996, s. 79).

Okul sosyal hizmet uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, eğitim ve öğretim süreçlerine etki eden soruların çözülmesi, eğitim imkanlarından eşit bir şekilde istifade edebilmeleri için ekolojik yaklaşımı temel almaktadır (Özkan & Selçuk, 2016, s. 1277). Dupper (2022, s. 5)'a göre ekolojik sosyal hizmet, okul sosyal hizmet uzmanlarına ayrıca hassas öğrenci gruplarının aile, okul, mahalle gibi temel ortamlarda karşılaştığı olumsuzlukların iyileştirilmesinde, sorunların yaşanmadan önlenmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin etkileşim halinde bulunduğu çevresinin sistematik olarak tanımlanmasını mümkün kılmaktadır (Allen-Meares & Lane, 1983, s. 297).

Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin yaşamlarını etkili bir şekilde değerlendirmek, anlamak ve müdahalede bulunabilmek için ekolojik perspektiften uygulamalarını sürdürmelidir. (Allen-Meares & Montgomery, 2014, s. 106). Çünkü ekolojik yaklaşım mikro, mezzo ve makro düzeylerde yapılan müdahaleleri birleştirdiği için okul sosyal hizmeti uygulamalarında etkilidir (Clancy, 1995, s. 46). Kapsamlı bir ekosistem değerlendirmesi yapan bir okul sosyal hizmet uzmanı ekolojik müdahale ile aşağıdaki hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır (Allen-Meares vd., 1996, s. 83):

- Çocuklar, ebeveynler ve yetişkinler için yeni sosyal beceriler ve yeterlilikler oluşturmak,
- Çocuklara ve ailelere yardımcı olacak yeni kaynaklar ve sosyal hizmet kurumları belirleyebilmek ve okulda/toplumda yeni programlar geliştirmek,
- Yetişkinlerin algılarını değiştirmek (Bir öğretmenin öğrenciye dair olumsuz düşüncesi),
- Bilgi ve anlayışı artırmak (Öğretmenlere çocuk istismarı hakkında eğitim verme)
- Faaliyetleri yeniden yapılandırmak,
- Okul temelli hizmetler ve ilgili topluluk kuruluşlarıyla yeni bağlar geliştirmek,
- Öğretmenler, ebeveynler, topluluk kuruluşları personeli için yeni roller geliştirmek (grup çalışması lideri olarak öğretmen, gönüllü bir ebeveyn)
- İhtiyaç halinde yeni ve yenilikçi programlar geliştirmek (Bedensel engelliler için değiştirilmiş beden eğitimi programı, adolesan gebeler için okul içi program vb.)

Görülüyor ki ekolojik perspektiften öğrencilerin sorunlarına yaklaşım sergileyen okul sosyal hizmet uzmanları, sorunların değerlendirilmesinde ve çözümünde sorunun öğrenciden kaynaklı değil öğrenciyi çevreleyen sistemlerden ya da öğrencinin sistemlerle olan işlemlerindeki uyumsuzluktan dolayı olduğunu göz önüne alarak hareket etmektedir. Bu ekolojik değerlendirme ve müdahalede sorunların tespit edilmesinde ve çözülmesinde sosyal

hizmet uzmanına kolaylık sağlamakta ve mesleki açıdan ona rahat hareket edebileceği, alternatif çözümler geliştirebileceği bir ortam yaratmaktadır.

Sosyal hizmet uzmanları okul devamsızlığı, akran zorbalığı, okul terki, düşük akademik başarı, suça sürüklenme, madde kullanımı gibi öğrencinin eğitim hayatını olumsuz etkileyebilecek sorunları mikro, mezzo, ekzo, makro sistemler kapsamında incelemektedir. Burada sorun veya sorunlar, durumuna göre öğrencinin ailesiyle, akran grubuyla, okul öğretmenleriyle olan etkileşimiyle ve okul yönetimi, yasalar, kültürel değerler, öğrencinin fiziksel özellikleri gibi birçok faktör açısından çok yönlü olarak değerlendirilmektedir. Doğan (2010), “*Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinden Akran Zorbalığının İncelenmesi*” isimli araştırmasında akran zorbalığının yalnız çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden ortaya çıkmadığını; öğrencinin etkileşim içinde olduğu aile ve akranlarının, çevresinin ve kültürel değerlerinin de sorun üzerinde etkili olduğunu ve akran zorbalığının çok boyutlu bir problem olduğunu ifade etmiştir. Bu çok yönlü bakış açısı, öğrencinin çevresi içinde birey bağlamında ele alınması, sadece öğrenci üzerinde değil öğrencinin etkileşim içinde olduğu sistemler üzerinde de değişiklikler yapılmasına odaklanılması gerektiğini ve okullarda sosyal hizmet uzmanına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Nitekim Özkan ve Selçuk (2016) da ekolojik yaklaşımla yapılacak müdahalelerle okul terkinin önlenmesinde okul sosyal hizmet uzmanlarının etkili olabileceğini ve bu doğrultuda okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.3. OKUL İKLİMİ

Bronfenbrenner (1977)’in ekolojik sistem teorisinden hareketle okul sisteminin öğrenciyi etkileyen en önemli faktörlerin başında geldiği söylenebilir. Çünkü, öğrenciler günün büyük bir bölümünü okullarda geçirmekte ve okuldaki sosyal etkileşimden ciddi bir şekilde etkilenmektedir (Moran vd., 2012, s. 2963). Öğrencilerin öğrenmesini, gelecek yaşama hazırlanmasını, sosyalleşmesini ve gelişimsel açıdan desteklenmesini sağlayan okulların misyonlarını yerine getirmesinde önemli etkenlerden biri de okul iklimidir. Wang ve Degol (2016, s. 316) ve Cohen vd. (2009, s. 183) okul iklimi kavramının ilk olarak 1908 yılında Arthur Perry’nin “*Management of a City School*” adlı kitabıyla fark edildiğini, 1963 yılında okul iklimine ilişkin deneysel çalışmaların başladığını ve son otuz yıldır da araştırmacıların ve eğitimcilerin okul iklimi kavramının çok boyutlu olarak benimsediklerini belirtmiştir. Peki yüz yılı aşkın gündemde olan okul iklimi ne ifade etmektedir?

Okul iklimi, öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimlerini etkileyen okul üyeleri arasındaki kişilerarası etkileşimin niteliği ve tutarlılığı olarak ifade edilmektedir. Kişiler arası etkileşimler derken öğrenciler arasındaki, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki, öğretmenler arasındaki ve ev ile okul arasındaki etkileşimler anlaşılmalıdır (Haynes vd., 1997, s. 322). Welsh (2000) de Haynes vd. (1997)'ne yakın bir tanım yaparak okul iklimini okul sistemi içerisinde yer alan öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler arasındaki etkileşime yön veren yazılı olmayan inançları, değerleri ve tutumları içermek olarak ifade etmiştir (ss. 89, 92). Bir okul yaşamının niteliğini ve karakterini gösteren okul iklimi; öğrenciler, okul çalışanları ve velilerin okula ait yaşantılarına dayalı olup normların, değerlerin ve kişilerarası ilişkilerin yanı sıra okulun örgütsel yapısını, öğrenme ve öğretime dair uygulamalarını yansıtmaktadır (National School Climate Center, t.y.). Okul iklimi, öğretmenlerin okulun yapısına, okulun çalışma ortamına ilişkin algılarını ifade eden ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinden ve müdürün liderlik davranışlarından etkilenen geniş bir kavramdır (Hoy & Miskel, 2008, s. 198; Hoy vd., 1991, s. 134). Bu tanım aslında okul topluluğunun içinde bulunan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, diğer okul çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin eylemlerini etkileyen okulun içsel özelliklerine ilişkin algıları, duyguları olarak da genişletilebilir (Balcı, 2014, s. 25; Şişman, 2013, s. 178). Her okulun kendisine özgü bir yapısı, iç dinamiği yani örgütsel iklimi vardır. Bu da her okulun kendine ait iklimini ortaya koymaktadır. Bir benzetmeyle ifade etmek gerekirse birey için kişilik neyse okul içinde iklim o anlama gelmektedir (Hoy & Miskel, 2008, s. 198; Hoy vd., 1991, s. 134). Okulların değişen kendine has bu yapısı yani iklimi okulların amaçlarına ulaşmasını, verimliliğini ve etkililiğini farklı şekillerde etkilemektedir. Bu da her okulun çıktısını farklılaştırmaktadır (Topcu, 2019, s. 26).

Okul iklimi; öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulu sevmesine, kendini okula ait hissetmesine ve öğrencileri okulun açık olduğu her gün orada olmayı sabırsızlıkla beklemeye yönlendiren okula ilişkin özüdür (Freiberg & Stein, 2005, s. 11). Okul iklimi, öğrencilere, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer çalışanlara okul içinde neleri yapıp yapmaması gerektiğine, bir olay olduğunda okul üyelerinin buna nasıl tepki vereceğine, okul üyeleri arasındaki sınırların ve ortak beklentilerin neler olduğuna dair ortak bir görüş/yaklaşım sağlamak (Balcı, 2014, s. 191) ve okul içindeki rol ilişkilerini, ödülleri ve yaptırımları içermektedir (Welsh, 2000, ss. 89,92). Okul ikliminin tanımlarına bakıldığında Wang ve Degol (2016)'un da dediği gibi okul iklimi çok boyutlu olup üzerinde evrensel bir tanım yapılamamış, okul iklimi tanımları hem somut hem de soyut bir bakış açısıyla ele

alınmıştır (s. 316). Her ne kadar okul ikliminin tanımlanmasında ve ölçülmesinde çeşitlilik çok olsa da okul ikliminin akademik başarı (Ramsey vd., 2016, s. 629), sağlıklı bir öğrenme ortamı ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

Okul ikliminin öğrenciler ve diğer okul üyeleri açısından birçok etkisi vardır. Öğrencilerin ve okul personellerinin yaşamlarında dayanıklılığı geliştirebilir, öğretmenlerin yaratıcılığını güçlendirebilir, sağlıklı öğrenme ortamları sunan okulların kalitesini gösterebilir ve öğrencilerin ve ebeveynlerinin hayallerine ve isteklerine katkı sunabilir. Kısacası olumlu bir okul iklimi tüm üyeleri için fayda sağlamaktadır (Freiberg & Stein, 2005, s. 11). Pozitif bir okul iklimi; disiplin sorunlarının az olması, öğrencilerin okula devam oranlarının yüksek olması, herkesin birbirine saygılı davranması, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması (Şişman, 2013, s. 181), öğrenci mezuniyet oranlarının artması, olumlu çocuk ve gençlik gelişimi, öğretmenlerin okulda kalmaya devam etmesi (Thapa vd., 2013, s. 369), öğrencilerin okula uyumu (Haynes vd., 1997, s. 326), aidiyet duygusu (Duckenfield & Reynolds, 2013, s. 44), öğrencilerin sorunlu davranışlarının ve okul terkinin azaltılması (Wang & Degol, 2016, s. 1) ve akademik başarı gibi çıktılarla ilişkilidir (Duckenfield & Reynolds, 2013, s. 44; Moran vd., 2012, s. 2962; Thapa vd., 2013, s. 369; Wang & Degol, 2016, s. 1). Dağ (2019)'a göre bir okulun ikliminin olumlu olduğu okullarda ilişkiler yazılı olmayan normlar üzerinden sağlanıp okul içinde bir düzen hakimken, olumsuz bir okul iklimine sahip olan okullarda ise ilişkilerin şekli belirgin ve akademik başarının ise düşük olduğu söylenebilir (Dağ, 2019, s. 64). Eğer bir okulda olumsuz bir iklim varsa bu okul çalışanlarında düşük iş tatminine, okulda düşük inovasyona, yabancılaşmaya, hayal kırıklığına ve yaratıcılık eksikliğine sebep olabilmektedir (Welsh, 2000, ss. 89,92). Böylesine olumsuz bir havanın da okul sistemi için risk faktörleri oluşturduğu ifade edilebilir (Freiberg & Stein, 2005, s. 11). Olumsuz bir okul iklimi algısının ise düşük akademik başarı üzerinde etkisinin olduğu, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilme sürecinde kendilerini güvensiz hissetmesine yol açtığı görülmektedir (Saputra vd., 2020, s. 287).

Öğrencilerin okuldaki yaşantıları, okul sistemi içinde etkileşimleri hem akademik başarılarında hem de sonraki yaşamlarında psikolojik uyum sağlama üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin okula ilişkin deneyimlerinin bu kadar önemli olduğu göz önüne alınırsa okullarda olumlu bir atmosfer oluşturabilmesi için sağlıklı ve destekleyici bir okul iklimi şu öğeleri içermelidir (Haynes vd., 1997, ss. 326-327):

- Başarı motivasyonu: Okuldaki öğrencilerin ne ölçüde öğrenebileceklerine inandıkları ve öğrenmeye istekli oldukları
- İş birlikçi karar verme: Okulda için önemli olan kararların okul çalışanları, öğrenciler ve velililerin katılımıyla alınması
- Eşitlik ve adalet: Etnik kökenine veya cinsiyetine bakılmaksızın her öğrencinin eşit muamele görmesi
- Genel okul iklimi: Okul aktörlerinin arasında var olan etkileşimlerin, güven duygusunun ve saygının kalitesi
- Düzen ve disiplin: Okul ortamındaki öğrenci davranışlarının uygunluğu
- Ebeveyn katılımı: Ebeveynlerin okul faaliyetlerine, etkinliklerine katılım sıklığı
- Okul- toplum ilişkisi: Toplumun okul yaşamına dahil olması ve destek vermesi
- Okul binası: Okul binasının görünümü
- Kaynakların paylaşımı: Öğrencilerin, okul faaliyetlerinden, okul ekipmanlarından ve okul materyallerinden yararlanmalarında eşit fırsat sağlanması
- Öğrenciler arası ilişkiler: Okulda öğrenciler arasında var olan ilgi, saygı ve güven düzeyi
- Öğrenci-öğretmen ilişkileri: Okulda öğrenciler ve öğretmenler arasında var olan ilgi, saygı ve güven düzeyi.
- Öğretmenin öğrencinin öğrenmesine ilişkin fedakarlığı: Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme için çaba göstermeleri
- Personel beklentileri: Okul personelinin öğrencilerin akademik açıdan başarılı olacaklarına ve iyi bir yaşam sürdüreceklerine dair beklentileri/umutları
- Liderlik: Okulun yönetilmesinde ve olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında okul müdürünün rolü
- İlgi ve duyarlılık: Okul müdürünün ne ölçüde öğrencilere, velilere, okul personeline önem verdiği onların ihtiyaçlarını önemsediği.

Wang ve Degol (2016, s. 317)'e göre okul ikliminin okul ortamının birçok farklı yönünü ele alması okul ikliminin hem tanımlamasında hem de ölçülmesinde çeşitli bakış açıları yaratmaktadır. Okul ikliminin tanımı ne kadar dar ya da kapsamlı olursa olsun, okul ikliminin öğrencilerin gelişimi ve akademik başarısı üzerinde sonuçlarının daha iyi anlaşılabilmesi için parametrelerin sağlamaştırılması gerekmektedir. Cohen (2009, s. 100) okul ikliminin unsurlarını veya okul ikliminin boyutlarını belirleyen tek bir liste olmamasına rağmen çoğu

araştırmacının dört okul iklimi alanı sınıflandırması yaptığını belirtmiştir. Bu sınıflandırma ise güvenlik, ilişkiler, öğrenme ve öğretme ve de çevre şeklinde yapılmıştır. Thapa vd. (2013) de okul ikliminin ölçülmesine yönelik öğrencilerin, velilerin, okul personelinin ve toplulukların bu dört alana ilişkin algılarının nasıl olduğunun tespit edilmesini önermiştir (Thapa vd., 2013, s. 371).

Wang ve Degol (2016) yaptıkları araştırmada okul ikliminin hem tanımlanmasında hem de boyutları üzerinde evrensel bir tanım olmasa da okul ikliminin literatürde genel olarak dört alan üzerinden belirtildiğini ifade etmiştir. Okul ikliminin akademik, güvenlik, kurumsal çevre ve topluluk adlı bu dört alanı okul iklimine kapsamlı bir şekilde kavramsallaştırma olanağı sağlamaktadır. Okul ikliminin **akademik alanı**, müfredat, öğretim süreci, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi boyutlarını içermektedir. Bu öğretim uygulamaları, öğrenci motivasyonunu, öğretmenlerin istekliliği, okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi şeklinde örneklendirebilir. Okul ikliminin **güvenlik alanı**, demokratik ve adil disiplin uygulamalarını, çatışma çözümlerini, okul güvenliği önlemlerini, okul üyelerinin kendilerini okulda güvende hissetmesini, şiddet ve akran zorbalığının azaltılmasını kapsamaktadır. Kısacası güvenlik, okul tarafından sağlanan fiziksel ve duygusal güvenliğin derecesini ifade etmektedir. Okul ikliminin **kurumsal çevre alanı**, okulun örgütsel ve yapısal özelliklerini ele almaktadır. Okulun aydınlatmasından, ısınmasından okul ve sınıf mevcutlarına, okulun temizliğinden ve okul binasının sağlamlığından okuldaki malzemelerin yeterliliği ve kaynakların paylaşımına kadar ağırlıklı olarak okulun birçok yapısal özelliğini temsil etmektedir. Okul ikliminin **topluluk alanı**, okul üyelerinin kişiler arası ilişkilerine dikkat çekmektedir. Ebeveyn katılımını, okul personelleri ve öğrenciler arasındaki ilişkileri ve güven duygusunu, öğrencilere yönelik etkinlikleri, okul personellerinin ve öğrencilerinin okula olan aidiyet duygularını, okuldaki adalet ve kültürel farkındalığı yansıtmaktadır (Wang & Degol, 2016, ss. 317-318).

Yukarıda da ifade edilen okul ikliminin alanları ve boyutlarına ilişkin okulun yapısından, okul ortamından ve okul dışından kaynaklanabilecek etkiler okul iklimi üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Dupper, 2022, ss. 23-24). Okul iklimine ilişkin bazı risk faktörleri:

- İş birliği yerine bireyselliğin ön plana çıkması, okul çalışanları arasındaki iletişim yetersizliği (Tofur & Balıkçı, 2018, s. 1291),
- Okul şiddeti/öğrencilerin zorbalık davranışları (Çalık vd., 2019, s. 572) ve okul şiddeti (Meyer-Adams & Conner, 2008, s. 219),

- Cezalandırıcı disiplin yaklaşımı (Selçuk, 2019, s. 32),
- Okulların büyük olması (Bryk & Thum, 1989, s. 359; Karakütük vd., 2014, s. 312),
- Akademik beklentinin düşük olması (Bryk & Thum, 1989, s. 359),
- Öğrencilerin düşük beklentilere sahip olması, korku kültürü (Töremen vd., 2008, s. 57) olarak ifade edilebilir.

Bu risk faktörlerinin okul iklimi üzerindeki olumsuz etkileri dikkate alındığında okul sosyal hizmet uzmanlarının sağlıklı bir okul iklimi için yapacağı değerlendirmeler ve müdahaleler önem arz etmektedir. Okul ikliminin hem akademik başarı ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi hem de okul ikliminin çok boyutlu olması ekolojik yaklaşımı temel alan okul sosyal hizmet uzmanlarını okul gelişimini yavaşlattığında okul ikliminin değiştirilmesinde ön plana çıkarmaktadır. Okul iklimini değiştirmek kolay olmasa da sosyal hizmet uzmanlarının sahip olduğu ilişkiler kurma, iş birliği, klinik uzmanlık, kültürel yeterlilik, problem çözme ve bağlamı anlamaya dair becerileri ile sosyal adalete yapmış olduğu vurgu olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında etkili olmakta ve okul sosyal hizmet uzmanlarını bu iş için benzersiz kılmaktadır (Gerlach, 2011, ss. 37,101).

Amerika Birleşik Devletleri'nde okullarda uygulanan bazı okul temelli önleme programları ile “Okul Gelişim Programı”, “Okul Dönüşümü Çevre Projesi” gibi yenilikçi programların hedefinde şiddeti ve zorbalığı önleme, öğrencilerde akran arabuluculuğu becerilerini geliştirme, ilişkilerinde saygılı olma becerisi kazandırma, madde bağımlılığını önleme, okul devamsızlığını ve cinsel istismarı önleme, öğrencilerin problem çözme ve çatışma çözme becerilerini geliştirme, risk altındaki çocuklar için güvenilir bir okul ortamı yaratma gibi önemli amaçlar yer almaktadır. Bu programlarla okul ortamının değiştirilmesi ve okul ikliminin güçlendirilmesi sağlanmakta, okulları sorunları olan öğrencilere ulaşabilecek şekilde geliştirme ve dönüştürme amaçlanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları da sahip olduğu bilgi-beceri ve değer setiyle bu programlarda kilit roller üstlenmektedir (Dupper, 2022, ss. 108-121).

Okul sosyal hizmet uzmanları ilişki kurucu becerisiyle öğrenciler ve öğretmenler, veliler ve öğretmenler, okul ve toplum ile okul personelleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıyı geliştirebilmektedir. Bununla birlikte okulun hedeflerine ilişkin beklentileri yükseltebilir, bakış açılarını değiştirebilir. Toplumun ihtiyaçlarının değerlendirerek, öğrenciler ve aileler için kaynakları harekete geçirebilir ve okul topluluğunda yer alan herkes için okulu güvenli bir sığınak haline getirebilir (Gerlach, 2011, ss. 38,97,98). Okul sosyal hizmet uzmanlarının temel görevlerinden biri de okul iklimini güçsüzleştiren durumları arabuluculuk ve grup çalışması

becerilerini kullanarak değiştirmek ve koruyucu faktörler yardımıyla okul risk faktörlerinin etkisini zayıflatmaktır (Dupper, 2022, s. 24). Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin ihtiyaçlarını ve haklarını savunarak sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasına sağlayabilir. Kültürel veya etnik farklılıktan dolayı öğrenci başarısını etkileyebilecek okul politikalarına karşı savunuculuk rolüyle kültürel uyumsuzluğu giderebilir (Shayman & Massat, 2016, ss. 396-397). Okul ikliminin güçlendirilmesi için sosyal hizmet uzmanları hem okul personeli ve öğrencilerle hem de velilerle beraber çalışma yapabilir ve ev-okul iş birliğinin sağlanmasında aktif rol alabilir. Sorunlara çok nedenli bir bakış açısıyla yaklaşan, farklılıklara duyarlı, risk altındaki öğrenci gruplarını odağına alan, sosyal adalete, eşitliğe ve çocuk haklarına vurgu yapan, ekolojik bir yaklaşımla sosyal hizmet müdahalelerinde bulunan okul sosyal hizmet uzmanlarının okul ikliminin güçlendirilmesinde önemli bir faktör olduğu ortadadır. Bu nedenle okul sosyal hizmeti uygulamasının olmadığı Türkiye’de okullarda psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin yanı sıra okul sosyal hizmet uzmanlarının da istihdam edilmesinin okul ikliminin değerlendirilmesine ve güçlendirilmesine güç katacağı aşikardır.

2.4. RİSK ALTINDA BULUNAN ÇOCUKLAR

2.4.1. Risk Altında Bulunan Çocuk

Risk altındaki kavramı son yirmi yıldır sosyal hizmet, psikoloji, tıp, eğitim ve ekonomi alanlarıyla ilgili literatürde sıklıkla yer almıştır. Kökeninin belirsiz olması ve çeşitli bağlamlarda kullanılması, anlamı üzerinde fikir birliğini oluşturamamıştır. Risk altındaki kavramı, bir çocuğu veya ergeni gelecekte vuku bulabilecek olumsuz olaylar veya sonuçların tehlikesine sokan bir dizi varsayıma dayalı neden-sonuç dinamiği olarak ifade edilmektedir. Örneğin; tütün kullanan gençler, alkol kullanımı için risk altında bulunmaktadır ve alkol kullanan gençlerin uyuşturucu kullanımı riski de vardır. Bu da belirli bir tutumun, eksikliğin veya davranışın daha sonraki sorunlu davranışın ilk işareti olabileceğini göstermektedir. Buradan hareketle risk altındaki kavramının mevcut olan bir durumu değil; müdahalenin yokluğunda tahmin edilebilecek bir durumu ortaya koyduğu görülmektedir (McWhirter vd., 2017, ss. 8-9).

Risk altındaki teriminin tutarlı bir tanımının olmaması risk altındaki çocukların nasıl tanımlanabileceğinde çalışanlara serbestlik sağlamaktadır. Ancak bu esnekliğe rağmen üzerinde uzlaşılabilecek yani referans alınabilecek bir noktaya sahip olmak da önemlidir. Risk

altındaki terimi belirli grupları damgalayıcı olarak görülse de çocukları ve ergenleri tanımlamak için yaygın olarak kullanılan bir kavramdır (Moore, 2006, s. 1).

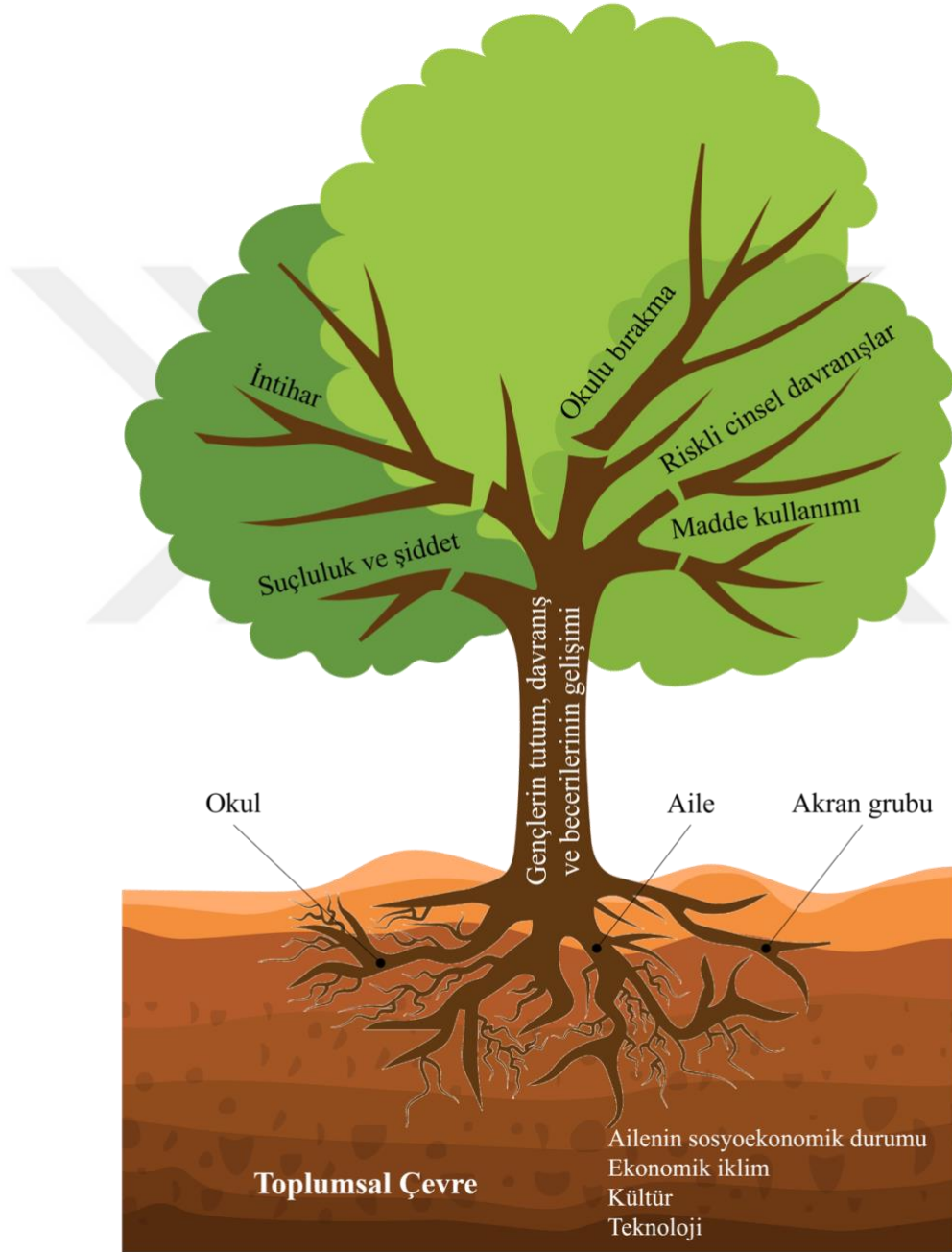
Risk altındaki çocukları tanımlamada üç farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir. Birinci yaklaşımda bazı araştırmacılar tüm çocukların bir şekilde risk altında olduğunu ifade ederken diğer araştırmacılar engelli, istismar mağduru gibi bazı çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek risk altında olduğunu ifade etmektedir. İkinci yaklaşıma göre bazı araştırmacılar çocukların kendilerinin değil gelişim gösterdikleri ortamların risk altında olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşıma göre ailenin çocuğun gelişimi için kritik bir ortam olduğu göz önüne alınırsa yoksulluk, ailenin kültürel düzeyinin düşük olması, ebeveynlerin madde kullanımı gibi faktörler çocuğun gelişimini olumsuz etkilemekte ve bir risk faktörü oluşturmaktadır. Üçüncü bir yaklaşım ise çocuğun içinde bulunduğu mahalle, topluluk ve okulun riskli bir ortam olarak değerlendirilmesidir. Zira suç oranı yüksek, lise mezuniyet oranları düşük olan sosyoekonomik seviyesi düşük bir topluluk, çocukları ve ergenleri riske sokan yerler olarak nitelendirilebilir (Moore, 2006, ss. 1-2).

Psikolojik, çevresel ve ailesel risk faktörlerinden dolayı riskli davranışlar sergileyen çocuklar/ergenler/öğrenciler (Moore, 2006, s. 2; Seçer, 2018) literatürde çeşitli başlıklar altında incelenmiştir. Risk altında bulunan öğrenci grupları aşağıdaki başlıklar altında ele alınabilir:

- İstismar mağduru çocuklar, suça sürüklenen çocuklar (Seçer, 2018; Turgut, 2021, s. 62; Tüvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı [TOÇEV], 2019, s. 3) sokakta yaşayan çocuklar, çalışan çocuklar (Çoban, 2015, s. 792; Koçtürk & Yılmaz, 2018, s. 1925; Sulukule Gönüllüleri Derneği, 2016, s. 8; Seçer, 2018; TOÇEV, 2019, s. 3),
- Mülteci çocuklar (Seçer, 2018; Sulukule Gönüllüleri Derneği, 2016, s. 8; TOÇEV, 2019, s. 3), eğitim dışına çıkmış çocuklar (TOÇEV, 2019, s. 3),
- Tek ebeveyne sahip çocuklar, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar, sağlık sorunları olan çocuklar (Moore, 2006, s. 2; Seçer, 2018), ekran bağımlılığı olan çocuklar, madde bağımlısı çocuklar, koruma altında bulunan çocuklar, özel gereksinimli çocuklar (Seçer, 2018),
- Savaş ve afetlerden etkilenen çocuklar (TOÇEV, 2019, s. 3; Turgut, 2021, s. 62), kayıp ve yaş yaşayan çocuklar, şiddetin hakim olduğu evde yaşayan çocuklar (Turgut, 2021, s. 62).

Dünya genelinde yukarıda verilen risk altındaki gruplardaki birçok çocuğun bir veya daha fazla risk faktöründen dolayı başarılı olmaları riske girmektedir (Ghongkedze, 2018). Risk

altında çocuk kavramının daha iyi anlaşılması için Şekil 2.5'te gösterilen risk altındaki ağaç metaforu örneği kullanılabilir. Bir ağacın analogisi risk altındaki çocuk ve gençlerle ilgili bilgilerin bir araya getirilmesine ve risk altındaki gruplara daha iyi odaklanılmasına imkan sağlamaktadır (McWhirter vd., 2017, s. 18).



Şekil 2.5: Risk altındaki ağaç (McWhirter vd., 2017, s. 19).

Şekil 2.5'te de gösterildiği gibi bu ağacın toprağı çocuğun/ergenin toplumsal çevresidir. Toprak sosyoekonomik durumları, kültürel faktörleri ve sosyal değişimleri içermektedir. İşte

bu çevre ya da bu toprak risk altındaki ürünlere katkıda bulunmaktadır. Aile, okul ve akran grubu ağacın kökleridir. Destek ve bakım sağlamak için ağacı toprağa bağlamaktadır. Aile ve okullar kültürü aktarmakta ve akran grubuyla çocuğun gelişimine aracılık etmektedir. Gövde, ağacın dalları olan belirli risk kategorilerine yol açan her bir çocuğun tutum ve davranışlarını geliştirme kanalı olarak hizmet etmektedir. Gövde, ağacın dalları için destek olan köklerden, topraklardan meyvelere kadar olan kanaldır. Çocukların/ergenlerin yeteneklerini, güçlü ve zayıf yanlarını, kişisel risk ve koruyucu faktörlerini temsil etmektedir. Ağacın dalları da çocukların ve gençlerin topluma uyumunu simgelemektedir. Burada en çok zarar gören meyveleri üreten ise beş daldır. Bu beş dal ise okulu bırakma, intihar, suçluluk, riskli cinsel davranışlar ve madde bağımlılığına işaret eden beş risk kategorisidir. Ağacın meyveleri/çiçekleri ise çocuklar/ergenlerdir. Bazı gençler sağlıklıken bazıları çürümüş ve zarar görmüş olabilir, bazıları da ağaçtan düşebilir. Bununla birlikte bazen kırık dallar iyi ve sağlıklı meyveler üretebilir, bazen sağlıklı dallar da zarar görmüş meyveler üretebilir. Ancak buna rağmen bazı dalların riskli davranışın artma olasılığını artırdığı gerçeği devam etmektedir. Hatta daha da vahim olanı risk altında bulunan çocukların/ergenlerin gelecek nesillerdeki risk altındaki ağaçların tohumları olma ihtimalidir. Tüm ağaçlar gibi risk altındaki ağacın da dikilmeye, budanmaya, güneşe ve suya ihtiyacı vardır. Bu sebeple nasıl ağaçları koruyan, destekleyen ve bakımını sağlayan bahçıvanlar var ise aynı şekilde risk altındaki çocuklar/ergenler için de bunları yapabilecek sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, psikolojik danışmanlar ve öğretmenler gibi uzmanlara ihtiyaç vardır (McWhirter vd., 2017, ss. 18-21).

2.4.2. 5395 Çocuk Koruma Kanunu ve 2828 Sosyal Hizmetler Kanunu

Risk altında bulunan çocuk kavramıyla ilintili kavramlardan biri de korunmaya ihtiyacı olan çocuk ve suça sürüklenen çocuk kavramlarıdır. Bu kavramlara 5395 Çocuk Koruma Kanunu ile 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanun’unda değinilmiş ve bu yönüyle yasal çerçevede ele alınmıştır. Özellikle 2005 yılında yürürlüğe giren Çocuk Koruma Kanunu korunmaya ihtiyacı olan ve suça sürüklenen çocukların korunmasını, haklarının güvence altına alınmasını amaçlamakta olup tedbirler, tedbirlerin işleyişi ve çocuk mahkemelerinin kuruluş, görev yetkilerine ilişkin hükümleri ele almaktadır (Çocuk Koruma Kanunu [ÇKK], 2005). Kanunun 3. maddesinde korunmaya ihtiyacı olan çocuk *“Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu”* şeklinde, suça sürüklenen çocuk ise *“Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili islediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da islediği fiilden dolayı*

hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu,” ifade eder biçiminde geçmektedir (Çocuk Koruma Kanunu, 2005, md. 3). Sosyal Hizmetler Kanunu ise 3. madde b fıkrasında korunmaya ihtiyacı olan çocuğu şu şekilde belirtmiştir (Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983, md. 3):

Beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup;

1. Ana veya babasız, ana ve babasız,
2. Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,
3. Ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen,
4. Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuk.

Yasal mevzuat açısından da bakıldığında risk altındaki çocuk kavramının özellikle korunmaya ihtiyacı olan çocuk şeklinde ele alındığı, hangi çocukların korunmaya ihtiyacı olan çocuk grubunda değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Korunmaya ihtiyacı olan çocukların tespitinden sonra yasal açıdan Çocuk Koruma Kanun’unda korunmaya ihtiyacı olan çocukların korunmasına yönelik bakım, eğitim, danışmanlık, sağlık ve barınma olmak üzere beş koruyucu ve destekleyici tedbirlere yer verilmiştir (ÇKK, 2005, md. 5). Özellikle bu tedbirlerden danışmanlık ve eğitim tedbirinin yerine getirilmesinde/uygulanmasında Millî Eğitim Bakanlığına da yükümlülük verilmiştir. Danışmanlık tedbiri ile danışmanlık ve eğitim tedbirinin birlikte verildiği durumlarda tedbirlerin uygulanmasından rehberlik ve psikolojik danışma servisleri sorumlu tutulmuş, okullarda rehber öğretmen/psikolojik danışman olmadığı takdirde tedbirin uygulanması görevi rehberlik araştırma merkezlerine verilmiştir. (Büyükçekmece Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2021). Danışmanlık tedbiri kapsamında ise okul devamsızlığı ve okul başarısızlığı gibi eğitim sorunları ile madde bağımlılığı, cinsel istismar, öfke kontrolü ve aile içi iletişim sorunları gibi sorunlara ilişkin çocuklara ve ailelere psikolojik danışman/rehber öğretmenler tarafından psikososyal ve eğitsel destek hizmetleri verilmekte ve öğrencilerin gelişimsel yönden desteklenmesi amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015, s. 24).

Okullarda tedbirlerin uygulanması sürecinde bazı zorluklar da kendini göstermektedir. Eğitim ve danışmanlık tedbirinin uygulanması sürecine ilişkin psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler ile yürütülen bir tez çalışmasında rehber öğretmenlerin tedbirlere dair bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür (Çalışkan, 2019, s. 143). Ayrıca araştırmadan rehber

öğretmenlerin tedbirlerin uygulanmasında tedbir uygulanacak çocuk ve/veya ailesine ulaşma noktasında sıkıntı yaşadıkları, rehber öğretmen sayısının az olması ya da başka okullarda görevlendirilmelerinden dolayı iş yüklerinin fazla olması sebebiyle tedbirlerin uygulanmasında verimliliğin düştüğü bulguları elde edilmiştir (Çalışkan, 2019, s. 156). Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak getirilen öneriler arasında tedbirlerin uygulanması sürecine yönelik disiplinlerarası iş birliğinin gerektiği ve bu konuda sosyal hizmet uzmanlarından, psikologlardan, psikolojik danışmanlardan/rehber öğretmenlerinden, çocuk gelişimcilerinden oluşan birimlerde tedbirlerin yürütülmesi gerektiği yer almıştır (Çalışkan, 2019, s. 176). Öyleyse okulda çalışan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve yöneticilerin Çocuk Koruma Kanun'a, Sosyal Hizmetler Kanun'a ve koruyucu ve destekleyici tedbirlere hakim olması korunma ihtiyacı olan çocukların tespitinde, tedbirlerin uygulanmasında, olumsuz sonuçların önlenmesinde hızlı müdahalede bulunabilmeye dair katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte özellikle Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Hizmet Kanunu çerçevesinde işlemlerini sürdüren, koruyucu ve destekleyici tedbirlerin uygulanması sürecine hakim sosyal hizmet uzmanlarının da okullarda diğer profesyonellerle çalışması hem psikolojik danışmanların iş yükünü rahatlatarak hem de tedbirlerin verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Ayrıca unutulmamalıdır ki tedbir kapsamında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, risk faktörlerinin etkisiz kılınması, istismar ve suça sürüklenme gibi olayların yaşanmadan önlenmesi için yapılacak önleyici ve koruyucu müdahaleler okuldaki profesyonellerin ortak sorumluluğu altındadır (Üzbe Atalay, 2020, s. 368).

2.4.3. Risk Altında Bulunan Öğrencilerle Çalışma

Risk altındaki öğrenciler için okulda başarı gösteremeyen, okulu terk etme potansiyeli olan ve genellikle düşük benlik saygısı ve düşük akademik başarı profili sergileyen öğrenci tanımlaması yapılabilir. Aynı zamanda bu öğrenciler kendilerini okula ait hissetmediği gibi okuldan kaçma, disipline uygun olmayan davranışlar sergileme ve akranlarıyla anlaşamama gibi sorunlar yaşamaktadır. Diğer taraftan aile kaynaklı sorunlar, madde bağımlılığı, gebelik gibi sorunlar da onların eğitim-öğretim sürecine tam olarak dahil olmalarını engellemektedir (Donnelly, 1987). Risk altındaki öğrencilerin yaşadığı bu sorunların dışında McWhirter vd. (2017, s. 125), risk altındaki öğrencilerin okulu bırakma, madde kullanımı ve bağımlılığı, adolesan gebelik ve riskli cinsel davranışlar, çocuk suçluluğu, şiddet ve intihar gibi başlıca sorunlar da yaşadığını ifade etmiştir.

Risk altındaki öğrencilerin saptanması ve akademik başarısızlıklarını önleyici programların geliştirilmesi eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur (Donnelly, 1987). Çünkü çeşitli risklere maruz kalan öğrencilerin hem öğretmenler ve diğer okul çalışanları tarafından gözlemlenmesi hem de riskli davranışların belirlenmesi ve önlenmesi için en uygun ortamlardan biri okuldur (Nalbant, 2010, s. 22). Risk altındaki öğrencilerin aile ve yaşam durumları değişebileceğinden mümkün olduğunca erken belirlenmesi ve durumlarının düzenli olarak yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir (Donnelly, 1987).

Risk altındaki çocuklara yönelik yapılacak çalışmalar okullarda psikolojik danışman/rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmeni ve okul yöneticileri iş birliğinde gerçekleştirilmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin risk altındaki çocuklara yönelik görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Doğal afetler, kaza, istismar, savaş, intihar, göç gibi öğrencilerin hayatını derinden etkileyecek olaylarda psikolojik ve sosyal desteğin sağlanması, hakkında danışmanlık tedbiri verilen çocuklar ve ailelerine yönelik hizmetlerin sunulması, çocuğun/gencin destek alabileceği daha yetkin kişilere/uzmanlara ve kuruluşlara yönlendirilmesi bu görevler arasında yer almaktadır. Yine risk altındaki çocuklara yönelik yapılabilecek çalışmalar gelişimsel ve önleyici hizmetler ile destek hizmetleri kapsamında ilgili yönetmelikte sunulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Aynı yönetmelikte dikkati çeken bir diğer nokta ise öğrencilerin risk gruplarında yer alma durumunun belirlenmesine yönelik risk haritalarının oluşturulmasıdır. Bu işleyişe ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinden her yıl kasım ayında risk altındaki öğrencilerin verilerin bir örneğini rehber öğretmenlere/psikolojik danışmanlara iletmeleri istenmiştir. Bu verileri elde eden psikolojik danışmanlar da okuldaki tüm öğrencilerin verilerini birleştirerek okul risk haritasını oluşturmaktadır. Oluşturulan okul risk haritası da okul yönetici tarafından rehberlik araştırma merkezine iletilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Sınıf rehber öğretmenleri başta olmak üzere diğer öğretmenlerin risk altındaki çocuğu fark ettiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirmesi psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin gerekli mesleki müdahaleyi yapabilmesi açısından önem arz etmektedir. Sınıf risk haritasındaki yönerge incelendiğinde risk altındaki öğrencilerin belirlenmesinde bireyi tanıma tekniklerinden, gözlemlerden ve görüşmelerden yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle sınıf rehber öğretmeni tarafından yapılan bireyi tanıma formunda risk altındaki çocuğun belirlenmesinden sonra önleyici ve koruyucu çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve

Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.). Moore (2006, s. 2) da risk altındaki öğrencilerin belirlenmesinde öğrenciler ve ebeveynleri hakkında bilgi alabilmek için öğrencilere ve ebeveynlere anket uygulanabileceğini, okul kayıtlarından, istatistiklerden yararlanılabileceğini, riski tanımlamak için topluluk özellikleri kullanılıyorsa topluluk düzeyinde de anket uygulanabileceğini belirtmiştir.

Buradan hareketle özellikle öğretmenlerin risk altındaki öğrencilere yönelik iyi eğitim alması ve bu tür öğrencilerin davranışsal belirtilerine karşı hazır olması gerektiği söylenebilir (Donnelly, 1987). Öğretmenler ailelerden sonra öğrencilerle en çok vakit geçiren kişiler olduğu için çocuklardaki değişimleri görebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin her türlü risk faktörüne karşı okulda güvenli bir ortam oluşturulabilmesi önem arz etmektedir. Yine risk faktörlerine dair eğitim alma, risk altındaki çocukların belirlenmesi, riskli davranışların önlenmesi ve müdahalede bulunabilme, adli/idari bildirimde bulunabilme ve rehberlik servisiyle iş birliği içinde çalışabilme gibi görevler de öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır (Bayındır, 2021a, s. 170). Aslında bu sorumlulukların sadece öğretmenlerle sınırlı değil rehberlik servisi çalışanları, okul yöneticileri için de geçerli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin risk altındaki çocukların belirlenmesi sürecindeki etkisinin yanında öğretmenlerle yapılan bazı araştırmaların sonuçları da dikkat çekicidir. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarındaki bilgi ve risk tanıma düzeylerini tespit etmek için yapılan bir çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının çocuk ihmal ve istismarıyla karşılaştıklarında yapılması gereken yasal sorumlulukları bilmediği, öğretmenlerin çoğunun ihmal ve istismar hakkında eğitim almadığı saptanmıştır (Dilsiz & Mağden, 2015, s. 692). Eğitim fakültesi öğretmenlik bölümlerinde çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bir ders bulunmamakta (Savi Çakar & Yazıcı Okuyan, 2017, s. 264) ve çocuk ihmal ve istismarına ilişkin eğitim almadan çalışmaya başlayan öğretmenler çocuk istismarıyla ilgili bir vakada adli bildirimde bulunmadığında yasal sorunlarla karşılaşmakta ve durumun ciddiyetini bu şekilde anlayabilmektedir (Koçtürk, 2018, s. 45). Erol ve Savaş (2022) da okul öncesi öğretmenleriyle risk altındaki çocuklarla ilgili yaptıkları araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak risk altındaki çocuk sayısının günden güne artmasından dolayı okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli risk gruplarını tespit edebilme ve bunları ilgili sosyal hizmet kurumlarına yönlendirebilmesine dair bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yine okul öncesi öğretmenlerinin sosyal hizmet uzmanlarıyla, rehberlik araştırma merkezleriyle ve sivil toplum örgütleriyle risk altındaki çocukların sorunları hakkında iş birliği yapabileceklerini dile getirmiştir (s. 251). Elmacı (2016,

s. 150) da haklarında bakım tedbiri karar verilmiş çocukların korunmasında okulun rolüne ilişkin yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin korunmaya ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili risk ve istismar göstergelerini yakalayabilmesine ve ilgili kurumlara bildirimde bulunabilmesine dair beceri kazandırılması gerekliliğinin önemini vurgulamıştır.

Uçar vd. (2020) tarafından okul psikolojik danışmanlarıyla çocuk istismarına dair yapılan nitel bir çalışmadan da psikolojik danışmanların görüşlerinden; istismar konusunda kendilerini mesleki açıdan yeterli görmedikleri ve teorik bilgilerinin sınırlı düzeyde kaldığı, istismar deyince çoğunlukla cinsel istismarı değerlendirdikleri, istismar hakkında aldıkları eğitimlerin ve istismara dair önleyici rehberlik çalışmalarının yetersiz kaldığı, istismara müdahale süreci noktasında bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki “Dezavantajlı ve Risk Altındaki Çocuklar” isimli proje çıktısında ise eğitim sisteminin sadece eğitim-öğretim süreci için değil öğrencileri ihmal ve istismardan da koruyacak bir şekilde yapılandırılması elzem olduğu, eğitim sisteminin riskleri erken saptayabilen ve önüne geçebilen bir yapıda olması gerektiği, öğrencilere yönelik risklerin hızlı bir şekilde tespit edilerek ortadan kaldırılması için okullarda sosyal hizmet uzmanlarının çalışmasının etkili bir müdahale için katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Taşdelen vd., 2014, ss. 57,59). Okul sosyal hizmet uzmanları, risk altındaki öğrencileri tespit ederek bu öğrencilerin sorunlarının, olumsuz davranışlarının yüksek risk doğuracak durumlara dönüşmeden onlara müdahale edebilmektedir. Bu da sosyal hizmet uzmanlarının risk altındaki çocuklara yönelik müdahaleler ve önleyici yaklaşımlar geliştirirken ekolojik yaklaşımı esas almasıyla mümkün olmaktadır (Dupper, 2022, s. 5). Sosyal hizmet uzmanları çocuk refahı alanına ilişkin bilgi ve becerisiyle çocuklara ilişkin risk faktörlerinin belirlenmesinde, çocukların karşılaşabileceği risklerin erken fark edilmesinde, risklere yönelik önleyici ve koruyucu hizmetler sunmada, risk altındaki çocuklara yönelik müdahaleler geliştirmede ve risklerin giderilmesi için sosyal politikaların geliştirilmesinde şüphesiz en önde gelen meslek grubudur. Öyle ki çocukların zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği okulların çocuk koruma sisteminin bir bileşeni olması açısından okullarda sosyal hizmet uygulamasının hayata geçirilmesi ile disiplinler arası bir yaklaşım sergilenecek ve risk altındaki çocuklara yapılacak çalışmaların niteliği artacaktır (Balcı, 2019, ss. 15-16).

Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin eğitim sürecine etki eden olumsuzlukların çözümünde aile, toplum ve okulların güçlü yönlerine odaklanmakta, yoksulluk, baskı ve engellilik gibi sorunlar nedeniyle marjinalleştirilen gruplara da özel bir yaklaşım sergilemektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları engellilik, uyuşturucu kullanımı, adolesan

gebelik, öğrenme sorunları, fiziksel ve ruh sağlığı sorunları, aile içi şiddet, boşanma, evsizlik, istismar, aile hastalıkları, okul personelinin öğrencilere yönelik ayrımcılığı, zorbalığı ve uygun olmayan disiplin anlayışı gibi okul sistemini etkileyen ve okul sistemi içinde yer alan sorunlarla ilgilenmektedir. Bununla birlikte suç, şiddet, yoksulluk, toplum hizmetlerinin eksiliği, ırkçılık gibi toplumsal düzeydeki sorunların çözümü için topluluklarda görev alabilmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katılımını ve kendini gerçekleştirmesini engelleyen faktörlerle ilgilenirken insan hakları bağlamında öğrencilerin onurunu ve değerini koruyan ve kültürel farklılıklarına saygı duyan bir eğitim hakkını korumakla ve savunmakla yükümlüdür (Huxtable, 2013, s. 2). Üstelik ülkemizde çocuklara ve öğrencilere ilişkin aşağıda gösterilen bazı veriler de gerek okullarda sosyal hizmet uygulamalarının hayata geçirilmesini gerek risk faktörlerine ilişkin erken müdahalenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

- Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonucuna göre 2021 yılı sonu itibariyle Türkiye'deki nüfusun 22.738.300'ünü çocuklar oluşturmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022a).
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 19.155.571 öğrenci örgün eğitim almıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında 1.885.004 öğrenci, ilkokullarda 5.433.901 öğrenci, ortaokullarda 5.293.067 öğrenci, ortaöğretim kurumlarında ise 6.543.599 öğrenci eğitim almıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Ulusal Eğitim İstatistik Tabanına göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okul tamamlama oranlarına bakıldığında ise ilkokullarda okul tamamlama oranlarının %98.6, ortaokullarda okul tamamlama oranlarının %97.1 ve ortaöğretim kademesinde okul tamamlama oranlarının %73.2 olduğu görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022a). Bu veriler 2021-2022 dönemi ortaöğretim kademesinde diğer kademelere göre daha çok öğrencinin olduğunu ve her dört kişiden birinin ortaöğretim kademesinde okulu tamamlayamadığını göstermektedir.
- MEB 2019-2023 Stratejik planında temel eğitimde 20 gün ve üstü devamsız öğrenci oranı ilkokullarda %6.2, ortaokullarda, %13.0, örgün ortaöğretimde 20 gün ve üzeri öğrenci oranı ise %34.4 olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %12.23'ünün de 9. sınıf tekrarı yaptığı ifade edilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019).

- Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayınlanan bir raporda 2019 yılında ülkemizde 5-17 yaş arasında 720.000 çocuğun tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinde bir işte çalıştığı, çalışan çocukların %79.7'sinin 15-17 yaş aralığında olduğu, 5-17 yaş aralığındaki çalışan çocukların %65.7'sinin de aynı zamanda eğitim hayatına devam ettiği görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020).
- 2021 yılında güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 499.319 olarak açıklanmıştır. Bu olaylarda mağdur olarak getirilen çocuk sayısı 207.999, suça sürüklenme sebebiyle getirilen çocuk sayısı ise 132.943'tür. Suça sürüklenen çocuklar hakkında işlem yapılmasının nedenleri arasında yaralama, hırsızlık, uyuşturucu madde kullanma ve satma, tehdit, cinsel suçlar yer almıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022b).
- Çocuk yaşta ceza infaz kurumlarına giren hükümlü sayısı 2020 yılı için 1283 olarak açıklanmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021).
- 2021 yılı sonu verilerine göre koruma altında bulunan çocuk sayısı 13.302, kurum bakımına alınmadan ailesinin yanında destek verilen çocuk sayısı 137.863, koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocuk sayısı ise 8.459'dur (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.).
- 2019-2020 yılında eğitim çağında bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci sayısı 1.082.172 kişi olarak açıklanmıştır. Bunlardan 684.919 çocuğun okullara kayıtlı olduğu, okullaşma oranının %63.29 olarak açıklandığı yani 397.253 çocuğun ise okul dışı olduğu bildirilmiştir. Özellikle geçici koruma altındaki öğrencilere ilişkin ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranının (%32.55) diğer kademelere göre çok düşük olduğu belirtilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2020).
- Haber sitelerinde yer alan Türkiye'deki Çocuk Gelin Raporu konulu haberde erken yaşta evliliklerle ilgili 1993-2018 yılları arasındaki çocuk yaşta evliliklerin temel alınarak bir rapor hazırlandığı ve rapora göre ülkedeki 18-45 yaş aralığındaki her beş kadından birinin çocuk yaşta evlendirildiği, çocuk yaşta evlenen her üç kadından birinin çocuk yaşta anne olduğu, şu anda ise her yüz çocuktan 15'inin ise 18 yaşından önce evlendirildiği görülmüştür (NTV, 2021; Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu, 2021).

İstatistikler göstermektedir ki ülkemiz nüfusu içinde çocuklar ve öğrenciler büyük bir yer kaplamakta ve ciddi oranda öğrenciler risk altındadır. Birleşmiş Millet Çocuk Hakları Dair Sözleşme (1989) taraf devletlerin çocukların eğitim haklarına erişiminin fırsat eşitliği temelinde yapılmasını, çocukların okullara devamlılığın sağlanmasını ve okul terkinin önlenmesine ilişkin

alışmalar yapması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebepten ötürü ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmesi özellikle örgün eğitim kapsamının dışına ık mış öğrenciler, göçmen öğrenciler, suça sürüklenen öğrenciler, çalışan öğrenciler başta olmak üzere risk altındaki gruplarda bulunan öğrencilerin korunmasında, çocukların üstün yararının gözetilmesinde, risk altındaki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında, risk altındaki çocuklara psikososyal müdahalelerde bulunulmasında, öğrenciler için risk faktörlerinin ortadan kaldırılmasında ve öğrencilerin eğitim sürecinden eşit bir şekilde istifade edebilmesinde katkı sağlayacaktır.

Özetle, risk altındaki öğrencilerle çalışmada risk altındaki kavramının bilinmesi, risk altındaki çocuklara yönelik müdahale bilgi ve becerisi, risk altındaki çocuklar için yasal mevzuat bilgisi, riskler için önleyici ve koruyucu çalışmaların yapılması ve risk müdahale programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Risk altındaki çocuklara yönelik hizmetlerde ise etkin ve verimli bir çalışma ancak psikolojik danışmanlardan, öğretmenlerden, sosyal hizmet uzmanlarından ve psikologlardan oluşacak bir ekiple yani multidisipliner bir bakış açısıyla mümkün olacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, karma yöntemler araştırması çerçevesinde eş zamanlı nicel + nitel desen kullanılarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları “üçüncü dalga” veya “üçüncü araştırma hareketi” olarak nitelendirilmektedir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 17). Nicel ve nitel araştırma geleneğine bir alternatif olarak ortaya çıkmış olan (Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 11) karma yöntemler araştırması, nicel ve nitel araştırma verilerinin birleştirilmesine veya bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Creswell, 2014). Tashakkori ve Creswell (2007, s. 4) karma yöntem araştırmalarını tek bir çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin kullanılarak verilerin toplandığı, bulguların bütünleştirildiği ve çıkarımların yapıldığı araştırmalar olarak tanımlamıştır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004)’nin karma yöntemlerle ilgili yapmış olduğu tanımlama da Tashakkori ve Creswell (2007)’in yapmış olduğu tanımla benzerlik göstermektedir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 17)’e göre karma araştırma; araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemlerini, yaklaşımlarını tek bir araştırmada karıştırdığı veya birleştirdiği bir araştırma çeşidi olarak ifade edilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında araştırmacı, araştırma sorularının veya hipotezlerinin cevaplanabilmesi için hem nitel hem de nicel verileri titiz bir şekilde toplamakta ve analiz etmektedir. Nitel ve nicel veri biçimlerini ve sonuçlarını birleştirerek veya birbiriyle ilişkilendirerek bütünleştirmektedir. Araştırmacı bu prosedürleri belirli araştırma desenleri içerisinde yürütmekte ve bu prosedürleri felsefi ve teorik temeller üzerinde çerçevelendirmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 47). Mertens (2010, s. 293)’a göre ise karma yöntem; tek bir araştırmada araştırma sorularının cevaplanabilmesi için hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasının yanı sıra daha büyük araştırma bir araştırmanın parçası olan ve birkaç araştırma sorusuna bilgi sağlamak için tamamlayıcı olarak tasarlanan araştırmalar olarak da ifade edilebilir.

Karma yöntem araştırmalarının araştırma konusuna ilişkin nicel ve nitel görüşleri bir araya getirmek ve görüşleri karşılaştırmak, tek yöntemi olan bir araştırmadan daha kapsamlı

sonuçlara ulaşabilmek, istatistiksel bulguların daha derinlemesine anlaşılmasına sağlamak, araştırma fenomeni hakkında çoklu bakış açıları elde etmek, hem nicel hem de nitel araştırmaların getirmiş olduğu zayıflıkları gidermek gibi birçok amacı bulunmaktadır (Johnson & Christensen, 2020). Bu amaçların yanı sıra karma yöntemler araştırmasının sağlamış olduğu birçok avantajı Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 21) şu şekilde ifade etmiştir:

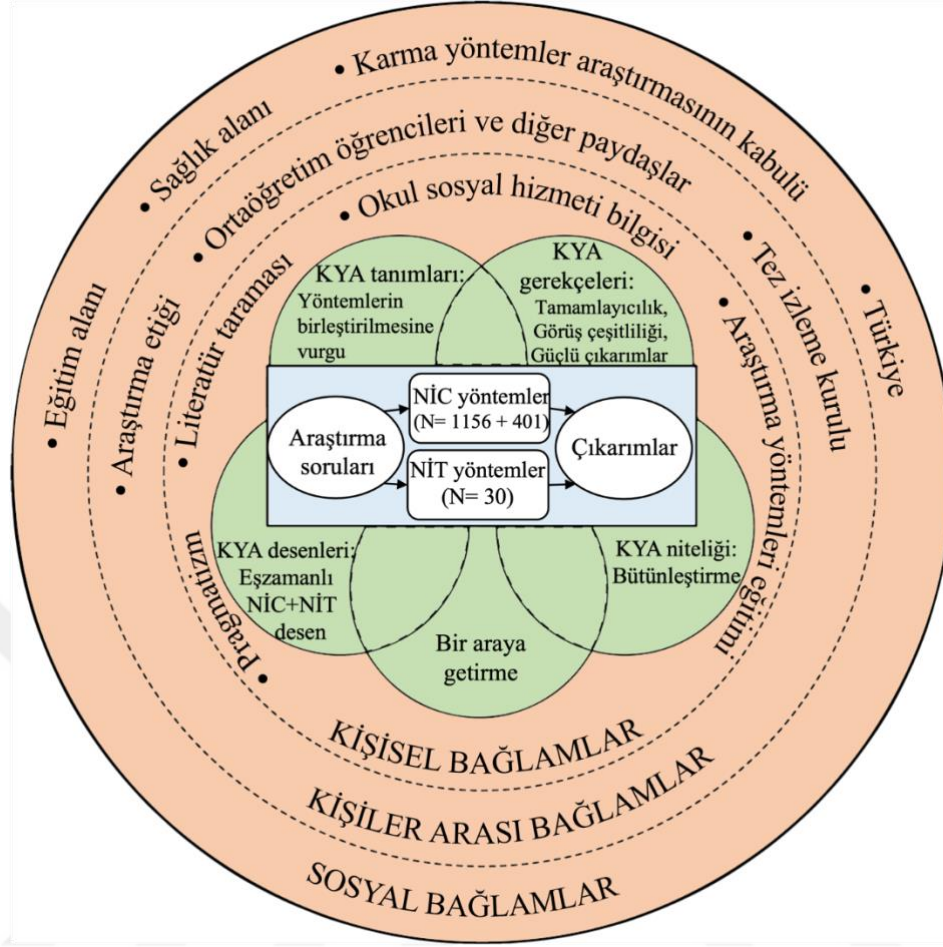
- Sözlere, resimlerden ve anlatılardan sayılara anlam katmak için faydalanılabilir. Diğer taraftan sayılar da sözlere, resimlere ve anlatılara kesinlik katmak için kullanılabilir.
- Araştırmacı temellendirilmiş bir teori üretebilir ve teoriyi test edebilir.
- Araştırmacı tek bir araştırma yöntemi veya yaklaşımla sınır olmadığı için daha geniş ve kapsamlı araştırma sorularını yanıtlatabilir.
- Araştırmacı hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak bir yöntemin getirmiş olduğu zayıflıkları diğer yöntemin güçlü yanlarıyla kapatabilir.
- Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir.
- Bulguların yakınsanması ve doğrulanması yoluyla sonuca varabilmek için güçlü kanıtlar sağlayabilir.
- Tek bir araştırma yöntemi kullanımıyla gözden kaçabilecek içgörü ve anlayışları yakalayabilme imkanı sağlar.
- Nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanılması teoriye ve uygulama ilişkin daha eksiksiz bilgiler sunabilir.

Plano Clark ve Ivankova (2018, ss. 14-15), karma yöntem araştırmalarının dinamik karmaşık ilişkiler yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için sosyoekolojik modeli temel alarak bir kavramsal çerçeve oluşturmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçevede karma yöntem araştırmalarının dinamik ve etkileşimli oluşundan hareketle araştırma sürecindeki alanların, bağlamların, düzeylerin ve ilişkilerin tanımlanabilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemler araştırmasıyla ilgili sosyoekolojik çerçevenin araştırmacılar için bir kılavuz görevi görebileceği söylenebilir. Karma yöntemler araştırmasına ilişkin sosyoekolojik çerçevenin düzeyleri ve bileşenleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir (Plano Clark & Ivankova, 2018, ss. 16-17).

Tablo 3.1: Karma yöntemler araştırma alanına dair sosyoekolojik çerçevenin düzeyleri ve bileşenleri.

Ana düzey	Düzye bileşenleri
Karma Yöntemler Araştırma Süreci	Araştırma amacı ve soruları, yöntemleri ve çıkarımlarını içeren süreç
Karma Yöntemler Araştırmasının Kapsamı	Karma yöntemler araştırmasına ilişkin tanımlar Karma yöntemler araştırmasının gerekçeleri Karma yöntemler araştırmasına ilişkin desenler Karma yöntem araştırması ve diğer yaklaşımlar Karma yöntemler araştırmasının niteliği
Karma yöntemler araştırmasının bağlamı	Kişisel bağlamlar Kişiler arası bağlamlar Sosyal bağlamlar

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi karma yöntem araştırmaları karma yöntemler araştırma süreci, karma yöntemler araştırmasının kapsamı ve karma yöntemler araştırmasının bağlamı olmak üzere üç ana düzeyden ve çeşitli düzey bileşenlerinden oluşmaktadır. Karma yöntemler araştırma süreci ana düzeyi araştırmanın amacına ilişkin soruları, araştırmanın yöntemini ve çıkarımları ele almaktadır. Araştırmanın kapsamı ana düzeyinde ise karma yöntemin nasıl tanımlandığı, yöntemin nasıl gerekçelendirildiği, araştırmada hangi desenin kullanılacağı, diğer araştırma desenleriyle kesişme noktaları ve araştırmanın niteliği incelenmektedir. Araştırmanın bağlamı kısmında da kişisel, kişiler arası ve toplumsal bağlamlara vurgu yapılmaktadır. Yani kişinin dünya görüşü, felsefî varsayımlar, araştırmada yer alan katılımcılar, araştırma etiği ve kurumsal yapılar bu düzeyde değerlendirilmektedir (Plano Clark & Ivankova, 2018, ss. 16-19). Plano Clark ve Ivankova (2018)’nın Tablo 3.1’de de açıkladığı bileşen ve düzeylerden yola çıkarak hazırlanan bu karma yöntemler araştırmasına ilişkin sosyoekolojik çerçeve Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1: Araştırmaya dair oluşturulan sosyoekolojik çerçeve.

Bu karma yöntemler araştırmasının amacı; öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin gözünden ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik çevresinden kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunları belirlemek ve okul sosyal hizmeti ihtiyacını ortaya koymaktır. Bu bağlamda öğrenci ve velilerden nicel veriler; öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden nitel veriler elde edilmiştir. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel aşamalarda örneklem aynı kişilerden oluşabileceği gibi farklı kişilerden de oluşabilir. Araştırmanın konusuna dair farklı düzeylerdeki katılımcılardan bilgiler birleştirilmek istendiğinde farklı kişilerden veriler elde edilebilir (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 314). Benzer şekilde Onwuegbuzie ve Collins (2007, s. 292) de karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel örneklerin ilişkisinde çok düzeyli bir ilişki olarak ifade ettiği örneklem tasarımı nicel ve nitel aşamaların farklı popülasyonlarla yapılabileceğini vurgulamıştır. Bu duruma örnek olarak da nicel aşama için bir lisedeki öğrencilerin örneklem olarak seçilebileceğini, nitel aşama için de öğretmenlerin, müdürlerin veya velilerin örneklem olarak alınabileceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde bu araştırmada da okul sistemi içinde yer alan

beş farklı gruptan eş zamanlı olarak toplanan veriler ayrı ayrı analiz edilip tartışma aşamasında birleştirilerek yorumlanmıştır (Onwuegbuzie vd., 2007, s. 5).

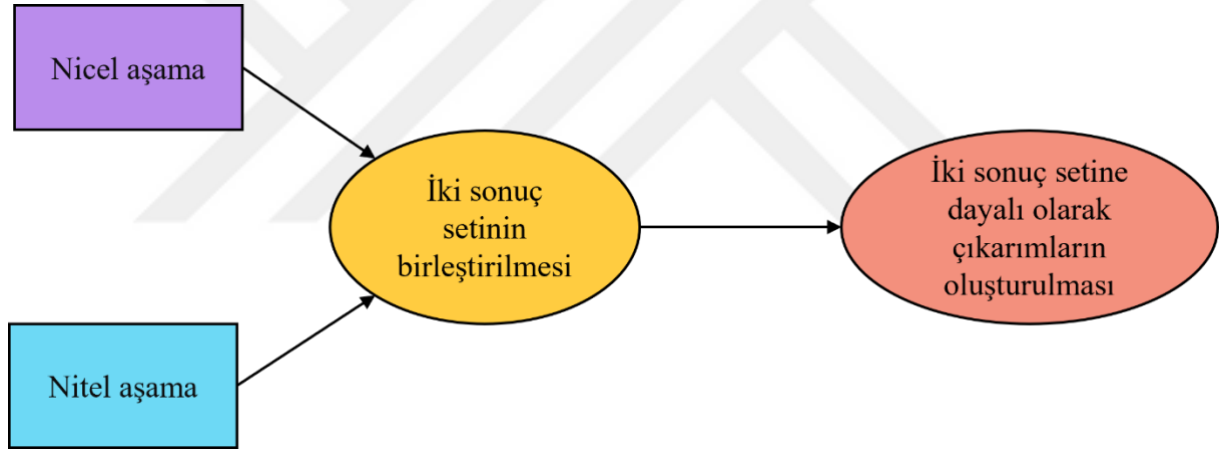
Nicel ve nitel yöntemlerin bütünleştirilmesine odaklanan bu karma yöntemler araştırmasının yapılmasındaki gerekçeler ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşamlarını etkileyen sorunlar ve faktörlere ilişkin okul sisteminde yer alan öğrenciler, veliler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, okul yöneticilerinden nicel ve nitel araştırma yoluyla verilerin toplandığı bir karma yöntemler araştırmasına rastlanılmamış olması.
- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen faktörlerin ve sorunların belirlenmesinin tek bir araştırma yöntemiyle ele alınmasının yetersiz kalacağı düşünülmesi ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırma.
- Nicel ve nitel yöntemlerin güçlü ve zayıf yönleri göz önüne alındığında, öğrencilerin okul yaşamına etkileyen faktörlerin belirlenmesinde daha güçlü sonuçlar elde edilmek istenmesi.
- Araştırma sorusuna uygun olarak farklı sonuçları ortaya çıkarabilmek amacıyla öğrenciler ve veliler için nicel yöntemleri, öğretmenler, okul yöneticisi ve psikolojik danışmanlar için nitel yöntemleri kullanarak görüş çeşitliliği sağlama (Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 39).

Bunlara ek olarak karma yöntemler araştırmalarının tasarlanmasındaki diğer önemli bir gerekçe de tamamlayıcılık olabilmektedir. Tamamlayıcılık, karma yöntemler araştırmasında nicel ve nitel yöntemler kullanarak bir olgunun örtüşen yönlerini ölçmenin yanı sıra bir olgunun farklılaşan yönlerinin de ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasına sağlamaktadır (Greene vd., 1989, s. 258). Plano Clark ve Ivankova (2018) literatürde araştırmaların gerekçelendirilmesinde tamamlayıcılığın birçok yönüne vurgu yapıldığına dikkat çekmiştir. Bu gerekçelendirmelerden birini de “*bazı araştırmacıların, daha kapsamlı ve çok yönlü bir kavramayı sağlamak üzere bir sistemin farklı düzeylerini incelemek için farklı yöntemler kullanma ihtiyacını savunmaları*” olarak ifade etmiştir (s. 85). Bu araştırmada da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların belirlenmesinde tamamlayıcılık ilkesi temel alınmıştır. Eş zamanlı olarak öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ve okul iklimi temaları kapsamında öğrenci ve velilerden nicel araştırma teknikleriyle veriler elde edilmiştir. Diğer taraftan da öğretmenler, psikolojik

danışmanlar ve okul yöneticilerinden de risk altındaki çocuklar, okul iklimi ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar temaları altında nitel araştırma teknikleriyle nitel veriler elde edilmiştir. Böylece her iki araştırma yöntemi yoluyla elde edilen veri setleri ilişkilendirilmiş, örtüşen ve farklılaşan noktaları ortaya çıkarılmış, birbirini desteleyip desteklemediğine bakılmış ve araştırma konusunun daha kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde ele alınması sağlanmıştır (Plano Clark & Ivankova, 2018, s. 85).

Bu karma yöntemler araştırması kapsamında desen olarak eş zamanlı nicel + nitel desenden yararlanılmıştır. Eş zamanlı nicel + nitel desende nicel ve nitel yöntemler aynı anda ya da birbirinden bağımsız bir şekilde uygulanmakta ve ulaşılan nicel ile nitel sonuçlar birleştirilmektedir (Plano Clark & Ivankova, 2018, ss. 119-120). Eş zamanlı nicel + nitel desenin kullanımına ilişkin bu süreç ise Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2: Eş zamanlı nicel + nitel karma yöntemler desen mantığı (Plano Clark & Ivankova, 2018, s. 118).

Eş zamanlı desenin önemli noktalarından biri de nicel ve nitel yöntemlerin aynı araştırma sorusuna ilişkin birbirini tamamlayıcı veriler elde edilmesine olanak sağlamasıdır (Morse, 1991, s. 122). Eş zamanlı nicel + nitel karma yöntemler deseninin adının literatürde Creswell ve Plano Clark (2018) tarafından yakınsayan desen, Creswell (2014) tarafından yakınsayan paralel karma yöntem deseni, Teddlie ve Tashakkori (2009) tarafından paralel karma desen ismiyle de kullanıldığı görülmektedir. Her ne kadar eş zamanlı karma yöntem deseni bu tür isimlerle anılsa da aslında hepsinin ortak noktası nicel ve nitel verilerin birbirinden bağımsız (Plano Clark & Ivankova, 2018) ve aynı anda (Halcomb & Hickman, 2015, s. 43) ya da biraz zamansal farkla toplanmasıdır (Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 129). Bu karma

yöntemler araştırmasında nicel ve nitel yöntemlere aynı derece de öncelik verilmiş, veri kaynaklarından nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve veri setleri ayrı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar daha sonra tartışma kısmında birleştirilmiştir. Tartışma kısmında nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar sentezlenmiş, birbiriyle ilişkilendirilmiş, farklılıklar ve benzeşen sonuçlar tartışılmıştır.

Şekil 3.1’de gösterilen bu karma yöntemler araştırmasına ilişkin sosyoekolojik modelin dış katmanlarında bu karma yöntem araştırmasının tasarlanması ve uygulanması sürecini şekillendiren bağlamlar yer almaktadır. Kişisel bağlamlar araştırmacının okul sosyal hizmetine olan ilgisini, araştırma yöntemlerine ilişkin aldığı eğitimi, araştırmacının konusuna ilişkin yaptığı literatür taramasını, karma yöntemlerle bağdaştırılan ve araştırma konusunu daha iyi ifade etmek için farklı araştırma yöntemleriyle çoklu veri toplamanın getireceği faydaya odaklanan pragmatizm görüşünü içermektedir. Kişiler arası bağlamlar arasında İstanbul Medipol Üniversitesinden etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığından kurum izni alınması, araştırmada yer alan katılımcılarla araştırma etiğı çerçevesine uygun bir şekilde ilişki kurulması, tüm katılımcıların inançlarına, değerlerine ve bakış açılarına saygı gösterilmesi yer almaktadır. Aynı zamanda çalışmanın tasarlanması ve yürütülmesi sürecine dair tez izleme komitesinden dönütler alınması da kişiler arası bağlamlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının sosyal bağlamlarında yer alan unsurlar ise karma yöntem araştırmalarının sağlık bilimlerinde kullanılması ve doktora eğitimi alınan sosyal hizmeti bölümü tarafından kabul görmesi olarak ifade edilebilir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Evren ve örneklem başlığı altında araştırmacının nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem bilgileri ile nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu bilgileri yer almaktadır.

3.2.1. Araştırmacının Nicel Boyutu İçin Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ile Zeytinburnu ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri ve velileri oluşturmaktadır. Zeytinburnu ilçesinin araştırmanın uygulanacağı bölge olarak belirlenmesinde birçok faktör rol oynamıştır. Araştırmacının Zeytinburnu ilçesindeki bir kuruluştaki çocuk refahı alanında çalışması sebebiyle Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarına ilişkin deneyimlerinin olması, araştırmanın uygulanacağı bölgenin araştırmacının çalıştığı kuruluştaki aynı bölgede olması nedeniyle veri

toplama sürecinde zamansal açıdan kolaylık sağlaması bu faktörler arasında yer almıştır. Aynı zamanda ilçede öğrenim gören koruma ve bakım altında bulunan gençlerin bulunması (İstanbul Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, t.y.), bölgede göçmenlerin yaşaması, bölgede tekstil ve deri sanayi faaliyetlerinin yürütülmesi (Üstübcü, 2020), İstanbul şehrinin 2020 yılı yaşam kalitesini (eğitim, sağlık, sosyal yaşam vb. göstergeler) ölçen bir araştırmada Zeytinburnu ilçesinin yaşam kalitesi açısından İstanbul'daki 39 ilçeden 26. sırada yer alması (Şeker vd., 2022, s. 16) evren olarak Zeytinburnu ilçesinin karar kılınmasında diğer önemli etkenler olmuştur.

Zeytinburnu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilerden 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilçede öğrenim gören ortaöğretim düzeyi öğrenci sayısının 15.778 olduğu ve bu öğrencilerin Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, özel Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi türlerindeki okullarda öğrenim gördüğü öğrenilmiştir. İlçede yer alan özel akşam lisesi ve özel eğitim uygulama okulu III. kademe okullarının işleyişlerinin farklı olması ve veri toplama araçlarının bu okullarda öğrenim gören öğrenciler için uygun olmaması sebebiyle ilgili okullar araştırma evrenine dahil edilmemiştir.

3.2.1.1. Örneklemenin Belirlenmesi

Araştırmanın örneklemenin belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örneklem ve basit tesadüfi örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Küme örneklem evrendeki grupların, kurumların, coğrafi birimlerin tesadüfi olarak seçildiği örneklem türlerinden biridir (Coşkun vd., 2017, s. 147). Araştırmacılar küme örneklemle tek bir örneklem çerçevesi kullanmanın yerine çoklu aşamalardan ve kümelerden oluşmuş bir örneklem tasarımı kullanmaktadır (Neuman, 2007, s. 154). Evrenin büyüklüğü göz önüne alındığında araştırmacıya birimlere ulaşmada zamansal açıdan tasarruf sağlamak ve seyahat maliyetini de azaltmaktadır. (Coşkun vd., 2017, s. 147; Neuman, 2007, s. 157). Basit tesadüfi örneklem ise evrende yer alan her bir bireyin örneklem seçilmede birbirinden bağımsız ve eşit seçilme şansına sahip olduğu bir örneklem tekniğidir (Gülbüz & Şahin, 2018, s. 135). Küme örneklem ve basit tesadüfi örneklem yönteminin kullanıldığı bu araştırmada örneklem alma sürecinde şu aşamalar kaydedilmiştir:

Zeytinburnu ilçesinde eğitim-öğretim veren 8'i Anadolu lisesi, 8'i mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 4'ü Anadolu imam hatip lisesi ve 3'ü özel Anadolu lisesi olmak üzere 25 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. İlçede yer alan 25 okul listelenmiş ve bu okullar arasından okul türleri de göz önüne alınarak araştırmacı tarafından küme örneklem türüyle rastgele on

okul belirlenmiştir. Örneklem alınan okullar içinden basit tesadüfî örneklem kullanılarak her sınıf düzeyinden (Hazırlık, 9., 10., 11., 12.) şubeler seçilmiştir. Seçilen sınıflarda bulunan tüm öğrenciler örneklem alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın uygulandığı anda sınıflarda bulunan 1200 öğrenciye ulaşılmıştır. Daha sonra 1200 öğrenciye velilerinin tarafından doldurulmak üzere anket dağıtılmıştır. Öğrencilere verilen veli anketlerinden ise 450 tanesi geri gelmiştir. Veri analizi aşamasına geçmeden ise 44 öğrencinin ve 49 velinin anketleri eksik, hatalı ve rasgele doldurması nedeniyle bu katılımcılara ait veriler veri setinden çıkarılmış ve veri analizleri 1156 öğrenci ile 401 velinin anketleri üzerinden yapılmıştır.

Öğrencilere ilişkin örneklem büyüklüğü .95 güven düzeyinde .5 görülme sıklığında 375 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Ancak örneklem büyüklüğünün artırılmasının hata payını azaltacağı düşünülerek 1200 öğrenci örneklem dahil edilmiştir (Şahin, 2014, s. 126).

Örneklemde yer alan okullar ve örneklemde yer alan öğrenci ve velilerden analizi yapılan katılımcıların sayılarının dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Örneklemdeki öğrenci ve veli sayıları.

Okullar	Örneklemdeki Öğrenci Sayısı	Örneklemdeki Veli Sayısı
A Anadolu Lisesi	270	115
B Anadolu Lisesi	108	58
C Anadolu Lisesi	117	67
E Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70	14
F Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	78	11
G Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	81	15
H Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	139	23
K Anadolu İmam Hatip Lisesi	89	29
L Anadolu İmam Hatip Lisesi	141	44
P Özel Anadolu Lisesi	63	25
Toplam	1156	401

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel kısmına ilişkin çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle nicel boyuta ilişkin örneklemde yer alan öğrencilerin bulunduğu okullardan seçilen 10 öğretmen, 10 psikolojik danışman ve 10 okul yöneticisi olmak üzere toplam 30 okul çalışanı oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi katılımcıları önceden belirlenmiş olan bazı kriterlere göre seçmeyi içermektedir (Creswell,

2019, s. 109). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı araştırma problemine ilişkin katılımcıların çeşitliliğini küçük bir örneklem oluşturarak maksimum düzeyde yansıtmaktır. Nitekim burada hedeflenen şey çeşitliliği sağlayarak genelleme yapmak değil aksine çeşitlik gösteren durumlar arasında benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 119).

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacına uygun doğrultuda katılımcıların cinsiyetinin, mesleki tecrübesinin, eğitim düzeyinin ve çalışanların okul türünün farklılık göstermesi gibi faktörler göz önüne alınmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına ilişkin derinlemesine bilgi almak amaçlandığı için çalışma grubuna alınacak öğretmen, psikolojik danışman ve okul yöneticilerinden meslekte en az beş yıllık mesleki tecrübelerinin bulunması ve en az iki yıldır aynı kurumda çalışıyor olması şartı aranmıştır. Nitekim Creswell (2019, s. 109) de araştırma konusuna ilişkin deneyimli katılımcıların çalışma grubuna alınmasının nitel araştırmanın temel şartlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada aynı zamanda her okuldan en az bir öğretmen, psikolojik danışman ve okul yöneticisi yer alması planlanmış ancak üç okulda (mesleki ve teknik Anadolu liseleri) bu durum sağlanamamıştır. Bu okullardan birinde araştırmaya sadece bir psikolojik danışman katılırken diğerinde araştırmaya sadece bir okul yöneticisi katılım göstermiştir. Diğer bir okulda da öğretmenlerden araştırmaya gönüllü katılım sağlayacak biri olmamış ve araştırmaya 2 psikolojik danışman ve 2 okul yöneticisi katılım sağlamıştır. Genel olarak sonuçların zenginliği açısından farklı bakış açılarının verilere yansımaları için farklı özellikler gösteren katılımcıların seçilmesinde gerekli hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bilgilerin tekrara düşmeye başlaması sonucu veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek otuzuncu görüşmeden sonra nitel veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Creswell, 2019, ss. 109-110). Tablo 3.3'te çalışma grubunda araştırmaya katılım gösteren katılımcıların çalıştıkları okullara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.3: Okullara göre çalışma grubunda yer alan katılımcıların sayısal dağılımı.

Okullar	Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı*	Öğretmen	Okul Yöneticisi	Psikolojik Danışman
A Anadolu Lisesi	72	1	1	1
B Anadolu Lisesi	45	1	1	1
C Anadolu Lisesi	58	1	1	1
E Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	43	-	1	-
F Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	43	2	1	1
G Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	23	-	-	1
H Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	98	-	2	2
K Anadolu İmam Hatip Lisesi	35	3	1	1
L Anadolu İmam Hatip Lisesi	47	1	1	1
P Özel Anadolu Lisesi	23	1	1	1
Toplam	487	10	10	10

* Tabloda yer alan “okullardaki çalışan öğretmen sayılarının” içinde okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlar da yer almaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada yararlanılan veri toplama araçları Şekil 3.3’te gösterilmiştir.



Şekil 3.3: Veri toplama araçları.

Şekil 3.3'te de görüldüğü gibi araştırmanın nicel aşamasında öğrencilere “Öğrenci Anketi”, “Okul İklimi Ölçeği”, velilere ise “Veli Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise öğretmenlerden, psikolojik danışmanlardan ve okul yöneticilerinden “Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak veri elde edilmiştir. Bahsedilen bu veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Öğrenci Anketi

Araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmak üzere geliştirilen “Öğrenci Anketi” toplam dört bölümden ve 29 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorular ile öğrencilerin kişisel durumları, aile özellikleri, devamsızlık, göçle gelme, sağlık ve çalışma durumları ve öğrencilerin okul yaşamına dair algıları hakkında bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencileri etkileyen risk faktörleri, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Soruların hazırlanmasında araştırmacının okul sosyal hizmetine ilişkin yaptığı literatür taraması ve konuya ilişkin kuramsal bilgisi etkili olmuştur. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı sınıf risk haritasında (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.) bulunan bazı maddelerden de anket sorularını hazırlamada yararlanılmıştır. Anket formunda derecelendirme ve kategorik soruların dışında açık uçlu sorular da sorulmuştur. Açık uçlu sorularla öğrencilerin vereceği cevaplardan araştırma konusuna dair daha detaylı ve kapsamlı bilgiler alınabilmesi hedeflenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 116).

“Öğrenci Anketi”nde yer alan her soru için tez izleme jürisinden, sosyal hizmet ve eğitim bilimleri alanındaki akademisyenlerden ve okullarda çalışan öğretmenlerden, psikolojik danışmanlardan ve okul yöneticilerinden uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra anket sorularının anlaşılabilirliğine, anket sorularının cevaplanabilirliğine ve anketi cevaplama süresinin ne kadar olduğuna ilişkin 40 öğrenciden oluşan bir gruba ön uygulama yani pilot çalışma yapılmıştır. Hem öğrencilerden gelen cevaplar hem de uzman görüşlerinin geri bildirimleri doğrultusunda anket formunda son düzeltmeler yapılmış ve “Öğrenci Anketi” uygulanmak üzere son şeklini almıştır.

3.3.2. Okul İklimi Ölçeği

“Okul İklimi Ölçeği”, Yale Çocuk Araştırmaları Merkezinden Haynes, Emmons ve Comer tarafından 1994 yılında geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması 2015 yılında Bugay vd. (2015) tarafından yapılmıştır. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin okul iklimiyle ilgili algılarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesinde kullanılan ölçek, 42 madde ve altı alt boyuttan (kaynakların kullanımı, düzen ve disiplin, anne baba katılımı, okul binası, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkisi) oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanmış olan ölçekteki maddeler için katılımcılar “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle katılıyorum (5)” şeklindeki seçeneklerinden birini yanıtlamaktadır. Bir maddenin alabileceği en düşük ortalama puan 1 puan iken alabileceği en yüksek ortalama puan ise 5’tir. Ölçekte yer alan 1., 3., 7., 14., 18., 20., 25., 31., 32., 34., 35., 39., 40. ve 41. maddeler ise okul iklimine ilişkin olumsuzluk bildirdiği için ters puanlandırılmaktadır.

Bugay vd. (2015) tarafından yapılan uyarlaması çalışmasında “Okul İklimi Ölçeği”nin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanırken mevcut çalışmada ise .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı kaynak kullanımı alt boyutu için .67, düzen ve disiplin alt boyutu için .68, anne baba katılımı alt boyutu için .70, okul binası alt boyutu için .73, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için .88, öğrenci ve öğretmenler arası ilişkiler alt boyutu için .89 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı kaynak kullanımı alt boyutu için .61, düzen ve disiplin alt boyutu için .66, anne baba katılımı alt boyutu için .56, okul binası alt boyutu için .66, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için .85, öğrenci ve öğretmenler arası ilişkiler alt boyutu için .87 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Veli Anketi

Araştırmacı tarafından öğrencilerin velilerine uygulanmak üzere geliştirilen “*Veli Anketi*” toplam üç bölümden ve 28 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorular ile velilerin kişisel durumları, aile özellikleri, öğrenim gören çocuğunun çalışma durumu, velilerin çocuklarının okul yaşamına dair algıları hakkında bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Böylece velilerin bakış açısından öğrencileri etkileyen risk faktörlerinin, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Soruların hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı sınıf risk haritasında (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.) bulunan maddeler de göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte araştırmacının okul sosyal hizmetine ilişkin yaptığı literatür taraması ve konuya ilişkin kuramsal bilgisi de sorunların içeriğini belirlemeye yön vermiştir. Anket formunda derecelendirme ve kategorik soruların dışında açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Veli Anketi’nde yer alan her soru için tez izleme jürisinden, sosyal hizmet ve eğitim bilimleri alanındaki akademisyenlerden ve okullarda çalışan öğretmenlerden, psikolojik danışmanlardan ve okul yöneticilerinden uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra anket sorularının anlaşılabilirliğine, anket sorularının cevaplanabilirliğine ve anketi cevaplama süresinin ne kadar olduğuna ilişkin 40 katılımcıdan oluşan bir veli grubuna pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan sonra hem velilerden gelen cevaplar hem de uzman görüşlerinin geri bildirimleri doğrultusunda anket formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve “*Veli Anketi*” formunun son hali ortaya çıkmıştır.

3.3.4. Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel aşaması için araştırmanın uygulandığı okullarda görev alan öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine uygulanmak üzere “*Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından tasarlanmış olup soruların hazırlanma sürecinde literatür bilgisinden, akademisyenlerin görüşlerinden ve okullarda çalışan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formunda risk altındaki çocuklar, okul iklimi ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlarla ilişkili açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra sosyal hizmet ve eğitim bilimleri alanında çalışan dört akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formu son şeklini almış ve okullarda çalışan üç öğretmenle pilot görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden görüşme formunun kullanışlı ve anlaşılır olduğu görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2008, s. 241).

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu bölümde araştırmanın uygulanmasına dair etik kurul onayının ve kurum izninin alınması ile nicel ve nitel verilerin toplanma sürecine dair bilgiler verilmiştir. Araştırma verilerinin toplanma süreci 28 Aralık 2021 tarihi ile 20 Nisan 2022 tarihi arasını kapsamaktadır.

3.4.1. Etik Onayın ve Kurum İzninin Alınması

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının son şeklini almasıyla birlikte “*İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığına*” etik kurul onayı başvurusunda bulunulmuş ve 15.11.2021 tarihinde ilgili başkanlıktan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul kararının alınmasıyla birlikte verilerin toplanacağı okullar için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne araştırma uygulama izni başvurusunda bulunulmuştur. İstanbul Valiliğinin 15.12.2021 tarihli “OLUR” ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 16.12.2021 tarihli resmi yazısıyla araştırmanın uygulanabilmesine dair kurum izni de alınmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri 28 Aralık 2021-16 Şubat 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın uygulanacağı okullar önceden ziyaret edilmiştir. Ziyaret esnasında okul yöneticileri ve okulun rehberlik servisinde görevli psikolojik danışmanlarla tanışılmış ve araştırmaya dair İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan onay yazısı ve veri toplama araçları okul yöneticilerine gösterilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın konusuna ve amacına ilişkin ilgili çalışanlara detaylı bir şekilde bilgi verilmiştir. Daha sonrasında verilerin toplanacağı sınıflar ve verilerin hangi tarihlerde ve ders saatlerinde toplanacağı belirlenmiştir. Verilerin toplanacağı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için araştırmaya katılımları noktasında öğrencilere dağıtılmak üzere okul idaresine veli izni formu bırakılmıştır.

Araştırmanın uygulanacağı okullara planlaması yapılan tarih ve saatlerde gidilmiş ve önceden belirlenen sınıflardaki öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bir ders saati boyunca süren veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmaya dair öğrencilere bilgiler verilmiş ve veri toplama araçları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere araştırmaya katılımlarının gönüllük esasına dayalı olduğu ifade edilmiş ve

araştırmaya katılmayı kabul edenlerden veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra tüm öğrencilere velilerine gönderilmek üzere “*Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu*” ve “*Veli Anketi*” dağıtılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen bu veri toplama araçlarını velilerine ulaştırmaları istenmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılım gösterecek velilerin onam formunu imzalamaları ve anketi doldurmaları gerektiği ifade edilmiştir. Velilerin tamamladığı anketleri öğrenciler aracılığıyla okula getirilerek sınıf temsilcisine verilmiş, sınıf temsilcisi de okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine ya da okul idaresine bu anketleri teslim etmiştir. Velilerden geri gelen anketler ise araştırmacı tarafından okul idaresi ve rehberlik ve psikolojik danışma servisi birimlerinden uygun zamanlarda alınmıştır. Nicel veri toplama süreci titiz bir şekilde yürütülmüş ve sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır. Bu sürece ilişkin göz önünde bulundurulmuş veya dikkat edilen noktalar aşağıda verilmiştir:

- Uygulama sürecinin ders saatlerinde yapılmasından dolayı hangi ders saatinin uygulamaya ayrılacağına ilişkin hem okul idaresinden hem de ilgili dersin öğretmeninden onay alınmıştır.
- Verilerin toplanmasında gönüllük esasına ve etik ilkelere göre hareket edilmiş, nicel veriler yüz yüze toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde ülkede pandeminin etkilerinin devam etmesi sebebiyle araştırmacı tarafından COVID-19 tedbirlerinin uygulanmasına dair azami düzeyde hassasiyet gösterilmiştir.
- Öğrencilerin sınav haftaları, sınavlara hazırlık süreçleri dikkate alınarak öğrencilerin eğitim- öğretim sürecini zedelemeyecek şekilde veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.
- Hazırlık, 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf düzeylerinde en az bir şubeden veri toplanılmasına dikkat edilmiştir.
- Öğrencilere anketlere isim ya da okul numarası yazmamaları gerektiği ifade edilmiş, verecekleri cevapların gizlilik içerisinde analiz edileceği, cevaplarının kişiyi tanımlayıcı bir şekilde okul idaresi ve rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından söylenmiştir.
- Veri toplama süreci bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüş, araştırmaya dair sorular cevaplanmış, anlaşılmayan noktalar açıklanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde zaman zaman öğretmenlerden de destek alınmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde öğrencilerden zaman zaman geri bildirimler alınmıştır. Öğrencilerden gelen sorular ve açıklamalara ilişkin bazı örnekler şu şekildedir:

- “İlk defa sorunlarımızı bu kadar detaylı dinliyorlar.”
- “Şimdi hocam bu yazdıklarımız dikkate alınacak mı?”
- “Hep dolduruyoruz ama hiçbir şeyin değiştiği yok.”
- “Bu araştırma sonuçları nerede yayınlanacak? Biz görebilecek miyiz?”
- “Bu yazdıklarımızdan öğretmenlerimizin haberi olmayacak dimi?”
- “Bunlar bana terapi gibi geldi. Teşekkür ederim.”

Araştırma örneklemine dahil edilen okullarda yapılan uygulama sonucu 1200 öğrenciye ve 450 veliye ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın evren ve örneklem bölümünde de belirtildiği gibi veri toplama araçlarının hatalı ve eksik doldurulması sebebiyle veri analizleri 1156 öğrenci ve 401 veli üzerinden yapılmıştır.

3.4.3. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri nicel verilerin toplanmasından sonra örnekleme dahil olan okullarda çalışan öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden 02 Mart 2022-20 Nisan 2022 tarihleri arasında görüşme yoluyla “Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasından sonra nitel araştırma sürecine ilişkin her okul tekrar ziyaret edilerek görüşme yapılacak katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde okul idaresinden ve rehberlik ve psikolojik danışma servisinden destek alınmıştır. Öğretmenler odasında öğretmenlere araştırmaya ve görüşmeye dair bilgiler verilmiştir. Görüşmeye gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileriyle görüşme tarihi, saati ve görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği kararlaştırılmıştır. Görüşme yapılacak katılımcıların istekleri doğrultusunda bazı katılımcılarla ders saatleri dışında yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilirken bazı katılımcılarla da okul saatleri dışında online yöntemle “Whatsapp” ve “Zoom” programları aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendisi hakkında bilgiler vermiş, araştırmanın ve görüşmenin amacını anlatmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazının kullanılacağı, görüşmelerin gizlilik içerisinde yürütüleceği ve görüşmelere ilişkin kayıtların deşifre işlemi yapıldıktan sonra silineceği görüşmeye katılan kişilere aktarılmıştır. Katılımcıların tümü görüşmelerin kayıt altına alınabileceğine ilişkin onay vermiştir. Bununla birlikte görüşme öncesinde katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Görüşme öncesinde bazı katılımcıların gergin ve heyecanlı olduğu görülmüş bu nedenle araştırmacı katılımcılarla kısa bir sohbet ederek görüşmeye başlamıştır. Araştırmacı görüşmeler için uygun kıyafetler giyinme, görüşme

süresince iyi bir dinleyici olma, yönlendirmelerden uzak durma, kendi değerlendirmelerinden ve kişisel bakış açısından kaçınma, yansız ve profesyonel bir dil kullanma gibi görüşmenin iyi bir şekilde seyretmesi gereken özelliklere göre hareket etmeye çalışmıştır (Creswell, 2019, ss. 133-134).

Görüşmeler 10 okuldan toplam 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. 10 öğretmen, 10 psikolojik danışman ve 10 okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler 20 Nisan 2022 tarihinde tamamlanmıştır. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler toplam 2218 dakika sürmüştür. En kısa süren görüşme 36 dakika olurken en uzun süren görüşme ise 144 dakika olmuştur. Hem en kısa süren hem de en uzun süren görüşmelerin katılımcıları da okul yöneticileri olmuştur. Görüşmelerin ortalama süresi ise 74 dakika olarak hesaplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 programı, nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken (sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma) tanımlayıcı istatistiksel metotlardan faydalanılmıştır.

Tablo 3.4: Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları.

Ölçek ve boyutları	Cronbach's Alpha
Kaynak kullanımı	0.61
Düzen ve disiplin	0.66
Anne baba katılımı	0.56
Okul binası	0.66
Öğrenciler arası ilişkiler	0.85
Öğrenci – öğretmen ilişkisi	0.87
Okul iklimi ölçeği	0.89

Araştırmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği”nin ve alt boyutlarının güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.4’te verilmiştir. Cronbach’s Alpha değerlerinin kaynak kullanımı alt boyutu için .61, düzen ve disiplin alt boyutu için .66, anne baba katılımı alt boyutu için .56, okul binası

alt boyutu için .66, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için .85, öğrenci ve öğretmenler arası ilişkiler alt boyutu için .87 ve “Okul İklimi Ölçeği” için .89 olduğu görülmektedir. Cronbach’s Alpha değeri .40’ın altında ise ölçek güvenilir değil, .40 ile .60 arasında ise ölçek düşük güvenilirlikte, .60 ile .80 arasında ölçek oldukça güvenilir, .80 ile 1 arasında ise ölçek yüksek güvenilirlikte kabul edilmektedir (Yıldız & Uzunsakal, 2018, s. 19). Bu durumda Okul İklimi Ölçeğinin güvenilirliği incelendiğinde, yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach’s Alpha değerlerinin .40’tan büyük olması da ölçeğin alt boyutlarının da güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 3.5: Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinin normallik analizi sonuçları.

Ölçek ve boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Durum
Kaynak kullanımı	-0.185	-0.033	Normal
Düzen ve disiplin	-0.065	-0.302	Normal
Anne baba katılımı	0.197	0.342	Normal
Okul binası	-0.111	-0.243	Normal
Öğrenciler arası ilişkiler	-0.058	-0.281	Normal
Öğrenci – öğretmen ilişkisi	-0.132	-0.525	Normal
Okul iklimi ölçeği	-0.169	0.226	Normal

Araştırmada kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarının normallik analizi sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir. Ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Shao yönteminden faydalanılmıştır. Shao (2002)’ya göre verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin ± 3 arasında olması normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Okul İklimi Ölçeği normal dağılım gösterdiği için istatistik değerlendirmelerinde parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerde iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark elde edildiğinde farkın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek için de Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerden yaygın olarak tercih edilen Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni testi ise gruplar arası örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda uygulanmaktadır.

Tablo 3.6: Okul iklimi ölçeğinden alınan ortalama puanlara göre dahil olunabilecek düzeyler.

Ölçme Aracı	Düzy				
	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Kaynak Kullanımı	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00
Düzen ve Disiplin	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00
Anne baba katılımı	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00
Okul binası	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00
Öğrenciler arası ilişkiler	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00
Öğrenci-öğretmen ilişkisi	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00
Okul İklimi Ölçeği	1.00-1.80	1.81- 2.60	2.61- 3.40	3.41- 4.20	4.21- 5.00

Okul İklimi Ölçeği ve alt boyutlarından alınabilecek ortalama puanlara göre dahil olunabilecek düzeyler Tablo 3.6’da gösterilmiştir. Büyüköztürk vd. (2020)’nin belirtmiş olduğu aralık hesaplama yöntemiyle öğrencilerin “Okul İklimi Ölçeği” ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarına göre ilgili özelliklerinin düzeyleri belirlenmiştir. Aralık katsayısı belirlenirken ölçekten alınabilecek en yüksek puan ile en düşük puan çıkarılmakta ve çıkan sayı araştırmacı tarafından belirlenen grup sayısına bölünmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu doğrultuda öğrencilerin okul iklimine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının daha iyi gözlemlenebilmesi için beş ayrı düzey aralığı oluşturulmuştur. Bunun için “Okul İklimi Ölçeği” ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek ortalama puandan en düşük ortalama puan çıkarılmış ve ortaya çıkan değer beşe bölünerek düzey aralıkları belirlenmiştir. Çıkan aralık katsayısı en küçük puanların üzerine eklenerek puan aralıkları saptanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda veri analizi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. İlk olarak verilerin analiz için uygun hale getirilmesi sürecini kapsamaktadır. Burada veriler deşifre edilip metin haline getirilerek veri tabanı oluşturulmaktadır. İkinci adım ise verilerin kodlanması sürecidir. Yani verilerden kodlar ve kategoriler elde edilmekte ve elde edilen kodlar ilgili olduğu temalar altında bir araya getirilmektedir. Son aşamada ise veriler yorumlanmakta ve tablolar, şekiller

kullanarak görselleştirilerek sunulmaktadır (Creswell, 2015, s. 180; Creswell, 2019, s. 153). Bu aşamalar ışığında öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları tek tek dinlenerek “Microsoft Word” programıyla yazıya aktarılmıştır. Tüm görüşmelerin transkripsiyon süresi 109 saat 35 dakika sürmüştür. Yazıya aktarılan veriler toplam 496 sayfalık bir word dosyası oluşturmuştur. Her katılımcıdan elde edilen verilerin transkriptleri ayrı ayrı irdelenerek okunmuştur. Verilere anlamsal açıdan hakimiyet sağlandıktan sonra veriler MAXQDA 2022 programı kullanılarak analiz edilmiştir. MAXQDA programı nitel verilerin sistematik bir şekilde çözümlenmesini (Creswell, 2015), büyük metinlerin sistematik olarak indekslenmesini ve otomatik olarak kodlanmasını (Kuckartz & Rädiker, 2019, s. 4) sağlamakta ve analiz sürecine ilişkin güçlü görselleştirme imkanı sunmaktadır. (MAXQDA, t.y.).

Araştırmanın nitel aşamasına ilişkin elde edilen veriler tematik analiz ve içerik analizi yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki temaları belirlemek, analiz etmek ve raporlaştırmak için kullanılan analiz yaklaşımlarından biridir. Bununla beraber tematik analiz veri setini minimal boyutlarda düzenlemeyi ve verileri detaylı bir şekilde betimlemeyi sağlamaktadır (Boyatzis, 1998; akt. Braun & Clarke, 2006, s. 79). İçerik analizi ise elde edilen verilerin açıklanmasında kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir veri analizi tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Tematik ve içerik analiz yaklaşımı kullanılarak veriler tekrar tekrar gözden geçirilmiş ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili kodlar temalar altında toplanmış ve temalar isimlendirilerek açıklanmıştır. Daha sonra ise nitel verilerden elde edilen alıntı örnekleri belirlenmiş, bulgular yorumlanmış ve görsel araçlarla da bulgular desteklenmiştir (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Tablo 3.7’de de araştırma kapsamında verilerden elde edilen kod ve kategori oluşturma sürecine ilişkin bir örnek gösterilmiştir.

Tablo 3.7: Veri analiz sürecine dair bir kodlama örneği.

Soru: Ev ziyaretleri hakkında ne düşünüyorsunuz?				
Tema	Kategori	Kod	Ham Veri	Araştırmacının Yorumu
Okul İklimi	Ev Ziyaretleri	Güvenlik Sorunu	“Büyükşehir olduğu için ev ziyaretleri çok mümkün olmuyor. Hem güvenlik açısından hem de zaman, büyükşehir gerçekten o anlamda ev ziyareti yapmıyoruz.” (Ö8)	Katılımcılar güvenlik ve zaman problemleriyle ilgili sorunlar nedeniyle ev ziyaretlerinin uygun olmayabileceğini ve ev ziyaretleri yapmadıklarını belirtmiştir.

4. BULGULAR

Bulgular başlığı altında araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel bulgular sunulmuştur.

4.1. NİCEL BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla öğrencilere uygulanan “*Öğrenci Anketi*” ve “*Okul İklimi Ölçeği*” ile velilere uygulanan “*Veli Anketi*”nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular

4.1.1.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri başlığı altında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü okul türü ve sınıf düzeyi, özürsüz devamsızlık süreleri, okuldan sonra çalışma durumları, göçle gelme ve kronik hastalığa sahip olma durumları ile ailelerine ilişkin sosyo-demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü okul türü ve sınıf düzeyi bilgileri.

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	606	52.4
	Erkek	550	47.6
Yaş	14 yaş ve altı	218	18.9
	15 yaş	285	24.7
	16 yaş	268	23.1
	17 yaş	282	24.4
	18 yaş ve üstü	103	8.9
Okul türü	Anadolu Lisesi	495	42.8
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	368	31.8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	230	19.9
	Özel Anadolu Lisesi	63	5.5
Sınıf düzeyi	Hazırlık	31	2.7
	9. sınıf	276	23.9
	10. sınıf	289	25.0
	11. sınıf	323	27.9
	12. sınıf	237	20.5
Toplam		1156	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü okul türü ve sınıf düzeyi bilgileri Tablo 4.1’de verilmiştir. Tablodan 4.1’deki verilerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %52.4’ü kız, %47.6’sı erkektir. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, %18.9’unun 14 yaş ve altı, %24.7’sinin 15 yaş, %23.1’inin 16 yaş, 24.4’ünün 17 yaş ve %8.9’unun 18 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %42.8’i Anadolu lisesinde, %31.8’i mesleki ve teknik Anadolu lisesinde, %19.9’u Anadolu imam hatip lisesinde ve %5.5’i özel Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Araştırmada yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında ise %2.7’si hazırlık sınıfında, %23.9’u 9. sınıfta, %25.0’i 10. sınıfta, %27.9’u 11. sınıfta ve 20.5’i 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin özürsüz devamsızlık süreleri bilgileri, okuldan sonra çalışma, göçle gelme ve kronik hastalığı sahip olma durumları.

	Değişkenler	N	%
Okul başladığından beri özürsüz devamsızlık süresi	0 gün	140	12.1
	1-5 gün	685	59.3
	6-10 gün	227	19.6
	11-15 gün	55	4.8
	16 ve üzeri	49	4.2
Toplam		1156	100.0
Okuldan sonra herhangi bir işte çalışma durumu	Evet	92	8.0
	Hayır	1064	92.0
Toplam		1156	100.0
Okuldan sonra yapılan iş	Ailenin işyerinde	9	9.8
	Garsonluk	17	18.5
	Tekstil işçisi	27	29.3
	Diğer	39	42.4
Toplam		92	100.0
İstanbul’a başka bir yerden göç ederek gelme durumu	Evet	169	14.6
	Hayır	987	85.4
Toplam		1156	100.0
Göç yeri	Yurtiçi	87	51.5
	Yurtdışı	82	48.5
Toplam		169	100.0
Kronik hastalık varlığı	Evet	146	12.6
	Hayır	1010	87.4
Toplam		1156	100.0

Öğrencilerin özürsüz devamsızlık süreleri, okuldan sonra çalışma durumu, göçle gelme ve kronik hastalığa sahip olma bilgileri Tablo 4.2’de yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan %12.1’inin hiç devamsızlık yapmadığı, %59.3’ünün 1-5 gün arasında devamsızlık yaptığı, %19.6’sının 6-10 gün arasında devamsızlık yaptığı, %4.8’inin 11-15 gün arasında devamsızlık yaptığı ve %4.2’sinin ise 16 gün ve üzerinde devamsızlık yaptığı öğrenilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin yarısından fazlasının 1 ile 5 gün arasında devamsızlık yaptığı

görülmektedir. Öğrencilerin %8'i okuldan çıktıktan sonra bir işte çalıştığını ifade etmiştir. Okuldan çıktıktan sonra bir işte çalıştığını söyleyenlerin %29.3'ü tekstil işçisi olarak çalıştığını, %18.5'i garsonluk yaptığını, %9.8'i ailesinin işyerinde çalıştığını, %42.4'ü ise diğer işlerde çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilerin İstanbul'a göçle gelme durumlarına bakıldığında ise %14.6'sının İstanbul'a başka bir yerden göç ederek geldiği saptanmıştır. İstanbul'a göçle geldiğini söyleyen öğrencilerin de %51.5'i yurt içinden, %48.5'i yurt dışından göçle geldiğini ifade etmiştir. Öğrencilere kronik hastalığa sahip olma olup olmama durumları sorulduğunda ise %12.6'sının "evet" cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin aile özellikleri.

Değişkenler			N	%
Anne ve baba yaşam durumu	Anne	Hayatta	1150	99.5
		Hayatta değil	6	0.5
	Baba	Hayatta	1136	98.3
		Hayatta değil	20	1.7
Anne ve baba bir arada yaşama durumu	Annem ve babam birlikte yaşıyor		1051	90.9
	Annem ve babam boşandı / ayrı yaşıyorlar		105	9.1
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor		774	67.0
	Geçici işlerde çalışıyor		46	4.0
	Sürekli bir işte çalışıyor		230	19.9
	Kendi işinde çalışıyor		72	6.2
	Emekli		34	2.9
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor		75	6.5
	Geçici işlerde çalışıyor		52	4.5
	Sürekli bir işte çalışıyor		514	44.5
	Kendi işinde çalışıyor		435	37.6
	Emekli		80	6.9
Ailenin aylık geliri	4.000 ₺ ve altı (1)		299	25.9
	4.001 ₺ - 8.000 ₺ (2)		456	39.4
	8.001 ₺ - 12.000 ₺ (3)		213	18.4
	12.001 ₺ ve üstü (4)		188	16.3
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil		104	9.0
	Okuryazar		48	4.2
	İlkokul mezunu		417	36.1
	Ortaokul mezunu		227	19.6
	Lise mezunu		241	20.8
	Üniversite mezunu		119	10.3
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil		46	4.0
	Okuryazar		31	2.7
	İlkokul mezunu		319	27.6
	Ortaokul mezunu		287	24.8
	Lise mezunu		333	28.8
	Üniversite mezunu		140	12.1

Tablo 4.3 (devam): Öğrencilerin aile özellikleri.

	Değişkenler	N	%
Kardeş sayısı	Tek çocuk	77	6.7
	2 kardeş	382	33.0
	3 kardeş	341	29.5
	4 kardeş	165	14.3
	5 kardeş	93	8.0
	6 kardeş ve üstü	98	8.5
Ailedeki çocuk sırası	Birinci	443	38.3
	İkinci	375	32.4
	Üçüncü	158	13.7
	Dördüncü ve üstü	180	15.6
Birlikte yaşama durumu	Anne ve babayla beraber	1012	87.5
	Anneyle	82	7.1
	Babayla	16	1.4
	Aileyle, büyükanne ve büyükbabayla	22	1.9
	Diğer	24	2.1
Evde yaşayan kişi sayısı	4 kişi ve daha az	494	42.7
	5-6 kişi	470	40.7
	7 kişi ve üzeri	192	16.6
Şehit veya gazi çocuğu olma durumu	Evet	11	1.0
	Hayır	1145	99.0
Ailede kronik sağlık sorunu olan birey varlığı	Evet	384	33.2
	Hayır	772	66.8
Ailede psikolojik rahatsızlığı olan birey varlığı	Evet	71	6.1
	Hayır	1085	93.9
Toplam		1156	100.0

Tablo 4.3'te öğrencilerin aile özelliklerine dair bilgileri yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin %99.5'inin annesinin, %98.3'ünün ise babasının hayatta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %90.9'unun annesi ve babasının birlikte yaşadığı ve %9.1'inin boşandığı ya da ayrı yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre dağılım incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun yani %67'sinin çalışmadığı, öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre dağılım incelendiğinde ise çoğunluğunun sürekli bir işte ya da kendi işinde çalıştığı (%89.1) görülmektedir. Öğrencilerin ailelerin aylık gelirlerine bakıldığında öğrencilerin dörtte birinin ailesinin aylık gelirinin asgari ücretin altında kaldığı, öğrencilerin yarısından fazlasının ailelerinin aylık gelirinin 8.000 ₺ ve altı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde %9'unun okuma-yazma bilmediği, %68.9'unun lise altı düzeyinde eğitim aldığı; öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde %4'ünün okuma-yazma bilmediği, %34.3'ünün lise altı düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına genel olarak bakıldığında ise babaların annelere göre eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin

çoğunluğunun (%62.5) iki ya da üç kardeş olduğu, tek kardeş olanların ise oranının %6.7, altı ve daha üstü kardeşi olanların oranının ise %8.5 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailedeki çocuk sırasına göre dağılımı incelendiğinde, %38.3'ünün birinci, %32.4'ünün ikinci, %13.7'sinin üçüncü ve %15.6'sının dördüncü ve üstü olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin yarısından fazlasının ailede ilk ya da ikinci sırada doğan çocuk olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yani %87.5'inin anne ve babasıyla birlikte yaşadığı, sadece annesiyle yaşayan öğrencilerin sadece babasıyla yaşayan öğrencilere göre oranının daha fazla olduğu, öğrencilerin %1.9'unun da büyük ailesiyle birlikte yaşadığı görülmektedir.

Öğrencilerin kaldıkları evde yaşayan kişi sayılarının dağılımı ele alındığında, %42.7'sinin evinde 4 kişi ve daha azının yaşadığı, %40.7'sinin evinde 5-6 kişinin yaşadığı ve %16.6'sının evinde 7 kişi kaldığı görülmektedir. Öğrencilere şehit veya gazi çocuğu olma durumu sorulduğunda %1'inin şehit veya gazi çocuğu olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ailelerinde kronik hastalığı olan birey varlığı ile psikolojik rahatsızlığı olan birey varlığı araştırıldığında, öğrencilerin %33.2'sinin ailesinde kronik hastalığa sahip birey ile %6.1'inin ailesinde psikolojik rahatsızlığı olan bireyin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle aile içinde kronik hastalığı olan bireylerin sayısının önemli bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerine ilişkin veriler incelendiğinde özellikle anne ve babası ayrı yaşayan veya boşanmış öğrencilerin oranı, ailelerin gelir ve eğitim düzeylerinin düşük olması, evde yaşayan kişi sayısının, ailede kronik hastalığa ve psikolojik rahatsızlığa sahip olanların oranı dikkat çekmektedir.

4.1.1.2. Öğrencilerin Okul Yaşamına Dair Algıları

Öğrencilerin okul yaşamına dair algıları başlığı altında öğrencilerin okul yaşamına, okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağına, okul yaşamını etkileyen sorunlara, okulda mevcut çalışanlar dışında çalışmasını istediği meslek gruplarına ilişkin algılarına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.4: Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algıları.

	Evet		Kısmen		Hayır	
	N	%	N	%	N	%
Okul derslerinde kendimi başarılı olarak görüyorum.	81	7.0	905	78.3	170	14.7
Okul öğretmenleri eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir.	105	9.1	586	50.7	465	40.2
Okul idaresi eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir.	106	9.2	506	43.8	544	47.1
Ailem eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir.	388	33.6	580	50.2	188	16.3
Okul rehberlik servisi eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir.	112	9.7	501	43.3	543	47.0
Okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğumda ulaşabilirim.	291	25.2	524	45.3	341	29.5
Öğretmenlerim evimize ziyarete gelir.	11	1.0	33	2.9	1112	96.2

Öğrencilerin okul yaşamlarına dair sorunlara verdiği cevapların dağılımı Tablo 4.4'te verilmiştir. Öğrencilere kendilerini derslerde başarılı olarak görüp görmedikleri sorulduğunda; %73.8'inin kısmen, %14.7'sinin hayır ve %7'sinin evet cevabı verdiği görülmektedir. Bu da öğrencilerin çok az bir kesiminin tam anlamıyla kendini başarılı olarak tanımladığını göstermektedir. Öğrencilerin okul öğretmenlerinin eğitim hayatlarına dair sorunlarını çözebilme durumuna ilişkin %50.7'si kısmen, %40.2'si hayır ve %9.1'i evet cevabı vermiştir. Yani öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin eğitim hayatlarına ilişkin sorunlarını kısmen çözebildiğini ya da hiç çözemediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere okul idaresinin eğitim hayatlarına ilişkin sorunlarını çözebilme durumu sorulduğunda, öğrencilerin %47.1'inin sorunlarının çözülemediği, %43.8'inin sorunlarının kısmen çözüldüğü, %9.2'sinin sorunlarının çözüldüğü anlaşılmıştır. Öğrencilerin ailelerinin eğitim hayatlarına dair sorunlarını çözebilme durumuna ilişkin %50.2'si ailelerinin sorunlarını kısmen çözebildiğini, %33.6'sı ise ailesinin sorunlarını çözebildiğini, %16.3'ü ise ailelerinin sorunlarını çözemediğini söylemiştir. Okul rehberlik servisinin öğrencilerin eğitim hayatına dair sorunları çözebilme durumuna bakıldığında ise öğrencilerin %47'si sorunlarının çözülemediğini, %43.3'ü sorunlarının kısmen çözüldüğünü ve %9.7'si sorunlarının çözüldüğünü ifade etmiştir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin cevaplarından büyük bir çoğunluğunun sorunlarının ya çözülemediği ya da kısmen çözüldüğü, sorunların tam anlamıyla çözülebilme oranının öğretmen, okul idaresi ve rehberlik servisi değişkenlerinde çok düşük bir seviyede kaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşabilme duruma bakıldığında ise %45.3'ünün rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda kısmen ulaşabildiği, %29.5'inin rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşamadığı ve %25.2'sinin rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşabildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu yaklaşık olarak her dört öğrenciden birinin rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşamadığını göstermektedir. Öğrencilere “Öğretmenlerim evimizi ziyarete gelir.” ifadesi yöneltildiğinde ise öğrencilerin %96.2'sinin öğretmenlerin eve ziyarete gelmediğini, öğrencilerin sadece %1.0'inin öğretmenlerinin eve ziyarete geldiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin evine ziyaret gerçekleştirmediğini göstermektedir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağına ilişkin algıları.

Değişkenler	N	%
Kendinden		
Evet	822	71.1
Hayır	334	28.9
Arkadaşlarından		
Evet	359	31.1
Hayır	797	68.9
Ailesinden		
Evet	311	26.9
Hayır	845	73.1
Öğretmenlerinden		
Evet	394	34.1
Hayır	762	65.9
Rehberlik servisinden		
Evet	103	8.9
Hayır	1053	91.1
Okul idaresinden		
Evet	242	20.9
Hayır	914	79.1
Okulun çevresinden		
Evet	285	24.7
Hayır	871	75.3
Okulun fiziki yapısından		
Evet	228	19.7
Hayır	928	80.3
Ders materyallerinin yetersizliğinden		
Evet	255	22.1
Hayır	901	77.9
Diğer		
Evet	152	13.1
Hayır	1004	86.9
Toplam	1156	100.0

Not: Bu soruda çoklu yanıt seçeneği kullanılmıştır.

Tablo 4.5'te öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynaklarına ilişkin dağılım verilmiştir. Okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağı olarak öğrencilerin %71.1'i kendisini, %34.1'i öğretmenlerini, %31.1'i arkadaşlarını, %26.9'u ailesini, %24.7'si okulun çevresini, %22.1'i ders materyallerinin yetersizliğini, %20.9'u okul idaresini, %19.7'si okulun fiziki yapısını, %8.9'u rehberlik servisini ve %13.1'i diğer sebepleri görmektedir. Bu veriler

öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların en çok kendilerinden en az rehberlik servisinden kaynaklandığı göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, ailelerin ve okul çevresinin de öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin önemli derecede kaynaklık ettiği de ortadadır.

Tablo 4.6: Öğrencilerin kendinden kaynaklı sorunları.

Kendinden kaynaklı sorunlar	N	%
Dikkat dağınıklığı	222	27.0
Motivasyon eksikliği	210	25.5
Teknolojinin bilinçsiz kullanımı	200	24.3
Kaygı	159	19.3
Ders çalışmama	148	18.0
Stres	115	14.0
Derse ilgisiz olma, dersi dinlememe, dersi anlamama	109	13.3
Verimli ders çalışmama	87	10.6
Erteleme davranışı	69	8.4
Yetersiz uyku	56	6.8
Zamanı etkili kullanamama	47	5.7
Duygusal ve davranışsal sorunlar	43	5.2
Yorgunluk	41	5.0
Özgüven eksikliği	33	4.0
Psikolojik sorunlar	25	3.0
Akademik alt yapının olmaması	24	2.9
İşte çalışma	19	2.3
Okul devamsızlığı	10	1.2
Yeterli düzeyde sosyalleşme sağlayamama	9	1.1
Kronik hasta olması	8	1.0
Diğer (İstenmeyen okul ve bölüm, okulu sevmeme, yalnızlık, ergenlik döneminde olması)	21	2.6

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların kendinden kaynaklı olduğunu belirten 822 öğrenci cevaplamıştır.

Tablo 4.6’da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen kendinden kaynaklı sorunlar yer almaktadır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara kendinden kaynaklı cevabını veren 822 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuştur. Verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda gösterilmiştir. Bu sorunlara bakıldığında öğrencilerin en önde gelen sorununun dikkat dağınıklığı (%27.0) olduğu görülmektedir. Bu sorunu sırasıyla motivasyon eksikliği (%25.5), teknolojinin bilinçsiz kullanımı (%24.3), kaygı (%19.3), ders çalışmama (%18.0), stres (%14.0), derse ilgisiz olma-dersi dinlememe-dersi anlamama (%13.3), verimli ders çalışmama (%10.6) takip etmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında yer alan diğer sorunlardan bazıları ise erteleme davranışı, okul devamsızlığı, işte çalışma ve psikolojik sorunlardır.

Tablo 4.7: Öğrencilerin arkadaşlarından kaynaklı sorunları.

Arkadaşlarından kaynaklı sorunlar	N	%
Arkadaş ortamı	119	43.3
Akran zorbalığı	54	19.6
Sosyal dışlanma	17	6.2
Arkadaşlarının ders çalışmaması	8	2.9
Sınıf arkadaşlarının ders çalışma motivasyonunu olumsuz etkilemesi	7	2.5
Arkadaşlarının kıyaslama yapması	7	2.5
Diğer (Yabancı olduğu için sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz kalma, arkadaşlarının önyargılı olması, arkadaşının olmaması)	8	2.9

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların arkadaşlarından kaynaklı olduğunu belirten 359 öğrenciden 275 öğrenci cevaplamıştır.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen arkadaşlarından kaynaklı sorunlar Tablo 4.7’de verilmiştir. Okul yaşamını etkileyen sorunlara arkadaşlarından kaynaklı cevabını veren 359 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuştur. Öğrencilerden 275’i bu soruyu cevaplamış 84 öğrenci ise bu soruyu hiç yanıtlamamıştır. Öğrencilerden verdiği cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda gösterilmiştir. Bu sorunlara bakıldığında öğrencilerin sorunları arasında en geniş yer tutanı arkadaş ortamı (%43.3) olarak görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin %19.6’sı akran zorbalığını, %6.2’si sosyal dışlanmayı, %2.9’u arkadaşlarının ders çalışmamasını, %2.5’i sınıf arkadaşlarının ders çalışma motivasyonunu olumsuz etkilemesini ve %2.5’i arkadaşlarının kıyaslama yapmasını arkadaşlarından kaynaklı sorunlar olarak ifade etmiştir.

Tablo 4.8: Öğrencilerin ailelerinden kaynaklı sorunları.

Ailelerinden kaynaklı sorunlar	N	%
Aile baskısı	164	52.7
Aile içinde sorunların yaşanması	96	30.9
Evde çalışma ortamının olmaması	71	22.8
Ailenin ilgisiz olması	30	9.6
Maddi yetersizlik	28	9.0
Ailenin kalabalık olması	10	3.2
Aile içi şiddet	8	2.6
Ebeveynlerin boşanmış olması	7	2.3
Ailede kronik hastalığı olanın bulunması	7	2.3
Kardeşinin bakımını sağlama	2	0.6
Ebeveynin alkol bağımlısı olması	2	0.6
Diğer (Ebeveynin vefat etmesi, ailenin geçimini sağlama, aile üyesinin ceza infaz kurumunda olması)	4	1.3

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların aile kaynaklı olduğunu belirten 311 öğrenci cevaplamıştır.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile kaynaklı sorunlar Tablo 4.8’de ele alınmıştır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara aile kaynaklı cevabını veren 311 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda sunulmuştur. Öğrencilerin aile kaynaklı soruları incelendiğinde; öğrencilerin %52.7’si ailesinden baskı gördüğünü, %30.9’u aile içinde sorunlar yaşandığını, %22.8’i evde çalışma ortamının olmadığını, %9.6’sı ailelerinin ilgisiz olduğunu, %9.0’u maddi yetersizlik yaşadıklarını, %3.2’si ailelerinin kalabalık olduğunu, %2.6’sı aile içinde şiddet yaşandığını ifade etmiştir. Bu sorunlarla birlikte az da olsa öğrencilerin ailelerinden kaynaklı sorunları arasında ebeveynlerin boşanmış olması (%2.3), öğrencinin kardeşinin bakımını sağlaması (%0.6), ebeveynin alkol bağımlısı olması (%0.6) ve bazı diğer sorunlar (%1.3) yer almaktadır.

Tablo 4.9: Öğrencilerin öğretmenlerinden kaynaklı sorunları.

Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	N	%
Ders anlatımının istenilen düzeyde olmaması	228	57.9
Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz kalması	181	45.9
Öğretmenlerin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olmaları	146	37.0
Öğretmenlerin öğrenciyle ilgilenmemesi	41	10.4
Öğretmenlerin öğrenci ayrımcılığı yapması	28	7.1

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların öğretmen kaynaklı olduğunu belirten 394 öğrenci cevaplamıştır.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen öğretmenlerden kaynaklı sorunlar Tablo 4.9’da ele alınmıştır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara öğretmen kaynaklı cevabını veren 394 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda sunulmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin öğretmen kaynaklı sorunlarının arasında birinci sırada yer alan ders anlatımının istenilen düzeyde yer almaması (%57.9) önem arz etmektedir. Bu sorunu öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz olması (%45.9), öğretmenlerin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olmaları (%37.0), öğretmenlerin öğrenciyle ilgilenmemesi (%10.4), öğretmenlerin öğrenci ayrımcılığı yapması (%7.1) takip etmektedir.

Tablo 4.10: Öğrencilerin rehberlik servisinden kaynaklı sorunları.

Rehberlik servisinden kaynaklı sorunlar	N	%
Rehberlik servisinin öğrenciyle ilgilenmemesi	74	71.9
Rehberlik servisinin hizmetlerinin yetersiz olması	44	42.8
Rehberlik servisine ulaşamama	17	16.5
Rehberlik servisi tarafından psikolojik destek verilmemesi	9	8.7
Öğrencilerin rehberlik servisini bilmemesi	9	8.7
Rehberlik servisi tarafından rehberlik yapılmaması	6	5.8
Rehberlik servisine güven eksikliği	4	4.9
Rehberlik servisinin yoğun olması	3	2.9

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların rehberlik servisi kaynaklı olduğunu belirten 103 öğrenci cevaplamıştır.

Tablo 4.10’da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen rehberlik servisinden kaynaklı sorunlar verilmiştir. Okul yaşamını etkileyen sorunlara rehberlik servisi cevabını veren 103 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda gösterilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin çoğu (%71.9) rehberlik servisinin kendisiyle ilgilenmediğini dile getirmiştir. Yine öğrencilerin %42.8’i rehberlik servisinin hizmetlerinin yetersiz olduğunu, %16.5’i rehberlik servisine ulaşamadığını dile getirmiştir. En az verilen cevaplara bakıldığında ise öğrencilerin rehberlik servisinden kaynaklı sorunları arasında rehberlik servisi tarafından psikolojik destek verilmemesi (%8.7), öğrencilerin rehberlik servisini bilmemesi (%8.7), rehberlik servisi tarafından rehberlik yapılmaması (%5.8), rehberlik servisine güven eksikliği (%4.9), rehberlik servisinin yoğun olması (%2.9) sorunları karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4.11: Öğrencilerin okul idaresi kaynaklı sorunları.

Okul idaresinden kaynaklı sorunlar	N	%
Okul idaresinin okul disiplninde katı bir yaklaşım sergilemesi	88	36.4
Okul idaresinin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olması	63	26.0
Okul idaresinin öğrenciyle ilgilenmemesi	40	16.6
Okul idaresinin öğrenci ayrımcılığı yapması	17	7.0
Okul idaresinin öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet düzenlememesi	15	6.2
Okul idaresinin sorunlara çözüm üretmemesi	8	3.3
Okul idaresinin öğrencilerden para toplaması	4	1.7

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların okul idaresi kaynaklı olduğunu belirten 242 öğrenci cevaplamıştır.

Tablo 4.11’de öğrencilerin okul yaşamını etkileyen okul idaresi kaynaklı sorunlar ele alınmıştır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara okul idaresi cevabını veren 242 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuş ve verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda sunulmuştur. Buna göre okul idaresi kaynaklı sorunlar arasında en çok dile getirilen

sorunun öğrencilerin %36.4'ünün ifade ettiği okul idaresinin okul disiplninde katı bir yaklaşım sergilemesi olduğudur. Bu sorunu okul idaresinin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olması (%26.0), okul idaresinin öğrenciyle ilgilenmemesi (%16.6) ve okul idaresinin öğrenci ayrımcılığı yapması (%7.0) izlemektedir.

Tablo 4.12: Öğrencilerin okul çevresinden kaynaklı sorunları.

Okul çevresinden kaynaklı sorunlar	N	%
Okul çevresinin güvensiz olması	100	57.1
Okul önünde zararlı madde kullanılması/satılması (sigara, alkol, uyuşturucu)	23	13.1
Okul önüne yabancıların gelmesi	19	10.9
Okul çevresinde sürekli kavga olması	18	10.3
Okul çevresinin sosyal açıdan yetersiz olması	17	9.7
Okul çevresinin trafik nedeniyle gürültülü olması	14	8.0
Okul çıkışlarında okul çevresinin kalabalık olması	7	4.0
Okul çevresindeki insanların öğrencileri rahatsız etmeleri	7	4.0

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların okul çevresi kaynaklı olduğunu belirten 285 öğrenciden 175 öğrenci cevaplamış ve değerlendirme 175 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Tablo 4.12’de öğrencilerin okul yaşamını etkileyen okul çevresi kaynaklı sorunlar yer almaktadır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara okul çevresi cevabını veren 285 öğrenciye bu sorunların neler olduğunu açık uçlu olarak yanıtlamaları istenmiş ve 175 öğrenci tarafından verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda sunulmuştur. Tabloya göre öğrencilerin en çok ifade ettiği sorun okul çevresinin güvensiz olmasıdır (%57.1). Bu sorunu öğrencilerin %13.1’inin belirttiği okul önünde zararlı maddelerin satılması, öğrencilerin %10.9’unun belirttiği okul önüne yabancıların gelmesi, öğrencilerin %10.3’ünün belirttiği okul çevresinde kavga olması takip etmektedir. Diğer sorunlarla karşılaştırıldığında az da olsa dile getirilen önemli sorunlar arasında okul çevresinin sosyal açıdan yetersiz olması (%9.7), okul çevresinin trafik nedeniyle gürültülü olması (%8.0), okul çıkışlarında okul çevresinin kalabalık olması (%4.0) ve okul çevresindeki insanların öğrencileri rahatsız etmeleri (%4.0) yer almaktadır.

Tablo 4.13: Öğrencilerin okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunları.

Okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlar	N	%
Okulun fiziki yapısının yetersiz olması	104	45.6
Okulda revir bölümünün olmaması	35	15.4
Okuldaki eşyaların yetersiz olması	25	11.0
Okulda laboratuvarın olmaması, laboratuvarın kullanılamaması	24	10.5
Okulda kütüphanenin olmaması, kütüphanenin kullanılamaması	14	6.1
Okulun küçük olması	12	5.3
Okulun hapishane gibi olması	6	2.6
Diğer (Kışın suyun soğuk akması, okulun eski olması)	7	3.1

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların okulun fiziki yapısından kaynaklı olduğunu belirten 228 öğrenci cevaplamıştır.

Tablo 4.13'te öğrencilerin okul yaşamını etkileyen okul fiziki yapısından kaynaklı sorunlar ele alınmıştır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara okulun fiziki yapısını cevabını veren 228 öğrenciye bu sorunların neler olduğu açık uçlu olarak sorulmuştur. Daha sonra verilen cevaplar kategorik hale getirilerek tabloda gösterilmiştir. Buradan hareketle öğrencilere göre okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlar arasında en önde gelen sorun öğrencilerin yaklaşık yarısının (%45.6) belirttiği okulun fiziki yapısının yetersiz olmasıdır. Bu sorunu okulda revir bölümünün olmaması (%15.4), okuldaki eşyaların yetersiz olması (%11.0), okulda laboratuvarın olmaması/laboratuvarın kullanılamaması (%10.5), okulda kütüphanenin olmaması/kütüphanenin kullanılamaması (%6.1) sorunları takip etmektedir. Ayrıca okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlara ek olarak öğrencilerin %5.3'ü okulun küçük olduğunu, %2.6'si okulun hapisane gibi olduğunu, %3.1'i kışın suyun soğuk aktığını ve okulun eski olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.14: Öğrencilerin diğer nedenlerden kaynaklı sorunları.

Sorunlar		N	%
Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar	Eğitim sistemi	73	48.0
	Okulda geçirilen sürenin uzun olması	59	38.8
	Sınıfın kalabalık olması	42	27.6
	Ders sayısının fazla olması	31	20.4
	Okulun geç saatte bitmesi	27	17.8
	Okulun kalabalık olması	22	14.5
	Ders süresinin uzun olması	14	9.2
	Okulun erken vakitte başlaması	11	7.2
	Okuldaki öğretmen sayısının yetersiz olması	10	6.6
	Diğer (Müfredat, uzaktan eğitim, teneffüs süresinin kısa olması)	13	8.6
Sosyal ve ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlar	Ekonominin kötü olması	45	29.6
	Kantindeki ürünlerin pahalı olması	35	23.0
	Pandemi	27	17.8
	Ülke gündemi	27	17.8
	Sosyal çevre	21	13.8
Okuldan kaynaklı sorunlar	Okulun temiz olmaması	58	38.2
	Okulda disiplin olmaması	19	12.5
	Okulda sigara içilmesi	16	10.5
	Okulda öğrencilerin kavga etmesi	15	9.9
	Okula silah getirilmesi	6	3.9
	Okula yabancıların rahat girebilmesi	3	2.0
	Diğer (Okula kesici alet getirilmesi, okulda uyuşturucu kullanılması, hırsızlık olması)	3	2.0
Diğer	Okulun evden uzak olması	22	14.5
	Okulun yıkılması sebebiyle okulun başka bir okula taşınması	13	8.6

Not: Bu açık uçlu soruyu okul yaşamını etkileyen sorunların diğer kaynaklı olduğunu belirten 152 öğrenci cevaplamıştır.

Tablo 4.14'te öğrencilerin okul yaşamını etkileyen diğer kaynaklı sorunlar ele alınmıştır. Okul yaşamını etkileyen sorunlara diğer cevabını veren 152 öğrenciden bu sorunların neler olduğunun yanıtlanması istenmiştir. Daha sonra verilen yanıtlar kategorik hale getirilerek tabloda sunulmuştur. Diğer kaynaklı sorunlara verilen cevaplar kendi içinde eğitim sisteminden kaynaklı, sosyal ve ekonomik nedenlerden kaynaklı, okuldan kaynaklı sorunlar olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Buna göre öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklı sorunları arasında en önde geleni öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48.0) belirttiği eğitim sistemi yer almaktadır. Bunu okulda geçirilen sürenin uzun olması (%38.8), sınıfın kalabalık olması (%27.6), ders sayısının fazla olması (%20.4), okulun geç saatte bitmesi (%17.8) ve okulun kalabalık olması (%14.5) izlemektedir. Öğrencilerin sosyal ve ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlarına bakıldığında ise ekonominin kötü olması (%29.6) en önde gelirken sırasıyla bunu kantindeki ürünlerin pahalı olması (%23.0), pandemi (%17.8), ülke gündemi (%17.8) ve sosyal çevre (%13.8) takip etmiştir. Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen okuldan kaynaklı sorunlarına göz atıldığında, öğrencilerin %38.2'si okulun temiz olmadığını, %12.5'i okulda disiplin olmadığını, %10.5'i okulda sigara içildiğini, %9.9'u okulda öğrencilerin kavga ettiğini, %3.9'u öğrencilerin okula silah getirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %14.4'ünün belirttiği okulun evden uzak olması ile okulun yıkılması sebebiyle okulun başka bir yere taşınması (%8.6) da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen diğer sorunlar arasında da önem taşımaktadır.

Tablo 4.15: Öğrencilerin okulda mevcut çalışanlar dışında çalışmasını istediği meslek grupları.

Meslekler	N	%
Sağlık çalışanı (Doktor, hemşire, sağlık personeli)	195	49.9
Psikolog	127	32.5
Okul polisi	42	10.7
Aşçı	19	4.9
Okul güvenliği	16	4.1
Temizlik görevlisi	14	3.6
Diğer (Diyetisyen, antrenör, kütüphane görevlisi, bilim insanı, teknisyen)	26	86.6

Not: Bu açık uçlu soruyu 391 öğrenci cevaplandırmıştır. Soruya çoklu yanıt veren öğrenciler olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere okulunda mevcut çalışanlar dışında hangi meslekten bireyler çalışırsa faydalı olur diye açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar kategorilendirilerek Tablo 4.15'te gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin yarısına

yakını (%49.9) sağlık çalışanı, %32.5'i psikolog, %10.7'si okul polisi, %4.9'u aşçı, %4.1'i okul güvenliği, %3.6'sı temizlik görevlisi cevabını vermiştir.

4.1.1.3. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları başlığı altında öğrencilerin okul iklimi ölçeği puan ortalamalarına, tanımlayıcı ve aile özelliklerine göre Okul İklimi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına yani t-testi ve ANOVA analizleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16: Araştırmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği”nin tanımlayıcı istatistikleri.

Ölçek ve boyutları	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Düzy
Kaynak kullanımı	1.00	5.00	3.12	0.79	Orta
Düzen ve disiplin	1.00	5.00	2.79	0.78	Orta
Anne baba katılımı	1.00	5.00	2.64	0.67	Orta
Okul binası	1.00	5.00	3.20	0.75	Orta
Öğrenciler arası ilişkiler	1.00	5.00	2.78	0.78	Orta
Öğrenci-öğretmen ilişkisi	1.00	5.00	3.00	0.88	Orta
Okul İklimi Ölçeği	1.17	4.69	2.92	0.53	Orta

Araştırmada kullanılan Okul İklimi Ölçeği'nin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.15'te verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği puan ortalaması 2.92, kaynak kullanımı puan ortalaması 3.12, düzen ve disiplin puan ortalaması 2.79, anne baba katılımı puan ortalaması 2.64, okul binası puan ortalaması 3.20, öğrenciler arası ilişkiler puan ortalaması 2.78, öğrenci- öğretmen ilişkisi puan ortalaması 3.00 olarak bulunmuştur. Bu veriler öğrencilerin okul iklimi ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları göz önüne alındığında ölçeğin alt boyutları arasında öğrencilerin okul binasına yönelik algılarının ($\bar{X}$ = 3.20) en yüksek, anne baba katılımına ilişkin algılarının ($\bar{X}$ = 2.64) ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17: Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre okul iklimi ölçeği puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler		Okul İklimi Ölçeği
Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm SS$
Kız	606	2.90 ± 0.53
Erkek	550	2.94 ± 0.53
		$t = -1.369$
		$p = .171$
Yaş	N	$\bar{X} \pm SS$
14 yaş ve altı (1)	218	3.05 ± 0.53
15 yaş (2)	285	2.97 ± 0.53
16 yaş (3)	268	2.91 ± 0.52
17 yaş (4)	282	2.80 ± 0.51
18 yaş ve üstü (5)	103	2.84 ± 0.53
		$F = 8.000$
		$p = .000^*$
		$AF^{**}: 1>3, 1>4, 1>5$
Okul türü	N	$\bar{X} \pm SS$
Anadolu Lisesi (1)	495	2.96 ± 0.53
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2)	368	2.82 ± 0.51
Anadolu İmam Hatip Lisesi (3)	230	2.86 ± 0.49
Özel Anadolu Lisesi (4)	63	3.38 ± 0.49
		$F = 23.293$
		$p = .000^*$
		$AF^{**}: 4>1, 4>2, 4>3$
Sınıf düzeyi	N	$\bar{X} \pm SS$
Hazırlık (1)	31	3.26 ± 0.48
9.sınıf (2)	276	3.00 ± 0.53
10.sınıf (3)	289	2.96 ± 0.53
11.sınıf (4)	323	2.88 ± 0.52
12.sınıf (5)	237	2.79 ± 0.51
		$F = 9.638$
		$p = .000^*$
		$AF^{**}: 2>4, 2>5, 1>3, 1>4, 1>5$
Okul başladığından beri özürsüz devamsızlık süresi	N	$\bar{X} \pm SS$
0 gün (1)	140	3.08 ± 0.57
1-5 gün (2)	685	2.93 ± 0.52
6-10 gün (3)	227	2.82 ± 0.51
11-15 gün (4)	55	2.78 ± 0.52
16 ve üzeri (5)	49	2.94 ± 0.51
		$F = 6.173$
		$p = .000^*$
		$AF^{**}: 1>2, 1>3, 1>4$

* $p < .05$, ** AF: Anlamlı farklılık değerleri Bonferroni testi ile hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı bilgilerine göre okul iklimi puanlarını karşılaştırmak için iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testinden

ve ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır (Tablo 4.17).

Cinsiyetin öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul iklimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($t = -1.369$, $p > .05$). Yaşın öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($F = 8.000$, $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre 14 yaş ve altındaki öğrencilerin ($\bar{X} = 3.05$) okul iklimine yönelik algılarının 16 yaş ($\bar{X} = 2.91$), 17 yaş ($\bar{X} = 2.80$) ve 18 yaş ve üstü grubunda ($\bar{X} = 2.84$) olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul türünün öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($F = 23.293$, $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre özel Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının ($\bar{X} = 3.38$), Anadolu lisesinde ($\bar{X} = 2.96$), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde ($\bar{X} = 2.82$) ve Anadolu imam hatip lisesinde ($\bar{X} = 2.86$) öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıf düzeyinin öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisine bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü saptanmıştır ($F = 9.638$, $p < .05$). Sınıf düzeyindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları ($\bar{X} = 3.26$), 10. sınıf ($\bar{X} = 2.96$) ve 11. sınıf ($\bar{X} = 2.88$) ve 12. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X} = 2.79$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları ($\bar{X} = 3.00$) ise 11. ($\bar{X} = 2.88$) ve 12. sınıf ($\bar{X} = 2.79$) öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre öğrencilerin okul başladığından beri yapmış olduğu özürsüz devamsızlık süresine göre okul iklimi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F = 6.173$, $p < .05$). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre; okul başladığından beri özürsüz devamsızlık yapmayan öğrencilerin okul iklimi algıları ($\bar{X} = 3.08$), 1-5 gün arasında ($\bar{X} = 2.93$),

6-10 gün arasında ($\bar{X}$ = 2.82) ve 11-15 gün arasında ($\bar{X}$ = 2.78) devamsızlığı olan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksektir.

Tablo 4.18: Öğrencilerin aile özelliklerine göre okul iklimi ölçeği puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	N	Okul İklimi Ölçeği
Anne ve babanın bir arada yaşama durumu		$\bar{X} \pm SS$
Birlikte yaşıyor	1051	2.93 $\pm$ 0.52
Boşandı/Ayrı yaşıyor	105	2.80 $\pm$ 0.58
		t= 2.335
		p= .020*
Ailenin aylık geliri	N	$\bar{X} \pm SS$
4.000 ₺ ve altı (1)	299	2.86 $\pm$ 0.50
4.001 ₺ - 8.000 ₺ (2)	456	2.94 $\pm$ 0.50
8.001 ₺ - 12.000 ₺ (3)	213	2.87 $\pm$ 0.58
12.001 ₺ ve üstü (4)	188	3.01 $\pm$ 0.56
		F= 3.792
		p= .010*
		AF** : 4>1
Anne eğitim durumu	N	$\bar{X} \pm SS$
Okuryazar değil (1)	104	2.80 $\pm$ 0.49
Okuryazar (2)	48	2.74 $\pm$ 0.53
İlkokul mezunu (3)	417	2.90 $\pm$ 0.51
Ortaokul mezunu (4)	227	2.95 $\pm$ 0.51
Lise mezunu (5)	241	2.94 $\pm$ 0.56
Üniversite ve üstü (6)	119	3.07 $\pm$ 0.56
		F= 4.551
		p= .000*
		AF** : 6>1, 6>2, 6>3
Baba eğitim durumu	N	$\bar{X} \pm SS$
Okuryazar değil (1)	46	2.90 $\pm$ 0.45
Okuryazar (2)	31	3.08 $\pm$ 0.49
İlkokul mezunu (3)	319	2.85 $\pm$ 0.49
Ortaokul mezunu (4)	287	2.89 $\pm$ 0.55
Lise mezunu (5)	333	2.93 $\pm$ 0.53
Üniversite ve üstü (6)	140	3.05 $\pm$ 0.56
		F= 3.632
		p= .003*
		AF** : 6>3, 6>4

* p< .05, ** AF: Anlamlı farklılık değerleri Bonferroni testi ile hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile özelliklerine göre okul iklimi puanlarını karşılaştırmak için iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız örnekler t-testinden, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo 4.18). Anne baba bir arada yaşama durumunun öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları arasında anne baba bir arada yaşama durumu değişkeni

bakımından anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($t= 2.335$, $p< .05$). Öğrencilerin okul iklimi algıları anne baba bir arada yaşama durumuna göre incelendiğinde, anne ve babası bir arada yaşayan öğrencilerin okul iklimi algılarının ($\bar{X}= 2.93$) anne ve babası boşanmış ya da ayrı yaşayan öğrencilerin okul iklimi algılarından ($\bar{X}= 2.80$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aylık gelirin öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları arasında aylık gelir değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($F= 3.792$, $p< .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre aylık geliri 12.001 ₺ ve üstü olan öğrencilerin okul iklimi algılarının ($\bar{X}= 3.01$), aylık geliri 4.000 ₺ ve altı olan öğrencilerin okul iklimi algılarından ($\bar{X}= 2.86$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anne eğitim durumunun öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisine bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü saptanmıştır ($F= 4.551$, $p< .05$). Anne eğitim durumundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre anne eğitim durumu üniversite ve üstü olan öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının ($\bar{X}= 3.07$), anne eğitim durumu okuryazar olmayan ($\bar{X}= 2.80$), okuryazar olan ($\bar{X}= 2.74$) ve ilkokul mezunu ($\bar{X}= 2.90$) olan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim durumunun öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisine bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü tespit edilmiştir ($F= 3.632$, $p< .05$). Baba eğitim durumundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre baba eğitim durumu üniversite ve üstü olan öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının ($\bar{X}= 3.05$), baba eğitim durumu ilkokul mezunu ($\bar{X}= 2.85$) ve ortaokul mezunu ($\bar{X}= 2.89$) olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.19: Öğrencilerin okul derslerinde kendini başarılı olarak görme durumuna göre okul iklimi puanlarının karşılaştırılması.

Değişken	Okul İklimi Ölçeği	
Okul derslerinde kendini başarılı olarak görme	N	$\bar{X} \pm SS$
Evet (1)	81	2.95 $\pm$ 0.49
Kısmen (2)	905	2.94 $\pm$ 0.53
Hayır (3)	170	2.76 $\pm$ 0.51
		F= 9.064
		p= .000*
		AF**: 1>3, 2>3

* p< .05, ** AF: Anlamli farklılık değeri Bonferroni testi ile hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okul derslerinde kendilerini başarılı görme durumunun öğrencilerin okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları arasında öğrencilerin okul derslerinde kendilerini başarılı görme bakımından anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir (F= 9.064, p< .05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre; kısmen ($\bar{X}$ = 2.94) ve evet ($\bar{X}$ = 2.95) cevabını veren öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının hayır cevabını veren öğrencilerin okul iklimi algılarından ($\bar{X}$ = 2.76) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2. Velilerden Elde Edilen Bulgular

4.1.2.1. Velilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Velilerin tanımlayıcı özellikleri başlığı altında araştırmaya katılan velilere ilişkin cinsiyet, yaş, çocuğa yakınlık durumu, çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü, çocuğun sınıf düzeyi bilgileri ile aile özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4.20: Araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, yaş, çocuğa yakınlık durumu, çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü ve çocuğunun sınıf düzeyi bilgileri.

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	290	72.3
Erkek	111	27.7
Yaş		
($\bar{X} \pm SS$, 42.92 $\pm$ 5.74)		
40 yaş ve altı	131	32.7
41-45	120	29.9
46-50	97	24.2
51 yaş ve üzeri	53	13.2
Çocuğa yakınlık durumu		
Anne	286	71.3
Baba	107	26.7
Diğer	8	2.0

Tablo 4.20 (devam): Araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, yaş, çocuğa yakınlık durumu, çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü ve çocuğunun sınıf düzeyi bilgileri.

	Değişkenler	N	%
Çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü	Anadolu Lisesi	240	59.9
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	15.7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	73	18.2
	Özel Anadolu Lisesi	25	6.2
Çocuğunun sınıf düzeyi	Hazırlık	13	3.2
	9. sınıf	97	24.2
	10. sınıf	112	27.9
	11. sınıf	114	28.4
	12. sınıf	65	16.2
Toplam		401	100.0

Tablo 4.20’de araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, yaş, çocuğa yakınlık durumu, çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü ve çocuğunun sınıf düzeyi bilgileri ele alınmıştır. Araştırmaya katılan velilerin %72.3’ü kadın, %27.7’sinin erkektir. Bu da araştırmaya katılan velilerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğunu göstermektedir. Velilerin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde, %32.7’sinin 40 yaş ve altı, %29.9’unun 41-45 yaş, %24.2’sinin 46-50 yaş ve %13.2’sinin ise 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Velilerin çocuğa yakınlık durumuna göre dağılımına bakıldığında, velilerin büyük çoğunluğunun (%71.3) anne olduğu, %26.7’sinin baba olduğu ve %2.0’inin koruyucu aile, akraba, çocuk evleri sitesi görevlisi gibi yakınlıklar gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Velilerin %59.9’unun çocuğu Anadolu lisesinde, %15.7’sinin çocuğu mesleki ve teknik Anadolu lisesinde, %18.2’sinin çocuğu Anadolu imam hatip lisesi ve %6.2’sinin çocuğu özel Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Yani velilerin yarısından fazlasının (%59.9) çocuğu Anadolu lisesinde eğitim almaktadır. Velilerin %3.2’sinin çocuğu hazırlık sınıfına, %24.2’sinin çocuğu 9. sınıfa, %27.9’unun çocuğu 10. sınıfa, %28.4’ünün çocuğu 11. sınıfa ve %16.2’sinin çocuğu 12. sınıfa devam etmektedir.

Tablo 4.21: Velilerin aile özellikleri.

	Değişkenler	N	%
Çalışma durumu	Çalışmıyor	210	52.4
	Geçici işlerde çalışıyor	21	5.2
	Sürekli bir işte çalışıyor	107	26.7
	Kendi işinde çalışıyor	53	13.2
	Emekli	10	2.5
Eşinin çalışma durumu	Çalışmıyor	108	26.9
	Geçici işlerde çalışıyor	19	4.7
	Sürekli bir işte çalışıyor	143	35.7
	Kendi işinde çalışıyor	106	36.4
	Emekli	25	6.2
Eğitim durumu	Okuryazar değil	25	6.2
	Okuryazar	11	2.7
	İlkokul mezunu	118	29.4
	Ortaokul mezunu	90	22.4
	Lise mezunu	100	24.9
	Üniversite ve üstü	57	14.2
Eşinin eğitim durumu	Okuryazar değil	23	5.7
	Okuryazar	23	5.7
	İlkokul mezunu	107	26.7
	Ortaokul mezunu	93	23.2
	Lise mezunu	105	26.2
	Üniversite ve üstü	50	12.5
Çocuk sayısı	Tek çocuk	33	8.2
	2 çocuk	138	34.4
	3 çocuk	108	26.9
	4 çocuk	50	12.5
	5 çocuk	34	8.5
	6 çocuk ve üstü	38	9.5
Öğrencinin çocuk sırası	Birinci	178	44.4
	İkinci	127	31.7
	Üçüncü	50	12.5
	Dördüncü ve üstü	46	11.5
Evde yaşayan kişi sayısı	4 kişi ve daha az	162	40.4
	5-6 kişi	144	35.9
	7 kişi ve üzeri	95	23.7
Ailenin aylık geliri	4.000 ₺ ve altı	114	28.4
	4.001 ₺ - 8.000 ₺	169	42.2
	8.001 ₺ - 12.000 ₺	61	15.2
	12.001 ₺ ve üstü	57	14.2
Ailede kronik hastalık varlığı	Evet	135	33.7
	Hayır	266	66.3
Ailede psikolojik hastalık varlığı	Evet	21	5.2
	Hayır	380	94.8
İstanbul'a başka bir yerden göç ederek gelme durumu	Evet	119	29.7
	Yurtiçi	81	68.1
	Yurtdışı	38	31.9
	Hayır	282	70.3
Toplam		401	100.0

Araştırmaya katılan velilerin aile özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 4.21’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan velilerin çalışma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, %45.1’inin geçici, sürekli ya da kendi işinde çalıştığı görülürken, velilerin eşlerinin ise %76.8’inin geçici, sürekli ya da kendi işinde olmak üzere çalıştığı belirlenmiştir. Velilerin içinde çalışmayanların oranı ise %52.4 iken velilerin eşlerinin içinde çalışmayanların oranı ise %26.9’dur.

Velilerin eğitim durumlarına bakıldığında ise %60.7’sinin lise eğitim seviyesinin altında kaldığı, velilerin içinde okuma yazma bilmeyenlerin oranının ise %6.2 olduğu; velilerin eşlerinin eğitim durumu incelendiğinde ise %61.3’ünün lise eğitim seviyesinin altında kaldığı, velilerin eşlerinin içinde okuma yazma bilmeyenlerin oranının %5.7 olduğu görülmektedir.

Velilerin %8.2’sinin tek çocuğu, %24.4’ünün 2 çocuğu, %26.9’unun 3 çocuğu, %12.5’inin 4 çocuğu, %8.5’inin 5 çocuğu ve %9.5’inin 6 çocuk ve üstü çocuğu vardır. Bu da velilerin çoğunluğunun (%59.5) bir, iki ya da üç çocuk sahibi olduğunu ortaya koymaktadır.

Velilerin araştırmaya konu olan çocuğunun %44.4’ü birinci çocuk, %31.7’si ikinci çocuk, %12.5’i üçüncü çocuk ve %11.5’i ise dördüncü ve üzeri çocuktur. Bu da araştırmaya konu olan çocukların çoğunluğunun (%76.1) doğum sırasına göre birinci veya ikinci çocuk olduğunu göstermektedir. Velilerin %40.4’ünün evinde 4 ve daha az kişi, %35.9’unun evinde 5-6 kişi ve %23.7’sinin ise evinde 7 ve üzeri kişi yaşamaktadır. Velilerin aylık gelirlerine bakıldığında velilerin yaklaşık dörtte birinin (%28.4) aylık gelirinin asgari ücretin altında kaldığı, velilerin yarısından fazlasının (%70.6) ailelerinin aylık gelirinin 8.000 ₺ ve altı olduğu belirlenmiştir.

Velilerin ailelerinde kronik hastalığı olan birey varlığı ile psikolojik rahatsızlığı olan birey varlığına bakıldığında, velilerin %33.7’sinin ailesinde kronik hastalığa sahip birey ile %5.2’sinin ailesinde psikolojik rahatsızlığı olan bireyin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle aile içinde kronik hastalığı olan bireylerin olduğunu ifade eden velilerin sayısının önemli bir düzeyde olduğu göze çarpmaktadır.

Velilerin İstanbul’a göçle gelme durumlarına bakıldığında ise %29.7’sinin İstanbul’a başka bir yerden göç ederek geldiği saptanmıştır. İstanbul’a göçle geldiğini söyleyen velilerin de %68.1’i yurt içinden, %31.9’u da yurt dışından göçle geldiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.22: Velilerin çocuklarının çalışma durumları.

	Değişken	N	%
Çocuğun okuldan geldikten son çalışma durumu	Evet	19	4.7
	Tekstil	10	52.6
	Diğer	9	47.4
	Hayır	382	95.3
Toplam		401	100.0

Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının çalışma bilgilerine göre dağılımı Tablo 4.22’de verilmiştir. Velilerin çocuklarının %4.7’si okuldan geldikten sonra bir işte çalışmaktadır. Veliler çalışan çocukların %52.6’sının tekstil işçisi olduğunu, %47.4’ünün ise farklı işlerde çalıştığını ifade etmiştir.

4.1.2.2. Velilerin Çocuklarının Okul Yaşamına Dair Algıları

Velilerin çocuklarının okul yaşamına dair algıları başlığı altında velilerin çocuklarının okul yaşamına, çocuklarının okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağına, çocuklarının okul yaşamını etkileyen sorunlara, çocuklarına dair başa çıkamadıkları sorunlara, okulda mevcut çalışanlar dışında çalışmasını istediği meslek gruplarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.23: Velilerin çocuklarının okul yaşamına ilişkin algıları.

	Evet		Kısmen		Hayır	
	N	%	N	%	N	%
Çocuğumu derslerde başarılı görüyorum.	255	63.6	113	28.2	33	8.2
Okul öğretmenleri çocuğumun eğitim hayatına dair sorunlarını çözebilmektedir.	141	35.2	123	30.7	137	34.2
Okul idaresi çocuğumun eğitim hayatına dair sorunlarını çözebilmektedir.	137	34.2	97	24.2	167	41.6
Okul rehberlik servisi çocuğumun eğitim hayatına dair sorunlarını çözebilmektedir.	131	32.7	99	24.7	171	42.6
Okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğumda ulaşabilirim.	215	53.6	65	16.2	121	30.2
Çocuğumun öğretmenleri evimize ziyarete gelir.	13	3.2	19	4.7	369	92.0
Çocuğumun okul durumunu takip ederim.	302	75.3	58	14.5	41	10.2
Çocuğumun okul durumuyla ilgili bilgi almak için okula giderim.	124	30.9	130	32.4	147	36.7

Velilerin çocuklarının okul yaşamlarına dair sorulara verdiği cevapların dağılımı Tablo 4.23’te verilmiştir. Velilerin çocuklarını derslerde başarılı görüp görmedikleri incelendiğinde;

velilerin %63.6'sının evet, %28.2'sinin kısmen ve %8.2'sinin hayır cevabı verdiği anlaşılmaktadır. Bu da velilerin yarısından fazlasının çocuklarının derslerde başarılı olarak gördüklerini göstermektedir. Okul öğretmenlerinin çocuklarının eğitim hayatlarına dair sorunlarını çözebilme durumuna ilişkin velilerin %35.2'si evet, %34.2'si hayır ve %30.7'si kısmen cevabını vermiştir. Yani velilerin yaklaşık üçte biri tam olarak öğretmenlerin çocuklarının eğitim hayatına dair sorunları çözebildiğini düşünmektedir.

Velilere “okul idaresinin çocuklarının eğitim hayatlarına ilişkin sorunlarını çözebilme durumu” sorulduğunda, velilerin %41.6'sının çocuklarının sorunlarının çözülemediği, %34.2'sinin sorunlarının çözüldüğü, %24.2'sinin sorunlarının kısmen çözüldüğü anlaşılmıştır. Okul rehberlik servisinin öğrencilerin eğitim hayatına dair sorunları çözebilme durumuna bakıldığında ise velilerin %42.6'sı çocuklarının sorunlarının çözülemediğini, %32.7'si çocuklarının sorunlarının çözüldüğünü, %24.7'si çocuklarının sorunlarının kısmen çözüldüğünü ifade etmiştir. Veriler incelendiğinde velilere göre öğrencilerin çoğunluğunun sorunlarının ya çözülemediği ya da kısmen çözüldüğü ve bu bulguların öğretmen, okul idaresi ve rehberlik servisi değişkenlerine göre paralellik gösterdiği bulunmuştur.

Velilerin okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşabilme durumuna bakıldığında ise velilerin %53.6'sının rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşabildiği, %30.2'sinin rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşamadığı ve %16.2'sinin rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda kısmen ulaşabildiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre her iki veliden biri tam olarak rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda ulaşabilmektedir. Velilere “Çocuğumun öğretmenleri evimizi ziyarete gelir.” ifadesi yöneltildiğinde velilerin, %92.0'ının öğretmenlerin eve ziyarete gelmediğini, sadece %3.2'sinin öğretmenlerin eve ziyarete geldiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin evine ziyaret gerçekleştirmediğini göstermektedir. Velilere “Çocuğumun okul durumunu takip ederim.” ifadesi yöneltildiğinde velilerin büyük bir çoğunluğunun (%75.3) evet cevabını verdiği görülmektedir. Velilere “Çocuğumun okul durumuyla ilgili bilgi almak için okula giderim.” ifadesi yöneltildiğinde ise velilerin %36.7'si hayır, %32.4'ü kısmen, %30.9'u hayır cevabını vermiştir. Bu da ortalama her üç veliden birinin çocuğunun okul durumuyla ilgili bilgi almak için okula gitmediğini göstermektedir.

Tablo 4.24: Velilerin çocuklarının okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağına ilişkin algıları.

Değişkenler		N	%
Çocuktan	Evet	224	55.9
	Hayır	177	44.1
Arkadaşlarından	Evet	77	19.2
	Hayır	324	80.8
Ebeveynlerinden	Evet	43	10.7
	Hayır	358	89.3
Öğretmenlerinden	Evet	96	23.9
	Hayır	305	76.1
Rehberlik servisinden	Evet	25	6.2
	Hayır	376	93.8
Okul idaresinden	Evet	77	19.2
	Hayır	324	80.8
Okulun çevresinden	Evet	91	22.7
	Hayır	310	77.3
Okulun fiziki yapısından	Evet	47	11.7
	Hayır	354	88.3
Ders materyallerinin yetersizliğinden	Evet	91	22.7
	Hayır	310	77.3
Diğer	Evet	26	6.5
	Hayır	375	93.5
Toplam		401	100.0

Not: Bu soruda çoklu yanıt seçeneği kullanılmıştır.

Tablo 4.24’te velilere göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynaklarına ilişkin dağılım verilmiştir. Velilerin %55.9’u çocuklarının okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağı olarak çocuğunu, %23.9’u öğretmenleri, %22.7’si okul çevresini, %22.7’si ders materyallerinin yetersizliğini, %19.2’si okul idaresini, %19.2’si çocuğun arkadaşlarını, %11.7’si okulun fiziki yapısını, %10.7’si ebeveynleri, %6.2’si rehberlik servisini ve %6.5’i diğer sebepleri görmektedir.

Velilerin çocuklarının okul yaşamını etkileyen sorunların neler olduğunu ilişkin görüşleri belirli temalar altında Tablo 4.25, 4.26, 4.27, 4.28 ve 4.29’da gösterilmiştir. Bu kapsamda velilere, “Çocuklarının okul yaşamını etkileyen en önemli üç sorun olarak neleri görüyorsunuz?” diye sorulmuştur. Velilerin bu açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar kategorik hale getirilmiş ve uygun temalara yerleştirilmiştir. Bu soruyu 401 veli üzerinden 291 veli cevaplandığı için değerlendirmeler de cevap veren veliler üzerinden yapılmıştır.

Tablo 4.25: Öğrencilerin bireysel kaynaklı sorunları.

Çocuktan kaynaklanan sorunlar	N	%
Teknolojinin bilinçsiz kullanımı	135	46.4
Dikkat dağınıklığı	29	10.0
Duygusal ve davranışsal sorunlar	28	9.6
Verimli ders çalışmama	28	9.6
Kaygı	19	6.5
Zamanı etkili kullanamama	17	5.8
Stres	16	5.5
Ders çalışmama	13	4.5
Çocuğun kendisi	10	3.4
Diğer (Ergenlik döneminde olması, okul devamsızlığı)	7	2.4

Tablo 4.25'te öğrencilerin okul yaşamını etkileyen çocuktan kaynaklı sorunlar yer almaktadır. Buna göre veliler çocuklarının okul yaşamını etkileyen çocuktan kaynaklı en önemli sorun olarak çocuklarının teknolojiyi bilinçsiz kullanmalarını (%46.4) görmektedir. Bu sorunu dikkat dağınıklığı (%10.0), duygusal ve davranışsal sorunlar (%9.6), verimli ders çalışmama (%9.6) ve kaygı (%6.5) takip etmektedir. Diğer taraftan az olarak ifade edilse de velilere göre zamanı etkili kullanamama (%5.8), stres (%5.5), ders çalışmama (%4.5), ergenlik dönemi ve okul devamsızlığı (%2.4) da çocukları etkileyen sorunlar olarak görülmektedir.

Tablo 4.26: Öğrencilerin aile kaynaklı sorunları.

Aile kaynaklı sorunlar	N	%
Aile içinde sorunların olması	14	4.8
Evde çalışma ortamının olmaması	11	3.8
Maddi yetersizlik	5	1.7
Ailenin kalabalık olması	2	0.7

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile kaynaklı sorunlar Tablo 4.26'da ele alınmıştır. Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile kaynaklı sorunlar incelendiğinde; velilerin %4.8'i aile içinde sorunların yaşandığını, %3.8'i çocuğu için evde çalışma ortamının olmadığını, %1.7'si maddi yetersizlik yaşadıklarını, %0.7'si ailenin kalabalık olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.27: Öğrencilerin arkadaş kaynaklı sorunları.

Arkadaş kaynaklı sorunlar	N	%
Arkadaş ortamı	61	21.0
Yabancı uyruklu olduğu için sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz kalması	3	1.0

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen arkadaş kaynaklı sorunlar Tablo 4.27’de verilmiştir. Velilere göre çocuklarının okul yaşamını etkileyen arkadaş kaynaklı sorunları; arkadaş ortamı (%21.0) ve yabancı uyruklu olduğu için sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz kalmadır (%1.0).

Tablo 4.28: Öğrencilerin okul personeli kaynaklı sorunları.

Okul personeli kaynaklı sorunlar	N	%
Öğretmenlerin öğrenciyle ilgilenmemesi	30	10.3
Okul idaresinin katı yaklaşımı	14	4.8
Ders anlatımının istenilen düzeyde olmaması	10	3.4
Rehberlik servisinin hizmetlerinin yetersiz olması	6	2.1
Okul idaresinin öğrencilere yönelik yeterli sosyal faaliyet düzenlememesi	2	0.7
Öğretmenlerin öğrenci ayrımcılığı yapması	1	0.3

Öğrencilerin okul yaşamını olumsuz etkileyen okul personeli kaynaklı sorunların dağılımı Tablo 4.28’de gösterilmiştir. Velilere göre okul personelinin kaynaklı sorunlar öğretmenlerin öğrenciyle ilgilenmemesi (%10.3), okul idaresinin katı yaklaşımı (%4.8), ders anlatımının istenilen düzeyde olmaması (%3.4), rehberlik servisi hizmetlerinin yetersiz olması (%2.1) olarak görülmektedir.

Tablo 4.29: Öğrencilerin diğer nedenlerden kaynaklı sorunları.

Diğer kaynaklı sorunlar	N	%
Eğitim sistemi	28	9.6
Okulda disiplin olmaması	16	5.5
Pandemi	15	5.2
Okulda geçirilen sürenin uzun olması	13	4.5
Sınıfın kalabalık olması	11	3.8
Ülke gündemi	9	3.1
Okulun evden uzak olması	8	2.7
Okulun fiziki yapısının yetersiz olması	4	1.4
Okulun çevresinin güvensiz olması	3	1.0
Okulun temiz olmaması	2	0.7
Okulun öğrenci başarısının düşük olması	1	0.3

Tablo 4.29’da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen diğer sorunlar ele alınmıştır. Buradan hareketle velilere göre diğer kaynaklı sorunlar arasında en önde gelen sorunun velilerin %9.6’sının dile getirdiği eğitim sistemidir. Bu sorunu okulda disiplin olmaması (%5.5), pandemi (%5.2), okulda geçirilen sürenin uzun olması (%4.5), sınıfın kalabalık olması (%3.8) ve ülke gündemi (%3.1) sorunları takip etmektedir. Ayrıca bu sorunlara ek olarak velilerin %2.7’si okulun evden uzak olduğunu, %1.4’ü okulun fiziki yapısının yetersiz olduğunu, %1.0’i

okul çevresinin güvensiz olduğunu, %0.7'si okulun temiz olmadığını ve %0.3'ü okulun öğrenci başarısının düşük olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.30: Velilerin çocuklarıyla ilgili başa çıkamadıkları sorunların dağılımı.

Velilerin çocuklarıyla ilgili başa çıkamadığı sorunlar	N	%
Ders çalışmama	41	30.8
Verimli ders çalışmama	28	21.1
Duygusal ve davranışsal sorunlar	22	16.5
Teknolojinin bilinçsiz kullanımı	20	15.0
Arkadaş ortamı	18	13.5
Eğitim sistemi	14	10.5
Sınav stresi	12	9.0
Dikkat dağınıklığı	9	6.8
Okul personelinin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olması	8	6.0
Okulu sevmemesi	7	5.3
Maddi yetersizlik	5	3.8
Diğer (Kronik hasta olması, ergenlik döneminde olması, ön yargılı olması, akran zorbalığına maruz kalması, okul çevresinin güvensiz olması)	6	4.5

Not: Bu soruyu 401 veli üzerinden 133 veli cevaplandırmıştır ve bu soruya bazı velilerden birden çok yanıt vermiştir.

Velilerin çocuklarıyla ilgili başa çıkamadıkları okul sorunlarının dağılımı Tablo 4.30'da yer almaktadır. Velilere, “Çocuğunuzla ilgili başa çıkamadığınız çocuğunuzun okul yaşamını etkileyen sorunları yazınız” diye bir ifade yöneltilmiştir. Velilerin bu açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar kategorik hale getirilmiştir. Buna göre velilerin çocukların başa çıkamadığı ilk üç sorun ders çalışmama (%30.8), verimli ders çalışmama (%21.1) ve duygusal ve davranışsal sorunlardır. (%16.5). Bu sorunlara ek olarak velilerin %15.0'i çocuklarının teknolojiyi bilinçsiz kullanımıyla, %13.5'i çocuklarının arkadaş ortamıyla, %10.5'i eğitim sistemiyle, %9'u çocuklarının sınav stresiyle, %6.8'i çocuklarının dikkat dağınıklığıyla başa çıkamamaktadır. Okul personelinin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olması (%6.0), çocuğunun okulu sevmemesi (%5.3) ve maddi yetersizlik (%3.8) de velilerin başa çıkamadığı öğrenci sorunları arasında çok yer tutmasa da dikkat çekmektedir.

Tablo 4.31: Velilerin okulda mevcut çalışanlar dışında çalışmasını istediği meslek grupları.

Meslekler	N	%
Sağlık çalışanı (Doktor, hemşire, sağlık personeli)	70	53.4
Psikolog	46	35.1
Temizlik görevlisi	18	13.7
Okul polisi	8	6.1
Okul güvenliği	7	5.3
Diğer (Aşçı, kütüphane görevlisi, teknisyen, avukat, kişisel gelişim uzmanı, antrenör)	11	8.4

Not: Bu soruyu 401 veli üzerinden 131 veli cevaplandırmış ve soruya bazı veliler birden çok yanıt vermiştir.

Velilerin okulda çalışmasını istediği meslek gruplarının dağılımı Tablo 4.30’da gösterilmiştir. Velilere “Çocuğunuzun okulunda mevcut çalışanlar dışında hangi meslekten bireyler çalışırsa faydalı olur” diye bir soru yöneltilmiştir. Velilerin bu açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar kategorik hale getirilmiştir. Buna göre velilerin %53.4’ünün sağlık çalışanı, %35.1’inin psikolog, %13.7’sinin temizlik görevlisi, %6.1’inin okul polisi, %5.3’ünün okul güvenliği cevabını verdiği görülmüştür.

4.2. NİTEL BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel boyuta ilişkin öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular nitel bulgular başlığı altında sunulmuştur. Bununla birlikte nitel bulgular, tanıtıcı bulgular ile risk altında bulunan çocuklar, okul iklimi, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale ve öneriler temaları altında beş başlık kapsamında ele alınmıştır. Çalışmanın nitel boyutuna toplam 30 okul çalışanı katılmıştır. Katılımcılar üç grupta toplanmış olup öğretmenler Ö1-Ö10, psikolojik danışmanlar PD1-PD10, okul yöneticileri ise OY1-OY10 olarak kodlanmıştır.

4.2.1. Tanıtıcı Bulgular

Tanıtıcı bulgular başlığı altında araştırmanın nitel boyutuna katılım gösteren öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden oluşan okul çalışanlarının cinsiyeti, yaşı, görevi, eğitim düzeyi, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi gibi bilgileri yer almıştır.

Tablo 4.32: Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri.

Kod	Cinsiyet	Yaş	Görevi	Eğitim Düzeyi	Mevcut Kurum Çalışma Süresi	Toplam Çalışma Süresi
Ö1	Erkek	29	Öğretmen	Yüksek Lisans	3 yıl	5 yıl
Ö2	Erkek	34	Öğretmen	Yüksek Lisans	3 yıl	11 yıl
Ö3	Kadın	34	Öğretmen	Lisans	4 yıl	15 yıl
Ö4	Erkek	32	Öğretmen	Lisans	5 yıl	6 yıl
Ö5	Kadın	33	Öğretmen	Yüksek Lisans	7.5 yıl	10 yıl
Ö6	Erkek	37	Öğretmen	Lisans	4 yıl	7 yıl
Ö7	Erkek	36	Öğretmen	Lisans	3 yıl	10 yıl
Ö8	Kadın	33	Öğretmen	Lisans	7 yıl	9 yıl
Ö9	Kadın	32	Öğretmen	Lisans	4 yıl	10 yıl
Ö10	Erkek	30	Öğretmen	Lisans	5 yıl	8 yıl

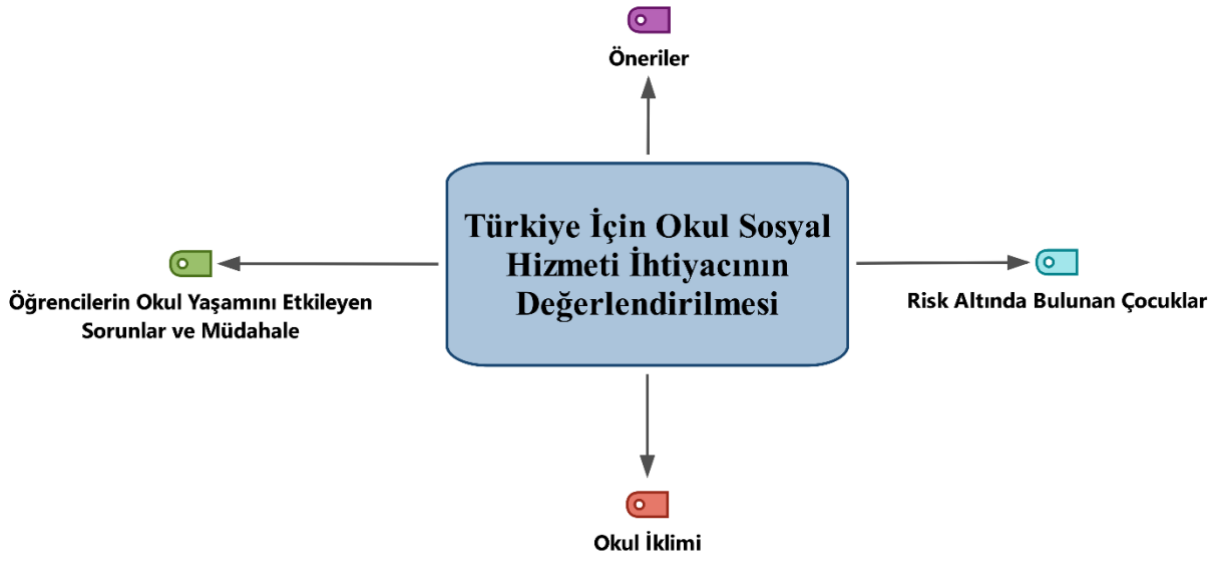
Tablo 4.32 (devam): Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri.

Kod	Cinsiyet	Yaş	Görevi	Eğitim Düzeyi	Mevcut Kurum Çalışma Süresi	Toplam Çalışma Süresi
PD1	Erkek	45	Psikolojik Danışman	Lisans	3 yıl	18 yıl
PD2	Kadın	28	Psikolojik Danışman	Lisans	2 yıl	5 yıl
PD3	Kadın	33	Psikolojik Danışman	Yüksek Lisans	6 yıl	9 yıl
PD4	Erkek	32	Psikolojik Danışman	Yüksek Lisans	9 yıl	9 yıl
PD5	Erkek	33	Psikolojik Danışman	Doktora	8 yıl	10 yıl
PD6	Kadın	43	Psikolojik Danışman	Lisans	18 yıl	20 yıl
PD7	Kadın	31	Psikolojik Danışman	Lisans	4 yıl	6 yıl
PD8	Erkek	37	Psikolojik Danışman	Yüksek Lisans	3 yıl	13 yıl
PD9	Erkek	34	Psikolojik Danışman	Yüksek Lisans	5 yıl	10 yıl
PD10	Erkek	38	Psikolojik Danışman	Lisans	10 yıl	17 yıl
OY1	Kadın	51	Okul Yöneticisi	Lisans	4 yıl	20 yıl (4 yıl OY*)
OY2	Kadın	43	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	8 yıl	16 yıl (4 yıl OY*)
OY3	Kadın	51	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	17 yıl	27 yıl (2 yıl OY*)
OY4	Erkek	33	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	3 yıl	10 yıl (4 ay OY*)
OY5	Kadın	37	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	7 yıl	11 yıl (6 ay OY*)
OY6	Kadın	50	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	7 yıl	20 yıl (2 yıl OY*)
OY7	Kadın	46	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	23 yıl	26 yıl (8 yıl OY*)
OY8	Kadın	33	Okul Yöneticisi	Lisans	2.5 yıl	10 yıl (2.5 yıl OY*)
OY9	Erkek	32	Okul Yöneticisi	Doktora	6 yıl	9 yıl (1 yıl OY*)
OY10	Erkek	30	Okul Yöneticisi	Yüksek Lisans	2 yıl	8 yıl (2 yıl OY*)

* Toplam çalışma süresi kısmında yer alan “OY” ifadesi okul yöneticilerinin öğretmenlik dışında okul yöneticisi olarak çalıştığı süreyi belirtmektedir.

Tablo 4.32’de görüşmeye katılan öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine dair tanımlayıcı bilgiler verilmiştir. Tablodaki bulgulara göre görüşmeye katılım sağlayan okul çalışanlarından 10’u öğretmen, 10’u psikolojik danışman ve 10’u da okul yöneticisidir. Araştırmada yer alan katılımcıların 15’i erkek, 15’i ise kadındır. Bununla birlikte okul katılımcıların yaşı 28 ile 51 yaş arasında değişmekte olup katılımcıların yaşlarının ağırlıklı olarak 30’lu yaşlarda olduğu görülmektedir. Katılımcıların 16’sı yüksek lisans veya doktora mezunu iken 14’ü lisans mezunudur. Katılımcıların toplam çalışma süreleri 5 yıl ile 27 yıl arasında farklılaşmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma süreleri de 2 yıl ile 23 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

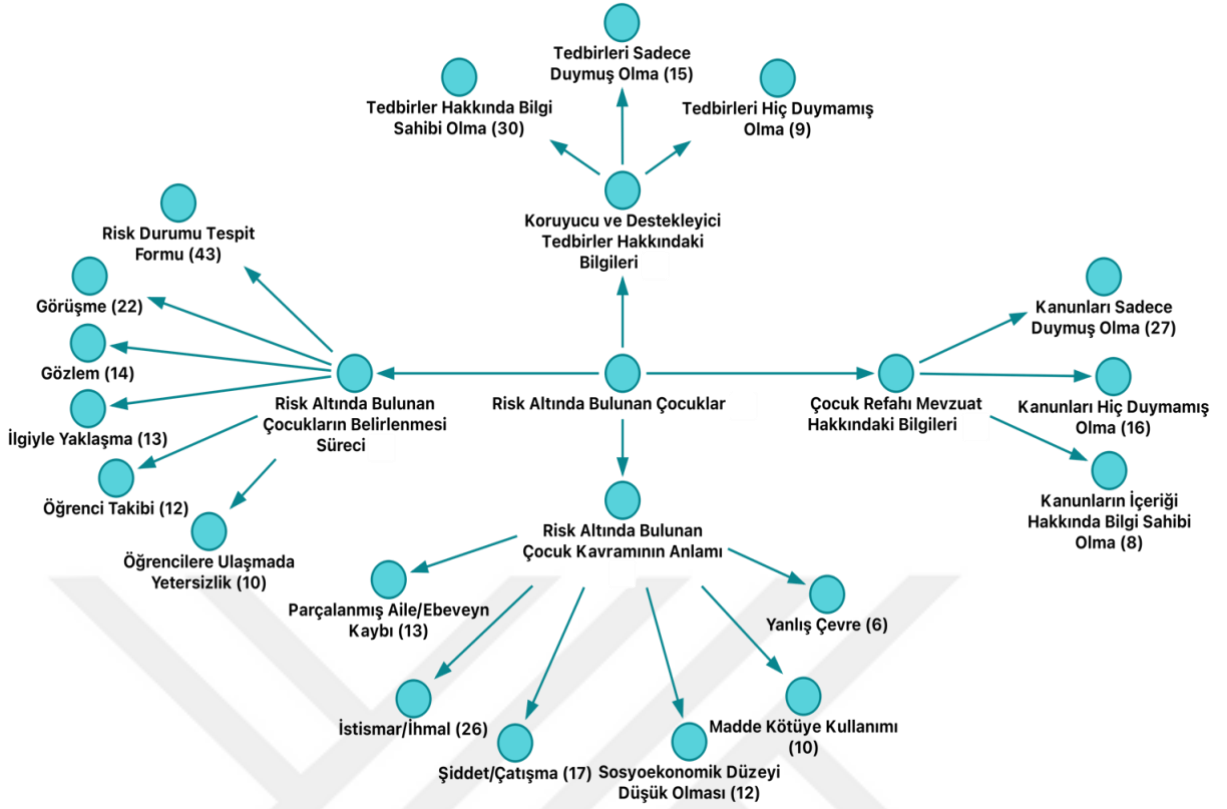
Şekil 4.1’de görüldüğü üzere araştırmadan elde edilen nitel bulgular 4 tema altında ele alınmıştır. Bu temalar risk altında bulunan çocuklar, okul iklimi, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale ile önerilerdir.



Şekil 4.1: Temalar gösterimi.

4.2.2. Risk Altında Bulunan Çocuklar

Risk altında bulunan çocuklar okul sosyal hizmet uzmanlarının temel çalışma alanlarından biridir. Araştırma kapsamında ele alınan ilk tema olan risk altında bulunan çocuklar temasına ait dört kategori oluşturulmuştur. Bu bağlamda risk altında bulunan çocuklar teması, çocuk refahı mevzuat hakkındaki bilgileri, koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri, risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı, risk altında bulunan çocukların belirlenmesi kategorileri altında incelenecektir (Şekil 4.2).



Şekil 4.2: Risk altında bulunan çocuklar temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

4.2.2.1. Çocuk Refahı Mevzuat Hakkındaki Bilgileri

Çocuk refahı mevzuat hakkındaki bilgileri kategorisi altında üç kod oluşturulmuştur. Bu kodlar kanunların içeriği hakkında bilgi sahibi olma, kanunları sadece duymuş olma, kanunları hiç duymamış olma.

Çocuk refahı mevzuat hakkındaki bilgileri kategorisinde katılımcılar kanunları sadece kanunları duymuş olmayla ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar Çocuk Koruma Kanun'unu ve Sosyal Hizmetler Kanun'unu sadece duymuş olduklarını ama içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını dile getirirken konuyla ilgili PD7, Ö8, OY5 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Çocuk Koruma Kanunu ile alakalı duydum ama çok fazla bir bilgi sahibi değilim.” (PD7)

“Yani hani genel olarak isimsel olarak duymuşuzdur ama hani o içeriğe hâkim değilim.” (Ö8)

“Onu da aynı şekilde oralarda denk geldim ama dediğim gibi içeriğini bilmiyorum açık konuşayım.” (OY5)

Çocuk refahı mevzuat hakkındaki bilgileri kategorisinde katılımcıların görüş bildirdiği diğer bir kod kanunların içeriği hakkında bilgi sahibi değildir. Katılımcılar Çocuk Koruma Kanun'u veya Sosyal Hizmetler Kanun'u içeriği hakkında bilgileri olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların kanunların içeriği hakkında bilgilerini devlet koruması, parçalanmış aile, koruyucu ve destekleyici tedbirlerle ilişkilendirdiği görülmüştür. Konuyla ilgili Ö9, OY7, PD5 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Ailesi tarafından ihmal edilen çocukları devlet koruma altına alır ya da ailesini yitirmiş çocukları. Yine parçalanmış ailelerde de bazen müdahale etmesi gereken durumlar olabilir bu yönetmelikleri içeren kanun.” (Ö9)

“Çocuk Koruma Kanunu ile ilgili çocukların bildiğim kadarıyla aileleri ile ilgili yaşadıkları sorunları içeren bir kanun. Sosyal hizmetlerin bu ailelerle ilgili çocukların yaşadığı sorunlar noktasında herhangi bir tespitte bulunmasıyla çocukları sanırım iki grup alıyor ya Sevgi Evlerine alıyor geçici koruma kapsamında. Bir de sosyal hizmetlerin annesiz babasız çocukları bakım evlerine alıyor. Ama sevgi evlerine çeşitli sebeplerle mağduriyet yaşayan çocukları alıp bakımlarını üstleniyor gibi bir bilgim var ama ne kadar detaylı bilmiyorum.” (OY7)

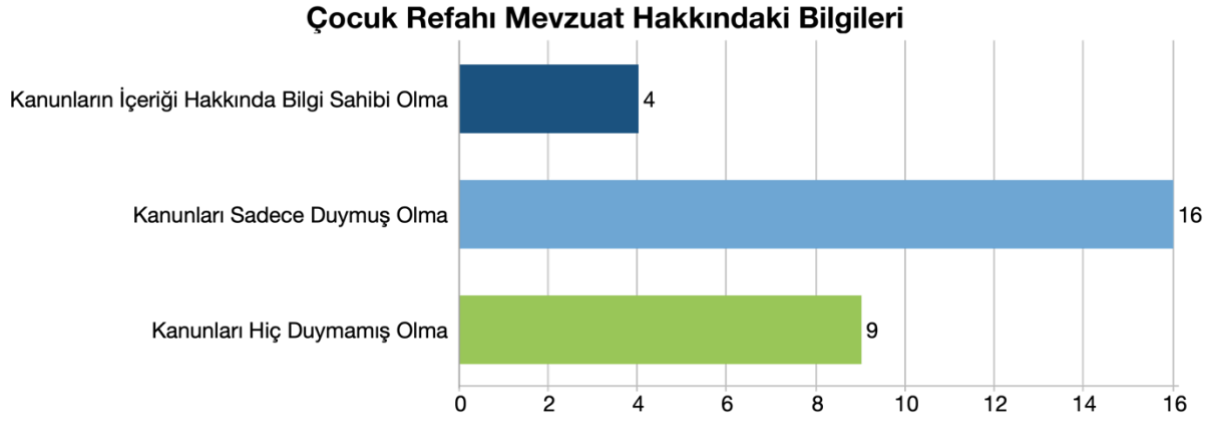
“Çocuk Koruma Kanun'unu biliyorum. Hatta Çocuk Koruma Kanun'u kapsamında rehber öğretmenlere onun için format veriyorum ben. Bildirim süreçleri, hukuksal boyut, danışmanlık tedbiriyle eğitim tedbiri süreçleriyle ilgili bilgilendirme yapıyorduk.” (PD5)

Çocuk refahı mevzuat hakkındaki bilgileri kategorisinde katılımcılar ayrıca kanunları hiç duymamış olma kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar 5395 Çocuk Koruma Kanun'unu veya Sosyal Hizmetler Kanun'unu hiç bilmediklerini ve duymadıklarını aktarmıştır. Konuyla ilgili PD3, Ö7, OY2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Onu bilmiyorum.” (PD3)

“Yok duymadım kanunları, bilmiyorum.” (Ö7)

“Yok hayır. Belki duymuşumdur ama detayını hatırlamıyorum şu an.” (OY2)



Şekil 4.3: Çocuk refahı mevzuatı hakkındaki bilgileri kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların çocuk refahı mevzuatı hakkındaki bilgilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı ise Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Katılımcıların çok az bir kısmı çocuk refahına ilişkin kanunların içeriği hakkında bilgi sahibidir. Büyük bir çoğunluğu kanunları ya hiç duymamış ya da duymuş ancak içeriği hakkında bilgi sahibi değildir.

4.2.2.2. Koruyucu ve Destekleyici Tedbirler Hakkındaki Bilgileri

Koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri kategorisi altında tedbirler hakkında bilgi sahibi olma, tedbirleri sadece duymuş olma ve tedbirleri hiç duymamış olma kodları oluşturulmuştur.

Koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri kategorisinde katılımcılar tedbirler hakkında bilgi sahibi olma ile ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar koruyucu destekleyici tedbirler hakkında bilgi sahibi olduklarını dile getirmiştir. Konuyla ilgili PD1, PD5 ve PD10 kodlu katılımcıların ifadelerinden tedbirler hakkında bilgi sahibi oldukları ve okullarda daha çok eğitim ve danışmanlık yürütülmesi sebebiyle katılımcıların bu tedbirlere dikkat çektikleri görülmektedir.

"Bildiklerim sağlık tedbiri, eğitim tedbiri, danışmanlık. Eğitim tedbirini uyguladık zaten okuldaki bir öğrencimiz vasıtasıyla. Danışmanlık tedbirini de başka bir okulda istismara uğrayan bir kız öğrencimiz vardı eniştesi tarafından. O vasıtasıyla uygulamış oldum. Onun haricinde sağlık tedbiriyle ilgili bir durumla karşılaşmadım." (PD1)

"Burada daha çok okul süreçlerinde daha çok danışmanlık ve eğitim tedbirleri yürütülüyor. Ama diğer tedbir durumlarına ihtiyaç durulduğu zamanlarda da

biz yönlendirme yapıyoruz. Sağlık tedbirine gerek duyduğumuzda sağlığa yönlendiriyoruz. Sosyal hizmet kapsamıyla ilgili bir durum olduğunda zaten bildirme yükümlülüğümüz olduğu için direk bununla ilgili kolluk kuvvetlerine ya da sosyal hizmetlere bildiriyoruz." (PD5)

"Eğitim tedbiri kendimizle ilgili olduğu için onu biliyoruz, danışmanlık tedbiri de biliyoruz. Çünkü yönlendirmelerimiz oluyor öğrenciyi başka bir yere yönlendirsek veya işte öğrencinin danışmanlık tedbiri kapsamında aldığı bir hizmet varsa onunla ilgili genelde bize yazılar geliyor. Barınma Tedbiri o hepsi bize bir yazı ile geldiği için genelde öğrencinin tam bir dosyası geliyor, kararın tam bir metni geldiği için biz oradan bakıyoruz onlara barınma danışmanlık, eğitim, sağlık. " (PD10)

Koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod ise tedbirleri sadece duymuş olma olmuştur. Katılımcılar koruyucu ve destekleyici tedbirleri yalnızca duymuş olduklarını, bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilgili Ö5, Ö3 ve PD7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Eğitim tedbiriyle ilgili şey duydum idaremizden, eğitim tedbirli öğrenci diye duydum. Birkaç öğrencinin eğitim tedbirli olduğunu duydum ama ne olduğunu, mesela eğitim tedbiri ne diye sorduğumda çok net cevaplar alamadım açıkçası." (Ö5)

"Ben bu konuda pek bir şey bilmiyorum. Sadece bakımı duydum. Onun da nedeni şu; çevremdeki insanlar biraz böyle ekonomik durumu kötü olan insanların bulunduğu yerlerdeler onlar bize söylemişti. Çocuk bakımıyla ilgili para alındığıyla ilgili." (Ö3)

"Benim bildiğime göre sanırım her ay ya da iki ayda bir üç ayda bir böyle bir evrak rehber öğretmen olarak sunuluyor. Mahkeme demeyeyim de mahkeme yani sunuluyor. Tam olarak emin değilim ama bu şekilde. Öyle çok işin içindeyim ama eğitim tedbiri ile alakalı öğrencim olmadığı için çalıştığım kurumdan da bir öğrencim yok, bir bilgim yok. Danışmanlık vermedim." (PD7)

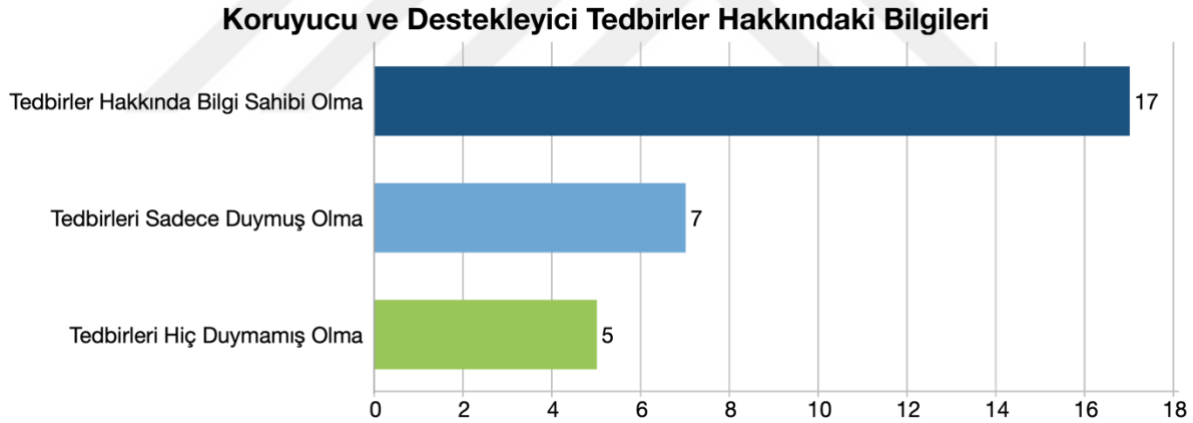
OY10 kodlu katılımcı ise tedbirleri duyduğunu ancak tedbirlerin içeriğine okul rehberlik servisinin hakim olduğunu ve tedbirlerin okul rehberlik servisi tarafından uygulandığını vurgulamıştır.

“Yani koruma tedbiri vesaire sağlık tedbiri bunları duyuyoruz. Çocuğun önlem anlamında bu tarz şeylerle karşılaşması noktasında daha rahat hareket edebilmesi için. Ama tam içeriğini okulun işleyiş açısından bunu daha çok rehberlik servisi çalışır, onay kısmını bize yine diyorlar daha çok.” (OY10)

Koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri kategorisinde katılımcılar ayrıca tedbirleri hiç duymamış olma kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar koruyucu destekleyici tedbirleri duymadıklarını ve bilmediklerini aktarmıştır. Konuyla alakalı Ö6, OY5 kodlu katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Yok duymamıştım.” (Ö6)

“Onu bilmiyorum.” (OY5)



Şekil 4.4: Koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında bilgileri kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında bilgilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı ise Şekil 4.4'te gösterilmiştir. Buna göre 17 katılımcı tedbirler hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. 12 katılımcı ise tedbirleri ya hiç duymadığını ya da sadece duyduğunu ancak içeriği hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

4.2.2.3. Risk Altında Bulunan Çocuk Kavramının Anlamı

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisi istismar/ihmal, şiddet/çatışma, parçalanmış aile/ebeveyn kaybı, sosyoekonomik düzeyi düşük olması, madde kötüye kullanımı, yanlış çevre adlı altı kod bağlamında incelenecektir.

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisinde katılımcılar istismar/ihmal ile ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar risk altında bulunan çocuğu istismara uğrayan ve/veya ihmal edilen çocuklar olarak tanımlamıştır. Konuyla ilgili OY1, OY2, Ö3 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Risk altında bulunan çocuk deyince ekonomik olarak düşünmüyorum daha çok davranışsal olarak şiddete maruz kalmış, istismara maruz kalmış çocuklar aklıma geliyor daha çok. Bunlar olduğunu düşünüyorum.” (OY1)

“Cinsel istismar geliyor ilk aklıma gelen şey. O konuda zaten hani saklanabiliyor. Bununla ilgili risk altında olduğunu ya da işte evde şiddet gören çocuklar olabilir. Bunlar geliyor aklıma şu anda ya da işte madde kullanımı olabilir. Aklıma gelenler bunlar.” (OY2)

"Benim için şiddete uğrama mümkünatı varsa, ne bileyim cinsel istismara uğrayacak bir durumu varsa, yeme içme bakımından anne ve baba sorumluluklarını yerine getirmiyorsa, çocuk kendi ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumdaysa bunlar benim için risk altında gibi geliyor. Ben böyle tanımlardım. Uyuşturucu satılan, bir de kendi bakımını onun bakımını üstlenmesi gereken kişilerin üstlenmemesinden kaynaklı çocukta bir eksiklik oluşacaksa diyeyim. Böyle bir tanımlama yapardım." (Ö3)

“Risk altında bulunan çocuk ailesi tarafından ihmal ya da başkaları tarafından istismar edilmiş.” (PD3)

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod şiddet/çatışma olmuştur. Katılımcılar risk altında çocuk kavramını aile içinde şiddet ve çatışmaya maruz kalan çocuklar olarak tanımlamıştır. Konuyla ilgili OY7, Ö1, PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“(…). Ama risk altında bulunan çocuktan ben şunu anlıyorum aile ortamı. Çünkü esas risk evdeki halkadan geliyor. Dışarıdan daha az ya şiddettir ya da

psikolojik şiddettir. Fiziksel şiddet nispeten daha az görülen bir şey bizim gibi okullarda ama psikolojik şiddeti bir türlü ölçemiyorsunuz. Yani cinsel şiddet demek istemiyorum ona çok rastladığımızı söyleyemeyeceğim ama psikolojik şiddet en fazla gördüğümüz.” (OY7)

“Risk altında bulunan ailevi açıdan olabilir bu. Şiddet görüyor olabilir. Okumasına ya da eğitim hakkına engel olunuyor olabilir. Çalıştırılıyor olabilir. Tercihlerine saygı duyulmuyor olabilir ki bizim öyle öğrencilerimiz var. Okula gelmek istemiyorlar ama mecburen geliyorlar. Bu olabilir hani risk anlamında.” (Ö1)

“Aile içi şiddet çocuğun kendisine daha önce vakalar var. Anne babasından özellikle daha çok babasından şiddet var. Kendi aralarında ama çocuklar çok yansıtmıyorlar. Kendilerine karşı olan var ama genelde çok şikâyetçi olmuyorlar. Yerleşmiş bir kültür gibi olmuş onlar için bunu doğal olarak karşılıyorlar. Ondan kaynaklı. Şiddet var.” (PD4)

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisinde katılımcılar ayrıca parçalanmış aile/ebeveyn kaybı kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar risk altında çocuk kavramını parçalanmış aileler/ebeveyn kaybı ve aile bütünlüğünün olmaması ile eşleştirmiştir. Bu konuda OY4, Ö9 ve PD7 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Risk altında bulunan çocuk ya anne babayı kaybetmiş ya da aile bütünlüğünü sağlayamamış ve dışarıdan dış kaynaklı ya da buna bağlı olarak ailenin gerekli ilgi ve alakasını kesmesi sonucundan okul kaynaklı risk teşkil edebilecek ya da farklı ortamlara girebilecek öğrenciler bizim için risk altındadır.” (OY4)

“Parçalanmış ailelerin çocuklarını da ben risk altında çok görüyorum. Çünkü bir şekilde onlarda uyum sağlamak da çok zorlanıyorlar bazen ağlayanlar falan oluyor. Ya boşanma sürecinde oluyorlar ya da sonrasında hocam bir şeyler oldu, onlar da bana yansıtıyorlar diye paylaşıyorlar.” (Ö9)

“İşte anne veya babasından birini veya ikisini kaybetmiş olan öğrencilerimiz de aynı şekilde, bu yurttaki kalan öğrencilerimiz. Bunlar aslında sizin biraz önce sorduğunuz öğrenci gruplarının biz çoğunu biz risk altında olarak değerlendirdiğimiz risk haritalarımız var.” (PD7)

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod sosyoekonomik düzeyi düşük olması olmuştur. Katılımcılar ailelerin sosyoekonomik düzeyin düşük olmasını risk faktörü olarak değerlendirmiş ve bu nedenle bu tür çocukların risk altında olabileceğine vurgu yapmıştır. Konuyla ilgili Ö9, PD5 ve PD6 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Zaten çocuklarımızın büyük bir çoğunluğu yoksulluk riski altında.” (Ö9)

“Risk altından bulunan çocuklar, risk kendinden kaynaklı, aile durumundan kaynaklı risk durumları var. Örnek vereyim, aile durumu sosyoekonomik açıdan düşük durumdaysa öğrenci risk altındadır. Bir çocuk işçiliğinden bahsettik, o açıdan da değerlendirdiğimizde çocuklar risk altındadır.” (PD5)

“Mesela ben şuna dikkat ederim öğrencinin ekonomik durumunun da düşük olduğu öğrenciler de esasında risk altında. Çünkü çocuklar bir şekilde ekonomik ve maddi problemler ile uğraşıyorlar. Onları da risk altında olarak değerlendiriyoruz.” (PD6)

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisinde katılımcılar ayrıca madde kötüye kullanımı kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar madde kullanımı olan çocukların risk altında olduğunu belirtmiştir. Madde kullanımına dair OY2, Ö1, PD3 ve PD9 kodlu katılımcılar şunları söylemiştir.

“İşte madde kullanımı olabilir.” (OY2)

“(…). Madde bağımlılığı yönünden, çevresel faktörler olabilir. İşte onları bazı şeylere sürükleyen bazı riskler olabilir. Dediğimiz gibi bu yani. Aklıma ilk gelenler bunlar.” (Ö1)

“Bunun yanı sıra madde kullanım bozukluğu olan ya da belki alkol bağımlılığı olan risk altında.” (PD3)

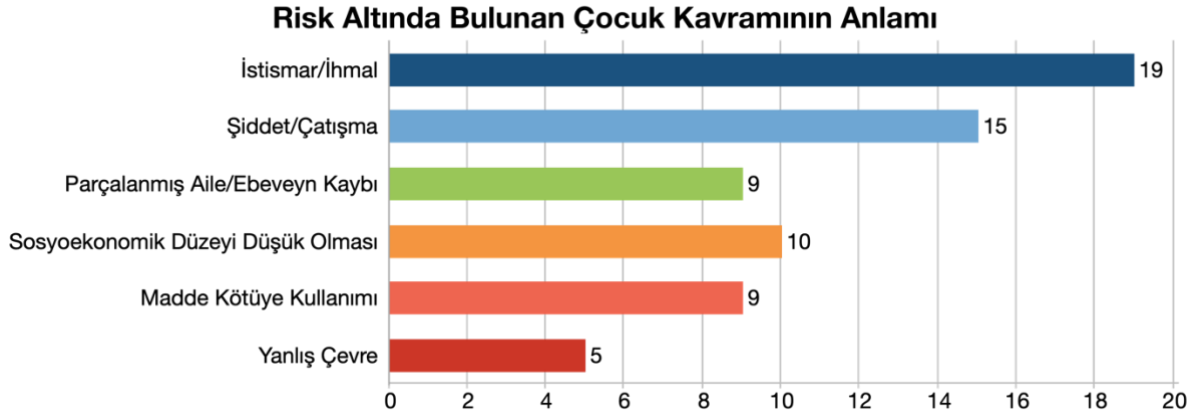
“Risk altında bulunan çocuk mesela çevresinde sigara kullanan, kötü davranış sergileyen, alışkanlıkları olan veya anne babası boşanmış olan, ebeveyninin ikisini ya da birini kaybetmiş gibi düşünebiliriz. Bu örnekler çoğaltılabilir tabii ki.” (PD9)

Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod ise yanlış çevre olmuştur. Katılımcılar sosyal çevrenin öğrenciler için bir risk faktörü olabileceğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY3, Ö10 ve PD1 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Şu an bulunduğum ortam gereği ve daha önce çalıştığım okulları düşünerek cevaplayayım isterseniz. Çocukların risk altında bulunması tamamen toplumsal kesimle ilgili bir şey. Ben daha önce İstanbul’da Bakırköy’de çalıştım mesela. Bakırköy’de nispeten eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu, biraz daha bilinçli ailelerin, daha az çocuklu ailelerin bulunduğu bir yer olduğu için çocuklar biraz daha farklıydı. Daha güvenliydiler, ailelerinden dolayı olumsuzluklar yaşama ihtimalleri daha azdı, düşüktü. İstismara uğrayan öğrenci hiç o dönemde görmedim mesela. Ama ne zaman ben Halkalı’ya gittim. Halkalı’da yeni açılmış bir okulda bir yıl görev yaptım. Arkasından Zeytinburnu’na geldim. Özellikle Zeytinburnu’nda son yıllarda son 5-6 senedir diyeyim sayı giderek artıyor. Çünkü yabancı kökenli çok fazla aile var ve onların artık gelenekleri, görenekleri de bizden çok farklı. Onlar için doğal olan şeyler bize göre çocuk istismarı olarak kabul ediliyor. Dolayısıyla bunları çok sıklıkla görmeye başladım yani. Bu tamamen çocukların içine doğdukları aileler ile ilgili. Maalesef ki eğitim seviyesi düşük, bilinçsiz ailelerin çocukları istismara açık çocuklar ve istismara da kesinlikle uğruyorlar. Onlar bunu kendileri bile doğal zannediyorlar çocuklar yani.” (OY3)

“Sonrasında aileden de biraz daha uzaklaşarak çevreyle alakalı problem yaşayabileceklerini ve yaşayan öğrencileri tanımladığını düşünüyorum.” (Ö10)

“Risk altında bulunan öğrencim mesela ne olabilir; parçalanmış aile çocukları risk altında olabilir. Madde bağımlılığına sürükleniyor ya da sürüklenmek üzere olan öğrenciler risk altındadır. Yanlış çevre içerisinde bulunan öğrencilerimiz risk altındadır. İşte istismara uğrayan ya da uğradığı düşünülen öğrencilerimiz risk altındadır. Yani riskin kapsamı çok geniş ama özet olarak bunları söyleyebilirim.” (PD1)



Şekil 4.5: Risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı kategorisine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların risk altında bulunan çocuk kavramının anlamı hakkındaki görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı Şekil 4.5'te gösterilmiştir. Şekil 4.5'te de görüldüğü gibi katılımcıların risk altındaki çocuk kavramının anlamına ilişkin en çok dile getirdiği kavram istismar/ihmal olmuştur. Katılımcıların risk altındaki çocuk kavramını ilişkilendirdiği diğer önde gelen kavramlar ise şiddet/çatışma ve sosyoekonomik düzeyin düşük olmasıdır. Yine katılımcılar risk altındaki çocuk kavramının anlamını parçalanmış aile/ebeveyn kaybı, madde kötüye kullanımı ve yanlış çevre olarak ifade etmişlerdir.

4.2.2.4. Risk Altında Bulunan Çocukların Belirlenmesi Süreci

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisi altında altı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar; risk durumu tespit formu, görüşme, gözlem, ilgiyle yaklaşma, öğrenci takibi ve öğrencilere ulaşmada yetersizliktir.

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisinde katılımcılar risk durumu tespit formuyla ilgili yoğun görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar risk altındaki öğrencilerin belirlenmesinde sürecinde çeşitli formların kullanıldığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili OY1, Ö6 ve PD8 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bizim tanıma testlerimiz var. İlk okul açıldığı zamanlarda bunları rehber öğretmeniz eşliğinde sınıf öğretmenleri ile beraber öğrencilerle anket şeklinde dolduruyoruz. İşte anne babalar birlikte mi oturuyor ayrı mı, bu çocuk çalışıyor mu, evinin durumu, maddi durumu gibi birkaç anketle bunları bulmaya çalışıyoruz. Bunların yanı sıra okula kaydoldukları zamanlarda da yine bunu anket şeklinde sorguluyoruz. Bu şekilde tespit etmeye çalışıyoruz. Onun dışında

birebir veli görüşmelerinde eğer görüşebilirsek bunları tespit etmeye çalışıyoruz. Çocuklar çok fazla bununla ilgili bilgi vermek istemiyor açıkçası. Risk altında olduğunu ya da ebeveynin zarar verdiğini veya işte ayrı olup olmadıklarıyla alakalı çok bilgi vermek istemiyorlar. Ama genelde işte bu şekilde anketlerle ve veli görüşmeleriyle öğrenmeye çalışıyoruz.” (OY1)

“(…) çocuklara bir form doldurtuyoruz. Orada zaten hani anne baba tek mi, öz mü üvey mi, orada her şey yazıyor. Ona göre zaten bir şeyleri biliyoruz. Onun haricinde dediğim gibi bir sıkıntı olduğunda işte çocukla konuşarak öğreniyoruz. Bazen yazmıyorlar da yani çocuklar.” (Ö6)

“Ben risk altında bulunan çocukları sene başında problem tarama envanteri ve Bakanlığın verdiği bazı rehberlik ihtiyaçları formu dediğimiz ölçekle tespit ediyoruz. Onlara yönelik benim kendi sistemim sarı kırmızı, yeşil olmak üzere öğrencileri böyle sınıflandırıyorum.” (PD8)

Ayrıca PD1 ve OY9 kodlu katılımcıların ifadelerinden risk tespit formlarının kullanılmasında rehberlik servisiyle sınıf rehber öğretmenlerinin birlikte hareket ettiği anlaşılmaktadır.

“Tabi, sınıf risk haritaları bu anlamda önemli. Sınıf risk haritası dediğimiz şey nedir. Kaç sorumuz var şu an hatırlayamayacağım, o sorular neticesinde öğrencileri tarıyoruz. Mesela annesi babası ayrı olan öğrenciler, tek kardeş olan çok kardeş olan, baba vefat etmiş anne vefat etmiş gibi soruların olduğu böyle sınıf risk haritasını belirlemeye yönelik bir formumuz var. O formu rehber öğretmenleri dolduruyor. Öğrencilerin okuyup yazma becerilerine bakıyorlar. Mesela okumakta, yazmakta zorlanıyor mu? Zorlanıyorsa o öğrenciyi direk bize gönderiyorlar. Bende daha önce RAM da çalıştığım için biliyorum yani. Biraz öğrenciye baktığım zaman bu öğrenci kaynaştırma eğitimi alabilir veya alamaz gibi bir bakıyoruz. İşte onların tanımlanması için rehberlik araştırma merkezine gönderiyoruz. Gönderdikten sonra sonuç ortaya çıkıyor.” (PD1)

“Rehberlik servisinin bununla ilgili çalışmaları var. Sınıf rehber öğretmenleri de form dağıtmak suretiyle bu çalışma yapılıyor. Hatta ben rehberlik servisini gezerek bazı çalışmaları biliyorum ama çok içeriğine vakıf değilim ama bunları tanımlama adına yapılan testler mevcut biliyorum.” (OY9)

Katılımcıların görüşlerinden risk altındaki çocukların belirlenmesinde kullanılan formlardan elde edilen bilgilerle risk haritasının oluşturulduğu görülmektedir. Bu konuda PD5 ve PD6 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Biz başlangıçta zaten onlarla ilgili form alıyoruz. Aile yapısını, ailesiyle ilgili bazı bilgileri, sağlık durumlarına dair. Sağlık durumları söz konusu olabilir, tek ebeveynli olanlarda risk altında olabiliyor. Bu tarz durumlarla ilgili bilgi aldığımız için onlar var. Bazı envanterler var, o envanterler sayesinde ulaşabiliyoruz (...) Risk haritaları var, her sene aldığımız risk haritalarımız var. Anne baba, kendiyle ilgili ya da problemleriyle ilgili olarak bilgiler toplanıyor." (PD5)

"Risk haritası diye bir uygulama var dönem başında öğrencilere o testi uyguluyoruz. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan. Bu arada sayıca kardeş olarak fazla olan öğrenciler de risk altında oluyor 5 ve yukarısı risk altında kabul ediliyor literatüre göre. Ona bakarak ben açıkçası belirliyorum. Zaten dönemin başında anne babası ayrı, anne babasının vefat ettiği ya da ikisinin vefat ettiği, uyguladığımız öğrenci tanıma formlarından çocuk çalışıyor mu çalışmıyor mu?" (PD6)

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod görüşme olmuştur. Katılımcılar öğrenciyle bire-bir görüşmeler yapılarak risk faktörlerinin belirlenmesine çalışıldığından bahsetmiştir. Konuyla ilgili OY4, OY5, Ö1 ve PD1 kodlu katılımcılar şu ifadeleri paylaşmıştır:

"Mutlaka senenin başında bu öğrencilerle bir görüşme gerçekleştirilir. Eğer sıkıntılı gördüğümüz ise mesela abartılı bir şekilde dövmesi vardır, kolunda jilet izleri vardır veya anne baba boşanmıştır aile büyüklerinde kalıyordu. Bunlar mutlaka bir kenara not alınır. Rehberlik servisiyle de iş birliği yapılarak mutlaka senenin başında öğrenciyle de görüşme gerçekleştirilir öğrenciyi tanıma amaçlı. Yine aynı şekilde 10. sınıf veya 11. sınıf öğrencisi ise yine dönem dönem öğrenciyle özel birebir görüşüyoruz. İçerisinde bulunduğu hal ve davranışları, içerisinde bulunduğu konumu ya da eğer maddi yetersizliği varsa, aileden uzaksa çeşitli özelemler duyuyorsa, yine zararlı bir alışkanlığını gördüysek (...)." (OY4)

“Rehberlik servisimizin belirlemiş olduğu aslında rehberlik programında rehberlik servisimiz yapmadı bunu tabii ki rehberlik programında risk haritası var. Sınıfların risk haritası. Orada belli kriterler var. Çocuklarla tek tek görüşmeler yaparak sınıf rehber öğretmenlerimiz tabii ki maalesef hepsi yapmıyor buna ama çoğunluğu diyelim. Görüşmeler yaparak çocuğa oradaki soruları yöneltiyorsun. Aldığı cevaplara göre belirli bir şey çıkarıyorsun, bir parametre var. Babası olmayan, annesi olmayan, babası ölmüş, baba-anne ayrı olan, mali yetersizliği olan, aile büyüklerinin yanında babaanne, anneanne gibi yaşayan şeklinde. Dediğim gibi ben bu burs işinden dolayı risk haritalarını incelerim 5 yıldır. Bakarız, oradan tespit ederiz, öğrencilerle görüşme yaparak yardımcı olmaya çalışırız maddi anlamda.” (OY5)

“Birebir mülakat şeklinde. Ben öyle yapıyorum. Diğer öğretmenlerim nasıl yapıyor bilmiyorum ama ben birebir mülakat şeklinde özel olarak görüşüyorum. Hepsini tek tek bilgilerini sorarak işaretleme usulüyle anket gibi. Bu şekilde bilgilerini topluyorum. Yani birebir.” (Ö1)

“Hocam okul taraması yaptığımız zaman işte parçalanmış aile çocuklarını ben buraya alıyorum. Tek tek görüşüyorum. Mesela iki öğrencimle gördüm anne baba ayrılmış. Hayat öyküsünü, yaşam öyküsünü alıyoruz. Bir analizini yapıyoruz çocukların.” (PD1)

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisinde katılımcılar ayrıca gözlem kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar risk altındaki çocukları gözlem yoluyla da belirlediklerini bildirmiştir. Konuyla alakalı OY4, OY3, Ö6 ve PD2 kodlu katılımcılar şunları dile getirmiştir:

“Öncelikle gözlem yolu. Öğrencinin genel arkadaşlarına uyumu farklıysa ya da farklı davranışlar, olaylara verdiği tepkiler farklıysa öğrenciyle birebir yolla görüşme gerçekleştiriyoruz. Eğer öğrencinin hayat hikayesinde ya da durumunda gerçekten absürt bir durum sezersek bunu mutlaka rehberlik servisine yönlendiriyoruz. Sınıf öğretmene bilgi veriyoruz. Ayrıca ilgili müdür yardımcısı da bu öğrenciler hakkında rehberlik servisinden bilgi alıyor. Daha sonrasında rehberlik servisiyle tekrar bir görüşme gerçekleştiriyoruz. (...).” (OY4)

“Şöyle oluyor daha çok; bir kere bu öğrenciler iki türlü olabiliyor ya aşırı derece agresifler, kısa zamanda kendilerini belli ediyorlar kavga çıkararak, öğretmenlerine saygısızlık yaparak, okulun eşyalarını kırıp dökerek kendilerini belli ediyorlar ya da hiçbir şekilde belli etmiyorlar, aşırı derecede içe kapanık oluyorlar. Biz bu iki türlü öğrenciden çok şüpheleniriz açıkçası ve irdelemeye çalışırız. Şimdiye kadar da şüphelendiğimiz öğrenciler arasından yanıldığımız olmadı açıkçası.” (OY3)

“Ben disiplin kurulunda olduğum için gözlemle belirliyoruz. Disiplin kuruluna geliyor bir sebepten dolayı. Ama ders içerisinde çocuğun farklı durumları olursa birebir onu kenara çekip öğrenmeye çalışıyoruz yani. Gözlemle ve diyalogla.” (Ö6)

“Eğer şiddete meyilli bir çocuksa genel çerçevede söyleyeceksem öncelikle bizim iyi bir gözlemci olmamız gerekiyor. Çocuğu fark edebilmemiz gerekiyor. Bundan dolayı her teneffüs koridorlarda olmaya çalışırım ki bir öğrenci gözümünden kaçmasın. Canı sıkkın bir öğrenci vardır ya da bir başka arkadaşına zarar veren bir öğrenci vardır. Bunu iyi gözlemleyebilmem gerekiyor. İlk olarak gözlemle başlıyoruz.” (PD2)

Risk altındaki öğrencileri belirlemede gözlemden yararlanan bir katılımcı da özellikle öğretmenlerin gözleminin çok önemli olduğuna vurgu yapmıştır:

“Bunlarla ilgili genellikle derse giren öğretmenler gözlem yaparlar. Evet, bazen bizim de verdiğimiz testler oluyor ama genellikle burada öğretmenin gözlemi bizim için çok önemli akademik düzeyde. Bir de biz meslek lisesi tekstil ve moda olduğumuz için çocukların çizimlerinde ya da okumalarında, cetvel tutuşlarında, o bazı çizgileri çizmelerinde bile bu gözlemleri yapabiliyorlar. O yüzden çoğunlukla bu yönlendirmeleri öğretmenler yapıyor. Çünkü en iyi gözlemleyiciler derse giren kişilerdir. Daha sonra öğretmenler yönlendirdiğinde bende burada görüşmeye alıyorum. Görüşmeye aldıktan sonra bende gözlemliyorum.” (PD3)

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod ilgiyle yaklaşma olmuştur. Katılımcılar öğrencilere ilgiyle yaklaşarak konuştuklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY2, Ö2, PD10 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Ben bu zamanki çocuklar için aslında en önemli olan yolun şu olduğunu düşünüyorum; çocuk sizi seviyorsa bir nevi de olsa sizi üzmemek ve kırmamak adına bazı yanlışlarını düzeltiyor ya da çocuklar şunu istiyorlar aslında kendi çocuğumdan da biliyorum onları oturup dinlememizi istiyorlar. Şimdi mesela benim kızım Blackpink grubunu dinliyor. Ben hiç tasvip etmiyorum normalde içimden ama ilgileniyormuş gibi yapıp onun neler yaptığını kontrol altına almaya çalışıyorum. Buradaki çocuklar içinde geçerli. Onlar için oyun çok çok önemli ama ben bu oyunların vs. çok zararlı olduğunu düşünüyorum. Ama yine de mesela kendim araştırıp oyunlarla ilgili bilgi sahibi oluyorum ki çocukla konuşabileceğimiz bir şey olsun ya da iletişim kurabileceğimiz, onu önemsemişimi hissetmesi için ilgi alanlarıyla ilgili bilgi edinip sohbet etmeye çalışıyorum. Mesela işte Whatsapp konuşmalarımız oluyor. Biz uzun uzun yazıp emoji koyuyormuşuz onlar şey diyorlar, bunu yapan kişiler bizden yaşça büyük insanlar, asla gençler böyle bir şey yapmaz. Belki arkamızdan gülüyorlar, eğleniyorlar ama aramızda bir kuşak farkının da olduğunu düşünüyorum açıkçası.” (OY2)

“Bu noktada hani ben ne yapabilirim. Sonuçta o çocuğu haftada maksimum görüyorum ben bir saat görüyorum. Oda dersine girersem yani. Bir saatte çocuğa iyi davranmaya çalışıyorum, anlayışlı olmaya çalışıyorum, merhamet göstermeye çalışıyorum. Çünkü şöyle bir şey var o çocuğa baktığım zaman ben gelecek on senesini kestirebiliyorum. Nasıl bir hayata sahip olacak, aile ilişkileri nasıl devam edecek. Çoğunluğu kötü bir geleceğe sahip olacaklarından dolayı hani birazcık böyle içimden merhamet geliyor, o şekilde yaklaşıyorum çoğuna.” (Ö2)

“Kendi dosyaları ve şahsi şeyleri varsa onlarla ilgileniyoruz bu çocukların ben gördüğüm kadarıyla eksikliklerden bir tanesi ilgi. Çocuğa kızsanız bile çocuğun adını söyleyin o gün onu hayatta olduğunu fark eden tek adam siz olabilirsiniz, ilk adını söyleyen tek adam siz olabilirsiniz. Çünkü derse geliyor, uyuyor, eve gidiyor, uyuyor aile ile iletişim sadece yemek yerken var. Onun haricinde onu geç kaldığı için fark eden sadece hoca oluyor. Buna kızıyor ama içten içe de mutlu oluyor, çünkü hoca onu fark etti, ruh gibi geliyor gidiyordu yoksa bu benim için bir sorunu görmezden gelmek.” (PD10)

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisinde katılımcılar ayrıca öğrenci takibi koduyla ilgili görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin takibini sağlayarak risk altındaki öğrencileri belirlediklerini ifade etmiştir. Konuyla alakalı OY8, Ö7 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Zaten bizde raporlarda var özel gereksinimi olan öğrenciler diğer kısımda da sınıf rehber öğretmenleri eğer düzenli çalışıyorsa. Çünkü onların takibi daha fazla o zaman rehber öğretmenine yönlendiriyoruz o şekilde. Hatta rehber öğretmenin devam eden görüşmeler yaptığı öğrenci de var. Nasıl terapiye gidersiniz haftada bir onun gibi görüşmeler yaptığı öğrenci de var.” (OY8)

“Ondan sonra okul aile birliği de bizim gönderdiğimiz öğrencilerde veli araştırılıp doğru mu değil mi teyit neticesinde ne yapıyorlar bu yardımı sağlamaya çalışıyorlar.” (Ö7)

“Bu konuda kendilerini takip ediyorum, gelişim ne düzeyde olmuş.” (PD3)

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi süreci kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod öğrencilere ulaşmada yetersizlik olmuştur. Katılımcılar risk altında olabilecek öğrencilerle görüşmede ve durumlarını belirlemede zorlandıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1, Ö1 ve PD5 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Aile içindeki sıkıntılara dahil olmamızı da çok istemiyorlar. Öyle söyleyelim. Anlatmadığı sürece, veliyle iletişim kurulmadığı sürece bunları bilmemiz mümkün değil. Çok da dahil olmamızı istemiyorlar açıkçası.” (OY1)

“Hayır. Yani ulaşılabilirdiğini düşünmüyorum ben. Yani bizim de ulaşamadığımız hatta sınıf rehber öğretmenlerinin de tanıyıp ulaşamadığını düşünüyorum. Yani geçen şöyle bir olay oldu geçtiğimiz haftalarda. Bir öğrenci çok ciddi olarak derste çok ciddi problemler çıkarmaya başlayınca velisiyle görüştim. Okula çağırdım ki benim sınıfıma sonradan geçmişti öğrenci. Çok detaylı da tanıımıyordum. Çocuğun velisi geldiği zaman şunu öğrendim ki kız kardeşi kanser hastasıymış, kendisi astım hastası epilepsi pardon. Ailenin maddi sorunları var çok ciddi anlamda. Yani öğrenciyi biz veliyle görüşmesek anlayamıyoruz. Öğrenci bunu bize hiçbir şekilde yansıtmıyor. Çocuk gayet şen gözüküyor. İşte böyle gayet mutlu gözüküyor. Hatta fazla şımarık gözüküyor. Aslında bir tepki gösteriyor ama biz onu anlayamıyoruz. Hani eğer

görüşmezsek, görüşme yapmazsak. Bu anlamda yani öğretmenler görüşmediği müddetçe veliyle, hani veli iş birliği olmadığı müddetçe ben hiç öğretmenin tanıyamayacağını düşünüyorum öğrenciyi. Tanıyamadığımızı düşünüyorum yani.” (Ö1)

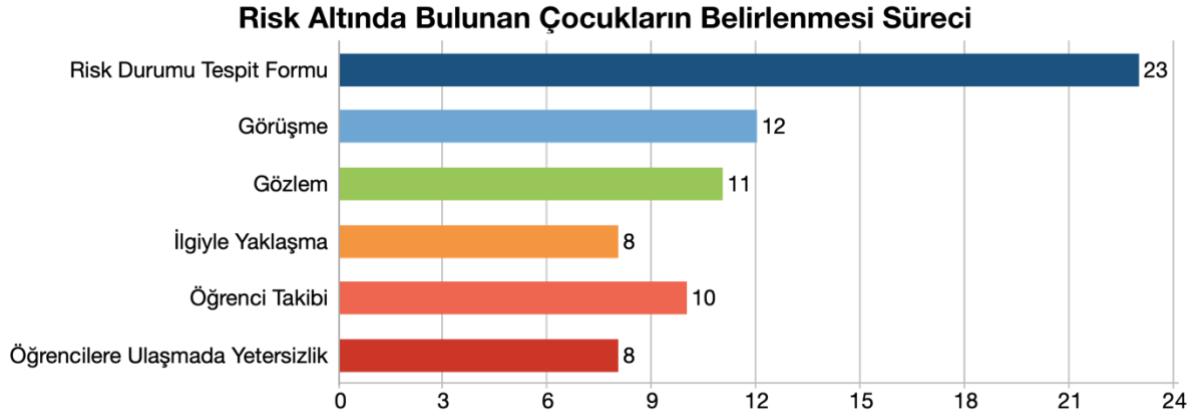
“Çocukla doğrudan bir görüşme yaptığımızda iletişim kuramıyoruz. Çocuk diyor ki istediğiniz şekilde dilekçe yazın, beni okuldan atın. Ne yapabilirsiniz ki, herhangi bir şey yapamıyorsunuz, şiddet uygulayamıyorsunuz.” (PD5)

Ö1 kodlu katılımcı da risk altındaki öğrencilere ulaşma konusunda yetersiz kalmasından dolayı kendisine olan kızgınlığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Keşke niye daha önce öğrenmedin bu bilgiyi diye böyle bir şey oluyor kendi açımdan. Ama hani böyle bir şey yapamadım dediğim bir durum olmadı henüz çok şükür. Ama dediğim gibi çocuğun babasının cezaevinde olduğunu duymuyorsam kendime bir müddet kızıyorum. Niye bunu daha önce nasıl öğrenmedin, yakalamam lazımdı benim bunu bir şekilde diye kendime bazen kızdığım oluyor yani. Mesleki anlamda başarısız hissettiğim oluyor.” (Ö1)

Diğer bir katılımcı da okulda çalışanların risk altında bulunan öğrencilere ulaşmada yetersiz kalmasını gerekli özverinin gösterilmemesine bağlamıştır. Ö10 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde paylaşmıştır:

“Bazı öğrencilerin tamamı ile kapalı olmasa büyük ihtimalle de kendi içlerinde yaşadıkları birtakım travmatik, psikolojik birtakım problemleri olduğunu fark ediyoruz zaten. Çünkü her öğrenciye aynı şekilde gidemiyoruz. Çünkü kendini aynı şekilde açmıyor öğrenci. Biz de onun istekleri doğrultusunda ya da onun anladığı düzeyde ya da anlamak istediği düzeyde farklı farklı her insan bir dünyadır. Neticede o dünyaya girmeye çalışarak yine ben kendi açımdan bahsediyorum burada ben bunu yapmaya çalışıyorum. Ama okul bunu yapıyor mu bu konuda çok emin değilim açıkçası özeleştiri de yapmak gerekirse kurum olarak onun biraz eksik olduğunu düşünüyorum.” (Ö10)



Şekil 4.6: Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi sürecine ilişkin kodların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların risk altında bulunan çocukların nasıl belirlendiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı ise Şekil 4.6’da gösterilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu risk altında bulunan çocukların belirlenmesi sürecinde risk durumu tespit formunun kullanıldığını belirtmiştir. Katılımcılar risk altındaki çocukların belirlenmesi sürecinde risk durumu tespit formu kullanmadan sonra sırasıyla en çok görüşme, gözlem, öğrenci takibi ve ilgiliyle yaklaşma yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan 8 katılımcı da risk altında bulunan öğrencileri belirleme süreci için öğrencilere ulaşmada yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

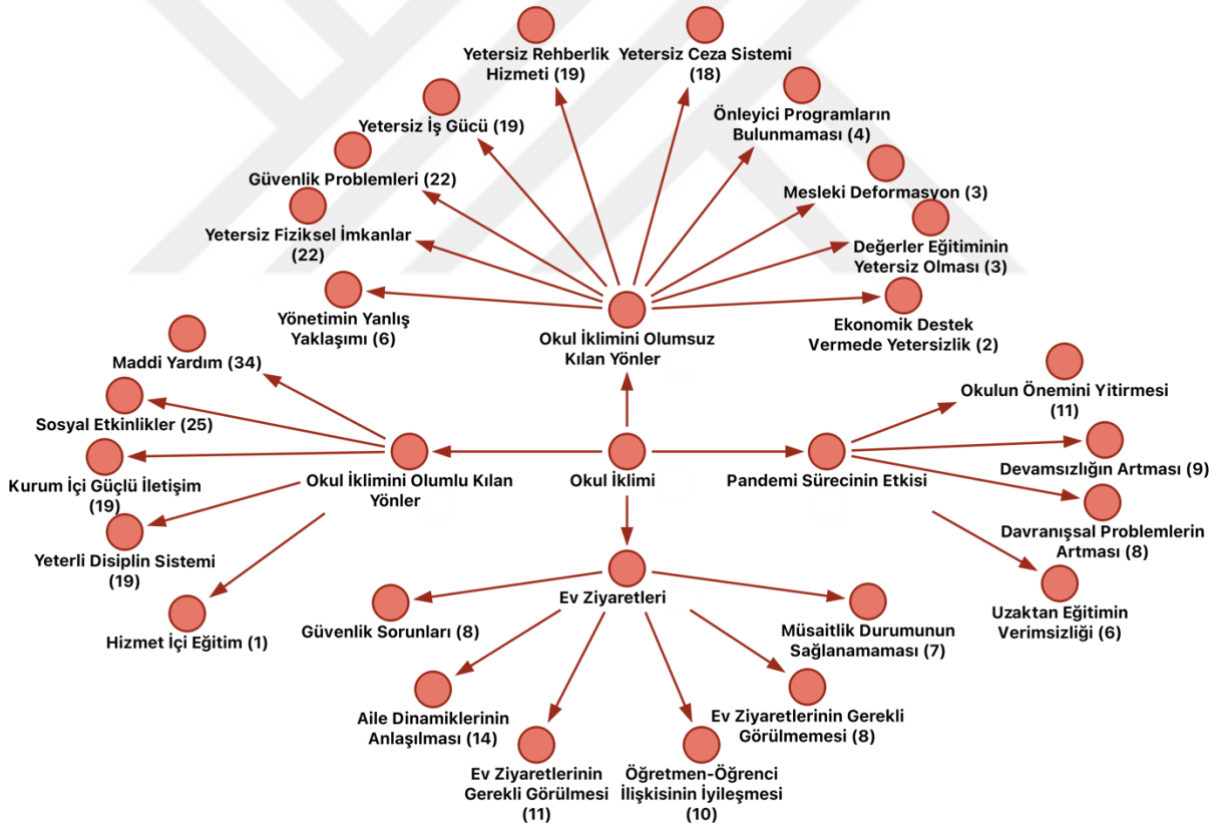
Kod Sistemi	Okul Yöneticisi	Öğretmen	Psikolojik Danışman	TOPLAM
Risk Altında Bulunan Çocuklar				0
Çocuk Refahı Mevzuatı Hakkındaki Bilgileri				0
Çocuk Kanunları İçeriği Hakkında Bilgi Sahibi Olma	•	•	•	8
Çocuk Kanunları Sadece Duymuş Olma	•	•	•	27
Çocuk Kanunları Hiç Duymamış Olma	•	•	•	16
Koruyucu ve Destekleyici Tedbirler Hakkındaki Bilgileri				0
Tedbirler Hakkında Bilgi Sahibi Olma	•	•	•	30
Tedbirler Sadece Duymuş Olma	•	•	•	15
Tedbirler Hiç Duymamış Olma	•	•	•	9
Risk Altında Bulunan Çocuk Kavramının Anlamı				0
İstismar/İhmal	•	•	•	26
Şiddet/Çatışma	•	•	•	17
Parçalanmış Aile/Ebeveyn Kaybı	•	•	•	13
Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Olması	•	•	•	12
Madde Kötüye Kullanımı	•	•	•	10
Yanlış Çevre	•	•	•	6
Risk Altında Bulunan Çocukların Belirlenmesi Süreci				0
Risk Durumu Tespit Formu	•	•	•	43
Görüşme	•	•	•	22
Gözlem	•	•	•	14
İlgiliyle Yaklaşma	•	•	•	13
Öğrenci Takibi	•	•	•	12
Öğrencilere Ulaşmada Yetersizlik	•	•	•	10
TOPLAM	85	91	127	303

Şekil 4.7: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman, okul yöneticisi) göre risk altında bulunan çocuklar temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi.

Okul çalışanlarının görev durumlarına göre risk altında bulunan çocuklar temasına ait kodlarda yoğunluk gösteren kod matrisi Şekil 4.7’de gösterilmiştir. Buna göre okul yöneticileri çoğunlukla istismar/ihmal, kanunları sadece duymuş olma, tedbirler hakkında bilgi sahibi olma, risk durumu tespit formu kodlarında; öğretmenler risk durumu tespit formu, tedbirleri sadece duymuş olma, ilgiyle yaklaşma, istismar/ihmal kodlarında; psikolojik danışmanlar ise risk durumu tespit formu, tedbirler hakkında bilgi sahibi olma, kanunları sadece duymuş olma ve görüşme, parçalanmış aile/ebeveyn kaybı kodlarında ağırlıklı olarak görüş bildirmiştir.

4.2.3. Okul İklimi

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci tema olan okul iklimi temasına ait dört kategori oluşturulmuştur. Bunlar; okul iklimini olumlu kılan yönler, okul iklimini olumsuz kılan yönler, pandemi sürecinin etkisi ve ev ziyaretleridir (Şekil 4.8).



Şekil 4.8: Okul iklimi temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

4.2.3.1. Okul İklimini Olumlu Kılan Yönler

Okul iklimini olumlu kılan yönler kategorisi altında beş kod oluşturulmuştur. Bunlar; maddi yardım, sosyal etkinlikler, yeterli disiplin sistemi, kurum içi güçlü iletişim ve hizmet içi eğitimidir.

Okul iklimini olumlu kılan yönler kategorisinde katılımcılar maddi yardımla ilgili yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar burslarla ve yapılan yardımlarla birlikte öğrencilere maddi destekte bulunulduğundan bahsetmiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö7 ve PD3 kodlu katılımcılar şunları dile getirmiştir:

“Dediğim gibi bizim arkadaşlarla tamamen gönüllülüğe dayalı, kendi aramızda topladığımız herkesin gönlünden ne koparsa. 50 lira veren de var, 100 lira veren de var, 400 lira veren de var. Herkes ekonomik özgürlüğüne göre bir havuz oluyor paramız. Ben de hani ona kaç öğrenciye dağıtabiliriz, aylık ne kadar versek öğrenci için yeterli şeklinde onun çalışmasını yapıyorduk. Bu yıl bunların hepsini tek başıma yaptım. Mesela şu an 20 civarında öğrencimize ayda 200 lira bir yardım. Hani en azından okuldan istenilen şeyleri alabilirsin, olur ya hani bir şeyler isteniyor, bir şeyler yapması gerekiyor öğrencinin bunları yapabilsin. Hiçbir şey olmadı okulda kantinde günlük 10 lira harcayabilsin. Bu şekilde bir yardımımız oluyor.” (OY5)

“Bu maddi durumu olmayan öğrenciler bizim okulumuzun yurdu olduğu için yemeğini orada yiyebiliyor. Maddi durumu olmayan öğrencilerden sağ olsun müdür bey her sınıftan bir veya iki öğrenci tespit edilerek onlara kart dağıtılıyor. Yetim, öksüz, gazi çocukları, şehit ve maddi durumu iyi olmayan çocuklara öğlen yemeğini ücretsiz olarak ikram ediyoruz. (...) Okul aile birliğimiz yoksul ailelerimize destek oluyor. Ramazan da yaklaşıyor orada hayır hasenat sahipleri okula bağışta bulunuyor. Giyecek veya yiyecek, gıda malzemeleri, kumanya şeklinde yoksul ailelere dağıtılıyor. Ama hangi velinin durumu kötü, hangisinin velisi cezaevinde, işsiz bir aileyse, hangisinin kronik hastalığı var. Bunlar eğer tespit edilmişse okul aile birliği bunlara yardımcı olmaya çalışıyor.” (Ö7)

“Onlarla ilgili de okul idaremi tarafından yapılan bazı burslar var. Çocuklara belirli dönemlerde burslar veriliyor. Bunlarla ilgili birtakım çocuklar var, burs için belli kurallar. Dediğim gibi okulumuzda burs imkânı da var.” (PD3)

Okul iklimini olumlu kılan yönler kategorisinde katılımcıların yoğun görüş bildirdikleri bir diğer kod da sosyal etkinlikler olmuştur. Katılımcılar özel günler için etkinlikler, sportif ve sanatsal faaliyetler ve geziler başta olmak üzere belli başlı sosyal etkinlikler düzenlediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY3, Ö7 ve PD8 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“(…) Mesela biz aslında okul olarak spor müsabakalarına önem veriyoruz, etkinliklere önem veriyoruz. Şu an kendi binamızda olmadığımız için çok aksadı böyle şeyler ama geçmişte kendi binamızdayken her şeyi değerlendirirdik. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışırdık, spora yönlendirirdik öğrencileri, santranca yönlendirirdik. Bütün bunları olumsuz davranışları en aza indirmek adına yapıyorduk. Biz çok güzel pilav günleri yaparız. Öğrencileri de dahil ederiz yani. Kermesler yaparız öğrencileri de dahil ederiz. Tiyatro yaparız, koro yaparız. Yani futbol maçları yaparız, voleybol maçları yaparız. Çok şey yaparız, hepsine öğrencilerimizi dahil etmeye uğraşırız. Bunlarla uğraşsınlar başka şeylere yönelmesinler diye çaba sarf ederiz. Bizim yaptıklarımız genelde böyle.” (OY3)

“Bizim öğrencilerimiz ayda bir mutlaka bir etkinlik yaparlar. Doğum günü varsa o kişinin doğum gününü kutlarlar. Mesela sınıf günü yapmak istiyorlar birisi börek birisi çörek birisi pasta bu tarz şeyler yapıp getiriyorlar. Birisi meşrubat alıyor mesela. Derslerine giren öğretmenleri de ikram ediyorlar. İdareye de ikram sağlanıyor. Bazen okul idaresinin öğretmenlere yemek ikramı oluyor, bazen geziler oluyor. Çanakkale gezimiz oldu mesela, bazen incelemeye yönelik gezilerimiz oluyor. Okulca mesela gönüllü olarak gitmek isteyenler oluyor böyle organizasyonlarımız oluyor.” (Ö7)

“Mesela şimdi 19 Mayıs'ta bir yazı yazdım rehberlik servisi olarak bir şenlik. 1 hafta boyunca okulda hiç ders işlenmeden, tamamen çocukların enerjisini atabileceği sportif yarışmalar yapabiliriz. Bu tip durumlar, dediğim gibi o kırmızı listemdeki öğrencileri yetenek alanlarına göre spor, sanat, resim veya okul içi sorumluluk vererek onlara okula aidiyet hissini artırmak için çalışmalar yapıyoruz.” (PD8)

Okul iklimini olumlu kılan yönler kategorisinde katılımcılar ayrıca yeterli disiplin sistemi kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar okul yönetiminin disiplin sisteminin yeterli ve

yerinde olduğunu bildirmiştir. Konuyla alakalı OY2, Ö8 ve PD9 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Şunu söyleyebilirim hem öğretmenler hem öğrenciler yönünden aslında çok disiplinli olduğunu, buranın özel okul olduğunu, biraz daha rahat olması gerektiğini düşünüyorlar. Ama ben her zaman felsefem şu, öğretmenlere de öğrencilere de söylediğim disiplin eşittir başarı. O ilkeyle hareket ediyoruz. O yüzden herhangi bir sıkıntı oluştuğunda resmi olarak disiplin kurulunu toplayıp gereken cezayı veriyoruz ya da işte konuşarak çözebileceğimiz bir sıkıntıysa onu hallediyoruz. Dediğim gibi kıyafet konusu, saç, sakal vs. bu tarz konularda imtiyaz sahibi bırakmıyoruz yani. Devlet okullarına göre daha disiplinliyiz diyebiliriz.” (OY2)

“Böyle çok sıkı bir disiplini var diyemem. Ama çağın gerektirdiği bir disiplin anlayışı olduğunu düşünüyorum. Bu dönem zaten eski tip bir disiplin anlayışına maalesef uygun değil diye düşünüyorum. O anlamda daha böyle esnek, daha böyle öğrenci merkezli bir disiplin anlayışı olduğunu düşünüyorum.” (Ö8)

“Mesela öğrenciyi tabii ki korumak için, öğrencinin güvenliğini sağlamak için bir disiplinin kuralların olması gerekiyor. Biz olması gereken kuralların her şeyini uygulamaya çalışıyoruz. Çok aşırı da tutmuyoruz bizimkisi dediğim dedik bir eğitim sistemi de değil. Ama diğer okulları görüyorsun öğrenci çıkıyor öğretmenin yanında örneğin sigara içiyor veya öğrenci çok rahat bir şekilde okuldan çıkıyor. Bu öğrenci okuldan çıktığında başına bir şey geldiğinde yine sıkıntıyı problemi okul yaşıyor. Ama çok da umursamıyor bazı okullar. Biz bu noktada tabii ki biraz daha hassas davranıyoruz okul olarak.” (PD9)

Okul iklimini olumlu kılan yönler kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod kurum içi güçlü iletişim olmuştur. Katılımcılar okul içerisinde çalışanlar arası iletişimin oldukça güçlü ifade etmiş ve okulda birlik ve beraberliğin olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili OY9, OY2, Ö5 ve PD6 kodlu katılımcıların ifadeleri şunlar olmuştur:

“Her şeyden önce iletişim kopukluğu yani koordinasyonun, iletişimin, sevgi ve saygı çerçevesinde olmadığı her yerde problem çıkıyor. Ben birbirini anlayabilen insanların bir arada çalıştığı takdirde iyi bir şeyler olabileceğini düşünüyorum. Zaten bu seneki faaliyetlerdeki en büyük yaklaşım buydu. İyi bir

ortamımız vardı arkadaşlarımızla, öğretmenlerle vesaire. Her şeyden önce güvenmeniz gerekiyor çünkü bir insan bir insana destek olurken o yaptığı yardımın hak ettiği yere gideceğinden emin olması lazım. O yüzden iki, üç kişilik bir komisyon ayarladık. Dedik tek kişinin elinde olmasın bu iş. Herkes ne geliyor ne gidiyor içeriğini falan bilsin. Burada dosya var kimler ne veriyse kuruşu kuruşuna her şeyi yazıyoruz. Şeffaf bir şekilde bakmak isteyen istediği gibi bakabiliyor şuna buna. Bu şekil ilerliyoruz sadece günlük boyutta. Aynı bunun dışında işlerin yürümesi ile de aynı kurallar aslında geçerli ve biraz özveri.” (OY9)

“Şimdi okulumuz üzerinde baktığımızda aslında buradaki insanlar yıllardır burada olduğu için benim 8 yılımsa buradaki temizlikçi ablaların 9 yılı, 10 yılı. Diğer öğretmenlerimizin de çoğu yıllardır bizlerle çalışan öğretmenler. O yüzden duygusal olarak birbirine bağlı bir kurum. Herkes birbirini anlıyor, herkes birbirinin huyunu suyunu biliyor. Ona göre hareket ediyor. O yüzden güzel bir iklim olduğunu söyleyebilirim okul içerisinde. (...)” (OY2)

“Birlik beraberliğimiz fazla bence. Ben kendi adıma söyleyeyim. Ben burada hastalandığım, rahatsızlandığım vakit iki sene önce pandemi bağlamadan üç dört ay önce beyin tümörü demişlerdi bana. Bunu müdürüme haber ettiğimde gelemeyeceğimi söylediğimde, “Ne oldu kızım!” diye söyledi eski idarecimizden bahsediyorum. Böyle böyle dedim ben başlamıştım ağlamaya. Onun da ağladığını biliyorum. Hiç rapor önemli değil iyileş öyle gel demişlerdi. Yaklaşık bir 30 günlük süreç olmuştu. O süreçte öğretmen arkadaşlarımın hepsinin bir şekilde ona hastalığımı söylediğimde ağladığını, sürekli aradıklarını, hatta Edirne’ ye geldiklerini, sürekli ulaşmaya çalıştıklarını biliyorum. Bizim duygusal bağımız sağlam.” (Ö5)

"Ama şu anki idarecilerime ben her şeyi rahatlıkla söyleyebiliyorum. Onların da bana her şeye rahatlıkla söylediğini düşünüyorum. Daha olumlu bir okul ikliminde çalıştığımı düşünüyorum şu anda.” (PD6)

Okul iklimini olumlu kılan yönler kategorisinde katılımcılardan biri ayrıca hizmet içi eğitim kodundan bahsetmiştir. PD2 kodlu katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki seminerler olduğunu bildirmiş ve konuyla alakalı katılımcı şöyle bir görüş paylaşmıştır:

“Bu sene mesela öğretmenlere seminerler getirdiler. İki ayda bir öğretmenlere rehberlik servisi tarafından seminerler düzenleniyor. Bu seminerin içeriğinde öğretmenin veliyle iletişimi, öğretmenin öğrenciyle iletişimi, öğretmenin diğer personellerle olan iletişimi ya da öğretmenin ders içinde materyal kullanımı. Ders içinde dersi nasıl anlatacağı benim değil o branş öğretmenine kalmış bir şey ama en azından üslup anlamında bir şey olabiliyor. Bununla alakalı mesela bazı seminerler var. (...)” (PD2)

4.2.3.2. Okul İklimini Olumsuz Kılan Yönler

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisi altında on kod oluşturulmuştur. Bu kodlar: yetersiz fiziksel imkanlar, güvenlik problemleri, yetersiz rehberlik hizmeti, yetersiz iş gücü, yetersiz ceza sistemi, yönetimin yanlış yaklaşımı, önleyici programların bulunmaması, mesleki deformasyon, değerler eğitiminin yetersiz olması ve ekonomik destek vermede yetersizliktir.

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcılar yetersiz fiziksel imkanlarla ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar okuldaki fiziksel imkanların yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Okullarda bu fiziksel imkanların yetersiz olmasından hem öğretmenlerin, öğrencilerin şikayetçi olduğu hem de eğitim-öğretim sürecinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. Konuyla ilgili OY5 kodlu katılımcı psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin okulda görüşme yapabileceği bir odanın olmamasına vurgu yapmıştır:

“Normalde biz rehberlik görüşme odamızı polise verdik. O yüzden rehberlikçilerimizin bir görüşme odası yok. Ama başka mekânımız yok aslında verilmesi çok doğru değil. Arkadaşlar bize çok kızıyorlar o anlamda ama başka verebileceğiniz yer yok. Okul çok büyük ama inanın her yeri dolu boş olanları da zaten sınıfa dönüştürüyoruz ya da laboratuvara dönüştürüyoruz.” (OY5)

Ö1 kodlu katılımcı, okulda öğrencilerin serbest etkinlik yapabilecekleri alanlarının olmadığına dikkat çekmiştir:

“Ya mesela tablette bir şey açmak istiyorsunuz tabletim aslında çok zayıf kalıyor teknolojisi. Aslında bunun bile olması çok güzel bir şey. Ama mesela işte ses kalitesi çok düşük oluyor. Bir şey açtıysanız anlayamıyorlar sesini. Takılıyor, bir şey yazıyorsunuz açılmıyor. Açılırsa kapanıyor. Mesela fiziki yetersizlikler çocuklara kitap okutmak istiyorsunuz okulda bir yer arıyorsunuz bir yer

bulamıyorsunuz. Bir ayrı bir oda, bir laboratuvar, bir kütüphane, mescit, müzik odası yani çocukların böyle vakit geçireceği doya doya. Mesela ben şunu isterdim çocuklar girsin imam hatip bile olsa orası hani müzikle alakalı değil diye söylüyorum. Çocuklar girsin oraya ses kaydı alsınlar, şarkı söylesinler. Biri eline gitar alsın. Yani bütün o enerjilerini orada atabilsinler isterdim. Okulun içerisinde kalarak.” (Ö1)

PD1 kodlu katılımcı da okulun bahçesinin küçük olduğunu dile getirirken bu konuda hem okul çalışanlarının hem de öğrencilerin şikayetçi olduğunu belirtmiştir.

“Mesela okulun bahçesi çok küçük. Okulun bahçesinin geniş olması hem öğrenciler hem öğretmenler açısından daha iyi olur. Daha önce çalıştığım eski okulum kız imam hatip lisesinin harika bir bahçesi vardı. Yanında kapalı spor salonu vardı. Gerçekten öğretmen açısından da önemli. Mesela arabasıyla geliyor öğretmen arabasını park edebiliyor. Bahçede dolanabiliyor, oturduğumuz kamelyamız falan vardı, çok güzeldi. Ama bu okulumuzun çok küçük bir alanı var. Öğrenciler bundan çok ciddi anlamda şikâyetçi, bizde şikâyetçiyiz.” (PD1)

OY3 kodlu katılımcı ise başka okulda misafir olmaları sebebiyle, mesleki atölyelerinin olmaması sebebiyle yaşadıkları zorluğu şu şekilde dile getirmiştir:

“İki okul üst üste olacağı için, ikisi de meslek lisesi olduğu için yer problemi yaşadık. Mesela bizim atölyelerimizi getiremedik biz. Düşünsenize atölyesi olmayan meslek lisesi ne demek. Çocuğa hiçbir şey yaptıramazsanız, ona el becerisini, mesleği ile ilgili beceriyi kazandırılmazsanız kaybedersiniz ve biz kaybettik. Biz buraya geldiğimizde 641 öğrenciyle geldik şu an öğrenci sayımız 290’lar civarında. Çok büyük bir kaybımız var. Bizimki kadar köklü 1931 yılında kurulmuş Türkiye’nin en büyük Avrupa’nın en büyük tekstil meslek lisesinin böyle bir noktaya gelmiş olması korkunç bir şey tabii ki. (...). Hakikaten çok zor durumda kaldık bizde, öğrencilerde. Öğrencilerimizde bundan dolayı mutsuz çünkü neden çocuk geliyor atölye dersine sıkılıyor dersten, canı sıkılıyor. Yapacak bir şey yok sürekli çocuğun önüne bir kumaş veriyorsunuz, kumaşı sök bakalım çocuğum, bu iplin nereden geçmiş, alttan mı geçmiş üstten mi geçmiş yaz bakalım kenara. Bunu yaptıramazsınız siz 10 ay boyunca bir çocuğa.

Dolayısıyla çocuklar adapte olamadılar, mesleklerini sevediler, kayıtlarımız birazda buradan kaynaklı. Binasal anlamdaki bu handikap yüzünden hem öğretmenler çok mutsuz hem öğrenciler çok mutsuz.” (OY3)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod güvenlik problemleri olmuştur. Katılımcılar okul içerisinde ve çevresinde güvenlik sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan OY3 bu konuda kendileri için bekçi benzetmesini yaparak şu şekilde görüş belirtmiştir:

“Çocuklar güvenli bir şekilde okuldan çıksınlar diye bekçi gibi kapıda bekliyoruz. Özellikle havaların karanlık olduğu kış döneminde böyle yapmıştık sürekli. Onların kendilerini daha güvende ve iyi hissetmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Elimizden çok da fazla bir şey gelemiyor maalesef bu kadar. (OY3)

Katılımcılardan OY3 ve Ö8 kodlu katılımcılar öğrenciler arasında, öğrenciler ve bölge sakinleri arasında tartışmaların ve kavgaların olduğuna dikkat çekerek güvenlik problemlerine dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Buralarda birçok yabancı uyruklu insan çalışıyor. Bunlar iş aralarında çıkıyor kapı önlerinde sigara falan içiyorlar. Bizim öğrencilerde o sırada okula geliyor oluyorlar veya okuldan çıkıyor oluyorlar. Vay sen niye baktın bana, vay sen ne demek istedin, dillerini de anlamıyorlar birbirlerinin öyle bir durumda var. Bir takım böyle kız öğrencilere asılmalar, tartışma ortamları falan olabiliyor. Evlerinde çok fazla olmasından dolayı mahalle sakinlerinin de şikâyetleri oluyor. Çocuklar çok gürültü yapıyorlarmış okula girerken çıkarken. Sokak aralarında bekliyorlar, takılıyorlar, sigara falan içiyorlar. Aralarında fazla gürültü yapıyorlarmış falan diye mahalle sakinlerinden bize şikâyetlere gelenler oldu. Hatta bir tanesi şey yapmış elinde deodorant mı ne bir şey varmış onu sıkmış onu çakmakla yakmış. Onu doğalgaz kutusunun yanında yapmış. Apartmanın doğalgaz kutusunun yanında yapmış bunu, insanlar görmüşler apart topar okula geldiler. Sizin çocuklarınız bizi havaya mı uçurmaya çalışıyor diye. Böyle şeylerle karşılaşıyoruz. Polis çok geliyor hatta biz çağırıyoruz. Okul polislerini, şöyle bir etrafta dolanmaları, oradaki birikmeleri dağıtmaları iyi oluyor çünkü." (OY3)

“Yan tarafında meslek lisesi var. Orada biraz olaylı durumlar yaşanabiliyor. Öğrencilerimiz bir iki kere bu karşı okulun kavgalarına karışan öğrenciler oldu. Bıçakla yaralamaya falan girilenler diyebilirim. Karşı okulla yan yana çok yakınız. O anlamda birbirlerine laf atmalar. Mesela geçen gün kocaman bir çivi atmışlar karşı sınıftan buraya bize.” (Ö8)

Bazı katılımcılar güvenlik problemlerine dair yaşanan bölgeye vurgu yapmıştır. Bu konuda PD3, PD8 ve Ö5 kodlu katılımcının görüşü şu şekilde olmuştur:

“Güvenli olduğunu da çok fazla düşünmüyorum. Okulumuzda güvenlik var ama dışarı için çok güvenli bir bölge olduğunu düşünmüyorum. Çünkü mahalle arası olan bir bölge olduğu için sıkıntı yaşayabilirler.” (PD3)

"Bölgesel şartlar var. Zeytinburnu, okul dışında sürekli serseri diye tabir edilen suça sürüklenmiş çocuklar kapımızın önünde duruyor maalesef. Polisle birlikte bazen çıkıyoruz, polis kortejiyle öğrenciler evlerine dağılıyorlar. Okul iklimini bölgesel olarak o, bir de dediğim gibi burada böyle bir Zeytinburnu kültürünün maalesef olumsuz alanda etkili olması." (PD8)

"Bir kere semtimizin en karışık noktalarından birindeyiz. Öğlenci olmamız çok büyük bir problem. Saat 19:30'dan sonra çıkmamız. Şu an kış vakti öğrencilerimizin güvenli bir şekilde eve gidip gelmelerini merak ediyorum başlarına bir şey gelirse diye korkuyorum. Kendim bile kulaklık takmıyorum, arkamdan birisi takip eder bir şey olur diye korkuyorum. Sosyo çevremiz bence iyi bir yer değil. Cevizlibağ'dayken bir tık daha iyiydi. Ama buraya içeri geldiğimizde güvenliğimizi tehdit ediyor açıkçası." (Ö5)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcılar ayrıca yetersiz rehberlik hizmeti kodunda da yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar okullarda rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Konuyla alakalı OY2 kodlu katılımcı rehberlik servisinin olaylara yüzeysel baktığına ilişkin görüş bildirirken, OY5 kodlu katılımcı rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasını yapılanların sonuca ulaşmamasına ve devamlılığının olmamasına bağlamıştır.

“Rehberlik servisiyle ilgili bazen olaylara ben rehberlik olarak çok yüzeysel baktığını düşünüyorum. Ben her zaman bu benim düşüncem tabii ki profesyonel bakıyorum. Ama daha duygusal bakılması gerektiğini düşünüyorum. Mesela

çocuklar rehber öğretmenle dertlerini paylaşmak yerine gelip benimle paylaşabiliyorlar. Çünkü gerektiğinde onlarla birlikte oturup ağlayabiliyorum yani. Rehberlik servisiyle ilgili sadece öyle bir sıkıntımız var.” (OY2)

"Yönlendirdiğimiz öğrencilerle görüşmeler yapıyorlar ama ciddi anlamda bir terapi şeklinde mi yapıyorlar, sonuca ulaştırıyorlar mı vallahi açık konuşacağım hayır. Görüşmeler yapılıyor, bir şeyler yapılıyor, ders programları vs. yapılıyor ya da öğrenci okulu bırakmak istediğini ya da bir arkadaşının gelip intihar eğiliminde olduğunu söylüyor. Bu noktalarda tabii ki güzel dokunuşları oluyor hocalarımızın. Ama Türkiye'deki diğer işler gibi maalesef çok da sonuna bakılmıyor her işin, devamlılık yok.” (OY5)

Ö1, PD3 ve PD8 kodlu katılımcılar da rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasında psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerinin sayısının öğrenciler için yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir.

“Ben biraz zayıf kaldığımı düşünüyorum. Ama personelle ilgili değil yani. Öğretmenimizle ilgili değil yani tek bir öğretmenin olması bence yeterli olmuyor. (...)” (Ö1)

“Asla, rehberlik servislerinin asla yeterli sayıda olduğunu düşünmüyorum. Bence her 50 öğrenciye bir tane rehberlikçi olursa daha da iyi olabileceğini düşünüyorum ki 50 bile hatta belki fazla gelebilir, uçuk gelebilir ama. İnanın daha çok ulaşmak, daha çok verim almak istiyorsak hadi en fazla 50 öğrenci olması gerektiğini düşünüyorum. Kaldı ki 50'yi geçelim çok kalabalık okullarımızda bile maalesef yeterli sayıda olmayabiliyor. Bununda dezavantajlı olduğunu düşünüyorum.” (PD3)

"Üçüncü bir kişi gelecek mi maalesef. Ben hayatım boyunca hep 2500 kişilik okullarda bile hiç 3 rehber öğretmen görmedim. Fiziksel olarak yetemediğimiz durumlar oluyor, bugün başta etkiliyor öğrenci sayısına. Bir de sınıf rehber öğretmenlerinden eşgüdümü sağlayamamak. Sınıf rehber öğretmenlerimizin yönlendirmesi çok az oluyor. Öğrencilere yetiyor muyuz kesinlikle yetmiyoruz, elimizden geleni yapıyoruz ama kaçırdığımız öğrenciler oluyor maalesef. (PD8)

Katılımcılardan PD2 kodlu katılımcı rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasında rehberlik servisinin psikolojik danışmanlık kısmının çok yapılmamasına vurgu yaparken katılımcılardan

Ö1 kodlu katılımcı da öğrencilerin rehber öğretmenlerini tanımadığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“(...) Genel olarak rehberlik servisinin psikolojik danışmanlık çalışmaları çok yürütülüyor özetleyecek olursam. Çünkü çok böyle bir alanda kalmıyor. Genel olarak akademik bir destek sağlamak durumunda kalıyoruz. Çocuğun deneme sınav sonuçlarını tartışabiliyoruz. Ama çocuk evde ne yaşıyor, çocuğun ailesi nasıl bunu Millî Eğitim bizden bir envanter istemese belki biz hiç bilmeyeceğiz bile.” (PD2)

“Mesela çocuklar rehber öğretmenlerini tanımıyorlar okulda bunu söyleyebilirim. Mesela bana geliyor çocuk diyor ki; ‘Hocam ben subay olmak istiyorum ne yapabilirim?’. Yavrum diyorum bununla ilgili rehberlik öğretmeniniz var bir görüş o seni çok daha sağlıklı yönlendirir diyorum o kim falan diyor öğrenci yani. Okulda mesela ikinci senesi belki yani bu mesela bir problem olabilir. Tam tanımıyor çocuklar. İletişim kurmuyor çok fazla. Bence daha fazla sık sık görüşmeleri lazım. Yani bu anlamda biraz şey biraz daha faal değil diyebilirim yani rehberlikler için.” (Ö1)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod yetersiz iş gücü olmuştur. Katılımcılar okullarda çalışan personel sayısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinden okullarda güvenlik personelinin, psikolojik danışmanların, temizlik personellerinin az olduğu ya da olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili OY3, OY8, PD9 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Bir kere meslek liselerinde her dalın teknik elemanı olmalı. (...) Bu bir ikincisi mutlaka ve mutlaka güvenlik anlamında okullara kadrolu elemanlar verilmeli. Şu anda yok, güvenlik çok önemli. Öğrenci şunu bilmeli, benim okuluma öyle kapıdan elini kolunu sallayarak herkes giremiyor. Bende öyle elimi kolumu sallayarak çıkamam ve giremem. Öğrenci bunu bilmeli, ayağını denk almalı herkes sadece öğrenciler değil tabii ki. Dışarıdan gelip kötü niyet taşıyan bir sürü insan da olabiliyor.” (OY3)

“Olumsuz etkileyen mesela temizlik personelinin yeteri kadar olmaması gerçekten fazlasıyla olumsuz etkiliyor. Ondan sonra bir güvenlik görevlisinin olmaması çalışmamızın gerçekten fazlasıyla etkiliyor.” (OY8)

"Evet. Okul rehberlik servisi şu an tek. Bu bizim değil Millî Eğitim'in problemi aslında. Sayı olarak çok öğrencimiz var ama tek rehber öğretmeni olunca ne yazık ki tam anlamıyla yeterli olamıyoruz. Bir taraftan evrak yoğunluğu, bir taraftan okulla ilgili seminer olsun, bir taraftan başka işler olunca tam anlamıyla verimli olamıyoruz." (PD9)

"Bazı noktalarda yetersiz kalıyoruz çünkü her öğrenciye ulaşamıyorsunuz. Okulla ilgili, kendimiz bir kişi 500 kişiyle ilgilenmek yerine 100, 200 öğrenciyle ilgilensek daha ulaşılabilir olur. (...)" (PD4)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcılar ayrıca yetersiz ceza sistemi kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar okulda disiplin sisteminin yetersiz olduğunu bildirmiştir. Konuyla alakalı OY6, Ö2 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Bence fazla gevşegiz. Çünkü neden biliyor musunuz hayatta nerede olursanız olun disiplinin azı düzensizliktir, istikrarsızlıktır. Fazlası da aynı şekilde. Orta derecede disiplin olmak zorunda. (...)" (OY6)

"Mesela öğrencilerin okulda sigara içmesi. Yakaladığımız zaman bile hiçbir şekilde ceza almamaları. Derse geç girmelerine rağmen, biz yok yazmamıza rağmen devamsızlıkların işlenmemesi. Derste çok fazla problem çıkartan öğrenciyi, yani eğitim bilimlerinde çok temel bir kavram vardır; ara verme diye bir şey vardır. İlgili öğrenciyi yeri geldiğinde ortamını da değiştirebilirsin, sınıftan da çıkarabilirsin, bahçeye de gönderebilirsin. Yani nereye gönderirsen gönder bizim böyle bir imkânımız bile yok. Hiçbir şekilde o öğrenciyi sınıftan beş dakika bile olsa gönderemiyoruz." (Ö2)

"İkincisi, disiplin kısmı daha önce de dedim yaptırım gücü yok." (PD4)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod yönetimin yanlış yaklaşımı olmuştur. Katılımcılar okul yönetiminin yanlış yaklaşımından okulda çalışanlarının ve öğrencilerin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY5 ve Ö2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Şu anki müdürümü kötülemek için söylemiyorum ama bu konularda biraz eksik, hiçbir etkinlik ne Öğretmenler Günü'nde ne Kadınlar Günü'nde ne de farklı bir zaman diliminde hiçbir etkinlik maalesef yapılmıyor. Bu da öğrenciyi olumsuz

etkiliyor. Neden, idare ve öğretmen arasındaki o birleşmemişlik, o sıkıntı okul iklimi, idare ve öğretmen noktasındaki o yakınlığın olmaması haliyle öğretmenlerimizi de etkiliyor. Öğrencilerde de davranış bozukluklarının artmasına neden oluyor." (OY5)

"Sol back Hasan Ali, sağ back Sabri Sarioğlu hocam şampiyonlar ligine oynayan bir müdürümüz var. (...) Yani her gün bir tane kavga olmasına rağmen müdür bey bizim okulumuz sizin bahsettiğiniz gibi kötü bir okul değil, siz çalışmak istemiyorsunuz, siz bir şeyleri bahane ediyorsunuz tarzında aslında birazcık öğretmenleri suçluyor. Bu da çoğu öğretmende yılgınlığa sebebiyet veriyor ve önümüzdeki sene tahminimce en az 10 tane öğretmen okuldan ayrılacak. İçlerinden bir tanesi de ben olacağım yani. Üç ay sonra tayin isteyeceğim. Gerek öğrenci profili gerek işte idarenin bu yeni tutumu falan açıkçası ben yoruldum. Başka bir okula geçmeyi planlıyorum. (...), dediğim gibi müdür değişikliği okuldaki pek çok öğretmenin tadını tuzunu kaçırdı. İdareyle genellikle sıkıntı yaşıyoruz. (Ö2)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcılar ayrıca önleyici programların bulunmaması kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar risk önleyici programların yapılmadığını, kriz ve sorun odaklı çalıştıklarını bildirmiştir. Konuyla alakalı bu koda karşılık gelen Ö9, PD4 ve PD10 kodlu katılımcıların ifadeleri şunlardır:

"Yok zaman zaman seminerler, bunlarla ilgili raporlamalar falan oluyor da bizde her şey miş gibi yapılıyor gerçekten bir şey yapmıyoruz. (...)" (Ö9)

"Açıkçası okul çok kalabalık şunu yapamıyoruz, önleyici rehberlik kısmı biraz eksik kalıyor. Çünkü genelde krize müdahale şeklinde çalışıyoruz. Bir olay patlıyor onunla ilgili bir şey yapıyorsunuz genelde ya da işte bildirim oluyor mesela. (...)" (PD4)

"Öğrencinin belirli seviyede kabul görünürlüğünü sağlamaya çalışıyoruz. Elimizden gelen şeyi yapıyoruz ama bu biraz sizin bahsettiğiniz istenmeyen öğrenci programı dâhilinde çözüm odaklı çalışmamız gerekiyor. Sürekli sorun odaklı çalışıyoruz, var olan problemi bir halledip masamızın üzerini bir boşaltıp almamız lazım ki bunun üzerine bir çalışma yapmamız lazım. Maalesef bu üzerimizde çok büyük bir yük desiniz ki çalışıyor musunuz? Hayır, tespit var

tespitten sonra resmi kurumlara bildirimini var, sonrasında öğrencinin bize gelip sonra sana dönüşü var. Ama bunun bir süreç halinde verimli bir şekilde yapıyor musunuz diye sorarsanız. Hayır, vicdani olarak söylüyorum yazı olarak herhangi bir problemimiz yoktur, yazısını yazıyoruz resmi olarak bildiriyoruz. Ama tabii ki o çocuk ne kadar faydalanır ne kadar verimli yapabiliyoruz bu hizmeti bunlar tartışılır. (...)" (PD10)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod mesleki deformasyon olmuştur. Katılımcılar öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö1 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Yani çoğu zaman şöyle etkiliyor; artık sizde de böyle bir gevşeme hali oluyor. İlgi lenmeme. Çünkü o çocuğa karşı böyle bir çünkü uğraştım ama bir şey olmadı, idarede ilgilenmedi gibi. Öğretmenlerde genelde bir noktadan sonra kendi adıma söylemeyeyim ama genel söyleyeyim. Bir noktadan sonra öğretmenlerde bir salma durumu da oluyor yani. Bakıyorsunuz hocam hiçbir şekilde düzelmiyorlar. İdarede bir şey demiyor. Ben ne yapayım diyor açıkçası öğretmen. Hani öğretmenler odasında bunu söylüyor. Ya bazı hocalar çabalıyor. Şu benim okullarda gördüğüm şey şu; 30 tane öğretmen varsa 10 tane öğretmen çabalıyor, 20 öğretmen birazda umutsuzluğa düşüp hani mesleki dezenformasyon mu diyorlar buna biraz daha artık derse girip çıkarım ben artık ne yapayım hani şeyine bürünüyor yani." (Ö1)

"Bununla ilgili çok fazla çalışma yapılamayabiliyor. Öğretmenlerin ders saatlerinden dolayı da olabilir. Bazen tükenmişlik problemi de olabiliyor. Bunlarda her zaman dediğiniz o birlikteliklerin yaşanmasını engelleyebiliyor." (PD3)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcılar ayrıca değerler eğitiminin yetersiz olması kodunda görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilere verilen değerler eğitiminin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Konuyla alakalı Ö1 ve Ö4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Onun dışında olumsuz davranışlar dediğim gibi değerler eğitiminde çok ciddi eksikler var. Din dersleri anlamında söylemiyorum. Çok ciddi anlamda çocukların değerlere karşıda bir isteksizliği var aslında. Çocuklar değerlere de

sahip olmak istemiyor. Çok fazla bir öyle bir ortam var şu anda. (...) Her sunduğunuz değer, her söylediğiniz şey, nasihat bir sınırlayıcı gibi, bir sınırlama gibi geliyor. Bu da mesela bir problem bana göre çocukların iletişim kurmakta problem çektiğimiz." (Ö1)

"Bir, değerler eğitimi ve maneviyat konusunda önü alınmaz bir eksiklik. Birincisi bu. İkincisi hocam, öğrencilerin görebileceği rol model samimiyetiyle, saygınlığıyla, içtenliğiyle, hayatıyla, duruşuyla, oturup kalkmasıyla, konuşmasıyla rol model olabilecek her anlamda karizmatik bir eğitmeni eksikliği. İki şey yani bir, değerler eğitimi ve maneviyat eğitiminin önü alınmaz bir boşluk haline gelmesi." (Ö4)

Okul iklimini olumsuz kılan yönler kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod ekonomik destek vermede yetersizlik olmuştur. Konuyla ilgili iki katılımcı okul olarak öğrencilere maddi destek sağlamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin OY3 ve Ö1 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Bir şey yapmak istesek bile yapamıyoruz çünkü imkânlar yok. (...)" (OY3)

"Okullarında kaynağı yok zaten. Öyle bir problem var. Okulunda bütün öğrenciye burs verecek. Okulun kendisinin de kaynak ihtiyacı var şu anda okulların daha doğrusu. Bu benim kendi fikrim. Yani okullarında bir kaynak problemi var şu an yani. Hani öğretmenlerden dahi para isteniyor." (Ö1)

4.2.3.3. Pandemi Sürecinin Etkisi

Pandemi sürecinin etkisi kategorisi altında dört kod oluşturulmuştur. Bunlar; okulun önemini yitirmesi, devamsızlığın artması, davranışsal problemlerin artması ve uzaktan eğitimin verimsizliğidir.

Pandemi sürecinin etkisi kategorisinde katılımcılar okulun önemini yitirmesiyle ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar pandemi döneminden sonra öğrenciler için okulun önemini kaybettiğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY2, Ö3 ve PD7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Ben çok fazla etkilediğini düşünüyorum. Çocuklar zaten ilk başladığında iletişimlerinin zayıflamış olduğunu gördüm. Okula adaptasyon konusunda sıkıntı yaşadılar. Özellikle en büyük etkiyi aslında 9. sınıflar yaşadı lisede. 10.

sınıf olduğundan normalde 9. sınıfta göstermesi gereken davranışları göstermeye başladı. O kısım ciddi manada bir problemdi. Arkadaşlık ilişkilerinde bazı öğrenciler hala sıkıntı yaşıyor ya da okulda durmaktansa online eğitimde olmayı tercih ediyor. Neden okula geliyoruz, yol vs. bunlar vakit kaybı oluyor bizim için diyorlar. Bende bu tarz taleplerde bulunduklarını gördüm.” (OY2)

“Yani okul algısını bir kere kaybettiler. Okul olmaya da bilirmiş, okul uzaktan da olabilirmiş, Okula gelmesek olurmuş aslında dediler. Okulun her zaman olması gerektiği algısı yıkıldı. Evdeyken istersem girerim istersem girmem. Demek ki keyfi olabiliyormuş okul gibi bir şey yaşadık. Onun dışında öğretmen itibarsızlaştı, öğretmen orada konuşuyor öğrenci başka bir şeyle ilgilenebiliyor, rahat. Belki orada öğretmenle bile alay ediyor vesaire böyle şeyler bile yapabiliyor, arka taraftan arkadaşları ile mesajlaşıyor. Okul algısının yerle bir yaptığını düşünüyorum. Tabii bu anlamda kurumunu da kurumsal olarak gelmeyi de kurumun varlığını da itibarsızlaştırdı. (...)” (Ö3)

“2 yıldır pandemide olduğumuz için öğrenciler ders çalışma alışkanlıkları unutmuşlar. Ders çalışmanın ne demek olduğunu, ders çalışmanın nasıl olduğunun bilincinde olmayabiliyorlar. Ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya çalışmalıyız ilk önce biz rehber öğretmenler olarak bu birincisi.” (PD7)

Pandemi sürecinin etkisi kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod devamsızlığın artması olmuştur. Katılımcılar pandemi döneminden sonra öğrencilerin daha fazla devamsızlık yapmaya başladıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö5 ve PD1 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Evet, kesinlikle disiplinden çok uzak bir hal tavır sergiliyorlar. Yani okula gelmesi konusunda devamsızlık çok fazla yaşıyoruz. Derse adaptasyon konusunda büyük sıkıntılar var. İki senenin yoksunluğu çok büyük bir problem bence.” (Ö5)

“(...) Okula devamsızlık noktasında artış oldu. Çünkü öğrenciler eve kapandılar veya dışarıda gezdiler falan okulun olmayışından. Zaten online dersleri de çok

takip ettiklerini düşünmüyorum. Bazıları takip etti ama çok az bir sayı takip etti. Bir grup takip etmedi. Bu onlarda bir gevşemeye sebep oldu bu bir." (PD1)

Pandemi sürecinin etkisi kategorisinde katılımcılar ayrıca davranışsal problemlerin artması kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar pandemiden sonra öğrencilerde davranışsal sorunların daha da arttığını bildirmiştir. Bu kodla ilgili OY1, OY5, Ö5 ve PD1 kodlu katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Genel olarak böyle öğrencilerde davranışsal birtakım olumsuzluklar daha da artmış. Öğrenci okuldan uzak kalarak okul kurallarını unutmuş. Okulda nasıl davranılması gerektiğini unutmuş. Daha fazla kendini özgür hissetmeye başlamış çocuk. Okula gelip adapte olmakta başlangıçta bir zorlandılar açıkçası. Dört duvar arasında oturmak çocuklara zor geldi." (OY1)

"Pandemi çocukları inanılmaz olumsuz etkiledi inanılmaz. Yani şöyle söyleyeyim inanılmaz kurallara uymayan, saygısız, bireyler haline dönüştürmüş. Bencil, sadece ben varım, başka kimse olmasını isteyen insanlar haline dönüştürmüş çocuklarımıza maalesef. (...) Ama inanın nasıl konuşacağını bilmeyen, öğretmenlerine asla saygı duymayan, nasıl oturup kalkacağını bilmeyen öğrenciler yetişti. İlk başlarda çok ciddi bir pandemi dönüşüyle birlikte kavga problemimiz vardı. Özellikle kız çocukları birbirlerine aşırı derecede zarar veriyorlardı." (OY5)

"Kesinlikle disiplinden çok uzak bir hal tavır sergiliyorlar. Yani okula gelmesi konusunda devamsızlık çok fazla yaşıyoruz. Derse adaptasyon konusunda büyük sıkıntılar var. İki senenin yoksunluğu çok büyük bir problem bence." (Ö5)

"Ondan sonra da davranışlarında ufak tefek değişiklikler, biraz daha saldırgan vari davranışların arttığını söyleyebilirim. Az da olsa bir kuşkuculuk. Genel olarak toplumda sezmiş olduğumuz belirtiler bunlar. Öğrencilerde de vardı bunlar." (PD1)

Pandemi sürecinin etkisi kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod uzaktan eğitimin verimsizliği olmuştur. Katılımcılar pandemi sürecinde uzaktan alınan eğitimin yeterli ve verimli olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1, OY8 ve Ö3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Pandemi dönemi belki de en fazla okulları, eğitimi olumsuz etkiledi. Her alandan daha çok eğitimi etkiledi. Çünkü çocuklarda bu bir buçuk iki yıla yaklaşan online eğitim ve eğitimsiz geçen bir süreç oldu. O süreç sonucu bu sene okula dönen çocuklarda sadece bizim okulla alakalı değil sizde bu sorunuzun cevabını başka okullarda almışsınızdır. (...) Eğitim anlamında işte online eğitim yapıldı, dersler devam etti ama televizyon açık bilgisayar ekranından, telefon ekranından verimli olmadığını da gördük açıkçası. Belki buna herkes aynı şeyi söylemeyebilir, desteklemeyebilir. Ama bence öyle. Birebir, göz göze öğretmenle ders yapan, sınıf ortamında o havayı teneffüs ederek ders yapan bir öğrenci ile bence ekrandan ders dinleyen bir öğrenci aynı şeyleri öğrenemiyor ve hissedemiyor. O anlamda ben çok büyük bir kayıp oldu diye düşünüyorum. Hem davranışsal olarak hem öğrencilere bilgi olarak. Bazen konuşuyoruz çocuklarla hocam bu iki yılda biz bir şey yapamadık ki, boş geçti diyen öğrencimiz çok. Zaten bizim öğrencimiz EBA dan ders yaptık, online öğretmenlerimiz zoom üzerinden ders yaptı ama katılım olarak da çok fazla olmadı. Kiminin internet bağlantısı yok. Kiminin evinde bilgisayar yok, çoğunun öyle. Çoğu bu pandemi döneminde çalışmaya daha çok alıştı. Hep işe gidiyorlardı. O dönemde de öğrencilerle görüşüyorduk. İşte hocam ben isteyim derse giremiyorum diyordu çocuk. Bu anlamda çocuklar için kayıp bir buçuk iki yıla yakın süre olduğunu düşünüyorum. Eğitimi olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. İnşallah bir daha öyle yaşamayız diye düşünüyorum.” (OY1)

“Tarif etmek biraz zorlaştı, derse ulaşamayan tablet ve telefon internet sıkıntısı olan öğrenciler oldu.” (OY8)

“Pandemi mahvetti yani. Bizim yaklaşık 2,5 yıllık bir neslimizin eğitimsiz ve cahil ve düşünme becerini yitirmiş bir nesli getirdi. Yani çok affedersiniz de üç ve üçten büyük diye sormuşum, 3,4,5 diye sıralamamış öğrenci. Düşünmeyi tamamiyle bırakmış, eğitimin zaten hazır sunulduğu, o yüzden hiçbir şekilde eğitimde gayret yok. Şu anda 9. sınıflarım, 10. sınıflarım hatta 11. sınıflarda dahil olmak üzere eğitim anlamında gayret yok çünkü her şey hazır. Düşünmeye de gerek yok yani düşünmeyi yitirmiş bir nesil var. Daha ötesi, daha öte bir kavram var mı bilmiyorum yani. Gerçekten oturup düşünme faaliyetinden vazgeçmişler. Emek harcama faaliyetinden vazgeçmiş durumdalar. Çünkü

derslerini geçeceklerini biliyorlardı. Hiçbir şey yapmaya gerek duymadılar ve çalışan ve çalışmayan aynı muameleyi gördü. Bu yüzden de hani dedim ya size kötü huy bulaşıcıdır diye mevcut çalışabilecek potansiyeli olan öğrenci de kaybolmuş durumda. Seviyesini aşağı çekmiş durumdalar. Davranışsal olarak da şöyle bir şey var.” (Ö3)

4.2.3.4. Ev Ziyaretleri

Ev ziyaretleri kategorisi altında aile dinamiklerinin anlaşılması, ev ziyaretlerinin gerekli görülmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyileşmesi, güvenlik sorunları, müsaitlik durumunun sağlanamaması ve ev ziyaretlerinin gerekli görülmemesi adına altı kod incelenecektir.

Ev ziyaretleri kategorisinde katılımcılar aile dinamiklerinin anlaşılmasıyla ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar ev ziyaretleri sayesinde aile içi yaşamın daha iyi anlaşılabilceğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY4, Ö9 ve PD7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Genellikle maddi olarak yardımda bulunduğumuz öğrencilere ev ziyareti de gerçekleştiriyoruz. Yine böyle müsait olduğumuz zamanlarda eğer aile müsaitse öğrencimizin yaşadığı yeri görme açısından. Bununla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü bir proje de var. Meslek Liseleri Ailelerle buluşuyor diye. Projenin amacı biraz daha farklı aslında. Gittiğimiz evlerde bizim evin durumunu gözlemleyip varsa küçük tadilat, tamirat işlerini yapmamızı karşılayan bir proje aslında. Ama biz bir ticaret lisesi olduğumuz elektrikten anlayan çok fazla bir bölümümüz yok. Biz genellikle öğrencini bulunduğu ortamı, aile ortamını gözlemlemek açısından iyi oluyor. Bunu hem okulumuzda hem de Zeytinburnu’nda görev yaptığım diğer okulda gerçekleştirdik düzeli olarak. Güzel karşılığını da alıyoruz. Bu öğrencileri de kazanmış oluyoruz. Bu öğrenciler genellikle eğer aykırı öğrencilerse bile öğretmenlere karşı saygısızlığı olmayan ya da ders başarısı düşük olsa bile saygılı diyebileceğimiz okul devamı olan öğrenciler haline geliyor. Bu anlamda faydasını da görüyoruz.” (OY4)

“Ama yine de velilerle öğrencinin tabii ki nasıl bir ortamda yaşadıklarını görmek istiyoruz. İletişim kurmakta fayda var.” (Ö9)

“(...) Öğrencinin ailesini, aile içindeki durumunu, ailesinin öğrenci hakkındaki düşüncelerini hem oturduğu yerde gözlemlemek çok daha iyi olur belki de. (...)”
(PD7)

Ev ziyaretleri kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod ev ziyaretlerinin gerekli görülmesi olmuştur. Katılımcılar ev ziyaretlerinin önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1 ve Ö1 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Çocuğun bulunduğu ortamı görmek, nasıl bir ortamda yaşıyor bunu gözlemlemekte çocuğun başarısını değerlendirmek açısından önemli. Bir çocuk eğer başarısızsa onun çevresel faktörleri, aile faktörleri vardır. Onu ortamında görmek, çalışma ortamını, yaşama ortamını görmek çocuğa karşı bizim de bakışımızı değiştiriyor. (...) Bu anlamda önemli ev ziyareti. Aynı ortamda aynı şeyleri paylaşmak önemli.” (OY1)

“Bence bütün öğrencilere yapılmalı. Sadece problemlili öğrencilere değil.” (Ö1)

PD2 kodlu katılımcı da ev ziyaretleri yapamasa da ihtiyaç duyulan öğrencilerin evine ziyarete gidilmesinin gerekli olduğunu şu şekilde aktarmıştır:

“Ev ziyaretlerini ben mantıksız bulmuyorum aslında. Çünkü çocuğun evdeki ortamını gözlemlemek, görmek gerçekten önemli bence. Eğer böyle bir durumumuz olsaydı yapmak ister miydim? Evet, yapmak isterdim. Hani birkaç öğrencimin de evini görmek istiyorum aslında. Böyle düşündüğüm öğrenciler de var. Çünkü evden genellikle fikir alınabildiğini düşünüyorum. Bundan dolayı yapılmasını yadırgamıyorum ve yapılmasını önemli buluyorum. Bazen çünkü benim fotoğraf istediğim veliler bile olabiliyor. Odasının fotoğrafını atar mısınız? Bana uygun bir ortamı olmadığını söylüyor mesela öğrenci. Odasının fotoğrafını atar mısınız ben bir bakayım? Orada mesela ev ziyaret durumumuz olsa gider bakardım. Daha etkili olabilirdi. Çocuk içinde etkili olacağını düşünüyorum. Veli içinde etkili olacağını düşünüyorum. Eve bakılması, bir kontrol takip anlamında. Veliyi de çünkü bazen kontrol etmek gerekiyor. Oda kendini kontrol edilmiş hissedebilir. Rehberlik servisi bu anlamda nasıl etkili olabilirdi? Tabi bu ihtiyaca binaen yapılması gereken bir şey bence. Tüm öğrencilerinde evine gitmek çok sağlıklı bir şey olmazdı. Çünkü orada niteliğini de yitirirdi bence, değerini de kaybederdi. Ev ziyareti biraz ihtiyaca göre yapılması

gerekıyor bence. Ama ihtiyaç duyulan öğrenciye yapmak isterdim, yapılmasını da sağlıklı bulurum diye düşünüyorum.” (PD2)

Ev ziyaretleri kategorisinde katılımcılar ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyileşmesi kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar ev ziyaretleri sayesinde öğretmenlerin öğrenciler ve aileleriyle ilişkilerinin olumlu yönde değişebileceğini bildirmiştir. Konuyla alakalı OY1, Ö7 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Burada eğitime öğrencinin başarısı için ya da öğrencinin sadece ders başarı değil öğrencinin sosyal yönünün de psikolojik yönünün de kuvvetlenmesi açısından öğrencinin kendini değerli hissetmesi, değerli olduğunu düşünmesi anlamında veli ziyareti önemli diye düşünüyorum. Özellikle ev ziyaretleri işte çocuklar öğretmenlerinin, idarecilerinin kendilerini ziyarete geldiklerini gördüklerinde daha çok bağlılık hissediyorlar.” (OY1)

"Öğrenci gördüğü zaman diyecek ki neden başkasına gitmedi bana geldi. Okul idaresi ya da öğretmen kim gittiyse öğrenci diyecek ki demek ki bana değer veriyorlar. Öğretmen değer vermişse onun karşılıksız bırakılmaması gerekir. Öğrenci diyecek ki benim ne yapmam lazım, öğretmene karşı daha hoş, saygılı davranışlar sergiler ve onun derslerine girmeye özen gösterir. " (Ö7)

"Veliye daha çok etki ediyor. O veliyi ziyaret ettiğimizde, oraya gittiğimizde şeyin önemi daha çok artıyor. Veliyi okula çağırdığımızda biraz şikâyet var gel demek oluyor. Ama ziyaret ettiğinizde bir çözüm, yardımcı olmak istiyoruz hissiyatı daha çok geçiyor veliye. Biraz daha onlarda yapıcı olmaya çalışıyorlar sorunun kaynağıyla ilgili. O zaman daha rahatta davranıyorsunuz. Ev ortamını görüyorsun çocuğun, aile ortamını görüyorsun gözlem yapabiliyorsun, konuşabiliyorsun. Bir de tek kişi değil ailenin birkaç üyesini görüyorsun bazen. Daha farklı noktalarda da fikrin oluyor bazen." (PD4)

Ev ziyaretleri kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod güvenlik sorunları olmuştur. Katılımcılar güvenlik ile ilgili sorunlar nedeniyle ev ziyaretlerinin uygun olmayabileceğini ve ev ziyaretleri yapmadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY7 ve Ö8 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"(...) Bunun için kişinin çok doğru seçilmesi lazım. Bir de öğretmenin can güvenliği vesaire birçok sıkıntıyı barındıran bir süreç." (OY7)

“Büyükşehir olduğu için ev ziyaretleri çok mümkün olmuyor. Hem güvenlik açısından hem de zaman, büyükşehir gerçekten o anlamda ev ziyareti yapmıyoruz.” (Ö8)

Katılımcılarından biri ev ziyaretlerinin hem öğrencilerin problemlerinin çözümü noktasında farklı bir şey katmayacağına hem de güvenilir olmadığına dikkat çekerken diğer bir katılımcı da ev ziyaretlerinin zorunlu olmasına rağmen yaşanan bir olaydan dolayı ev ziyaretlerinin güvenilir olmadığına vurgu yapmıştır. Bu noktada Ö5 ve OY6 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Ev ziyaretleri, en fazla göreceğim şey öğrencinin de söyleyeceği şeyi teyit etmek olur. Ben zaten bunların probleminin ne olduğunu biliyorum. Eskisi gibi güvenilir olduğunu düşünmüyorum. Bu kadar güvenli tehdit almak istemiyorum. Her an her şey olabilir. Korkuyorum açıkçası. Bir kadın olarak tek başıma gitmekten, başıma geleceklerin mesuliyetini kim kabul edecek mesela bilmiyorum. Korkuyorum, çekiniyorum açıkçası.” (Ö5)

“Biz de ev ziyareti eskiden vardı. Pandemiden sonra olmadı. Ev ziyaretlerine gidip tacize uğrayan öğretmenler oldu. O yüzden şu anda yapılması zorunlu kılınmış ama hiç kimse gitmiyor siz olsanız gider misiniz?” (OY6)

Ev ziyaretleri kategorisinde katılımcılar ayrıca müsaitlik durumunun sağlanamaması kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar hem aileler hem de öğretmen açısından müsaitliğin sağlanamadığından dolayı ev ziyaretlerinin gerçekleştirmede zorluklar yaşadığını bildirmiştir. Konuyla alakalı Ö9, PD1 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Burada kalabalık evler, çok küçük bazen müsait olmayabilirler.” (Ö9)

“Buradaki müdürün öğretmenlere sürekli böyle bir meşguliyet hali var. Bazı sorunlardan kafanızı kaldırıp bazı şeylere yönelebilmemiz biraz zor. Bir de veliler sürekli hep veliler çalıştığı için anne evde olmuyor baba evde olmuyor falan öyle bir müsait olup olmama durumu da söz konusu olabilir. Onların da etkisi var.” (PD1)

“Yaptım ama çok az. Güvenlik açısından bir de zaman açısından. Ya okul saatleri içerisinde eve gitmeniz lazım ya okul saatleri dışında eve gitmeniz lazım. Okul dışı saatlerde benim kendi evimde olmam lazım. (...). Mesai saatlerinde

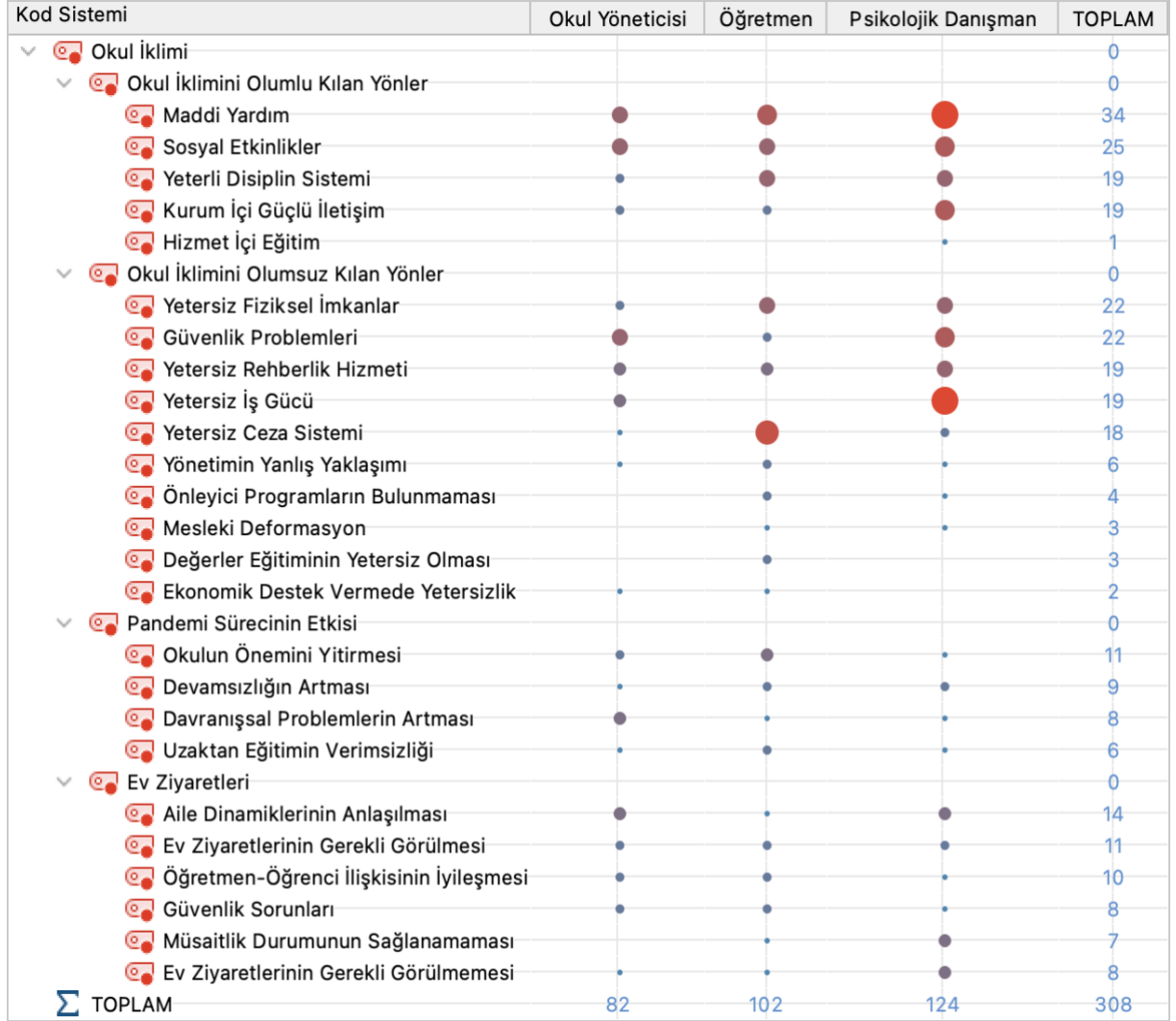
gittiğimde bu sefer okul işlerim aksayacak. Yoksa ben evlere gitmekten imtina etmem birkaç arkadaşla beraber giderim. Ama o birkaç öğretmenimin de yapması gereken işler var, o yüzden bu ev ziyaretleri bizi açıkçası biraz zorluyor.” (PD6)

Ev ziyaretleri kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod ev ziyaretlerinin gerekli görülmemesi olmuştur. Katılımcılar ev ziyaretlerinin gereksiz olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili OY2, OY6 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“(…) Hani ev ziyaretlik de çok bir durum olmuyor. Ben velimi yıl içerisinde en az 4 kez okulda görüyorum zaten. İşte bir veli toplantısına geliyor, 3 kere danışman öğretmen çağırıyor. Kayıt için geliyor, evrak almak için geliyor. Yeterince iletişim halindeyiz zaten.” (OY2)

“Evet veliler bize gelsin. Vakit kaybindan başka bir şey değil.” (OY6)

“Onun için bence ev ziyareti olayı %100 olmalı mıdır rehberlikte çok olmalıdır tarzında düşünmüyorum. Ben olmazsa olmaz tarzında düşünmüyorum açıkçası ev ziyaretlerini. Orada geçireceğim 30 dakikalık bir şeyin ne bana ne öğrenciye katacağı bir şey yok. (...) Gidiyorsun, gitmekle kalmıyorsun bir de fotoğraflayacaksın.” (PD6)

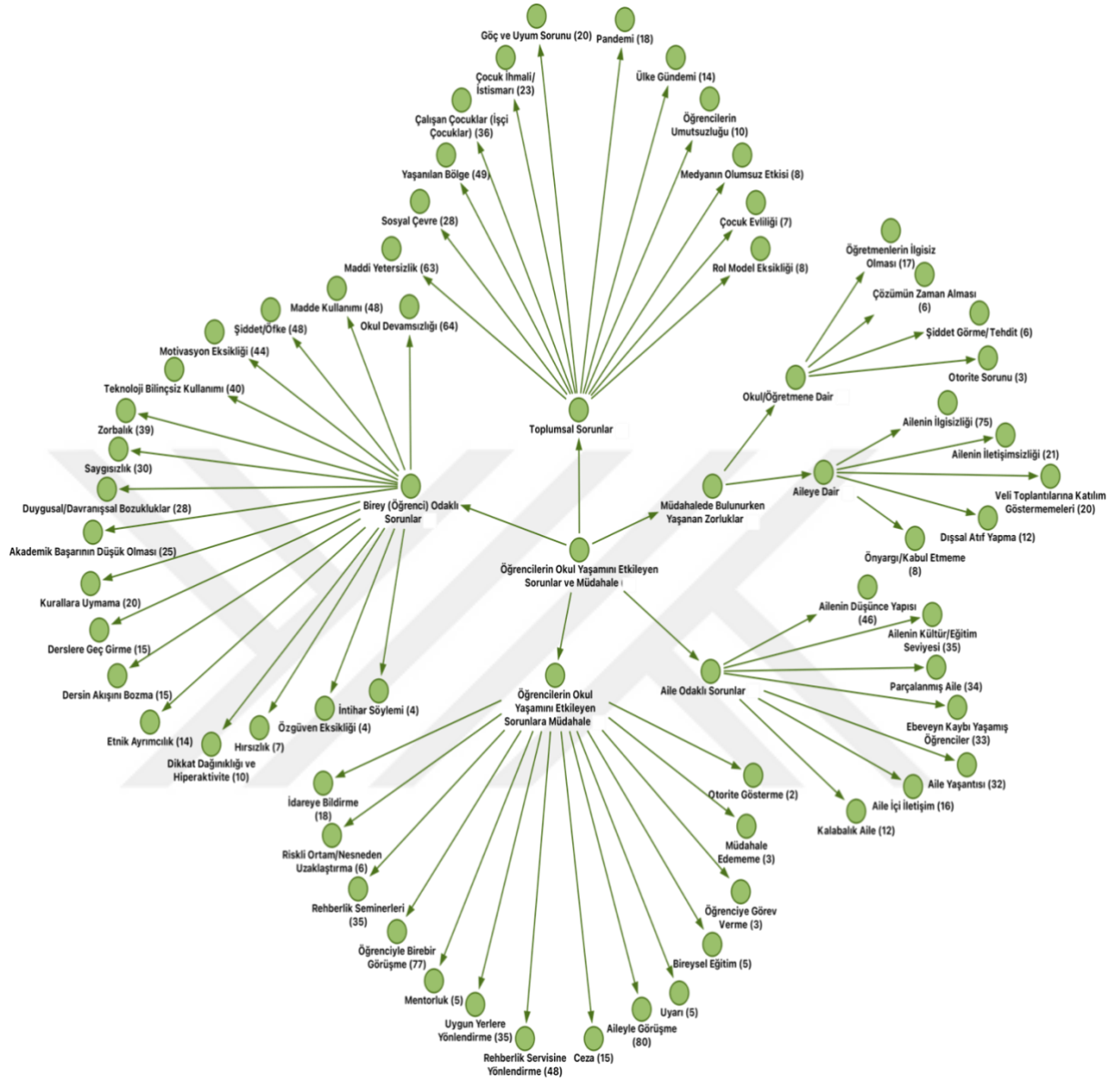


Şekil 4.9: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman, okul yöneticisi) göre okul iklimi temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi.

Okul çalışanlarının görev durumlarına göre okul iklimi temasına ait kodlarda yoğunluk gösteren kod matrisi Şekil 4.9’da gösterilmiştir. Buna göre okul yöneticileri maddi yardım, güvenlik problemleri, sosyal etkinlikler kodları; öğretmenler yetersiz ceza sistemi, maddi yardım, yetersiz fiziksel imkanlar kodları; psikolojik danışmanlar maddi yardım, yetersiz iş gücü, sosyal etkinlikler, kurum içi güçlü iletişim kodları üzerine yoğunlaşmıştır.

4.2.4. Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlar ve Müdahale

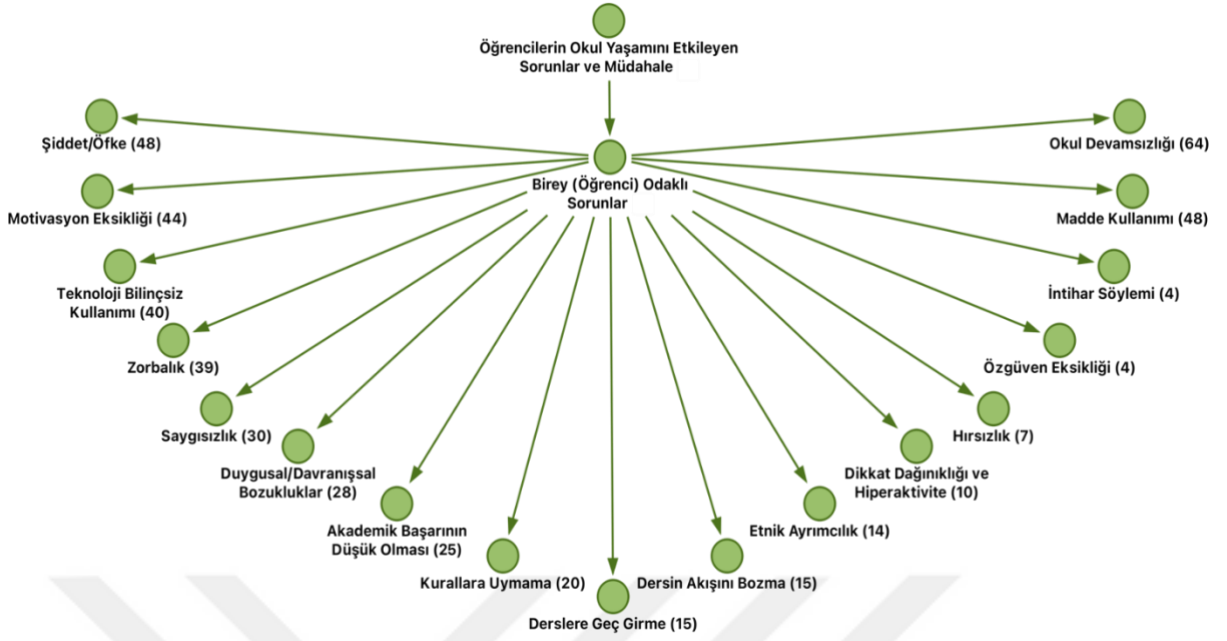
Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü tema olan öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale temasına ait beş kategori oluşturulmuştur. Bunlar; birey (öğrenci) odaklı sorunlar, aile odaklı sorunlar, toplumsal sorunlar, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale ve müdahalede bulunurken yaşanan zorluklardır (Şekil 4.10).



Şekil 4.10: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

4.2.4.1. Birey (Öğrenci) Odaklı Sorunlar

Birey (öğrenci) odaklı sorunlar kategorisi altında on yedi kod oluşturulmuştur. Bunlar; okul devamsızlığı, madde kullanımı, şiddet/öfke, motivasyon eksikliği, teknoloji bilinçsiz kullanımı, zorbalık, saygısızlık, duygusal/davranışsal bozukluklar, akademik başarının düşük olması, kurallara uymama, derslere geç girme, dersin akışını bozma, etnik ayrımcılık, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite, hırsızlık, özgüven eksikliği ve intihar söylemidir (Şekil 4.11).



Şekil 4.11: Birey (öğrenci) odaklı sorunlar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar okul devamsızlığıyla ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin çok fazla devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Bu konuda Ö3, PD3 ve OY5 kodlu katılımcılar şunları aktarmıştır:

“Çok fazla var bizim okulda yani. Bizim okulumuzda yaklaşık sanırsam bir 30 tane, 40 tane gibi düzensiz devamsızlarımız var.” (Ö3)

“Bunun yanı sıra devamsızlıklar hat safhada. Devamsızlıktan sıkıntı yaşayan çok öğrencimiz var.” (PD3)

“Onlarda maalesef çok fazla. 200-300'e yakındı başlarda. Bu Açık Lise diyoruz biz mesleki eğitim merkezleri de olabilir. Oralara kaydoldular. O şekilde biraz sayıyı azalttık. Mesela ben 10. sınıflardan sorumluyum. 10. sınıflarda 60'a yakındı ama şimdi 40 civarında. Sürekli devamsızımız maalesef her gün yok yazdığım. Bu kadar fazla öğrencimiz var.” (OY5)

OY5 kodlu katılımcının ifadesinden okul devamsızlığı yapan öğrenci sayısının çok fazla olduğu bunların bir kısmının ise Mesleki Eğitim Merkezlerine kaydolmasıyla azaldığı anlaşılmaktadır.

OY1 kodlu katılımcı ise en fazla başa çıkamadıkları öğrenci sorununun okul devamsızlığı olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin işte çalışması, okula geç gelmesinin okul devamsızlığı üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır:

“Yani şöyle bırakıyor çocuk; okula gelmiyor. Okulda kaydı devam ediyor, devamsızlıktan kalıyor. Önümüzdeki yıl tekrar aynı sınıfa devam ediyor, okula gelmiyor bu şekilde. Soruyoruz ilçeden bize isimler geliyor. Bu öğrenci okula devam etmiyor, bunun araştırılması diye. Araştırıyoruz, çocuk okula gelmiyor ama işe gidiyor. Veliyle görüşüyoruz, veli işte çalışması lazım diyor ya da çocuklar ben okula gelmek istemiyorum diyor. Açık liseye yönlendiriyoruz. Açık liseye kayıt yaptırıyor. Daha çok şimdi mesleki eğitim okulları açılmaya başladı. Buralara talep daha fazla sanki normal açık liseden. Oralara yönlendiriyoruz. Bu şekilde hani; örgün eğitime devam etmiyor ama açık liseden ve mesleki eğitimlerden devam ediyor veya oraya kayıt yaptırıyor ama kalıyor o şekilde. (...) Ama en fazla başa çıkamadığımız öğrenci sorunu bu. Öğrenciyi okula devam ettirme noktasında sıkıntı yaşıyoruz. İşte geç kalma fazla. Devam etmeme çok fazla. Biraz devam ediyor öğrenci sonra geriye devamsızlık artıyor. Bu anlamda sıkıntımız var.” (OY1)

PD1 ve PD4 kodlu katılımcılar da öğrencilerde okul devamsızlığı olduğunu, okul devamsızlığının sebepleri arasında ise öğrencilerin geç yatması, okula geç kalması, öğrencinin çalışması ve okul vakti arkadaşlarıyla vakit geçirmesi olduğuna dikkat çekmiştir:

“Devamsızlık sorunları olabiliyor, yorgun olabiliyor öğrenci. Akşam geç yatıyor birazda takılabiliyor. Burada eğitim öğretim sabah 8’de başlıyor. Yazın problem yok ama kışın çok erken oluyor. Biraz devamsızlık sayısı fazla oluyor. Bu şekilde bir yansıması oluyor yani.” (PD1)

“Bazıları hiç gelmiyor süreksiz devamsız dediğimiz kısımlar var. Bir de normal okula geç kalma kısmı dediğimiz devamsızlık var. O da şöyle, aileyle konuştuğumuzda ya geç kalkıyor öğrenci genelde birincisi bu ya da okula gelirken oyalanıyor, okula geç geliyor. Evden çıkıyor, eğer ailesi onu okula bırakmıyorsa, kendi başına geliyorsa geliş sürecinde oyalanıyor. Arkadaşlarıyla takılıyor, bazen okula gider gibi başka yere giden çok öğrencimiz oldu. Sürekli devamsızlar var. Şimdi onları arıyorsun, çalışanlar var, devam etmeyeceğim diyenler var. Başarısız olup bırakan oluyor.” (PD4)

PD10 kodlu katılımcı da özellikle göçmen öğrencilerin okul devamsızlığını yaptığını ifade etmiştir. PD10 bu konudaki görüşünü şu şekilde aktarmıştır:

“Okula geç gelme ya da devamsızlık genel olarak problem olarak gördüğümüz şeyler. (...) Hiç gelmeyenler var mesela 25-30 tane kadar hiç gelmiyor. Devamsızlığı 30'larda kalmış çok nadir gelenler var. Onun haricinde genelde kaydını yaptırıyor. Genelde göçmenlerle ilgili böyle bir durum var, okula kaydolduktan sonra bir şeyler yapıyor ne kadar arama sorma olsa da ulaşamıyoruz. Zaten iletişim numaraları hiçbir şeyleri yok onların maalesef. (...) Okul devamsızlığı olanlar göçmenlerde fazla olmak üzere bir 30, 40 öğrenci kadar var.” (PD10)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların yoğun görüş bildirdikleri bir diğer kod madde kullanımı olmuştur. Katılımcılar okulda özellikle sigara başta olmak üzere alkol ve madde kullanımı olan çocukların olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö3 ve PD4 kodlu katılımcılar şunları aktarmıştır:

"Çok fazla. 1700 öğrencimiz var, yaklaşık 1000 tanesi sigara içiyordur. İçinde madde kullandığını düşündüğüm, şüphelendiğim öğrencilerim de var. 2-3 tane ciddi şüphelerim var bu konuda." (OY5)

"Sigara içen öğrencimiz var. Yine bu sigara içmeyi hakkı olarak görenler var. Kapının önünde, okul kapısının önünde içebiliyorlar. Mesela benim eski bulunduğum okulda Şırnak'ta mümkünatı yoktu. Yolda görseler sakarlardı. İnsanlar tepki göstermedikçe sigara içme davranışını daha belirgin yapmaya başladılar. Mesela benden çekinen öğrenci en azından içtiği zaman elinin arkasına saklıyordu ama sonra diğer öğretmenler tepki vermeyince gözümün önünde rahat rahat içmeye başlamıştı. Sigara içme eğilimimiz var. Bir ara uyuşturucu kullanan vardı. Sattığını duyduğum öğrencim vardı." (Ö3)

"Var. Daha çok sigara. Madde olarak uyuşturucuya denk gelmedik ama sigara var. Alkol ve sigara oluyor." (PD4)

Bazı katılımcılar sigarı içenlerin tuvaletleri kullanması nedeniyle takibin zor olduğunu aktarırken Ö10 kodlu bir katılımcı da elektronik sigarının da kullanımıyla çok karşılaşmaya başladıklarını belirtmiştir:

"Tuvaletlerde sigara içilebiliyor, onu takip etmek çok zor yapıyoruz genelde erkek öğrencilerin onunla ilgili." (OY8)

“Bazı öğrenciler ve özellikle tuvaletlerde, gidip bizzat kontrol edemeyeceğimiz alanlarda sigara kullanma durumu var. (...)” (OY9)

“Yine yapılan aramalar sonrasında öğrencilerden gelen şikâyetler doğrultusunda yapılan aramalarda da sigaranın haricinde elektronik sigarada çok fazla karşımıza çıkmaya başladı. Çakmak zaten sigara olduğu için otomatikman o da yanında bulduğumuz maddeler arasında.” (Ö10)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar yoğun olarak ayrıca şiddet/öfke kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin öfke problemleri olduğunu ve şiddet eğilimi gösterdiklerini dile getirmiştir. Konuyla alakalı OY2, Ö6 ve PD2 kodlu katılımcılar şunları aktarmıştır:

“Şöyle bir şey söyleyeyim; çocukların bu ahlaki olarak bozulmaları, kendi aralarında küfürlü konuşmaları mesela okul içerisine taşıp okulda şiddete dönüşebiliyor. Hiç beklemediğimiz öğrenciler tarafından ya da sınıf içerisinde öğretmene karşıda daha gergin, daha agresif olabiliyorlar. Hatta bazen benim odamda bile ses yükselttikleri bile oluyor ki bu bizim hassas olduğumuz noktalar. Daha çok ya şiddete yönelik ya ağızını bozmaya yönelik ya da hani sinir. Gidip işte masaya yumruğunu vurma ya da bize bir şey söyleyemediği için tuvaletin kapısını kırma, duvara yumruk atma. Bu şekilde ortaya çıkıyor.” (OY2)

“Kendi aralarında şiddet normal. Futbol oynarken geçen mesela iki tane çocuk biri gol atmış, diğeri sinirlenmiş. Apış arasına gelmiş iki defa top. Bahanesi o yani, niye sen şut çekiyorsun diye gidip burnuna yumruk atmış arkadaşının. Böyle bir olay yaşadık. Sonra disipline geldiler. Diyoruz niye yumruk attın, küfretti diyor. Diğer çocuğa soruyoruz ben küfretmedim diyor. Sadece gol attım diye sinirlendiğimi söylüyor. Arkadaşlarına soruyoruz küfür duymadıklarını söylüyorlar ayıranlar. Ayıranlar sonuçta en yakınında olanlar. Küfür duymadıklarını söylüyorlar. Birileri yalan söylüyor ama onu çıkarmakta kolay değil. Küfür duymadık diyen çocukta diğerinin arkadaşını olunca gerçekten bilemiyorsun da. Sonuçta kimse kimseye durup dururken vurmaz diyorlar ama o olayda mesela sinirlenmiş gol attı diye arkadaşı. Onu da kendisinden güçsüz gördüğü için. Zaten agresif tavırlar sergilen bir çocuk bizim bildiğimiz. Böyle bir olay denk gelmişti.” (Ö6)

“Mesela diyelim bir öğrenci 5-10 tane arkadaş grup olabiliyor. Kafasına uymayan, canını sıkan birisini bu grupla beraber dövabiliyorlar. Yabancı öğrencilerin kendi aralarında birbirlerini koruma maksatlı biraz ben öyle düşünüyorum burada yabancı oldukları için öyle bir gruplaşmalar oluyor. Onlar mesela bazen birisi problem yaşadığı zaman onunla ilgili kavgalara karışabiliyorlar. Bir de sözlü olarak birbirlerine çok ağır hakaretler, küfürler edebiliyorlar. Bu tür davranışları çok fazla.” (PD2)

Katılımcılardan OY5 kodlu katılımcının ifadesi de öğrencilerin şiddet eğilimlerinin, öfkelerinin çok ciddi boyutlarda olduğunu gösterir niteliktedir. Bu konuda OY5 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Bazen öyle kavga ediyorlar ki, öyle vuruyorlar ki birbirlerine. Nöbet tutarken karşılaştığım kavgalarda erkek ya da kız hiç fark etmiyor düşmanın olsa öyle vurmazsın. Çok ciddi öldürmek ya da zarar vermek için vuruluyor. Bu nasıl bir sinir, bu nasıl bir şey anlamıyorum ben mesela. Anlamlandıramıyorum, hiç kimseye öyle bir öfke duymadım, 37 yaşındayım. Kavga etmedim zaten ama vurmak, kırmak öyle şeyler yok ama hiç kimseye öyle bir öfke duymadım yani." (OY5)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların ağırlıklı görüş bildirdikleri bir diğer kod motivasyon eksikliği olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin dersleri önemsemediğini, umursamadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1, Ö2 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“(...) Teneffüslerde benim görebildiğim derse girme konusunda zorlanıyorlar. Derse girmek istemiyorlar. Derse girmeyen çok öğrencimiz var. Sürekli ben onları görebildiğim kadarıyla dışarılarda sürekli dolaşıyorum. Öğrenci dersten çıkıp ya da girmeyip saklanıp sonrasında bir yerlerde, dışarılarda, okul içerisinde, kantinlerde gezinmeye çalışıyor. Derse çok fazla katılmak istemiyorlar. İşte gezsinler, otursunlar, muhabbet etsinler. Kantinde çok öğrenci ders esnasında yakalayıp sınıfa göndermişimdir.” (OY1)

“Onun haricinde akademik başarılarıyla alakalı nasıl çalışılacağını bilmiyorlar. Öğrenmeyi, öğrenmede çok büyük güçlükler çekiyorlar. Genel bir boş vermişlik hali de mevcut. Yani çocukların çoğunluğu çalıştığından dolayı

zaten açıkçası söylüyorum bakış açıları da var ben üniversite mezunu olsam ne olacak yani şimdi çalıştığım işten bin lira zaten fazla kazanacağım değer mi gibi bir bakış açısı var." (Ö2)

"İdealsizlik. İdealsizliğin getirdiği birtakım sorunlarla öğrencinin derslerinin etkilenmesi, derslerine çalışmamaları, hedef belirlememeleri. Bizim sorunlarımız bunlar olabilir o anlamda toplumu etkiliyor olabilir." (PD6)

Motivasyon eksikliği kodu altında katılımcılardan biri de öğrencilerin okula isteksiz gelişini vurgulamış ve öğretmeni sistemle öğrenciler arasında gidip gelen bir pinpon topuna benzetmiştir. Bu benzetmeyi yapan Ö1 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir:

" (...) Mesela ben öğrenciye bunu öğrenciye sormuştum. Sen gayet iyi bir çocuksun neden okulda böyle bir şey yapıyorsun diye. Hocam; "Ben okulu sevmiyorum. Anne, babamın isteğiyle buraya zorlayarak geliyorum. Öyle olduğu içinde burada böyle hani hareketler yapıyorum". Aslında tepkisel davranıyor çocuk. Tepki gösteriyor ama bizi cezalandırıyor biraz. Şu an ki sistemde ben öğretmeni biraz pinpon topuna benzetiyorum yani. Sistemle öğrenci arasında böyle gidip geliyor yani. Böyle bir problem var. En büyük karşılaştığım problem bu. Çocukların okula isteksiz gelişi." (Ö1)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca teknoloji bilinçsiz kullanımı kodundan bahsetmiştir. Teknolojinin bilinçsiz kullanımına ilişkin görüşlerin fazla olduğu görülürken katılımcılar öğrenciler için teknolojik aletleri çok kullandıklarını, sosyal medya, telefon ve teknoloji bağımlıları olduklarını ifade etmiştir. Bu durumun derslere de yansıdığı görülmektedir. Konuyla alakalı OY9, Ö6, PD3 ve Ö7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Telefon bağımlılığı ciddi şekilde yaygın. Bizim derslerimizde cep telefonu kullanmak yasak. Bunu açık bir şekilde ifade ediyoruz bu durumu ancak bazı öğrenciler bunun farkında değillermiş gibi yapıyorlar. Dinlenirmiş gibi yapıyorlar, uyuyorlar. Hatta bu sırada telefon bağımlısı çok ciddi ileri seviyede olan öğrencilerimiz var." (OY9)

"Okullarda şu an her okulda telefonlar toplanmaya başladı. Çünkü ellerinden telefon eksik olmuyor çocukların. Sen onu bıraksan, telefonu cebine sok desen bile istemsiz şekilde alıyor eline. Alıştığı için farkında değil yani. Ama toplandıktan sonra en azından değişim gözlendi. Şu an giremiyorlar okul saati

içerisinde telefona. Ama serbest bırakırsan hep ellerinde telefon. Sosyal medya bağımlılık olmuş zaten. Bizde de öyle. Bende normal boş zamanımda satranç açıp onu oynuyorum yani.” (Ö6)

“Tabii ki de bağımlılık derken zaten teknoloji bağımlılığı hat safhada. Sadece çocuklarda değil ailelerinde de var. Bazen çocuklarda aileleriyle ilgili bu konuda muzdarip. Ailelerde teknoloji özellikle telefon bağımlılığı konusunda muzdaripler. Çocuklar da aslında kendileri de ifade ediyorlar bağımlı olduklarını. Biliyoruz ki telefon bağımlılığı artık 7’den 70’e herkeste mevcut.” (PD3)

“Üçüncüsü de sosyal medya. Bıraksak hiçbir dersin olmaması gerektiğini, bizi rahat bırakın bir sosyal medyada gezelim, eğlenelim diyorlar.” (Ö7)

Katılımcılardan OY5 öğrencilerin telefonlarını aşırı kullanımlarını ders içinde de farklı yöntemlerle sürdürmeye çalıştığını şu şekilde aktarmıştır:

"Öğrencilerimiz bunu şu an aşırı kullanıyorlar mesela. Telefonu önünde açık çok komik bir şey bulmuştum ben hatta fotoğrafını bile çekmişim. Romanın içini oymuş hani önceden Hababam Sınıf'ında bir kare vardı ya da replik Hababam Sınıfı mıydı başka bir filmdi galiba kitap okuyormuş gibi gözüküp kitabın içerisine telefonu yerleşebileceği bir oyuk oluşturmuş öğrenci. Öğretmenimiz onu kitap okuyor sanıyor, fotoğrafını bile çektim. Artık bu işte uzmanlar, çığır açtılar gençler. İşte anneleri, babaları da bu şekilde kandırıyorlar. Mesela telefonlarını hocalarımız derste ilgilenmemeleri gerekiyor, dolaba koymalı gerekiyor dolaba koymamış bir de çantanın içerisinden, sıranın altından mesajlaşıyor. Yakalanınca da bana getiriyorlar telefonlarından.” (OY5)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod zorbalık olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin diğer öğrencilere fiziksel, sözel, psikolojik ve siber türlerde sıkça akran zorbalığı uyguladığını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö7, PD1 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Asla kendisi gibi olmayana saygı duymuyor. İnanılmaz ağır eleştiriler arkadaşlarına. Dalga geçmek, akran zorbalığı çok fazla sınıflarda.” (OY5)

“Akran zorbalığında sanki birbirlerinin videolarını çekerek yayınlayarak onu küçük düşürücü alay edici olaya vakaya dönüşmeyen öğrenciler arasında çok sık yaşıyor.” (Ö7)

“Yani böyle kavga çok oluyor. Akran zorbalığına varan bazı şeyler olabiliyor. Gruplaşmalar oluyor öyle ufak tefek gruplar. Kendi aralarında kavgalar edebiliyorlar.” (PD1)

“(…) Akran zorbalıkları var. Fiziksel olarak ufak tefek çocuklara aynı sınıftaki ya da başka sınıftaki boyut olarak daha büyük çocukların baskı uyguladığı oldu. Bazıları farkında bilerek yapıyor bazıları bunun bilincinde değil şaka yapıyorum tarzında. Hocam, şaka yapıyorum takılıyoruz tarzında yapanda var. Ama o yaptığı şeyin farkında değil. Akademik olarak çok bir beklentimiz yok çocuklardan. Davranış olarak, adap olarak çok sıkıntı var.” (PD4)

Akran zorbalığı altında siber zorbalığı daha çok gördüğünü belirten Ö8 kodlu katılımcı ile siber zorbalık sürecine dikkat çeken PD10 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Akran zorbalığı özellikle bu dönem akran zorbalığı görüyorum. Siber zorbalık çok görüyorum, siber zorbalık en büyük sıkıntımız bu aralar. Özellikle 2 senedir çok da kolay yaptıkları için çok fazla karşılaşıyoruz.” (Ö8)

“Onu çok yaşıyoruz. Birinin fotoğrafını paylaşma ya da whatsapp grubunda bir arkadaşı ile tartışma olayı fiziksele dönüşmesi veya işte farklı bir platform üzerinde farklı bir şekilde diğer arkadaşını linç diyorlar buna mesela. Onu linç etmek, birbirlerinin gururunu, onurunu bu şekilde o zamandaki ergenlik döneminde öyle şeyler daha önemli olduğu için bireyler onu sarsacak, onu rezil etmek gibi şeyleri var. Onu farklı bir şekilde dile getiriyor. O öğrenciyi o şekilde kendilerince indiriyorlar diyeyim. Sonrasın da bunlar da biraz sıkıntılı durumlar. Birine bir şey söylediğiniz zaman onu uzatıyor. Birine bir şey söylediğiniz zaman bakıyoruz çok ciddi suçlar oluyor. Bazen öğrenciler de zor durumda kalıyorlar belgeli evrak gibi bir şey olduğu için inkâr etme durumları kalmıyor.” (PD10)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca saygısızlık kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin birbirlerine, öğretmenlerine ve diğer okul çalışanlarına

karşı saygısız davrandıklarını bildirmiştir. Konuyla alakalı OY3, Ö4 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“En önemli sorun bence birbirlerine saygılarının olmaması. Sadece birbirlerine değil büyüklerine veya yakın çevrelerinin dışındaki insanlara karşıda saygı duymuyor olmaları. Çok bencil olmaları, yeni nesil çok bencil bir nesil. Hep bana hep bana diyen bir nesil, ben nerede hata yapıyorum diye dönüp bakmayan bir nesil. Birileri onlara tepki gösterdiğinde sürekli üste çıkmaya çalışan bir nesil. Dolayısıyla empati kuramıyorlar böyle bir durum var. Saygı, empati kurma, başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olma gibi bir takım insani özelliklerinden yoksun bir nesille karşı karşıyayız.” (OY3)

“Öğretmene zaman zaman saygısızlık tabii ki oluyor. Zaten öğretmen de o noktaya gelmemek için birçok anlattığı konuyu veya birçok meseleyi ya böyle transit geçiyor ya teğet geçiyor ya da kenarından geçiyor. Çünkü ne olduğu ya da tam olarak ne olmak istediği belli olmayan bir nesil karşımızda.” (Ö4)

“Evet, öğretmenlere karşı saygısızlığı ya da sınıf içerisinde huzur bozma. Arkadaşlarına karşı, öğretmenlere karşı bu tarz davranışlarla öncelikli olarak sıklıkla karşılaşıyoruz. Bunun yanı sıra akran zorbalığı görebiliyoruz. (...)” (PD3)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod duygusal/davranışsal bozukluklar olmuştur. Katılımcılar okulda duygusal ve davranışsal psikiyatrik tanı alan öğrencilerin olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1 ve Ö2 kodlu katılımcılar şunları ifade etmiştir:

“(…) Psikiyatrik takibi olan öğrencilerimiz, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimiz var.” (OY1).

“Bir tane öğrencimiz vardı 12. sınıflarda. Uzun bir süre okula gelmedi. 3 ay falan yanılmıyorsa ağır bir tedavi almış. O yeni mezun oldu geçen seneki sınavlarına yeni girdi. Onun haricinde okulda o bahsetmiş olduğunuz davranışsal bozukluk, anksiyete vb. durumlarda çok fazla öğrenci var. Biz onu rehberlik öğretmenine tespit ettiğimiz kadar bildiriyoruz. O da velilerini falan durumdan haberdar ediyor. Ama 10 tane velinin 2 tanesi ilgileniyor diyebilirim ben size.” (Ö2)

PD2 kodlu katılımcı ise bu durumu iç geçirerek şu şekilde aktarıyor:

“Duygusal artık çok var. Bizim çocuklar ilaç kullanıyorlar neredeyse. Kaygı problemleri yüzünden. Evet, yani çok var. Davranışsal olarak da dediğim gibi gene o otistik öğrenciyi söyleyebilirim. Otizm zaten davranış bozukluğuna da girdiği için o öğrenciyi söyleyebilirim.” (PD2)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların dile getirdiği kodlardan biri de akademik başarının düşük olmasıdır. Katılımcılar öğrencilerin ders notlarının ve akademik başarısının düşük olduğuna vurgulamıştır. Konuyla alakalı OY3, Ö6 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Her geçen sene gelen öğrencinin seviyesi daha düşük oluyor. Bir öğrenciye bir şeyi artık bir kere, iki kere anlatmıyorsunuz beş kere, on kere anlatıyorsunuz ve hala daha karşılığında doğru yanıtı alamıyorsunuz. Bu sadece ders anlamında değil lütfen yanlış anlaşılmasın davranışsal olarak da.” (OY3)

“Bizim okula gelen öğrenciler genelde başarı seviyesi düşük öğrenciler. Daha çok sorunlu öğrenciler. Başarı seviyesi düşük olduğu için, dersle ilgilenmediği için herhangi bir sebepten dolayı tartışma, kavga, hırsızlık bu tarz şeylerle son birkaç senedir çok karşılaşıyorum.” (Ö6)

“Akademik durumlarda gerçekten bizim okulumuz düşük. Maalesef ki dersle çok fazla ilgili değiller. İlgili olduklarında da bazı problemlerden dolayı nasıl diyeyim geçmişte o temel sağlanamadığı için çok fazla başarı da gösteremeyebiliyorlar. Akademik olarak dediğim gibi düşük.” (PD3)

Bir katılımcı da akademik başarının düşük olmasının altında yatan etmenlerde öğrencilerin alt yapılarının olmamasının, sınıf ve okul mevcudunun fazla olmasının ve öğrencilerin sosyal medya kullanımının etkili olabileceğine dikkat çekmiştir.

“İkincisi, akademik başarı en büyük sorun. Ortaokuldan belli bir seviyede gelmiyorlar. Daha çok meslek lisesi olduğu için bunda zorlanıyorlar daha çok. Sınıf mevcudu olabilir, okul mevcudu olabilir. (...) Sosyal medya kısmı herhalde akademik başarısızlığın en önemli kısmı. Sosyal medya bağımlılığı olabilir, ders çalışmama daha doğrusu akademik başarısızlık.” (PD4)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod da kurallara uymama olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin okul içerisinde kesici alet bulundurdıklarını, kılık kıyafetlerine dikkat etmediklerini ve okul kurallarını çiğnediklerini söylemiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö10 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Bilmiyorum neden benim 7 yılım bitiyor okulda, daha öncesinde hiç bu kadar telefon koymayan bir öğrenci topluluğu, dolaba koymak istemeyen bir öğrenci topluluğu olmamıştı. Bu yıl çok problem yaşadık bunlarla ilgili. Kesinlikle telefonun okulda olmaması gerektiğini savunan bir insanım. Çünkü anlatamıyorsunuz ona arkadaşının izni olmadan onun iznini almadan fotoğrafını çekmemesi gerektiğini, canlı yayın açmaması gerektiğini, onu orada göstermemesi gerektiğini anlatamıyorsanız anlamıyor ısrarla ve bunu hepsi yapıyorlar. O yüzden sosyal medya ben açık konuşayım çocuğum yok ama olsa ona sadece tuşlu bir telefon alırım kesinlikle. (...)” (OY5)

“Üzerinden okullara tehlikeli madde sokma olayı bu yıl uzun zamandır ilk defa gördüğüm bir şey. Çok daha somut bir örnek verecek olursam bıçak getirmek ya da ismini ya da telaffuzunu doğru yapıyor muyum bilmiyorum ama nunchaku galiba o uzakdoğu aletlerinden bunu okula getirdiklerini fark ettik.” (Ö10)

“Kılık kıyafet ben dediğim gibi 18 yıldır buradayım hep bir kılık kıyafet probleminiz olmuştur, hep oluyor.” (PD6)

Öğrencilerin kurallara uymaması konusunda bir katılımcı da öğrencilerin okul içinde kurallara uymayarak birçok olumsuz davranış sergilediğini ifade etmiş ve öğrencileriyle ilgili yaşanan bir hikayeyi (gülerek) şu şekilde aktarmıştır:

“Mesela biz ikinci dönemin başından itibaren öğrencilerin telefonlarını toplamaya başladık. Bunu neden yapıyoruz çünkü derslerde canlı yayın açıyorlar, video çekiyorlar. Tabii bunlar bilişim suçlarına giriyor ve buna önlem alamadık. Başka türlü engelleyemedik. Şimdi bir bakıyoruz sırf telefonunu vermemek için okula geç gelen öğrenciler var. Ama sırf telefonunu vermemek için. Kılık kıyafet konusunda kesinlikle kafalarına göre takılıyorlar. Asla okul kıyafetlerini giymek istemiyorlar. Biz son derece maddi durumum yerinde değil ben bunu alamayacağım diyen herkese ikişer üçer tane tişört verdiğimiz halde hala daha hiçbirini giymiyorlar. Biz onları sanki çöpe attık. Çocukların üzerinde

göremiyoruz, kılık kıyafet konusu bu. Makyaj korkunç oranda. Saç sakal, erkeklerde sakal büyük korkunç oranda. (...) Ortalıkta dolaşmaları, tuvaletlerde sigara içmeleri, dezenfektan maddeleri kullanarak sıraların üzerine döküp onu ateşe vermeler, maskeleri farklı amaçlarla kullanmalar. Aklınıza gelemeyecek o kadar çok şey var ki söyleyebileceğimiz. Mesela telefonları vermemek için tutmuşlar öğretmen sandalyesini ters çevirmişler, altındaki kumaşı kesmişler, telefonları onun içine doldurmuşlar. Biz bunları falan yaşıyoruz.” (OY3)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca derslere geç girme kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar bazı öğrencilerin sabah okula geç geldiğini ve ilk derslere girmediklerini dile getirmiştir. Konuyla alakalı OY2, Ö4 ve PD4 kodlu katılımcılar şunları söylemiştir:

“Geç kalma. Düzenli olarak mesela bazı öğrencilerde etkili olabiliyorsunuz ama 5-6 tane çocuk ne yaparsınız yapın, hangi cezayı uygularsanız uygulayın, okula geç yazın, ailesine bilgi verin. Onu bir karakteristik özellik olarak belirlemiş ve o şekilde hareket ediyor. O yüzden o benim için yaşadığımız ciddi sıkıntılar biri.” (OY2)

“(…) Sabah erken gelmek istemiyor. Birinci derslere gelmek istemeyen öğrencim var. İlk iki derse gelmeyen öğrencim var. Yani niye uyuyor. Bir tanesi var çocuk bakıyormuş. Mesela kardeşini okula götürüyor. Öyle bir durum var. İlk derslere gelinmeme rahatlığı var. Derse girmemenin bir hak olduğunu düşünme eğilimi var. Bizde normalde derse girmemek dediğin şey hani özel durumdur. Ama bunlar hani girmem modundalar. Çok rahat derslerden devamsızlıkları var.” (Ö4)

“(…) ama şu var sabahları geç gelen öğrenci sayısı fazla. Sabahları 1 saat, 2 saat geç kaldığında zaten yarım gün yok yazılıyor. Sürekli devamsızlık kısmı olanlar var. Tek tük okulda olup derse girmeyen var. Kantine iniyor, bahçeye iniyor. Böyle sıkıntılar var.” (PD4)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod dersin akışını bozma olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin sık sık dersi kaynattıklarını ve sınıf huzurunu bozduklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1, Ö3 ve Ö6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Derslerde en çok konuşarak dersi sabote etme durumundan şikâyetçi öğretmenlerimiz.” (OY1)

“Öğrencilerin dersleri boşsa diğer öğretmenlerin dersini huzurunu bozacak şekilde mesela. Kapıları tıklamadır ya da ona benzer bir şeydir.” (Ö3)

“Sınıf içinde çocuk dersle ilgilenmiyorsa ya arkadaşına sarıyor ya da öğretmeni sabote etmeye çalışıyor. Laf atıyor, komiklik olsun diye bir şeyler söylüyor, ses çıkartıyor. O zaman da ders işleyemiyorsun. Kimi öğretmende baş edemiyor. Disiplin kuruluna gönderse de cezası olmuyor bazen (...)” (Ö6)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş getirdiği kodlardan biri de etnik ayrımcılık olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin kendi aralarında ayrımcılık yaptıklarını bildirmiştir. Konuyla alakalı OY1, Ö2 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Geçmiş dönemde yoktu ama yabancı öğrenci sayımız arttıkça bu problemde artmaya başladı. (...) Karşılıklı bir mücadele var aralarında. Mesela yabancı öğrencilerimiz, Suriyeli öğrencilerimiz Arapça konuşuyorlar. Türkçe konuşan arkadaşlarını niye Türkçe konuşuyorsun diye sorguluyorlarmış, sıkıştırıyorlarmış. Siz ne biçim Arap’sınız, niye Türkçe konuşuyorsunuz, Arapça konuşun diye. Bu anlamda öğrenciler birbirlerini zorluyor. Hem Türk öğrencilerle karşılıklı hem kendi aralarında. Böyle bir problem var.” (OY1)

“Şöyle bir problem var. Suriyeli-Türk grupları var. Bunlar birbirleriyle kavgaya varan okul açıldığından beri çok yani 5,6’dan büyük olay yaşadılar. Böyle bir gruplaşma var açıkçası. Suriyeli-Türk okulda böyle çete gibi geziyorlar. Devamlı birbirlerine laf falan atıyorlar. Böyle bir problemimiz var. (...)” (Ö2)

“Bizimkilerde de bu sosyal medyanın etkisi ile Suriyeli Türk ayrımı da var.” (PD6)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite olmuştur. Katılımcılar dikkat dağınıklığı yaşayan ve hiperaktivitesi bulunan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili OY9, PD2 ve PD5 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Genel problemlerden bahsedelim. Öncelikle bazı öğrencilerde hiperaktivite durumu var. Yerinde duramayan öğrencinin davranışı dışarıya yalnızlık olarak

yansıyor. Hocanın dersini işleyişini engellemesi, arkadaşının dinleyişi engellemesi en baştaki problemi teşkil ediyor. Bizim için öncelik olan şey dersin akışını, o ders başarısının sağlanması olduğu için onu sekteye uğratacaklar bizim önümüzde buraya geliyor en büyük problem bu.” (OY9)

“Bunun dışında hani tabii ki hiperaktivitesi olan, dikkat eksikliği olan çok öğrenci var mesela. Öğrenciler gerçekten odaklanma problemi yapıyorlar. Dikkatleri eksik, ben bunu yine biraz telefon ve bilgisayar kullanımına bağlıyorum açıkçası. Sayabileceklerim bunlar herhalde diye düşünüyorum.” (PD2)

“Dikkat eksikliği çok fazla. Aslında dikkati toplayamama. Gündelik işler olabilir, ailevi işler olabilir, arkadaş ilişkilerinden sıkıntılar olabilir. Bunlardan dolayı dikkatini toplayamıyor.” (PD5)

Birey odaklı sorunlar kategorisindeki oluşan kodlardan biri de hırsızlık kodu olmuştur. Katılımcılar okullarda yaşanan sorunlardan birini de hırsızlık olayları olarak bildirmiştir. Konuyla alakalı OY5, OY3, Ö3 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“En büyük yaşadığımız problemlerden biri bu sınıflarda ne biliyor musunuz? Ciddi bir hırsızlık oranımız var. Yani para çalınıyor talan ediyorlar birbirlerini çantalarını. İzinsiz yani karıştırıyor ne hakla, hangi sıfatla arkadaşına bunu yaparsın. Sormadan, danışmadan başkasının eşyasını çalmak. (OY5)

“Daha dün oldu bir tane mesela. Çocuğun tişörtü çalınmış mesela. Başka birinin parası çalınıyor, başka birinin bakıyorsunuz çantasından kitabı çalınıyor. İki tane öğrenci var okulda bunlardan bir tanesi sürekli devamsızlık yapıyor. Bir tanesi okula devam ediyor. Bunlar atölyedeki bilgisayarın içini açıp ram ini çalmışlar. Bir iki gün sonra durum anlaşılnca görgü tanığı birkaç öğrencinin de yardımıyla kim olduğu belli oldu. (...)” (OY3)

“Hırsızlık olayı bir kere oldu. Bir ara telefon toplanırken yaşandı. Yani şöyle bir şey var haraç kesme vardı bir ara. Hani size söyledim. Hırsızlık olayı benim çok fazla kulağıma gelmedi. Ama disiplin kurulundaydım.” (Ö3)

“Sadece biz en son şeyi görmüştük. İşte bir öğrencinin elindeki cüzdanını alıp içindeki paraları alan birisi olmuş.” (PD6)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod özgüven eksikliği olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin kendine güvenmediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö7 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

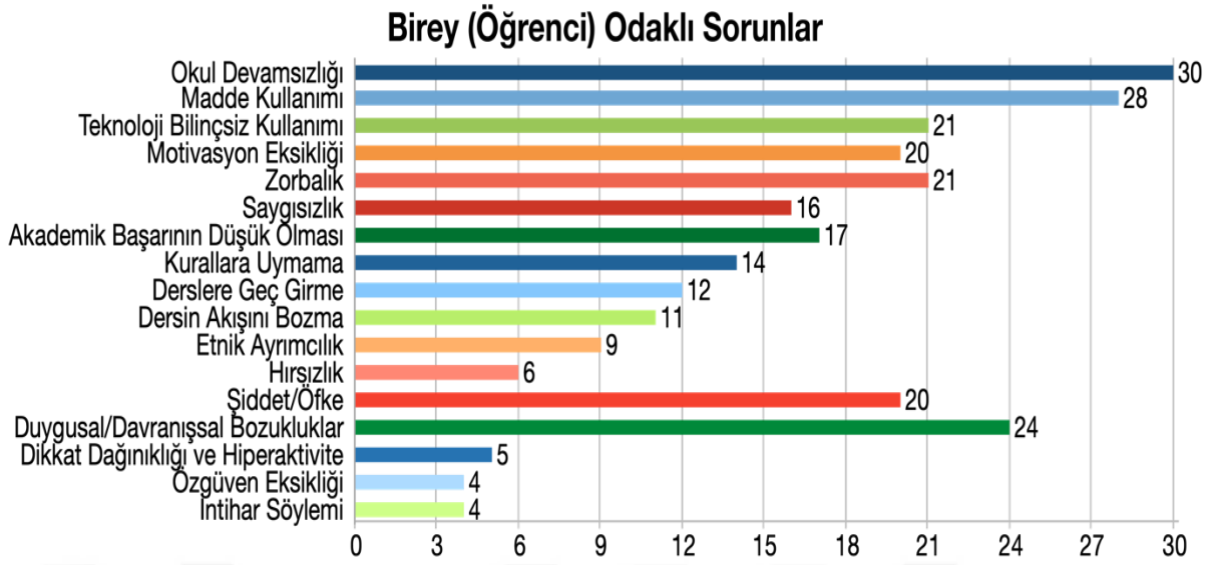
“Onu gözlemlediğimiz Suriyeli bir mülteci göçmen öğrencimiz. Kendinde bir özgüven eksikliği ben hissediyorum. Türkçeyi de pek iyi bilmediği için ortaokulda Suriye okulunda bitirmiş. Buraya geldiğinde de 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı derslerine katılmamış. O sırada uzaktan eğitime katıldığı için Türkçe konuşması biraz zayıf olduğu için özgüvensiz fark ettiğim kadarıyla.” (Ö7)

“Kendileri ile ilgili özgüven problemleri. Akademik anlamda düşüklükleri onları da üzdüğünü görebiliyorum.” (PD3)

Birey odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca intihar söylemi kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar intihar söyleminde bulunan öğrencilerin olduğunu bu öğrencilerin psikiyatriste yönlendirildiklerine dair görüş bildirmiştir. Konuyla alakalı PD8 ve PD10 kodlu katılımcılar şunları ifade etmiştir:

“Parçalanmak üzere olan bir ailemiz vardı tespit etmiştim. Kendini sorumlu görüyordu anne babasından. İntihar eylemi vardı yaptığım testlerde. Ben bunu dosya haline getirip bildirdim çocuğu. Hatta Bakırköy’e de ben götürdüm. Nitekim intihar etti de okul içinde değil ama bir AVM’de bileklerini kesmişti.” (PD8)

“Onu halletmemiz lazım intihar söylemleri olur genelde bize yansıdığı zaman tabii ki biz hemen bunu aile ile paylaşırız ve psikiyatriste yönlendiririz. İstismar, intihar, ihmal var. Bu 3 şeyi affedilecek ya da görmezden gelebilecek bir şey değil. Tehdit veli bile söylese kesinlikle onu rapor altına tutanak altına alıp onu psikiyatriste yönlendiririz.” (PD10)

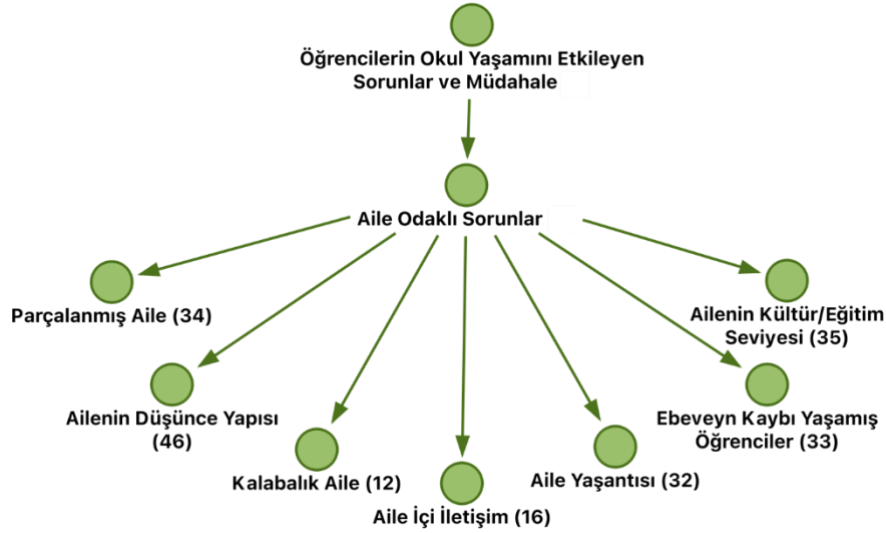


Şekil 4.12: Birey (Öğrenci) odaklı sorunların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bireysel sorunlar hakkındaki görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı ise Şekil 4.12’de gösterilmiştir. Şekil 4.12’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı öğrencileri etkileyen bireysel sorunlara okul devamsızlığı cevabını vermiştir. Bunu madde kullanımı, duygusal ve davranışsal bozukluklar, teknolojinin bilinçsiz kullanımı ve zorbalık takip etmektedir.

4.2.4.2. Aile Odaklı Sorunlar

Aile odaklı sorunlar kategorisi altında yedi kod oluşturulmuştur. Bunlar; ailenin düşünce yapısı, ailenin kültür/egitim seviyesi, parçalanmış aile, ebeveyn kaybı yaşamış öğrenciler, aile yaşantısı, aile içi iletişim ve kalabalık ailedir (Şekil 4.13).



Şekil 4.13: Aile odaklı sorunlar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ailenin düşünce yapısı ile ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin sorunlarının sıklıkla ailelerin düşünce yapısından ve ön yargılarından kaynaklandığını dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY2, Ö5 ve PD5 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Geçmiş yıllarda BEP öğrencisi olduğunu düşündüğümüz bir öğrenci ailesi ısrarla kabul etmiyordu bu durumu. Biz testleri vs. yapıp veya çocuğun burada yaptığı davranışlar ile ilgili örneklemeler yaparak ve çocuğun normal sınavlara girmesini sağlamıştık önce ve çok düşük puanlar almıştı. Hani bununla ilgili aileyi arayarak, ikna edip, BEP öğrencisi için BEP raporu almasını sağlamıştık (...)” (OY2)

“(...)Hala babası okula göndermek istemeyen kız öğrenciler, en ufak bir şeyde kızımı okuldan alırmı yaştatan babalar var. Kız öğrencileri okutmak istemeyen hala var. Bunları da görebiliyoruz. Mesela hocam ne olur söylemeyin, benim babam benim okulda okumamı istemiyor. Böyle söyleyen öğrencilere de şahit oldum.” (Ö5)

“Çok nadir görüyoruz ama şu durum çok fazla; anne ya da baba özellikle kız çocuğunu bir erkek ilişkisi ya da farklı bir durumu olduğunu gözlemlediğinde erkek çocuklarına oranla kız çocuklarını daha çok okuldan almakla tehdit ediyorlar ve alıyorlar da. Bu şu düşünceden dolayı olmuş olabilir, zaten okumaya karşıyız biz, kız çocuklarının okumasına karşıyız bir şans sunmuştuk

şans olarak değerlendiriyorlar çocuklara sunduğu eğitimi, şans olarak kendilerinin verdiğini iddia ediyorlar bunu yeterince iyi karşılamadı alacağız. Çünkü biraz şununla alakalı bir durum olabilir; anne baba zaten eğitim oluyor, anne bazen hiç okumamış oluyor. Annede şu mantık oluyor, zaten ben hiç okumadım, çocuğuma böyle bir tolerans tanıdım, bunun için çaba sarf ettim ama bunun yine hakkını vermedi düşüncesinde olduğu için alıyorlar. Bir diğer gözlemlediğim durum; çoğunlukla baba bu yönde kısıtlayıcı oluyor. Anne daha çok başarısız olsalar dahi anne okuması taraftarıyken baba diğer durumlardan kaynaklı sıkıntı yaşamak istemiyorum, çocuğumun erkek arkadaşı olsun istemiyorum, birileriyle görüşmesine karşıyım modunda yaklaşabiliyor. Genellikle kız ya da erkek çocukları bir problem yaşadığında biz ailelerini çağırıyoruz. Ailelerini çağırarak istediğimizde özellikle babalarının gelmesini istemiyorlar. O da babalarla çok bu tarz ilişkiler kuramadığını, babanın buna yönelik muhtemelen kısıtlama getirdiğini düşündürüyor bize. Bu artık bize yansıtılmayan fiziksel şiddet de söz konusu olabilir yani." (PD5)

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların yoğun görüş bildirdikleri bir diğer kod ailenin kültür/eğitim seviyesi olmuştur. Katılımcılar ailenin benimsediği kültürel özelliklerin ve eğitim seviyesinin öğrencilerin davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY3, Ö2 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Eğitimsizlikten kaynaklanıyor neden kaynaklanacak. En temel sebep eğitimsizlik. Çok büyük göç alan bir şehirde yaşıyoruz biz. Gelen aileler en fazla 10-15 senedir İstanbul'dalar. Doğru dürüst eğitim almamışlar, buraya gelmişler burada eğitim almak değil çalışıp hayatta kalabilmek önemli olmuş. Dolayısıyla bir de şöyle bir durum var; gelenekleri görenekleri köylerinden taşınmak gibi bir durumları var. Bulundukları ortama, şehir hayatına bir uyum sağlama durumu içerisinde de değiller. Dolayısıyla böyle büyük bir kültür karmaşası yaşanıyor. Eğitim eksikliğinden kaynaklı olarak da çok büyük sorunlar oluşuyor." (OY3)

"Yani ailenin eğitim seviyesiyle alakalı bu. Çoğunun eğitim seviyesi, sosyoekonomik durumu düşük. Bununla açıklayabiliriz aslında. (...) Bunlara ekstra ekleyeceğim şey ne olabilir. Bir kere çoğu velinin de ben eğitime tabi tutulması gerektiğini düşünüyorum. Çoğunluğu bir çocuğu nasıl yetiştirileceğini

bilmiyorlar. Çocukların 6 yaşındayken, 10 yaşındayken, 15 yaşındayken psikolojilerini bilmiyorlar.” (Ö2)

“Ebeveyn, ebeveynin eğitim durumu, psikolojik durumu, ekonomik durumu bunların hepsi aslında bir etkileşim halinde çocuğa yansıyor. Eğitim sorunu olan anne baba çocuğunu zaten ne şekilde kaliteli eğitebilir ne şekilde kaliteli bir ebeveyn tutumu ya da ebeveyn davranışı sergileyebilir olmuyor tabii ki. Öğrenci işte babasından şiddet gördüğünü söylüyor ya da anne babanın evde birbirine şiddet uyguladığını. Mutsuz bir ortamda, travmatik bir ortamda yetişen çocuk da buraya böyle mutsuz bir şekilde geliyor.” (PD6)

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların bahsetmiş oldukları kodlardan biri de parçalanmış ailedir. Bu konuda katılımcılar okuldaki öğrencilerin aile özellikleri arasında çeşitli nedenlerden dolayı parçalanmış ailelerin çok fazla olduğunu dikkat çekmiştir. Konuyla alakalı OY1, Ö9 ve PD5 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Başta da söylemiştim yine ailede bazı öğrencilerimiz, yurtdışından gelen öğrencilerimiz var. Bunlarda parçalanmışlık var. Bir kısmının babası Türkiye’de değil. Anne ve çocuklar gelmiş. Bir kısmının babası yaşadıkları, geldikleri ülkede ölmüş olanlar var. Yine anne ve çocuklar gelmiş, akrabalarıyla beraber.” (OY1)

“Dediğim gibi parçalanmış aileler çok var. O çocuklar zaten davranış ve duygusal olarak sıkıntı yaşadıkları için bunlar davranışlarına çok yansıyor. Onun dışında bizim toplumda biliyorsunuz aileler çocuk sahibi olduklarının bilincinde olmuyorlar bazen çocuklarına da böyle davranılmasını istiyorlar. Bu da aile ile çocuk arasında bazen çatışmaları doğurdu oluyor. Çocuk mesela burada mutsuz, eve gidiyor evde mutsuz nefes alabileceği bir alan yok. Aslında onlar hep sonuç odaklı çalışıyorlar daha küçük grupların ki öyle. Biz de çok veli ile iletişimimiz yok ki sadece veli toplantısında görüşüyoruz ortaokuldakiler falan daha çok hissediyorlar bunu.” (Ö9)

“Bir de parçalanmış aileler çok fazla. Boşanma sürecinde ya da kayıp durumundan kaynaklı parçalanmış aileler çok fazla.” (PD5)

Bir katılımcı da her sene ailesi boşanan öğrencilerin var olduğunu söylerken bu durumun okul başarısını da etkilediğini belirtmiştir. Ö9 kodlu katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Çok var yani her sene oluyor illaki ailesi boşanan evlatlarımız. Bazen mesela önceki dönemlerde vardı panik atak geliştirebilir o çocuk ya da böyle olduğunda dikkat çekmek için kullanıyorlar kendilerince. Bu tabii ki okul başarısını etkiliyor. Bazı dönemlerde onları depresyona sürükleyen bir durum bu. Boşandıktan sonra işler iyi gitmeye de biliyor. Geçen sene bir çocuğumuz vardı anne baba ayrılmış, sevgi evlerine devretmişler. Burada işte yine dil bölümünde okulu bitirdi, bu sene mezun oldu, üniversiteye başladı. Artık sürekli de hani böyle telefonla arayıp iyi misin diye soramıyorum. O yüzden biraz koptum ne yapıyor bilmiyorum. Başarısızlık etkin oluyor bence.” (Ö9)

Bir başka katılımcı da parçalanmış ailelerin sayısının fazlalığının altını çizerken bu tür ailelerle iletişim kurmakta zorluk yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir numara parçalanmış aileler, çok fazla var. Artık onun istatistiğine bile yetişemiyoruz, sürekli artıyor gerçekten. %30'ları geçti özellikle ben Marmaris'ten geldim buraya. Orada çok daha fazlaydı ama bizde de var parçalanmış aileler ve çok kardeş aileler. Bu Zeytinburnu'nda çok var 5 ve üstü kardeş çok, 8 kardeş, 9 kardeş iki anneli. Bu tip durumlarda biz ailelerle iletişim kurmakta güçlük yaşıyoruz.” (PD8)

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların büyük çoğunluğunun görüş bildirdikleri bir diğer kod ebeveyn kaybı yaşamış öğrenciler olmuştur. Katılımcılar ebeveyn kaybı yaşayan öğrencilerin varlığından bahsetmiştir. Bazı katılımcılar da özellikle göçmen çocukların ebeveynlerini kaybettiğini vurgulamıştır. Konuyla ilgili OY5, PD4, Ö1 ve Ö7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Yani benim için ebeveynini kaybetmiş bir çocuk ya da ebeveyninden ayrı bir çocuk. (...) Dediğim gibi anne babasını kaybetmiş, anne babasından ayrı hatta büyükleri ile yaşayan babaannesiyle, anneannesi ile yaşayan öğrencilerimiz var. Maalesef bunlar azımsanmayacak oranda.” (OY5)

“Onlarda var. Onlarla görüşmelerimiz oldu hani. Dönem içinde ebeveynini ya da bir yakını kaybeden oldu. (...) Dedesiyle kalıyor, baba cezaevinde anne vefat etmiş.” (PD4)

“Ebeveyni kaybetmiş var. Yani özellikle göçmenler arasında var.” (Ö1)

“Göçmen öğrencilerden sınıflardan bir tanesinde babası vefat etmişti. Onunla ilgili rehber hocamıza bilgiler verildi. Onun dosyasını işlendi.” (Ö7)

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca aile yaşantısı kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin davranışlarında aile içi davranışların, anlayışın ve yaşantının oldukça etkisi olduğunu bildirmiştir. Konuyla alakalı OY3, OY7, Ö5 ve PD2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Anne baba ilişkileri sağlıklı değil her şeyden önce. Karı koca olarak birbirleriyle sağlıklı ilişkiler kuramayan insanlar bir şekilde çocuklarına da doğru davranamıyorlar. Uyum içerisinde hareket etmedikleri için çocuk savruluyor açıkçası. Erkeklerin eşlerine yeteri kadar saygı göstermediğini düşünüyorum ben. Çünkü çocuklar kız öğrencilere ya da biz bayan öğretmenlere karşı saygısız ve kaba oluyorlar. Bunu nerede görüyor evde görüyor bu çocuk. Erkek kadının üstündedir, kadın erkek ne derse onu yapmak zorundadır, yeri gelir çakarsın bir tane oturtursun aşağıya gibi birtakım hareketlere ve sözlerle tanık oluyoruz. Bu birincisi, ailede gördüğümüz noktalardan biri. Anne baba daha sakin olduğu dönemlerde de çocuğa saygının olmadığını görüyoruz. Hiçbir zaman fikrinin sorulmadığını, mutlu olup olmadığıyla ilgilenilmediğini görebiliyoruz.” (OY3)

“Tabii ki önce aile çünkü çocuk ailede nasıl yetişirse buraya öyle geliyor. İkincisi için çok bir şey söyleyemeyeceğim bence en önemli etken aile. Dış çevre, şu, bu denilebilir ama bu herkes için geçerli olabilen bir şey değil. Çocuğun çıktığı ortam, aile ortamı okul hayatında oradan da orayı etkileyen bir şey. Anne baba davranışı başarısını da etkiliyor, davranışlarını da etkiliyor tüm süreçleri etkiliyor.” (OY7)

“Aile içi yani özellikle baba. Kriminal problemler diyelim anne babanın. Benim bir öğrenci Zeytinburnu’nun hanım ağası olmak istiyormuş mesela. Hocam kuzenim beraat etti çıktı hapisten suçu nedir dediğimde hocam uyuşturucu kaçakçısı falan dedi. Bana çok acayip geliyor. Özellikle kriminal durumlar çok fazla var. Şiddet var, sadece fiziki değil manevi olarak nitelendirebileceğimiz. Maddi yetersizlikler çok fazla var. Hastalıklar çok fazla. Ben özellikle

öğrencilerimin anne ve baba otoritelerinin çok hasta olduğunu, çalışamayacak durumda olduklarını biliyorum. Genel olarak bunları söyleyebilirim.” (Ö5)

“(…) Ailelerdeki çarpık ilişkiler diyeyim. Bu tarz çarpık ilişkiler ya da ailenin baskıcı olması ya da ihmalcisi olması. Genel olarak karşılaştığımız aile profilleri, aile problemleri bunlar.” (PD2)

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod aile içi iletişim olmuştur. Katılımcılar aile içi iletişimin olmamasının ve öğrenciyle ailenin zaman geçirmemesinin öğrencileri etkilediğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö8, PD3 ve PD10 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Diyor ki ben eve gidiyorum, odama giriyorum ve sadece yemek yemek için mutfığa gidiyorum. Onun dışında hep odadayım. Diyorum ki annenle babanla oturup akşam yemeği yemiyor musun sen? Hayır, hocam ben onlarla çok az diyalog kuruyorum. Bu insan için çok garip bir şey bence. Hiç mi sevgiye ihtiyacın yok senin, hiç mi başını okşayan sen istemiyorsun? Hiç mi birileriyle bir şeyler paylaşmak istemiyorsun, bugün okulda şöyle oldu böyle oldu birine bir şey anlatmak istemiyorsun?” (OY5)

“Aileden kaynaklanıyor çünkü annesi ile çatışma yaşıyor çocuk. (...) Dediğim gibi en çok sorun baskıcı aile tipi. Çok fazla baskı maalesef yaşıyor çocuklar. Ben onu çok fazla hissediyorum. Onun dışında bu bayağı bir sebep oluyor aslında büyük sıkıntılara. İletişim eksiklikleri, onların öğrencileri anlamaması, anlamaya çalışmaması, daha geleneksel şekilde onlara yaklaşmaları, geleneksel eğitim çerçevesinde yaklaşmaları başka ne diyebilirim.” (Ö8)

“Aile içi iletişimsizlik var. Daha başka sıkıntılar var.” (PD3)

“Bu da bir program mesela sosyal bir şeyin olmaması ailenin ailecek bir şey yapıyor musunuz, hayır hocam hiç yapamıyoruz, zaman yok, niye, hiç pazarınız yok mu hocam pazar var da işte. Adam arabayı yıkatmaya gidiyor, kadın bir yere gidiyor, çocuk tek başına kalıyor veya çocuklarda birisi bir şey yapıyor ama ailecek yapılan hiçbir şey yok, yemek hocam işte odasına götürüyorum kendi gelirse ben gelirim yemek yiyor. Gelmezse yemek yemiyor bir insanın yemek yememesi mümkün mü? Burada önemli olan yemek yemek değil ailenin bir arada olup bir şeyler yapması yoksa herhalde hocam bir şeyler yapıp falan diyorum.

Ben bazen aile ile bir şeyler yapmanız faydalı olur hocam maddi imkânlarımız mümkün değil. Bu maddi bir şey değil evde yediğin bir şey alırsın bir parka oturursun yersin ailecek. Bu da farklı bir faaliyettir. Önemli olan ev ortamından çıkıp çocukla beraber ailecek zaman geçirmek onu mesela görmüyorum.” (PD10)

Aile odaklı sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca kalabalık aile kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar görüşlerinden öğrencilerin ailelerinin kalabalık olduğu ve bu durumun da öğrencilerin eğitim sürecini etkilediği görülmektedir. Konuyla alakalı OY1, Ö2 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Yabancı uyruklu, özellikle Suriyeli öğrencilerimiz çok kalabalık. Afganistan'dan gelen öğrencilerimiz çok kalabalık. İşte 6 kardeş, 7 kardeş, 8 kardeş. Yani dördün üzerinde kardeş sayısı var. (...) Kalabalıklar, aile kalabalık ve birlikte yaşıyorlar." (OY1)

"Ya bir kere öncelikle şunu söyleyebilirim. Çoğunun kendisine ait bir odası yok. Bu anlamda ders çalışmada sıkıntı çekiyorlar. Çok kardeş olduğu için çoğunun hatta böyle yeni doğan kardeşi de oluyor. Bebek sesi, gürültü vs. falan o tarz problemleri de oluyor." (Ö2)

"Baktığımızda kültürel olarak ailelerin kalabalık olduğu bir bölgedeyiz. Bununla ilgili çocuklar çok fazla çalışma şartları oluşturamayabiliyor. İlgili ailelerde var ama bunun yanı sıra çocuğuyla ilgilenmeyen, okula uğramayan, bazen çağırdığımızda gelmeyen ailelerde mevcut. Bunu biraz kendi eğitim seviyeleri de düşük olduğundan, öğretimden bahsetmiyorum eğitimden bahsediyorum. Çocuk yetiştirme konusunda kendilerini eğitemeyebiliyorlar. Çocuğa nasıl davranılmalı, nasıl yaklaşılmalı, okula giden bir çocukla nasıl ilgilenilmeli, okuldaki öğretmenleriyle idareyle okula gelme düzeyleri bu konuda biraz ilgisiz kalabiliyorlar." (PD3)

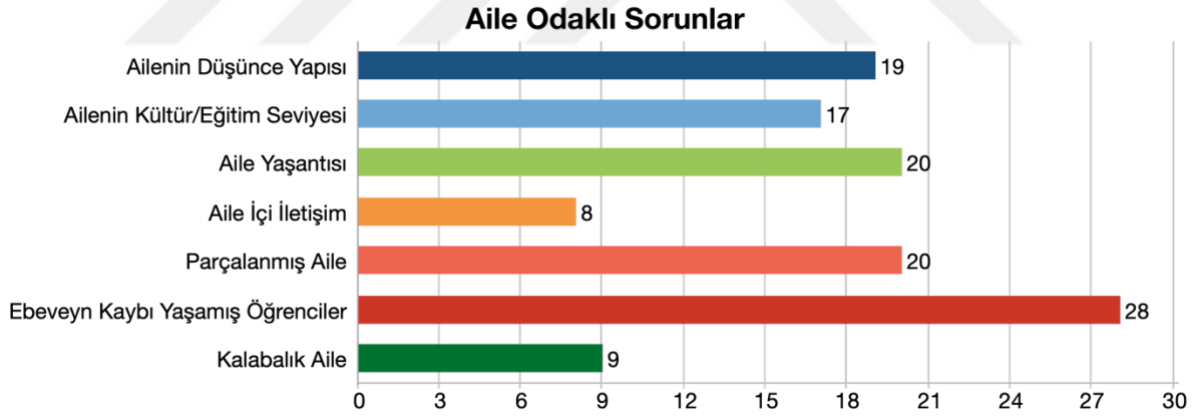
Katılımcılardan Ö2 kodlu katılımcı aynı zamanda ailelerin çocuk sayısının fazla olmasının ebeveynlerin çocuklarla ilgilenmesinde tükenmişliğe yol açtığını şu ifadesiyle belirtmektedir:

"Ben şöyle söyleyeyim; genellikle bunlar çok çocuklu oldukları için çocuklarından da bıkmış anne babalarda gördüm ben. Bir tane problemli öğrencimiz ben nöbet tuttuğum katta müdür yardımcısının odasından çıktı.

Çocuk sinirle elini duvara vurdu. Dedim ben bu çocuğun eli kırıldı herhâlde. Sonra aşağı koşa koşa gitti bu çocuk. Ben girdim hemen müdür yardımcısının odasına. Ya ne oldu falan filan. Çocuğun annesi de orada dedim siz annesi misiniz dedim. Evet dedi. Dedim sizin çocuğunuz kapıdan çıkınca yumruğunu duvara attı, eli meli kırıldı herhâlde falan dedim. Allah belasını versin onun, bıktım ben ondan diyor mesela.” (Ö2)

Bir diğer katılımcı da ailelerin çocuk sayısının fazla olması sebebiyle bazı öğrencilerin kardeşleriyle ilgilendiğini ve bu durumun da öğrencilerin okul yaşamlarını olumsuz etkilendiğine odaklanmıştır. Ö3 kodlu katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Çok çocuklu olduklarını biliyorum. 5 çocuklular, 6 çocuklular, 7 çocuklular. Bunlarla ilgili çünkü ben onlardan dokümanlar alıyorum. Çok çocuklu olduklarını biliyorum. Kendi ailesinin sorumluluğunu üstlenmiş olanları da biliyorum. Nasıl diyeyim kendi ailesinin sorumluluğunu üstlenmiş. Mesela kardeşini okula götürmek zorunda olduğu için okula gelemeyen öğrenci. Çünkü kardeşine bakmakla yükümlü olduğu için dersleri boşlayan öğrenci var.” (Ö3)

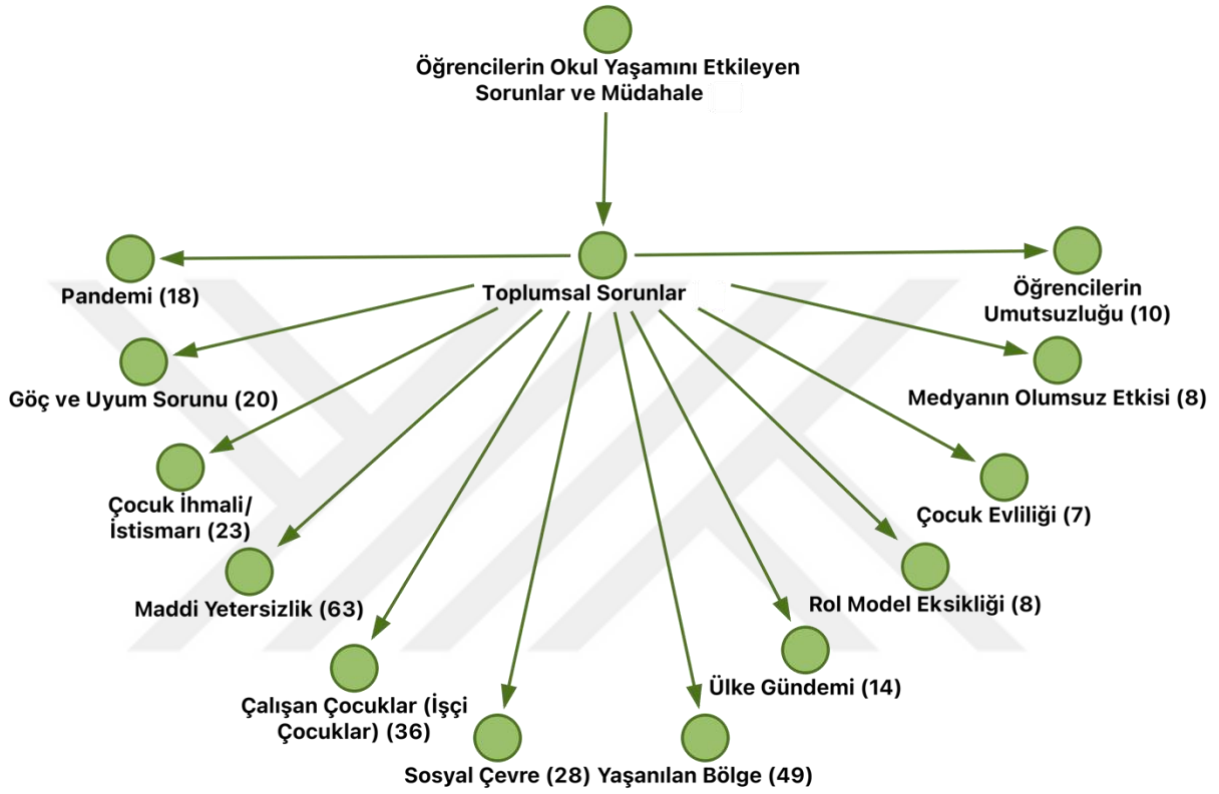


Şekil 4.14: Aile odaklı sorunların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların öğrencilerin okul yaşamını etkileyen ailesel sorunlar hakkındaki görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı ise Şekil 4.14'te gösterilmiştir. Şekil 4.14'te de görüldüğü gibi katılımcıların tamamına yakını öğrencileri etkileyen ailesel sorunlara ebeveyn kaybı cevabını vermiştir. Bunu parçalanmış aile, aile yaşantısı ve ailenin düşünce yapısı takip etmektedir.

4.2.4.3. Toplumsal Sorunlar

Toplumsal sorunlar kategorisi altında on iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; maddi yetersizlik, yaşanılan bölge, çalışan çocuklar (işçi çocuklar), sosyal çevre, çocuk ihmali/istismarı, göç ve uyum sorunu, pandemi, ülke gündemi, öğrencilerin umutsuzluğu, medyanın olumsuz etkisi, rol model eksikliği ve çocuk evliliğidir (Şekil 4.15).



Şekil 4.15: Toplumsal odaklı sorunlar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcılar maddi yetersizlikle ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumlarının düşük olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden ailelerin maddi yetersizliklerinin öğrencilerin çalışmasına ve öğrencilerin okul yaşamlarının olumsuz etkilenmesine yol açtığı görülmektedir. Maddi yetersizlikle ilgili OY3, Ö5 ve PD1 kodlu katılımcılar şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Bunun dışında ailede gördüğümüz en önemli sorunlardan bir tanesi maddi sorunlar. İnsanlar kazançlarını doğru harcamadıkları zamanlarda ya da yetersiz kazançları olduğu zamanlarda aslında aynı davranışları gösteriyorlar. Yani para yetmiyor bir şekilde ev içinde hırçınlaşıyor insanlar. Kavgalar, dövüşler, sen çok para harcıyorsun, sen çok kazanmıyorsun, sen şöyle sen böyle

şeklinde bir hır güir hali oluyor. Mesela bu ortamlarda çocuk kendini çalışmak zorunda hissediyor. Çalışmayı doğal görmeye başlıyor. Evdeki huzursuzluğu biraz olsun kendisi çalışarak azaltabileceğini düşünen öğrenciler de var. İyi niyetli davranıyor bu çocuklar ama bu sefer ne oluyor? Kendi hayatları olumsuz etkilenmiş oluyor. En çok gördüğümüz problemler bunlar.” (OY3)

“Risk haritalarını çıkardığımızda maddi durumunun kötü olduğunu ya da kılık kıyafet ile ilgili biz ciddiye alırız. Kıyafetini almadığı zaman sorduğumuzda özellikle çekiyoruz, neden alamadığını soruyoruz. Böyle böyle diye anlatmaya başlıyor. Sonrasında detayını öğrenmeye başlıyoruz. Bazı öğrencilerin hiç kantine gidemediğini, yanında hiçbir şey olmadığını görüyoruz ya da ekmek arası peynir alıp geldiğini, arkadaşlarına özendiğini her şekilde görüyoruz, anlıyoruz. Gariban olan çocuğu anlarsınız, çok zor olmaz.” (Ö5)

“Dediğim gibi buradaki ailelerin sosyoekonomik düzeyleri çok düşük. Aile mesela ihtiyacı var, kira veriyor. Çok kalabalık aileler bunlar kendilerine bakmak zorundalar. Çocuk en azından evine bir ekmek parası veya kendi harçlığını çıkarabiliyor. Burada çalışan bir öğrencim diğer öğrencim için örnek teşkil edebiliyor. Tekstilde çalışan bir öğrenci 3000, 4000 civarında para alabiliyor.” (PD1)

Ailelerin maddi zorluklar yaşamasının evdeki küçük çocukların dahi çalışmasına yol açtığına ilişkin OY1 kodlu katılımcının görüşü de dikkat çekmektedir:

“Daha çok maddi kaynaklı sıkıntılar olarak düşünüyorum. Ekonomik sıkıntılardan kaynaklı. (...). Hem çocuklar çalışıyor hem babalar. Yani ailede kaç tane çocuk varsa, 6 çocuk varsa neredeyse ilkokula giden çocukta dahil 2., 3.sınıfa giden çocuk bile çalışıyor.” (OY1)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod yaşanan bölge olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin dezavantajlı, sorunlu bölgelerde yaşadıklarını ifade etmiş ve bu durumun öğrencileri olumsuz etkilediğine odaklanmıştır. Konuyla ilgili OY5 ve PD10 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“(...) Okulumuzun bulunduğu bölge madde kullanımı ve madde satımının çok olduğu bir bölge. Öğrencilerimizden hani birkaç kişiden şüpheleniyorum ama şüpheli boyutunda onun haricinde henüz tespit edilen bir davamız, büyük hatamız

yok ama Allah esirgesin. Bu anlamda çok korkuyorum ilaç kullanmış ya da başka bir şey almış insanlarla karşılaşabiliyoruz bizlerde çıkışlarda öğrenciler de muhtemelen karşılaşıyor diye düşünüyorum. Bu anlamda maalesef sıkıntılı bir bölge Zeytinburnu. Zaten genel anlamda sıkıntılı bir bölge. Bir de tekstil sanayisinin çok derinden var olduğu bir bölge Zeytinburnu bölgesi olarak ve tekstillerde genellikle göçmen ya da böyle akademik olarak ya da ahlak olarak çok iyi insanlar çalışmıyor. Hepsini kastetmiyorum tabii ki emeği ile çalışan insanlara saygım sonsuz. Genel olarak onların dışarıya çıkma saatleri oluyor böyle 10.00 gibi sigara molaları vs. oluyor. Okulumuzun duvarına, kenar bahçenin duvarına dizilerek öğrencilerimize laf atma, oradan kızları rahatsız etme, kızlarla diyalog kurmaya çalışma o anlamda bu konularda maalesef sıkıntı yaşıyoruz ya da öğrenci çıkışlarına köpeklerle pitbullarla gelip öğrencilere saldırtma bu tarz çok değişik hayatımda hiç görmediği şeyler görüyorum maalesef.” (OY5)

“Tekstil atölyelerinin çok fazla olması, giriş çıkışın çok fazla olması, kimi geldi kimi gitti belli olmuyor. Bir gördüğün insanı bir daha görmüyorsun. Yerleşik bir yer olmuş olsa sürekli aynı insanların yaşadığı bir yer olsa. (...) Mesela ben biraz daha böyle tramvay gibi bir alana daha yakın olsaydı öğrencilerin gidiş geliş açısından biraz daha sıkıntı yaşamamaları için iyi olurdu. Çok nadir de olsa bazen öyle problemler yaşayabiliyoruz. (...) Bölge dedim ya kozmopolit sıkıntılı giriş çıkışın çok fazla olduğu bir yer. Suçlu bir bireyin ya da risk taşıyabilecek bir bireyin buralarda olması çok büyük bir sıkıntı. Okul çıkışlarının bazen kontrolsüz hale gelmesi bir sıkıntı. Dar bir alan burası kontrolün sağlanması zor isterim ki Zeytinburnu emniyetinden bir ekip polis gelsin. Bu sorunların çoğunu biz yaşamayız çıkıştaki sıkıntıları. Bizde çok olmaz çok nadir denk gelir o da sağ olsun bizim arkadaşlarımız. Biz bir şekilde elimizden geldiği kadar çözmeye çalışıyoruz. Ticarethanelerin buralarda olması sigara, alkol satan yerlerin yakın olması Zeytinburnu biraz risk yüksek riskli mi diyeyim maalesef.” (PD10)

Ö2 kodlu katılımcının ifadesinden de öğrencilerin yaşadığı bölgenin birçok sorunu barındırdığı ve çevrenin öğrenci üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Çok karışık bir bölge bir defa. Çok fazla göç alan bir bölge. Öyle bir sıkıntı var. Onun haricinde çok açıkçası ben Zeytinburnu’nda dolaşmıyorum. Okuldan çıktığım zaman direk evime geliyorum. Zeytinburnu falan çok iyi de bilmiyorum ama bildiğim kadarıyla biraz olaylı bir semt diye biliyorum. Pek çok haberlerde vs. falanda duyuyoruz. Çeşitli öğrencilerimiz var. Nedenini ben sormadım ama ailesi hapiste olan var. Bunlar da var. Dolayısıyla kültürel anlamda sıkıntılı bir bölge. (...) O bölgede yaşayan insanların kültürel seviyesini belirli noktalara çekemezsek ki bu yaştan sonra onları çekebileceğimizi zannetmiyorum. Çocuk sonuçta gördüğünü bir şekilde taklit ediyor. Çevresiyle beraber büyüyor. Yani bizim için kötü olarak bakmış olduğumuz şeyler çocuk için normal olabiliyor. Dolayısıyla bölgede yaşayan insanlar çocuk için çok büyük bir risk.” (Ö2)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca çalışan çocuklar (işçi çocuklar) kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin genelde ailelerini desteklemek için okul dışında bazı işlerde çalıştıklarını dile getirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden öğrencilerin çoğunluğunun çok geç saatlere kadar ailesine yardımcı olabilmek için çalıştığı, bu nedenle okulda uyuduğu ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Konuyla alakalı OY5, Ö5 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Çünkü hepsi çalışıyor neredeyse öyle söyleyelim. Sınıfın yarısından fazlası çalışıyor çocukların. Çok geç saatlere kadar çalışıyorlar. Okuldan çıkıp işe gidiyorlar işten çıkıp eve geliyorlar. Okulda uyuyor inanın çocuk, okulda uyuyor, uyku görevini yerine getiremediği için, vücudu çok yorgun düştüğü için derslerde uyuyor öğrencilerin birçoğu yani. Maddi zorluklar, toplumda yaşanan olumsuzluklar, genellikle bu maddi olarak ya da yaşadığımız süreç olarak ya da savaş olarak bunlar çocukların akademik başarısını maalesef çok olumsuz etkiliyor." (OY5)

“Çalışmak zorunda olup da sonrasında çalışan. Bütün gece çalışıp da buraya geldikten sonra yorgun düşen, derse adapte olamayan bir sürü öğrencimiz var. Ben çalışıyorum hocam diyen. Mesela babası hapiste olup ikizi olan öğrenci, az önce anlattığım öğrencinin sınıfındaydı bunlar ikizdiler. Babası bir durum dolayısıyla hapse girmişti. Çalışmak zorundaydı, annesine ve kardeşlerine bakmak zorundaydılar. Mc Donald’s da çalışıyorlardı o esnada. Gececi çalışıyorlardı. Gündüz bütün gün uyuyorlardı derste.” (Ö5)

“Çoğu ailesine yardımcı olmak için okuldan sonra ya da hafta sonu çalışıyor bir yerde. Tekstil oluyor, kafeler oluyor, mağazalar oluyor. Bu giyim mağazalarında falan satış elemanı olarak çalışan öğrencilerimiz var.” (PD4)

Bir katılımcı da çalışan öğrenci sayısının fazlalığı karşısındaki şaşkınlığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Valla okulun %80 i çalışıyor. Tekstilde falan çalışıyorlar. Bende ilk geldiğimde burada şaşırmıştım. Bu kadarını beklemiyordum da yani okul onlar için ikinci iş gibi bir şey aslında. Çoğunluğu işte gece 12’ye 1’e kadar çalıştığından. Okuldan çıkıyorlar biri on gece ikide mesaiye başlıyorlar. Akşam on, on bire kadar çalışıyorlar. İşte gece geç yatıyorlar, bir de yatıyorlar. Bu şekilde de işte bizim okul başlıyor. Çoğunluğun da uyku problemi oluyor. Özellikle 12. sınıflarda, onlar daha çok çalıştığı için iş gücü anlamında onlarda daha fazla uyku problemi oluyor. Hatta bir tane çocuk sadece ondan dolayı açık öğretime geçti. Ben bu şekilde yapamıyorum, çalışmam lazım, en azından okuldan açığa geçiyim de bana biraz zaman kalsın diye okulu bırakan öğrenci oldu.”

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod sosyal çevre olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin bulundukları ve bir şeyler paylaştıkları sosyal çevrenin öğrencilerin davranışlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö2, Ö4 ve PD10 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Muhtemelen evde ve çevresinde de bu şekilde davranışlara maruz kalıyorlar. Yani birilerinin hoşlarına gitmeyecek davranışta bulundukları zaman muhtemelen azar işitiyorlar. Belki şiddette görüyorlar evde. O kadarını bilmiyorum ama. Dolayısıyla bu yaş gurubundaki çocuklar özellikle o çevrelerini taklit etmeye daha meyilli oldukları için muhtemelen kendine davranıldığı davranmaya çalışıyorlar. Bu şekilde doğru olduğunu düşünüyorlar.” (Ö2)

“Tabii neresinden başlasak bilemiyorum. Birincisi şu; öğrencinin yetiştiği ortam. Bu aile olabilir, bu sosyal medya olabilir, kendi sosyal çevresi olabilir. Kimliksiz bir ortam. Tam olarak ne neye inandığını biliyor ne neye inanmadığını tam olarak biliyor. Kim gibi düşünüyor kim gibi yaşıyor. Belli belirsiz acayip yamalı bohçaya dönmüş bir görüntü var. Yani en net ifade etmemiz gerekirse bir

defa kimliksiz bir çevre var. Bu kimliksizlik içerisinde arı duru olmayan, berrak olmayan hem zihin dünyası hem düşünce dünyasında aktüel günlük yaşam, günlük hayatı belli belirsiz acayip bir toplum yapısı içerisinde büyüdüğü için bu da çocuğun davranışlarına ciddi manada etki ettiğine inanıyorum. Kanaatim o. (...)" (Ö4)

"(...) Bir arkadaş var o da iyi ya giderken diğeri onu tutuyor o da kötüye doğru götürüyor. Bu mesela iki grubu biz çok yaşıyoruz mahalleden, oradan, buradan. İşte dedim ya kozmopolit olmasının zararları bu mahallenin içerisinde silah kullanan, bıçak kullanan garip gayri Kanuni davranan birey ile karşılaşması her an doğal bir şey. Çünkü bu doğal çocuk bunu her gün o arkadaşı gördüğü zaman onunla da anlaşıyor çok kötü bir şey bir yerden sonra o davranışlarının doğallaşması ve normalleşmesi anlamına geliyor oraya bir yatkınlık oluşabilir. O bir risk." (PD10)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri kodlardan biri de çocuk ihmali/istismarı olmuştur. Katılımcılar ihmal ve istismar mağduru öğrencilerle karşılaştıklarını belirtmiş ve bu tür olayları ilgili kurumlara bildirdiklerini dile getirmiştir. Katılımcıların görüşleri okullarda fiziksel, cinsel ve psikolojik boyutlarda ihmal ve istismara maruz kalan öğrencilerle karşılaşıldığını göstermektedir. Konuyla ilgili OY10, PD4 ve PD5 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Yani mesela çocuk sınıf rehber öğretmenine evde kendisi ile birlikte kalan birisi tarafından cinsel tacize uğradığını ifade ediyor. Durumu sınıf öğretmeni rehberlik servisine anlatıyor. Rehberlik servisi de sorumlu müdür yardımcısı olduğumuz için de bize anlattı. Biz durumu tutanakla beraber emniyete bildirdik. Çocuk alındı evden vesaire bunun gibi örnekler var aslında." (OY10)

"İhmal, istismar olmuştu hem fiziksel olan hem cinsel olarak. Onlar bildirdik, onlar var. Buranın velileri çalışan oldukları için, işçi kesim olduğu için eğitim düzeyleri çok yüksek olmadığı için çocuklara nasıl yardımcı olacaklarını bilmiyorlar. Çocuğun maddi durumu iyiye bile veli çocuğun maddi ihtiyaçlarını karşılamının yeterli olduğunu, her ihtiyacının karşılandığını sayıyorlar mesela. Duygusal olarak destek kısmında çok eksik oluyorlar." (PD4)

“İhmal çok fazla var. Fiziksel istismar var, fiziksel istismarları bildiriyoruz zaten. Çok ciddi bir aşamadaysa. Cinsel istismara yönelik olanları da çok fazla olmasa da bildiriyoruz.” (PD5)

Bir katılımcı da öğrencilerin fiziksel olarak istismar edildiğini, hatta yanlarında bile şiddet uygulama çalışan velilerin olduğunu ve aynı zamanda aile içinde şiddetin de yaşandığını belirtmiştir:

“Çocuklara da şiddet uygulayan yanımızda bile uygulamaya çalışan velilerimiz var. Annesinin dayak yediğini gelip ifade eden kendisinin de aynı şekilde yine. Çarşamba’ydı galiba gelmiyordu bir öğrencim uzun süredir. Aradım neden gelmiyorsun diye uğrayacağım hocam okula dedi. Geldi, öldüresiye dövmüş babası birkaç gün önce. Anneyle boşanma aşamasındalar, annesi zaten uzun süredir babadan şiddet görüyor bunu ben biliyordum. Zaten kendisine de artık olmaya başlamış ve boşanma kararı almışlar.” (OY5)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca göç ve uyum sorunu kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar farklı ülkelerden göçle gelen öğrencilerin sınıfa ve kültüre uyum sağlamakta zorlandıklarını bildirmiştir. Konuyla alakalı OY1, Ö7 ve PD3 kodlu katılımcıların görüşü şu olmuştur:

“Onun dışında yurtdışı öğrencimiz çok olduğu için bir uyum problemi var velilerde de. Yaşadıkları çevreye bir uyum zorluğu var. Uyum problemi yaşıyorlar. Bir kimlik sorunu yaşıyorlar. Öğrencilerimizde aynı şekilde.” (OY1)

“Suriye okulunda okumuş olan bir göçmen öğrenci buraya geldiğinde aslında 9.sınıfta olması gerekiyor. Ama buraya ya 10. sınıf ya da 12. sınıfa veriliyor, dersi anlattığında öğrenci Fransız kalıyor. Dilbilgisi hiçbir altyapısı yokken 9. sınıfa başlaması gerekirken İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne gidildiğinde ya da İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gidildiğinde geldiği okul ile bizim okul arasında diplomada bir uyumsuzluk olduğunu gözlemledim ben. Bizim ders müfredatımıza göre 9. sınıfta olması gereken öğrenci 10. veya 11 sınıfa veriliyor. Üst sınıflara verildiği için alt temeli de olmadığı için burada öğrenci afallıyor. Öğrenciye ne yapılıyor biraz daha özel ilgi alaka gösteriliyor. Varsa sıkıntısı örneğin Türkçesi zayıfsa basit roman ve hikâyeler verilerek Türkçesinin geliştirilmesi sağlanıyor.” (Ö7)

“Göçün etkisi de şu olabiliyor, gelen çocuklar buraya ayak uydurmakta zorluk yaşayabiliyorlar ya da buradaki çocuklar onlarla iletişim kurmakta güçlük yaşayabiliyorlar. Bu seferde birbirlerini anlayamadıkları için problemler doğabileceğini düşünüyorum.” (PD3)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod pandemi olmuştur. Katılımcılar pandemi sürecinin öğrenci davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY9, Ö10, PD2 ve PD7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Biz zorlu bir pandemi sürecinden geçtik dünya olarak bunu biliyoruz. 2-3 yıl çocuklar okuldan uzak kalmışlar. Genellikle bu bahsettiğim problemler özellikle bu davranış bozukluğu ile ilgili problemler 9. sınıf, 10. sınıfların problemi yani pandemi sürecinde daha ortaokulu tam bitirmemişken bir anda liseye gelmiş öğrencilerden kaynaklanıyor. Teorik olarak liseye geçiş hakkı almışlar ama maalesef davranış gelişimi okulla ilişkinin sonucu olan bir şeydir. Bundan yoksun olarak geldikleri için liseye adaptasyon sağlamakta ciddi problemler yaşıyorlar. (...)” (OY9)

“Ben bireysel bazda bir bakarsam yani kendi muhakememi yaptığımda pandemi ile birlikte gelen o eve kapanma ya da içsel dünyada dünyamızı hayatımızı devam ettirme olayımız çocukların kurum kültüründen birazcık habersiz olmalarından kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü öğrenciler süre çok az bir süre değil bir buçuk iki yıldan bahsediyoruz. O süre esnasında ev rahatlığında, ev konforuna alıştıktan sonra bir okul kültürüne tekrardan adapte olmak çocuklara zor geldiğini düşünüyorum ve her şeyi istediğimiz gibi oturduğumuz yerden hallede bileceğimiz bir dönemden tekrar sosyal hayata adapte olmak konusunda çocuklar biraz zorlandılar. (...)” (Ö10)

“(...) Sosyalleşememelerinin çok büyük bir etkisi oldu. Uyku sorunları bile oluştu bence. Çünkü uyku, yatma kalkma saatleri değişti, yeme içme saatleri değişti. Sürekli kendini yemeye verip kilo alan öğrencilerim oldu. Birçok şeye aslında etki etti pandemi süreci. Bunu sadece öğrenciler anlamında değil aslında herkesin birçok şeyine etki etti. Ama en çok herhalde sosyalleşememeler, yaş döneminden dolayı kaynaklanan bir şey sosyalleşememeleri çok etkili oldu.” (PD2)

“En önemli etkiler öğrencilerimizi de etkileyen hepimizi etkileyen tabii ki pandemi. Bir pandemi, iki ekonomik sebepler. Tamamen bu öğrencilerin dediği şey, benim öğrencilerim değil aslında ama bu genel olarak duyduğum öğrencilerden. (...) Ölüm yaşadık, yaşamışsınızdır sizde mutlaka. Öğrencilerimizin de yaşadıkları oldu. Örneğin doktor bir tane velimiz bu pandemiden kaynaklı vefat etti. Bu hepimizin ruh sağlığını etkiliyor, hepimiz gerçekten etkilendik, ne yapacağımızı şaşırdık zaman zaman. Ama umarım bir an önce de biter diye ümit ediyorum. Onun dışında ikinci olarak ekonomik sebepler, devamsızlık tabii ki de pandeminin getirisi ile hastalıkların artması ile ilgili devamsızlıklarda ciddi problem var. Onun dışında toplumsal bir problem dediğim yani öğrenci bazında bunlar geliyor aklıma.” (PD7)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri kodlardan biri de ülke gündemi olmuştur. Katılımcılar ülke gündemi ve ekonomik durumun öğrencileri etkilediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö5 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Dünyada ve ülkemizde yaşanan gerginlikler en büyük problem bu. Çocuklar çok olumsuz etkilendiler bu pandemiden, bu savaştan, bu ekonomik zorluklardan.” (OY5)

“Üçüncü olarak nasıl hangisini madde olarak toparlayabilirim. Ülkenin içerisinde bulunduğu sıkışmışlık, haberlerin sürekli kötü olması. Savaş bir yandan ekonomik problemler. (...). Ekonomik sıkıntının en büyük belirleyici olduğunu düşünüyorum.” (Ö5)

“Toplumsal sosyal sorunlar olarak açıkçası Twitter'da gündem neyse, Instagram'da fenomenler ne yapıyorsa, orada popüler olan neyse bizim sorunumuz da o. Çocukların da değer yargıları, kendilerine sorun edindikleri şey o.” (PD6)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca öğrencilerin umutsuzluğu kodu üzerinde görüş belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilerin geleceğe dair umutsuz olduklarından bahsetmiştir. Konuyla alakalı Ö1 ve PD8 kodlu katılımcıların ifadeleri şu yöndedir:

“Böyle yani çocuklarında kendine inanmışlığı olmadığı için, çocuklarında kendine inanmışlığı yok. Ben okuyacağım, çabalayacağım hem çalışacağım hem

okuyacağım. O çocuklar zaten kendini belli ediyor ki başarılı da oluyorlar. Ama çocukların kendine ait çok fazla şeyleri yok, inanmışlıkları yok. Umutsuzluk havası var öğrencilerde.” (Ö1)

“Biraz da olumsuzluk da var maalesef gençlerimizde okusalar bile bir iş garantilerinin olmayacağını. Bu sebeple liselerde yaşadığımız en büyük sorun bu diyebilirim. Eğitimin onların geleceğe yönelik bir katkısı olduğunu düşünmüyorlar. Bu da tamamen okulların kapasitelerinin verimlilik açısından çok düşmesine neden oluyor.” (PD8)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri kodlardan biri de medyanın olumsuz etkisi olmuştur. Katılımcılar özellikle sosyal medya ve paylaşılan içeriklerin öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY3, Ö8 ve PD2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“İkincisi, sosyal medya. Geçmişte bizim elimizde telefon yoktu, evlerimizde bile telefon yoktu. Tek bir televizyon kanalı izlerdik, belli programları izleyebildik. Şimdi biliyorsunuz ki teknolojinin artık sınırları yok. Çocuklar her ne kadar maddi imkânsızlıklar yüzünden teknolojik imkânlarla ulaşamıyor gibi görünseler de ulaşabildikleri kısım onların davranış bozuklukları oluşturmaları için yetiyor zaten. Dizileri seyrediyorlar, dizilerdeki hayatları gerçek zannediyorlar. (...). Hepsinin hayalinde bir ünlü var. Bir idolleri var. Ona benzemek istiyorlar, o kişi çok doğru işler yapan bir kişi olmuyor genellikle maalesef. Vurdulu, kırdılı işlerde boy gösteren bir kişi oluyor ya da magazin dünyasında böyle saçma sapan gündeme gelen kişiler olabiliyor. Bunların hepsini örnek alıyor çocuklar.” (OY3)

“(…) Sosyal medya kullanımları, sosyal medyada çok aktifler. İster istemez çok yalan bilgi de var, olumsuz şeyler de çok fazla, olumsuz şeyler daha çok dikkat çekiyor. Bu gerçekten ciddi bir gelecek kaygısına sebep oluyor yani sosyal medya diye düşünüyorum.” (Ö8)

“Maruz kaldıkları, izledikleri diziler bile mesela havalı tiplerdir, şiddete meyilli, kaba saba. İster istemez bir özenme durumu da oluyor öğrencilerde. Daha havalı hissediyorlar kendilerini, daha özgüvenli hissediyorlar. Bu çocuğun içinde yoksa bile bunu yapmak hoşuna gidiyor, dikkat çekmesi hoşuna gidiyor ki dikkat

çekmeye de çalışıyorlar zaten. Bir furya oluyor. Aidiyet hissi çok yüksek olduğu için, ait olma hissi çok yüksek olduğu için özellikle ergenlerde bir gruba ait olma, bir gruba dahil olma. Bu beraberinde hem şiddeti hem zorbalığı getiriyor ister istemez. Çünkü ait olmaya çalıştığı için ve özgüvensiz çocuklar ortaya çıkıyor ya da yersiz özgüvenli çocuklar ortaya çıkıyor. Bence ikisi de tehlikelidir.” (PD2)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcılar ayrıca rol model eksikliği kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin kendilerine model alabilecekleri birinin olmamasından ya da yanlış kişileri model aldıklarından yakınmıştır. Konuyla alakalı Ö4 ve PD3 kodlu katılımcılar şu şekilde görüş bildirmiştir:

“İkincisi hocam, öğrencilerin görebileceği rol model samimiyetiyle, saygınlığıyla, içtenliğiyle, hayatıyla, duruşuyla, oturup kalkmasıyla, konuşmasıyla rol model olabilecek her anlamda karizmatik bir eğitimci eksikliği. (...) Her anlamda öğrenciye örnek olacak hem sözüyle özüyle hem yaşantısıyla ve öğrenciyi takip edecek idealist, samimi, içten, sözleriyle yaşantısı sözü ve özü bir rol model olacak eğitimci eksikliği.” (Ö4)

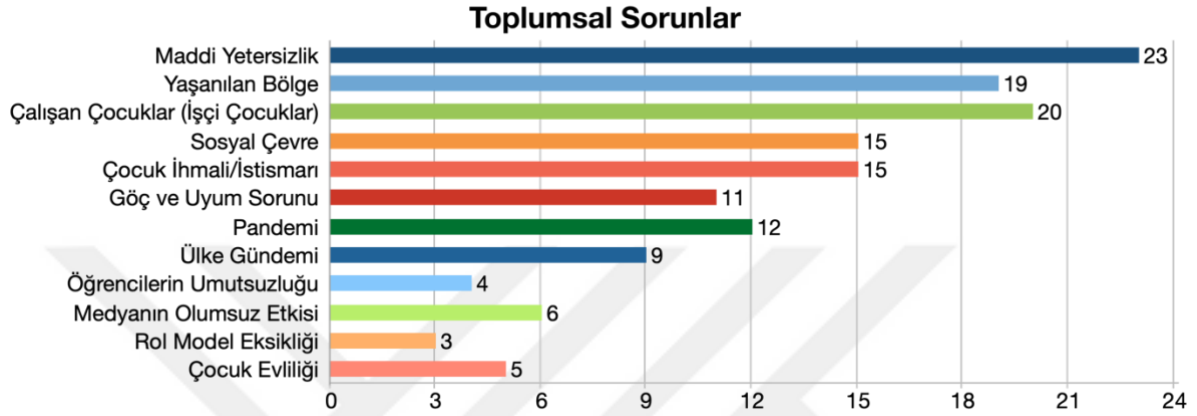
“Toplumda çok fazla suça eğilimli davranışların arttığını görüyoruz. Yine normal olarak çocuklara bunlar kötü örnek olabiliyor. Özellikle büyük yaştaki insanların çocukların örnek alması açısından baktığımızda çocuklara bu anlamda çok fazla kötü örnek olabiliyorlar. Olumsuz rol model oluyorlar. (...) Olumlu rol modeli ihtiyaçları var. Çünkü biliyoruz ki çocuklar öfkeyle ya da şiddetle sık sık karşılaştığında artık bunları normalleştiriyorlar ve normalin o olduğunu düşünüyorlar. Ama normalin o olmadığını ve gerçekten çevresindeki yaşça büyük insanların olumlu rol model olmaları gerektiğini düşünüyorum.” (PD3)

Toplumsal sorunlar kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod da çocuk evliliği olmuştur. Katılımcılar kız öğrencilerden bazılarının zorla evlendirildiklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili PD5 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“(...) Bunu mesela bildirdiğimiz biri vardı. Babasıyla ilgili bir sıkıntı yaşamıştı. Bunu bildirdik. O süreçte de kendisinden 20 yaş büyük birisiyle ilişkisi olduğunu

söylemişti. Anne kabul etti evlendiler. 17 yaşındayken evlendi diye hatırlıyorum.” (PD5)

“Suriyeli bir öğrencimiz var. Sanki Türk de olmuştu. Akademik olarak başarısız öğrenciyi ailesi evlendiriyor gidiyor.” (PD6)

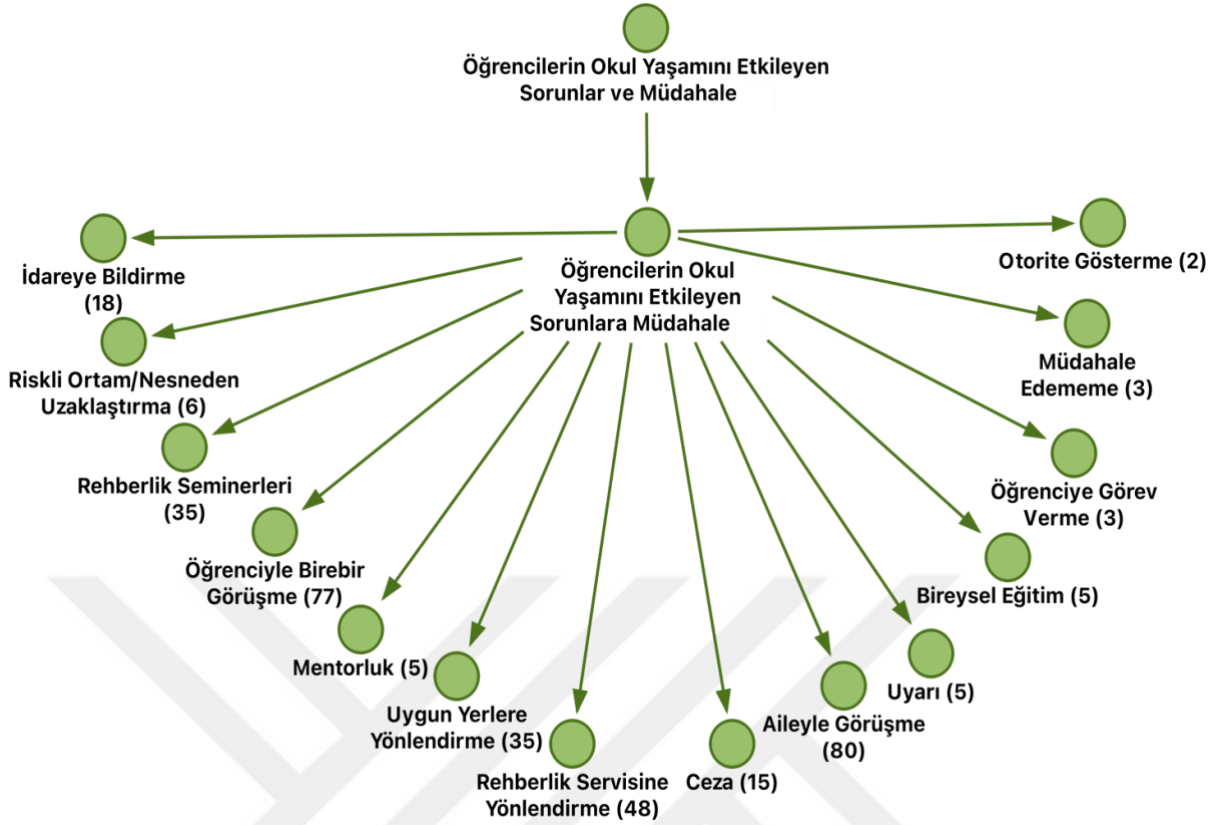


Şekil 4.16: Toplumsal sorunların katılımcı bazlı dağılımı.

Katılımcıların öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlar hakkındaki görüşlerinden elde edilen kodların katılımcı bazlı dağılımı ise Şekil 4.16’da gösterilmiştir. Şekil 4.16’da da görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencileri etkileyen toplumsal sorunlara maddi yetersizlik cevabını vermiştir. Toplumsal sorunlar kapsamında katılımcıların yoğun olarak görüş bildirdikleri diğer sorunlar ise çocuk işçiliği, yaşanılan bölge, sosyal çevre ve çocuk ihmali/istismarı olmuştur.

4.2.4.4. Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlara Müdahale

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisi altında aileyle görüşme, öğrenciyle birebir görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, rehberlik seminerleri, uygun yerlere yönlendirme, idareye bildirme, ceza, riskli ortam/nesneden uzaklaştırma, uyarı, bireysel eğitim, mentorluk, müdahale edememe, öğrenciye görev verme ve otorite gösterme olmak üzere toplam ön dört kod incelenecektir (Şekil 4.17).



Şekil 4.17: Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların en yoğun görüş bildirdiği kod aileyle görüşme olmuştur. Katılımcılar öğrenciyle herhangi bir sorun yaşadıklarında velilerini görüşmeye çağırdıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY2, Ö10 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Sonrasında ben mutlaka aileye de bilgi veriyorum bu davranışlarının düzelmesiyle ilgili, neler yapılacağı ile ilgili. Eğer psikolojik bir desteğe ihtiyacı varsa onu da mutlaka aileye iletiyoruz.” (OY2)

“Bununla alakalı velilerle görüşme yoluna gidiliyor genelde. Veli toplantılarında çok klasik bir muhabbettir bu ama. Veli toplantılarında genel olarak konuşulabilir. Ama özellikle problem yaşatan veya problem yaşanan öğrencinin velisi davet edilerek birebirde görüşme sağlanıyor ama tabii bunun öncesinde öğrencinin kendisi ile de konuşuluyor.” (Ö10)

“Veliyle görüşüyoruz. Zaten veli bununla ilgili geliyor bize. Daha çok dersle ilgili geliyor ama sonra konuşunca bu tarz sorunlar da çıkıyor. Artık bir bütün

olmuş ders çalışmaması, söz dinlememesi, kendince davranması, sürekli karşı gelmesi falan. Ders çalışıyorsa çocuğu çağırıyoruz ders programı hazırlıyoruz. Bununla ilgili çocuğa ders çalışmak istiyor mu orası da var. Şimdi çocuk ders çalışmak istiyor mu yoksa evde çalışabileceği yer var mı bunu soruyoruz veliye. Ona göre çocuk istiyorsa belli bir düzende ders çalışma programı hazırlıyoruz. İşte haftalık kontrol etmek amacıyla.” (PD4)

Velilerle görüşme yapılsa da bazı katılımcılar sorunların çözülemediğini söylemiştir:

“Bu sorunlarla ilgili biz genellikle veliyi buraya çağırıyoruz. Veli ile konuşuyoruz ama ne yazık ki bazı şeyleri çözemiyoruz. Çocuğun ailesini değiştiremediğimiz için o problemi tam anlamı ile bir çözüm buluyoruz dersem yalan olur.” (PD9)

“Şimdi aile görüşmesini bolca yapıyoruz. Ne kadar işe yarıyor diye sorarsanız işe yaradığını düşünmüyorum. Ama aileyi görmemiz gerekiyor. En azından çocuğunun davranışlarından nedenlerinin ne olduğunu bizim bilmemiz lazım aileyi çağırıyoruz buraya.” (PD10)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod öğrenciyle bire-bir görüşme olmuştur. Katılımcılar rehberlik servisi görüşmeleri de dahil olmak üzere risk altında olan ya da davranış sorunları olan öğrenciyle kendilerinin bireysel görüşmeler yaparak sonrasında aksiyon aldıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY2, Ö2, PD8 ve PD10 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Rehberlik görüşmelerimiz yapılıyor. Bir de danışman öğretmenlik sistemimiz var. Danışman öğretmenlerimiz öğrencilerle birebirde özel görüşmeler yapıyorlar. Bize aktarılmayacağını da biliyor çocuklar. Rehber öğretmenlerimiz de aynı şekilde. Yine biz de mesela bir öğrencinin sorunu olduğunu hissettiğimde 4 yıldır bizde oldukları için tanıyoruz artık çocukları. Onları alıp konuştuğumuzda ancak böyle. Kimi yakın hissediyorsa aslında çocuk ona açılıyor.” (OY2)

“Tabi, ben önce çocukla görüşüyorum. Problem çözülmeyecek gibiyse rehberlik servisine haber veriyorum genellikle. Rehberlik servisi çocuğu çağırıyor, o görüşüyor. O şekilde ilerliyor. Görüşmelerin içeriğini de bize gizlilikten dolayı

bildirmiyor açıkçası. Duruma göre ilgili yerlere gönderiyor çocuğu. Hani daha profesyonel bir yardım alması için vs. falan. (...).” (Ö2)

"Sınıf rehber öğretmenleri sonuçta öğrencilerle zaman zaman bireysel görüşmeler yapıyor ve bu görüşme esnasında az çok öğrencinin maddi durumunu veya öğrenci hakkında genel gözlemini anlayabiliyor. (...) Haftalık görüşmeler yapıyoruz. Şu an 3 tane öğrencim var kırmızı. Bunlarla her hafta bir kere görüşmeye, bireysel psikolojik danışmanlık yaparak sorunu aile, davranış problemleri, madde kullanımıysa, alkol var. Bunlara yönelik önleyici hizmet yapmaya çalışıyoruz. (...) Mesela sene başında yaptığımız çalışmalarla bazı öğrencileri tespit ediyoruz. Buna haftalık görüşmeler yapıyoruz. Ben mutlaka form, ölçek kullanırım. Kullandığım ölçekler doğrultusunda yorumladım da eğer müdahale alanında ise elimden geleni yaparım. Yoksa gördüğün zarfa koyup ailesini de çağırıp profesyonel anlamda sağlık kuruluşlarına sevk ederim. Onlardan gelen dönütlere göre de kendi takvimi oluştururum. Haftalık, rutin 2 haftalık neye göre. Tanı koyma durumumuz olmadığı için gelen tanıya göre elimden geleni yaparım. Şimdiye kadar da kaygı bozuklukları, bipolar, majör depresif gibi birçok tanılı öğrencim oldu. Burada hangi ilacı kullandığını, dozunu, her şeyini bilip ona yönelik biz de okul olarak elimizden gelen yardımları yapıyoruz.” (PD8)

“Çocuğun sınıftaki durumu bizim için çok önemli. Uyuyan, okula geç gelen, hiç gelmeyen, devamsızlık yapan disiplin suçları veya disiplin dosyası ile bizlere gelenler olduğu zaman bunlar olduğu zaman biz bire-bir görüşüyoruz zaten.” (PD10)

Katılımcıların görüşlerinden psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenleri başta olmak üzere diğer öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarına müdahale edebilmek için öğrencilerle bire-bir görüşmeler yaptığı ve okul personelinin bu konuda iş birliği yaptığı görülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcılar ayrıca rehberlik servisine yönlendirme kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştıklarında öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirildiğini ifade etmiştir. Bu noktada özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri sorunların çözülemeyeceği

durumlarda ve sorunun özel uzmanlık gerektirdiği noktalarda öğrencileri rehberlik servisine yönlendirdiklerini dile getirmiştir. Konuyla alakalı OY3, Ö2, PD3 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Biz mesela kendi izlenimlerimizi rehber öğretmenimize aktarıyoruz. Rehber öğretmenimizde daha farklı bir eğitim aldığı için bizden işin tanımını yapıp rehberlik araştırma merkezine falan yönlendirebiliyor. Orada da daha profesyonelce yardım yapılıyor o çocuklara.” (OY3)

“Tabi, ben önce çocukla görüşüyorum. Problem çözülmeyecek gibiyse rehberlik servisine haber veriyorum genellikle. Rehberlik servisi çocuğu çağırıyor, o görüşüyor. O şekilde ilerliyor.” (Ö2)

“O yüzden çoğunlukla bu yönlendirmeleri öğretmenler yapıyor. Çünkü en iyi gözlemleyiciler derse giren kişilerdir. Daha sonra öğretmenler yönlendirdiğinde bende burada görüşmeye alıyorum. Görüşmeye aldıktan sonra ben de gözlemliyorum.” (PD3)

“Öğretmen bize bildiriyor, biz öğretmenden dinliyoruz. Çocuğu dinliyoruz, çocukla görüşme yapıyoruz. Sonra veliyle görüşme yapıyoruz. İdareye bildirmiyoruz bildirilmesi gereken bir şey yoksa. Zaten biz kendimiz çözmeye çalışırız, yasal bir şey yoksa idareyle çok işimiz olmuyor. Genelde ya idare bize çocuğu yönlendiriyor görüşün diye ya da öğretmen görüşü. Öğretmen bazen bizden önce idareye bildirdiği için sorunu onlar bize yönlendiriyor müdür yardımcıları. (...)” (PD4)

Bir katılımcı da öğrencisini rehberlik servisine yönlendirme sürecini örnek bir olay üzerinden şu şekilde aktarmıştır:

“Mesela şizofren olma ihtimali olan bir öğrencim vardı. Ben biraz çok dikkatli bir insanım. Bakıyorum davranış bozukluğu var. Bunun tanısını ben koyamam. Ben bir şeylerin tanısını koymak için yeterli donanıma sahip değilim. Ben sadece dikkat ederim. Davranış farklıysa bunu rehber hocasına iletirim. Ben mesela okulda rehber hocasına iletmiştim. Rehber hocası onun sonucunda aileyi araştırdı ve ailenin genetik bir özelliği olduğunu ve kızda başlangıç olduğunu tespit etti. (...) Bu benim branşım değil. Bunu rehberlik hocasına yollamayı tercih ediyorum.” (Ö3)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod rehberlik seminerleri olmuştur. Katılımcılar rehberlik servisi tarafından çeşitli konularda hem öğrencilere hem velilere yönelik seminerler düzenlendiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1, Ö8 ve PD2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Şöyle, bu işle daha çok rehber öğretmenimiz ilgileniyor. Öğrencilere program olarak seminerler hazırladı, birkaç seminerimiz oldu. İşte aileye veli akademileri kapsamında aile bilgilendirme seminerlerimiz oldu. Bu şekilde programlamaya çalışıyoruz. Daha çok rehber öğretmenimizle ve diyanetin bazı elemanlarını kullanarak, okulda seminer verdirerek, velilere yönelik seminerler yaparak bu şekilde bir program oluşturmaya çalışıyoruz.” (OY1)

“Şöyle rehberlik olarak kendi derslerimiz içerisinde. Onun dışında rehberlik servisimiz mutlaka zorbalıkla ilgili seminerler yapıyor ya da ders içi sunumlarımız oluyor. Özellikle mesela geçen sene bir salon programı yapmıştık. Orada da bir öğrencimiz zorbalığı anlattı falan. O şekilde mesela zorbalıkla ilgili programlarımız oldu. Elimizden geldiğince tespit ettiklerimizi özellikle rehberlik dersleri içerisinde bu SHÇEK toplantılarımız oluyor.” (Ö8)

“Bu bahsettiğimiz akran ilişkileri, zorbalık vs. bunlar için zaten bizim seminerlerimiz yıllık planlarda mevcut. Özellikle bunları, iyi bir dil kullanması çocuğun ya da şiddetle alakalı, ergenlik dönemiyle alakalı, ergenlik döneminde karşılaşılabilecek durumlarla alakalı, stres yönetimiyle alakalı gibi gibi. Aklıma gelebilecekler. Bunlarla alakalı seminerler yapabiliyoruz. Bu seminerlerde merkezden geliyor bizim kurumumuzla alakalı bir şey bu.” (PD2)

Velilere yönelik seminerler yapılsa da başarıya ulaşmadığını düşünen bazı katılımcıların ifadeleri de şu şekildedir:

“Aileyi düzenli olarak buraya getirmek zor. Ama bireysel olarak daha çok görüşüyoruz. Veli akademisi sistemi var. Orada belli gruplar var, seminerimiz oluyor her ay bir tane. Orada belli konular var mesela; riskli davranışlar, eğitim danışmanlığı, bağımlılık, sınav sistemi, devamsızlık, okul sorunlarıyla ilgili. Orada her ay bir konu olmak üzere seminer yapıyoruz ama orada da veli online bile yaptığımızda velilerin %90’ı katılmıyor açıkçası. Buraya bile

çağırdığımızda 15,20 veli geliyor 1500, 1600 öğrenciden. Onları da suçlayamıyorsun çünkü çoğu çalışıyor. Doğal olarak gelemiyorlar. (...)" (PD4)

"Ebeveynlere yönelik çalışmalar yapıyoruz. Nasıl çalışmalar yapıyoruz. Az önce dediğim gibi veli akademileri adı altında seminerler veriyoruz. Onun dışında rehberlik servisi olarak seminerler veriyoruz. (...) Veli akademileri pandemi sürecinde yapamadık yaptık da zoom üzerinden online yaptık. Sonrasında mesela geçen hafta benim vardı. Yaptık, bunlar kendi içinde iyi niyetli ama sistematik olmadığı için maalesef sıkıntımız var. Bunun böyle bir kurum gibi bir şey üzerinden düzenli yapılması lazım. Bütün bireyleri ulaşılabilir seviyede olması lazım. Onu bilemiyorum tabii ki planlaması biraz daha zor. Daha sistemli bir şey iyi niyetli yaklaşımlar ama faydasını görmüyoruz çok kişi katılmıyor çünkü." (PD10)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcılar ayrıca uygun yerlere yönlendirme kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin sorunlarına müdahale noktasında öğrencileri ihtiyaçlarına uygun birim ve kurumlara yönlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Konuyla alakalı OY4, Ö1 ve PD3 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Genellikle ailelerin, muhtarlıkların bu tarz bir çalışması var. Biz bire-bir değil de ailelere yön ve yol göstermek açısından bilgi veriyoruz. Bu şekilde belediyenin yaptığı, düzenli yaptığı yardımlar var veya muhtarlık bunu takip ediyor. Bu şekilde yaptığı yardımlar var şeklinde bunlara yönlendirmeyi mutlaka yapıyoruz. Çünkü bu konularda bazen bilgisiz olabiliyorlar. Yine PİKTES kapsamında olan öğrencilerimiz için de Suriyeli öğrencilerimiz için devletin yapmış olduğu belli yardımlar var. Bunlar içinde belli kurumlara başvurması gerekiyor. İlgili müdür yardımcısı arkadaşım ilgili öğrenci velisini çağırıp mutlaka gidip şu bankadan iban çıkartacaksın, bankadan hesap açacaksın, bu hesaba düzenli şekilde para yatacak şeklinde öğrencileri teşvik ettiğini biliyorum, öğrencileri yönlendirdiğini biliyorum." (OY4)

"BEP'li öğrenciler zaten kendini belli ediyor öğrenci. Algılar çok kapalı oluyor genelde. Verildiğiniz alınmıyor. Sınav kâğıtları hep boş geliyor vs. Biz bunu rehberlikle paylaşıyoruz. Rehberliğimiz onlara özel birtakım sorular soruyor,

çalışmalar yapıyor. Bunun sonunca işte sınıf rehber öğretmeni, şube rehber öğretmeni, rehberliğimiz bir kanaat getiriyoruz. Bununla ilgili bir çalışma yapılsın diye. Sonra veliyle görüşüyoruz. Veli kabul ederse, veli de onaylarsa RAM'a yönlendiriyoruz. Sonrasında rapor alınıyor alınabilirse. Yani alınacak durumdaysa.” (Ö1)

“Örnek veriyorum; ruhsal kısma bakarsak psikiyatriste mi yönlendirilmesi gerekiyor, ilaç mı kullanılması gerekiyor, yine bir psikiyatrist yönlendirmeleri yapabiliyoruz ya da dışarıdan psikolog yönlendirmeleri yapabiliyoruz. RAM lar ile iş birliği içerisindeyiz. Çocuğun algı ve öğrenmeyle ilgili bir problemi varsa.” (PD3)

Katılımcılardan OY4 kodlu katılımcı da risk altında bulunan bir öğrenciye dair ilgili kurum ve birimlerle irtibata geçme sürecini örnek bir olay üzerinden şu şekilde aktarmıştır:

“Risk altında bulunan bir öğrenciyle ilgili ilk dönemin ortasında bir sıkıntı yaşadık. Yine koruma altına alınan bir öğrencimizdi. Yanında yaralayıcı alet, patlayıcı silah bulunduruyordu. Başka bir öğrenci görüyor bize söylüyor, biz tespit ettik. Aynı zamanda madde kullanımı vardı. Öğrenci yakalanacağını anladığı an müdür yardımcımıza silah çekti. Bunun hakkında hem emniyet emniyetle iş birliği içinde bulunduk hem de bulunduğu kurum sevgi evlerinde bulunduğu kurumla iş birliği içinde bulunduk. Arkadaş çevresinin içinde bulunduğu çevrenin değiştirilmesi için bilgi verdik. Amacımız öğrenciyi okuldan uzaklaştırmak değildi. Öğrenciyi okul çevresini ya da arkadaş çevresini değiştirmektir. O yüzden bulunduğu kurumun değiştirilmesi için çok mücadele ettik. İstanbul içi değil de İstanbul dışı bir kurum için çok mücadele ettik. Dediğim gibi bu şekilde adli vakalarla karşılaştığımızda öğrenci hem ailesiyle yaşıyorsa ailesiyle hem okul polisiyle, emniyetle mutlaka iş birliği yapıyoruz.” (OY4)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri kodlardan biri de idareye bildirme olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin sorunlarına müdahale için gerekli durumlarda idareyi bilgilendirdiklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö4, Ö5, PD3 ve PD5 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Olmaması durumunda rehberlik hocamızla ve müdür yardımcımızla görüşüyorum. Niye böyle, neden böyle, bilmediğim herhangi bir konu var mı? Çünkü kapalı kalan herhangi bir şey olmaması lazım. Belki benim de ulaşamadığım bir şeyler var. Bunu rehberlik hocamız biliyor veya müdür yardımcımız biliyor. Onlarla da öyle bir noktada dikkat etmem gereken bir şey var mı yok mu diye görüştüğümüz oluyor.” (Ö4)

“İlk önce mesela online zamanında bir öğrencim böyle bir şey olduğunu ben öğrendiğimde bunu rehberlik hocama ilk önce söylemiştim. Bundan önceki öğrencimde de yine idareye haber vermiştim. Aynı anda oluyor, silsile değil. Benim idarecilerimle o konuda problemleri hemen paylaşıyorum. Hem rehberliğimle hem idarecimle.” (Ö5)

“Şimdi şöyledir; orada çok özel durumlar dışında paylaşılması gereken durumları paylaşıyoruz ya da idarenin tabii ki de burada multidisipliner yaklaşımı olması gerekiyor. Etkileşimli bir şekilde zaten konuşuyoruz. İdarenin de bu konuda haberi oluyor.” (PD3)

“Biz tutanağı tuttukten sonra müdür beye veriyoruz. Müdür bey ona göre disiplin kuruluna ya da onur kuruluna yönlendirebiliyor. Orada karar merci yine okul idaresi.” (PD5)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcılar ceza kodundan da bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilerin olumsuz davranışlarına müdahalede sürecinde öğrencilere ceza verildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadelerinden öğrencilere disiplin uygulamaları kapsamında okuldan uzaklaştırma, kınama, uyarı ve okul değiştirme cezalarının verildiği görülmektedir. Konuyla alakalı OY1, Ö1 ve PD5 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir.

"Ama çok büyük problemler olursa karşılıklı birbirlerine şiddet uygulayan öğrenciler olursa onlara disiplin işlemi uyguluyoruz. Onlara disiplin cezası veriyoruz. Okuldan uzaklaştırma cezası oluyor. Onun dışında kınama cezası oluyor. Ama bu sene sadece önümüzdeki hafta bir cezamız olacak. Birbirine şiddet uygulayan iki öğrencimiz vardı. Okuldan uzaklaştırma veriyoruz." (OY1)

"Başa çıkamadığımda tutanak tutuyorum. Bazen öğrenci gerçekten çok ciddi problem ve karşı gelme durumu oluyor. Tutanak tutuyorum, disiplin kuruluna

bunu ifade ediyoruz. Disiplin kuruluna bunu sunuyoruz, görüşüyoruz. Disiplin kurulumuz ona yönelik bazen uyarı, bazen kınama, bazen de okul değiştirme olarak ceza veriyor." (Ö1)

"Dediğim gibi bizim en büyük yaptırımımız disiplin dilekçeleri. Disiplin dilekçelerinin de en büyük yaptırımı uzaklaştırma." (PD5)

Bir katılımcı ise öğrencilere disiplin cezaları verildiğini ifade etmiş ancak herhangi bir şeyin değişmediğine dikkat çekmiştir:

"Veliyle görüşüyoruz mesela durumu. Ama veliden ilgisiz tavırlarla karşılaşınca çözüm olmuyor. Herhangi bir problemde, kavgada ailesi zaten çağırılıyor. Onlara disiplin cezası uyguladığımızda zarfla ceza gidiyor. Uyarıda yazıyor zaten çocuğunun yaşadığı bu sorunla ilgili daha büyük bir durum olması durumunda okulla ilişkisinin kesileceği. Ama hiçbir şey değişmiyor." (Ö6)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri kodlardan biri de riskli ortam/nesneden uzaklaştırma olmuştur. Katılımcılardan bazıları öğrenciyi risk barındıran durum ya da ortamdan uzaklaştırarak sorunu çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili PD1 ve PD2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"İlk önce zaten öğrenciyi o riskten kurtarmak gerekiyor. Atıyorum bu bir istismardır ondan kurtarmak gerekir. Bu çocuğun dışarıda suça yönelik davranışları vardır ondan çekip çıkarmak, belli durum içerisinde oradan kurtarmak gerekiyor." (PD1)

"Ama nedir mesela; öğrencilerin telefonlarının sabah toplanması. Bu bile aslında bir önleyici program olabilir. Telefonları toplamamızın sebebi çocuğun derste dikkatinin dağılmaması. Hani bunu engellemeye çalışıyoruz ya da bazen okullarda karşılaşılır, birbirlerinin fotoğraflarını çekme durumları olabiliyor. Hani bunun önüne geçmek belki. Telefonların sabah toplanmasını örnek verebilirim önleyici programlar arasına yazılabilir." (PD2)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcılar ayrıca uyarı kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrencilere müdahalede bulunurken uyarı

yoluna başvurdıklarını ifade etmiştir. Konuyla alakalı Ö1 ve PD10 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Mesela kavga çok ciddi bir yaralanma bir problem yoksa küçük çaplı bir olaysa genelde uyararak hani çocukları böyle hemen cezaya alıştırmadan uyararak atlatmaya çalışıyoruz. Olayı büyütmemeye çalışıyoruz bizde kendi içimizde. Çünkü biz büyüttüğümüz zaman öğrenci de büyütüyor.” (Ö1)

“Bu problemleri tabii ki öncelikle sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik derslerinde telkinlerle, uyarılarla üstesinden gelmeye çalışıyoruz. Birinci uyarıdan sonra ikinci bir uyarı üçüncü bir uyarı daha sonrasında tabii ki yapmamız gereken bunu idareye bildirme olayı, disiplin kuruluna bildirme olayı oluyor.” (PD10)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod bireysel eğitim olmuştur. Katılımcılar öğrencilerle bire-bir eğitim yaptıklarından ve zorlandıkları konularda öğrencilere yardımcı olduklarından bahsetmiştir. Bu konu da Ö3 kodlu katılımcının görüşü şu şekilde olmuştur:

“Ben bir ara teneffüslerde, ders boş geçerken alıp soru falan çözüyordum. Biraz basit konular anlatıyordum. Benim BEP’li öğrencim yani ben BEP’li öğrenciyle çok başarılı bir iletişim kurduğum söylenemez. (...). Yani onun dinlemiyor olması benim dışı şevkimi kırdı. Dersime katılmıyor olması o da benim şevkimi kırmıştı. Ama bireysel olarak yer yer boş derslerimde alıp çok basit işlemler gösteriyorum. Toplama, çıkarma, bölme gibi.” (Ö3)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların dile getirdiği görüşlerden elde edilen kodlardan biri de mentorluk kodu olmuştur. Katılımcılardan PD5 kodlu katılımcı risk altındaki öğrenciler için öğretmenlerden öğrenci koçları oluşturdıklarına vurgu yapmıştır:

“Bir dönem şunu yaptık; özellikle risk altında bulunan, davranış problemi olan çocuklara yönelik belli öğretmenler verdik. Bunlara yönelik koçluk sistemi dahilinde. Onu yürüttük o dönem işe yaramıştı ama bu pandemi sürecinden sonra yapamadık.” (PD5)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcılar ayrıca öğrenciye görev verme kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar öğrenciye görevlendirip sınıf içerisindeki süreçlere dahil ederek öğrencilerin sorunlarına müdahale etmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Konuyla alakalı OY9 ve Ö2 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Dediğim gibi bunun için okulun kapasitesinin bir anlamı yok ama şöyle oluyor bu tip öğrencileri genellikle sosyal aktivitelere, okul için yapılan sosyal etkinliklere yönlendirmekte görev veriyoruz. Çocukların bazılarında işe yaradığını gördük. Bazı öğrencilere bu görevleri verince bazı davranışlarının tamamen olmasa bile değişiklik yaptığını gözlemledik. Sosyal sorumluluk projeleri, yarışmalar, aktiviteler bunlara bu öğrencileri özellikle sevk ediyoruz. Çocuk sorumluluğu aldığı anda kendine güven geliyor. Onunla beraber davranışında büyük değişiklikler fark ediyoruz.” (OY7)

“Okulda bu çocuğu ben sınıfta sağ kolum yaptım. Tahtaya bir şey yazılacağı zaman Ahmet gel sen yaz, sen çok güzel yazıyorsun bilmem ne. O da tamam hocam diyor, hoşuna gidiyor görev verildiği zaman. Kalkıyor tahtaya yazı yazıyor bilmem ne falan filan. Bu şekilde sınıftaki ondan kaynaklı problemin önüne geçebiliyorum.” (Ö2)

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcılardan birinin görüş bildirdiği bir diğer kod otorite gösterme olmuştur. Konuyla ilgili Ö3 kodlu katılımcı bir otorite figürü olarak öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla mücadele ettiklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö3 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Benim sesim çok güçlü. Genelde kavgaları ayıran nadir kadınlardan bir tanesiyim. Onun da nedeni dediğim gibi ben bağırdığım zaman bir şey oluyor yani. Bir de ben çok oldum olası otoriterdim. Sınıflarda da hep şunu söylüyorum, gücümü gösteriyorum ben. O yüzden ben kavgaları ayırırken çok zorluk çekmiyorum. Sınıfta da otorite kuruyorum. Benim için yanlışın yanlış olduğunun belirtilmeye ve bunun cezalandırılmaya ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Ama bu her okul için değil. Bunu da belirtmek istiyorum. Bu bizim okula özgü. Benim eski okulumdaki davranış şeklim bambaşkaydı. Buradaki okuldaki davranış şeklim; bu okul kavga etme potansiyeli çok yüksek bir okul. Risk faktörü altında bana göre. Sürekli kavgaların oluşmaya meyil verdiği, eğer bir yerinden

tutmazsanız eğitimden çıkacak. Çıktığı zaman ya işsiz kalacak ya da ne bileyim başka yollara gidecek bir öğrenci potansiyeli var. (...) Ben otoriter olmayı tercih ediyorum. Kendimi de haklı çıkartacak şeyler buluyorum ya argümanlar buluyorum. Hoş değil bunu kabul ediyorum ama benim okulum buna müsait.” (Ö3)

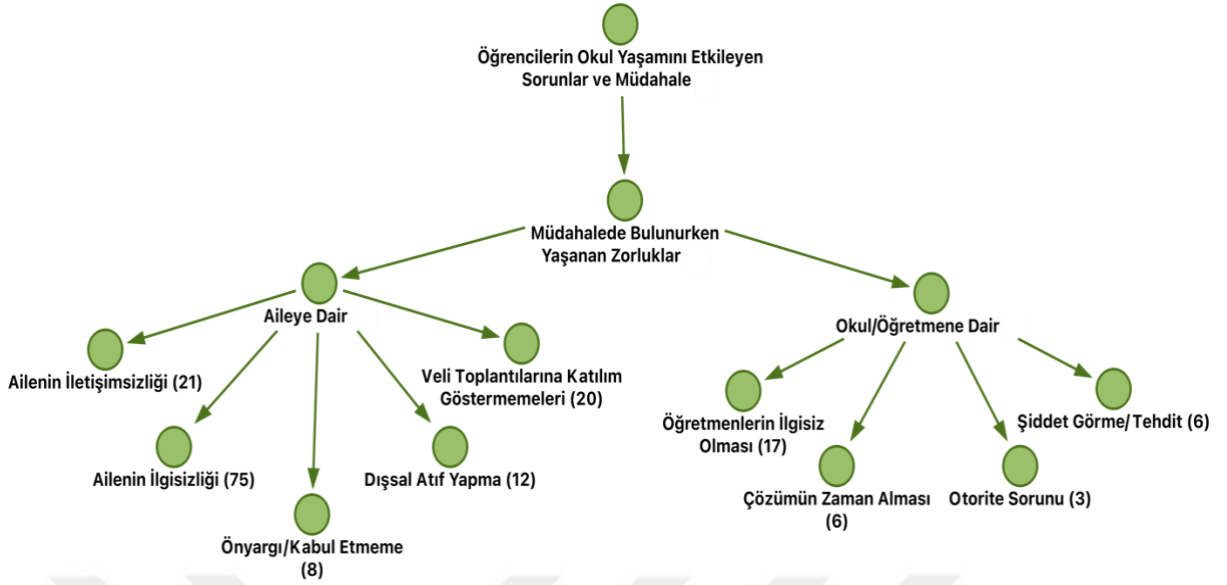
Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale kategorisinde katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod müdahale edememe olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin sorunlarına bir noktadan sonra müdahale edemediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö1 ve PD9 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Buraya ilk geldiğim zaman şöyle bir öğrenciyle karşılaştım. Evet, çocuk okula hiç gelmiyor, çocuk okula hiç gelmediği için bende çok dersine girmediğim için saat anlamında çocuğu tanımıyorum. Çocuk meğerse okulumuzun bir öğrencisiymiş. Yani benim bundan bile haberim yoktu hani. Çocuk o kadar devamsız ki. (...) Onlara bir şeyler yapmak isterdim, bir şeylerini değiştirmek isterdim. (Burada öğretmen çok üzgün ve pişman konuşuyor.) (Ö1)

“(…) ama az önce verdiğim örnek kendileri sıkıntılı, problemli olunca öğrenciyi olumsuz etkiliyorlar. Bu noktada biz biraz onlara müdahale etmeye çalışıyoruz ama o da bir yere kadar.” (PD9)

4.2.4.5. Müdahalede Bulunurken Yaşanan Zorluklar

Katılımcıların öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken yaşadıkları zorluklara ilişkin müdahalede bulunurken yaşanan zorluklar kategorisi altında okul/öğretmene dair ve aileye dair iki kod oluşturulmuştur (Şekil 4.18).



Şekil 4.18: Müdahalede bulunurken yaşanan zorluklar kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

Okul/Öğretmene Dair

Okul/öğretmene dair kodu altında dört alt kod oluşturulmuştur. Bu alt kodlar öğretmenlerin ilgisiz olması, şiddet görme/tehdit, çözümün zaman alması ve otorite sorunudur.

Okul/öğretmene dair kodunda katılımcılar öğretmenlerin ilgisiz olmasıyla ilgili yoğun olarak görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin sorunlarla mücadelede ilgisiz olduklarını dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY1, OY5 ve PD6 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Bence çok fazla bu işin içine dahil olmak istemiyorlar diye düşünüyorum. Mesela öğretmenimize fazla ders verdiğimiz zamanda dersi almak istemiyor. 25 saat ders verelim dedik bir öğretmene, öğretmene 25 saat ders verme yetkimiz var idare olarak. Ama öğretmen 15 saat derse gireyim, çekip evime gideyim ya da başka işimizi yapayım, özel dersime gideyim diye cevaplar verdi. Bizde gerçekten çok yadırgadık yani ben yadırgadım açıkçası. Sadece derse gireyim burada, başka bir şeye karışmayayım, gideyim başka yerde ücretli derse gireyim diye düşünen öğretmenler var. Bu beni üzüyor açıkçası. Bu çocukların önemsenmiyor olduğunu düşünüyorum, önemsenmiyorlar.” (OY1)

“Ama maalesef öğretmenlerimiz de çok ilgisizleşti. Diyorsunuz ki sınıf risk haritasını yapmışsın değil mi yapmış mısın acaba onu bile yapmıyor. Oradan diyorum ki yazıyorum öğrencilerimiz arasında ya da sınıfınızda anne babasını

kaybetmiş öğrenciler varsa bana özelden bildiriniz. Resmi whatsapp grubuna bunu yazıyorsun. 46 tane şube var şu an okulumuzda size şöyle söyleyeyim 4 kişi cevap verdi bana. 4 kişi ya 46 da 4 öyle diyeyim yani maalesefüzücü. (...) (OY5)

“Çünkü öğretmenlerin eksik ve boş vermiş davranışları ile karşı karşıya kalıyorum. O da beni sinirlendiriyor bari diyorum o zaman hiç yapmasınlar. Bari böyle eksik yapacağına ben bir şekilde yaparım diyorum mesela sınıf başkanları ile bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Bir form doldurulacağı zaman sınıf başkanları ile muhatap olmak benim daha çok işime geliyor. Onlar bu işi daha sorumlu olarak yapıyorlar eksiksiz yapıyorlar diye düşünüyorum.” (PD6)

Bir katılımcı da bazı öğretmenlerin sürekli şikayet halinde olmalarının okul iklimini olumsuz etkilemesine vurgu yapmıştır:

“Okuldaki öğretmenlerin devamlı şikâyet etmesi, öğrenci şikâyeti ya da herhangi bir işle alakalı şikâyetleri. Bunu öğretmenler odasında bu havayı hissettirmeleri ya da iş yaptığınız öğretmenlerin tutumları diyebilirim okul iklimini çok böyle olumsuz etkiliyor. İletişime açık olmamaları. (...)” (Ö8)

Okul/öğretmene dair kodunda katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer alt kod şiddet görme/tehdit olmuştur. Katılımcılar kendilerinin, öğrencilerin ve ebeveynlerinin şiddet tehdidi altında olduklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö5 ve Ö3 kodlu katılımcıların görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bundan önce sadece bir kere bir öğrencimizin altı sene önce bir öğretmenimize fiziksel bir şiddet girişimi olmuştu. Onun haricinde genelde sözel oluyor. Bize diklenmeleri oluyor mu oluyor. Mesela buna cevap verseler bir şekilde burun buruna gelecekler. Oluyor mu çok oluyor hani isteseler. Bir öğretmen kendini kontrol ediyor, biz biraz sabırlıyız gibime geliyor. (...). Mesela bizzat rehber öğretmenimiz bu konuda çok hassas. Direkt bildiriyor ve çok fazla tehdit alıyor. Ben mesela korkmuyorum.” (Ö5)

“Mesela bıçaklanma ihtimalim vardı. Bu yeteri kadar bir zorluktur diye düşünüyorum. Normalde o kavgayı bir öğretmenin ayırmaya girmemesi lazım ama ben sessiz kalabilen bir insan değilim. Bir yanlış gördüğüm zaman onu düzeltme eğilimim çok fazla. İşte kavgayı ayırırken bıçağı çektiği kişi

arkamdaydı. O önümdeydi, araya diğer öğrencim girmemiş olsaydı bıçaklanabilirdim." (Ö3)

Konuyla ilgili OY5 başından geçen bir olayı ifadesinin bir kısmında (ağlayarak) şu şekilde anlatmıştır:

"(...) Ben gayet normal ve düzgün konuştum kendisi saldırgan bir tavırdıydı bana karşı. Ben dedim ki hanımefendi ben daha fazla sizinle konuşmak istemiyorum çünkü siz buraya benimle kavga etmek için gelmişsiniz, daha fazla iletişim kurmak istemiyorum dedim ve sustum. Ben dedi kavga etmek istesem buraya kocam ve oğlumla gelirdim, onlar buraya gelmek istediler, ben onlara dedim ki durun ben gideceğim dedim dedi. Yani tehdit ediyor beni kocası ve oğluyla tehdit ediyor. Daha sonra sustum ben çünkü anlatıyorum anlamıyor, anlamamakta ısrar ediyor. Kimmiş onu yok yazan öğretmen şeklinde ısrarla bir diyalogda bulundu. (...) Kapıdan çıkarken çok net hatırlamıyorum o sinirlilik ve üzgünlük anı ile ama şöyle bir kelime söyledi; bir daha bir şey yaparsan hoca sonuçları hiç iyi olmaz dedi. İkinci kez tehdit etti beni (Ağlıyor). Çok çirkin şeyler yani. Ben 17 yıl siz de aynı şekilde insanlar saygısız olabilirler ama devlet makamında görevli devlet personeli olarak bu lafları duymak, bu üslupla konuşulmak için okumadım açıkçası. Çok zoruma gitti kadının yaptıkları, çok çirkindi tavrı." (OY5)

Okul/öğretmene dair kodunda katılımcılar ayrıca çözümün zaman alması alt kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar davranış bozukluklarının çözümünün uzun zamana yayıldığını ya da hiç çözüme kavuşmadığını ifade etmiştir. Konuyla alakalı OY5, Ö3 ve PD2 kodlu katılımcılar şunları aktarmıştır:

"Yani yaşadığımız sorular açık konuşayım hani arkadaşlar ne zaman yardım istesem yardımcı olurlar ama çözüme kavuşma noktasında çok çözüme kavuşuyor mu çok çözüme kavuşmuyor. Herkes iş yoğunluğundan vesaireden bir şekilde en az meşguliyetle geçiştirmeye çalışıyor." (OY5)

"Hocam çok zaman alıyor ya inanılmaz zaman alıyor. Kendinize ait zamanınızdan çok alıyor. Düşünüyorsunuz ben bu sorunu nasıl çözebilirim. Sınıfta böyle bir problem oluşmuş. Bir tane öğrencime akran baskısı uygulanma ihtimali var. Akşam ben kendi kendimi yiyorum o çocuğu nasıl kurtarabilirim

diye. Taktikler geliştiriyorum ama tek bir yöntem uygulamıyorum. Araştırıyorum, yani mesela akran baskısı ile ilgili kitap okuyorum. Kendimden zaman alıyorum da ona harcıyorum ve danışıyorum. O sorunu çözmekle ilgili insanlara çok fazla danışıyorum. Gerçekten bireysel zamanımdan veriyorum.” (Ö3)

“Daha doğrusu zaman istiyor. Spesifik alandan ziyade zaman istiyor. Yani o öğrenciye zaman ayırmak gerekiyor. Her haftada bir, haftada iki almak gerekiyor ve çok daha detaylı konuşmak gerekiyor.” (PD2)

Okul/ğretmene dair kodunda katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod da otorite sorunu olmuştur. Katılımcılar ğrencilere otorite kurmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö1 kodlu katılımcı şunu ifade etmiştir:

“Biz açıkçası ben şöyle söyleyeyim çok da böyle dert anlatıyor gibi olmak istemiyorum ama öğretmenin ben okulda çok böyle şeyinin olduğunu düşünmüyorum. Çok otoritesinin kaldığını düşünmüyorum. Çok genel konuşmak istemiyorum aslında. Çok otorite yok aslında okulda. (...) ğrencilerde biraz daha fazla kendi kendine okulda otorite kurmaya çalışma, senin yanında başka öğrenciyi azarlamaya çalışma gibi durumlarda siz dönüp onu azarladığınız zaman burada ben varım otoriteyi ben sağlarım dediğiniz zaman bu sefer ğrenci size dönüyor bu seferde. Bu otorite problemi var okullarda. Öğretmenlerin otorite problemi var. Kadın olsun erkek olsun.” (Ö1)

Aileye Dair

Aileye dair kodu altında beş alt kod oluşturulmuştur. Bu kodlar ailenin ilgisizliği, ailenin iletişimsizliği, veli toplantılarına katılım göstermemeleri, dışsal atıf yapma ve n yargı/kabul etmemedir.

Aileye dair kodunda katılımcılar öğrencilerin okul yaşamlarını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken yaşadıkları zorluklardan birisi olarak ailenin ilgisizliğiyle ilgili yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar ailenin öğrencinin hem özel hem de okul hayatıyla ilgilenmediğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY5, Ö3 ve PD1 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“İlgisizlik yani ilgisizlik, neden gelmiyosunuz diyorum. Ne bileyim işte misafirim vardı mesela. Gnm vardı öğrencinin okulunda bir kere toplantı

yapılıyor yani bir dönemde bir kere. İkinci dönem de bir kere yapılacak, ayda yılda olan bir etkinlik. Yani ben olsam öbür günümü vs. misafirimi iptal eder buna giderim. Saatlerce tutmuyoruz, geliyorsa maksimum 2 saat oluyor, 2 saat sonra gelsin misafir ama çok ilginçler. Yani çağırıyorsunuz diyorsunuz ki çok acil bir şey var okula gelmeniz gerekiyor benim diyor şu anda Ankara'dan misafirlerim geldi onları gezdiriyorum gelemem okula diyor. (...)" (OY5)

"Sonra aile ilgisiyle ile problemimiz var. Aileler gerçekten ilgilenmiyorlar. Aileyi arayıp çağırıyorsunuz gelmiyor. Bu çok ilginç bir durum bence. Ben şey düşündüm bir ara bunların ailelerini şikâyet etmek lazım. İnsan hiç mi sormaz, bu çocuk kendi başına mı büyüyor. Ne eğitim hakkında gelip konuştular. Yani aileler çok ilginçler, ilgisizler. Hatta şunu söyleyen bir velim vardı. Benim çok var bununla da siz ilgilenin tarzı. Ben annesi değilim, onun bütün her şeyine yetişecek kişi ben değilim. Onun evdeki ders çalışma şeyini organize edecek kişi ben değilim. Çocuklarımızın velilerinde böyle bir durum var. Gereken ilgi ve alaka, daha doğrusu en önemlisi bu gereken takibi yapmıyorlar. Ben bunu gördüm. Dediğim gibi öğrencilerde sorumluluk, gelecek kaygısı gibi durumlar olmadığı için başarıyla birlikte kendilerini geliştirmekten uzaklar." (Ö3)

"Birincisi ailelerin ilgisizliği. Böyle bir eğitim kültüründen geldiği yok ailenin. Ben çocuğumu alayım, çocuğumla özel ilgileneyim. Çocuğun ne yapıyor ne yapmıyor? Hangi dersini yapıyor, dersini yaptı mı? Okulda ne yaptı? Mesela siz çocuğunuzu okula verdiğiniz zaman takibatını yaparsınız. Takibatını da nasıl yaparsınız öğretmenle konuşursunuz. Rehber öğretmenle konuşursunuz, okul idaresiyle konuşursunuz. Bilgi sahibi olursunuz benim çocuğum ne yapıyor. Bu ailelerde böyle bir şey yok. Veli toplantılarına gelmiyorlar mesela. Sadece velilerin yaptığı şu var. Çocuğum okula gitsin. Bu şekilde ilgisizler. İlgili olan aile yok mu var. Ama bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar, fazla değil yani. Öğrenci bir şekilde gidiyor okula, lise diplomasını alsın. Okusa ne ala okumazsa sıkıntı yok şeklinde bir aile tipinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü toplantılarımıza gelmiyorlar yani." (PD1)

Katılımcılardan biri de öğrencilerinin ailelerinin parçalanmış olması ya da maddi zorluk yaşaması sebebiyle çocuklarına ilgi göstermede yetersiz kalabildiğini belirtmiştir:

“Parçalanmış aile var, maddi durumu çok iyi olmayan ailelerimiz var. Ne yazık ki çoğu aile sevgi ve ilgi olarak yetersiz kalabiliyor çocuğu yetiştirme noktasında. İlgi eksikliği var çoğu ailede genel anlamıyla bu tarz şeyler.” (PD9)

Aileye dair kodunda katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer alt kod ailenin iletişimsizliği olmuştur. Katılımcılar öğrencilerle ilgili bir durum olduğunda velilere ulaşamadıklarını ve velilerle iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili OY1, OY3, Ö4 ve PD3 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“İkincisi velinin iletişim anlamında bizimle bağlantı kurmuyor olması. Bizim sürekli veliyi aramak zorunda kalmamız. Arıyoruz ama ulaşamıyoruz. Bir türlü çözüme ulaştıramıyoruz, veli diyor ki çalışmak zorunda bu çocuk. Orada da yapabileceğimiz çok fazla bir şey kalmıyor.” (OY1)

“Aileyle iletişim kurmaya çalışıyoruz biz genellikle. Çeşitli bahanelerle çağırabiliyoruz okula. Yani basit bir şey göstererek. Zaten aşırı derecede ilgisiz, gerçekten çocukla hiçbir şekilde bağı olmayan veliler var, asla gelmiyorlar okula da. Hatta telefon numaralarımızı tanıyıp bir süre sonra telefonlarımıza da çıkmıyorlar. Artık bu durumda elimizden çok fazla bir şey gelmiyor. Yapılabilecek çok da fazla bir şey yok. Ama biz çocuğa dokunarak, direk çocuk üzerinde etkili olarak bir şeyler yapmaya gayret ediyoruz. (...)” (OY3)

“Veliler içerisinde bir defa veli toplantılarına katılmayanlar var. Hatta bazı velilere neredeyse ulaşamıyor bile. Nasılsa bir ara gelmiş yazdırmış ve gitmiş. Bir sorun olması durumunda ulaşamayan veliler bile var.” (Ö4)

“Aile ile iletişim konusunda da sıkıntı yaşayabiliyoruz. Bazen görüşmeye gelemeyebiliyor. Kendilerine ulaşamayabiliyoruz.” (PD3)

Aileye dair kodunda katılımcılar öğrencilerin okul yaşamlarını etkileyen sorunlara müdahaleye dair yaşadıkları zorluklar bağlamında ayrıca ebeveynlerin veli toplantılarına katılım göstermemeleri alt kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar ailelerin veli toplantılarına gelmediklerini, çok az düzeyde katılım gösterdiklerini bildirmiştir. Konuyla alakalı OY9, OY1, Ö2 ve PD6 kodlu katılımcılar şunları ifade etmiştir:

“Veli toplantıları yapıyor. Hatta gerek görülen gruplarla ben zaten yaptım. Sınıfça da sınıf sınıf çağırıyoruz. Ben şahsen velileri çağıracağımız zaman

genellikle sınıfta bir problem yaşıyoruz genel olarak bir öğretmenle sınıfta belli başlı öğrenciler vardı. Tek tek bütün velileri aradık o sınıfa özel bir veli toplantısı düzenledik. 2 ya da 3 fazla yok diye hatırlıyorum. (...)" (OY9)

"Normal rutin veli toplantılarını da yapıyoruz. Ama o kadar az veli katılıyor ki tarif edemem size. Konferans salonunun yarısı ancak doluyor. Zaten 12. sınıfların velileri kesinlikle gelmez. 11. sınıfların velileri 1,2 tane gelirse gelir. En çok 9. sınıfların velileri gelir onlarda geldiklerine pişman olurlar bir daha gelmezler. Böyle yani alıştık artık biz buna. Tabii ki yapılması zorunlu olduğu için biz bunu yapıyoruz." (OY1)

"Açıkçası biz okuldaki öğrencilerin ailelerini tanımıyoruz. Okula gelmiyorlar. Veli toplantısı yapıyoruz. Sınıfta 30 öğrenci varsa 2 tanesinin velisi geliyor. Diğerleriyle hiçbir şekilde irtibat kuramıyoruz. Telefonla arayıp okula çağırdığımız zamanda gelmiyorlar. Yani dolayısıyla velileri tanımadığım için ben çocuğun evde annesiyle babasıyla ilişkisi nasıl bilmiyorum. Bir şey söyleyemem bu konuda." (Ö2)

"Bütün 11. sınıfların velileri çağrıldı toplamda 230 civarında velinin gelmesi gerekiyordu katılım 5 kişi. Burada bir psikolojik eğitim vermiyorsun yani kendi çocuğunun eğitim durumu ile ilgili bilgi veriyorsun. Veli toplantılarına da 12. sınıfları peyderpey çağırdık orada bir 9 kişi katıldı çocukların durumlarını bildirmek adına." (PD6)

Aileye dair kodunda katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod dışsal atıf yapma olmuştur. Katılımcılar ailelerin genelde çocuklarını değil okul ve öğretmeni hatalı gördüklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili OY3, Ö7 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

"Şimdi şöyle bir kere kesinlikle aileden gelen bir anlayış var ben öyle düşünüyorum. Bazen aileyi çağırıyorsun okula senin çocuğun şunu şunu yaptı diyorsunuz, diyor ki hayır diyor, benim çocuğum bunu yapmış olamaz diyor, benim çocuğum bunu yapmışsa sorun bakalım niye yapmış diyor. Onu haklı çıkarmak için her türlü yolu deniyor. Demiyor ki benim çocuğum gençtir, ergenlik çağındadır, hata yapabilir ben ilgileneceğim sizde yardımcı olun da bir düzeltelim, bir doğru yola alalım bu çocuğu demiyor. Tam tersi kendi çocuğu haklı, başkaları haksız, biz suçluyuz okul idaresi olarak, öğretmenler olarak biz

suçluyuz, çocuğu anlamıyoruz, çocuğu korumuyoruz. Olay çıkartıyor veli çıkıp gidiyor. Sonra bakıyorsunuz bu çocuk davranışlarında hiçbir düzelme olmuyor üstelik daha da beter şeyler yapıyor. Yani en temel kaynak bir kere aile.” (OY3)

“Veli geliyor hemen şu bahanelerin arkasına sığınıyor; öğrencimin biraz bu aralar kafası dağınık, psikolojik durumları var diyor. Bakıyorsun kendi çocuğunu, öğrencisini savunma mekanizmasına dönüşüyor. Sorun benim gözlemlediğim bu.” (Ö7)

“Genelde bazen tartıştığımızda oluyor, aile sorunu kabul etmiyor çocukla ilgili. Okulu suçluyor, bizi suçluyor. Böyle şeyler yaşıyoruz. Ama şu ana kadar fiziksel bir saldırı olmadı, ben yaşamadım. Ama sözel olarak tartıştığımız veliler oluyor tabii ki. İletişim problemleri oluyor genelde.” (PD4)

Aileye dair kodunda katılımcılar ayrıca ön yargı/kabul etmeme alt kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar velilerin çocuklarıyla ilgili durumları, olumsuz davranışları kabul etmeme eğilimi içinde olduklarını ifade etmiştir. Konuyla alakalı Ö1 ve PD4 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“İkincisi çok da itibar etmedikleri için. Çocuğu çok yakıştıramıyorlar. Mesela bizim böyle bir öğrencimiz vardı az önce vermiştik. Veliyle görüştük. O öğrenci üzerine ısrar ettiğimiz için veli götürdü. Normalde ilk başlarda götürmüyordu. Baya sene başından beri konuşuyoruz. Daha yeni götürmüş geçen aylarda. Baya eylül ayından beri bu çocuk. Ki benim hep söylediğim şey şu var gülerek birazda söylüyorum arkadaşlara.” (Ö1)

“Aileler şu yani, aileler genelde çocuklarını öncelikli korumaya çalışıyorlar. Bazen kabul etmiyorlar çocuğun yaptığı davranışları. Onlar çocukların burada ne yaptığını bilmiyor. Çocuğun evdeki davranışları ile buradaki davranışları eşit olmuyor. Aile bize başka bir çocuk anlatıyor biz burada başka bir çocuk görüyoruz.” (PD4)

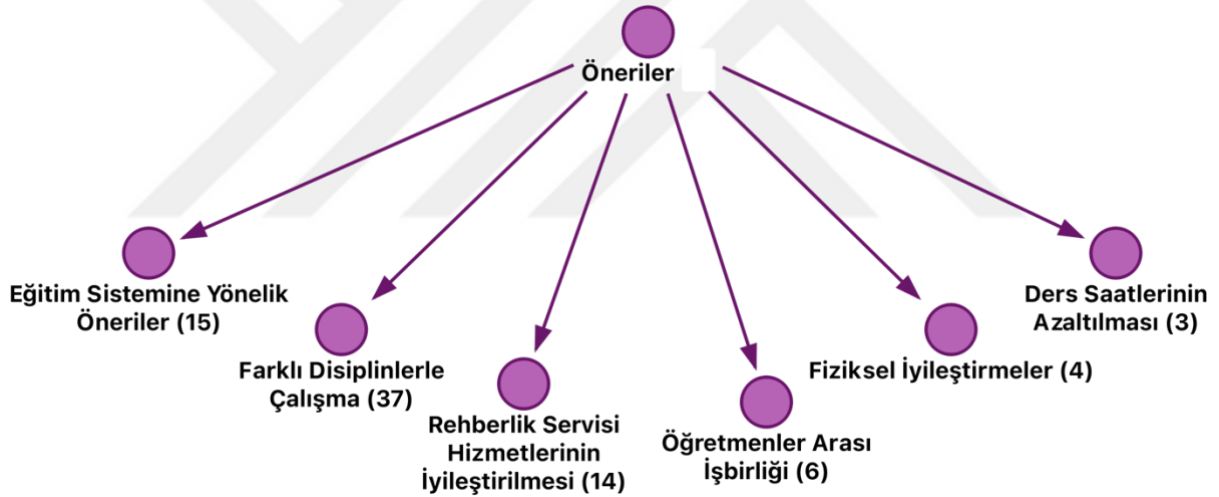
Kod Sistemi	Okul Yöneticisi	Öğretmen	Psikolojik Danışman	TOPLAM
Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlar ve Müdahale				0
Birey (Öğrenci) Odaklı Sorunlar				0
Okul Devamsızlığı	●	●	●	64
Madde Kullanımı	●	●	●	48
Teknoloji Bilinçsiz Kullanımı	●	●	●	40
Motivasyon Eksikliği	●	●	●	44
Zorbalık	●	●	●	39
Saygısızlık	●	●	●	30
Akademik Başarının Düşük Olması	●	●	●	25
Kurallara Uymama	●	●	●	20
Derslere Geç Girme	●	●	●	15
Dersin Akışını Bozma	●	●	●	15
Etnik Ayrımcılık	●	●	●	14
Hırsızlık	●	●	●	7
Şiddet/Öfke	●	●	●	48
Duygusal/Davranışsal Bozukluklar	●	●	●	28
Dikkat Dağınıklığı ve Hiperaktivite	●	●	●	10
Özgüven Eksikliği	●	●	●	4
İntihar Söylemi	●	●	●	4
Aile Odaklı Sorunlar				0
Ailenin Düşünce Yapısı	●	●	●	46
Ailenin Kültür/Eğitim Seviyesi	●	●	●	35
Aile Yaşantısı	●	●	●	32
Aile İçi İletişim	●	●	●	16
Parçalanmış Aile	●	●	●	34
Ebeveyn Kaybı Yaşamış Öğrenciler	●	●	●	33
Kalabalık Aile	●	●	●	12
Toplumsal Sorunlar				0
Maddi Yetersizlik	●	●	●	63
Yaşanılan Bölge	●	●	●	49
Çalışan Çocuklar (İşçi Çocuklar)	●	●	●	36
Sosyal Çevre	●	●	●	28
Çocuk İhmali/İstismarı	●	●	●	23
Göç ve Uyum Sorunu	●	●	●	20
Pandemi	●	●	●	18
Ülke Gündemi	●	●	●	14
Öğrencilerin Umutsuzluğu	●	●	●	10
Medyanın Olumsuz Etkisi	●	●	●	8
Rol Model Eksikliği	●	●	●	8
Çocuk Evliliği	●	●	●	7
Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlara Müdahale				0
Aileyle Görüşme	●	●	●	80
Öğrenciyle Birebir Görüşme	●	●	●	77
Rehberlik Servisine Yönlendirme	●	●	●	48
Rehberlik Seminerleri	●	●	●	35
Uygun Yerlere Yönlendirme	●	●	●	35
İdareye Bildirme	●	●	●	18
Ceza	●	●	●	15
Riskli Ortam/Nesneden Uzaklaştırma	●	●	●	6
Uyarı	●	●	●	5
Bireysel Eğitim	●	●	●	5
Mentorluk	●	●	●	5
Müdahale Edememe	●	●	●	3
Öğrenciye Görev Verme	●	●	●	3
Otorite Gösterme	●	●	●	2
Müdahalede Bulunurken Yaşanan Zorluklar				0
Okul/Öğretmene Dair				0
Öğretmenlerin İlgisiz Olması	●	●	●	17
Şiddet Görme/Tehdit	●	●	●	6
Çözümün Zaman Alması	●	●	●	6
Otorite Sorunu	●	●	●	3
Aileye Dair				0
Ailenin İlgisizliği	●	●	●	75
Ailenin İletişimsizliği	●	●	●	21
Veli Toplantılarına Katılım Göstermemeleri	●	●	●	20
Dışsal Atıf Yapma	●	●	●	12
Önyargı/Kabul Etmeme	●	●	●	8
Σ TOPLAM	393	482	577	1452

Şekil 4.19: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman- okul yöneticisi) göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi.

Okul çalışanlarının görev durumlarına göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve müdahale temasına ait kodlarda yoğunluk gösteren kod matrisi Şekil 4.19'da gösterilmiştir. Buna göre okul yöneticileri aileyle görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, okul devamsızlığı ve öğrenciyle bire-bir görüşme kodları; öğretmenler ailenin ilgisizliği, öğrenciyle birebir görüşme, okul devamsızlığı ve motivasyon eksikliği kodları; psikolojik danışmanlar öğrenciyle birebir görüşme, ailenin ilgisizliği ve yaşanan bölge kodları üzerine yoğunlaşmıştır.

4.2.5. Öneriler

Araştırma kapsamında ele alınan son tema olan öneriler temasına ait altı kod oluşturulmuştur. Bu kodlar farklı disiplinlerle çalışma, eğitim sistemine yönelik öneriler, rehberlik servisi hizmetlerinin iyileştirilmesi, öğretmenler arası iş birliği, fiziksel iyileştirmeler ve ders saatlerinin azaltılmasıdır (Şekil 4.20).



Şekil 4.20: Öneriler temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi.

Öneriler temasında katılımcılar farklı disiplinlerle çalışma ile ilgili yoğun görüş bildirmiştir. Katılımcılar okul içerisinde farklı disiplinlerden çalışanların olmasının yararlı olacağını dile getirmiştir. Konuyla ilgili OY7 kodlu katılımcı okullarda işletmecilerin ve hemşirelerin çalışmasının faydalı olacağını düşünmektedir.

“Bence okulda başka işletmecilere ihtiyaç var. Bu çok büyük bir problem. Çünkü biz okul idareleri eğitim kısmından ziyade biraz da işletmecilik yapıyoruz. Bütçe yönetimi, kaynak yönetimi bunlar okul yönetimlerinin çok fazla enerjisini alan şeyler. Size bazı sorumluluklar veriliyor o sorumluluklarla ilgili kaynak da

retmeniz isteniyor. Projeye katılmanız isteniyor o projenin bir bütçesi var ve o bütçeyi temin etmeniz isteniyor. Hemşiresi olması okulların kadrolu mutlaka bence sağlık personeline ihtiyaç var.” (OY7)

Bazı katılımcılar da sosyal çalışmacıların/sosyal hizmet uzmanlarının okullarda çalışmasının özellikle aile ve risk altındaki çocuklarla çalışmada önemli bir rol oynayacağını şu şekilde belirtmiştir:

“Sosyal hizmetten birileri de bu anlamda olabilir. (...) Burada bir daha çok bireysel problemler üzerinde duruyorken aile süreçleri ve bunların desteklenmesi konusunda hukuki açıdan biraz daha ön plandalar onlar. Tüm süreçleri biliyorlar, aile yapısını daha çok biliyorlar, çocuğun aile ortamında desteklenip desteklenemeyeceği, bu noktada doğru yönlendirme yapılıp yapılamayacağı noktasında onlar bizden daha aktif çalışabilir diye düşünüyorum. Bireysel bir hizmetten ziyade biraz daha sosyal yönden desteği sağlayabilirler. Aile odaklı, yönlendirme odaklı, sosyal hizmetler, ocuk esirgeme kurumlarıyla bağlantı odaklı. Çünkü aşağı yukarı her okulda bakım ya da barınma ihtiyaı içerisinde olan çocuklar var ama çok gzlemleyemiyoruz doğru şekilde. Belki onlar daha iyi gözlemleyebilir.” (PD5)

“ (...) Dediğim gibi bu alanda sosyal hizmetler alanında ğrenci yaklaşımı daha farklı. Sadece bu öğrencilerle ilgilenmesi, yaklaşımı ya da risk altındaki öğrencilerle ilgilenmesi belki de bizim gözümüzden kaçan ya da bizim olay gerçekleştiğinde farkına vardığımız birçok olayı aşında olay gerçekleşmeden önleyip, engelleyebileceğini düşünüyorum.” (OY4)

6 kodlu katılımcı da okullarda sağlık personelinin çalışması gerektiğini şu şekilde vurgularken *“n göremediğiniz şeyler olabiliyor mesela bir anda birinin kaşı yarılabiliyor. Bir sara hastası kriz geçirebilir bilemediğin ya da bilsen bile nöbetleri oluyor mesela onların. Bence sağlık personel olmalı kesinlikle.”*, PD7 kodlu katılımcı ise okullarda psikolog, sosyal çalışmacıların ya da sosyologların çalışması gerektiği şu şekilde ifade etmiştir:

“Psikolojik danışmanların yanı sıra bir psikoloğun çalışmasını isterdim. Çünkü psikolojik rehberlik ve danışmanlık bizim okulda yaptığımız daha çok rehberlik oluyor. Psikolojik danışmanlık ben kendi adıma konuşayım, okul bazlı konuşayım danışmanlıktan ziyade rehberlik kısmı bizim için daha çok ön planda.

Ben bir psikoloğun veya bir sosyal çalışmacının ya da sosyoloğun çok isterdim. Her okulda aslında çalışması gerekiyor da eksiklik olarak görüyorum bunu.”
(PD7)

Öneriler temasında katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod eğitim sistemine yönelik öneriler olmuştur. Katılımcılar eğitim sisteminde düzeltilmesi gereken yerlere ilişkin bazı önerilerde bulunmuştur. Konuyla ilgili OY2, OY8 ve PD9 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Şeyi ekleyeceğim burada, ben öğretmenlerin biraz daha yeni nesil çocuklarına hitap etmediğini düşünüyorum. Çok eski eğitim tarzıyla hareket ettiğini düşünüyorum. Mesela bizim burada coğrafya öğretmenimizin ... diye bir uygulama var onu kullanmıştı. Teknolojik bir uygulama ve çocukların çok fazla hoşuna gitmişti ya da işte bir dersinde her çocukla La Casa De Papel işte onların bildikleri bir şey onun üyeleri olarak isimlendirmiş ve bu şekilde ders anlattığında çocukların ilgisini çekmişti. Ama mesela hala eski usul eğitim tarzı devam ediyor. Hep bir şeyleri yetiştirme telaşındayız. Ama çocuklar çok çok geri kalıyor. Özellikle matematik eğitiminin çok değişmesi gerekiyor. Millî Eğitim Bakanlığı da bununla ilgili çalışma yapıyor ama ciddi mana çocuklar için bir sıkıntı. Matematik yapmadığı için birçok istediği mesleği seçmeyen çocuk var çünkü.” (OY2)

“Ya lütfen kantinler devlet bünyesine alınsın, yemek versin. Bence en önemlisi yemek olayı. Bir devlet okuluna çocuk gelecekse o zaman bunu cazip hale getirmek lazım. O aylık kırtasiye yardımı ya da kesinlikle yemek verilmesi lazım. Kantinin özel bir işletme olmaması gerekiyor, kantinde sağlıklı besinlerin olması gerekiyor. Biz çocuklara en azından sabah kahvaltısı, öğle yemeği karşılamamız gerekiyor ki biz okula gelme oranını artıralım. Şunu bilelim yani maddi durumu olmasa da ben çocuğun günlük besinini karşılıyorum, o zaman da daha cazip hale gelir. Bence bunu yapınca bile okuma oranının artacağını düşünüyorum.”
(OY8)

“Günde 8 saat bir çocuğu dört duvarın arasında tutmak. Biz şu an diyoruz ki çocuklar bize sıkıntı çıkarıyor, hareketliler. Ama bunun temeli şu; çocuğu 8 saat dört duvarın arasında durdurmaya çalışıyorsun, o da biraz imkânsız oluyor.

Bence eğitim süresi günlük en fazla 5 veya 6 saat olmalı. Bunun dışında bence eğitimden çok olumsuz etkilenen şeylerden biri de çoğu okulda resim dersi yok, müzik dersi yok, beden dersi yok. Çocuğun hobileri ile ilgili veya çocuğun yetenekleri ile ilgili dersler azaldı. Bu ilk sorun onun dışında bence eğitimin zorunlu olması da eğitimi olumsuz etkiliyor. Bence zorunlu eğitim 12 yıla kadar çıkmamalıydı bu da etkiliyor, nasıl etkiliyor çünkü okulda yoklama yok çalışan çocuk da çalışmayan çocuk arasında fark olmayınca ders çalışan çalışkan öğrenci de nasıl olsa o da geçiyor ben de geçiyorum ben niye çalışayım ki diyor. Bu sefer bakıyorsun geldiklerinde öğrenciler hiçbir şey bilmeden liseye gelmişler. Bu sefer de bu çocuğu ne yazık ki lise müfredatını yetiştirmek isterken geçmişten gelen eksiklikleri tamamlamaya çalışıyorsun.” (PD9)

Öneriler temasında katılımcılar ayrıca rehberlik servisi hizmetlerinin iyileştirilmesi kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi ve rehber öğretmenlerin sayısının artırılması gerektiğini bildirmiştir. Konuyla alakalı OY3, OY6 ve Ö7 kodlu katılımcılar şunlardan bahsetmiştir:

“Bir kere bizim arkadaşımız tek başına. Tek başına olması onu çok zorluyor. Okulda her 50 öğrenciye bir rehberlik hocası mutlaka olmalıdır. Şu an bizim okulumuzda rehberlik öğretmeni sayısı 1 değil 5 olmalı. İşte o zaman gerçek anlamda rehberlik yapabilirler çünkü. Şu anda rehber hocamız kendini parçalıyor ama her şeye birden yetişemiyor. Bir yandan disiplin olaylarıyla ilgileniyor, bir yandan öğrencilerin özel durumlarıyla da ilgileniyor bir yandan rehberlik araştırma merkezinin ya da Millî Eğitim’in kendisinden istediği birtakım belgeleri, istatistikleri, şunları bunları hazırlamaya çalışıyor. Kolay değil yani çok zor. Bence kesinlikle rehber öğretmen durumu her 50 öğrenciye 1 öğretmen olacak şekilde yapılmalıdır.” (OY3)

“Rehberlik karşılıyor ama bir hocamız daha olsa iyi olur okulumuz çok büyük.” (OY6)

“Bir öğretmenimiz daha olsa daha iyi olacağını düşünüyorum. Sonuçta bir öğretmen izinli olur, raporlu olur, öğrencilerin birebir görüşme istekleri olur. Onun için birine ulaşamazsa birini rahatlıkla ulaşılabilir.” (Ö7)

Öneriler temasında katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod öğretmenler arası iş birliği olmuştur. Katılımcılar öğretmenler arasında iletişimin ve iş birliğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili PD1 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir:

“En temel bugüne kadar ben dediğim gibi 18. yılımı çalışıyorum öğretmenler arasında eş güdüm olmazsa, paylaşım olmazsa, bir birliktelik olmazsa bu hem okul başarısına yansıyor hem okul öğrenci davranışlarına yansıyor. Öğretmenlerin mutluluğu ve mutsuzluğuna da yansıyor. Mesela bir öğretmenin kabul görmediği bir ortamda olmadığı, istemediğini hepimiz biliriz. Burada bir dışlanmışlık, bir mobbing söz konusu olduğu takdirde öğretmen öğretmenliğinden hem kendisi verim alamaz hem başkaları onun öğretmenliğinden verim alamaz. Bence tamamen iş birliğinin olması gerekiyor.”

(PD1)

Öneriler temasında katılımcılar ayrıca fiziksel iyileştirmeler kodundan bahsetmiştir. Katılımcılar okul içerisinde fiziksel ve donanımsal iyileştirmeler yapılması gerektiğini bildirmiştir. Konuyla alakalı Ö7 kodlu katılımcı şunları dile getirmiştir:

“Biz yaklaşık 4-5 yıldır misafir olarak başka bir okuldaydık. Okulumuz çok eskiydi. Bu sene çok şükür okulumuza kavuştuk. Benim gözlemlediğim okulu çok büyük yapmışlar. Öğretmenler odası ile sınıf arasında neredeyse bir kilometre yol var. Bir de bahçemizin peyzaj bölümünün ben eksik olduğunu gözlemliyorum. Yani mimar projeyi çizerken bir bahçe alanı bir yeşillik alanı ben görmedim. O olursa daha iyi olurdu gibi.” (Ö7)

Öneriler temasında katılımcıların görüş bildirdikleri bir diğer kod da ders saatlerinin azaltılmasıdır. Katılımcılar ders saatlerinin fazla olduğundan ve azaltılması gerektiğinden bahsetmiştir. Konuyla ilgili PD1 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Ben öğrencilerin saatlerinin daha az olmasını isterim bu bir. İkincisi her öğrenci bence okumalı mı? Bu biraz tartışmalı çünkü eğitim öğretim ortamı içerisinde tamam o öğrenci burada olsun sokakta olmasın diyoruz ama burada olduğu zamanda burayı sokağa çeviren öğrenciler var. Buna bir çözüm bulunması lazım. Açık öğretim mi olur ne olur? Yani bunlara mesela açıktan eğitim verilebilir veya sanat. Ara eleman kalmadı ortalıkta. Bir de ders

saatlerinin azalması taraftarıyım. Atıyorum günde 8 saat değil de günde 5-6 saat olabilir.” (PD1)

Kod Sistemi	Okul Yöneticisi	Öğretmen	Psikolojik Danışman	TOPLAM
Öneriler				0
Farklı Disiplinlerle Çalışma	●	●	●	37
Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler	●	●	●	15
Rehberlik Servisi Hizmetlerinin İyileştirilmesi	●	●	●	14
Öğretmenler Arası İşbirliği	●	●	●	6
Fiziksel İyileştirmeler	●	●	●	4
Ders Saatlerinin Azaltılması	●	●	●	3
TOPLAM	16	29	34	79

Şekil 4.21: Okul çalışanlarının görev durumlarına (öğretmen, psikolojik danışman- okul yöneticisi) göre öneriler temasına ait kodlarda yoğunluğu gösteren kod matrisi.

Okul çalışanlarının görev durumlarına göre öneriler temasına ait kodlarda yoğunluk gösteren kod matrisi Şekil 4.21’de ele alınmıştır. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenler farklı disiplinlerle çalışma ve rehberlik servisi hizmetlerinin iyileştirilmesi kodları; psikolojik danışmanlar farklı disiplinlerle çalışma ve eğitim sistemine yönelik öneriler kodları üzerine yoğunlaşmıştır.

Katılımcı ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 4.22’de yer almaktadır.



Şekil 4.22: Kod bulutu.

Şekil 4.22’de görüldüğü üzere daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri belirtirken, daha küçük puntolu olan ifadeler ise kodların daha az kullanıldığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilerden, velilerden, öğretmenlerden, psikolojik danışmanlardan ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda literatürdeki bulgularla birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. Bu kapsamda araştırma bulguları alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve yapılan tartışmalar risk altında bulunan çocuklar, okul iklimi, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ve okul sosyal hizmetinin gerekliliği başlıkları altında sunulmuştur.

5.1. RİSK ALTINDA BULUNAN ÇOCUKLAR

Öğrenciler aileden sonra zamanının büyük bir kısmını okullarda geçirmektedir. Bu yüzden okullar öğrencilerin davranış değişikliklerinin gözlemlenmesinde, öğrencileri etkileyen risk faktörlerinin belirlenmesinde, risklerin erken saptanmasında ve risk altında bulunan öğrencilere ulaşabilme noktasında önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu noktadaki işlevi yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin, öğrencileri etkileyen bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörleri bilme, tespit etme, risk altında bulunan çocuklarla ilgili gerekli bildirimlerde bulunma, risk altında bulunan çocuklara müdahale yaklaşımlarını bilme ve okul rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği içinde çalışma gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Bayındır, 2021a, s. 170; Güven Bağla vd., 2017, s. 2; Pekdoğan & Bozgün, 2018, s. 435; Taşdelen vd., 2014, ss. 6,58). Bu durum sadece öğretmenler için değil aynı zamanda okul sisteminin birer paydaşı olan psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri için de geçerlidir.

Risk altında bulunan çocuk ifadesi “korunmaya ihtiyacı olan çocuk” ve “suça sürüklenen çocuk” kavramlarıyla ilişkili olarak yasal düzeyde 5395 Çocuk Koruma Kanunu ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanun’unda da ele alınmıştır. Özellikle 2005 yılında Resmi Gazete’de yayımlanan Çocuk Koruma Kanunu; korunmaya ihtiyacı olan ve suça sürüklenen çocukların korunmasını, haklarının güvence altına alınmasını amaçlamakta ve bu doğrultuda hazırlanan usul ve esasları kapsamaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, 2005). Okullarda çalışan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin ilgili yasal mevzuata hakim olması risk altında bulunan öğrencilerin belirlenmesi, koruyucu ve önleyici müdahalelerde

bulunabilmesi, öğrencilerin haklarının korunması ve hakkında koruyucu ve destekleyici tedbirler verilen öğrencilerle çalışma sürecinde önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları; öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çoğunun Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Hizmetler Kanunu hakkında çocuk refahı mevzuatına ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını ya da bu kanunları sadece duyduklarını ama içeriğini bilmediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, okullarda görev alan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çocuk refahı mevzuatı hakkında hizmet içi eğitimler almaması ya da üniversite eğitimlerinde bu tür mevzuata ilişkin ders almamalarıyla ilişkili olabilir. Yine bu durumun öğretmenlerin görevleri gereği eğitim öğretim sürecini odaklarına almalarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bu sonucu ile literatürdeki sonuçlar arasında paralellik bulunmaktadır. Okul sosyal hizmeti uygulamalarının başlatılmasına dikkat çekmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan sınıf rehber öğretmenleri, psikolojik danışmanlar ve psikologlarla yapılan bir çalışmada katılımcıların Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Hizmetler Kanun'unun maddeleri ve içeriği hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Tunç, 2019). Bununla birlikte yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin çoğunluğunun ilgili kanun hakkında bilgilendirilmediği bulgularına ulaşılmıştır (Ataç vd., 2022, s. 23; Kürklü, 2011; Sağır & Gözler, 2013). Güven Bağla vd. (2017, s. 9) de ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sağlık çalışanları ve üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocuk ihmali ve istismarına dair yeterli bilgi ve birikime sahip olmadığını saptamış ve öğretmenlerin Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgilendirilmesi gerektiği ihtiyacını vurgulamıştır.

5395 Çocuk Koruma Kanunu, çocukların korunmasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığına da birçok görev ve sorumluluk yüklemektedir. Okullarda çalışan öğretmenlerin ihmal veya istismar edilen çocuklarla ya da farklı nedenlerle risk altında bulunan ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla karşılaşma ihtimali yüksektir. Öğretmenlerin bir kamu görevlisi olarak çeşitli nedenlerle korunmaya ihtiyacı olan çocukları kanun gereği ilgili kurumlara bildirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında eğitimcilerin çocuk koruma sistemi, çocuk koruma mevzuatı, Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Hizmetler Kanunu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Aksi takdirde mevzuata ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayan eğitimciler, çocukların korunması sürecinde yetersiz kalabilir ve öğrenciler de bu süreçte zarar görebilir (Elmacı & Beyhan, 2015, s. 58).

Bu konuda Dilsiz ve Mağden (2015, s. 692)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının ihmal ve istismar mağduru bir çocukla karşılaştıklarında yapılması gereken yasal sorumluluk ve zorunlulukları bilmediği görülmüştür. Koçtürk (2018, s. 45) de öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çocuk koruma sisteminde önleyici ve koruyucu müdahale etmeye dair önemli bir konumda bulunmalarına rağmen eğitimcilerin çocuk ihmal ve istismarını önlemedeki rollerine dair eğitimsel ve yasal düzenlemelerin mevcut olmadığına dikkat çekmiştir. Ayrıca üniversite eğitiminde çocuk ihmal ve istismarı hakkında bir ders görmediği için öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı vakalarıyla karşılaştığında adli bildirim sorumluluğunu yerine getirmediğinde yasal problemler yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle bazı araştırmalarda eğitim fakültelerine çocuk ihmal ve istismarı isminde zorunlu bir ders koyulması önerilerinde bulunulmuştur (Karakurt vd., 2021, s. 26; Koçtürk, 2018, s. 45). Başka bir çalışmada da öğretmenlerin tamamına yakınının istismar durumunda yasal prosedüre ilişkin bilgi sahibi olmadığı, okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların öğretmenlere göre yasal mevzuata daha hakim olduğu belirlenmiş ve öğretmenlere Çocuk Koruma Kanunu hakkında eğitimler verilmesi gerektiği önerilmiştir (Tekin & Özgül, 2014, s. 264).

Koruyucu ve destekleyici tedbirler; Çocuk Koruma Kanunu kapsamında korunmaya ihtiyacı olan çocuklar hakkında çocuk mahkemeleri tarafından verilen eğitim, sağlık, bakım, danışmanlık ve barınma tedbirlerini içermektedir (Çocuk Koruma Kanunu, 2005, md. 2 ve md. 5). Bu tedbirler arasında yer alan eğitim ve danışmanlık tedbirinin uygulanmasına dair Millî Eğitim Bakanlığına da görev ve sorumluluklar verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığında danışmanlık tedbiri çocuğun öğrenim gördüğü okulda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından yerine getirilmektedir. Eğer öğrenciye danışmanlık tedbirinin yanı sıra eğitim tedbiri de verildiyse yine tedbirin uygulanmasından psikolojik danışman sorumlu tutulmaktadır. Hakkında tedbir verilen öğrencinin öğrenim gördüğü okulda psikolojik danışman yoksa danışmanlık tedbiri rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yerine getirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015, ss. 8,12). Öğrenci hakkında sadece eğitim tedbiri verildiyse bu tedbirin yerine getirilmesinde okullarda çalışan hangi personellerin sorumlu olduğuna dair hem yönetmelikte hem de danışmanlık tedbiri uygulamaları el kitabında açık bir bilgi verilmemiştir (Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik, 2006; Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015). Aynı şekilde Çalışkan da eğitim tedbirinin okullarda kimler tarafından yerine getirileceğine ilişkin net bir bilginin olmamasının tedbirlerin uygulanmasında farklılıklara sebep olduğunu

dile getirmiştir (Çalışkan, 2019, s. 177). Bu farklılıklara bakıldığında Yıldırım Rehber Araştırma Merkezi tarafından yayınlanan bir doküman incelendiğinde öğrencinin okul devamsızlığı ve okul takibiyle ilgili okul idarelerinin sorumlu olmasından dolayı eğitim tedbirinin de okul müdürü veya okul müdürünün görevlendireceği okul müdür yardımcısı tarafından uygulandığı belirtilmiştir (Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi, t.y.). Ancak başka bir çalışmada ise rehber öğretmenlerin eğitim tedbirinin uygulanmasında kendilerinin görevlendirildiğini ifade ettikleri görülmüştür (Çalışkan, 2019, s. 144). Okullarda uygulanan danışmanlık tedbirinin psikolojik danışmanlar tarafından yerine getirildiği, eğitim tedbirinin ise uygulamada kimler tarafından verileceğine dair farklılıklar göstermesine rağmen psikolojik danışmanlar ve okul idaresinin bu konuda görev aldığı görülmektedir.

Okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında hakkında bakım tedbiri ve/veya sağlık tedbiri verilen öğrenciler de bulunabilmektedir. Her ne kadar bu tedbirlerin uygulanması farklı kurumlar tarafından yürütülse de bu öğrencilerin de risk altında bulunduğu ortadadır. Hem bu öğrencilerin hem de hakkında eğitim ve/veya danışmanlık tedbiri verilen öğrencilerin yakından tanınması ve takibinin yapılması, bu tedbirlerin ne anlam ifade ettiğinin bilinmesinin başta psikolojik danışmanlar olmak üzere öğretmenler ve okul yöneticileri için bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu durumun önemi sadece çocuk mahkemeleri tarafından hakkında koruyucu ve destekleyici tedbir verilen çocuklar üzerinden de algılanmamalıdır. Zira risk altındaki öğrenciler tespit edildikten sonra bu öğrenciler içinde korunmaya ihtiyacı olan öğrencilerin olduğu düşünülüyorsa bu öğrencilerle ilgili yasal bağlamda neler yapılabileceği, nasıl hareket edilebileceği ve ne tür bir müdahalede bulunulabileceği açısından da koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında çalışanların bilgi ve farkındalık sahibi olması öğrencilerin yararına olacaktır.

Mevcut araştırmada öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden okul çalışanlarının yarısına yakının koruyucu ve destekleyici tedbirleri bilmedikleri ya da bu tedbirleri sadece duydukları ama içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte okul çalışanları içerisinde psikolojik danışman olanların tedbirlerin içeriği hakkında bilgi sahibi olma yönünde ağırlıklı görüş bildirdiği de göze çarpmaktadır. Koruyucu ve destekleyici tedbir verilen öğrencilere yönelik gereksinim duydukları müdahaleler yapılması ve bu çocuklar için risk faktörleri göz önünde alındığında önleyici ve güçlendirici çalışmaların gerçekleştirilmesi okulda çalışan tüm paydaşların görev alanıdır (Üzbe Atalay, 2020). Bu sebeple okul çalışanlarının koruyucu ve destekleyici tedbirlere hakim olması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde okulda çalışan öğretmenlerin koruyucu

ve destekleyici tedbirler hakkında bilgilerine ilişkin çalışmaların da kısıtlı düzeyde kaldığı söylenebilir. Elmacı (2016, s. 147) doktora çalışmasında öğretmenlerden ve okul yöneticilerden elde ettiği veriler ışığında okul çalışanlarının koruma altında bulunan çocuklarla çalışmada yeterli bilgiye ve birikime sahip olmadığını saptamıştır. Kazak ve Beki (2021, s. 53) de araştırmalarında okulda yeni çalışmaya başlamış öğretmenlerin koruma altındaki çocuklar hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elmacı (2016) ile Kazak ve Beki (2021) tarafından yürütülen bu araştırmalar da okulda çalışanlarının koruma ve bakım altında bulunan çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını vurgulamakta ve mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Diğer taraftan mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar psikolojik danışmanların çoğunun tedbirler hakkında bilgi sahibi olduğu ve az bir kısmının da tedbirleri sadece duyduğu yönündedir. Psikolojik danışmanların hem eğitim hem de danışmanlık tedbirlerini uygulamada sorumlu olması sebebiyle tedbirler hakkında bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Ancak bazı çalışmalar psikolojik danışmanların da tedbirlerin uygulanması noktasında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını ve iş yükü nedeniyle tedbirlerin uygulanmasında bazı sorunlar yaşadığını göstermektedir. Akay vd. (2019, s. 910) psikolojik danışmanlarla gerçekleştirdiği bir araştırmada psikolojik danışmanların iş yoğunluğu sebebiyle danışmanlık tedbirinin verimli bir şekilde uygulanmadığını, tedbirlerin uygulama sürecinin evrak boyutundan öte geçemediğini, psikolojik danışmanların yeterli deneyime sahip olmadan ve danışmanlık tedbiri hakkında hizmet içi eğitimden geçmeden bu tedbiri uygulamaya çalıştıklarını bulgulamıştır. Okullarda çalışan rehber öğretmenlerinin danışmanlık ve eğitim tedbirine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmada rehber öğretmenlerin tedbirlere ilişkin tanımlamalarından eğitim ve danışmanlık tedbiri hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Çalışkan, 2019, s. 143). Aynı araştırmada rehber öğretmenlerin tedbirlerin uygulanması noktasında çocuk ve/veya ailelere ulaşmada ve iletişim kurmada sorun yaşadığı, danışmanlık ve eğitim tedbiri için personel eksikliğinin yaşanması ve rehber öğretmenlerinin iş yoğunluğunun olması sebebiyle tedbirlerin uygulanmasına dair verimliliğin olumsuz etkilendiği bulguları elde edilmiştir (Çalışkan, 2019, ss. 154-156).

Risk altında bulunan çocuğa ilişkin mevzuat bilgisinin yanında öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin risk altında bulunan çocuk kavramını nasıl anlamlandırdıkları da risk altındaki çocuklar belirlenmesi süreci için önemli bir adımdır. Çocukların ve(ya) gençlerin risk altında olmasına yol açabilen birçok neden birey, aile, okul,

akran grubu ve toplum kaynaklı olmaktadır (Gross & Capuzzi, 2014, s. 29; Moore, 2006). Çocuklar için risk faktörü olan bu nedenler arasında yoksulluk, aile içi geçimsizlik, şiddet ve istismar, madde kullanımı, hastalık, kardeş sayısının fazla olması, ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük olması ve ebeveynin ruhsal bozukluğunun olması gibi unsurlar yer almaktadır (Rak & Patterson, 1996, s. 368). Risk altında bulunan çocuklarla ilgili literatüre bakıldığında bu grupta yer alan çocuklar; istismar ve ihmal mağduru çocuklar, tek ebeveyne sahip çocuklar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, göçmen çocuklar, madde bağımlısı çocuklar, sokakta yaşayan çocuklar, koruma ve bakım altında bulunan çocuklar, suça sürüklenen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar, sağlık sorunları olan çocuklar, çalışan çocuklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği kaynaklı sorunlar yaşayan çocuklar, kayıp ve yas yaşayan çocuklar, okulu bırakan çocuklar, savaş ve afetlerden etkilenen çocuklar, küçük yaşta evlendirilen çocuklar, evden kaçan çocuklar, okul başarısı düşük çocuklar, adolesan gebelik ve riskli cinsel davranışlar gibi farklı başlıklar altında toplandığı görülmektedir (Çoban, 2015; Felitti vd., 1998; Koçtürk & Yılmaz, 2018; McWhirter vd., 2017; Seçer, 2018 ; Soylu & Ayaz, 2013; Taylan vd., 2016; Turgut, 2021; Uçuş, 2016).

Araştırma sonucunda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri risk altında bulunan çocuk kavramını istismara uğrayan ve(ya) ihmal edilen çocuk, aile içinde şiddet ve çatışmaya maruz kalan çocuk, ailesi parçalanmış ve/veya ebeveyn kaybı yaşamış çocuk, ailesinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu çocuk, madde kullanımı olan çocuk, yanlış çevre içinde bulunan çocuk kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde Erol ve Savaş (2022)'ın okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin risk altında çocuk gruplarını ihmal ve istismara maruz kalan, parçalanmış ailede büyüyen, suça sürüklenen, madde bağımlısı, mülteci çocuklar, çok çocuklu aile çocukları, sokakta yaşayan, internet bağımlısı ve çalışan çocuklar olarak tanımladığı bulgusu elde edilmiştir. Her ne kadar nitel boyuta ilişkin katılımcıların risk altında bulunan çocuklara ilişkin tanımlamaları hem Erol ve Savaş (2022)'ın yaptığı çalışmada hem de ilgili literatürde (McWhirter vd., 2017; Seçer, 2018; Turgut, 2021) yer alsada öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin risk altında bulunan çocuk tanımlamalarının literatüre göre dar kapsamlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların risk altındaki çocuğun anlamına dair özellikle istismar/ihmal kavramında yoğun görüş bildirdikleri görülmektedir. Yani risk altında bulunan çocuğun anlamına ilişkin katılımcıların çoğunun istismara uğrayan ve(ya) ihmal edilen çocuk kavramında birleşmesinin altında çocuk istismarı ve ihmalinin dünya çapında öne çıkan toplumsal bir sorun olması (Örsel vd., 2011; Topdemir, 2016), çocuk ihmali ve istismarına ilişkin vaka sayısının yıldan yıla artması

(Yalçıntaş Sezgin, 2018, s. 98), adli bildirim yükümlülüğünün bulunması ve çalışan üzerindeki duygusal etkisi (Uçar vd., 2020, ss. 405,409) gibi unsurlar yer alabilir. Bu da risk altında bulunan çocuk grupları arasında istismar ve(ya) ihmal mağduru çocuk başlığını daha öne çıkarmış olabilir.

Risk altındaki öğrencilerin mümkün olduğunca erken tespit edilmesi ve aileyle yaşam sürecinin/koşullarının değişmesinden kaynaklı durumlarının sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Risk altındaki çocukların belirlenmesinde öğretmenler eğitim almış olmalı, riskli öğrenci davranışlarının belirtilerine karşı daima hazırda olmalı ve okul yöneticileri de öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Donnelly, 1987).

Risk altındaki çocukların tespit edilmesi, öğrencileri etkileyen risk faktörlerinin belirlenmesi ve önleyici çalışmaların yapılmasına dair okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi gibi çalışmalarda okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar, sınıf rehber öğretmenleri ve diğer öğretmenler iş birliği içinde hareket etmelidir. İlgili yönetmelikte öğrencilerin hangi risk gruplarında olduğunun belirlenmesi için dönem başında sınıf ve okul risk haritalarının oluşturulması ve rehberlik araştırma merkezine iletilmesi, sınıf rehber öğretmenleri başta olmak üzere diğer öğretmenlerin risk altındaki çocuğu fark ettiğinde gerekli desteği alması için rehberlik servisini bilgilendirmesi gerektiği, psikolojik danışmanların gelişimsel ve önleyici, iyileştirici ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirmesi gerektiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Öğrencilerin hangi risk grubunda olduğunun belirlenmesinde ise test, anket, ölçek, bilgi formları kullanma, öğrenci ve aileyle görüşme, gözlem ve ev ziyareti gibi bireyi tanıma tekniklerden yararlanılabileceği Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait internet sitesi “Formlar ve Ölçme Araçları” bölümünde belirtilmiştir. Formlar incelediğinde uzmanlık bilgisi gerektirmeyen bireyi tanıma tekniklerini de sınıf/şube rehber öğretmenlerinin kullanabileceği ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.). Bu çerçevede araştırma kapsamında okulda çalışanlara risk altında bulunan öğrencileri nasıl belirlendiği sorulduğunda; araştırma sonuçları okullarda risk altındaki çocuğun belirlemede risk durumu tespit formu kullanma, öğrenciyle görüşme, öğrenciyi gözlemleme, öğrenciye ilgiliyle yaklaşma ve öğrenciyi takip etme tekniklerinin kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalarda da risk altındaki öğrencilerin tanımlanmasında değerlendirme araçlarının (Donnelly, 1987) ve risk tarama formlarının kullanılabileceği (Dobizl, 2002, s. 23), riskin değerlendirilmesi için öğrencilere ve

ebeveynlere anket uygulanabileceği, idari verilerden ve bölgedeki suç oranları gibi çeşitli risklere ilişkin devlet istatistiklerden yararlanılabileceği (Moore, 2006, s. 2) ifade edilmiştir. Nalbant (2010, s. 22) da riskli davranışların belirlenmesinde öğrencilerin gözlemlenebilmesi için okulun ideal bir ortam olduğunu söylemiştir. Bir çalışmada da rehber öğretmenler, risk altındaki gruplardan özel gereksinimli öğrencileri ilk belirleme sürecinde öğretmenlerin öğrenciyi fark etmesi, rehber öğretmenlerin yapmış olduğu sınıf gözlemleri, öğrenci hakkında bilgi toplama ve aileyle görüşme uygulamalarının yapıldığı noktada görüşte bulunmuştur (Yazıcıoğlu, 2019, s. 415). Bayındır (2021a, s. 177)'ın da öğretmen adaylarıyla yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının yarısından fazlasının riskli davranışları gözlem yoluyla belirleyebileceğini ifade ettiği görülmüştür. Literatürdeki bu araştırmaların risk altındaki çocukların belirlenmesi sürecine ilişkin elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi sürecinde okullarda en çok başvuru olan yöntem ise risk tespit formundan yararlanılması olmuştur. Okul çalışanlarından bazıları ayrıca risk tespit formlarının kullanılmasında psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin birlikte hareket ettiğini belirtmiştir. Bu durum her yıl kasım ayı içinde sınıf ve okul risk haritalarının oluşturulması için bireyi tanıyabilmek adına psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin iş birliği içerisinde çeşitli anket ve formları uygulamasıyla açıklanabilir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Okul çalışanlarının her yıl kasım ayında okul risk haritasını doldurup rehberlik araştırma merkezine gönderdiği gerçeği düşüldüğünde risk haritalarının sene içinde güncellenip güncellenmediği sorusu akla gelmektedir.

Okul çalışanlarının bir kısmı risk altında bulunan öğrencileri belirleme sürecinde öğrencilere ulaşmada yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir. Okul çalışanlarından bazıları bunu risk altındaki öğrencilerle görüşüldüğünde durumlarını belirlemede zorluk çekmeye, özverili çalışmamaya, risk faktörünü zamanında öğrenememeye bağlamaktadır. Okul çalışanlarının görüşlerine göre risk altındaki öğrencilere ulaşmada yetersiz kalınmasının sebeplerinden biri öğrenciden yeterli bilgi alınamamasıdır. Okul çalışanları bu durumun çözülebilmesinin çalışanların velilerle iletişim kurup öğrenciye dair bilgi alarak mümkün olacağını açıklamıştır. Dolayısıyla risk altındaki öğrencilerin belirlenmesi sürecine ilişkin yaklaşımsal açıdan aileyle görüşmeye dair bir veri elde edilmemesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca ev ziyareti bireyi tanıma teknikleri içinde yer alsa da (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.), risk altındaki çocukların belirlenmesi sürecinde

katılımcıların bahsetmediği konulardan biri olmuştur. Ancak hem ev ziyaretlerinin hem de ebeveynlerle görüşmenin risk altındaki çocukların belirlenmesi sürecinde ve bireysel, ailesel risk faktörlerinin tanımlanmasında etkin rol oynadığı söylenebilir.

5.2. OKUL İKLİMİ

Okul iklimi; öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve psikolojik gelişimine etki eden öğrenciler arasındaki, personeller arasındaki, öğrenciler ve okul çalışanları arasındaki ve ev ile okul arasındaki etkileşimin kalitesi ve tutarlılığı olarak ifade edilmektedir (Haynes vd., 1997, s. 322). Bu bağlamda öğrenciler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri gibi okul sisteminde yer alan paydaşların okul iklimine yönelik algıları, düşünceleri önem arz etmektedir.

Araştırmada Zeytinburnu ilçesinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bazı çalışmalarda da ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları orta düzeyde bulunmuştur (Doğan, 2012, s. 82; Durmaz, 2008, s. 68; Pehlivan, 2020, s. 34). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulguyla literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin akademik, davranışsal ve psikolojik sonuçlarının belirleyicisi olan okul ikliminin (Wang & Degol, 2016, s. 343) öğrenciler tarafından orta düzeyde algılanması araştırmanın yapıldığı okullarda pozitif ya da sağlıklı bir okul ikliminin yeterince oluşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle bu okullarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilgi, güven ve saygının yetersiz olması, öğrencilerin birbirleri arasındaki ilgi, saygı ve güven duygusunun yetersiz olması (Doğan, 2012, s. 82; Haynes vd., 1997) öğretmenler arasında sevgi ve güven duygusunun yetersiz olması, sınıf malzemeleri ve öğretim materyallerinin okulda yeterli düzeyde bulunmaması, öğretmenlerin iş motivasyonlarının düşük olması (Hoy & Feldman, 2005, s. 94; Hoy & Miskel, 2008, ss. 204-205) öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde çıkmasının birer göstergesi olabilir. Aynı şekilde okulun fiziki imkanlarının yetersiz olması, ebeveynlerin okul etkinliklerine katılımlarının düşük seviyede kalması, öğrencilerin okullarda uygun olmayan davranışlar sergilemesi, okulda düzen ve disiplinin yeterli düzeyde olmaması (Haynes vd., 1997) ve okulun yönetiminde okul müdürünün etkin bir liderlik gösterememesi (Haynes vd., 1997, ss. 326-327; Hoy & Feldman, 2005, s. 94; Hoy & Miskel, 2008, s. 205) gibi etkenlerin de öğrencilerin okul iklimini orta düzeyde algılamalarında etkili olduğu

düşünülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin okulda bulunan materyallerden eşit bir şekilde yararlanamaması, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme için yeterli çabayı göstermemeleri, okul müdürünün personellerin, öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarını karşılamada ilgisiz ve yetersiz kalması (Haynes vd., 1997), öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması (Bahçetepe & Meşeci Giorgetti, 2015, s. 97), ne öğrencilerin ne de okul çalışanlarının akademik başarıyı odağa almaması (Hoy & Feldman, 2005, s. 94), okul çalışanlarının öğrencilere nitelikli bir şekilde rehberlik yapamaması (Doğan, 2012, s. 82), öğrencilerin okula bağlılığının düşük olması (Bilgin & Taş, 2018, s. 26), okulda akran zorbalığının görülmesi (Çalık vd., 2009, s. 572) gibi birçok faktörde aynı duruma ilişkin nedenler arasında yer alabilir. Yani tüm bu durumlar okullarda olumlu bir iklimin oluşması için gerekli olan sağlıklı ve destekleyici unsurların (Haynes vd., 1997, s. 326) aksine okullarda olumsuz etkiler bırakarak sağlıklı bir okul iklimi ortamının oluşmasına engellemiş olabilir. Nitekim araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin okulun fiziksel imkanlarının yetersiz olması, güvenlik sorunlarının yaşanması, okul yönteminin yanlış yaklaşımı, öğrencilere verilen rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalması, mesleki deformasyon, pandemi kaynaklı okul devamsızlığının artması gibi okul iklimini olumsuz etkileyen birçok unsura dikkat çekmesi bu düşüncüyü temellendirmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ortaöğretim, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmalarda da okul iklimi algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Aksoy, 2021, s. 92; Asaroğlu, 2019, s. 88; Bear vd., 2017, s. 378; Küsmez & Yeşilkayalı, 2020, s. 440; Özdemir, 2022, s. 73; Pehlivan, 2020, s. 47; Taşkiran, 2008, s. 192; Tavşanlı vd., 2016, s. 835). Öte yandan alanyazındaki diğer çalışmalarda erkek öğrencilerin okul iklimi algılarının kız öğrencilerden daha yüksek (Kargın Göktaş ve Şentürk, 2019; s. 88) bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin okul iklimi algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek (Akman, 2010, s. 61; Bayık Temel & Eren, 2019, s. 211; Buckley vd., 2003, s. 1; Bugay Sökmez vd., 2020, s. 680; Dönmez & Taylı, 2018, s. 11; Fan vd., 2011, s. 639; Koth vd., 2008, s. 101; Mitchell vd., 2010, s. 275; Özcan, 2019, s. 61; Özgenel vd., 2018, s. 94; Subaşı, 2021, s. 48; Yates, 2003) bulunması mevcut araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Araştırmada öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi pandeminin etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Pandemi nedeniyle öğrenciler okula gitmediği için uzun süre okul etkileşiminden uzak kalmıştır. Yani öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin azalması nedeniyle okul iklimi

ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiş olabilir (Özdemir, 2022, s. 74). Asaroğlu (2019)'na göre de günümüzde hem kız hem erkek öğrencilerin okullarda yaygın olarak şiddet ve davranış sorunları sergilemesi cinsiyete göre okul iklim algısındaki farklılığı ortadan kaldırmış olabilir (Asaroğlu, 2019, s. 88). Nitekim Köksal Akyol ve Bilbay (2018, s. 672) da ergen öğrencilerin akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalma durumunun cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Buradan hareketle birçok araştırmada öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken bu araştırmada anlamlı bir farklılığın çıkmamasının altındaki sebeplerin neler olabileceğine ilişkin daha detaylı araştırmalar yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda 14 yaş ve altı öğrencilerin okul iklimi algılarının 16 yaş, 17 yaş, 18 yaş ve üstü öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yani 14 yaş ve altı öğrencilerin okul iklimi algıları yaşı büyük olan öğrencilere göre daha olumludur. Benzer şekilde Bugay Sökmez vd. (2020, s. 681) de lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada 14 yaşındaki öğrencilerin okul iklimi algılarının 15, 16, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Farklı eğitim kademesinde bulunan öğrencilerle yapılan çalışmalarda da akranlarına göre yaşı küçük olan grupların okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Bayık Temel & Eren, 2019, ss. 208, 211; Orozco-Solis vd., 2016, s. 1568). Aynı zamanda ortaokul öğrencileriyle yürütülen ve üç yıl süren bir çalışma ise öğrencilerin 6. sınıftaki okul iklimi algılarının 8. sınıfın sonuna kadar yani üç yıl boyunca düşme gösterdiğini ortaya koymuştur (Way vd., 2007, s. 208). Tüm bu bulgulardan hareketle okul içinde yaşı küçük olan öğrencilerin okula iklimi algılarının yüksek olmasının sınıf düzeyiyle ilgili olabileceği söylenebilir. Çünkü yaş seviyesi düşük olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ilgili eğitim kademesine yeni başladığı göz önüne alındığında bu öğrencilerin üst sınıflardaki yaşı büyük öğrencilere göre öğretmenleriyle ve akranlarıyla ilişkilerinin daha az sorunlu olabileceği ve bu durumun da okul iklimi algısını olumlu etkileyebileceği ifade edilebilir (Bugay Sökmez vd., 2020, s. 681). Yine yaşla birlikte sınıf düzeyinin de arttığı düşünüldüğünde yaşı büyük olan öğrencilerin okulun fiziksel yetersizlikleriyle daha çok karşılaşmış olmaları, okulda akranlarıyla ve öğretmenleriyle daha çok sorun yaşamaları, okulun dinamiklerine daha hakim olmaları, okul içindeki etkileşime dair deneyimlerinin daha çok olması yaşı küçük olan öğrencilere göre okul iklimine dair daha olumsuz algı geliştirmelerine sebep teşkil etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda özel Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle özel okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarına göre daha olumludur. Özel ve devlet okullarındaki okul ikliminin karşılaştırılmasının amaçlandığı bir çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarının (sosyal etkileşim, okul yöneticisinin kişisel katılımı ve öğretmenlerle etkileşimi) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ajero & Sule, 2020, s. 75). Arslan vd. (2006, s. 24) tarafından özel ve devlet ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırıldığı bir çalışmada okul iklimi boyutunda özel ilköğretim okullarının devlet okullarına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar her ne kadar farklı düzeydeki okullar ve farklı gruplar üzerinden yapılsa da algılanan okul ikliminin özel okullar lehine olması açısından mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca okul iklimi algısının özel okullarda daha olumlu bulunmasında özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin okullarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olması (Kayıkçı & Sayın, 2010, s. 220), özel okulda çalışan öğretmenlerin öğrencilerle daha çok ilgilenmesi, devlet okullarındaki sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve özel okullarda sosyal etkinliklerin daha fazla olması (Gürler, 2020, s. 5) gibi etkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Yine sonucun böyle çıkması özel okullarda velilerin eğitime katılım düzeylerinin daha yüksek olabileceğini ve okul ile iletişimlerinin daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir. Buradan hareketle özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısının yüksek çıkmasına ilişkin özel ve devlet okulu türü değişkenlerinde daha derinlemesine ve ilişkisel araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin okul iklimi algılarının 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerin okul iklimi algılarından ve 9. sınıf öğrencilerinin de okul iklimi algılarının 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda her sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmasa da sınıf düzeylerine göre öğrencilerin okul iklimi puan ortalamalarının azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni ile okul iklimi arasındaki ilişkilerin incelendiğinde alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla mevcut araştırmanın bulgusu arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencileriyle yapılan bazı araştırmalarda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılrken

(Özdemir, 2022, s. 74; Pehlivan, 2020, s. 36), bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyi arttıkça ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının azaldığı tespit edilmiştir (Bugay Sökmez vd., 2020, s. 681; Doğan, 2012, s. 82; Kargın Göktaş & Şentürk, 2019, s. 88). Sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak öğrencilerin okul iklimi algılarının düştüğü bulgularına ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda da rastlanmıştır (Özgenel vd., 2018, s. 95; Simons-Morton vd., 1999, s. 104; Wang & Dishion, 2011, s. 49; Way vd., 2007, s. 208). Benzer şekilde Subaşı (2021, s. 48) ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü bir çalışmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Yürütülen bu araştırmada hem hazırlık sınıfı hem de 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime yeni başladığından dolayı üst sınıflara nispeten daha az olumsuz deneyimler yaşayabileceği ve okul aidiyet duygularının yüksek olabileceği (Erdoğan & Yüzbaş, 2018, s. 217) nedeniyle okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Nitekim sınıf düzeyi yükseldikçe okul bağlılığı duygusunun azaldığı ve 9. sınıf öğrencilerinin okul aidiyet duygularının 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulguları araştırmalarda da ortaya konmuştur (Erdoğan & Yüzbaş, 2018, s. 217; Sarı, 2013, s. 156). Simons-Morton vd. (1999, s. 103) sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimini algılarının azalmasını, sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin okullarında geçirdikleri sürenin artmasıyla birlikte okula ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirmek yerine okulu daha az sevmelerinden, kendilerini okula daha az yakın hissetmelerinden, alt sınıflara göre okula daha az uyum sağlamalarından kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Bugay Sökmez vd. (2020, s. 681) sınıf düzeyinin ve yaşı artmasına bağlı olarak öğrencilerin okul iklimi algılarının olumsuz bir durum almasında ergenlik döneminin getirmiş olduğu özellikleri daha yoğun sergilemelerinin etkisi olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca üst sınıfların okulu daha iyi tanımaları sebebiyle okulun eksikliklerini ve güvenlik açıklarını daha iyi bilmesinden dolayı okul ortamının güvensiz olduğunu düşünmesinin, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin arkadaş gruplarının küçülmesi ve arkadaş grubunun dışında kalan öğrencilerle ilişkilerin azalmasının (Doğan, 2012, s. 67), son sınıfta üniversite giriş sınavının getirmiş olduğu stres ve kaygıyla sosyal ortamdan uzaklaşmanın üst sınıflarda yer alan öğrencilerin okul iklimi algılarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Hem araştırmanın bulgusundan hem de diğer araştırmanın sonuçlarından hareketle okul içinde her sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için olumlu bir okul iklimi yaratmak elzemdir. Bu sebeple sınıf düzeyleri arasındaki okul iklimi algılarındaki farklılıkların sebepleri bireysel, ailesel, kurumsal ve toplumsal düzeyde detaylı bir şekilde araştırılmalı ve okul çalışanları tarafından sınıf

düzeylerine göre olumsuz okul iklimi algılarının önüne geçilebilmesi için sağlıklı bir okul iklimi oluşturulabilmesi adına gerekli önlemler alınmalıdır.

Olumsuz okul iklimi okul devamsızlığını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Dağ, 2018, s. 191; Kearney, 2008, s. 459; Reid, 2005, s. 78). Okuldan kaçma da okul devamsızlığının içinde ele alındığında öğrencilerin okul devamsızlığı yapmasının altında birçok unsur yer almaktadır. Bu sebepler arasında okulun büyüklüğü, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve akranlarının öğrencilere yaklaşımı gibi okul iklimini de ilgilendiren birçok konu yer almaktadır (Baker vd., 2001, s. 2). Olumsuz bir iklime sahip okullarda öğrencilerin akranları tarafından zorbalığa maruz kalması (Dake vd., 2003), okulda kendini güvende hissetmemesi (Jacobson vd., 2011, s. 156), okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin katı tutumlarıyla karşılaşması (Dağ, 2018, s. 177), okulu sevmemesi (Altınkurt, 2008, s. 140), okul bağlılık duygusunun düşük olması gibi nedenler öğrencilerin okul devamsızlığı yapmasına ve bir süre sonra okulu bırakmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle okul devamsızlığı için bir risk faktörü olan olumsuz okul ikliminin hakim olduğu okullarda okul ikliminin iyileştirilmesi için gerekli müdahalelerde bulunulması esastır.

Araştırma kapsamında okulun açıldığı günden beri hiç özürsüz devamsızlık yapmayan öğrencilerin okul iklimi algılarının özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul devamsızlığı yapan öğrencilerin hiç özürsüz devamsızlık yapmayan öğrencilere göre okul iklimini daha olumsuz algıladıklarını göstermektedir. Okul iklimi ve okul devamsızlığının incelendiği çalışmalarda öğrencilerin kronik okul devamsızlığıyla okul iklimi arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Deepa, 2015, s. 82; Van Eck vd., 2017). Van Eck (2017)'in ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ılımlı ve olumsuz okul iklimi algısına sahip öğrencilerin okul iklimi algısı olumlu olan öğrencilere göre daha yüksek kronik okul devamsızlığı oranlarına sahip olduğu anlaşılmıştır (Van Eck vd., 2017, s. 100). Bu bulgunun yanı sıra Daily vd. (2020, s. 690) de olumlu bir okul iklimi ve okul memnuniyeti algısının öğrencilerin okul devamsızlığını azalttığını ve okul notlarını yükselttiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla alanyazındaki çalışmaların yürütülen araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Buradan hareketle okullarda olumlu bir okul iklimi atmosferinin oluşturulmasının okul devamsızlığının azaltılmasına ve önlenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu çalışmada anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin okul iklimi algılarının anne ve babası boşanmış ya da ayrı yaşayan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Küsmez ve Yeşilkayalı (2020, s. 441) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada ebeveynleri evli olan öğrencilerin okul iklimi algılarının ebeveynleri boşanmış öğrencilere göre daha olumlu bulunması da yürütülen araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Ebeveynleri ayrı yaşayan ya da boşanmış öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumsuz olmasında boşanmaya bağlı olarak öğrencilerin aile ve arkadaşlarından uzaklaşması, isyankar davranışlarda bulunması (Erdim & Ergün, 2016, s. 82), okul başarılarının düşük olması (Altunbulak & Aydoğan, 2015, s. 86), daha fazla okul sorunları yaşaması (Størksen vd., 2005, s. 735), boşanma sonrası yaşanan ekonomik sorunların ebeveynin çocuğa desteğini ve ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebilmesi (Esmaeili vd., 2011, s. 122) gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda ebeveyn boşanması veya ayrılığının çocuklar üzerindeki psikososyal etkilerinin de okul devamsızlığına, olumsuz akran ilişkilerine, akademik motivasyon düşüklüğüne, okul aidiyet duygusu azalmasına sebep olabileceği bunun da okul iklimi algısına olumsuz yansıtacağı yorumunda bulunulabilir.

Araştırma sonucunda ailesinin aylık geliri 12.000 ₺ ve üstü olan öğrencilerin okul iklimi algılarının ailesinin aylık geliri 4.000 ₺ ve altı olan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguyu literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları desteklemektedir. Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada aile gelir durumuna göre öğrencilerin okul iklimi algılarının anlamlı farklılık gösterdiği ve orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin okul iklimi algılarının alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Subaşı, 2021, s. 49). Lise öğrencilerinin okul iklimi algılarının incelediği bir araştırmada ise gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimine ilişkin öğrenciler arası ilişkiler, akademik yönlendirme ve okul güvenliği alt boyutlarına ilişkin algılarının da daha olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir (Doğan, 2012, ss. 73-74). Ayrıca ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da öğrencilerin gelir düzeyi arttıkça okul iklimi algılarının da yükseldiği tespit edilmiştir (Asaroğlu, 2019, s. 89). Erdoğan ve Yüzbaş (2018, s. 218) tarafından yapılan çalışma ise ebeveynlerinin gelirleri yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Okula bağlılığın okul iklimini pozitif yönde etkilediği düşünülürse gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumlu çıkmasında okul bağlılığının önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algılamaları okulda kendini daha güvende görmeleri, akranlarıyla daha sağlıklı iletişim kurmalarıyla açıklanabilir. Yine gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamıyla daha yakından ilgilenmelerine bağlı olarak öğrencilerin öğretmenlerinden akademik bağlamda daha çok destek almaya yöneldiği (Doğan,

2012, s. 85) söylenebilir. Aile geliri yüksek olan öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algılamaları gelir düzeyi yüksek ailelerin okul aile iş birliğinde ve öğrencinin eğitim sürecinde daha etkin rol almalarıyla ifade edilebilir (Subaşı, 2021, s. 49).

Diğer taraftan yürütülen araştırmanın sonucuyla bazı araştırmaların sonuçlarının çeliştiği de görülmektedir. Küsmez ve Yeşilkayalı (2020, s. 448) yaptığı araştırmada gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının azaldığını bulurken, Akman (2010, s. 78) da gelir düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Gelir durumları ve okul iklimi algıları açısından her ne kadar literatürde farklı sonuçlar olsa da yürütülen araştırmanın sonucu göz önüne alındığında düşük gelirli ya da yoksulluk nedeniyle risk altında bulunan öğrenciler için okul çalışanları tarafından onları destekleyici ve koruyucu bir okul atmosferinin oluşturulması okullarda sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre annesi üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algıları annesi okuryazar olmayan, okuryazar olan ve ilkökul mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca anne eğitim düzeyine göre okul iklimi puan ortalaması en yüksek olan grubun annesi üniversite ve üstü mezunu olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu da babası üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarının babası ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı çıkan sonuçların anne ve babası üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimine dair alanyazındaki araştırmalar incelediğinde bazı araştırmaların sonuçlarının yürütülen araştırmanın bulgularını kısmen desteklediği görülürken bazı araştırmalarının sonuçlarının ise mevcut bulgularla farklılaştığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen çalışmalardan birine göre lise öğrencilerinin ebeveyn eğitim düzeyleri öğrencilerin okul iklimi algılarında önemli bir etken olma özelliği taşımaktadır (Fan vd., 2011, s. 643). ABD’de de lise öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada ise pozitif okul ikliminin olduğu sınıflardaki öğrencilerin ebeveyn eğitim düzeyi ortalamaları negatif okul ikliminin olduğu sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Shukla vd., 2016, s. 302). Farklı bir eğitim kademesinde yürütülen başka bir çalışmada ise baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın babası ilkökul ile üniversite ve

üstü mezunu olan öğrenci grupları arasında olduğu belirlenmiş ve okul iklimi algısının üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır (Bayık Temel & Eren, 2019, s. 211). Benzer şekilde Asaroğlu (2019, ss. 67-68)'nin sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algıları babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul iklimi puan ortalamaları en yüksek olan grubun babası üniversite mezunu olan öğrenci grubu olduğu saptanmıştır. Meksikalı öğrencilerin okul iklimleri algılarının çeşitli değişkenlere göre ele alındığı bir araştırmada ise anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır (Orozco-Solis vd., 2016, s. 1570). Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul ikliminin bir alt boyutu olan akademik yönlendirmeye ilişkin algı düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Doğan, 2012, s. 81).

Tüm bu bulgulardan hareketle üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha yüksek olması; eğitim seviyesi üniversite ve üstü olan ebeveynlerin eğitilmiş olmanın getirdiği deneyim ve birikimle çocuklarının akademik açıdan başarılı olabilmeleri için okul ile olan iş birliğine daha çok önem vermeleri, öğrencilerle ilgilenmeleri ve eğitim sürecinde onlara destek olmaları (Bayık Temel & Eren, 2019, s. 212) ile öğrencilerin okul durumunu takip etmeleri ve veliler için düzenlenen eğitimlere katılmalarıyla açıklanabilir. Yine bu bulgular ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuklarının okula uyum sağlamalarını, arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurma becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir (Orozco-Solis vd., 2016, s. 1570). Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin akademik başarılarına, veli katılımına ve öğrencilerin okulda uyumlu davranışlar sergilemesine katkı sağlayacağı ve bu unsurların da dolaylı olarak öğrencilerin okul iklimi algısını daha olumlu yapacağı düşünülmektedir. Nitekim ABD'de de ergen öğrencilerle yapılan bir çalışmada ebeveyn ve öğretmen desteğinin öğrencilerin okul davranışını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin öğretmenlerinden ilgi ve duyarlılık hissettiklerinde ve ebeveynlerinden okulda başarılı olmaya dair destek ve teşvik gördüklerinde okulda uyumlu davranışlar sergilemeleriyle ifade edilmiştir (Sanders, 1998, s. 395). Akademik başarı ile anne-baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmada da anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencinin akademik başarısını etkileyen bir değişken olduğu saptanmış ve araştırmada annesi ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik açıdan anne ve babası lise mezunu olanlardan daha başarılı olduğu bulunurken anne ve babası lise mezunu olan

öğrencilerin ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2017, s. 142). Bir diğer çalışma ise düşük ebeveyn eğitim düzeyinin okulda aile katılımı için bir risk faktörü olduğunu göstermiştir (Kohl vd., 2000, s. 518). Kohl vd. (2000, s. 518) bu durumu yüksek eğitim düzeyinin ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine doğrudan destek verme noktasında farkındalık sahibi olmasını kolaylaştırdığı şeklinde ifade etmiştir. Yüksek anne ve baba eğitim düzeyinin aile katılımının üzerindeki etkisi ve bunun da okul iklimi algısına yansımaları düşüldüğünde ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere sağlıklı bir okul iklimi sunulabilmesi için gerekli önlemlerin alınması esastır. Nihayetinde etkili okullar, ebeveynler ile okullar arasında iş birliğine dayalı bir yaklaşım sergileyen, ebeveynlerin okulun temel misyonunu anladıkları ve ona destek verdikleri okullar olarak görülmektedir (Lezotte, 1991).

Ebeveyn eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algılarının incelendiği bazı araştırmalarda anne ve(ya) babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarının annesi ve(ya) babası ilkokul, ortaokul ve lise gibi eğitim düzeylerinden mezun olan öğrencilere göre daha düşük çıktığı görülmüştür (Akman, 2010, ss. 79-80; Bugay Sökmez vd., 2020, ss. 678-679). Bugay Sökmez vd. (2020)'ne göre bu sonuç, ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin bu durumu bir motivasyon kaynağı haline getirip gelecek yaşamlarında başarılı olabilmek için okulu çıkış noktası olarak görmesinin okul iklimini daha olumlu algılamalarına sebep olabileceği şeklinde açıklanmıştır (Bugay Sökmez vd., 2020, s. 682). Anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin okul iklimi algılarının farklılaştığı araştırmaların yanı sıra bazı araştırmaların sonuçlarında anlamlı farklılıkların da çıkmadığı göze çarpmaktadır (Akman, 2010, s. 83; Subaşı, 2021, s. 37).

Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul iklimi algılarına ilişkin hem mevcut bulgular hem de literatürdeki bulgular birlikte değerlendirildiğinde gelecekte ebeveyn eğitim düzeyiyle okul iklimi unsurları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı görülmektedir. Yine araştırma sonucunda annelerin ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimi puan ortalamalarının düzenli bir şekilde artması beklenirken bu durum tahmin edildiği şekilde gerçekleşmemesinin örneklemden kaynaklanabileceği tahmin edilirken Zeytinburnu ilçesinde farklı örneklem alınarak aynı amaca uygun araştırılma yürütülmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul ikliminin akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteren literatürde birçok araştırma bulunmaktadır (Brand vd., 2003, s. 585; Esposito, 1999, s. 365; Griffith, 2000, s. 36;

Hopson & Lee, 2011, s. 2225; Jones & Shindler, 2016, s. 42; Karadağ vd., 2016, s. 116; McEvoy & Welker, 2000; Saputra vd., 2020, s. 285; Shindler vd., 2016, s. 13; Stewart, 2008; Thapa vd., 2013, s. 369). Okul iklimi, öğrencinin geçmişi ve motivasyon etkenlerinin yanı sıra öğrencilerin akademik başarısına etki eden öğrenci ve öğretmen etkileşimlerinin niteliği, okul çalışanlarının öğrencilerin başarı kapasitelerini nasıl desteklediği ve geliştirdiği, öğrencilerin akademik başarısına etki eden faktörler gibi birçok unsuru ele almaktadır (Haynes vd., 1997, s. 322). Bu araştırmada da okul derslerinde kendini başarılı gören ya da kısmen başarılı gören öğrencilerin okul iklimi algıları okul derslerinde kendini başarılı bulmayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Yani akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okul iklimi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu (Bear vd., 2011, s. 171), olumlu bir okul ikliminin daha yüksek akademik bir başarı için katkı sağladığı (Berkowitz vd., 2017, s. 457) bulunmuştur. Deepa (2015)'nın lise öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada da öğrencilerin akademik başarısına göre okul iklimi algılarında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır (Deepa, 2015, s. 79). Farklı eğitim düzeyinden öğrencilerle yapılan araştırmalarda da öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla okul iklimi algıları arasında ilişki olduğu saptanmış ve öğrencilerin okul iklimi algıları arttıkça akademik başarılarının yükseldiği ortaya çıkmıştır (Asaroğlu, 2019, s. 82; Bahçetepe & Meşeci Giorgetti, 2015, s. 97; Pehlivan & Özgenel, 2020, s. 163). Bu bilgiler yürütülen araştırmanın sonucuyla literatürdeki araştırma bulgularının yakınlık gösterdiğini ve akademik başarı ile okul iklimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Akademik açıdan kendini başarılı bulan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha yüksek çıkmasında birçok değişkenin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazındaki bazı araştırmalar da akademik başarı ile bu değişkenlerin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Stewart tarafından 10. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada okula bağlılığın, olumlu akran ilişkilerinin ve ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı bulunmuştur. Yani öğrencilerin okula bağlılık duygusu hissetmesi, akranları ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi, eğitime önem veren arkadaşlarla ilişkiler kurması ve öğrencilerin akademik yaşamlarına ebeveynlerin katılım göstermesi öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki etmektedir (Stewart, 2008, ss. 197-198). Bradshaw vd. (2014) de ebeveynlerin öğrencilerin eğitim süreçlerine katılım gösterdiklerinde öğrencilerin daha fazla akademik başarı, okula bağlılık ve okula uyum gösterdikleri düşüncesinin yaygın olarak benimsendiğini ifade etmiştir (Bradshaw vd., 2014, s. 601). Lise öğrencilerinin okul aidiyet duygusunun incelendiği bir çalışmada da lise öğrencilerinin okula aidiyet duyguları puanları

akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiş ve okul aidiyet duygusunun en düşük olduğu öğrencilerin akademik başarısı düşük olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarı, 2013, s. 158). Dolayısıyla akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okulu daha olumlu algılamalarının altında okula daha fazla bağlı olmaları, olumlu akran ilişkileri kurmaları, ebeveynlerin eğitim süreçlerinde daha aktif yer almaları rol oynamış olabilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik performanslarını güçlendirecek ve akademik başarılarını artıracak öğrenme ortamları sağlanmasında pozitif bir okul ikliminin oluşturulması önem arz etmektedir. Çünkü öğrenciler için olumlu okul ikliminin olumlu akademik ve davranışsal çıktıları olmaktadır (VanLone vd., 2019, s. 45). Dahası pozitif bir okul iklimi ortamının olduğu okullar düşük sosyoekonomik düzeyin ve risk faktörlerinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktadır (Berkowitz vd., 2017, s. 458). Bu koşullar altında başarısız öğrencilerin okul iklimi puanlarının daha düşük olmasında okul ikliminin hangi yönlerinin etkili olduğunu açıklamada daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Bu arada yürütülen araştırmada akademik başarıya ilişkin öğrencilerin kendi algıları/düşünceleri referans alınmıştır. Belki de akademik başarı değişkenine göre okul iklimi algısının inceleneceği sonraki araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının, belge alma durumlarının, öğretmen değerlendirmelerinin de araştırma sürecine dahil edilmesinin daha geçerli sonuçların alınmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Sarı, 2013, s. 158).

Öğrencilerin yanı sıra okul sistemine etki eden önemli unsurlardan biri de öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileridir. Bu yüzden öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin algıları da okul ikliminin değerlendirilmesinde önem taşımaktadır.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri çalıştıkları kurumlarda okul iklimini olumlu kılan yönlerin öğrencilere burs ve yardımlarla maddi destek sağlanması, sanat, spor ve gezi gibi sosyal etkinlikler düzenlenmesi, kurum içinde çalışanlar arasında iletişimin güçlü olması, disiplin sisteminin yeterli olması ve mesleki seminerlerle hizmet içi eğitim yapılması olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda araştırma sonucuna göre okul çalışanlarının en sık dile getirdiği görüş de öğrencilere maddi destek sağlanması olmuştur. Bu pozitif bir okul iklimi anlayışının oluşturulmasında risk altında bulunan öğrencilerin ve ailelerinin ekonomik açıdan güçlendirilmesi için okul çalışanlarının çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çünkü sosyal ve ekonomik değişkenler okul kültürünü etkileyen önemli faktörlerden biridir (Erdoğan, 2017, s. 60). Nitekim rehber öğretmenlerle yapılan bir çalışmada okul ikliminde görülen

sorunlar arasında ailelerin ekonomik problemlerinin yer alması bunu doğrulamaktadır. Hatta rehber öğretmenler/ psikolojik danışmanlar görevlerinden birini öğrencilerin burslardan faydalanmasını sağlamak olarak görmektedir (Yıldız, 2021, ss. 861-862). Bu sebeple okul tarafından yoksulluk ya da düşük gelir düzeyinden dolayı risk altında bulunan öğrencilere ve ailelerine maddi yardım yapılmasının eğitim öğretim sürecinde fırsat eşitliğinin yaratılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Arslan (2020, s. 146) tarafından yapılan çalışma da okul çalışanlarının öğrencilere sağlanan sosyal yardımların eğitimde fırsat eşitliği yarattığını ve öğrencilerin motivasyonunu güçlendirdiğini düşündüklerini göstermiştir. Maddi destek yoluyla risk altında öğrencilerin ve ailelerin güçlendirilmesinin koruyucu bir faktör olarak düşünüldüğünde ekonomik sorunlardan doğabilecek okulu bırakma, düşük akademik başarı, bir işte çalışma, derslere ilişkin materyal alamama, hem sosyal hem de eğitim alanına ilişkin ihtiyaçları karşılayamama gibi sorunların çözülebilmesinin sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasında etkili olacağı aşikârdır. Yoksulluk nedeniyle risk altında bulunan öğrenciler için pozitif bir okul iklimi yaratmada sadece ailelerin maddi açıdan desteklemesi değil aynı zamanda öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etmesi, okulda kararların ortak alınması, öğretmenlerin olumlu yaklaşımlar sergilemesi, okul çalışanlarının tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine dair beklentisi, akademik başarıya odaklanma gibi unsurlar da etkili öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemli rol oynamaktadır (George vd., 1996, ss. 84-85; Hopson & Lee, 2011, s. 2222; Reeves, 2003). Ayrıca okul çalışanlarının ifadelerinden öğrencilere maddi destek sağlamanın okul iklimini güçlendirdiği görülse de okul çalışanlarının görüşlerinde öğrencilere maddi desteğin sağlanmasında gönüllü olarak çalışanların kendi aralarında para toplaması, okula gelen bağışlara göre desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilen ailelere yardım yapılması gibi söylemlerin de geçmesi bu durumun bir sistem dahilinde ve profesyonel bir şekilde yapılmadığını göstermektedir. Yani yoksulluk veya ekonomik nedenlerden kaynaklı öğrencinin eğitim hakkına erişiminde sorun yaşaması sadece gönüllü faaliyetlere bırakılamayacak kadar hassastır. Açıkçası bu durum ekonomik nedenlerden dolayı risk altında bulunan öğrencilerin desteklenmesinin hak temelli bir yaklaşım dahilinde yapılması gerektiğinin de bir kanıtıdır.

Okul çalışanlarının kurumlarındaki okul iklimini olumlu kılan yönlerle ilişkin değindikleri diğer faktörler de daha önce belirtildiği gibi okul tarafından serbest etkinliklerin düzenlenmesi, çalışanlar arasında güçlü bir iletişimin olması ve disiplin sisteminin yeterli olması olmuştur. Okul çalışanları özel günlerde etkinlikler ve geziler yapıldığını, sportif ve sanatsal faaliyet düzenlendiğini, çalışanlar arasında birlik ve beraberlik olduğunu, okul

yönetimi tarafından sağlanan disiplinin yerinde ve öğrenci merkezli olduğunu ve öğrencinin güvenliğini korumayı amaçladığını dile getirmiştir. Elde edilen bu bulgu Şahin ve Atbaşı (2020, s. 684) tarafından öğretmenlerin olumlu okul iklimine dair görüşlerini incelediği çalışmanın sonuçlarını doğrulamaktadır. Araştırma sonuçları; öğretmenler, öğrenciler ve okul çalışanları arasında sosyal etkinlikler ve faaliyetlerin düzenlenmesinin, çalışanlar arasında karşılıklı saygı, sevgi ve yardımlaşmaya dayalı bir iletişim ve iş birliğinin olmasının, disipline dikkat edilmesinin olumlu bir okul ikliminin yaratılmasında önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde okul yöneticileriyle yapılan bir çalışmada okul iklimini güçlendirmeye yönelik okul müdürlerinin okuldaki tüm öğrenciler ve çalışanlar arasında olumlu iletişim kurulabilmesini sağlamaya çalıştıklarını, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik sosyal faaliyetler düzenlediklerini bildirmesi (Toğa & Özmusul, 2022, ss. 154, 157-159) yürütülen araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Yine Sutherland (1994, s. 11)'ın öğretmenlerin okul iklimi algılarını ele aldığı bir çalışmada öğretmenlerin saygı, güven, iletişim ve aidiyet gibi alanlarda okullarının iklimini olumlu bulması da mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Buna ek olarak sağlıklı okul ikliminin olduğu okullarda öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul çalışanları okul içindeki sağlıklı iletişime, güvene ve iş birliğine dikkat çekmiştir (Karademir & Ören, 2020, s. 215).

Etkili bir okul ortamının özellikleri arasında öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerden memnun olmaları, meslektaşları tarafından kabul edildiklerini hissetmeleri ve karar alma süreçlerinde yer alma gibi değişkenler bulunmaktadır (Fisher & Grady, 1998, s. 345). Aslında belirtilen tüm bu unsurların temelinde de okul çalışanları arasındaki karşılıklı anlayışa dayalı sağlıklı bir iletişim varlığının mevcut olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimi algısı ile öğrenci başarısının incelendiği bir çalışmada okul iklimi algısı ve akademik başarı arasında istatistiksel olarak pozitif ilişki bulunmuştur. Çalışma, okul ikliminin öğretmenler tarafından olumlu algılandığı, öğretmenler arası yüksek derecede bağlılıkların olduğu, öğretmenlerin karar verme sürecinde yüksek katılım gösterdiği, iş birlikçi, yenilikçi ve yeterli kaynakları bulunan okulların daha yüksek öğrenci başarısı gösterdiğini ortaya koymuştur (Johnson & Stevens, 2006). Haynes vd. (1997, ss. 326-327)'ne göre de sağlıklı bir okul ikliminin içerdiği öğeler arasında okul topluluğu içindeki güven duygusu ve saygı ile okul ortamındaki öğrenci davranışlarının uygunluğunu belirten düzen ve disiplin yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların da belirttiği gibi öğretmenler arasında iş birliği artırılmalıdır. Çünkü öğretmenler arasında yeterli bir iş birliği ve

paylaşım olmazsa bu durum öğrencilerin davranışlarına, okul başarısına ve öğretmenlerin ruh haline olumsuz yansımaktadır.

Mevcut araştırmada bir psikolojik danışman da okul iklimini olumlu etkileyen unsurlara ilişkin rehberlik servisi tarafından öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesinden bahsetmiş; öğretmenlere veliyle, öğrenciyle ve diğer öğretmenlerle nasıl iletişim kurulabileceğine ve ders materyallerinin kullanımına dair eğitim verildiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Çetinkaya ve Koşar (2022, s. 1264) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenler olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasının ve seminerler düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu eğitimlerin sağlıklı bir okul iklimi bileşenleri olan öğrenci ve öğretmenler arası ilişkiler (Haynes vd., 1997, s. 327) ile müfredat, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve öğretim süreci gibi boyutları içeren okul ikliminin akademik alanıyla (Wang & Degol, 2016, s. 317) ilintili olduğu düşünüldüğünde bu tür mesleki gelişime yönelik etkinlikler pozitif bir okul iklimi oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin olumlu okul iklimine ilişkin görüşleri ve literatürdeki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde tüm çıktılar sağlıklı bir okul ikliminin göstergeleri olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri okul iklimini olumlu etkileyen unsurların dışında okul iklimini olumsuz etkileyen etmenlere dair birçok konuya ilişkin de görüş bildirmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin okul iklimini olumsuz etkileyen sebeplerden biri olarak okullardaki fiziksel imkanların yetersiz olmasını yoğun bir şekilde dile getirdikleri görülmüştür. Okul çalışanlarından bazıları görüşme odasının/serbest etkinlik odasının bulunmaması, okul bahçesinin küçük olması ve başka okulda misafir olmalarından dolayı mesleki çalışma yapacakları atölyelerinin olmaması gibi noktalara dikkat çekmiş ve bu durumdan hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin şikayetçi olduğunu vurgulamıştır. Okul çalışanları ayrıca fiziksel imkanların yetersizliğinin eğitim-öğretim sürecini de olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Mevcut bulgu araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerden elde edilen sonuçları da desteklemektedir. Öğrencilerin %19.7'si okul yaşamını etkileyen sorunların okulun fiziki yapısından kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğrenciler bu konuda verdiği açık uçlu cevaplarla ise okulun fiziki yapısının yetersiz olmasına, okulda kütüphane/laboratuvar olmamasına, okulun yıkılması sebebiyle okulun başka bir okula taşınmasına ve okulun küçük olmasına dikkat çekmiştir. Yine öğrencilerin okul ikliminin bir boyutu olan okul binasına ilişkin

algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutuna ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde okulların fiziksel alanına ilişkin eksiklikler, okul binasının ve okul bahçesinin küçük olması gibi durumlar okullarda negatif bir okul iklimi yaratmakta ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca okul içinde görüşme odasının olmamasının rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yerine getirilmesini aksatacağı; etkinlik odasının, kütüphanenin ya da laboratuvarın olmamasının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarılarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Yine okul bahçesinin küçük olmasının öğrencilerin ve okul çalışanlarının ders dışında verimli vakit geçirmelerini engelleyebileceği, öğrencileri ve çalışanları ruhsal açıdan olumsuz etkileyebileceği ve öğrencilerin ders dışı oyun oynayabilecekleri, sportif faaliyetlerini yürütebilecekleri alanları kısıtlayabileceği yorumunda bulunulabilir.

Alanyazın incelediğinde bazı çalışmaların bulgularının mevcut araştırmanın sonucuyla paralellik gösterdiği gözlemlenmiştir. Çetinkaya ve Koşar (2022, s. 1632)'ın yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin, okulun fiziki yapısındaki eksikliklerin ve yeterli donanımına sahip olmamasının okulların örgüt iklimini etkilediğini ifade ettiği görülmüştür. Erdoğan (2017, s. 59) tarafından yürütülen bir çalışmada ise okul sisteminde yer alan tüm üyeler tarafından kabul edilen ve okul çalışanlarının motivasyonunu artıran bir okul kültürünün oluşturulmasında fiziki ve teknolojik yapı açısından sorunu olmayan okullara sahip olunmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Okul binası sağlıklı bir okul ikliminin bileşenleri (Haynes vd., 1997, s. 327; Şahin, 2020, s. 40) arasında yer almaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıf, kütüphane, okul bahçesi, laboratuvar gibi bölümlerden oluşan okul ortamı olumlu okul ikliminin önemli bir unsurudur. Okul sistemi içerisinde yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının bu okul ortamından etkilenmesi son derece doğaldır (Toğa & Özmusul, 2022, s. 163). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini nitelikli bir şekilde yürütebilmesi için fiziksel yapıya ilişkin yetersizliklerin tamamlanması ve okulların donanımlı kılınması gerekmektedir. Pozitif bir okul iklimi için okulun ihtiyaçlarının giderilmesinde okul çalışanları kendi imkanları dışında bağlı oldukları üst kurumlarla daha çok iş birliği yapmalıdır (Çetinkaya & Koşar, 2022, s. 1632). Hatta bu konuda sadece devlet kurumlarıyla değil sivil toplum örgütleriyle ve yerel yönetimlerle çalışmalar yapılması ve okul-aile birliklerinin de bu konuda etkin kılınması da faydalı olacaktır.

Okul ikliminin boyutlarından biri de güvenlidir (Cohen, 2009, s. 100; Cohen vd., 2009, s. 191; Moran vd., 2012, s. 2965; Wang & Degol, 2016, s. 317). Okul güvenliği okul tarafından sağlanan fiziksel ve duygusal güvenlikle birlikte etkili, adil ve tutarlı disiplin ve düzen uygulamalarını kapsamaktadır (Wang & Degol, 2016, s. 317). Güvenli bir öğrenme ortamına sahip okulların öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılandığı pozitif okul iklimini içeren okullar olduğu söylenebilir (Çalık vd., 2011, s. 81). Bu çalışmada yer alan okul çalışanlarının ağırlıklı olarak dile getirdiği okul iklimini olumsuz etkileyen etkenlerden biri de okula ilişkin güvenlik problemleri ve yetersiz ceza sistemine bağlı okul disiplininin yetersizliği olmuştur. Çalışanların görüşlerine göre hem okul içinde hem de okul çevresinde güvenlik sorunları yaşanmakta, öğrencilerle çevre sakinleri arasında tartışma ve kavgalar çıkmaktadır. Hatta güvenliğin sağlanması noktasında okullar polis desteği almaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın diğer bulguları da okuldaki güvenlik problemlerinin neler olduğuna ilişkin fikir vermektedir. Örneğin okul çalışanları öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin zorbalık, kurallara uymama, şiddet, madde kullanımı, hırsızlık ve sosyal çevre gibi cevaplar vermiştir. Öğrenciler de okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin akran zorbalığı, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama, arkadaş ortamı, okul çevresinde kavga çıkması, okula silah getirilmesi, okul çevresinin güvensiz olması ve okulda disiplin olmaması gibi ifadelerde bulunmuştur. Yine öğrencilerin okul ikliminin bir boyutu olan düzen ve disipline ilişkin algılarının da orta düzey olduğu saptanmıştır. Tüm bunlar okul çalışanlarının bağlı olduğu okullarda güvenli bir öğrenme ortamının bulunmadığını ve böylece okul ikliminin de olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Okul güvenliğiyle ilişkili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise Oymak ve Tulunay Ateş (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin okul iklimini etkileyen etmenlere ilişkin verdikleri cevaplar arasında huzur ve okul güvenliğinin yer aldığı görülmüştür. Mevcut araştırmanın sonucunu okul güvenliğinin okul iklimi için önemli bir etken olması açısından desteklemektedir (Oymak & Tulunay Ateş, 2019, ss. 172-173). Ayrıca okul çalışanlarının okul iklimi ölçümlerine/verilerine ilişkin algılarının incelendiği bir araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci ve personel güvenliği endişesiyle okul iklimi verilerini görmek istediği bulgusu da okul güvenliğinin okul iklimi üzerindeki etkisini ortaya koymasından kayda değerdir (Debnam vd., 2020, s. 14). Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına ket vuran ve öğrencilerin güvenliğini tehdit eden unsurların sadece okul kaynaklı değil aynı zamanda çevresel unsurlardan da kaynaklandığı ortadadır. Bu da güvenlik sorunlarının sebeplerinin çok yönlü olabileceğini göstermekte ve bu

nedenle insanlar ve çevre arasındaki etkileşimin sonuçlarına odaklanan ekolojik yaklaşımın (Monkman, 2016, s. 31) okul güvenliğine ilişkin sorunların çözülmesinde referans alınmasını gerektirmektedir. Kısacası güvenli bir okul atmosferinin meydana getirilmesinde sorunların tüm açıdan değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Çalık vd., 2011, s. 81). Hem Zeytinburnu ilçesinin sosyal yapısı hem de Zeytinburnu'ndaki öğrencilerin okul iklimi algısı göz önüne alındığında, ilçedeki ortaöğretim kurumlarında okul güvenliğinin sağlanmasına dair okul yönetimleri tarafından okul ve çevresinde gerekli önlemlerin alınması ve okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik faaliyetlerin yapılması esastır. Tabii ki burada önlem deyince akıllara metal dedektörler, güvenlik elemanları ve polis gibi fiziksel unsurlar gelmemelidir. Öğrenciden öğrenciye, öğretmenden öğrenciye, öğretmenden aileye, yöneticiden çalışanlara, okuldan topluma kurulan ilişkilerin olumlu bir düzeyde olması ve okul çalışanlarının öğrencilere verdiği destek ve kurduğu pozitif bir bağ da pozitif bir okul iklimi yaratılmasına, güvenilir bir okul atmosferi oluşturulmasına ve okullarda şiddetin önlenmesine katkı sağlayacaktır (Noonan, 2004, s. 65; Ögel vd., 2006, s. 18). Güvenli bir okul iklimi algısının akademik başarı üzerindeki etkisi de göz önüne alındığında (Yıldırım, 2017, s. 144), okul ikliminin çok boyutluluğunu benimseyen ve öğrenciler için öğrenmeye elverişli ortamlar yaratmak amacıyla yerinde ve net adımlar atan okullar hiç şüphesiz daha güvenli okullar haline gelecektir (Noonan, 2004, s. 61).

Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin sosyal ve duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerine dair doğrudan ve dolaylı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmakta (American School Counselor Association, t.y.a; Yavuzer, 2020, s. 30) ve bu hizmetleri tüm öğrencileri kapsayacak şekilde okul rehberlik ve psikolojik danışma programı çerçevesinde belirli bir plan ve program dahilinde yerine getirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerine göre okul iklimini olumsuz etkileyen etmenlerden biri de rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasıdır. Bazı okul çalışanlarının rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasını, rehberlik servisinin olaylara yüzeysel bakması, rehberlik hizmetlerinde yapılanların sonuca ulaşmaması ve çalışmalarda devamlılığının sağlanamaması şeklinde açıkladığı görülmüştür. Bazı çalışanlara göre de rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasında psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerin sayısının yeterli olmaması, rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin hizmetlerinde psikolojik danışmanlık kısmının geride kalması, öğrencilerin rehber öğretmenlerini tanımaması önemli bir sebep olarak belirtilmiştir. Mevcut araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara da rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler rehberlik servisi kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunlara

ilişkin rehberlik servisinin öğrenciyle ilgilenmemesi, rehberlik servisi hizmetlerinin yetersiz olması, rehberlik servisine ulaşamama gibi cevaplar vermiştir. Aynı zamanda velilerin de çocuklarının okul yaşamını etkileyen rehberlik servisi kaynaklı sorunlara az da olsa rehberlik servisi hizmetlerinin yetersiz olma cevabını verdiği görülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın nitel bölümüne ilişkin bulguların belirtilen nicel bulgularla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu da rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde olmamasının okul sisteminde yer alan tüm paydaşlar için bir sorun teşkil ettiğini ve okul iklimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde de rehberlik hizmetleriyle ilgili yürütülen araştırmalarda da rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu, psikolojik danışman sayısının yeterli olmadığı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesinde psikolojik danışma alanının geride kaldığı vurgulanmıştır (Can & Nikolayidis, 2021, s. 657; Karataş & Şahin Baltacı, 2013, s. 449; Özay Köse & Gül, 2023, s. 87; Yıldız, 2021, s. 863; Yüksel-Şahin, 2008, ss. 13,18).

Yüksel-Şahin (2008, ss. 19-22)'e göre rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde olmamasının nedenleri arasında psikolojik danışmanların mezun olduğu bölümlerin nitelik açısından farklılık göstermesi, okullarda çalışan psikolojik danışman sayısının yetersiz olması, psikolojik danışmanların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütürken zamanı verimli kullanamamaları ve psikolojik danışmanların öğretmen ve okul yöneticilerinden gerekli desteği görememeleri yer almaktadır. Nitekim bazı çalışmalarda da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yerine getirilmesinde velilerin ilgisizliği, öğrencilerin sayısının fazla olması, psikolojik danışma yapılabilecek alanın yetersiz olması, yönetici ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine karşı olan ön yargıları, okul yönetiminin yaklaşımı, öğrencilerin rehberlik hizmetlerine karşı güvensiz ve ilgisiz olması, iş yaşamının psikolojik danışmanlarda tükenmişliğe yol açması, psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitiminin yetersiz olmasından dolayı bazı alanlarda etkin hizmet verilememesi, psikolojik danışmanlara kendi alanları dışında görevler verilmesi ve iş yükünün fazla olması gibi sorunlar yaşandığına ulaşılmıştır (Karaman, 2021, s. 299; Karataş & Şahin Baltacı, 2013, s. 449; Tagay & Savi Çakar, 2017, s. 1179).

Hem mevcut araştırmanın hem de alanyazındaki araştırmanın sonuçlarından hareketle okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin nitelikli bir şekilde verilmesinde sorunlar yaşandığı ve yaşanan sorunların öğrenciler, veliler, psikolojik danışmanlar ve okul yönetimiyle ilgili birçok faktörden kaynaklanabileceği görülmektedir. Sebeplerinin ötesinde okullarda psikolojik danışmanlarının sayısının yetersiz olması ya da okul danışmanlığı programının etkin uygulanmaması okul iklimi üzerindeki olumsuz etki yaratmakta bu da

psikolojik danışmanların okul iklimi üzerindeki etkisini ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü okul psikolojik danışmanları okul iklimi ve kapsamlı okul iyileştirme sürecinde yer alan okul sisteminin önemli paydaşlarından biridir (Cleveland & Sink, 2018, s. 7). Okul iklimini değiştirmek herkesin sorumluluğunda olsa da okul psikolojik danışmanları uzmanlık bilgisi ve eğitimleri nedeniyle pozitif bir okul iklimi oluşturmada lider bir rol oynayabilir (Hernández & Seem, 2004, s. 261). Öyle ki okul danışmanlığı programının tam olarak uygulanmasının daha yüksek öğrenci katılımı ve öğrenci başarısıyla, okul danışmanı sayısının da şiddetin azaltılmasıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Carey vd., 2012, s. 106; Granberg-Rademacker vd., 2007, s. 20). Aynı zamanda yurtdışında yapılan bir çalışmada kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programının daha çok uygulanma imkanı olduğu okullardaki öğrencilerin öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurduğu, okulda kendilerini daha çok güvende hissettiği, okula ilişkin daha olumlu deneyim yaşadığı ve almış oldukları eğitimin onların geleceğiyle ne kadar önemli olduğunun daha çok farkında oldukları anlaşılmıştır (Lapan vd., 2001, s. 328). Bu araştırmaya ek olarak okul müdürleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada okul müdürlerinin tamamı istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltılmasında en önde gelen çalışma olarak rehberlik servisi uygulamalarına dikkat çekmiştir (Toğa & Özmuşul, 2022, s. 157).

Sonuç olarak; okul psikolojik danışmanlığının pozitif okul iklimi için etkisi dikkate alındığında okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin, verimli ve öğrencilerin her açıdan ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde verilebilmesi için yukarıda belirtilen sorunların çözülmesi önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında okul iklimini olumsuz etkileyen diğer önemli etkenler arasında yetersiz iş gücü ve yönetimin yanlış yaklaşımı yer almıştır. Okul çalışanları güvenlik elemanı, temizlik personeli ve psikolojik danışmanların sayılarının yetersiz olduğuna, okul idaresinin okul çalışanlarına yaklaşım tarzının çalışanları ve öğrencileri olumsuz etkilediğine değinmiştir. Ayrıca yetersiz iş gücü adı altında çoğunlukla psikolojik danışmanların psikolojik danışman/rehber öğretmen eksikliğine de dikkat çektiği görülmüştür. Bunun dışında bir çalışanın da “*idare ve öğretmen arasındaki birleşmemişlik, o sıkıntılı okul iklimi, idare ve öğretmen noktasındaki o yakınlığın olmaması haliyle öğretmenlerimizi de etkiliyor*” ifadesi okul yönetiminin okul çalışanlarına karşı yaklaşımının sağlıklı bir okul iklimi için ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde birçok araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının veya iletişim şekillerinin okul iklimini etkilediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Halawah, 2005, s. 341; Karademir & Ören, 2020, s.

223; Oymak & Tulunay Ateş, 2019, s. 173; Smith vd., 2014, s. 36; Spicer, 2016, s. 87; Tofur & Balıkçı, 2018, s. 1292).

Okul iklimi, öğrenme ortamı üzerinde önemli bir unsur olup okul yöneticileri de liderlik tarzları ile olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına etkin bir rol oynamaktadır (Pepper & Thomas, 2002, s. 165). Okul müdürleri okul iklimini etkileyebilecek güce, yetkiye ve konuma sahip yöneticilerdir. Bir okul müdürü yetenekliyse güven duygusu oluşturabilir, açık iletişim kurabilir, meslektaşlık ilişkileri geliştirebilir ve geri bildirimini teşvik edebilir. Böylece okul müdürleri okulda çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarını algılayarak onları destekleyebilir ve pozitif bir okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunabilir (Kelley vd., 2005). Bu noktada literatürdeki araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenlere destekleyici davranışlarda bulunmasının, okul yöneticilerinin iletişime açık ve tutarlı olmasının ve iş birliği içinde hareket etmesinin, okul yöneticilerinin çalışanlarına güvenmesinin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı davranışlarda bulunmasının, okul yöneticilerinin adil bir yönetim anlayışı sergilemesinin ve çalışanlara değer vermesinin, okul yönetiminde okul içindeki tüm paydaşların katılımını sağlamasının, meslektaş dayanışmasını teşvik etmesinin, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmasının, değer ve saygı gösteren bir liderlik anlayışını benimsemesinin, okul yöneticilerinin sabırlı, yardımsever, pozitif, demokratik kişilik özelliklerine sahip olmasının okul iklimini olumlu etkilediğini göstermektedir (Halawah, 2005, s. 341; Karademir & Ören, 2020, s. 223; Oymak & Tulunay Ateş, 2019, s. 173; Smith vd., 2014, s. 36; Spicer, 2016, s. 87; Tofur & Balıkçı, 2018, s. 1292). Diğer taraftan öğretmenlerle yapılan bir araştırma da okul yöneticilerinin adil olmayan davranışlarda bulunmasının öğretmenlerin performanslarının düşmesine ve iş doyumlarının azalmasına, motivasyon kayıplarına, yöneticiye karşı güvensizliğe, derslerde verimsizlik yaşanması gibi birçok olumsuz durumun çıkmasına yol açtığını ortaya koymuştur (Özgan & Bozbayındır, 2011, s. 79). Yine bir araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden dinlenilmeyi ve katkılarına değer verilmesini istediği görülmüştür (Perkins, 2020). Bu nedenle okul müdürleri öğretmenlerle ne kadar olumlu ilişkiler kurar ve onları desteklerse öğretmenlerin de iş doyumunu o kadar artmaktadır (Aldridge & Fraser, 2016, s. 302). Hem alanyazındaki araştırma sonuçlarından hem de mevcut araştırmanın sonuçlarından hareketle okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, öğretmenlerle olan iletişim şekillerinin ve liderlik tarzlarının pozitif bir okul ikliminin oluşmasında etkin bir rol oynadığı ve öğretmenlerin iş motivasyonunu, ders verme verimliliğini etkilediği görülmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin okul iklimindeki değişimin temel bir temsilcisi olduğu (Smith vd., 2014, s. 36) göz önüne alındığında okul yöneticilerine yönetim, iletişim becerileri ve okul

iklimi alanına dair hizmet içi eğitimler verilmesinin okul ikliminin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eğitimlere ek olarak okul yöneticilerinin de liderlik tarzlarına, davranışlarına ve okul yönetiminin uygulamalarına dair test, anket ve görüşmeler yoluyla sürekli olarak öğrencilerden, çalışanlardan ve velilerden de geri bildirimler almasının okulda değişim yaratacağı ve okul iklimine fayda sağlayacağı aşikârdır.

Alanyazında okullarda güvenlik elemanı, temizlik personeli ve psikolojik danışman/rehber öğretmen gibi okul personeli sayısının yetersiz kaldığına vurgu yapan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Ayaydın & Katılmış, 2018, s. 804; Boztuğ & Akyol, 2017, s. 89; Ekinci vd., 2022; Karataş & Şahin Baltacı, 2013, s. 449; Tösten & Han, 2015, s. 89; Turan vd., 2012, s. 71; Turhan & Turan, 2012, s. 140; Yüksel-Şahin, 2008, s. 19). Dolayısıyla literatürdeki araştırmalara ilişkin bulguların mevcut araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okullarda güvenlik personelinin olmaması/yetersiz olması öğrencilerin okulda kendini güvende hissetmemesine, okullarda temizlik elemanlarının yetersiz olması hijyen sorunlarının çıkmasına ve öğrencilerin, okul çalışanlarının sağlık sorunları yaşamasına, okulda psikolojik danışmanların sayısının yetersiz olması öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yeterli düzeyde alamamasına ve psikososyal ihtiyaçların karşılanmamasına yol açabilir. Tüm bunların sonucunda hem öğrenci ve veliler hem de okul çalışanları okul iklimine ilişkin olumsuz algılar geliştirebilir ve okullar tüm paydaşlar için mutsuzluğun ve memnuniyetsizliğin olduğu okullar haline gelebilir.

Okul iklimini olumsuz etkileyen unsurların yanı sıra öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin pandeminin okul iklimi üzerindeki etkisine de özel olarak değindikleri görülmüştür. Okul çalışanları pandemi döneminden sonra öğrenciler için okulun önemini kaybettiğine, öğrencilerin okul devamsızlığının ve davranış problemlerinin arttığına dikkat çekmiş ve pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimin yeterli ve verimli olmadığına vurgu yapmıştır. Bu konuda bazı okul çalışanlarının ifadelerinden öğrencilerin pandemi sonrası okula adaptasyon sorunu yaşadıkları, iletişim kurmada güçlükler çektikleri, arkadaşlık ilişkilerinde sıkıntılar yaşadıkları, okula niçin geldiklerini sorguladıkları, okulu vakit kaybı olarak görmeye başladıkları, ders çalışma alışkanlıklarını unuttukları, okul disiplininin uzaklaştıkları, okul kurallarını unuttukları, derse uyum sağlayamadıkları ve saldırgan davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca okul çalışanları öğrencilerin dersi geçeceklerini bilmesinin, online derslere katılım olmamasının, bazı öğrencilerin internet bağlantısının ya da bilgisayarının olmamasından dolayı derse girememesinin, bazı öğrencilerin

işte çalışmasının uzaktan alınan eğitimi verimsiz kıldığına dikkat çekmiş ve okulun fiziksel atmosferinin öğrenme üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde mevcut araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara da hem öğrencilerin hem de velilerin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında pandeminin yer aldığı görülmüştür. Bu durumda pandeminin okulun tüm paydaşları için öğrencilerin okul yaşamı ya da okul iklimi üzerindeki olumsuz etkisine dair görüş belirttikleri ortak bir konu olduğunu söylemek mümkündür.

11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak nitelendirilen COVID-19 (koronavirüs hastalığı) ülkemizde de ilk olarak aynı tarihte görülmüştür (World Health Organization, 2020a; World Health Organization, 2020b). İlk koronavirüs vakasının ülkemizde görülmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 2 hafta süreyle tüm okulların tatil edildiğini bildirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Sonrasında ise uzaktan eğitime geçilmiş ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bu şekilde sonlanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı da okulların zaman zaman açıldığı ve kapandığı, bazı kademelerde ve şehirlerde yüz yüze eğitime geçildiği ve uzaktan eğitimin devam ettiği bir yıl olmuştur (Gencer vd., 2021, ss. 18-19). 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ise 6 Eylül 2021 tarihinde pandemiye dair alınan önlemler doğrultusunda yüz yüze olacak başlayacağı ifade edilmiş (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2021) ve bu şekilde devam etmiştir. Yani okulların ilk tatil edildiği günden tam anlamıyla yüz yüze eğitime geçildiği güne kadar olan bir buçuk yıllık süre içinde okulların kapalı olduğu, okulların zaman zaman açıldığı ve kapandığı, öğrencilerin okul ortamından uzak kaldığı ve eğitim sürecinin ağırlıklı olarak uzaktan eğitim kapsamında verildiği söylenebilir. Pandemi sürecinde okulların kapalı kalmasının ve uzaktan eğitime geçilmesinin öğrencilerin öğrenme sürecine, davranışlarına ve eğitim-öğretim sürecine olumsuz yansımalarının olduğu düşünülmektedir.

Pandeminin eğitim-öğretim süreci üzerindeki etkisine dair alanyazında farklı eğitim kademelerinde uygulanmış mevcut bulguları destekleyecek birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Ünal (2022, ss. 372-373) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçilmesi üzerinde olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim öğrencileri akademik ve sosyal açıdan etkilemekte bazı dezavantajlı öğrenciler de uzaktan eğitim sürecine dahil olamamaktadır. Yine araştırma verilerinden okulun açılmasıyla birlikte öğrencilerin akademik açıdan sorunlar yaşandığı, okul kurallarına uyum göstermede okul giriş- çıkış saatlerine dikkat etmeme, sınıf içinde istenmeyen

öğrenci davranışları sergileme ve arkadaşlarıyla sorunlar yaşama gibi temel problemler görüldüğü ve öğrencilerin yaşadıkları bazı uyum sorunlarının öğrencilerin evde kaldığı dönemde teknolojiyi fazla kullanmalarından kaynaklandığı bulgusu elde edilmiştir. Kabul vd. (2022, s. 97)'nin yürüttüğü bir çalışma ise yüz yüze eğitimin başlamasıyla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik açıdan okula uyum sorunları yaşadıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Bahçeşehir Üniversitesi tarafından hazırlanan bir raporda da pandemi sonrası öğrencilerin okul kültürüne uyum göstermede zorluklar yaşadığına dair sonuçlar elde edilmiştir (Bahçeşehir Üniversitesi, 2021).

Kayır ve Uçar (2022) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim sistemini başarısız buldukları, uzaktan eğitim kapsamında verilen derslere girmeye dair isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Pandemi döneminde yürütülen bir çalışmada ise öğretmenlerin yüz yüze eğitime tekrar geçildiğinde uzaktan eğitimin getirdiği akademik sorunların telafisine ve unutulmuş okul kurallarının tekrar kazandırılmasına ilişkin kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bayındır, 2021b, s. 358). Benzer şekilde Yaşar (2021, s. 122)'in psikolojik danışmanlarla gerçekleştirdiği çalışmasında da pandemi sonrası okulun başlamasıyla birlikte öğrencilerde okula uyum sürecinde davranışsal, psikolojik, sosyal ve bilişsel alanlarda sorunlar yaşanacağı ve okul devamsızlığı, öfke problemleri, akran zorbalığı, okul kurallarına uyulmaması sosyal etkileşimde zorluklar yaşama gibi problemlerin ortaya çıkacağı dile getirilmiştir. Okullarda yaşanan uyum sorunları, artan okul devamsızlıkları Bayındır (2021b)'ın ve Yaşar (2021)'in yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların kaygılarının ve öngörülerinin ne denli yerinde olduğunu göstermiştir.

Pandemi nedeniyle öğrencilerin uzun bir süre okulun fiziki ortamından ve kültüründen uzak kalmaları ve örgün eğitimin var olma durumunu sorgulamalarının pandemi sonrası artan öğrenci devamsızlıklarında etkili olduğunu düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin uzun bir dönem okul kültürü içinde olmamasının okula bağlılıklarını azalttığı ve okula gitme motivasyonlarını düşürdüğü öngörülmektedir. Ayrıca salgın nedeniyle öğrencilerin uyku düzenlerinin değişmesinin geç uyanmalarına sebep olduğunu düşünüldüğünde bu durumun da öğrencilerin okula geç kalmasına da ya da devamsızlık yapmasına yol açacağı söylenebilir. Bununla birlikte Walters'ın da yorumu okul devamsızlığının sebeplerine farklı bir bakış açısı katmaktadır. Walters (2023)'a göre de pandemi sürecinde evde kalmanın kaygıyı azalttığını gören öğrenciler için okula dönmek tekrar akran zorbalığı, akran ilişkileri, akademik mücadeleler gibi sebebi ne olursa olsun bu tip durumlara maruz kalma korkusu yaratmaktadır.

Yine öğrencilerin pandemi süresince eve kapanmasının, sosyal yaşamdan uzaklaşmasının, arkadaşlarıyla yüz yüze geçirdiği etkileşimlerinin azalmasının, okul kurallarını unutmalarının, internet ve ekran kullanımı kaynaklı fiziksel etkinliklerinin azalmasının ve uyku düzenlerinde bozulmalar yaşanmasının (Topçuoğlu & Kuruçay, 2022, s. 60) öğrencilerin okulda davranışsal ve sosyal sorunlar yaşamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan okulların kapanmasıyla birlikte gelen uzaktan eğitimin verimliliği ele alındığında ise uzaktan eğitim sisteminin verimli şekilde kullanılsa bile gelir seviyesi düşük ortamlar için uygun olmadığını ve okul ortamının sunduğu sosyal etkileşimi ve sağlıklı ilişkiler kurma imkanını sağlayamadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle yüz yüze eğitimin çocukların refahı için merkezi bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Nature Medicine, 2021, s. 1655). Nitekim Litvanya’da lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada okulların tekrar açılmasının öğretim kalitesinin ve öğrencilerin fiziksel sağlığı için faydalı olduğu, öğrencilerin yüz yüze eğitimi çevrimiçi eğitimden daha olumlu algıladığı saptanmıştır (Puteikis vd., 2022, s. 9).

Tüm bu bulgular ışığında pandemi başta olmak üzere bu tür afetler sonrası okullarda öğrencilerin uyum sürecinde yaşanabilecek sorunların azaltılmasında ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturulabilmesinde özellikle rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin ve okul yönetimlerinin bazı çalışmalar yürütmesinin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu noktada öğrencilere kişisel sosyal rehberlik ve eğitsel rehberlik yapılması, velilere ve öğretmenlere müşavirlik hizmetleri verilmesi (Yaşar, 2021, s. 125), öğrencilerle bire-bir görüşmeler yapılması, okul aile iş birliğinin güçlendirilmesi, ev ziyaretlerinde bulunulması, öğrencilerin motivasyonlarını güçlendirmek için kültürel ve sportif faaliyetlerin düzenlenmesi, öğrencilerin hareket kabiliyetini geliştirecek fiziksel aktivitelerin organize edilmesi gibi çalışmalar yapılmasının öğrencilerin okula uyum sürecine katkı sağlayacağı ve okul iklimine olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Okul iklimine etkisi açıdan çalışma kapsamında ele alınan konulardan biri de ev ziyaretleri olmuştur. Ev ziyaretleri; çocuk istismarının, kalabalığın, gürültünün, açlığın ve olumsuz çevrenin öğrencinin başarıya yeteneği üzerindeki olası etkilerinin daha kolay anlaşılmasını mümkün kılmaktadır (Barth, 1988, s. 462). Aynı zamanda öğrencilerin olumsuz davranışlarının ve devamsızlıklarının altında yatan sebeplerin belirlenmesi de yine ev ziyaretlerinin yapılma nedenleri arasında yer almaktadır (Openshaw, 2008, s. 8). Ev ziyaretleri evin ve mahallenin fiziksel çevresi, ailenin etkileşimi, ailenin kaynaklarına dair ailenin güçlü yanlarını değerlendirmede imkan sunmaktadır (Allen & Tracy, 2004, s. 202).

Ev ziyaretlerinin hangi okul personeli tarafından yapılacağına, ne zaman gerçekleştirilebileceğine, zorunluluk veya gönüllük esasına dayalı olup olmadığına, ev ziyaretlerini gerçekleştiren personele herhangi bir ödeme yapılıp yapılmadığına dair Millî Eğitim Bakanlığının herhangi bir yasal mevzuatı bulunmamaktadır. Yani ev ziyaretlerinde bulunmanın personeller için zorunluluk arz eden bir çalışma olmadığı ve tamamen okul yönetiminin ev ziyaretine yaklaşımları doğrultusunda yapıldığı söylenebilir. Veli ziyaretleri olarak da nitelendirilen ev ziyaretlerinin okul-aile-öğretmen iş birliğine olan önemin artmasıyla birçok ilçede Millî eğitim müdürlükleri tarafından projelere döndürülerek gerçekleştirildiği de görülmektedir (Şahin, 2016, s. 34). Diğer taraftan ev ziyaretlerine dair kısıtlı bir bilgiye ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü internet sitesinde bulunan rehberlik hizmetlerinde kullanılan formlar başlığı altında yer alan bireyi tanıma formlarından gözlemsel tekniklere giren “Ev Ziyaret Formu” içeriğinden ulaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.). “Ev Ziyaret Formu” ev ziyaretlerinin risk altında bulunan öğrenciler, veli ve okul iletişiminin yetersiz kaldığı durumlar ve akademik açıdan başarısız olan öğrenciler için yapıldığını göstermektedir. Öğrencilerin aile ikliminin gözlemlendiği ev ziyaretleri forma göre bir okul yöneticisi, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışman tarafından gerçekleştirilmekte ve ev ziyareti sonrası da ev ziyaret formu bu komisyon tarafından doldurulmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinin bir kısmının ev ziyaretlerini önemli ve gerekli gördüğünü bir kısmının ise ev ziyaretlerini gerekli görmediğini ortaya koymuştur. Ev ziyaretlerinin gerekli olduğunu düşünen çalışanlar, öğrenciyi yaşadığı ortamda görmenin, öğrencinin çalışma ortamını görmenin çocuğun başarısını değerlendirme açısından önemli olduğuna dikkat çekmiş ve ev ziyaretlerinin öğrenciye olan bakış açılarını değiştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı okul çalışanlarına göre de ev ziyaretleri; aile içi dinamiklerin daha iyi anlaşılmasında, ailenin durumunun ve düşüncelerinin oturduğu yerde gözlemlenmesinde fayda sağlamaktadır. Aynı zamanda ev ziyaretinin olumlu yönlerine değinen okul çalışanları da özellikle ev ziyaretlerinin yapılmasının öğretmenler ile öğrenciler ve aileler arasındaki ilişkileri olumlu yönde değiştirdiğini belirtmiştir. Bu okul çalışanlarına göre ev ziyaretleri öğrencilerin ve velilerin kendini değerli hissetmelerini sağlamakta, velilerle okul arasındaki iletişimi güçlendirmekte, ziyaret yapan öğretmenler için aile üyelerini bir arada görme ve aile ortamını gözlemleme fırsatı sağlamaktadır. Gülcan ve Taner (2011) tarafından ev ziyareti deneyimi olan ilköğretim öğretmenleriyle yapılan bir araştırmanın sonuçları da mevcut araştırmanın bulgularını destekler

niteliktedir. Araştırmanın sonucuna göre ev ziyareti öğrencilerde ve ailelerde bazı değişimler yaratmış ve öğrencilerin akademik başarısına, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimine, öğrencilerin ailesiyle olan ilişkilerine, öğretmenler ve aileler arasındaki güven bağına, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımına, velilerin öğrencileri takip etmesine olumlu yönde katkı sağlamıştır (Gülcan & Taner, 2011, ss. 137-138). Aynı şekilde öğretmenlerin ev ziyaretlerine ilişkin görüşlerinin alındığı bir araştırmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ev ziyaretlerinin gerekli olduğu yönünde görüş bildirdiği, ev ziyaretlerinin aileyi tanıma, aileyi yaşadığı ortamda görme gibi çeşitli amaçlarla yapıldığı, ev ziyareti yapılan öğrencinin akademik başarısının arttığı ve davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin olduğuna yönelik bazı görüşlerin dile getirildiği görülmüştür (Günbay & Elma, 2020, ss. 384-385). Benzer şekilde farklı eğitim kademelerinde yürütülen araştırmalarda da ev ziyaretlerinin okul, öğrenci ve veli üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Erkan vd., 2015, s. 323; Günbay & Elma, 2020, s. 384; İlhan vd., 2019, s. 75; Lin & Bates, 2010; Meyer & Mann, 2006, s. 95; Meyer vd., 2011, ss. 193-194; Öcal & Akpınar, 2020, ss. 234-235; Şahin, 2016; Topçu & Doğan, 2020, s. 218). Ev ziyaretlerinin gerekliliğine ilişkin Gomby vd. (1999, s. 10) de birçok ev ziyareti programının amacının ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendirmek, çocuk sağlığı ve gelişimini artırmak, çocuk ihmal ve istismarına azaltmak için ebeveynlerin çocuk gelişimi hakkında bilgilerini, ebeveynliğe yönelik tutumlarını ve ebeveyn olarak kendilerine olan bakış açılarını değiştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Tüm bu bulgulardan hareketle ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesinin öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etki edecek ailesel ve çevresel faktörlerin belirlenmesinde yararlı olacağı söylenebilir. Bu noktada ev ziyaretlerinin öğrencilerin aile ilişkilerini, aile durumunu ve aile içi iletişimlerini gözlemlene imkanı sağlayacağı, öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilecek risk faktörlerinin tespit edilmesini kolaylaştırabileceği, okul-aile iş birliğini güçlendireceği ifade edilebilir. Dahası ev ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarısının artmasına, olumsuz davranışlarının azalmasına, okul, öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki iletişimin güçlenmesine aynı zamanda sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasına da katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu yüzden ev ziyaretlerinin ev, okul, öğrenci üçgeninde öğrencinin yararını temel alan, öğrencilerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesine ve eğitim sürecinden eşit bir şekilde yararlanmasına hizmet eden mesleki bir çalışma veya araç olduğunu söylemek mümkündür.

Ev ziyaretlerinin gerekli olmadığını düşünen bazı okul çalışanlarının ise bu noktada ev ziyaretlerinin vakit kaybı olduğuna, velilerin okula gelmesi gerektiğine dikkat çektiği, ev ziyaretinin çok da gerekli olmadığına ve ev ziyaretinin çalışana ve öğrenciye fayda sağlamayacağına odaklandığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin bu şekilde düşünmelerinin ev ziyaretlerini kendi görevleri olarak görmemelerinden, ev ziyaretlerine ilişkin üniversite eğitimlerinde herhangi bir ders almamalarından, ev ziyaretlerinin öğrenci ve aileler üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalık sahibi olmamalarından, ev ziyaretlerinin yapılma sürecine ilişkin çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarından ya da hiç ev ziyareti yapmamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Günbay ve Elma (2020, s. 375) tarafından ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan bir çalışmada da her ne kadar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ev ziyaretlerinin gerekli olduğunu düşünse de bazı katılımcıların ev ziyaretlerinin gereksiz gördüğü belirlenmiştir. Bir ortaöğretim kurumunda yapılan bir araştırma da okul aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin yarısından fazlasının velilere ev ziyaretleri yapılmasına ilişkin öneriye kısmen katıldığını ortaya koymuştur (Ceylan & Akar, 2010, s. 53). Bu da bazı öğretmenlerin ev ziyaretlerinin yapılmasına ilişkin isteklerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu açıdan öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri için ev ziyaretlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık kazandırılmasına ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Ev ziyaretlerinin olumsuz yönlerine değinen katılımcıların da bunu güvenlik sorunları ve müsaitlik durumunun sağlanamaması şeklinde iki boyutta ele aldığı görülmektedir. Güvenlik sorunlarına vurgu yapan katılımcılar ev ziyareti yapmaktan korktuğunu ve can güvenliği endişesi taşıdığını belirtmiştir. Müsaitlik durumunun sağlanamamasına vurgu yapan katılımcılar ise hem öğretmenlerin hem de ailelerin müsaitlik durumunun sağlanamamasından dolayı ev ziyaretlerinin yapılmasında zorluk yaşandığını ifade etmiştir. Katılımcılara göre, evin küçük ve kalabalık olması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş açısından yoğun olması, velilerin çalışmasından dolayı evde bulunmaması, mesai saatleri içinde ev ziyareti yapıldığında okul çalışanlarının işlerinin aksaması, mesai saatleri dışında yapıldığında ise okul çalışanlarının kendi özel zamanlarını kullanacak olması gibi ev ziyaretlerinin yapılmasına zorlaştıran durumlar bulunmaktadır. Ev ziyaretlerinin yapılmasını zorlaştıran güvenlik endişeleri ve zamana bağlı bu güçlükler alanyazındaki birçok araştırmada da elde edilen bulgular arasında yer almıştır (Aydos & Taştepe, 2019, s. 273; Erkan vd., 2015, s. 325; Günbay & Elma, 2020, s. 386; Soule & Curtis, 2021, s. 140).

Ev ziyaretlerine ilişkin düşüncelerin yanı sıra okullarda bu ziyaretlerin ne düzeyde gerçekleştirdiği de önemli bir konudur. Bu noktada araştırmanın nicel boyutuna ilişkin öğrencilerden ve velilerden elde edilen bulgular Zeytinburnu ilçesinde ev ziyaretlerinin yapılmasına gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Bu konuda öğrencilerin %96.2'sinin ve velilerin %92.0'sinin öğretmenlerinin ev ziyaretinde bulunmadığını ifade ettiği görülmüştür. Özellikle araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %9.0'unun yasal devamsızlık süresinin üstünde devamsızlık yaptığı, öğrencilerin %9.1'inin ebeveynlerinin boşanmış ya da ayrı yaşadığı, %8.0'inin okuldan sonra bir işte çalıştığı, %14.6'sının İstanbul'a başka bir yerden göç ederek geldiği, %12.6'sının kronik bir hastalığa sahip olduğu, %1.0'inin şehit veya gazi çocuğu olduğu göz önüne alındığında ev ziyareti sayılarının nicel açıdan ne denli yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Gerçek şu ki çeşitli sebeplerden dolayı risk altında bulunan öğrencilerin ev ziyareti yoluyla aile içinde gözlemlenmesi, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin daha detaylı bilgi alınması, öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilecek ailesel ve çevresel faktörlerin belirlenmesi, öğrencileri etkileyebilecek yeni risk faktörlerinin önüne geçilebilmesi ile öğrencilerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü ve ihtiyaçlarının karşılanması noktasında imkan sağlayacaktır. Wright vd. (2018, ss. 86-87)'nin yaptıkları bir çalışmada ev ziyareti yapılan öğrencilerle ev ziyareti yapılmayan öğrenciler arasında akademik başarı, olumlu davranışlar ve aile katılımı açısından ev ziyareti yapılan öğrenciler lehine sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları ev ziyareti yapılan öğrencilerin akademik başarılarının ve olumlu davranışlarının arttığını, ev ziyareti yapılan öğrencilerin ailelerinin daha fazla veli katılımı gösterdiğini ve çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olduğunu, ev ziyareti yapılan öğrencilerinin sınıf içinde davranışlarının olumlu yönde etkilendiğini, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve tutumlarını geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir şekilde Soule ve Curtis (2021)'in yaptığı araştırmada ev ziyareti yapan öğretmenlerin ev ziyareti yapmayan öğretmenlere göre velilerle daha olumlu ilişkiler kurduğu, ev ziyareti yapılan velilerin bu durumu takdir ettiği, ev ziyareti yapan öğretmenlerin velilerle daha çok görüştüğü, evlerine ziyaret yapılan öğrencilerin kronik devamsızlık oranlarının daha düşük mezuniyet oranlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına varılması (Soule & Curtis, 2021, ss. 139-140,145-146) da ev ziyaretlerinin önemine ışık tutmaktadır. Bu yüzden belirli bir program dahilinde öğrencilere ev ziyareti yapılması (Öcal & Akpınar, 2020, s. 236) elzemdir. Nitekim bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin okul aile iş birliğini geliştirmeye yönelik ev ziyaretin yapılmasına ilişkin öneride bulunduğu (Can, 2022, s. 426) ve velilerin de okul aile iş birliğini geliştirmeye yönelik öğretmenlerden öğrencileri ev

ortamında gözlemlmeleri ve etkileşim sağlama için ev ziyaretlerinin yapılmasına ilişkin beklentilerinin (Titiz & Tokel, 2015, s. 193) olduğu görülmektedir.

Ev ziyaretleri temasına ilişkin tüm bulgular ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde Zeytinburnu ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında ev ziyaretlerinin çok az sayıda yapılmasının birçok sebepten kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerin başında aslında ev ziyaretlerinin nasıl yapılacağına, ne zaman yapılacağına, kimler için yapılacağına ilişkin yasal bir prosedürün olmaması gelmektedir. Bu yüzden ev ziyaretlerinin belirli bir program ve plan dahilinde gerçekleştirilmediği, okul yönetimleri ve çalışanlarının ev ziyaretlerine ilişkin farkındalığı kapsamında bu çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine mevzuatın olmamasına bağlı olarak ev ziyaretleri herhangi bir maddi desteğin verilmemesi ve birçok ev ziyaretinin de çalışma saatleri dışında yapılacak olmasının da okul çalışanlarının ev ziyaretinde bulunma motivasyonunu düşürdüğü ve ev ziyaretlerinin yapılmamasına engel teşkil ettiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin bir kısmının ev ziyaretlerine ilişkin farkındalık sahibi olmaması, öğretmenlerin derse girmesi ve psikolojik danışmanların iş yükünün fazla olması sebebiyle ev ziyaretleri için gerekli zaman dilimini yaratamaması da ev ziyaretlerinin gerçekleştirilememesinde etkili olmaktadır. Bu noktada özellikle öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine ev ziyaretlerinin önemine dair hizmet içi eğitimler verilmesi ve okullarda sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi önerilmektedir. Nitekim bu konuda öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine ev ziyaretlerine yönelik olumlu bir tutumu teşvik etmek için maddi destek ve ek izin verilebilir. Ayrıca öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinin hizmet-içi eğitim, kurslar ve yazılı materyaller verilmesi yoluyla ev ziyaretlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırarak ev ziyaretlerinin değerine ilişkin farkındalıkları artırılabilir (Erkan vd., 2015, s. 328; Meyer & Mann, 2006, s. 95).

5.3. ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAMINI ETKİLEYEN SORUNLAR

Öğrencilerin okul yaşamını, akademik başarısını etkileyen birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar öğrencinin kendinden kaynaklı olabileceği gibi arkadaş ortamı, okul ortamı, aile, çevre kaynaklı da olabilmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerden ve velilerden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların en çok öğrencilerin kendisinden

kaynakladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hem öğrenciler hem de velilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynakları arasında okulda çalışan öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri, öğrencilerin ailesi, öğrencilerin arkadaş ortamı, okulun fiziki yapısı, ders materyalleri, okul çevresi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar nedenleri itibariyle birey, arkadaş, aile, okul çevresi gibi başlıklar altında ele alınsa da bazı sorunların temelinde birçok farklı faktörün etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin öğrencinin akademik başarısının düşük olması öğrenci odaklı sorunlar kapsamında incelenmiştir. Ancak akademik başarının düşük olmasında bireysel faktörlerin yanı sıra aile, arkadaş ortamı ve okul ortamı gibi birçok faktörün de etkisinin bulunduğu unutulmamalıdır.

Birey (Öğrenci) Odaklı Sorunlar

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen birey (öğrenci) odaklı çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Araştırmada öğrencilerden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bireysel sorunların başında dikkat dağınıklığının, motivasyon eksikliğinin ve teknolojinin bilinçsiz kullanımının geldiğini ortaya koymuştur. Velilere göre ise öğrencilerin okul yaşamını etkileyen öğrencilerden kaynaklı sorunların başında sırasıyla teknolojinin bilinçsiz kullanımı, dikkat dağınıklığı ve verimli ders çalışmama yer almaktadır. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre de öğrencileri etkileyen bireysel sorunlar arasında dikkat dağınıklığı, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, motivasyon eksikliği ve akademik başarının düşük olması gibi problemler bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bireysel sorunlara ilişkin öğrenciler ve velilerden elde edilen bulguların örtüştüğünü; öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerden elde edilen nitel bulguların da bu nicel bulguları desteklediğini göstermektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalar incelendiğinde dikkat dağınıklığı (Aktan, 2016, s. 131; Gökyer & Doğan, 2016, s. 101; Olcay & Döş, 2009, s. 138), motivasyon eksikliği (Aktan, 2016, s. 127; Gökyer & Doğan, 2016, s. 101; Karataş & Çakan, 2018, s. 841; Şener, 2018, s. 192), teknolojinin bilinçsiz kullanımı (Aktan, 2016, s. 131; Yıldız, 2021, s. 861), verimli ders çalışmama (Olcay & Döş, 2009, s. 138), akademik başarının düşük olması/ders başarısızlığı (Aktan, 2016, s. 127; Kaya, 2015, s. 70; Kuli, 2018, s. 79; Özdemir vd., 2015, s. 170; Sağlık, 2021, s. 148; Şener, 2018, s. 192; Yıldız, 2021, s. 861) gibi öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara bu araştırmalarda da ulaşıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla literatürdeki araştırmanın bulgularıyla mevcut araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler derse uyum sağlamakta zorlanmakta, ev ödevlerini yapmakta güçlük çekmekte, ders esnasında dersi dinlememekte ve farklı şeylerle meşgul olmaktadır (Demir, 2021, s. 1429). Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamalarının temel sebeplerinden birinin ekran ve internet kullanım sürelerinin artmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu durumu araştırmanın nitel boyutunda bir psikolojik danışmanın da “*Dikkatleri eksik, ben bunu yine biraz telefon ve bilgisayar kullanımına bağlıyorum açıkçası.*” söyleminde bulunarak ele aldığı görülmektedir. Ayrıca Şata (2017, s. 473) tarafından yapılan bir çalışmada da lise öğrencilerinin telefon kullanım süreleri arttıkça dikkat kontrollerinin azaldığı saptanmıştır. Aynı zamanda Feng vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışma da eğlence amaçlı internet kullanım süresinin ve facebook kullanım sıklığının artmasının öğrencilerde akademik dikkat dağınıklığının artırdığını ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada akademik dikkat dağınıklığının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzün en önemli sorunlarından biri haline gelen teknolojinin bilinçsiz kullanımına dair araştırmanın nitel boyutunda okul çalışanlarının öğrencilerin teknolojik aletleri çok kullandıklarını, sosyal medya, telefon ve teknoloji bağımlısı olduklarını ifade ettikleri ve bu aletleri ders esnasında da kullanmayı sürdürmeye çalıştıklarını belirttikleri görülmüştür. Teknolojinin bilinçsiz kullanımının, sosyal medyada geçirilen sürenin, dijital oyun oynama süresinin dikkat dağınıklığının üzerindeki etkisinin yanı sıra öğrencilerin okul yaşamıyla ilgili birçok soruna ve risk faktörüne de yol açtığını söylemek mümkündür. Bu konuda yapılan araştırmalar da teknoloji bağımlısı öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu, teknoloji bağımlısı öğrencilerin iletişim kurmada güçlük çektiğini, teknoloji bağımlılığının öğrencilerde yalnızlaşmaya, içe kapanıklığa ve çeşitli davranış bozukluklarına yol açtığını vurgulamıştır (Çiftçi vd., 2021, s. 166; Karadağ & Kılıç, 2019, s. 113). Ayrıca bazı araştırmanın sonuçları da internet bağımlılığının ergenlerin yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu (Ding & Zhang, 2022, s. 8), ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu (Başdaş & Özbey, 2020), oyun bağımlılığının depresyonla, düşük akademik başarı ve daha fazla davranış problemiyle ilişkili olduğunu (Brunborg vd., 2014, s. 30), ergenlerin internet ve elektronik oyun bağımlılığı eğiliminin akademik başarı ile negatif ilişkili olduğunu (Islam vd., 2020), akıllı telefon bağımlılığı ile akademik performans arasında negatif ilişki olduğunu (Samaha & Hawi, 2016, s. 324), ergenlerin yüksek düzeyde sosyal medya kullanımının, daha düşük uyku kalitesi, daha düşük benlik saygısı, artan kaygı ve depresyonla ilişkilendirildiğini (Woods & Scott, 2016, s.

47), öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun akşam 9'dan sonra video oyunu oynamanın uykularını etkilediğini (Ramirez vd., 2021, s. 7) göstermiştir. 2023 yılında yapılan güncel bir çalışmada lise öğrencilerinin yarısına yakınının akıllı telefon bağımlısı olduğunu bulgulamıştır (Şimşek vd., 2023, s. 89).

Pandemiyle birlikte lise öğrencilerinin ekran ve internet kullanım sürelerinin arttığı (Topçuoğlu & Kuruçay, 2022, s. 60) göz önüne alınırsa özellikle araştırmanın yapıldığı dönemin, dikkat dağınıklığı ve teknolojinin bilinçsiz kullanımı sorunlarını öğrencileri etkileyen sorunlar arasında daha ön plana çıkardığı söylemek yerinde olacaktır.

Araştırma sonucu öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında okul devamsızlığının da olduğunu ortaya koymuştur. Okul devamsızlığına ilişkin öğrencilerin ve velilerin çok az bir kısmı buna vurgu yapıyorken öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin tamamının öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında okul devamsızlığı üzerinde görüş belirtmesi dikkat çekmektedir. Bu durumun öğrencilerin ve velilerin okul devamsızlığını önde gelen bir sorun olarak görmemelerinden ya da okul devamsızlığını bir sorun olarak yansıtmak istememelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan her ne kadar bu durum öğrenciler ve veliler tarafından bir sorun olarak öne çıkmasa da araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin (%9) yasal özürsüz devamsızlık süresinin üstünde okula devamsızlık yaptıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca 6-10 gün arası özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin (%19.6) verilerin toplandığı tarih baz alındığında yasal özürsüz devamsızlık süresine yaklaştığı görülmektedir. “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”nde devamsızlık süresi özürsüz 10 günü aşan öğrencilerin derslerden başarısız sayılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Bu durumda 10 günün üzerinde özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin sınıf tekrarı ile karşı karşıya kaldığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden bazılarının en fazla başa çıkamadıkları öğrenci sorununun okul devamsızlığı olduğunu belirtmesi, göçmen öğrencilerin okul devamsızlığı yaptığına vurgu yapması, okul devamsızlığının altında öğrencilerin geç uyuması, okula geç kalması, öğrencilerin çalışması gibi sebeplerin olduğunu dile getirmesi ve öğrencilerin birçoğunun yasal devamsızlık süresinin üstünde okul devamsızlığı yapması okul devamsızlığının üzerinde durulması gereken ne denli önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Nitekim literatürde okul ortamında görülen sorunlar/ olumsuz davranışlar içinde okul devamsızlığının yer aldığını gösteren birçok

araştırmanın bulunması da bu düşüncüyü doğrular niteliktedir (Aktan, 2016, s. 133; Gökyer & Doğan, 2016, s. 99; Karataş & Çakan, 2018, s. 841; Kuli & Yıldırım, 2019, s. 567; Özdemir vd., 2015, s. 170; Sağlık, 2021, s. 146).

Öğrencilerin okul devamsızlığı yapmasının altında öğrencinin kendisiyle, ailesi veya çevresiyle ilgili ya da okulla ilgili birçok risk faktörü yer almaktadır (Ingul vd., 2012). Yapılan araştırmalar da okul devamsızlığının nedenleri arasında; öğrencilerin fiziksel veya psikiyatrik bir hastalığının bulunması, (Kearney, 2008, ss. 454-456), öğrencilerin sabah uyanamaması ya da okula geç kalmaları (Gökyer, 2012, s. 934), akademik yetersizlik ve okula bağlılığın düşük olması (Özcan, 2020, s. 14) yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmalar ailenin parçalanmış olması (Dağ, 2019, s. 86), olumsuz bir okul iklimi (Kearney, 2008, s. 458), öğrencilerin okulda akran zorbalığına maruz kalması (Dake vd., 2003), ailenin ekonomik açıdan durumunun iyi olmaması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencileri karşı olumsuz tutumları, devamsızlık konusunda velilerle iletişime geçilmemesi, olumsuz arkadaşlık ilişkileri (Şahin vd., 2016, ss. 198-200) gibi birçok etmenin de okul devamsızlığının sebebi olabileceğini göstermektedir. Balfanz ve Brynes (2012, ss. 30-31) da öğrencilerin hasta olması, yoksulluğun yüksek olduğu ortamlarda öğrencilerin kardeşin bakımını sağlaması ya da onu okulu götürmesi, ailelerine destek amaçlı öğrencilerin çalışma hayatına girmesi, öğrencilerin çocuk adalet sistemine dahil olması, öğrencilerin ödevini yapmaması, okulda istemediği bir durumdan kaçınması, okula uyum sorunları yaşaması ve okula devam etmenin değerini göremedikleri ya da okulun yerine tercih edebilecekleri başka bir şey olunca okulu asması gibi durumların da okul devamsızlığına yol açabileceğini belirtmiştir. Eğer öğrencilerde okul devamsızlığına yol açan bu bireysel, ailesel, çevresel ve okul ortamı kaynaklı olumsuz etkenlere zamanında ve etkin bir müdahalede bulunulmazsa, devamsızlıkları önleyici çalışmalar yapılmazsa; okul devamsızlığının zamanla sınıf tekrarına ve okul terkine dönüşebileceği ve böylece öğrencilerin örgün eğitim dışına çıkabileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin tamamına yakının katıldığı öğrenci odaklı sorunlardan biri de madde kullanımı olmuştur. Bu doğrultuda okul çalışanlarından bazıları öğrencilerin başta sigara olmak üzere alkol kullandığını, öğrencilerin tuvaletlerde sigara içmesinden dolayı takibinin zor yapıldığını vurgulamıştır. Okul çalışanlarının çoğu tarafından ifade edilen madde kullanımının öğrenciler ve veliler tarafından ise öğrenci odaklı sorunlar arasında hiç dile getirilmediği görülmüştür. Madde kullanımının veliler tarafından ele alınmamasında ebeveynlerin çocuklarının sigara ve

alkol gibi madde kullanımlarına dair bilgilerinin olmamasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan ise öğrencilerin madde kullanımına ilişkin bireysel sorunlar başlığı altında vurgu yapmadığı görülse de okul çevresinden kaynaklı sorunlar kapsamında okul önünde zararlı maddelerin kullanıldığını ve satıldığını, okulda sigara içildiğini belirttiği görülmüştür.

Aysan vd. (2005, s. 54)'nin ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonucu da öğrencilerin sigara, alkol ve diğer uyuşturucu maddeleri kullandığını göstermektedir. Bu konuda öğretmenlerle yapılan bir çalışmanın sonucu da araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yarısına yakınının mesleki hayatlarında madde bağımlılığı sorunuyla karşılaştığını ortaya koymuştur (Babahanoğlu & Başer, 2017, s. 653). Aynı şekilde öğretmenlerin dışında psikolojik danışmanların da liselerde görülen riskli davranışlar arasında sigara, alkol, bonzai ve diğer madde kullanımının olduğuna dikkat çektiği görülmüştür (Çıtak & Yazıcı, 2022, s. 465). Bu araştırmalara ek olarak alanyazındaki diğer araştırmalarda da ortaöğretim öğrencilerinde görülen sorunlardan birinin de madde kullanımı ya da madde bağımlılığı olduğu sonucu vurgu yapılan konulardan biri olmuştur (Arslan, 2012, s. 80; Cox vd., 2007, s. 114; Ege, 2018, s. 104; Erdamar & Kurupınar, 2014, s. 78; Erdem vd., 2006, s. 113; Gökyer & Doğan, 2016, s. 102; Kaya, 2015, s. 120; Kılıç vd., 2022, s. 1247; Kuli & Yıldırım, 2019, s. 567; Orhan vd., 2022, s. 32; Ögel vd., 2000, s. 244; Savi Çakar vd., 2015, s. 9; Yıldız, 2021, s. 861). Literatürde birçok araştırmaya konu olan madde kullanımına öğrencileri etkileyen bireysel, ailesel ve çevresel birçok faktörün yol açtığı (Korkut Owen, 2020) ve madde kullanımının da düşük akademik başarı, okul devamsızlığı, okuldan kaçma, akademik katılım göstermeme, okul zorbalığı (Bugbee vd., 2019; Cox vd., 2007, s. 114; Gakh vd., 2020; Osuafor, 2021, s. 6; Pérez-Martínez vd., 2022, s. 4; Pichel vd., 2022, s. 6) gibi birçok okul sorunuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmanın bulguları diğer araştırmanın bulgularıyla birlikte ele alındığında özellikle tütün ürünlerinin okul içinde kullanıldığı ve bunun da okul disiplini olumsuz etkileyebileceği, okul çevresinde de sigara, alkol vb. maddelerin satılmasının ya da kullanılmasının öğrenciler için bir risk teşkil edebileceği söylenebilir. Bu açıdan madde kullanımını önleyici müdahalelerde bulunulmasının önem arz ettiği ve madde kullanımının okul çalışanları için çözülmesi gereken öncelikli konulardan biri olma özelliğini hala koruduğu söylenebilir.

Okullarda yaygın olarak görülen ve etkileriyle her zaman gündemde yer tutan öğrenci odaklı sorunlardan biri de şiddet ve zorbalıktır. Fiziksel şiddet, cinsel şiddet, psikolojik şiddet ve zorbalığı kapsayan okul temelli şiddet cinsiyet, sosyal normlar, gelir eşitsizliği, yoksunluk, marjinalleşme ve çatışma gibi birçok faktörden kaynaklanabilmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, s. 12). Okul temelli şiddet; okul içinde, okul çevresinde veya çevrimiçi olarak yaşanabilmekte (White, 2019, s. 3) ve etkileri sadece mağdurlar üzerinde değil aynı zamanda zorbalığa tanık olan öğrenciler üzerinde olabilmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, s. 12). Okul şiddeti ve zorbalık, okullarda korku ve kaygı atmosferi yaratmakta, okul güvenliğini tehdit etmekte ve mağdur öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarını, fiziksel-ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (Batsche & Knoff, 1994, s. 172; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, s. 12).

Araştırmada öğrencilerden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen öğrenci odaklı sorunlardan birinin de akran zorbalığı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin verdiği cevaplar arasında okulda öğrencilerin kavga etmesinin de yer aldığı görülmüştür. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre de çalışanların yarısından fazlası öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara şiddet/öfke ve zorbalık cevabını vermiştir. Katılımcılar öğrencilerin öfke problemi olduğunu, şiddet eğilimi gösterdiklerini, öğrencilerin akranlarına fiziksel, psikolojik, sözel ve siber türlerde zorbalık uyguladıklarını ifade etmiştir.

Nihayetinde öğrenci odaklı sorunlardan şiddet ve akran zorbalığına ilişkin öğrenciler ve okul çalışanlarından elde edilen bulguların örtüştüğü yorumu yapılabilir. Alanyazın tarandığında okul sisteminde karşılaşılan sorunlar arasında şiddet ve akran zorbalığının yer aldığına vurgu yapan birçok araştırma bulunduğu görülmektedir (Aktan, 2016, s. 130; Aslan & Yıldız, 2019, s. 13; Çıtak & Yazıcı, 2022, s. 465; Dağ, 2018, s. 2004; Ege, 2018, s. 102; Kaya, 2015, s. 116; Kuli & Yıldırım, 2019, s. 567; Medikoğlu & Dalaman, 2018, s. 29; Kılıç vd., 2022, s. 1240; Sağlık, 2021, s. 148; Savi Çakar vd., 2015, s. 5; Yelboğa, 2018; Yıldız, 2021, s. 862). Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulgularının alanyazındaki araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte ergenlerde okulda şiddeti ve akran zorbalığını temel alan birçok araştırmaya yabancı literatürde de rastlanmaktadır (Basile vd., 2020; Ferrara vd., 2019; Khanhkam vd., 2020; Owusu vd., 2011; Wang vd., 2009).

Okullarda yaşanan şiddet olayları ve zorbalıklar öğrencilerin eğitim ve sağlık gibi çocuk haklarını ihlal etmekte (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, s. 12) ve okul ortamlarını güvensiz bir hale getirerek eğitim kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Ferrara vd., 2019). Aynı zamanda okullarda yaşanacak fiziksel, sözel, psikolojik ve siber zorbalıkların da öğrencilerin okul iklimi algılarını olumsuz etkileyeceği aşıkardır.

Aile Odaklı Sorunlar

Öğrencilerin akademik performansları, davranışları, gelişimleri, akran ilişkileri, zihinsel sağlığı ve okul iklimi algıları sadece bireysel özelliklerinden değil aynı zamanda aile faktörlerinden de etkilenebilmektedir. Yani öğrencinin akademik başarısındaki bir düşüşün ya da yaptığı okul devamsızlığının sebebi aile içinde yaşanan boşanma, maddi yetersizlik gibi bir sorundan ya da aile baskısı gibi ailenin öğrenciye karşı olan olumsuz tutumlarından kaynaklanabilmektedir. Bu yüzden daha önce kavramsal çerçevede de vurgulandığı gibi öğrencilerin sorunlarının ekolojik perspektifle değerlendirilmesi özellikle aile bağlamında öğrencinin ebeveynleriyle olan ilişkilerini içeren ekolojik çevresindeki mikrosisteme odaklanması gerektirmektedir.

Araştırmada öğrencilerden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunların başında aile baskısının, aile içinde sorunlar yaşanmasının ve evde çalışma ortamının olmamasının geldiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre bu sorunları sırasıyla ailenin ilgisiz olması, maddi yetersizlik, ailenin kalabalık olması, aile içi şiddet, ebeveynlerin boşanmış olması, ailede kronik hastalığı olanın bulunması ve öğrencinin kardeşinin bakımını sağlaması izlemiştir. Velilere göre ise öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunlar arasında sırasıyla aile içinde sorunların yaşanması, evde çalışma ortamının bulunmaması, maddi yetersizlik ve ailenin kalabalık olması yer almaktadır. Öte yandan bu sorunları velilerin çok az bir kısmının dile getirdiği görülmektedir. Bu noktada özellikle velilerin öğrencileri etkileyen aile odaklı sorunları çok yansıtmamaları beklenen bir sonuç olmuştur. Çünkü bu durumun ebeveynlerin sorunların kaynağı olarak kendilerini görmek istememelerinden ya da öğrencileri etkileyen aile odaklı sorunların farkında olmamalarından veya aile içi sorunları paylaşmaktan çekinmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Veliler tarafından az da olsa dile getirilen bu aile odaklı sorunların öğrenciler tarafından benzer şekilde ifade edildiği görülmektedir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre de öğrencileri etkileyen aile odaklı sorunların başında okul çalışanlarının tamamına yakınının görüş belirttiği ebeveyn kaybı ile okul çalışanlarının yarısından fazlasının dile getirdiği parçalanmış aile, aile yaşantısı, ailenin düşünce yapısı ve ailenin kültür/egitim seviyesi yer almıştır. Bu kapsamda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri ebeveynlerini kaybetmiş öğrencilerin varlığına vurgu yapmış özellikle göçmen öğrencilerin ebeveynlerini kaybettiğini dile getirmiş ve çeşitli nedenlerden dolayı parçalanmış ailelerin çok fazla olduğunu ifade etmiştir. Hatta bazı katılımcıların ifadelerinden parçalanmış ailelerin öğrencilerin okul başarısını etkilediği ve bu tür ailelerle iletişim kurmada okul çalışanlarının zorluk yaşadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte okul çalışanlarına göre aile içi yaşantılar, aile içindeki ilişkiler, aile içi anlayış, aile ortamı, ailenin benimsediği kültürel özellikler ve ailenin eğitim seviyesi öğrencilerin davranışını etkilemekte ve aile odaklı sorunlar sıklıkla ailenin düşünce yapısından, ön yargılarından kaynaklanmaktadır. Bu aile odaklı sorunlara ek olarak okul çalışanlarının bir kısmının kalabalık aile olmanın ve aile içi iletişimin de öğrencileri etkileyen aile odaklı sorunlar kapsamında ele aldığı görülmektedir. Okul çalışanlarına göre öğrenciler kalabalık ailelerde yaşamakta ve bu durum öğrencilerin ders çalışma ortamları için olumsuzluk yaratmakta yani eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca çalışanlara göre aile içinde iletişim kurulmaması, ailelerin öğrenciyle zaman geçirmemesi öğrencilere olumsuz yansımaktadır.

Bu arada öğrencilerin aile özellikleri de mevcut araştırmada ele alınan aile odaklı sorunları bir başka açıdan daha görme imkanı sunmaktadır. Yani öğrencilerin %16.5'inin 5 kardeş ve üstü olması, %12.5'inin anne ve babasıyla birlikte yaşamaması, %16.6'sının evinde 7 kişi ve üstü kişi yaşaması, %33.2'sinin ailesinde kronik hastalığın olması, %6.1'inin ailesinde psikolojik rahatsızlığı olan birinin olması, %2.2'sinin anne ve(ya) babasının hayatını kaybetmesi, %9.1'inin anne ve babasının boşanması ya da ayrı yaşaması ve çoğu öğrencinin anne ve(ya) babasının eğitim düzeyinin düşük olması okulun tüm paydaşları tarafından ifade edilen aile odaklı sorunların varlığını temellendirmekte ve güçlendirmektedir.

Tüm bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunlara ilişkin öğrenciler ve velilerden elde edilen bulguların örtüştüğünü; öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerden elde edilen nitel bulguların da hem bu nicel bulgulardan bazılarını desteklediğini hem de öğrencilerin aile odaklı sorunlarının kapsamını genişlettiğini göstermektedir. Öte yandan aile odaklı sorunların okul sisteminin üyeleri

tarafından farklı ele alındığı ve paydaşların beklentilerine, önceliklerine, ihtiyaçlarına ve soruna maruz kalma durumuna göre değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okul yaşamına, akademik performansına, okuldaki davranışlarına, eğitim sürecine tam olarak dahil olmasına etki eden aile faktörüne ilgili literatürde de dikkat çekildiği görülmüş ve bu tür aile odaklı sorunlara ilişkin benzer sonuçlara alanyazındaki pek çok araştırmada da ulaşılmıştır (Akbaba Altun, 2009, s. 570; Aktan, 2016, ss. 138-142; Arslan, 2012, s. 81; Aslan & Yıldız, 2019, s. 14; Babahanoğlu & Başer, 2017, s. 653; Çalış, 2019, ss. 184-185; Dağ, 2018, s. 183; Ege, 2018, s. 98; Erdener vd., 2017, s. 161; Karataş & Çakan, 2018, s. 841; Kaya, 2015, ss. 120-122; Kaya & Yıldırım, 2017, s. 839; Kılıç vd., 2022, s. 1241; Kuli & Yıldırım, 2019, s. 567; Özdemir vd., 2015, s. 172; Öztürk Özer & Üstün, 2022, s. 751; Sarpkaya, 2007, s. 118; Sezgin vd., 2016, s. 104; Suhaini vd., 2020, s. 558; Şener, 2018, s. 192; Yıldırım & Aydın, 2019, s. 1581; Yıldız, 2021, s. 861). Buna göre alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla mevcut araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiği ve aile yapısı ve aile içi yaşama bağlı sorunların yıllar geçse de var olmaya devam ettiği ve etkisini sürdürdüğü söylenebilir.

Aile faktörü, aile içi ilişkiler ve sorunlar öğrencilerin düşük akademik başarı ve performans göstermesiyle, okul devamsızlığı sebebiyle, duygusal ve davranış sorunlar yaşamasıyla, okul terki riskiyle ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilişkili olabilmektedir. Örneklemek gerekirse Aysan vd. (2005, s. 56) ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada birbiriyle anlaşılamayan ya da çocuklarına ilgisiz olan ebeveynlerin olduğu ailelerin çocuklarında duygusal ve davranışsal problemlerin daha çok görüldüğü tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin riskli davranışlar gösterme ve istenmeyen davranışlar gösterme sebepleri arasında ailenin eğitim ve gelir düzeyinin düşük olması, aile ilgisizliği, aile içi sorunlar, iletişim sorunları, şiddet ve ebeveyn tutumları yer almıştır (Gökkyer & Doğan, 2016, s. 101; Savi Çakar vd., 2015, s. 6). Bununla birlikte araştırmalar aile sorunları, aile baskısı, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeylerinin düşük olması, evde çalışma ortamının bulunmaması, parçalanmış aile yapısı, olumsuz aile tutumları, ebeveyn kaybı, aile ilgisizliği, boşanma ve ailedeki sağlık sorunları gibi aile odaklı problemlerin öğrencilerin okul devamsızlığını artırdığını (Dağ, 2018, s. 190), okul terki riskini artırdığını (Çakır & Çolak, 2019, ss. 277, 280), akademik başarıyı olumsuz etkilediğini (Dam, 2008; Kruse, 1996) ve ergenlik döneminde problemlili öğrenci davranışları için risk teşkil ettiğini (Arslan & Balkıs, 2014, s. 21) ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Arslan (2012, s. 129)'ın ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı bir araştırmanın sonucu da aile sorunlarıyla

öğrencilerin ergenlik dönemi problemlili davranışları (sigara içme, intihar eğilimi, okul terki, anti-sosyal davranışlar) arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aile problemleri olan öğrencilerin akademik başarılarının aile problemleri olmayan öğrencilerin akademik başarılarına göre daha düşük çıktığını (Dam, 2008, s. 87), aile içi şiddet seviyesinin azaldıkça öğrencilerin akademik başarılarında yükseliş tespit edildiğini (Yıldırım & Kızmaz, 2019, s. 683), ebeveynlerle öğrenciler arasındaki iletişimin arttıkça öğrencinin akademik başarısının da arttığını (Lam & Ducreux, 2013, s. 558), aile desteğinin ve aile sevgisinin artan akademik performansla, aile içi çatışmanın ise azalan akademik performansla ilişkili olduğunu (Pearson, 2009, s. 54) bulgulayan araştırmalar da aile faktörüne bağlı farklı sorunların akademik başarı üzerindeki etkisini göstermesi açısından dikkat çekmektedir.

Aile içi çatışmaların olmadığı, olumlu bir aile atmosferinin hakim olduğu, öğrencileri güvende hissettiren bir ev ortamı ile öğrenciye duyarlı, öğrenciyle etkileşime giren ebeveynler öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyici etmenlerdir. Öte yandan ebeveyn çatışmaları, öğrencilerin akademik performansını, gelişim sürecini, ebeveyn-çocuk ilişkisini ve çocukların gelecek yaşamlarını nasıl kurguladıklarını etkilemektedir. Yine aile içi çatışmalara bağlı olarak gelişebilecek saldırganlık, çocuğun akran ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği gibi öğrencilerde duygusal ve davranışsal problemlerin artmasına sebep olmaktadır (Ndayambaje vd., 2020, ss. 115-116).

Bulgular ve literatürdeki araştırmalar öğrencilerin eğitim hayatına, gelişim sürecine, davranışlarına, akran ilişkilerine ve çocuk olmanın getirdiği haklarına etki edebilecek aile odaklı sorunların iç içe geçtiğini ve karmaşık bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında aile odaklı sorunların temelinde ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin, eğitim düzeylerinin, aile yapılarının aile içi ilişkilerin etkisinin olduğu söylenebilir. Ege (2018, s. 99)'nin de belirttiği gibi ailelerin öğrencilere baskıcı bir yaklaşım sergilemesinde, günümüz gençlerine nasıl bir yaklaşımda bulunmaları gerektiğine dair gerekli bilgiye sahip olmamaları ya da yaşanan bölgesinin sosyal yapısının öğrenciler için olumsuz davranışlara yol açabileceğine ilişkin ailelerin kaygı duymasının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Toplum Odaklı Sorunlar

Araştırmada öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunların başında maddi yetersizliğin,

çocuk işçiliğinin, yaşanılan bölgenin ve sosyal çevrenin geldiğini ortaya koymuştur. Okul çalışanlarının özellikle psikolojik danışmanların ağırlıklı olarak dile getirdiği maddi yetersizlik konusunda okul çalışanlarına göre öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri düşük olmakla birlikte bu durum öğrencilerin bir işte çalışmasına ve okul yaşamlarının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. Hatta bazı katılımcıların ifadeleri maddi yetersizliğin aile içinde huzursuzluk ve aile içi sorunlar doğurduğunu, ailelerin kalabalık olmasının geçimi daha da zorlaştırdığını ve ailedeki ilkökul seviyesinde küçük çocukların dahi bir işe girmesine yol açtığını göstermektedir. Öğrencilerden elde edilen bulgular da öğrencilerin %25.9'unun ailesinin aylık gelirinin 4.000 ₺ ve altında olduğunu, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen problemler arasında maddi yetersizlik ve ekonominin kötü olmasının yer aldığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte velilerden elde edilen bulgular da velilerin %28.4'ünün aylık gelirinin 4.000 ₺ ve altı olduğunu ve maddi yetersizliğin bazı veliler içinde de öğrencilerin okul yaşamını etkileyen ve üstesinden gelinemeyen bir sorun olarak dile getirildiğini göstermektedir. Her ne kadar maddi yetersizlik öğrenciler ve veliler için önde gelen bir sorun olarak görülmesi de özellikle öğrencilerin dörtte birinin ailesinin aylık gelirlerinin verilerin toplandığı süreçte 4.253 ₺ olan asgari ücretin (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021) altında kalması öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çoğunun ailelerin maddi yetersizlik içinde olduğunu/sosyoekonomik durumunun düşük olduğunu sıklıkla dile getirmesini açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır. Öte yandan öğrencilerin ve velilerin düşük sosyoekonomik düzeyleri göz önüne alındığında ekonomik sorunların/maddi yetersizliğin öğrencilerin ve velilerin yanıtlarına düşük düzeyde yansımalarının altında bunu açık bir şekilde dile getirmekten çekinmeleri ya da düşük yaşam standardını normalleştirmelerinin yer aldığı söylenebilir.

Alanyazında öğrencilerle ilgili çeşitli konuların incelendiği çalışmalarda da ailelerin ve çocukların maddi yetersizlik içinde olmasına/sosyoekonomik sorunlar yaşamasına ve yoksulluğa vurgu yapan birçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Aktan, 2018, s. 214; Babahanoğlu & Başer, 2017, s. 653; Çakır & Çolak, 2019, s. 280; Dam, 2008, s. 97; Kılıç vd., 2022, s. 1241; Özdemir vd., 2015, s. 172; Sağlık, 2021, s. 148; Sezgin vd., 2016, s. 104; Yıldız, 2021, s. 861). Dahası araştırmalar; sosyo-ekonomik farklılıkların akran ilişkileri açısından öğrenciler arasında gruplaşmalara yol açtığına (Balkar, 2008, s. 41), maddi yetersizliğin ve ekonomik problemlerin öğrencilerin okulu terk etme sebepleri arasında önemli bir faktör olduğuna (Eryılmaz Ballı & Kartal, 2020, s. 271; Parreño, 2023, s. 7), öğrencilerin akademik başarıları ile ailelerinin gelirleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğuna yani akademik başarısı

yüksek olan öğrencilerin aile gelirlerinin de yüksek olduğuna (Aslanargun vd., 2016, s. 229) işaret etmektedir. Benzer şekilde düşük akademik başarının düşük sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğunu da söylemek de mümkündür (Lacour & Tissington, 2011). Ayrıca ekonomik sorunlar ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarının giderilmesinde zorluk yaşamasına neden olabilmektedir. Yine ailelerin ekonomik düzeylerindeki farklılıklar da öğrenciler arasında kıyaslamalara sebep olabilmektedir (Aktan, 2018, s. 215). Dolayısıyla yürütülen araştırmanın bulguları ile literatürdeki araştırmanın sonuçları, maddi yetersizliğin ve ailelerin ekonomik sorunlarının öğrencilerin eğitim yaşamını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Maddi açıdan durumu iyi olan aileler çocuklarının eğitim-öğretim süreciyle ilgilenebilmekte, okul yaşamına ilişkin ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Maddi yetersizlik içinde olan ya da ekonomik sorunlar yaşayan ailelerin ise çocuklarının okul gereksinimlerini giderememesi veya ekonomik sıkıntı yaşaması çocuğun bir işte çalışmasına ve çocuğun işe girmesi de okul devamsızlığı yapmasına sebep olabilmektedir (Aslanargun vd., 2016, ss. 228,230).

Gelir dağılımdaki adaletsizlik, işsizlik, göç, gelir düzeyinin düşük olmasından kaynaklı ailenin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması ve ailenin kalabalık olması gibi unsurlar ailenin maddi yetersizlik yaşamasında etkili olabilmektedir. Maddi yetersizlik veya sosyoekonomik durumun düşük olmasıyla ilintili kavramlardan biri de sosyal bir sorun olan yoksulluktur. Yoksulluk ve eğitim birbiriyle bağlantılı olup ebeveynlere göre çocukları daha çok etkilemektedir. Çocukların aile geçimine katkıda bulunmak için öğrencilerin okulu terk etmesine ve bir işte çalışmaya başlamasına sebep olabilmektedir (ChildFund, t.y.). Ya da çocuk bir işte çalışıp okula devam etmekte bu da öğrencinin okul başarısına olumsuz yansıyabilmektedir (Avşar Kurnaz, 2007, s. 53). Nitekim yoksulluğun öğrencilerin akademik başarısı üzerinde negatif bir etkisi bulunmaktadır (Yıldırım & Karaman, 2018, s. 349).

Bununla birlikte yoksul çocuklar yoksul olmayan çocuklara göre daha çok fiziksel sağlık ve gelişimsel sorunlara, duygusal ve davranışsal problemlere maruz kalabilmektedir (Brooks-Gun & Duncan, 1997, s. 57). Aynı zamanda yoksulluk içinde yaşayan öğrenciler akranlarına göre daha çok zorluklarla karşılaşmakta ve beslenmeyle ilgili sağlık sorunları, yiyecek eksikliği, evsizlik ve sağlık sorunları için tıbbi hizmet alamama gibi sorunlar yaşamaktadır. Bu durum öğrencilerde stres yaratırken okul başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Yoksulluk etkileriyle öğrenciler arasında eşitsizliğe sebep olmakta,

yoksulluk yaşayan öğrencilerin ev ödevlerini tamamlamak ve ders çalışmak için bilgisayar, internet erişimi gibi kaynak ve materyallere ulaşmada zorluk çekmekte haliyle daha az kaynağa sahip olabilmektedir (National Association of Secondary School Principals [NASSP], 2020). Aileler de yoksulluğun etkilerini azaltmak için daha çok çalışmakta, birden fazla işe girmekte (NASSP, 2020), bu durumun da ebeveynlerin öğrencilerin okul takibini yapmasında zorluk çekmesine, öğrencilerin ebeveynlerle yapacağı paylaşımların azalmasına, ebeveynlerin eğitim düzeyi de düşükse çocukların eğitim hayatlarına gereken önemin verilmemesine sebep olacağı düşünülmektedir.

Daha önce de üzerinde durulduğu gibi yoksulluk, ailelerin gelir farklılıkları ve maddi yetersizlik öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açmakta ve yoksulluk içinde yaşayan öğrencilerin eğitim imkanlarından yeterli bir şekilde istifade etmelerine ket vurmaktadır. Nitekim bu konuda Öner (2013)'ün bir fen lisesi ile sınavsız öğrenci kabul eden bir lisede öğrenim gören öğrenciler arasında gelir düzeyinin eğitim imkanlarından yararlanma durumuyla ilişkisini incelediği bir araştırmanın sonuçları aile gelirinin eğitimde fırsat eşitliği üzerindeki etkisini göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Bu çalışmada en düşük gelir grubunun içinde yer alan öğrencilerin oranının ve evde kendi odası ile internet erişiminin bulunmadığını belirten öğrencilerin oranının sınavsız öğrenci alan lisede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan düzenli okul harçlığı alan ve sınav öncesi kursa giden öğrencilerin oranı ise fen lisesinde daha yüksek bulunmuştur (Öner, 2013, s. 273). Bu sonuçlar gelir düzeyindeki farklılıklara bağlı ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına sunduğu desteğin farklılaştığını ve gelir durumunun öğrencilerin eğitim çıktılarındaki etkisini göstermesi açısından ilgi çekicidir.

Yoksulluğun beraberinde getirdiği (Avşar ve Kurnaz, 2007, s. 53) hem dünya çapında hem de ülkemizde giderek büyüyen önemli toplumsal sorunlardan biri de ekonomik sömürünün bir türü olan çocuk işçiliğidir (Avşar Kurnaz, 2007, s. 53; Yıldırım vd., 2015, s. 522). Çocuk işçiliğinin çıkışı noktasındaki ağırlıklı ortak kanı bu durumun isteğe bağlı sebeplerden değil belirli sosyal ve ekonomik kategoriler ya da gruplar arasında olmasıdır (Boyden, 1994, s. 38). Çeşitli sebeplere bağlı olarak çocukların bir işte çalışması, eğitim hayatlarının sekteye uğramasına ve akademik başarılarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Avşar Kurnaz, 2007, s. 53). Bu çalışmada da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlardan öne çıkan kavramlardan biri de çocuk işçiliği yani çalışan öğrenciler olmuştur. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin yarısından fazlası öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal faktörlere çocuk işçiliği cevabını vermiştir. Okul

çalışanlarına göre, öğrenciler ailelerine destek olabilmek için geç saatlere kadar bir işte çalışmakta, öğrenciler geç saatlere kadar çalıştığı ve uykusunu alamadığı için derste uyumakta, derse adapte olamamakta ve akademik başarı açısından da olumsuz etkilenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden elde edilen bulgular da öğrencilerin %8'inin okuldan sonra tekstil işçiliği ve garsonluk gibi işlerde çalıştığı ve bir işte çalışmanın bazı öğrenciler tarafından okul yaşamını etkileyen bir sorun olarak ifade edildiği görülmektedir. Aynı zamanda velilerden elde edilen veriler de velilerin %4.7'sinin çocuklarının okuldan sonra tekstil vb. alanlarda işte çalıştığını ortaya koymuştur. Genel olarak bakıldığında hem öğrenciler hem de velilerden elde edilen bu nicel bulguların okul çalışanlarının öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlardan çocuk işçiliğini ön plana çıkarmasının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Nitekim okul çalışanlarından birinin,

“Valla okulun %80 i çalışıyor. Tekstilde falan çalışıyorlar. Ben de ilk geldiğimde burada şaşırmışım. Bu kadarını beklemiyordum da yani okul onlar için ikinci iş gibi bir şey aslında. Çoğunluğu işte gece 12'ye 1'e kadar çalıştığından.... Hatta bir tane çocuk sadece ondan dolayı açık öğretime geçti. Ben bu şekilde yapamıyorum, çalışmam lazım, en azından okuldan açığa geçiyim de bana biraz zaman kalsın diye okulu bırakan öğrenci oldu.”

şeklindeki ifadesi de çocuk işçiliğinin boyutunun sonuçlarını göstermekte ve işte çalışmanın okul terkine sebep olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Diğer taraftan çocukların bir işte çalışma durumunun veliler tarafından daha az bildirilmesinin veli örnekleminde kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu arada öğrencilerin staj ve uygulama gibi derslere ilişkin bir işte çalışıyor olma durumlarının “öğrencilerin bir işte çalışma durumu” kapsamında ele alınmadığının yani bu gruba dahil edilmediğinin de bilgisini vermek yerinde olacaktır.

Zeytinburnu ilçesinin göçmenlerin yaşadığı, tekstil faaliyetlerinin yürütüldüğü (Üstbici, 2020) ve İstanbul içinde yaşam kalitesinin düşük (Şeker vd., 2022, s. 16) bir bölge olduğu bilgileri ile araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %14.6'sının yurt içi ve yurt dışından göç ile geldiği, %25.9'unun verilerin toplandığı tarihteki aylık gelirlerinin asgari ücretin altında kaldığı, okulun tüm paydaşları tarafından maddi yetersizliğin bir sorun olarak vurgulandığı, %16.6'sının evinde 7 kişi ve üstü bireyin yaşadığı ve öğrencilerin başta tekstil alanında çalıştığı bulguları birlikte değerlendirildiğinde yaşanan bölge ve aile özelliklerinin öğrencilerin çalışmasına yol açan faktörler olduğunu ve çocuk işçiliğinin bu ilçe için ivedilikle çözülmesi gereken bir sorun teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim dünya geneli bir sorun olarak

nitelendirilen çocuk işçiliğinin nedenleri arasında yoksulluk, ebeveynlerin/yetişkinlerin işsizliği, nüfusun artmasına bağlı olarak ailenin gelirlerinin düşmesi ya da işsizlik oranlarının yükselmesi, göç, ebeveynlerin eğitim durumu, çocukların eğitim imkan ve koşullarına erişememesi, eğitimde fırsat eşitsizliği, öğrencinin akademik başarısının düşük olması, ailenin eğitime verdiği önem, okul ortamı, ailenin yapısal özellikleri, yasal mevzuattaki eksiklikler ve mevzuatın uygulanamaması (Ege, 2020, s. 212; Uyan Semerci vd., 2017, s. 4; Tepe, 2018, ss. 336-339), okul malzemeleri ve eğitim materyallerini karşılayamama gibi etkenler yer almaktadır. Yani öğrencilerin çalışmasında etkili olan unsurların özellikle aile özellikleriyle, toplumsal sorunlarla ve okul ortamıyla ilişkili olduğu ve bu sorunların iç içe geçtiği ifade edilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde sosyal bir sorun olarak çocuk işçiliğinin eğitim bağlamında başka araştırmalara da konu olduğu görülmüştür. Bu noktada Ege (2018, s. 91)'nin ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğrencilerin %11.3'ünün bir işte çalıştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte iş geçmişi olan ortaöğretim öğrencilerinin bir işte çalışmayan ortaöğretim öğrencilerine göre okul terki risklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Arslan, 2021, s. 444). Ayrıca Hamenoo vd. (2018, ss. 250-53)'nin seyyar satıcılık yapan çocukları konu edindiği bir araştırma da öğrencilerin/çocukların çalışmalarına yoksulluk, ebeveyn yokluğu (ölüm, boşanma, ayrılık), eğitim ve çocuk işçiliği yasalarının yetersiz uygulanmasının sebep olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada çalışan çocukların okulda düşük akademik performans gösterdiği, okula yorgun geldikleri ve derste uyudukları bulgulanmıştır. Yine çalışmada öne çıkan diğer bulgular da çocuk işçiliğinin öğrencilerin okuldan kaçmasına, okul devamsızlığı yapmasına yol açtığı ve çocukların çalıştığı işe bağlı olarak sağlık sorunlarına yatkın olduğudur. Benzer şekilde Bağcılar ve Küçükçekmece ilçesinde yaşayan ve 12-18 yaş arasında çalışan çocukları temel alan geniş kapsamlı bir araştırmaya göre çocukların çalışmalarındaki en önemli sebebin aileye maddi destekte bulunma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların verdiği cevaplardan çocukların okulu sevmeme/derslerinin kötü olması/okula devamsızlığı gibi okula ilişkin olumsuz deneyimlerinin de çocukların çalışmaya başlamasında ikinci bir faktör olarak dile getirildiği belirlenmiştir (Uyan Semerci vd., 2017, s. 17). Çalışmaya dahil olan çocukların %60'ı bir okula kayıtlı olmakla birlikte %40'ının ise zorunlu eğitim yaşında olmalarına rağmen eğitim dışı olduğu saptanmıştır (Uyan Semerci vd., 2017, s. 34). Çalışan çocukların okulu bırakma sebeplerinde ise para kazanıp aileye destek olma, akademik başarısızlık, okula gitmeyi ya da ders çalışmayı istememe gibi etkenlerin önde geldiği tespit edilmiştir (Uyan Semerci vd., 2017, s. 43).

Çocuk işçiliğine dair mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ve literatürdeki bilgiler ışığında öğrencilerinin çalışma sebeplerinin bireysel, ailesel, toplumsal ve okul faktörlerinden kaynaklandığı, öğrencilerin bir işte çalışmalarının akademik performanslarına olumsuz yansıdığı görülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşamı için ciddi etkileri bulunan çocuk işçiliğine dair risk faktörlerinin belirlenerek çocukların çalışmasına sebep olan sorunların çözülmesi de mikro, mezo ve makro boyutta yapılacak müdahalelerle mümkün olacaktır (Ege, 2020, s. 224). Özellikle öğrencilerin eğitim hakkının korunmasına, eğitim sürecinden eşit bir şekilde istifade etmelerinin sağlanmasına, eğitimde fırsat eşitsizliğinin (Tepe, 2018) önüne geçilmesine yönelik yapılacak çalışmaların da yoksulluğun ve çocuk işçiliğinin etkilerini azaltacağı aşıkardır. Aksi takdirde örnek vermek gerekirse yoksulluk nedeniyle eğitim-öğretim sürecine ilişkin materyalleri karşılayamayan öğrencilerin bir işte çalışması ya da bir işe başlaması nedeniyle eğitim sürecine tam dahil olamaması veya örgün eğitimin dışına çıkmasının kaçınılmaz bir süreç olacağı söylenebilir. Üstelik bu konuda her çocuğun eğitim hakkının ve çocukların eğitimini, gelişimlerini olumsuz etkileyecek işlerde çalıştırılmasına karşı korunmasının Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) gibi çatı bir sözleşmede taraflarca kabul edildiği düşünüldüğünde yaşanacak bu durumun çocuk haklarını ihlal edeceğini ve çocuğun değerine zarar verici bir durum teşkil edeceğini söylemek de çok zor olmayacaktır.

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlar arasında yaşanan bölgenin, sosyal çevrenin ve arkadaş ortamının etkisinin de önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında sosyal çevre, arkadaş ortamı, sosyal dışlanma ve yaşanan bölgeyle alakalı okul çevresinin güvensiz olması, okul önünde madde kullanılması/satılması ve okul çevresinin sosyal açıdan yetersiz olması gibi okul çevresinden kaynaklı sorunlar yer almıştır. Bu noktada özellikle arkadaş ortamının ve okul çevresinin güvensiz olmasının öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında öne çıktığı görülmüştür. Velilerden elde edilen bulgular ise öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında özellikle arkadaş ortamının (%21) gündemlerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre de öğrencileri etkileyen toplumsal sorunlar arasında yaşanan bölge ve sosyal çevrenin dikkat çektiği görülmüştür. Bununla ilgili olarak okul çalışanları Zeytinburnu ilçesinin öğrenciler için birçok riski ve sorunu barındırdığına vurgu yapmaktadır. Bu sorunlar arasında yer alan

yaşanılan bölgenin çok göç alması, sosyokültürel düzeyin düşük olması, bölgede madde kullanımı ve satımının yaygın olması, suçlu ve risk oluşturacak bireylerin bulunması ve tekstil atölyelerinin çok fazla olması öğrenciler için risk teşkil etmektedir. Nitekim tekstil atölyelerinin fazla olmasının öğrencilerin bir işte çalışmasını kolaylaştırdığı da söylenebilir. Zaten öğrencilerden ve okul çalışanlarından elde edilen bulgular da öğrencilerin özellikle tekstil sektöründe çalıştığı yönünde olmuştur. Yine okul çalışanlarına göre öğrencilerin içinde bulundukları ve bir şeyler paylaştıkları sosyal çevre ve özelinde yetiştiği ortam, yaşadığı mahalle, aile ve arkadaş ortamı, ev ortamı ve çevre de öğrencilerin davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca okul iklimi teması altında okul çalışanlardan elde edilen bulgular da okul çevresinin ve yaşanılan bölgenin okullar için güvenlik problemlerine yol açtığını ve bunun da okul iklimini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları açık bir şekilde öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlara ilişkin öğrenciler ve velilerden elde edilen bulguların örtüştüğünü; öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerden elde edilen nitel bulguların da bu nicel bulguları desteklediğini göstermektedir. Yani araştırmaya konu olan okulun tüm paydaşlarının öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlardan biri olarak arkadaş ortamı ve yaşanılan bölge gibi etmenleri de kapsayan sosyal çevre üzerinde ortak bir anlayış geliştirdiği söylenebilir. Bu konuda literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde elde edilen sonuçların mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sosyal çevrenin, arkadaş ortamının, okul çevresinin ve yaşanılan bölgenin öğrencilerin okul yaşamı üzerindeki etkisine dair benzer bulguların farklı araştırmalarda da elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Aslan & Yıldız, 2019, s. 14; Kılıç vd., 2022, s. 1241; Korir & Kipkemboi, 2014, s. 7; Öztürk Özer & Üstün, 2022, s. 751; Savi Çakar vd., 2015, s. 6; Yıldırım & Aydın, 2019, s. 1581). Ege (2018, s. 102)'nin ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada da öğrencilerin yarısından fazlasının arkadaşlarıyla sorun yaşadığı ve yaşadığı bu sorunlar arasında arkadaşlarıyla iletişim problemlerinin ve akran şiddetinin öne çıktığı görülmüştür. Yine aynı çalışmada öğrencilerinin yarısından fazlasının çevreyle ilgili sorunlarının bulunduğu ve bu çevresel sorunlar arasında ilçede güvenlik sorunları yaşamalarının, bölgede madde kullanımı ve satımının olmasının ve bölgede yaşayan insanların uygun olmayan davranışlar sergilemesinin yer aldığı belirlenmiştir (Ege, 2018, s. 109). Bu bakımdan mevcut araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin davranışlarını, akademik performanslarını, okul yaşamlarını ve okul iklimi algılarını etkileyebilecek sorunların sosyal çevre, arkadaş ortamı ve yaşanan bölgeden kaynaklanabiliyor olması öğrencilerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının çevresi içinde birey anlayışıyla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yani bu durum öğrencilerin akademik çıktılarında sadece bireysel ya da ailesel faktörlerin değil öğrencilerin arkadaşlarıyla ve çevresiyle olan etkileşimlerinin ve yaşanan bölgenin sosyokültürel özelliklerinin de etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin yarısının görüş belirttiği toplumsal odaklı sorunlardan birinin de çocuk ihmal ve istismarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okul çalışanları cinsel, fiziksel, psikolojik istismar ve ihmal mağduru öğrencilerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar da okul ekosisteminde karşılaşılan sorunlar arasında çocuk ihmal ve istismarının olduğunu göstermektedir (Kaya, 2015, s. 88; Karataş & Çakan, 2018, s. 841; Kuli & Yıldırım, 2019, s. 567; Nelson vd., 1995, s. 1256). Aynı şekilde ortaöğretim kurumlarında yapılan bir araştırma da okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştıkları sorunlar arasında ihmal ve istismar olduğunu ortaya koymuştur (Sağlık, 2021, s. 210). Işıkhan ve Şenver Yıldırım (2006, s. 81)'ın yürütmüş olduğu bir araştırmada da ortaöğretimde okuyan ergenlerin babalarının %7.5'inin ve annelerinin %6.6'sının ergenlere fiziksel şiddette bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Zoroğlu vd. (2001, s. 72) tarafından yapılan bir çalışma da ortaöğretim öğrencileri çocukluk dönemine ilişkin başta ihmal olmak üzere sırasıyla duygusal istismar, fiziksel istismar ve cinsel istismar türlerinde travmatik yaşantılara maruz kaldıklarını bildirmiştir. Tüm bunlara ek olarak Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2022 yılında yayınladığı haber bülteninde 2021 yılında güvenlik birimlerine suç mağduru olarak getirilen 186.014 çocuktan %13.1'nin cinsel suçlardan dolayı mağdur olduğu da dikkat çekmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022b). Diğer taraftan ABD'ye bağlı bir kurum tarafından hazırlanan raporda da Amerika Birleşik Devletleri'nde 2019 yılında 656.000 civarında çocuğun istismar ve ihmal mağduru olduğu ifade edilmiştir (U.S. Department of Health & Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau, 2021, s. 11).

Hem ülkemizde hem de dünya genelinde görülmesi sebebiyle küresel bir sorun olarak nitelendirebileceğimiz çocuk ihmal ve istismarı gerek nedenleri gerek etkileriyle çözülmesi gereken hassas bir konudur. Fiziksel istismar, cinsel istismar, psikolojik istismar, ihmal

(Ambrosino vd., 2015, s. 315; Sedlak vd., 2010) ekonomik istismar ve internette istismar gibi türleri bulunan çocuk istismarını kolaylaştırıcı birçok çocuk, aile ve toplum kaynaklı etken bulunmaktadır (Gürhan, 2015, s. 17). Çocukların bireysel özellikleri, akran çevresi, ebeveynlerin çocukluk döneminde istismara uğramış olması, ailenin sosyoekonomik düzeyi, yoksulluk, işsizlik ve sosyal eşitsizlikler gibi toplumsal etkenler çocuk istismarı için bir risk faktörü olabilmektedir (Gürhan, 2015, ss. 17-21; World Health Organization [WHO], 2022). Bu risk faktörlerinin de etkileri göz önüne alındığında ebeveynlerin öğrencilerin okuldan kaçmasına kasten izin vermesi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenmemesi (Sedlak vd., 2010) öğrencilerin beslenme ve sağlığına dair gereksinimlerinin karşılanmaması, öğrencinin zorla bir işte çalıştırılması ve öğrencilerin geçerli bir neden olmadan ebeveynler tarafından okula gönderilmeyerek evde tutulması gibi durumlar da fiziksel, duygusal ve cinsel istismarın dışında bir istismar türü olan ihmal kapsamında ele alınmaktadır. Ailesi ya da diğer kişiler tarafından çocuğa yapılan her türlü istismarın belirtilerini bilmek çocuk istismar ve ihmalinin saptanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle istismar ve ihmal gibi başka sebeplerden dolayı risk altında bulunan öğrenciler düşük akademik başarı, okuldan kaçma, aile ve akran grubuyla sorunlar yaşama ve davranış problemleri gösterme gibi riskli davranışlar sergilemektedir (Nalbant, 2010, s. 22). Yani istismar, mağdur çocuklar üzerinde sosyal, duygusal, davranışsal, fiziksel ve akademik açıdan birçok olumsuz etki bırakabilmektedir (McWherter, 2005). Nitekim araştırmalarda da istismara maruz kaldığını bildiren öğrencilerin daha düşük akademik başarı gösterdiği (Azizoğlu, 2009), daha yüksek düzeyde madde kullanımı bildirdiği (Moran vd., 2004, s. 573), daha düşük akademik performans sergilediği, daha fazla disipline gönderildiği ve sınıf tekrarı olasılığının daha yüksek olduğu (Eckenrode vd., 1993, s. 59) ve kendilerini arkadaş ve okul gibi sosyal ortamlardan daha fazla soyutladığı (Elliott vd., 2005, s. 1677) tespit edilmiştir. Yine ebeveynleri tarafından ihmal edilmiş ya da istismara maruz kalan çocuklarda davranış sorunları görülebileceği (Bashir vd., 2021, s. 2606; Odhayani vd., 2013, s. 836) vurgulanmıştır. Aynı zamanda May ve Avcı (2021, s. 214)'nın da ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada duygusal istismarın okul reddi üzerinde etkisinin olduğu ve öğrencilerin duygusal istismar deneyimlerinin artmasının okul reddi riskini de artırdığı rapor edilmiştir. Bu nedenle okullar, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına öğrencilerin bu riskli davranışlarını ve istismar belirtilerinin gözlemleyebilme ve tespit edebilme imkanı sağlamaktadır (Nalbant, 2010, s. 22).

Mevcut araştırmanın bulgusu ve literatür bilgilerden hareketle çocuk istismarı ve ihmalinin okullarda karşılaşılan toplumsal bir sorun olduğu, bireysel, ailesel ve sosyal birçok

faktörün çocuk istismarını kolaylaştırdığı görülmektedir. Aynı zamanda çocuk istismarının öğrencilerde birçok riskli davranışa yol açtığı, öğrencilerin hem gelişimlerini ve sağlığını hem de okul yaşamını ve sosyal yaşamını etkilediğini söylemek mümkündür (WHO, 2022). Risk faktörleri ve etkileri göz önüne alındığında çocuk istismarının önlenmesi ve çocuk istismarı mağdurlarıyla çalışmada sağlık, eğitim, güvenlik, adli ve sosyal hizmetler alanında hizmet veren kurum ve kuruluşlara görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada okullarda Üzbe Atalay (2020, s. 357)'ın da belirttiği gibi çocuk istismarı ve ihmalinin vuku bulmadan önlenmesi için okul çalışanları tarafından öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde dile getirebilecekleri güvenli bir okul iklimi ve atmosferi oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenlere, istismarla ilgili kurumlara adli ve idari bildirimde bulunulması, istismar ve ihmale sebep olabilecek risk faktörlerinin belirlenerek istismarın önlenmesi, istismar mağduru çocuğa uygun bir yaklaşım sergilenmesi ve rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapılması gibi önemli görevler düşmektedir (Bayındır, 2021a, s. 170). Eğer öğrencilerde ihmal ve istismar belirtileri varsa adli ve idari bildirimde bulunulmalı ve ihmal/istismar mağduru öğrencilere yönelik iyileştirici hizmetler kapsamında psikososyal destek hizmetleri verilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Araştırmada öğrenciler ve velilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara verdiği cevaplar ile öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlar birinin de pandemi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle pandeminin etkisine dair okul çalışanlarının yarısına yakınının görüş belirttiği görülmüştür. Bununla birlikte pandemi, okul çalışanları tarafından okul iklimini de olumsuz etkileyen bir unsur olarak ele alınmıştır. Bazı okul çalışanlarının görüşlerine göre pandemi okulun önemini yitirmesine, öğrencilerin okul kültüründen uzaklaşmasına, öğrencilerin okul devamsızlığının artmasına yol açmış ve öğrencilerin davranışlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Kısacası mevcut araştırmaya dair bulgular 2020 yılından itibaren ülkemizde görülen COVID-19 pandemisinin hem öğrenciler ve veliler hem de öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri için yani okulun tüm paydaşları tarafından öğrencilerin okul yaşamını ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen bir unsur olarak ele alındığını göstermektedir.

Salgın döneminde yaşanan sokağa çıkma yasakları ve kapanmadan dolayı öğrenciler vakitlerinin büyük bir kısmını evde geçirmiş, okulların uzun bir süre kapalı olmasıyla birlikte eğitim- öğretim süreci uzaktan yürütülmüş ve 2021 yılının Eylül ayında tam anlamıyla zorunlu

olarak yüz yüze eğitime geçilmiştir. Bu yüzden pandeminin hem uzaktan eğitim sürecinde hem de yüz yüze eğitimin başladığı dönemde öğrencilerin okul yaşamına olumsuz etkileri olmuş ve bu da öğrencilerin, velilerin ve okul çalışanlarının cevaplarına yansımıştır. Öğrencilerin ve velilerin pandemiye öğrencilerin okul yaşamlarını etkileyen bir sorun olarak görmelerinde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte öğrenme kayıpları yaşamalarının, uzaktan eğitim süreci için bilgisayar, tablet, internet erişimi gibi imkanlara sahip olamamalarının etkili olduğu söylenebilir. Yine pandemi sürecinde yaşanan ağır hastalıklar ve kayıpların da öğrencilerin eğitim hayatına olumsuz yansıdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okul ortamından ve arkadaş ortamından uzak kalmalarının sosyal gelişimlerine zarar verip akran ilişkilerini olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Öğrencilerin özellikle yaşı ve gelişimi de göz önüne alındığında gençlik döneminde bulunmaları sebebiyle pandeminin etkisiyle geleceklerine yönelik kaygı, umutsuzluk hissettikleri ve bunun da okul yaşamlarına olumsuz yansıdığı yorumunda bulunulabilir.

Pandeminin etkilerinin okulların tekrar açılmasıyla birlikte devam ettiği de görülmektedir. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerine göre pandemi süreci öğrenciler için okulun önemini yitirmesine sebep olmuştur. Okulun önemini yitirmesinde öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinin uzaktan eğitimle devam edebileceğini ilişkin algılarının etkili olduğu düşünülmektedir. Artan okul devamsızlıklarının, davranış problemlerinin ve okula uyum sorunlarının altında; öğrencilerin uzun bir süre okul kültüründen uzak kalması, arkadaşlık ilişkilerinin pandemi döneminde yaşanan kapanmaya bağlı olarak zayıflaması, okul kurallarının unutulması, öğrencilerin uzun süre evde kalmalarına bağlı olarak gelişen alışkanlıklar, sosyal medya kullanımının artması ve pandemi sürecinde uzaktan yürütülen derslerin takip edilmemesine bağlı olarak gelişen öğrenme kayıpları gibi etkenlerin yer aldığı söylenebilir. Yine pandemi sürecinde ortaöğretim düzeyinde okul devamsızlığından dolayı 2020-2021 eğitim öğretim yılında sınıf tekrarının uygulanmamasının (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2021) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri takip etmemelerine yol açtığı ve bunun da akademik başarıyı olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Nitekim alanyazındaki birçok araştırmada da pandemi sürecinin öğrencilerin okul yaşamını, eğitim-öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği vurgulanmıştır (Altıparmak & Demircan, 2021; Bayındır, 2021b, s. 359; Baz, 2021, ss. 30-31; Gencer vd., 2021, ss. 48-51; Spitzer, 2021, s. 7; Tunç vd., 2021, s. 29).

Pandeminin çocukların sağılığı, eğitimi ve sosyal gelişimi üzerinde dolaylı yıkıcı etkileri olmuştur. Pandemiyle birlikte gelen çevrimiçi eğitim düşük gelirli ortamlarda uygulanabilir olmamakla birlikte okul ortamının sunduğı sosyalleşme imkanını da sağlayamamaktadır (Nature Medicine, 2021). Çayak (2021, s. 223)'ın velilerle gerçekleştirdiğı araştırma sonucunda velilerin pandemi nedeniyle okullar açık olmadığı için evde çocuklarının eğitim sürecine yeterli düzeyde destekte bulunamadıkları kaygısı taşıdıkları, pandeminin öğrencilerin akademik motivasyonunu olumsuz etkilediğı ve okulların kapalı olması sebebiyle öğrencilerin sosyalleşmesine imkan sağlayan okul ortamından uzak kaldığı bulguları elde edilmiştir. Acuner vd. (2021)'nin ortaöğretim son sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada pandeminin öğrencileri psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkilediğı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere göre pandemi, uzaktan eğitim ile derslerin verimsizleşmesine, motivasyonlarının düşmesine, sınav ve gelecek kaygısı gibi kaygılar yaşamalarına neden olmuştur (Acuner vd., 2021, ss. 194-196). Benzer şekilde yurt dışında yapılan bir çalışmada da COVID-19 pandemisinin öğrenme kayıplarına yol açtığı ve pandeminin öğrencilerde korku yaratarak öğrenme sürecini olumsuz etkilediğı üzerinde durulmuştur (Maba vd., 2023).

Puteikis vd. (2022) tarafından yürütölen araştırma, pandemi sürecinde liselerin tekrardan açılmasının öğrencilerin fiziksel sağılığı ve öğretim kalitesi üzerinde faydalı olduğunu, uyku kalitesi ve ruh sağılığı üzerinde ise olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre öğrencilerin yüz yüze eğitimi daha kaliteli algıladıkları, yüz yüze eğitimin başlamasıyla ders çalışmaya daha fazla vakit ayırdıkları görölmüştür (Puteikis vd., 2022). Aynı şekilde Sifat vd. (2022) tarafından yapılan bir araştırma da pandemi sürecinin ergen öğrencilerde kaygı, stres, depresyon ve uyku bozuklukları gibi psikolojik etkileri olduğunu, okulların kapanmasının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, oyun oynama ve fiziksel aktiviteleri içeren sosyal yaşamını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada pandemiye bağılı uzaktan eğitim sürecinde sanal sınıfta öğrencilerin dikkatlerini sağlayamadığı, ev ortamının öğrenme için uygun bir ortam olmadığı, uzaktan eğitim için gerekli olan dijital cihazlara erişim sorunlarının yaşandığı, okulların kapanmasıyla öğrencilerin çoğunlukla zamanlarını dijital araçlarla geçirdiğı ve öğrencilerin sosyal medya kullanımına ve video oyunlarına yöneldiğı bulgulanmıştır (Sifat vd., 2022, ss. 4-6). Kabul vd. (2022)'nin yapmış olduğu bir araştırma ortaöğretim öğrencilerinin pandemi sürecinde yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte psikolojik, sosyal, fiziksel ve zihinsel açıdan uyum sorunları yaşadıkları; okul kurallarına uymakta güçlük çektikleri, arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığı görölmüştür. Çalışma aynı zamanda uzaktan eğitim

sürecinin getirmiş olduğu olumsuzlukları da ortaya koymuş ve pandeminin eğitime erişimde eşitsizlik yarattığına vurgu yapmıştır (Kabul vd., 2022, ss. 104-105). Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra TÜSİAD'ın pandeminin eğitim üzerindeki etkisine dair yayınlamış olduğu raporda ulaştığı sonuçlar da dikkat çekmektedir. Raporda pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesinin okul terki ve öğrenme kayıpları riskini artıracakı vurgulanmış ve uzaktan eğitim sürecinde okulun istismar ve ihmali belirleme ve müdahale etme gibi fonksiyonlarının sonlandığı ifade edilmiştir (Gencer vd., 2021, ss. 49-50).

Hem mevcut araştırmaya ilişkin bulgular hem de diğer araştırmaların bulguları birlikte ele alındığında 2020 yılı itibarıyla ülkemizde de etkileri hissedilen salgın sürecinin okulun tüm paydaşları tarafından eğitim alanı için bir sorun olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu bağlamda pandeminin öğrencilerin akademik performansları, psikososyal gelişimleri ve davranışları üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı ve eğitimde fırsat eşitsizliklerine yol açtığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin yarısına yakınının görüş belirttiği toplumsal odaklı sorunlardan birinin de göç ve uyum sorunu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul çalışanlarının ifadeleri farklı ülkelerden göçle gelen öğrencilerin sınıfa, kültüre ve çevreye uyum sağlamada zorluk çektiğini, dil ve iletişim sorunları yaşadığını göstermektedir. Yine okul çalışanlarının öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bireysel sorunlar altında öğrenciler arasında etnik ayrımcılık yaşanmasına değinmesi göç olgusuna işaret etmektedir. Aynı zamanda araştırmanın nicel boyutunda öğrenci ve velilerden elde edilen bulgularda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında çok az da olsa sosyal dışlanma, yabancı olduğu için sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz kalma cevaplarının yer alması da okul çalışanlarının göçe vurgu yapmasını ve göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunları açıklar niteliktedir.

Göç ve uyum sorununun araştırma sonuçlarına yansımada Zeytinburnu ilçesinin sosyal yapısının da etkili olduğu düşünülmektedir. International Organization for Migration (IOM) tarafından 2020 yılında yayınlanan rapora göre birinci metotla (resmi veriler) toplanan veriler Zeytinburnu ilçesinde 52.350 göçmenin yaşadığını, ikinci metotla (saha çalışması) toplanan veriler ilçede 65.699 göçmenin yaşadığını ortaya koymaktadır. Raporun hazırlandığı yılda ilçenin nüfusunun 284.935 olduğu göz önüne alınırsa ilçede yaşayan göçmen sayısının ciddi bir oranda olduğu ortadadır (International Organization for Migration, 2020, s. 114). Nitekim bu durumun araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin sayısına da yansıdığını söylemekte

mümkündür. Bu yüzden Zeytinburnu ilçesindeki göçmen nüfusu göz önüne alındığında göçün meydana getirdiği dil, uyum ve dışlama gibi sorunların ilçedeki eğitim kurumları için üzerinde durulması gereken önemli ve hassas bir konu olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde göçmen-sığınmacı öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunlara vurgu yapan birçok araştırma bulunduğu görülmektedir (Ercan, 2018, s. 186; Fidan & Taş, 2023; Karadaş, 2022; Levent & Çayak, 2017, ss. 30-31; McIntyre vd., 2011; Telsaç & Telsaç, 2022). Bu araştırmaların yanı sıra Aydeniz ve Sarıkaya (2021, s. 395) tarafından öğretmenlerle yürütülen bir araştırma ile Üstün vd. (2017, s. 750) tarafından mülteci ailelerle gerçekleştirilen bir çalışmaya göre göçmen/mülteci öğrenciler eğitim sürecine dair dil ve uyum problemleri, motivasyon eksikliği ve dışlanma gibi sorunlar yaşamaktadır. Aynı şekilde ortaöğretim kurumlarında yürütülen başka bir araştırma da Suriyeli öğrencilerin eğitim okul ortamlarında yaşadığı sorunların başında zamanla azalsa da ötekileştirilme ile dil ve iletişim sorunlarının geldiğini ortaya koymuştur (Demir, 2019, s. 295). Suriyeli çocuklar dil sorunundan dolayı kendilerini ifade etmekte ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada zorlanmakta ve uyum sorunları yaşamaktadır (Ergün & Özsöz, 2022, s. 219). Bir araştırmaya göre de göç edilen ülkenin diline ilişkin yeterliliği düşük olan öğrencilerin kültürlerarası yeterlik kaygılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yeh vd., 2008, s. 784). Göçmen öğrencilerin yaşadığı dil ve iletişim sorunlarına bağlı gelişen problemler akademik başarısızlık riskini artırmakta ve öğrencinin okulu bırakmasına sebep olabilmektedir (Karadaş, 2022, s. 74). Dil, çevreye ve okula uyum sorunlarının yanı sıra göçmen öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı ayrımcılığa uğradığı ve bu durumun göçmen öğrencileri psikolojik açıdan etkilediği de görülmektedir (Saklan & Karakütük, 2022, ss. 65-66). Aynı zamanda Kanada’da mülteci ve göçmen öğrencilerle yapılan bir araştırma ayrımcılık deneyimi ya da algısının okuldan kaçma davranışı için önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Nakhaie, 2022, s. 1529). Dolayısıyla araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği ve göçe bağlı gelen eğitim sorunlarının öğrencilerin okul yaşamını etkilediği söylenebilir.

Son yıllarda ülkemize yaşayan göçmen/sığınmacı/mülteci statüsünde bulunan bireylerin sayısının artması göçmen öğrencilerin eğitim sorunlarını daha görünür kılmıştır. Göçle gelen öğrenciler kendi kültürleri ve değerleri ile göç ettikleri ülkenin kültürü ve değerleri arasındaki farklılıklardan dolayı uyum sorunlarıyla karşılaşmakta, göç nedeni ile sosyal destek mekanizmaları zayıfladığı için ayrımcılığın etkilerine karşı savunmasız bir duruma düşmektedir (Nakhaie, 2022, s. 1533). Bu noktada okul çalışanları tarafından göçmen öğrencilerin uyum

sürecini kolaylaştırıcı ve okul iklimini güçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Diğer taraftan göçe bağlı gelişen dil ve iletişim problemleri, uyum sorunları, ayrımcılık gibi eğitim sorunların çözümünde arkadaş ortamı, aile, toplum ve sosyal politikalar gibi unsurlar da göz önünde bulundurularak okulun tüm paydaşlarını kapsayan çalışmalar yürütülmelidir. Bunlarla birlikte kültürel farklılıkları ve yeterlikleri temel alan çok kültürlü eğitim müfredatlarının geliştirilmesi de göçmen-mülteci-sığınmacı öğrencilerin akademik uyum sürecini kolaylaştıracaktır (Nakhaie, 2022, s. 1534).

Araştırma sonucunda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri tarafından sık dile getirilmese de sırasıyla ülke gündemi, medyanın olumsuz etkisi, çocuk evliliği, rol model eksikliği ve öğrencilerin umutsuzluğu gibi sorunlar da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal odaklı sorunlar içerisinde yerini almıştır. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilere göre; savaş, pandemi ve ekonomik sorunlara ilişkin ülke gündemi ve haberler, medya (sosyal medya, diziler) ve sosyal medyada paylaşılan içerikler öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında ülke gündemi, ekonominin kötü olması ve pandeminin öğrenciler ve velilerin verdiği cevaplar arasında yer aldığı görülmüştür.

Öğrenciler eğitim görseler dahi iş sahibi olamayacağını düşünmelerinden ya da kendilerine olan inanmışlıklarının olmamasından dolayı geleceğe dair umutsuz olmakta ve bu durum da öğrencilerin akademik performanslarına yansımaktadır. Aynı zamanda okul çalışanlarının ifadeleri öğrencilerin rol model alabilecekleri birinin olmadığına ve yanlış kişilerin öğrencilere olumsuz rol model olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerine göre bazı kız öğrenciler çocuk yaşta evlendirilmektedir. Dünyada ve ülkemizde yaşanan sorunlar, ekonomik problemler, istihdam sorunları ve savaş gibi etkenlerin öğrencilerin geleceğe dair kaygı duymasına, umutsuzluk içinde olmasına ve ders çalışma motivasyonunun düşmesine yol açtığı söylenebilir. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri tarafından dile getirilen ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bu toplum odaklı sorunların özelde öğrencilerin akademik başarılarına, davranışlarına, motivasyonlarına, psikososyal gelişimlerine ve eğitim haklarına olumsuz yansıtacağı düşünülmektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bu sorunların bazı araştırmalarda da vurgulandığı görülmüştür. İnce (2020, s. 237) tarafından yürütülen bir çalışmada okul iklimine ilişkin görülen sorunlar arasında öğrenciler için rol model

eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir. Savi Çakar vd. (2015, s. 6)'nin yapmış olduğu bir araştırmada ise öğretmenlere göre öğrencilerin riskli davranış gösterme sebeplerinden birinin de televizyon ve dizi olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularıyla mevcut araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

“18 yaşın altındaki herhangi bir çocuğun başka bir yetişkin veya çocukla resmi evliliği ya da gayri resmi birlikteliği” olarak ifade edilen çocuk evliliği dünya genelinde azalsa da hala varlığını sürdüren bir insan hakları ihlalidir. Yerleşik cinsiyet eşitsizliğinin bir sonucu olan çocuk yaşta evlilikten en çok kız çocukları etkilenmektedir (UNICEF, 2023). Hem dünyayı hem de ülkemizi ilgilendiren bu sosyal sorun aynı zamanda çocuk ihmali ve istismarının bir başka boyutudur. Ailelerinin eğitim seviyesinin düşük olması, yoksulluk, kız çocuklarına verilen değer, gelenek ve görenekler, toplumsal normlar, eğitim imkanlarının olmaması ve sağlık hizmetlerine sınırlı erişim gibi unsurlar çocuk yaşta evliliğin nedenleri arasında yer almaktadır (UNICEF, 2023; Yüksel & Yüksel, 2014, s. 20). Çocuk yaşta evliliğin sonuçlarına bakıldığında çocukların bedensel ve ruhsal gelişiminin olumsuz etkilendiği (Çelebi Erkilic & Piyal, 2022, s. 635), çocukların çocukluk döneminin kısaldığı, eğitim sürecinin sonlandığı ve sağlıklarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Çocuk yaşta evlendirilen çocuklar çocukluklarını dair oyun oynama, arkadaşlık geliştirme sürecini yaşayamamakta ve eğitim hayatından kopmaktadır (Nour, 2009, s. 54). Bu konuda araştırmaya katılım gösteren bir psikolojik danışmanın *“Suriyeli bir öğrencimiz var. Sanki Türk de olmuştu. Akademik olarak başarısız öğrenciyi ailesi evlendiriyor, gidiyor”* şeklindeki ifadesi de ailelerin düşünce yapılarının hem çocukların erken yaşta evlendirilmesine hem de çocukların eğitim haklarının engellendiğini göstermektedir. Nitekim Nepal’da yapılan bir araştırma kız çocuklarının okul terkine sebep olan nedenler arasında yaygın olan faktörün evlilik olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, mezhepsel durumlar ya da dezavantajlı bir sosyal sınıfa mensup olma kız çocukların çocuk yaşta evlendirilip okulu terk etme riskini artırmaktadır (Sekine & Hodgkin, 2017, ss. 8-9).

Çocuk yaşta evlilik her ne kadar öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri tarafından sık dile getirilen bir sorun olmasa dahi ailelerin eğitim düzeylerine, gelenek ve göreneklerine, düşünce yapılarına bağlı olarak hala etkisini ülkemizde ve dünya çapında sürdürmektedir. Bu nedenle çocuğun değerini zedeleyen, haklarını ihlal eden, gelişimlerini ve sağlıklarını olumsuz etkileyen bu sorunun nedenleri ve sonuçları göz önüne alındığında çözülebilmesi için mikro, mezo ve makro düzeyde çalışmalar yapılması esastır.

Okul Çalışanları Kaynaklı Sorunlar

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar öğretmen, okul idaresi ve rehberlik servisinden yani okul çalışanlarından kaynaklanabilmektedir. Araştırmada öğrencilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %34.1'i okul yaşamını etkileyen sorunların öğretmenlerinden, %20.9'u okul idaresinden, %8.9'u rehberlik servisinden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Velilerin %23.9'u öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların öğretmenlerden, %19.2'si okul idaresinden, %6.2'si ise rehberlik servisinden kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler ve velilerden elde edilen bu sonuçların paralellik taşıdığı ve okul çalışanları arasında sorunların kaynağı olarak daha çok öğretmenlerin görüldüğü söylenebilir.

Okul yaşamını etkileyen sorunların öğretmenlerin kaynaklandığını belirten öğrencilerin yarısından fazlası ise öğretmenlerin ders anlatımını yeterli bulmamakta yarısına yakını da öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilere göre yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlar arasında iletişim problemleri ve ilgisizlik de göze çarpmaktadır. Okul yaşamını etkileyen sorunların okul idaresinden kaynaklandığını belirten öğrencilere göre ise okul idaresi kaynaklı sorunların başında okul idaresinin katı bir disiplin anlayışı sergilemesi gelmektedir. Öğrencilerin vurguladığı diğer önemli sorunlar ise okul idaresinin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olması ve öğrenciyle ilgilenmemesidir. Okul yaşamını etkileyen sorunların rehberlik servisinden kaynaklandığını belirten öğrencilerin yarısından fazlası rehberlik servisinin öğrenciyle ilgilenmediğini vurgulamakta yarısına yakını da rehberlik servisinin hizmetlerinin yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarafından dile getirilen rehberlik servisine ulaşamama ve öğrencilerin rehberlik servisinin bilmemesi gibi sorunlar da dikkat çekmektedir. Diğer taraftan araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %74.8'nin ve velilerin % 46.4'ünün okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğunda kısmen ulaşabildiğini ve ulaşamadığını belirtmesi de rehberlik servisiyle ilgili sorunların başka bir boyutunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin belirtmiş olduğu bu sorunlara ilişkin velilerin de okul personeli kaynaklı sorunlar başlığı altında çeşitli problemlere dikkat çektiği görülmüştür. Her ne kadar bu sorunlar velilerin çok az bir kısmı tarafından dile getirilse de velilerin öğretmenlerin öğrenciyle ilgilenmediği, okul idaresinin katı bir yaklaşımının olduğu ve rehberlik servisinin hizmetlerinin yetersiz olduğu gibi sorunlara vurgu yaptığı görülmüştür. Aynı zamanda araştırmanın nitel boyutunda okul çalışanlarının rehberlik servisi hizmetlerinin yetersiz kalmasına yönelik yoğun görüş bildirmesi, rehberlik hizmetlerinin

yetersiz kalmasında psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısının yetersiz kalmasına dikkat çekmesi ve rehberlik servisi hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik öneri getirmesi de öğrencilerin ve velilerin rehberlik servisi kaynaklı sorunlarını açıklamaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin okul yaşamını etkileyen öğretmen, okul idaresi ve rehberlik ve psikolojik danışma servisi kaynaklı sorunlara ilişkin benzer bulguların elde edildiği görülmüştür. Bu noktada Ege (2018, ss. 105-106)'nin ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada öğrencilerin yarısından çoğunun okula ilişkin sorunlarının olduğu, okula ilişkin sorunlarının olduğunu belirten öğrencilerin bu sorunlara sırasıyla öğretmenlerin ilgisizliği ve ayrımcılık yapması gibi etkenlerden oluşan öğretmenlerin olumsuz davranışları, okul yönetiminin baskıcı yaklaşımı ve rehberlik hizmetine erişememe gibi cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlardan okul devamsızlığını konu edinen başka bir araştırmada da okul devamsızlığının sebepleri arasında öğrencilerin öğretmenler ve okul yöneticilerini de gördüğü, öğretmen kaynaklı faktörler içinde ise ders işleyişinin sıkıcılığına ve ders sürecinde öğretmenlerin katı yaklaşımına ilişkin görüş bildirdiği belirlenmiştir (Altinkurt, 2008, ss. 139-140). Benzer şekilde Erdener vd. (2017, s. 160) de lise öğrencilerinin problemleri üzerine öğrencilerle yaptığı bir çalışmada öğrencilerin okul kaynaklı sorunları arasında öğretmenlerin ilgisizliği/olumsuz davranışları ve derslerin öğrenciler için dikkat çekici bir şekilde verilmemesi gibi sorunların öğrenciler tarafından önemli bir derecede belirtildiği ortaya konulmuştur.

Karataş ve Baltacı tarafından ortaöğretim kurumlarında yürütülen bir araştırmada da görüşmeye katılan öğrencilerin yarısının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir (Karataş & Şahin Baltacı, 2013, s. 448). Aynı şekilde Yüksel-Şahin (2008, s. 18) de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesi amacıyla ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada elde ettiği bulgular ışığında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yeterli düzeyde sunulmadığını vurgulamıştır. Gerek mevcut araştırmanın bulguları gerek alanyazındaki araştırmanın sonuçları öğrencilerin okul sisteminde karşılaştıkları sorunların kaynağının aile veya toplumsal faktörlerin dışında okul çalışanları kaynaklı da olabileceğini göstermektedir.

Okul ve Okul Çevresi Kaynaklı Sorunlar

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar okulun fiziki yapısından ve ders materyallerinin yetersizliğinden de kaynaklanabilmektedir. Araştırmada öğrencilerden elde

edilen bulgular öğrencilerin %19.7'sinin okul yaşamını etkileyen sorunların okulun fiziki yapısından, %22.1'inin ders materyallerinin yetersizliğinden kaynaklı olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur. Okul yaşamını etkileyen sorunların okulun fiziki yapısından kaynaklandığını belirten öğrencilerin yaklaşık yarısına göre okulun fiziki yapısı yetersizdir. Bununla birlikte öğrencilerin okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlara verdiği cevapların başında okulda revirin bulunmaması, okuldaki eşyaların yetersiz olması, okulda laboratuvarın/kütüphanenin olmaması ya da kullanılmaması, okulun küçük olması gibi sorunlar yer almıştır. Velilerin %11.7'si ise öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların okulun fiziki yapısından, %22.7'si ise ders materyallerinin yetersizliğinden kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlar bağlamında ise okulun fiziki yapısının yetersiz olduğuna sadece dört velinin dikkat çektiği görülmüştür. Velilerin bir kısmının okulun fiziki yapısının okul yaşamı üzerindeki etkili olduğunu düşünmesine rağmen bu durumun açık uçlu cevaplara bu kadar az yansımalarının birkaç nedeni olacağı düşünülmektedir. Birincisi velilerin okulun fiziki yapısını etkileyen sorunları birey, arkadaş ve aile odaklı sorunlardan daha önemsiz bulmalarıyla açıklanabilir. İkincisi ise velilerin okulun fiziki yapısına ilişkin sorunları çocuklarından duydukları kadarıyla yani yüzeysel olarak bilmeleri sebebiyle bu sorunları açık uçlu olarak ifade etmedikleri söylenebilir. Yani veliler okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlar olduğunu bilmekte ama bu sorunların neler olduğunu bilmemektedir. Bu da velilerin okulu ziyaret etmemesinden ve okul dinamiklerini bilmemesinden kaynaklı olabilir. Nitekim velilerden elde edilen bulgular da öğrencinin okul durumuyla ilgili bilgi almak için %36.7'sinin okula gitmediğini, %32.4'ünün ise kısmen gittiğini göstermiştir. Bu nedenle okulu ziyaret etmeyen velilerin okulun fiziki durumunu gözlemlene imkanı olmadığı için okulun fiziki imkanlarına dair detaylı düzeyde bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre de okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar arasında okulun fiziki yapısının yetersiz olması sık dile getirilen bir konu olmuştur. Okul çalışanları okulun fiziki yapısının yetersiz olmasının eğitim-öğretim sürecini ve okul iklimini olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır. Ayrıca bazı okul çalışanları tarafından da okul içerisinde fiziksel ve donanımsal açıdan iyileştirmelerin yapılması gerektiği öneri olarak getirilmiştir. Gerek öğrencilerden ve velilerden elde edilen nicel bulgular gerek okul çalışanlarından elde edilen nitel bulgular okulların fiziki yapısından kaynaklı sorunların olduğunu ve öğrencilerin eğitim-öğretim süreci için gerekli olan laboratuvar ve kütüphane gibi birimlerden bazı öğrencilerin yararlanmadığını ortaya koymaktadır. Okulların fiziki açıdan yetersiz olması, ders materyallerindeki eksiklikler öğrencilerin eğitim-öğretim

sürecini, akademik başarısını, sosyal gelişimlerini ve okul iklimi algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim öğrencilerinin akranlarına yöneldiği bu zaman diliminde okul ortamının öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarına karşılayabilecek ve öğrenme motivasyonlarını artıracak sosyal ve eğitsel imkanları sunması önem arz etmektedir.

Hem okulların fiziki yetersizliği hem de ders materyallerinin eksikliği alanyazındaki başka araştırmalarda da değinilen bir sorun olmuştur (Ege, 2018, s. 105; Erdener vd., 2017, s. 160; Osmanoğlu & Yaşa, 2018, s. 1310; Sezer & İşgör, 2010, s. 246; Şener, 2018, s. 218). Bu araştırmalardan birinde ise okul kaynaklı sorunları olduğunu dile getiren ortaöğretim öğrencilerinin %18.3'ünün fiziksel imkanların yetersizliğine vurgu yapması mevcut araştırmada sorunların okulun fiziki yapısından kaynaklandığını belirten öğrencilerin oranına yakın olması sebebiyle dikkat çekmektedir (Ege, 2018, s. 105). Dolayısıyla daha önceki araştırmalarda da gündem olan okulun fiziksel yapısından kaynaklı problemlerin hala devam ettiği, okulun tüm paydaşları tarafından dile getirildiği ve öğrencilerin okul yaşamını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlardan birisi de okul çevresidir. Araştırmada öğrencilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaklaşık dörtte biri okul yaşamını etkileyen sorunların okul çevresinden kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre okul yaşamını etkileyen sorunların okul çevresi kaynaklı olduğunu belirten ve bu sorunların neler olduğuna ilişkin cevap verenlerin yarısından fazlası okul çevresinin güvensiz olmasına vurgu yapmıştır. Yine okul çevresinde zararlı madde kullanılması/satılması, okul önüne yabancıların gelmesi, okul çevresinde sürekli kavga çıkması, okul çevresinin sosyal açıdan yetersiz olması gibi olumsuzluklar da öğrencilerin vurguladığı diğer önemli sorunlar arasında yer almıştır. Velilerin %22.7'si ise öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların okul çevresinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ancak okulun çevresinden kaynaklı sorunlar bağlamında okul çevresinin güvensiz olduğuna vurgu yapan sadece üç velinin cevap verdiği görülmüştür. Hem öğrencilerin hem de velilerin birbirine yakın oranda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağı olarak okul çevresini görmelerine rağmen velilerin bu bağlamdaki sorunları açık uçlu bir şekilde dile getirmemeleri bu durumu ya daha az önemli gördüklerinden ya da bu sorunların neler olduğuna dair detaylı bilgilerinin olmamasından kaynaklı olduğunu söylenebilir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre de okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar arasında güvenlik problemleri yer almıştır. Okul çalışanları okul içinde ve okul çevresinde güvenlik sorunları yaşandığını, öğrenciler ile bölge sakinleri arasında tartışma ve kavgaların çıktığını dile getirmiştir. Gerek öğrencilerden ve velilerden elde edilen nicel bulgular gerek okul çalışanlarından elde edilen nitel bulgulardan okulun çevresinden kaynaklı sorunlar yaşandığı ve özellikle okul çevresinin güvensiz olmasının öğrencilerin okul yaşamını ve okul iklimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde alanyazındaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar da okul çevresinden kaynaklı alkol, sigara ve madde satılması (Turhan & Turan, 2012, s. 139), şiddet olaylarının varlığı (Washington & Avant, 2001) gibi sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ege (2018, s. 108) tarafından yürütülen araştırmada da ortaöğretim öğrencilerinin çevre kaynaklı sorunlar arasında en çok güvenlik sorununa dikkat çektiği ve bölge sakinlerinin davranışlarından kaynaklı problemlere vurgu yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca Batman ilinde öğretmenlerle yapılan bir çalışma da okuldaki şiddet olaylarının büyük bir bölümünün okul çıkışında ve okul çevresinde yaşandığını ortaya koymuştur (Arslan, 2015, ss. 10-11). Bu nedenle okul çevresinin, yaşanan bölgenin ve okulun bulunduğu çevreyle olan ilişkisinin öğrencilerin okul yaşamını etkilediğini söylemek mümkündür.

Okul çevresi ve okulun fiziki yapısına bağlı sorunların yanı sıra okul ortamıyla ilgili öğrencilerin dile getirdiği sorunlar arasında okulun temiz olmaması, okulda disiplin olmaması, okulda sigara içilmesi, okulda öğrencilerin kavga etmesi ve okula silah getirilmesi gibi yer almıştır. Okulda disiplin olmamasının yine velilerin verdiği cevaplara yansıyan bir sorun olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden de elde edilen bulgularda da ceza sisteminin yetersiz olmasına bağlı okullarda disiplinin olmaması ve güvenlik problemleri yaşanması gibi öğrencilerin dile getirdiği sorunlara vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle gerek nicel gerek nitel bulgular okullarda güvenliğe ve disipline ilişkin ciddi problemlerin ve okul kurallarına uygun olmayan eylemlerin varlığını göstermekte ve öğrencilerle okul çalışanlarının sağlığını olumsuz etkileyebilecek hijyen sorunlarının yaşandığını ortaya koymaktadır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okullarda istenmeyen öğrenci davranışları arasında, öğrencilerin okulda sigara içmesi, akranlarına fiziksel şiddet uygulaması, okula kesici alet getirmesi gibi okul disiplinine uygun olmayan eylemlerin yer aldığı (Gökyer & Doğan, 2016, ss. 101-102), okulda görülen riskli öğrenci davranışlarının en başında öğrencilerin sigara içmesinin geldiği (Savi Çakar vd., 2015, s. 9) tespit edilmiştir. ABD’de lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da olumsuz okul

ikliminin olduğu sınıflardaki öğrenciler daha çok silah taşıma, kavga etme, alkol ve madde kullanımı bildirmiştir (Shukla vd., 2016, s. 302). Bununla birlikte bir araştırmada da lise öğrencilerinin yaklaşık dörtte birinin okulun temiz olmadığına vurgu yaptığı görülmüştür (Erdener vd., 2017, s. 160).

Okul ortamının okul ikliminin önemli bir alanı olduğunu düşünüldüğünde (Bradshaw vd., 2014, s. 601) okul ortamından kaynaklı sorunların okulları pozitif bir okul iklimi anlayışından uzaklaştıracağı, öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca Voight ve Nation (2016, s. 177) da okulları temiz ve konforlu bir şekilde tutmanın da pozitif bir okul iklimini desteklediğini belirtmiştir.

Eğitim Sistemi ve Politikalarıyla İlintili Sorunlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlardan birinin de eğitim sistemi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin diğer nedenlerden kaynaklı sorunlar kapsamında dile getirdiği sorunların başında eğitim sistemi olmak üzere sırasıyla okulda geçirilen sürenin uzun olması, sınıfın kalabalık olması, ders sayısının fazla olması, okulun geç saatte bitmesi, okulun kalabalık olması, ders süresinin uzun olması ve okulun erken vakitte başlaması yer almıştır. Bununla birlikte okulun evden uzak olması ve okulun yıkılması sebebiyle okulun başka bir okula misafir okul olarak taşınması da yine öğrencilerin vurgu yaptığı diğer sorunlar olmuştur. Aynı şekilde velilerin çok az bir kısmının da olsa eğitim sistemi, okulda geçirilen sürenin uzun olması, sınıfın kalabalık olması, okulun evden uzak olması gibi sorunları dile getirdiği görülmüştür. Benzer şekilde bazı öğretmenler, psikolojik danışman ve okul yöneticilerinin de eğitim sistemine vurgu yaptığı, eğitim sisteminin düzeltilmesi gerektiğine yönelik öneriler getirdiği belirlenmiştir. Ayrıca ders saatlerinin fazla olduğu ve azaltılması gerektiğine ilişkin bazı psikolojik danışmanlar tarafından öneride bulunulduğu tespit edilmiştir. Gerek öğrencilerden ve velilerden elde edilen nicel bulgular gerek okul çalışanlarından elde edilen nitel bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen eğitim sistemi ve eğitim politikalarıyla ilintili birçok sorunun olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ders sayısının fazla olması, ders sürelerinin uzunluğu, teneffüs sürelerinin kısa olması, okulun erken başlaması (Osmanoğlu & Yaşa, 2018, s. 1309), eğitim sistemi ve müfredat kaynaklı problemler (Aktan, 2018, s. 229; Karakütük & Özdoğan Özbal, 2019, s. 55; Osmanoğlu & Yaşa, 2018, s. 1309; Şener, 2018, s. 194) ve sınıfların kalabalık olması (Karakütük & Özdoğan Özbal, 2019, s. 55) gibi sorunların alanyazındaki araştırmaların sonuçlarına da yansıdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra Yaman (2010, ss. 410-412)'ın farklı kademelerden öğrencilerle

gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre de öğrenci sayısı daha kalabalık olan sınıftaki öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden daha olumsuz etkilendiği, sınıflarda daha fazla sağlık ve hijyen problemlerinin yaşandığı ve öğrencilerin sosyal açıdan vakit geçirebilecekleri alanlarının azaldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim sistemine ilişkin sorunların vurgulandığı araştırmalardan elde edilen bulguların mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Eğitim sistemi ve politikalarıyla ilgili bu tür sorunların öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Okulun tüm paydaşları tarafından dile getirilen bu tür sorunların öğrencilerin akademik başarısını ve gelişim alanlarını olumsuz etkileyebileceği, öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürebileceği, eğitimde fırsat eşitsizliği yaratabileceği, öğrencilerin ve velilerin okul iklimini algılarında negatif bir etki bırakabileceği söylenebilir. Nitekim öğretmenlerle yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin başarısız olmasına sebep olan faktörlerden birinin sınıfların kalabalık olmasını görmesi bu düşüncüyü desteklemektedir (Zorba & Arıkan, 2019, s. 141). Aynı şekilde başka bir çalışmada da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin eğitim sisteminden kaynaklı müfredat, üniversiteye geçiş süreci ve eğitim politikalarına ilişkin sorunlara da dikkat çekmesi (Sezgin vd., 2016, s. 104) nitelikli bir eğitim sisteminin öneminin altını çizmektedir.

Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlara Müdahale

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede yoğun olarak aileyle ve öğrenciyle bire-bir görüşme yaklaşımının kullandığını ortaya koymuştur. Okul çalışanları öğrencilerin problemleri davranışları ve okul başarısıyla ilgili ailelerle görüşmeler gerçekleştirmekte herhangi bir sorun olduğunda veliyi görüşme yapmak üzere okula çağırılmaktadır.

Okul çalışanları aileyle görüşmenin yanı sıra rehberlik servisi görüşmeleri dahil risk altında bulunan ya da davranış sorunları olan öğrencilerle görüşme yaptıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bazı psikolojik danışmanların görüşlerinden okul devamsızlığı yapan, okula geç gelen, disiplinine sevk edilen öğrencilerle rehberlik servisi tarafından görüşmelerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Psikolojik danışmanların yanı sıra başta sınıf rehber öğretmenleri ve diğer öğretmenlerde öğrencilerle bire-bir görüşmeler yürütmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları bu yaklaşımlardan aileyle ve öğrenciyle görüşmesinin ağırlıklı olarak psikolojik

danışmanlar ve okul yöneticileri, öğrenciyle görüşmenin ağırlık olarak okul psikolojik danışmanları tarafından dile getirildiğini göstermektedir. Açıkçası bu durum beklenen bir sonuç olmuştur. Çünkü ister risk altındaki öğrenciler olsun ister davranış problemleri olan öğrenciler olsun bu tür öğrencilerle ilgili görüşmeler ağırlıklı olarak rehberlik ve psikolojik danışma servisleri tarafından yapılmaktadır. Bununla birlikte psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin öğretmenlere göre okullarda yaşanan kriz durumları, okul devamsızlığı, öğrencilerin disiplin sorunları ve ailelerin talepleri gibi konularda ailelerle daha sık görüşme yaptığı söylenebilir. Ayrıca velilerin çocuklarına ilişkin sorunlarının ve taleplerinin hiyerarşik bakımdan hızlı çözülebileceğine adına okul yöneticileriyle görüşme düşüncesinin de müdahale yaklaşımı olarak aile görüşmesini okul yöneticilerinin daha sık dile getirmesinde etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

Araştırma sonucunda öğrenciyle bire-bir görüşme ve aileyle görüşmeden sonra öne çıkan müdahale türleri arasında öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmesi, uygun kurumlara/yerlere yönlendirmesi ve rehberlik seminerlerinin yapılması yer almıştır. Okul çalışanlarına göre öğrencilerle ilgili bir sorun olduğunda öğrenciler okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirilmektedir. Özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri, sorunların çözülemediği ve özel uzmanlık gerektiren durumlarda öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirdiği belirtmiştir. Buna ilişkin bir öğretmenin:

“Mesela şizofren olma ihtimali olan bir öğrencim vardı. Ben biraz çok dikkatli bir insanım. Bakıyorum davranış bozukluğu var. Bunun tanısını ben koyamam. Ben bir şeylerin tanısını koymak için yeterli donanıma sahip değilim. Ben sadece dikkat ederim. Davranış farklıysa bunu rehber hocasına iletirim. Ben mesela okulda rehber hocasına iletmiştim. Rehber hocası onun sonucunda aileyi araştırdı ve ailenin genetik bir özelliği olduğunu ve kızda başlangıç olduğunu tespit etti. (...)Bu benim branşım değil. Bunu rehberlik hocasına yollamayı tercih ediyorum.” (Ö3)

şeklindeki ifadesi öğrenciyi rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirme süreci başvuru yaklaşımının daha iyi anlaşılması açısından dikkat çekmektedir. Ayrıca akran zorbalığı, şiddet, ergenlik dönemi gibi konularda rehberlik ve psikolojik danışma servisi tarafından öğrencilere ve ailelerine seminerler verilmekte, sorunlara müdahale kapsamında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre psikiyatri, rehberlik araştırma merkezi, belediyeler gibi uygun birim ve kuruluşlara yönlendirme yapılmaktadır. Öte yandan öğretmenler, psikolojik

danışmanlar ve okul yöneticilerinin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin müdahalede en az dile getirdiği yaklaşımların ise idareye bildirme, ceza verme, riskli ortam/nesneden uzaklaştırma, mentorluk, bireysel eğitim, uyarı, öğrenciye görev verme ve otorite gösterme olduğu tespit edilmiştir. Okul çalışanlarının ifadelerinden bir sorun olduğunda sorunlara müdahale için okul idaresinin bilgilendirildiği, öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilişkin kınama, uyarı ve okul değiştirme gibi disiplin cezaları verildiği, bir problem olduğunda duruma göre uyarı verildiği ve öğrenciyi görevlendirip sınıf içerisindeki süreçlere dahil ederek öğrencilerin sorunlarına müdahale etmeye çalıştıkları görülmektedir.

Mevcut araştırmanın bu bulguları ışığında okul çalışanlarının risk altındaki çocukların belirlenme sürecine ilişkin ailelerle görüşme yapıldığına ilişkin herhangi bir görüşte bulunmamışken öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin müdahale yaklaşımı olarak aileyle görüşmeyi bildirmesi; aileyle görüşmesinin daha çok sorun meydana geldikten sonra, öğrencilerin davranış problemleri ya da öğrencinin okul başarısına ilişkin bilgi verme amaçlı yapıldığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale yaklaşımları içinde okul çalışanlarının ev ziyaretine ilişkin bir görüşte bulunmaması da ev ziyaretinin bir müdahale yaklaşımı olarak görülmemesinden ya da ev ziyaretine gerekli önemin verilmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin ve velilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin ev ziyaretinde bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara yapılan müdahalelerin yanında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğuna göre öğretmenler, okul idaresi ve rehberlik servisi öğrencilerin eğitim hayatına dair sorunları ya kısmen çözebilmekte ya da çözememektedir. Aynı şekilde araştırmaya katılan velilerin çoğunluğuna göre de öğretmenler, okul idaresi ve rehberlik servisi öğrencilerin eğitim hayatına dair sorunları ya kısmen çözebilmekte ya da çözememektedir. Diğer taraftan her ne kadar öğrenciler velilere göre okul yaşamına ilişkin sorunların çözümünde okul çalışanlarına ilişkin daha negatif bir yaklaşım sergilese de hem öğrenciler hem de velilerden elde edilen sonuçların benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin öğrencilerin sorunlarına ilişkin ne tür müdahalede bulunduklarına dair alanyazındaki araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Sağlık (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin okulda yaşanan sorunlara ilişkin öğrenciyle görüşme, öğrenciyi rehberlik

servisine yönlendirme, aileyle görüşme, okul yönetimine bildirme ve başka kurumlara yönlendirme gibi yöntemlere başvurduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte aynı araştırmada öğrenci ve aileyle görüşme ile rehberlik servisine yönlendirme yaklaşımlarına daha çok başvurulması da bizim araştırmada da ulaşılan bir sonuç olması yönüyle örtüşmektedir. Diğer taraftan Sağlık (2021, s. 151)'ın araştırmasında da ev ziyareti gerçekleştirmenin belirtilen müdahale yaklaşımları kadar olmasa da bir müdahale türü olarak dile getirildiği göze çarpmaktadır. Okul yöneticileriyle yapılan bir başka araştırma ise disiplin sorunlarıyla baş etmede okullarda veliye bilgi verme, öğrenciyle konuşma, rehberlik servisiyle iş birliği yapma, disiplin cezalarını devreye sokma ve öğrenci koçluğu programı yürütme gibi yaklaşımların uygulandığını göstermiştir (Pehlivan & Demirtaş, 2019, ss. 39,43). Farklı kademelerden öğretmenlerle yürütülen nitel bir araştırmada ise öğretmenlerin olumsuz/istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı müdahalede başvurduğu yöntemler arasında öğrenciyle ve veliyle görüşme, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile iş birliği yapma gibi yaklaşımlar yer almıştır (Akar vd., 2010, s. 800). Buradan hareketle okul çalışanlarının olumsuz/istenmeyen/riskli öğrenci davranışlar ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bireysel, ailesel ve toplumsal sorunlar karşısında öğrenciyle görüşme, aileyle görüşme ve öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme gibi müdahale yaklaşımlarına daha çok başvurduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlara Müdahale Bulunurken Yaşanılan Zorluklar

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara ilişkin müdahalede bulunurken öğretmenlere ve aileye dair bazı zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmene dair zorluk başlığı altında sırasıyla öğretmenlerin ilgisiz olması, çözümün zaman alması, şiddet görme/tehdit ve otorite sorunu yer almaktadır. Okul çalışanlarının görüşlerine göre; öğretmenlerin sorunlarla mücadelede ilgisiz olması, okul çalışanlarının öğrencilerin ve ebeveynlerinin şiddet tehdit altında olması, davranış problemlerinin çözümünün zaman almasından dolayı okul çalışanlarının sorunlara eğilememesi, öğrencilere otorite kurmada sorun yaşanması öğrenci sorunlarına müdahaleyi zorlaştıran durumlar olarak nitelendirilmiştir. Benzer şekilde Özdere ve Terzi (2018, s. 82)'nin ortaöğretimde çalışan öğretmenlerle yaptığı bir araştırma da öğretmenlerin %20.9'unun öğrenciler, gruplar ve veliler tarafından şiddete uğradığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sorunların çözümüne dair ilgisiz olmasının, okul yönetimi veya rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği içinde hareket etmemesinin, okul çalışanlarının şiddete maruz kalmasının, okul iklimine ve okul güvenliğine olumsuz yansıyabileceği, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini düşürebileceği ve öğrencilerin sorunlarını çözümsüz bırakabileceği söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlere dair yaşanan bu zorlukların altında öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları, çalıştıkları okulun türü, öğrenci sayısının kalabalık olması, araştırmanın yapıldığı okulların ortaöğretim düzeyi olması sebebiyle öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarına bağlı gelişen davranış problemleri, velilerin bilinçsizliği ve okul aile arasında iş birliğinin yeterince gelişmemiş olması gibi birçok faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir.

Aileye dair zorluk başlığı altında ise sırasıyla ailenin ilgisizliği, ailenin iletişimsizliği, ailenin veli toplantılarına katılım göstermemeleri, dışsal atıf yapma ve ön yargı/kabul etmeme yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmaya dair elde edilen bulgulardan okul yaşamını etkileyen sorunlara dair müdahalede bulunurken yaşanan en zorlu durumun ailenin ilgisizliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca ailenin ilgisizliğine ilişkin de psikolojik danışmanların ağırlıklı görüş bildirdiği de bir başka sonuç olmuştur. Okul çalışanlarına göre; aileler öğrencilerin hem özel yaşamıyla hem de okul yaşamıyla ilgilenmemekte ya da aile kaynaklı problemler sebebiyle gereken ilgiyi göstermemekte ve öğrenciyle ilgili bir durum/sorun olduğunda velilere ulaşamamakta ya da velilerle iletişim kurulamamaktadır. Bunların yanı sıra ebeveynlerin veli toplantılarına katılım göstermemeleri, ailelerin genelde öğrenciden ziyade okulu ve öğretmenleri hatalı görmeleri, velilerin çocuklarıyla ilgili durumları veya olumsuz davranışları kabul etmeme eğilimi göstermeleri öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahaleyi zorlaştıran faktörler olarak açıklanmıştır. Örneğin okul çalışanlarının “... Hatta bazı velilere neredeyse ulaşamıyor bile. Nasılsa bir ara gelmiş, yazdırmış ve gitmiş...”, “Veli toplantısı yapıyoruz. Sınıfta 30 öğrenci varsa 2 tanesinin velisi geliyor. Diğerleriyle hiçbir şekilde irtibat kuramıyoruz...” şeklindeki ifadeleri okul aile iş birliğinin, veli katılımının sağlanmasındaki zorlukların ne aşamaya ulaştığını ortaya koyar gibi görünmektedir. Diğer taraftan araştırmanın nicel boyutunda velilerin çoğunluğunun çocuğuyla ilgili bilgi almak için okula kısmen gittiğini ya da gitmediğini ifade ettiğini belirtmesi okul çalışanlarının ailelerin öğrencilerin eğitim sürecini takip etme ve ebeveynlerin veli toplantılarına katılımına ilişkin düşüncelerine ışık tutmaktadır. Aynı zamanda okul çalışanlarının aileye ilişkin yaşadığı bu zorluklar araştırma sonucunda öğrencilerin okul ikliminin alt boyutu olan ve ebeveynlerin okuldaki etkinliklere katılımı, okulu ziyaret etmeleri,

veli toplantılarına katılımı gibi unsurları kapsayan anne baba katılımı boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olmasını da açıklamaktadır. Yani hem nicel hem de nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde Zeytinburnu ilçesindeki okullarda velilerin öğrencilerin eğitim sürecine katılımının ve okul aile iş birliğinin istenilen düzeyde olmadığı ortadadır.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara rastlanılmaktadır. Aşlamacı ve Eker (2017, ss. 161,164)'in lisede çalışan okul yöneticileri ile yaptığı araştırmaya göre okul yöneticilerinin yarısı velilerin öğrencilerin okul yaşamına ilgisiz kaldığını ifade etmiş, okul yöneticilerinin bir kısmı da velilerin okula karşı çocuklarını haklı görüp okula karşı ön yargıyla davrandığını belirtmiştir. Öğretmenlerle yürütülen bir araştırmaya göre de öğrencilerin aile bağlamındaki en önemli sorunlarından biri ailelerin öğrenim gören çocuklarına karşı ilgisiz olması olduğu tespit edilmiştir (Karataş & Çakan, 2018, s. 841). Benzer şekilde ebeveynlerin eğitime katılımlarına ilişkin öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı bir araştırmada da ailelerin eğitime katılımının yeterli düzeyde olmamasının sebebi temelde okul çalışanlarından ve ailelerden kaynaklanmaktadır. Buna göre aile kaynaklı sebepler arasında ailelerin eğitim sürecine olan ilgisizliği, öğrencilerin eğitim sürecinden genel olarak okulu sorumlu görmeleri, ailelerin okula gelmemesi gibi noktalar öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından vurgulanan sorunlar olmuştur (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, ss. 420-424). Ayrıca farklı eğitim kademelerinde psikolojik danışmanlarla yürütülen araştırmalarda da psikolojik danışmanların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunumunda yaşadıkları sorunlar arasında aile desteğinin yetersiz olması, ailelerin ilgisiz olması, ailelerin iş birliği yapmaması, hatalarını kabul etmemesi ve velilerin seminerlere, toplantılara katılım düzeyinin düşük olması/katılmaması gibi faktörlerin yer aldığına ulaşılmıştır (Parmaksız & Gök, 2018, s. 258; Tagay & Savi Çakar, 2017, s. 1174; Tuzgöl Dost, 2020, ss. 1680-1681).

Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin aileyle çalışmada belirtmiş olduğu zorlukların okul aile iş birliğinin verimini düşürebileceği, öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkileyebileceği ve sağlıksız bir okul iklimi yaratabileceği söylenebilir. Nitekim bu düşüncüyü örneklemek gerekirse Ateş ve Yıldız (2019, s. 336) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre veli toplantılarının öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin hem okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale aşamasında velilerle iş birliğinin sağlanabilmesi hem de aile katılımının artırılabilmesi için velilerin bilinçlendirilmesi, velilerin eğitim sürecine olan ilgisizliğin temel

sebeplerinin araştırılarak çözümlenmesi, aileyle çalışmada okul çalışanlarının yeterliliklerinin artırılması ve öğrenci-okul-ev üçgenindeki iletişim ağının güçlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada Çalık (2007, ss. 136-137)'ın da öğrencinin akademik başarısı ve okul etkililiği açısından okul aile iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurguladığı, nitelikli bir eğitim için istenilen veli katılımı düzeyinin sağlanabilmesi adına politikalar geliştirilmesi ve çeşitli uygulamalara başvurulması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür.

5.4. OKUL SOSYAL HİZMETİNİN GEREKLİLİĞİ

Sosyal alandaki hızlı değişim öğrencilerin eğitim hayatlarını başarılı bir şekilde tamamlamalarını engelleyen birçok sorun/engel meydana getirmektedir. Çok yönlü olup sebepleri birçok farklı faktöre dayanabilen bu sorunlar fiziksel ve ruh sağlığı sorunları gibi bireysel problemler, aile içi şiddet, evsizlik gibi ailesel problemler, yetersiz öğretim, öğrenciler ile okul çalışanları arasındaki iletişim problemleri gibi okul sistemi içinde yaşanan sorunlar, madde kullanımı, çocuk işçiliği gibi toplumsal sorunlar olarak nitelendirilebilir. Çocukların başarısını etkileyen bu tip sorunlara dünya çapında hemen hemen her okulda rastlamak mümkün olmakla birlikte okul sistemlerinin de bu sorunların üstesinden gelebilmek için mücadele ettiği de bir gerçektir. Öğrencileri etkileyen bu sorunlar genellikle düşük akademik başarı, davranış sorunları ve okul terki gibi istenmeyen durumlara dönüşebilmektedir. Okullarda öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bu sorunların çözümü için öğretmenlerin yanında iş birliği içinde çalışabilecek farklı disiplinlerden uzmanlara giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü farklı alanlarda uzmanlaşmış okul hemşiresi, okul psikoloğu ve okul sosyal hizmet uzmanı gibi profesyoneller sorunların çözümünde mesleklerine ilişkin bilgi ve becerileriyle farklı bakış açısı sunabilmektedir (Huxtable, 2013, ss. 3-4).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının insan davranışları, göç, bağımlılık, yoksulluk, engellilik, aile ve çocuk suçluluğu gibi alanlara ilişkin almış olduğu eğitim ile mesleğe özgü kazanmış olduğu birçok farklı beceri (Zastrow, 2013) okul ikliminin güçlendirilmesinde ve öğrencilerin eğitim sürecine tam katılımlarının sağlanmasında okul sosyal hizmet uzmanlarını önemli bir aktör kılmaktadır. Okul sosyal hizmet uygulamasının olduğu birçok ülkede çalışan okul sosyal hizmet uzmanları çocukların öğrenme sürecini engelleyecek, duygu ve davranışlarında olumsuzluğa yol açabilecek bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin değerlendirilmesi, sosyal inceleme raporu hazırlanması, ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, okul temelli önleme programlarının geliştirilmesi, ev ve okul arasında bağlantı kurulması, risk

altındaki öğrencilerin değerlendirilmesi ve onların ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşabilmesi için toplumla iş birliği yapma gibi görevleri ifa etmektedir (Dupper, 2022, s. 9).

Dünya genelinde birçok ülkede okul sosyal hizmeti uygulaması bulunmaktadır. Okullarda öğrencilerin öğrenme sürecine etkileyen ekosisteminden kaynaklı sorunların çözülmesine yönelik yapılan müdahaleler okul sosyal hizmet uzmanları, okul psikologları, okul danışmanları, okul hemşireleri ve öğretmenler gibi multidisipliner bir anlayışla yürütülmesine rağmen ülkemiz için aynı durum geçerli değildir. Ne yazık ki hem alanyazında hem sahada birçok araştırma ve çalışma yürütüldüğü halde ülkemizde hala okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilememiş ve okullarda sosyal hizmet uzmanı istihdamı sağlanamamıştır. Dahası öğrencilerin gelişimini, eğitim hayatını etkileyen ekolojik çevresindeki sistemlerden kaynaklı sorunların yıllardır etkisini aynı şekilde devam ettirmesi hatta değişen dünya şartlarıyla bu sorunların üstüne yenilerinin eklenmesi de mevcut haliyle okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin yetersiz kalmasına neden olmakta ve ülkemizde okul sosyal hizmetinin yapılandırılması gerekliliğini haklı kılmaktadır. Nitekim öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin gözünden İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik çevresinden kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunları belirlemeyi ve okul sosyal hizmeti ihtiyacını ortaya koymayı amaçlayan bu karma yöntem araştırmasından;

- Okul çalışanlarının çocuk refahı mevzuatına (Çocuk Koruma Kanunu, Sosyal Hizmetler Kanunu) ve çocuklar hakkında verilen koruyucu ve destekleyici tedbirlere yeterli düzeyde hakim olmaması,
- Bazı okul çalışanlarının risk altındaki öğrencilere ulaşmada yetersiz kalması,
- Risk altındaki öğrencilerin tespit edilmesinde önemli bir unsur olan ev ziyaretinde bulunma yaklaşımına okul çalışanları tarafından başvurulmaması,
- Zeytinburnu ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğunun saptanması,
- Öğrencilerin okul iklimi algılarının yaş, okul türü, sınıf düzeyi, devamsızlık süresi, aile geliri, ebeveyn eğitim durumu ve akademik başarı algısı değişkenlerine göre farklılık göstermesi,
- Okuldaki fiziksel imkanların yetersiz olması, okulda güvenlik problemlerinin yaşanması, rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması, okul idaresinin öğrencilere ve okul çalışanlarına yönelik yanlış yaklaşımı, psikolojik danışman sayısının yetersiz olması,

okulda yeterli düzeyde temizlik ve güvenlik elemanının olmaması gibi okul iklimini olumsuz etkileyen faktörlerin var olması,

- Okul çalışanları tarafından ev ziyaretlerine gerekli önemin verilmemesi, okul çalışanlarının bir kısmının ev ziyaretlerini gerekli görmemesi ve vakit kaybı olarak nitelendirmesi, okul çalışanlarının ev ziyaretlerine ilişkin farkındalık sahibi olmaması ve yeterli düzeyde öğrencilere ev ziyareti yapılmaması, ev ziyaretlerinin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale yaklaşımı olarak okul çalışanları tarafından dile getirilmemesi,
- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağında sadece kendisinin yer almaması, öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların ekolojik çevresinden yani aile, okul, toplum ve eğitim sistemi gibi yapılardan da kaynaklanabilmesi,
- Öğrenciler, veliler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri tarafından dile getirilen dikkat dağınıklığı, , motivasyon eksikliği, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, verimli ders çalışmama, okul devamsızlığı, madde kullanımı, akran zorbalığı, aile baskısı, aile içi sorunlar, maddi yetersizlik, çocuk işçiliği, çocuk istismarı, çocuk evliliği, sosyal çevre, akran ortamı, pandemi, göç ve uyum sorunu, okul çalışanlarıyla iletişim problemleri, rehberlik ve psikolojik danışma servisinin hizmetlerinin yetersiz kalması, katı disiplin yaklaşımı, ders materyallerinin yetersizliği, okul çevresinin güvensiz olması, okulda şiddet olaylarının baş göstermesi gibi öğrencinin etkileşim içinde olduğu sistemlerden kaynaklı sorunların var olması,
- Okul çalışanlarının öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken özellikle aileyle çalışmada zorluk yaşaması, bu noktada ailenin çocuklarının eğitim süreciyle ilgilenmemesi, okul çalışanları tarafından aileye ulaşılamaması, velilerin okul toplantılarına katılım göstermemesi,
- Okul çalışanlarının okul ortamlarında farklı disiplinlerden sosyal hizmet uzmanı, sağlık hemşire gibi çalışanların olmasına yönelik öneri getirmesi

gibi elde edilen bu sonuçlar da okullarda sosyal hizmet uygulamasına geçilmesi ve okullarda sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi gerekliliğini temellendirmektedir.

Risk altındaki öğrenciler genellikle okulda başarısız olma ihtimali yüksek olan öğrenciler olarak ifade edilebilir (Kaufman & Bradbury, 1992). Düşük akademik başarının yoksulluk, madde kullanımı, fiziksel ve duygusal sağlık sorunları ve aile içi çatışmalar gibi birçok bireysel, ailesel ve toplumsal faktörden etkilendiği ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu tür sorunlardan dolayı sosyal, psikolojik, duygusal ve ailevi kaygılar yaşayan öğrencilerin

tespiti ve müdahalesi için eğitildiği bir gerçektir (Davis, t.y). Nitekim sosyal hizmet mesleği her koşulda çocuğu merkezine alan ve çocuğun değerini koruyan bir disiplindir. Sosyal hizmet uzmanları çocuklar için risk faktörü oluşturan ortamların saptanmasında, bu ortamların kaldırılmasına yönelik sosyal politikaların geliştirilmesine katkı sunan mesleklerin başında gelmektedir (Balcı, 2019, s. 15). Bu açıdan araştırma kapsamında bakıldığında risk altındaki çocuklarla çalışmada özellikle okul çalışanlarının mevzuata ilişkin bilgi eksikliği, risk altındaki çocuklara ulaşmada yetersizlik yaşaması ve risk altında bulunan çocuk gruplarına ilişkin tanımlamalarını dar kapsamda yapması okullarda sosyal hizmet uygulamasına geçilmesini ve okul sosyal hizmet uzmanı istihdamını gerekli kılmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Bagley ve Pritchard (1998) tarafından yürütülen ve risk altındaki öğrencilerin sorunlu davranışlarının azaltılmasını amaçlayan bir araştırma okul sosyal hizmeti uygulamasının risk altındaki çocuklar üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmada ciddi düzeyde yoksulluk, işsizlik ve suç oranlarının hakim olduğu bir bölgedeki okul sosyal hizmet uzmanlarının bulunduğu iki okulda uygulanan (deney grubu) okul sosyal hizmeti programının kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubunda öğrencilerin hırsızlık, okuldan kaçma, zorbalık, okuldan dışlanma, uyuşturucu kullanımı oranlarında kayda değer bir düşüş yarattığı görülmüştür. Aynı şekilde okul sosyal hizmeti uygulamasıyla gelen bu kazanımların da koruma ve bakım altına alınacak öğrencilerin sayısını azaltacağı ihtimali de araştırmada dikkat çeken başka bir sonuç olmuştur (Bagley & Pritchard, 1998, ss. 219-226).

Early ve Vonk (2001) da okul sosyal hizmeti uygulamasının etkililiğini ortaya koymak amacıyla okul sosyal hizmeti uygulamalarına ilişkin yapılan yirmi bir araştırmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda birçok araştırmanın öğrencileri etkileyen risk faktörlerini azaltmayı ve ruh sağlığı açısından koruyucu ve önleyici faktörleri güçlendirmeyi içerdiği ve okul sosyal hizmetinin öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmıştır (Early & Vonk, 2001, s. 8). Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sosyal hizmetinin mevcut durumunu görmek amacıyla okul sosyal hizmet uzmanları ile yapılan bir anket araştırmasında da okul sosyal hizmet uzmanlarının vakitlerinin çoğunluğunu risk altındaki çocukların ve ergenlerin sorunlarını çözmeye harcadıkları tespit edilmiştir (Kelly vd., 2015, s. 182). Bu durumun özellikle okul sosyal hizmet uzmanlarının risk altındaki öğrencilerle çalışmada deneyim sahibi olduğunu ve özellikle risk altındaki öğrencilerin mesleki çalışmalarının merkezinde yer aldığını gösterdiği söylenebilir.

Diğer taraftan okuldan kaçma davranışı için risk oluşturan faktörlere müdahalede okul sosyal hizmetinin etkililiğini ölçmek amacıyla deneysel bir araştırma yürütülmüş ve okul sosyal hizmeti alan öğrencilerle almayan öğrencilerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu noktada deney grubunda bulunan öğrenciler için okul sosyal hizmeti kapsamında öğrencilerle, ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve okul dışı ajanslarla konuya ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul sosyal hizmeti alan öğrencilerin okuldan memnuniyet, özgüven, akademik performans ve ev ortamının akademik desteğine ilişkin algılarında artış meydana gelmiş ve öğrencilerin okuldan kaçma riskiyle ilgili faktörlerin önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir (Newsome vd., 2008, ss. 21-38). Bagley ve Pritchard (1998), Kelly vd. (2015) ve Newsome vd. (2008)'nin yürüttüğü bu araştırmaların özellikle risk altındaki öğrencilerle çalışmada okul sosyal hizmeti uygulamalarının etkililiğini göstermesi açısından araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Sosyal hizmet uzmanlarının okullarda istihdam edilmesiyle birlikte çocuk refahına ilişkin sahip olduğu sosyal hizmet mevzuatı ve çocuk koruma sistemi bilgisi ile çocuk, aile, göç, bağımlılık, çocuk istismarı ve çocuk koruma sistemi gibi alanlarda aldığı teorik bilgi ve saha deneyiminin okulların etkililiğini artıracak kaçınılmazdır. Alazri ve Hanna (2020)'nin da öğretmenlerin, okul danışmanlarının ve okul yöneticilerinin istismar vakalarını belirlemeye yönelik davranışlarını konu edinen araştırmaları incelediği bir çalışmada okul sosyal hizmet uzmanı, okul psikoloğu ve okul hemşiresi gibi çocuk sağlığı, çocuk istismarı ve ihmalî özelinde iyi eğitim almış bu profesyonellerin müdahale sürecine katılımlarının sağlanmasının eğitim programlarının kalitesini artıracak dille getirmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Bununla birlikte okul sosyal hizmet uzmanları aynı zamanda risk altındaki çocuklarla çalışmaya ilişkin çocuk istismar ve ihmaline dair öğretmenlere danışmanlık ve eğitim verebilir.

Okul sosyal hizmet uzmanları risk altındaki öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak, sorunlarını çözebilmek için aileler, üniversiteler, sivil toplum örgütleri, çocuk ve ergen refahına ilişkin hizmet veren kurumlarla birlikte çalışabilir (Dupper, 2022, s. 152), öğrencileri ve aileleri toplum kaynaklarıyla buluşturabilir, kaynakların koordinasyonu sağlayabilir (Finigan-Carr & Shaia, 2018, s. 29), çocuk koruma sistemine ilişkin doğrudan vaka çalışması, yönetim ve politika geliştirme rolleriyle çeşitli mesleki uygulamalar gerçekleştirebilir (Australian Association of Social Workers, 2015).

Araştırma sonucu Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğunu, okul iklimi algılarının çeşitli

değişkenlere göre değişiklik gösterdiğini ve okul çalışanlarının görüşlerinden okul iklimini olumlu etkileyen birçok unsur olduğu gibi okul iklimini olumsuz kılan birçok faktörün de olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum okullarda sağlıklı bir okul iklimi için gereken çabanın yetersiz kaldığının ve öğrencilerin okul iklimi algılarının farklılaştığı değişkenlere göre özel çalışmalar yapılması gerektiğini ve okul iklimini olumsuz etkileyen unsurlara ilişkin mikro, mezzo ve makro düzeyde müdahalelerde bulunulmasının elzem olduğunu göstermektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının okul sisteminde yapılacak çalışmalarda liderlik ederek, okul ortamındaki iletişimin güçlendirilmesinde ve okul çalışanları ile öğrenciler arasındaki olumsuz ilişkilerin düzeltilmesinde arabulucu rolü oynayarak, okulların fiziki yapısına bağlı eksikliklerin giderilmesinde hizmet sağlayıcı kurumlara ulaşarak ve veli katılımının sağlanmasında okul aile iş birliğini güçlendirerek pozitif bir okul ikliminin oluşmasında ve sağlıklı bir okul iklimi yaratabilecek etkenlerin minimize edilmesinde etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları savunuculuk rolüyle adil bir muamele görmediğini düşündüğü durumlarda öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını, öğrencilerin haklarının ihlal edildiği durumlarda öğrencileri ve aileleri savunarak (Keller & Grumbach, 2022, ss. 44-45) sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin okula uyum sürecini etkileyen sorunlarla çalışmakta, bu sorunların çözümünde bireylere, gruplara ve ailelere danışmanlık vermekte, aile, okul ve toplum kaynaklarını etkin kılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların çözümünde ailelerle görüşme yapmakta, öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için ebeveynlerle çalışmalar yürütmekte ve ebeveynlerin okula katılım sürecine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerle ve ailelerle yürütülen çalışmaların yanı sıra okul personeline yönelikte hizmet içi eğitim programları hazırlamakta, öğretmenlere davranış yönetimine dair destek olmakta, öğrencilerin akademik hayatını etkileyen sorunların ve öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasında okul personeline bilgi sağlamaktadır (School Social Work Association of America, 2012). Ayrıca okul sosyal hizmet uzmanları, okul-toplum bağlantısını sağlamada da önemli bir rol oynamaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin, ailelerin ve okulların ihtiyaçlarını karşılamada toplumla iş birliği yapmakta, mevzuatlara ve politikalara hakim olması sebebiyle çocukların eğitim haklarının ve yüksek yararlarının korunmasında savunuculuk rolü üstlenmekte, okul bölgelerini ve eğitim sistemini etkileyecek politikaların geliştirilmesinde katkı sunmaktadır. Özellikle okul sosyal hizmet uzmanının okul ve toplum

bağlantısını kurmadaki rolünün ve makro düzeyde gerçekleştirmiş olduğu müdahalelerin okul sosyal hizmet uzmanlarını diğer okul personelinden ayırdığı söylenebilir (Teasley & Richard, 2017, ss. 48-49).

Örneğin araştırma sonuçlarına da yansıyan okul bölgesinde güvenlik problemlerine ilişkin okul sosyal hizmet uzmanları okul ve toplum arasında bağlantı kurarak, güvenlik birimleri ve yerel yönetimlerle görüşmeler gerçekleştirebilir; güvenlik ve şiddet olaylarının önlenmesinde sivil toplum örgütleriyle, kamu kurum ve kuruluşlarıyla ve özel kurumlarla projeler geliştirebilir. Yine öğrencilerin ve okul çalışanlarının dile getirdiği okulun fiziki imkansızlıklara bağlı olarak gelişen ihtiyaçların karşılanmasında ve ders materyalleri eksikliğinin giderilmesinde okul sosyal hizmet uzmanları toplum kaynaklarını harekete geçirebilir, bağış ve projeler yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecini ve gelişimini olumsuz etkileyecek bu ihtiyaçların giderilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte okulun tüm paydaşlarının da ifade ettiği maddi yetersizlik yaşayan ailelerin sosyal ve ekonomik yönden desteklenmesi için aileleri sosyal hizmet merkezleri, sivil toplum örgütleri, sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı gibi kurum ve kuruluşlara yönlendirerek aileleri kaynaklarla buluşturabilir. Özellikle bu konuda araştırmaya katılım sağlayan okul çalışanlardan bazılarının öğrencilere maddi destek sağlayabilmek için gönüllü olarak kendi aralarında para topladığını, okula gelen bağışlara göre desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilen ailelere yardım yapıldığını ifade etmesi bu durumun bir sistem dahilinde ve profesyonel bir şekilde yapılmadığını göstermektedir. Bu sebeple hayata geçirilecek okul sosyal hizmeti uygulamasıyla maddi yetersizlik, yoksulluk ve gelir dağılımında adaletsizlik gibi nedenlerin yaratacağı eğitimde fırsat eşitsizliğinin önlenmesi için ev ziyaretleri, öğrenci-aile görüşmeleri ve sosyal incelemelerle risk altında olan ailelerin değerlendirmesi yapılabilecek, ailelerle hizmet sağlayıcı kurum ve kuruluşlar arasında bağlantı kurularak ailelerin gerekli kaynaklara erişimi sağlanabilecek ve sunulabilecek hizmetlerin hak temelli bir anlayışla verilmesi imkanı doğacaktır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin ekolojik çevresinde yer alan mikrosistem, mezosistem, makrosistem, ekzosistem ve kronosistem düzeyine ilişkin birçok sorununun öğrencilerin okul yaşamını etkilediğini ve bu sorunların çıkış noktasının bireyden-aileye ve okuldan-politikalara kadar yayıldığını göstermektedir. Bu da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların sadece bireysel yani öğrenci odaklı alınmaması gerektiğini öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların çevresinden yani aile, akran grubu, okul, toplum, eğitim sistemi ve eğitim

politikalarından kaynaklı olabileceğini ve sorunların çözümünün çok yönlü bir bakış açısıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Ekolojik perspektifi temel alan okul sosyal hizmet uzmanları öğrenciyi etkileyen sorunun temelinde sadece öğrencinin kendisinin yer almadığının, sorunu etkileyen unsurların öğrenciyi kapsayan sistemlerde ya da çocukla çevresi arasındaki etkileşime dayalı uyumsuzlukta olabileceğinin farkındadır (Özkan & Kılıç, 2014, s. 399). Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin sorunlarını çevresel faktörleri de göz önüne alarak çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirmekte (Özkan & Kılıç, 2014, s. 399) ve çok geniş bir yelpazede çalışma yürütmektedir. Bu sosyal hizmet uzmanının sadece ebeveynlerle, öğretmenlerle ve öğrencilerle çalışma gerçekleştirmediğini aynı anda daha üst kurumlar, yasalar ve kültürel değerler gibi büyük sistemlere de müdahale ettiğini göstermektedir (Clancy, 1995, s. 41). Sosyal hizmet uzmanlarının bu bakış açısı ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen bu sorunların mevcudiyeti okul ortamlarında psikolojik danışmanlarla birlikte hareket edecek okul sosyal hizmet uzmanlarına olan ihtiyacı güçlendirmektedir. Benzer şekilde Sağlık (2021, s. 212)'ın da yaptığı araştırma da okul çalışanlarının okul sisteminde karşılaştığı birçok sorunu ortaya koymuş ve bu sorunların çözümünde “çevresi içinde birey” anlayışıyla hareket eden okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Araştırmada sonucunda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen birçok sorun ve risk faktörü olması rağmen öğrencilerin ve velilerin çok büyük bir çoğunluğunun okul çalışanlarının ev ziyareti yapmadığını belirtmesi ve okul çalışanlarının bir kısmının ev ziyaretlerini gerekli görmemesi ve vakit kaybı olarak nitelendirmesi, ev ziyaretlerinin risk altındaki çocukları belirleme ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar ilişkin müdahale yaklaşımı olarak dile getirmemesi ev ziyaretlerinin hem yeterli düzeyde yapılamadığını hem de ev ziyaretlerinin uygulanmasına ilişkin problemler olduğunu göstermektedir. Yaşanan bu durum risk altında bulunan öğrencilerin ve ailelerin ev ortamında gözlemlenmesini, öğrencilerin aileleri hakkında kapsamlı bilgi alınmasını, öğrenciler için doğabilecek yeni risk faktörlerinin belirlenmesini ve okul aile iş birliğinin güçlendirilmesini zayıflatmaktadır. Bu yüzden ev ziyaretleri çocuklarla ve ailelerle yapılan sosyal hizmet uygulamalarının temel unsurların biri (Winter & Cree, 2016) olduğundan okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmesiyle birlikte sosyal hizmet uzmanlarının bu konudaki yetkinliğinin ev ziyaretlerinin sayısını ve niteliğini artıracaklarını söylemek mümkündür. Böylece sosyal hizmet mesleğinde köklü bir geçmişi olan ev ziyaretleriyle okul sosyal hizmeti kapsamında ev ve okul bağlantısının sağlanabileceği, veli katılımının

artırılabilirliği ve ev ile okul arasında var olan iletişim sorunlarının çözülebileceği (Allen & Tracy, 2004) düşünülmektedir. Nitekim Openshaw da velilerle iletişim kurulamadığında okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencinin ailesine ev ziyareti gerçekleştirdiğini ifade etmiştir (Openshaw, 2008, s. 8). Keza mevcut araştırmada okul çalışanlarının aileyle çalışmada yaşadıkları zorluklar kapsamında velilere ulaşılamamasından ve velilerin toplantılara katılım göstermemesinden bahsetmesi de ev ziyaretlerinin önemini bir kez daha vurgulamakta ve okul sosyal hizmetinin gerekliliğinin altını çizmektedir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinin okul ortamlarında farklı disiplinlerden çalışanların olmasına ilişkin yoğun bir görüş bildirdiği ve sosyal hizmet uzmanı, psikolog, hemşire gibi meslek gruplarının çalışmasının faydalı olacağına dikkat çektiği görülmüştür. Aynı şekilde araştırmaya katılım gösteren öğrenci ve velilerden de elde edilen bulgular öğrencilerin ve velilerin benzer şekilde çalışmasını istediği meslek grupların başında sağlık personeli ve psikologların geldiğini ortaya koymuştur. Hem öğrenciler ve veliler hem de okul çalışanlarından elde edilen sonuçlar ruh sağlığı, danışmanlık, sosyal hizmet ve sağlık alanlarına ilişkin okul ortamında çalışacak çok disiplinli bir ekibe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca bazı okul çalışanlarının rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasında psikolojik danışman sayısının yetersiz olmasına, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde danışmanlık kısmının geri planda kalmasına vurgu yapması ve öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlarda aileyle çalışmada zorluk yaşandığının dile getirmesi multidisipliner bir ekibe gereksinim duyulduğuna işaret etmektedir. Özellikle bir psikolojik danışmanın okullarda daha çok bireysel sorunlar üzerinde durduklarını ve sosyal hizmet uzmanlarının risk altındaki çocuklarla, aileyle çalışmada ve sosyal destek sağlamada, sosyal hizmetlerle bağlantı kurmada kendilerden daha aktif çalışabileceklerini ifade etmesi ve sosyal hizmet uzmanlarının aileyle çalışmaya ve hukuki süreçlere daha hakim olduğu belirtmesi okul sosyal hizmetine olan ihtiyacı gerekçelendirmesi açısından önem taşımaktadır. Benzer şekilde Kuli ve Yıldırım (2019, ss. 575-576)'ın yaptığı araştırmada da rehber öğretmenlerin öğrencilerle daha çok birey odaklı çalışmalar yürüttüğü, rehber öğretmenlerin öğrencilerin ailesi ve çevresi kaynaklı sorunlarda sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmış ve okul sosyal hizmetinin uygulamasına geçilmesinin altı çizilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okul sosyal hizmetinin gerekliliği ve okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi birçok araştırmada da vurgulanan ve önerilen bir konu olmuştur (Akarçay Ulutaş & Kırlioğlu, 2020; Aykut, 2019; Akın, 2018;

Babahanoğlu & Başer, 2017; Çalış, 2019; Dağ, 2018; Doğan & Ersoy, 2020; Ege, 2018; Ercan, 2018; Ersoy vd., 2021; Güneş, 2020; Işık, 2018; Kılıç Ceyhan & Özbesler, 2021; Korkmaz, 2022; Özcan vd., 2018; Özkan & Kılıç, 2014). Dolayısıyla Türkiye’de okul sosyal hizmet uygulamasının hayata geçirilmesinin gerekliliğine ilişkin elde edilen sonucun alanyazındaki araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve bu araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik getirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

Öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin gözünden ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik çevresinden kaynaklı okul yaşamını etkileyen sorunları belirlemeyi ve okul sosyal hizmeti ihtiyacını ortaya koymayı amaçlayan bu karma yöntem araştırmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çocuk refahı mevzuatı hakkındaki bilgileri ne durumdadır?
 - Araştırmada öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin çoğunun Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Hizmetler Kanunu hakkında çocuk refahı mevzuatına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları ya da bu kanunları sadece duydukları ama içeriğini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden oluşan okul çalışanlarının risk altında bulunan çocuklarla çalışmada çocuk refahı mevzuatına hakim olmadıklarını göstermektedir.
2. Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkındaki bilgileri ne durumdadır?
 - Araştırmada öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin yarısına yakınının koruyucu ve destekleyici tedbirleri bilmedikleri ya da bu tedbirleri sadece duydukları ama içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır.
 - Okul çalışanları içerisinde yer alan psikolojik danışmanların ise öğretmenlere ve okul yöneticilerine göre koruyucu ve destekleyici tedbirlere daha çok hakim olduğu

görülmüştür. Bu durum psikolojik danışmanların danışmanlık ve eğitim tedbirlerini okullarda yerine getirmesi sebebiyle sürece daha çok hakim olmasıyla açıklanabilir.

3. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri risk altında bulunan çocuk kavramını nasıl tanımlamaktadır?

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri risk altında bulunan çocuk kavramını istismara uğrayan ve(ya) ihmal edilen çocuk, aile içinde şiddet ve çatışmaya maruz kalan çocuk, ailesi parçalanmış ve/veya ebeveyn kaybı yaşamış çocuk, ailesinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu çocuk, madde kullanımı olan çocuk ve yanlış çevre içinde bulunan çocuk olarak tanımlamaktadır.
- Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin risk altında bulunan çocuk kavramını en çok istismar/ihmal ve şiddet/çatışma kavramlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür.
- Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin risk altında bulunan çocuk tanımlamalarının literatüre göre dar kapsamda kaldığını göstermektedir. Yani okul çalışanlarının suça sürüklenen öğrenciler, göçmen öğrenciler ve duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenciler gibi risk altında bulunan öğrenci gruplarına ilişkin görüş belirtmemesi risk altında bulunan çocuk kavramına yeterli düzeyde hakim olmadıklarını düşündürmektedir. Nitekim bu tür gruplarda bulunan öğrencilerin risk altında bulunan öğrenci profilinde görülmemesi, risk altında bulunan öğrencilerle çalışmada gerekli olan takibin ve müdahalenin bu gruptaki öğrencilere yapılmaması, öğrencilerin sorunlarının anlaşılmamasına ve öğrencilerin için doğacak yeni risk faktörlerinin tespit edilememesine yol açabilmektedir.

4. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri risk altında bulunan çocukları nasıl belirlemektedir?

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri okullarda risk altında bulunan çocuğu risk durumu tespit formu kullanarak, öğrenciyle görüşme yaparak, öğrenciyi gözlemlemeyerek, öğrenciye ilgiyle yaklaşarak ve öğrenciyi takip ederek belirlemektedir.

- Risk altında bulunan çocukların belirlenmesi sürecinde okul çalışanlarının en çok dile getirdiği yöntem ise risk durumu tespit formu olmuştur.
 - Ev ziyaretlerinin öğrenciyi tanıma teknikleri içinde yer almasına rağmen risk altında bulunan çocukların belirlenmesi sürecinde okul çalışanları tarafından dile getirilmediği görülmüştür. Ancak ev ziyaretleri risk altındaki çocukların belirlenmesi süreci ile bireysel ve ailesel risk faktörlerinin tanımlanmasında etkin rol oynamaktadır.
5. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimiyle ilgili algıları ne düzeydedir?
- Zeytinburnu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.
6. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, özürsüz devamsızlık süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmada öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
 - Araştırma sonucunda 14 yaş ve altı öğrencilerin okul iklimi algılarının 16 yaş, 17 yaş, 18 yaş ve üstü öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.
 - Araştırma sonucunda özel Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek bulunmuştur. Yani özel okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarından daha olumludur.
 - Araştırmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin okul iklimi algılarının 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerin okul iklimi algılarından ve 9. sınıf öğrencilerinin de okul iklimi algılarının 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algılarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte her sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmasa da sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimi puan ortalamalarının azaldığı da göze çarpan başka bir sonuç olmuştur.

- Araştırma kapsamında okulun açıldığı günden beri özürsüz devamsızlık yapmayan öğrencilerin okul iklimi algılarının özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları aile özelliklerine (anne-baba bir arada yaşama durumu, ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
- Anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin okul iklimi algılarının anne ve babası boşanmış ya da ayrı yaşayan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Araştırma sonucunda ailesinin aylık geliri 12.000 ₺ ve üstü olan öğrencilerin okul iklimi algılarının ailesinin aylık geliri 4.000 ₺ ve altı olan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
 - Araştırma sonucuna göre annesi üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarının annesi okuryazar olmayan, okuryazar olan ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte anne eğitim düzeyine göre okul iklimi puan ortalaması en yüksek olan grubun annesi üniversite ve üstü mezunu olan öğrenciler olduğu saptanmıştır.
 - Araştırma sonucu babası üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarının babası ilköğretim mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.
 - Anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı çıkan sonuçların anne ve babası üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.
8. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları kendilerini okul derslerinde başarılı olarak görme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Araştırma sonucunda okul derslerinde kendini başarılı gören ya da kısmen başarılı gören öğrencilerin okul iklimi algıları okul derslerinde kendini başarılı bulmayan öğrencilerin okul iklimi algılarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

9. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri çalıştıkları kurumun okul iklimini nasıl değerlendirmektedir?

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri çalıştıkları kurumlarda okul iklimini olumlu kılan yönlerin öğrencilere burs ve yardımlarla maddi destek sağlanması, sanat, spor ve gezi gibi alanlarla ilişkin sosyal etkinlikler düzenlenmesi, kurum içinde çalışanlar arasında iletişimin güçlü olması, disiplin sisteminin yeterli olması ve mesleki seminerlerle birlikte hizmet içi eğitim yapılması olduğunu belirtmiştir.
- Okul iklimini olumlu kılan yönler kapsamında okul çalışanlarının en sık dile getirdiği görüş de öğrencilere maddi destek sağlanması olmuştur. Bu pozitif bir okul iklimi anlayışının oluşturulmasında risk altında bulunan öğrencilerin ve ailelerinin ekonomik açıdan güçlendirilmesi için okul çalışanlarının çaba gösterdiğine işaret etmektedir. Ancak okul çalışanlarının öğrencilere maddi destek sağlamada gönüllü olarak kendi aralarında para toplaması, okula gelen bağışlara göre desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilen ailelere yardım yapılması gibi söylemlerin de geçmesi bu durumun bir sistem dahilinde ve profesyonel bir şekilde yapılmadığını ortaya koymaktadır. Açıkçası yoksulluk veya ekonomik nedenlerden kaynaklı öğrencinin eğitim hakkına erişiminde sorun yaşaması sadece gönüllü faaliyetlere bırakılamayacak kadar hassas bir durum olarak nitelendirilebilir. Elde edilen bu bulgular risk altındaki öğrenci ve ailelerin maddi yönden desteklenmesinin hak temelli bir zeminde profesyonel bir şekilde yapılması gerektiği fikrini temellendirmektedir.
- Okul iklimini olumsuz kılan yönlerden fiziksel imkanların yetersizliği, okuldaki güvenlik problemleri ve yetersiz ceza sistemine bağlı disiplin problemlerinin okul çalışanları tarafından yoğun olarak dile getirildiği görülmüştür. Okulda görüşme odasının bulunmaması, okul bahçesinin küçük olması ve mesleki çalışma yapılacak atölyelerin bulunmaması gibi okulun fiziksel alanına ilişkin eksikliklerin, okul binasının ve okul bahçesinin küçük olmasının sağlıksız bir okul iklimi yarattığı ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir.
- Araştırmada okul çalışanlarının ağırlıklı olarak dile getirdiği okul iklimini olumsuz etkileyen etkenlerden biri de okula ilişkin güvenlik problemleri ve yetersiz ceza

sistemine bağı okul disiplininin yetersizliği olmuştur. Okul çalışanlarına göre hem okul içinde hem de okul çevresinde güvenlik sorunları yaşanmakta, öğrencilerle çevre sakinleri arasında tartışma ve kavgalar çıkmaktadır. Hatta güvenliğin sağlanması noktasında okullar polis desteği de almaktadır.

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerine göre okul iklimini olumsuz etkileyen etmenlerden biri de rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasıdır. Bazı okul çalışanları rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasını, rehberlik servisinin olaylara yüzeysel bakması, rehberlik hizmetlerinde yapılanların sonuca ulaşmaması ve çalışmalarda devamlılığının sağlanamamasına bağlamaktadır
- Araştırma sonucunda okul iklimini olumsuz etkileyen diğer önemli etkenler arasında yetersiz iş gücü ve yönetimin yanlış yaklaşımı yer almıştır. Okul çalışanları güvenlik elemanı, temizlik personeli ve psikolojik danışmanların sayılarının yetersiz olduğuna, okul idaresinin okul çalışanlarına yaklaşım tarzının çalışanları ve öğrencileri olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. Bu noktada yetersiz iş gücü adı altında çoğunlukla psikolojik danışmanların psikolojik danışman/rehber öğretmen eksikliğine de vurgu yaptığı belirlenmiştir.

10. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri pandeminin okul iklimine etkisini nasıl değerlendirmektedir?

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri pandemi döneminden sonra öğrenciler için okulun önemini kaybettiğine, öğrencilerin okul devamsızlığının ve davranış problemlerinin arttığına vurgu yapmış ve pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimin yeterli ve verimli olmadığını dile getirmiştir. Okul çalışanlarına göre öğrenciler pandemi sonrası okula adaptasyon sorunu yaşamakta, iletişim kurmada güçlükler çekmekte, arkadaşlık ilişkilerinde sıkıntılar yaşamakta, okula niçin geldiklerini sorgulamakta, okulu vakit kaybı olarak görmekte, okul disiplininden uzaklaşmakta, okul kurallarına uygun davranmamakta, derse uyum sağlayamamakta ve saldırgan davranışlar sergilemektedir.
- Okul çalışanları pandemiyle birlikte öğrencilerin dersi geçeceklerini bilmesinin, online derslere katılım olmamasının, bazı öğrencilerin internet bağlantısının ya da bilgisayarının olmamasından dolayı derse girememesinin, bazı öğrencilerin işte

çalışmasının uzaktan alınan eğitimi verimsiz kıldığına dikkat çekmiş ve okulun fiziksel atmosferinin öğrenme üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır.

- Araştırma sonucunda okul çalışanlarının ifadelerinden pandeminin okul iklimini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

11. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri ev ziyaretleri hakkında ne düşünmektedir?

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin bir kısmının ev ziyaretlerini gerekli gördüğü bir kısmının ise ev ziyaretlerini gerekli görmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ev ziyaretlerinin gerekli olduğunu düşünen okul çalışanlarına göre, öğrenciyi yaşadığı ortamda görmek çocuğun başarısını değerlendirme açısından önemlidir. Ev ziyaretleri aile içi dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına, ailenin durumunun ve düşüncelerinin oturduğu yerde gözlemlenmesine imkan vermektedir. Ev ziyaretleri gerçekleştirmek öğretmenler ile öğrenciler ve aileler arasındaki ilişkileri olumlu yönde değiştirmektedir. Ev ziyaretleri öğrencilerin ve velilerin kendini değerli hissetmelerini sağlamakta, velilerle okul arasında iletişimi güçlendirmekte, ziyaret yapan öğretmenler için aile üyelerini bir arada görme ve aile ortamını gözlemleme fırsatı sağlamaktadır.
- Ev ziyaretlerinin gerekli olmadığını vurgulayan okul çalışanları ev ziyaretlerini vakit kaybı olarak nitelendirmekte ve ev ziyaretlerinin çalışana ve öğrenciye fayda sağlamayacağını belirtmektedir. Okul çalışanlarına göre veliler okula gelmelidir.
- Ev ziyaretlerinin olumsuz yönlerine vurgu yapan okul çalışanları da bunu güvenlik sorunları ve müsaitlik durumunun sağlanamaması şeklinde iki boyutta değerlendirmektedir. Güvenlik sorunlarına dikkat çeken okul çalışanları ev ziyareti yapmaktan korkmakta ve can güvenliği endişesi taşımaktadır. Müsaitlik durumunun sağlanamamasına vurgu yapan okul çalışanları ise hem öğretmenlerin hem de ailelerin müsaitlik durumunun sağlanamamasından dolayı ev ziyaretlerinin yapılmasında zorluk yaşandığını belirtmiştir. Okul çalışanlarına göre; evin küçük ve kalabalık olması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş açısından yoğun olması, velilerin çalışmasından dolayı evde bulunmaması, mesai saatleri içinde ev ziyareti

yapıldığında okul çalışanlarının işlerinin aksaması ve mesai saatleri dışında yapıldığında ise okul çalışanlarının kendi özel zamanlarını kullanacak olması gibi ev ziyaretlerinin yapılmasına zorlaştıran durumlar bulunmaktadır.

12. Öğrencilere, velilere, öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar nelerdir?

- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların kaynağında sadece kendisi değil ailesi, okul, toplum ve eğitim sistemi de yer alabilmektedir.
- Öğrenciler ve velilerden elde edilen bulgulardan öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların en çok öğrencinin kendisinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen birey (öğrenci) odaklı sorunların başında sırasıyla dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve teknolojinin bilinçsiz kullanımı gelmektedir. Velilerden elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin okul yaşamını etkileyen birey odaklı sorunların başında sırasıyla teknolojinin bilinçsiz kullanımı, dikkat dağınıklığı ve verimli ders çalışmama yer almaktadır. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri de öğrencilerin okul yaşamını etkileyen birey odaklı sorunlar arasında dikkat dağınıklığına, teknolojinin bilinçsiz kullanımına, motivasyon eksikliğine ve akademik başarının düşük olmasına yer vermiştir.
- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında okul devamsızlığının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu noktada okul devamsızlığı sorununa ilişkin öğrencilerin ve velilerin bir kısmının bundan bahsetmesine rağmen öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin tamamının okul devamsızlığını bir sorun olarak dile getirdiği tespit edilmiştir. Okul çalışanlarına göre okul devamsızlığı çalışanların başa çıkmadığı sorunlardan biridir.
- Araştırmada öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin tamamına yakının görüş belirttiği öğrencilerin okul yaşamını etkileyen birey odaklı önemli sorunlardan biri de madde kullanımıdır. Okul çalışanları üzerinde önemle durduğu madde kullanımının öğrenci odaklı sorunlar kapsamında öğrenciler ve veliler tarafından dile getirilmediği belirlenmiştir.

- Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen öğrenci odaklı sorunlardan biri de akran zorbalığıdır. Okul çalışanlarının yarısından fazlası da öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında şiddet/öfke ve zorbalığı görmektedir. Okul çalışanlarına göre öğrenciler öfke sorunları yaşamakta, fiziksel, psikolojik, sözel ve siber türlerde zorbalık uygulamaktadır.
- Öğrencilerden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunların başında aile baskının yer aldığını, aile içinde sorunlar yaşanması ve evde çalışma ortamının bulunmaması sorunlarının da aile odaklı sorunlar arasında geniş bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bununla birlikte ailenin ilgisizliği, maddi yetersizlik, ailenin kalabalık olması, aile içi şiddet ve ebeveynlerin boşanmış olması gibi sorunlar da öğrencilerin üzerinde durduğu aile odaklı sorunlar arasında bulunmaktadır.
- Araştırma sonucunda velilerin verdiği cevaplardan öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunların sırasıyla aile içinde sorunların yaşanması, evde çalışma ortamının bulunmaması, maddi yetersizlik ve ailenin kalabalık olmasının olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin dile getirdiği öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunların başında okul çalışanlarının tamamına yakınının görüş belirttiği ebeveyn kaybı yer almıştır. Bununla birlikte okul çalışanlarının yarısından fazlasının dile getirdiği aile odaklı sorunlar ise parçalanmış aile yapısıyla, aile yaşantısıyla, ailenin düşünce yapısıyla ve ailenin kültür/egitim seviyesiyle ilişkilendirilmiştir. Okul çalışanları göçmen öğrencilerin ebeveynlerini kaybettiğini, çeşitli sebeplerden dolayı parçalanmış ailelerin sayısının çok olduğunu, öğrencilerin kalabalık ailelerde yaşadığını ve evde çalışma ortamlarının bulunmadığını, aile odaklı sorunların ailelerin eğitim seviyesinden, benimsemiş olduğu kültürel özelliklerden, ailenin düşüncesi yapısından kaynaklandığını ve öğrencilerin davranışlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.
- Araştırma sonuçları öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile odaklı sorunların iç içe geçtiğini ve karmaşık bir yapıda olduğunu göstermekte; aile odaklı sorunların

temelinde ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin, ailenin eğitim düzeyinin, aile içi iletişimin ve aile yapısının önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlar arasında en çok dile getirilen sorunların maddi yetersizlik, çocuk işçiliği, yaşanan bölge ve sosyal çevrenin olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir.
- Öğrencilerden elde edilen bulgular da öğrencilerin dörtte birinin ailesinin aylık gelirinin 4000 ₺ ve altı olduğunu ve aylık gelirlerinin asgari ücretin altında kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler ve velilerden elde edilen bulgularda da maddi yetersizliğin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorun olarak dile getirildiği görülmüştür. Okul çalışanlarına göre öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olması öğrencilerin bir işte çalışmasına sebep olmaktadır. Öğrenciler geç saatlere kadar bir işte çalışmakta, uykusunu alamamakta ve derslerde uyumakta ve derslere adapte olamamaktadır.
- Araştırma sonucu öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında yaşanan bölge, sosyal çevre ve arkadaş ortamının da önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler bu etkenlere ilişkin okul yaşamını etkileyen sorunlar bağlamında sosyal çevre, arkadaş ortamı, sosyal dışlanma ve yaşanan bölgeyle ilişkili okul çevresinin güvensiz olması cevabını vermiştir. Velilerin aynı duruma ilişkin arkadaş ortamına vurgu yaptığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlara göre ise Zeytinburnu ilçesi göç alması, sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, bölgede madde kullanımı ve satışının yaygın olması ve tekstil atölyesi sayısının fazla olması gibi birçok riski ve sorunu barındırmaktadır.
- Öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve okul yöneticilerinin yarısının dile getirdiği öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlardan biri de çocuk ihmali ve istismarıdır. Okul çalışanları cinsel, fiziksel ve psikolojik istismar mağduru ve ihmal edilmiş öğrencilerle karşılaşmaktadır.
- Araştırmada hem öğrenci ve velilerden hem de okul çalışanlarından elde edilen bulgulardan öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlardan birinin de pandemi olduğuna sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi okul iklimini olumsuz etkilemiş,

öğrencilerin davranış sorunlarının ve okul devamsızlıklarının artmasına yol açmış ve öğrenciler nezdinde okulun önemini yitirmesine sebep olmuştur.

- Araştırmada okul çalışanlarının yarısına yakınının görüş belirttiği öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlardan biri de göç ve uyum sorunudur. Okul çalışanlarına göre göçle gelen öğrenciler sınıfa, kültüre ve çevreye uyum güçlüğü çekmekte, dil ve iletişim sorunları yaşamaktadır.
- Araştırma sonucunda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri tarafından çok az bir şekilde dile getirilse de öğrencilerin okul yaşamını etkileyen toplumsal sorunlar arasında ülke gündemi, medyanın olumsuz etkisi, çocuk evliliği gibi sorunlar da dikkat çekmektedir.
- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar öğretmenler, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve okul idaresi kaynaklı olabilmektedir. Araştırma sonucunda okul yaşamını etkileyen sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını ifade eden öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerin ders anlatımını yeterli bulmamakta yarısına yakını da öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetersiz kaldığını düşünmektedir. Okul yaşamını etkileyen sorunların okul idaresinden kaynaklandığı dile getiren öğrencilerin bu kapsamda belirttiği sorunlar arasında ise okul idaresinin katı bir disiplin yaklaşımı sergilemesi, okul idaresinin öğrenciyle iletişim sürecinde katı ve yetersiz olması ve öğrenciyle ilgilenmemesi yer almıştır.
- Okul yaşamını etkileyen sorunların rehberlik ve psikolojik danışma servisinden kaynaklandığını belirten öğrencilerin yarısından fazlası rehberlik ve psikolojik danışma servisinin öğrenciyle ilgilenmediğini, yarısına yakını da rehberlik ve psikolojik danışma servisi hizmetlerinin yetersiz kaldığını düşünmektedir.
- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların temelinde okulun fiziki yapısının ve ders materyallerinin yetersiz olması yer alabilmektedir. Araştırmada okul yaşamını etkileyen sorunların okulun fiziki yapısından kaynaklandığını belirten öğrencilerin yaklaşık yarısına göre okulların fiziki yapısı yetersizdir. Öğrencilere göre okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunların başında okulda revirin bulunmaması, okuldaki eşyaların yetersiz olması, okulda laboratuvar/kütüphanenin olmaması yer almaktadır. Bununla birlikte okul iklimini olumsuz kılan yönler bağlamında okul çalışanlarının da sık dile getirdiği sorunlardan biri de okulun fiziki

yapısının yetersizliği olmuştur. Hem nicel hem de nitel bulgular öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar arasında okulun fiziki yapısına bağlı sorunların var olduğunu ortaya koymakta ve bu durumun okul iklimini, eğitim-öğretim sürecini, akademik başarıyı ve öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

- Araştırmaya göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen faktörlerden biri okul çevresidir. Öğrencilerin ve velilerin yaklaşık dörtte biri öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların okul çevresi kaynaklı olduğunu düşünmektedir.
- Araştırmada öğrencilerin okul yaşamını etkileyen okul çevresi kaynaklı sorunların okul çevresinin güvensiz olması, okul çevresinde zararlı maddelerin satılması/kullanılması, okul önüne yabancıların gelmesi, okul önünde sürekli kavga çıkması ve okul çevresinin sosyal açıdan yetersiz olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul çalışanlarına göre okul içinde ve çevresinde güvenlik problemleri meydana gelmekte ve öğrenciler ile bölgede yaşayan sakinler arasında kavgalar çıkmakta ve tartışmalar yaşanmaktadır.
- Araştırma kapsamında okul ortamına ilişkin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların okulun temiz olmaması, okulda disiplin olmaması, okulda sigara içilmesi, okulda öğrencilerin kavga etmesi ve okula silah getirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul çalışanlarına göre de ceza sisteminin yetersiz olmasına bağlı olarak okullarda disiplin ve güvenlik problemleri yaşanmaktadır. Bu durum okullarda okul iklimini ve öğrenciler ile okul çalışanlarının sağlığını olumsuz etkileyecek okul güvenliği ve hijyen problemlerinin var olduğunu göstermektedir.
- Araştırma sonucunda eğitim sistemi öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlar bağlamında okulun tüm paydaşları tarafından ele alınan bir konu olmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin sırasıyla eğitim sistemi, okulda geçirilen sürenin uzun olması, sınıfın kalabalık olması, ders süresinin uzun olması, okulun erken vakitte başlaması ve okulun evden uzak olması gibi sorunlara dikkat çektiği görülmüştür. Aynı şekilde bu sorunlardan bazılarının da veliler tarafından dile getirildiği ve okul çalışanlarının da eğitim sisteminin düzeltilmesine ve ders sayısı ve süresinin azaltılmasına ilişkin önerilerde bulunduğu belirlenmiştir.

13. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara nasıl müdahalede bulunmaktadır?

- Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerine göre öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken en sık aileyle ve öğrenciyle bire-bir görüşme yaklaşımları kullanılmaktadır. Okul çalışanları öğrencilerin problemleri davranışları ve okul başarısı üzerine ailelerle görüşmeler yapmakta ve risk altında bulunan ve davranış sorunları olan öğrencilerle de bire-bir görüşme yürütmektedir.
- Araştırmada aileyle ve öğrenciyle görüşmeden sonra öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede öne çıkan yaklaşımlar ise öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmesi, uygun kurumlara/ yerlere yönlendirilmesi ve rehberlik seminerlerinin yapılması olmuştur.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale türlerinde en az dile getirilen yaklaşımların ise idareye bildirme, ceza verme, riskli ortamdaki/ nesneden uzaklaştırma, mentorluk, bireysel eğitim, uyarı verme, öğrenciye görev verme ve otorite gösterme olduğu görülmüştür.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahale türlerinde ev ziyaretlerinin dile getirilmediği saptanmıştır. Nitekim bu durumun ev ziyaretlerinin bir müdahale yaklaşımı olarak görülmemesinden ya da ev ziyaretlerine gerekli önemin verilmemesinin kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

14. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken ne tür zorluklar yaşamaktadır?

- Araştırma sonuçları öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöneticilerinin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunlara müdahalede bulunurken öğretmene ve aileye dair bazı zorluklar yaşadığını göstermektedir.
- Okul çalışanları öğretmene dair zorluklar kapsamında öğretmenlerin ilgisiz olması, çözümün zaman alması, şiddet görme/ tehdit edilme riski ve otorite sorunu yaşamaktadır. Okul çalışanlarına göre öğretmenler sorunlarla mücadelede ilgisiz kalabilmekte, öğrencilerin ve ebeveynlerden şiddet ve tehdit görebilmekte ve

davranış problemlerinin zaman almasından dolayı sorunlara eğilim gösterememekte ve öğrencilere otorite kurmakta sorun yaşayabilmektedir.

- Aileye dair zorluk kapsamında ise okul çalışanlarının ailenin ilgisizliğinden, ailenin iletişimsizliğinden, ailenin veli toplantılarına katılım göstermemesinden, dışsal atıf yapmasından ve ön yargılı davranmasından yakınmaktadır. Özellikle okul çalışanları yaşadıkları zorluklara ilişkin en sık ailelerin ilgisizliğine vurgu yapmıştır. Okul çalışanlarına göre aileler öğrencilerin hem özel yaşamına hem de eğitim sürecine ilişkin ilgi göstermemekte ve öğrenciyle ilgili bir durum olduğunda velilere ulaşamamaktadır.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin tam katılımları, akademik performansları ve gelişim alanları öğrencinin ekolojik çevresindeki birçok sistemden etkilenmektedir. Bu noktada öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların günümüzde hala varlığını devam ettirdiği ve mikro düzeyden makro düzeye kadar birçok sorunun çözülme beklediği görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin okul yaşamını etkileyen aile baskısı sorunundan çocuk işçiliğine, öğretmenlerin risk altındaki çocuklarla çalışmadaki mevzuat bilgisine yeterli düzeyde hakim olmamasından, olumsuz bir okul iklimine ve okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlardan, eğitim sistemindeki problemlere kadar birçok sorun öğrenciyi çevreleyen sistemlerden kaynaklanmaktadır. Şu an ki mevcut yapıyla bu sorunların çözülmediği, sorunların çözümü noktasında aileyle çalışmada zorluklar yaşandığı, öğrenci ve ailelerine ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmediği, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının geri plana atıldığı, rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin personel yetersizliği ve öğrenci sayısının fazla olması gibi sebeplerden dolayı rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yeterli düzeyde verilemediği görülmektedir. Buradan hareketle tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin sorunlarını ekolojik perspektiften çok yönlü bir bakış açısıyla ele alan okul sosyal hizmet uzmanlarının okullarda istihdam edilmesi ve okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğrencilere, ailelere ve okul çalışanlarına yönelik çalışmaların, tüm öğrencileri kapsayıcı bir şekilde okullarda farklı uzmanlıkları barındıran okul psikolojik danışmanı, okul sosyal hizmet uzmanı ve okul psikoloğu gibi farklı disiplinlerden oluşacak bir ekiple iş birliği içerisinde yürütülmesi esastır.

6.2. ÖNERİLER

Öneriler başlığı altında araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okullarda okul sosyal hizmetinin etkililiğini ortaya koyan deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koymayı amaçlayan gelecekteki araştırmalar İstanbul genelinde ve farklı illerde yürütülmelidir.
- Okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesine yönelik projeler geliştirilmeli ve proje çıktıları kamuoyuyla paylaşılmalı ve okul sosyal hizmet birimlerinin kurulmasına yönelik gündem oluşturulmalıdır.
- Okul sosyal hizmetine dikkat çekmek amacıyla yapılacak projeler üniversite, Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütleri iş birliğinde yürütülmelidir.
- Okul sosyal hizmetinin önemine dikkat çekmek için ulusal ve uluslararası düzeyde kongreler, sempozyumlar düzenlenmeli ve farkındalık çalışmaları yürütülmelidir.
- Mevcut araştırmanın nicel boyutunda okul ikliminin ölçülmesinde öğrencilerin okul iklimi algıları incelenmiştir. Bundan sonraki süreçte okul ikliminin ölçülmesinde okulun tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, psikolojik danışman, okul yöneticisi, veli) okul iklimi algılarını ele alan araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarını etkileyen farklı değişkenlere yönelik araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm eğitim kademelerinde ve okullarda okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmelidir.
- Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servisi olarak hizmet veren birimlerin adı okul psikososyal servisi olarak değiştirilmeli ve okul psikolojik danışmanlarının yanı sıra bu birimlerde öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada farklı uzmanlıklara sahip okul sosyal hizmet uzmanları ve okul psikologları istihdam edilmelidir. Öğrencilere verilecek hizmetler psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve hemşire gibi çok disiplinli bir ekiple iş birliği içinde yürütülmelidir.
- Okul sosyal hizmeti alanında uzmanlaşmanın sağlanması için okul sosyal hizmeti lisansüstü programları açılmalıdır.
- Okullarda çalışan öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ve 2828 sayılı Sosyal Hizmet Kanunu hakkında hizmet içi eğitimler verilmeli ve okul çalışanları koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine risk altındaki çocuklarla çalışmaya ve risk altındaki çocukların tespit edilmesine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Okullarda çalışan öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve okul yöneticilerine özellikle çocuk ihmal ve istismarının göstergeleri, ihmal ve istismara ilişkin adli bildirimde bulunma süreci hakkında hizmet içi eğitimler verilmeli ve çocuk istismarı hakkında özel eğitim programları geliştirilmelidir.
- Risk altındaki öğrenci gruplarına ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul temelli programlar geliştirmeli ve bu programlar okullarda kurumsal iş birliği içinde etkin bir şekilde uygulanmalıdır.
- Okul yönetimi tarafından okul ikliminin güçlendirilmesine yönelik programlar geliştirilmeli ve okul iklimini olumsuz etkileyen öğelere yönelik gerekli önlemler alınmalıdır.

- Okullarda düzenli olarak öğrencilerin, velilerin ve okul çalışanlarının okul iklimi algıları ölçülmeli, ölçümlere bağlı olarak okul ikliminin olumsuz etkilendiği alanlar belirlenmeli ve gerekli müdahalelerde bulunulmalıdır.
- Sınıf düzeyi, aile gelir durumu ve aile eğitim düzeyine göre farklılaşan okul iklimi algıları için sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak adına gerekli önlemler alınmalıdır.
- Gerek risk altındaki öğrencilere müdahalede gerek okul aile iş birliğinin sağlanmasında ev ziyaretlerinin sayısı artırılmalıdır. Ev ziyaretlerinin yürütülme sürecine ilişkin okul çalışanlarına eğitimler verilmelidir. Ev ziyaretlerinin öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların çözümünde, öğrenci için risk oluşturan faktörlerin tespitinde, okul aile iletişiminin güçlendirilmesinde, okul aile iş birliğinin ve veli katılımının sağlanmasında önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde ev ziyaretlerini yürütmede yetkin bir konumda olan sosyal hizmet uzmanlarının okullara atamasının yapılması önerilmektedir.
- Pandeminin okul iklimine ve öğrencilere yönelik olumsuz etkisine dair rehberlik ve psikolojik danışma servisleri tarafından öğrencilerle bire-bir görüşmeler gerçekleştirilmeli, kültürel ve sportif etkinlikler organize edilmelidir.
- Okul iklimini iyileştirmeye yönelik öğrenciler arasındaki, öğretmenler arasındaki ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişimini güçlendirmek adına var olan sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
- Nitelikli bir eğitim-öğretim süreci ve sağlıklı bir okul iklimi açısından okullardaki fiziki yapıya bağlı yetersizlikler ve ders materyalleri eksiklikleri giderilmelidir. Bu konuda okul yönetimleri ve Millî Eğitim Bakanlığı beraber hareket etmeli ve okulların fiziki açıdan iyileştirilmesi için okul-aile ve toplum iş birliği sağlanmalıdır.
- Kütüphane, görüşme odası ve laboratuvar gibi birimleri olmayan okullarda mutlaka bu bölümler açılmalıdır. Eğer mevcutsa da işlevsel hale getirilmelidir.
- Okul bahçeleri öğrenci ve okul personeli sayısı ile orantılı olarak öğrencilere ve okul çalışanlarına hizmet edebilecek genişlikte olmalıdır. Okul bahçeleri öğrencilerin ders dışı verimli bir şekilde vakit geçirebileceği, öğrencileri ruhsal açıdan olumlu etkileyecek ve gelişimsel açıdan destekleyecek alanlar olarak tasarlanmalıdır.

- Pozitif okul ikliminin önemli unsurlarından biri okul güvenliğidir. Okul ve okul çevresinde güvenliğin sağlanabilmesi adına okul aile iş birliği ve okul toplum iş birliği sağlanmalıdır. Güvenlik görevlisi olmayan okullarda güvenlik görevlisi istihdam edilmeli; okulların büyüklüğü, öğrenci sayısı ve okulun bulunduğu bölgenin özellikleri bağlamında güvenlik görevlilerinin sayısı artırılmalıdır. Okul çevresinden kaynaklı (suç/şiddet/madde kullanımı) okul güvenliği sorunları için güvenlik birimleri ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapılarak güvenlik sorunlarının çözümünde müdahale programları geliştirmeli ve uygulanmalıdır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki yetersizliğin giderilmesi için ivedilikle okullardaki psikolojik danışman sayısı artırılmalıdır. Bu noktada özellikle öğrencileri etkileyebilecek risk faktörlerinin çok olduğu bölgelerdeki negatif bir okul ikliminin hakim olduğu okullarda daha çok psikolojik danışmana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden Millî Eğitim Bakanlığı psikolojik danışman ataması yaparken sadece öğrenci sayısını bir kriter olarak görmemeli ve okulların bulunduğu bölgelerin niteliklerini de göz önüne alıp psikolojik danışman ataması yapmalıdır.
- Okul yöneticileri liderlik tarzlarına, davranışlarına ve okul yönetiminin uygulamalarına dair test, anket ve görüşmeler yoluyla sürekli olarak öğrencilerden, çalışanlardan ve velilerden de geri bildirimler almalıdır.
- Okul yöneticilerine yöneticilik, liderlik ve iletişim becerileri gibi alanlarda bilgi ve beceri kazanabilmesi için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öğrencilerin ve okul çalışanlarının sağlığı açısından okul ortamlarında hijyenin sağlanması için okullarda çalışan temizlik personelinin sayısı artırılmalıdır.
- Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların çözümünde mikro, mezzo ve makro düzeyde çalışmalar yürütülmelidir. Özellikle okul devamsızlığı, madde kullanımı, çocuk işçiliği, çocuk ihmal ve istismarı, teknolojinin bilinçsiz kullanımı, göç ve uyum problemleri gibi sorunlara yönelik okul temelli müdahale programları geliştirilmelidir. Öğrencilerin okul yaşamını etkileyen sorunların onları çevreleyen akran grubu, aile, sosyal çevre ve okul ortamı gibi çok farklı sistemlerden kaynaklandığı düşünüldüğünde okul çalışanlarına yönelik okul devamsızlığı, bağımlılık, akran zorbalığı, çocuk işçiliği, çocuk evliliği ve okul terki gibi sorun alanlarına yönelik eğitimleri verilmelidir.

- Öğrencileri etkileyen sorunlarının çözümü çok yönlü bir bakış açısı gerektirdiği için okullarda ekolojik perspektife hakim, sorunların çözümünde öğrenciyi çevresi içinde değerlendirebilecek bireylerle çalışmanın yanı sıra çocuklarla, ailelerle ve toplumla da mesleki çalışmalar yürütmeye hakim sosyal hizmet uzmanlarının okullarda istihdam edilmesi gereklidir.
- Okul devamsızlığının önlenmesi veya okul terki riski altında bulunan öğrencilerle çalışmada okul çalışanlarının yer aldığı okul devamsızlığı konusunda ihtisaslaşmış özel birimler/komisyonlar oluşturulmalıdır.



KAYNAKLAR

- Acuner, D. ve diğerkleri, 2021, COVID-19 pandemisinin üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin psikolojik, sosyal ve eğitim durumlarına etkisinin incelenmesi, *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 6(15), ss. 183-197, DOI: <http://dx.doi.org/10.46872/pj.340>
- Ajero, J. I. & Sule, S. A., 2020, An investigation of school climate in private and public secondary schools in Delta state, Nigeria, *Unizik Journal of Educational Management and Policy*, 4(1), pp. 72-79.
- Akın, E., 2018, Meslek lisesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin güçlendirilmesinde çözüm odaklı grup çalışmasının etkisi, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), ss. 86-97.
- Akarçay Ulutaş, D. & Kırloğlu, M., 2020, Sosyal hizmetin gözünden sosyal uyum için bir öneri: Çokkültürlü eğitim, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), ss. 677-698.
- Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ. T., 2010, Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(2), ss. 792-806.
- Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. & Urtekin, F., 2019, Psikolojik danışmanların bakış açısından rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), ss. 891-918, DOI: 10.17679/inuefd.608205
- Akbaba Altun, S., 2009, İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(2), ss. 567-586.
- Akman, Y., 2010, *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, Ö., 2021, *Ergenlerde problemlili internet kullanımı, duygusal zeka ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Aktan, M. C., 2016, *Türkiye'de okul sosyal hizmetinin yapılandırılmasına ilişkin nitel bir araştırma: Sorunlar, gereksinimler ve çözüm önerileri*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, E., 2021, *MEB sosyal çalışmacı kadrosu neden açılmıyor*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.esithaklarsendikasi.org.tr/meb-sosyal-calismaci-kadrosu-neden-acilmiyor/>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Aktan, M. C., 2018, *Türkiye'de okul sosyal hizmetinin yapılandırılması: Gereksinimler, sorunlar ve çözüm önerileri*, Gece Kitaplığı, Ankara.
- Alazri, Z. & Hanna, K. M., 2020, School personnel and child abuse and neglect reporting behavior: An integrative review, *Children and Youth Services Review*, Volume 112, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104892>
- Aldridge, J. M. & Fraser, B. J., 2016, Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction, *Learning Environments Research*, Cilt 19, pp. 291-307, DOI 10.1007/s10984-015-9198-x
- Alhajjaj, H. A., 2017, *Too many problems and not enough help: Exploring the need for school social workers in the Hashemite Kingdom of Jordan*, Thesis (PhD), Morgan State University.
- Allen-Meares, P., 1996, Social work services in schools: A look at yesteryear and the future. *Social Work in Education*, 18(4), pp. 202-208.
- Allen-Meares, P., 2013, School social work, *Encyclopedia of Social Work*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.351>
- Allen-Meares, P. & Lane, B. A., 1983, Assessing the adaptive behavior of children and youths, *Social Work*, 28(4), pp. 297-301.
- Allen-Meares, P. & Montgomery, K. L., 2014, Global trends and school-based social work, *Children&Schools*, 36(2), pp. 105-112.
- Allen-Meares, P., Washington, R. O. & Welsh, B. L., 1996, *Social work services in schools*, (2nd ed.), ALLYN and BACON.
- Allen, S. F. & Tracy, E. M., 2004, Revitalizing the role of home visiting by school social workers, *Children & Schools*, 26(4), pp. 197-208.

- Alptekin, K. & Akbaba, O., 2018, *Okul sosyal hizmet projesi genel değerlendirme raporu*, Konya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, Konya.
- Alptekin, K. ve diğerleri, 2019, *Okul sosyal hizmeti uygulaması*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Altinkurt, Y., 2008, Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 20, ss. 129-142.
- Altıparmak, İ. B. & Demircan, B., 2021, Pandemi sürecinde lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının uzaktan eğitime etkileri, *Kesit Akademi Dergisi*, 7(29), ss. 92-110.
- Altunbulak, C. & Aydoğan, İ., 2015, İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), ss. 75-102.
- Ambrosino, R., Ambrosino, R., Heffernan, J. & Shuttlesworth, G., 2015, *Social work and social welfare: An introduction*, 8th ed., CENGAGE Learning.
- American School Counselor Association, t.y.a, *School counselor roles & ratios*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/School-Counselor-Roles-Ratios>, [Erişildi: 20 Ağustos 2022].
- American School Counselor Association, t.y.b, *The role of the school counselor*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/ee8b2e1b-d021-4575-982c-c84402cb2cd2/Role-Statement.pdf>, [Erişildi: 20 Ağustos 2022].
- Ankara Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Birimi, 2015, *Okul sosyal hizmet birimi yönetim toplantısı*, [Çevrimiçi] Available at: <http://okulsoh.ankara.edu.tr/2015/02/06/okul-sosyal-hizmet-birimi-yonetim-toplantisi/>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Arslan, A., 2021, Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), ss. 431-458, DOI: 10.30964/auebfd.669522
- Arslan, G., 2012, *Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problemli davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, G. & Balkıs, M., 2014, The investigation of relationship between problem behaviors and family problems in adolescence, *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), pp. 11-23.
- Arslan, H., Satıcı, A. & Kuru, M., 2006, Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 31(142), ss. 15-25.
- Arslan, M., 2020, *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yardımlardan yararlanma durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin sosyal hizmet perspektifinden incelenmesi*, Doktora tezi, T.C. Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Arslan, Y., 2015, Okulda yaşanan şiddet olaylarının düzey ve dinamiklerini anlamak: Batman merkez örneği/ Türkiye, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), ss. 1-17.
- Asaroğlu, M., 2019, *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre okul iklimi ve akademik sağlık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarıoğlu, S., 2016, Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), pp. 201-234.
- Aslan, H. & Yıldız, B., 2019, Öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Bildiri Metin Kitabı*, 2-4 Mayıs 2019 İzmir, e-ISBN: 978-605-037-012-6, ss. 10-17
- Aşlamacı, İ. & Eker, E., 2017, İmam-hatip lisesi öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım durumları: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma, *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(2), ss. 153-185.
- Ataç, Ö. ve diğerleri, 2022, Öğretmenlerde çocuk istismar ve ihmal farkındalığının belirlenmesi, *Gazi Medical Journal*, 33(1), ss. 20-24.
- Ateş, A. & Yıldız, K., 2019, Veli toplantılarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), ss. 319-340.
- Australian Association of Shool Social Workers, 2020, *Scope of social work practice: School social work*, <https://www.aasw.asn.au/document/item/8308>, [Erişildi: 11 Ağustos 2022].

- Australian Association of Social Workers, 2015, *Scope of social work practice: Social work in child protection*, Australian Association of Social Workers, Melbourne.
- Avşar Kurnaz, Ş., 2007, Çocuk yoksulluğu, *Aile ve Toplum*, 3(12), ss. 47-55.
- Ayaydın, Y. & Katılmış, A., 2018, Ortaokullardaki fiziki koşullara ilişkin veli görüş ve beklentilerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), ss. 790-807, Doi: 10.24315/trkefd.332507
- Aydeniz, S. & Sarıkaya, B., 2021, Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 50(Özel Sayı), ss. 385-404, DOI: 10.37669 milliegitim.959700
- Aydos, S. & Taştepe, T., 2019, Okul öncesi dönemde ev ziyaretleri: Ev ziyareti gözlem formlarına dayalı bir inceleme, *Milli Eğitim*, 48(224), ss. 267-284.
- Aykut, S., 2019, *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıkları saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysan, F., Siyez, D. M. & Uz Baş, A., 2005, Lise öğrencilerinde görülen duygusal ve davranışsal problemler ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 21, ss. 43-58.
- Azizoğlu, M., 2009, *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babahanoğlu, R. & Başer, D., 2017, Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), ss. 650-655.
- Bagley, C. & Pritchard, C., 1998, The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: An experimental study of school social work with cost-benefit analyses, *Child and Family Social Work*, Volume 3, pp. 219-226.
- Bahçeşehir Üniversitesi, 2021, *Pandemi sonrasında okula uyum süreci*, Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bahçetepe, Ü. & Meşeci Giorgetti, F., 2015, Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki, *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), ss. 83-101.

- Baker, M. L., Sigmon, J. N. & Nugent, M. E., 2001, Truancy reduction: Keeping students in school, *Juvenile Justice Bulletin*, pp. 1-15.
- Balcı, A., 2014, *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*, 7. bs., Pegem Akademi, Ankara.
- Balcı, E., 2019, Türkiye'de çocuk hizmetleri ve sosyal hizmet, *Sosyal Hizmet*, Sayı 2019/2.
- Balfanz, R. & Brynes, V., 2012, *Chronic absenteeism: Summarizing what we know from nationally available data*, Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools, Baltimore.
- Balkar, B., 2008, Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), ss. 29-46.
- Barth, R. P., 1988, Social work practice to reduce underachievement, *Urban Education*, January, 22(4), pp. 460-475.
- Bashir, R., Kazmi, F., Khan, S. & Shams, S., 2021, A quantitative correlational study of parental neglect, conduct problems and social media addiction among adolescents, *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(7), pp. 2600-2609.
- Basile, K. C. ve diğerleri, 2020, Interpersonal violence victimization among high school students -Youth risk behavior survey, United States, 2019, *MMWR supplements*, 69(1), pp. 28-37.
- Başdaş, Ö. & Özbey, H., 2020, Digital game addiction, obesity, and social anxiety among adolescents, *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(2), <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.12.010>
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M., 1994, Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools, *School Psychology Review*, 23(2), pp. 165-174, DOI: 10.1080/02796015.1994.12085704
- Bayık Temel, A. & Eren, D., 2019, İlköğretim öğrencilerinin okul Sosyal iklimine ilişkin algıları ve etkili faktörler, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 12(3), ss. 206-214.

- Bayındır, N., 2021a, Risk altındaki çocukların tespiti ve korunmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(28), ss. 167-182.
- Bayındır, N., 2021b, Öğretmenlerin pandemi sonrası rezilyans düzeylerine ilişkin algıları, *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), ss. 353-362.
- Baz, B., 2021, COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme, *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), ss. 25-35, <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F. F., 2011, Delaware School Climate Survey- Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability, *The Journal of School Psychology*, 49(2), pp. 157-174, doi:10.1016/j.jsp.2011.01.001
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S. & Harris, A. B., 2017, School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, Volume 63, pp. 372-383, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R., 2017, A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement, *Review of Educational Research*, 87(2), pp. 425-469, DOI: 10.3102/0034654316669821
- Bilgin, O. & Taş, İ., 2018, Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), ss. 15-33, <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.2>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989, https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf
- Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu, 2021, *Çocuk yaşta evliliklerin son 25 yılı*, [Çevrimiçi] Available at: <https://turkiye.unfpa.org/tr/news/%C3%A7ocuk-ya%C5%9Fta-evliliklerin-son-25-y%C4%B1l%C4%B1>, [Erişildi: 5 Kasım 2022].
- Boyden, J., 1994, *The relationship between education and child work*, UNICEF International Child Development Centre, Florence.

- Boztuğ, Ö. & Akyol, B., 2017, İlkokullarda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul güvenliği (Aydın ili Efeler ilçesi örneği), *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), ss. 74-95.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J. & Lindstrom Johnson, S., 2014, Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment, *Journal of School Health*, 84(9), pp. 593-604.
- Brand, S. ve diğerleri, 2003, Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety, *Journal of Educational Psychology*, 95(3), pp. 570-588, DOI: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Braun, V. & Clarke, V., 2006, Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101, <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., 1977, Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 32(7), pp. 513-531.
- Brooks-Gun, J. & Duncan, G. J., 1997, The effects of poverty on children, *The Future of Children*, 7(2), pp. 55-71.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A. & Frøyland, L. R., 2014, Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems?, *Journal of Behavioral Addictions*, 3(1), pp. 27-32, DOI: 10.1556/JBA.3.2014.002
- Bryk, A. S. & Thum, Y. M., 1989, The effects of high school organization on dropping out: An Exploratory investigation, *American Educational Research Journal*, 26(3), pp. 353-383.
- Buckley, M. A., Storino, M. & Sebastiani, A. M., 2003, The impact of school climate: Variation by ethnicity and gender, *111th Annual Conference of the American Psychological Association*, Toronto.
- Bugay, A. ve diğerleri, 2015, Okul iklimi ölçeği lise formunun Türkçe psikometrik özellikleri, *İlköğretim Online*, 14(1), ss. 311-322.

- Bugay Sökmez, A., Çok, F. & Avcı, D., 2020, Lise öğrencilerinin okul iklimi algısının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), pp. 665-692, DOI: 10.30964/auabfd.547628
- Bugbee, B. A., Beck, K. H., Fryer, C. S. & Arria, A. M., 2019, Substance use, academic performance, and academic engagement among high school seniors, *The Journal of School Health*, 89(2), pp. 145-156, doi:10.1111/josh.12723
- Bulanda, J. J. & Jalloh, S., 2017, A needs assessment for school social workers in Sierra Leone, *International Social Work*, 62(1), pp. 240-254.
- Büyükçekmece Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2021, *Eğitim ve danışmanlık tedbiri uygulama kılavuzu*, Büyükçekmece Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N., 2020, *Sosyal bilimler için istatistik*, 24. bs., Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri, 2008, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 1. bs., Pegem Akademi, Ankara.
- Canadian Association of Social Workers, t.y., *Social work practice in schools*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.casw-acts.ca/en/social-work-practice-schools>, [Erişildi: 26 Ağustos 2022].
- Can, E., 2022, Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeler, *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), ss. 402-433, DOI: 10.33308/26674874.2022362411
- Can, E. & Nikolayidis, U., 2021, Okul rehberlik hizmetleri: Bir durum çalışması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), pp. 647-665, DOI: 10.18069/firatsbed.885945
- Carey, J., Harington, K., Martin, I. & Hoffman, D., 2012, A statewide evaluation of the outcomes of the implementation of ASCA national model school counseling programs in rural and suburban Nebraska high schools, *Professional School Counseling*, 16(2), pp. 100-107.
- Ceylan, M. & Akar, B., 2010, Ortaöğretimde okul-aile iş birliği ile öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 2, ss. 43-64.

- ChildFund, t.y., *Poverty and Education*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.childfund.org/poverty-and-education/>, [Erişildi: 15 Kasım 2022].
- Chui, W. H. & Ling, W., 2013, *School social work service in hong kong: The social work practitioner's perspective*, School social work: Current practice and research, In: Chui, W. H. (Eds.), Nova Science Publishers, New York, pp. 23-38.
- Clancy, J., 1995, Ecological school social work: The reality and the vision, *Social Work in Education*, January, 17(1), pp. 40-47.
- Cleveland, R. E. & Sink, C. A., 2018, Student happiness, school climate, and school improvement plans: Implications for school counseling practice, *Professional School Counseling*, 21(1), pp. 1-10, DOI: 10.1177/2156759X18761898
- Cohen, J., 2009, Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives: introduction. *Schools*, 6(1), pp. 99-103.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T., 2009, School climate: Research, policy, practice, and teacher education, *Teachers College Records*, 111(1), pp. 180-213.
- Constable, R., 2016, *The role of the school social worker*, School social work: Practice, policy, and research, In: Massat, C. R., Kelly, M. S. & Constable, R. (Eds.), OXFORD University Press, New York, ISBN: 978-0-190615-62-8, pp. 1-22.
- Costin, L. B., 1969a, A historical review of school social work. *Social Casework*, 1 October, 50(8), pp. 439-453.
- Costin, L. B., 1969b, An analysis of the tasks in school social work, *Social Service Review*, 43(3), pp. 274-285.
- Coşkun, R., Altunışık, R. & Yıldırım, E., 2017, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*, 9. bs., Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Cox, R. G., Zhang, L., Johnson, W. & Bender, D. R., 2007, Academic performance and substance use: Findings from a state survey of public high school students, *Journal of School Health*, 77(3), pp. 109-115.
- Creswell, J. W., 2014, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4th ed., SAGE Publications.

- Creswell, J. W., 2015, *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.), 2. bs., Siyasal Kitabevi, Ankara, (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).
- Creswell, J. W., 2019, *Nitel Araştırmacılar için 30 temel beceri*, (H. Özcan, Çev.), 2. bs., Anı Yayıncılık, Ankara, (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L., 2018, *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd ed., SAGE Publications.
- Çalık, T. ve diğerleri, 2019, İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi, *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(60), ss. 555-576.
- Çakır, R. & Çolak, C., 2019, Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), ss. 269-286.
- Çalık, C., 2007, Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), ss. 123-139.
- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C., 2011, Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), pp. 73-84.
- Çalış, N., 2019, *Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve okul sosyal hizmeti*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, S., 2019, *Danışmanlık ve eğitim tedbiri görevi olan rehber öğretmenlerinin bu hizmetlere yönelik görüşleri: Sultanbeyli örneği*. Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Çayak, S., 2021, Covid-19'un eğitim sürecine etkileri: Karantina günlerinde veli olmak, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(44), ss. 204-229, DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2898>
- Çelebi Erkıılıç, M. & Piyal, B., 2022, Çocuk yaşta erken ve zorla yapılan evlilikler, *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 16(3), pp. 632-638, DOI:10.21763/tjfmppc.1097766...

- Çetinkaya, İ. & Koşar, D., 2022, Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), ss. 1605-1639.
- Çıtak, Ş. & Yazıcı, H., 2022, Risky behaviours of high school students and school counsellors' interventions, *Participatory Educational Research*, 9(6), pp. 453-473, <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.148.9.6>
- Çiftçi, S., Sağlam, A. & Tıraş Sağlam, G., 2021, Teknoloji bağımlılığına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 53, ss. 154-170, <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52212>
- Çoban, S., 2015, Türkiye'deki risk altındaki çocuklar ve çocuk suçluluğu üzerine bir değerlendirme, *Sosyoloji Konferansları*, Sayı 52, ss. 791-810.
- Çocuk Koruma Kanunu, 2005, 15 Temmuz, *Resmî Gazete* (Sayı: 25876), <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf>
- Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu Ve Destekleyici Tedbirlerin Uygulanması Hakkında Yönetmelik, 2006, *Resmî Gazete*, <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=10884&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Dağ, A., 2017, *Lise öğrencilerinin akran-arkadaş gruplarından dışlanmasının okul sosyal hizmeti açısından analizi: Sakarya örneği*, Doktora tezi, T.C. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, A., 2018. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), ss. 1995-2012.
- Dağ, A., 2018, *Okul sosyal hizmeti*, Açılım Kitap, İstanbul.
- Dağ, A., 2018, Okul sosyal hizmeti bağlamında ilkokul ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri, *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), ss. 171-194.
- Dağ, A., 2019, *Okul sosyal Hizmetinde temel kavramlar*, Bir Yayıncılık, İstanbul.
- Daily, S. M. ve diğerleri, 2020, Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students, *Journal of School Health*, 90(9), pp. 683-693, DOI: 10.1111/josh.12929

- Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K., 2003, The nature and extent of bullying at school, *Journal of School Health*, 73(5), pp. 173-180.
- Dam, H., 2008, Öğrencinin okul başarısında aile faktörü, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), ss. 75-99.
- Davis, P., t.y., *Social workers: 2022-2023 School social workers handbook*, Baldwin Country Publis Schools.
- Debnam, K. J., Edwards, K. & Cornell, D., 2020, Improving the school environment: School staff perceptions of school climate data and reporting practices, *Journal Of Community Psychology*, pp. 1-18, DOI: 10.1002/jcop.22500
- Deepa, C. K., 2015, Absenteeism among high school students in relation to school climate, *Learning Community*, 6(1), pp. 69-86, DOI Number: 10.5958/2231-458X.2015.00007.X
- Demir, İ., 2021, Örgün eğitimde karşılaşılan öğrenci merkezli sorunlar üzerine bir değerlendirme, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14(36), ss. 1424-1437, DOI Number: 10.12981/mahder.970391
- Demir, R., 2019, İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), ss. 280-306.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı çocuk özel ihtisas komisyon raporu*, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Dilsiz, H. & Mağden, D., 2015, Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Cilt 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book), pp. 678-694.
- Ding, N. & Zhang, X., 2022, Bullying victimization and quality of life among chinese adolescents: An lintegrative analysis of internet addiction and social withdrawal, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Issue 19, <https://doi.org/10.3390/ijerph192416973>

- Dobizl, J. K., 2002, *Understanding at-risk youth and intervention programs that help them succeed in school*, Master Thesis, The Graduate School University of Wisconsin, <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/40367/2002dobizlj.pdf?sequence=1>
- Doğan, A., 2010, Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), ss. 149-162.
- Doğan, K. & Ersoy, A. F., 2020, Öğrencilerin problemlili internet kullanımının okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(3), ss. 1822-1836.
- Doğan, S., 2012, Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issue 10, ss. 55-92.
- Donnelly, M., 1987, "At-risk students", *Service Learning, General*, Issue 305.
- Dönmez, Ş. & Taylı, A., 2018, Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), ss. 1-17, <http://dergipark.gov.tr/adeuefebder>
- Duckenfield, M. & Reynolds, B., 2013, *School climate and dropout prevention*, School climate practices for implementation and sustainability, In: Dary, T. & Pickeral, T. (Eds.), National School Climate Center, pp. 43-46.
- Duman, N., 2000, *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*, Doktora tezi, Hacette Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, N., 2014, Türkiye'de dünden bugüne okul sosyal hizmeti. *Sosyal Hizmet Dergisi*, Issue Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık, pp. 29-37.
- Durmaz, A., 2008, *Liselerde okul yaşamı kalitesi (Kırklareli ili örneği)*, Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dupper, D. R., 2022, *Okul sosyal hizmeti*, (Y. Özkan ve E. Gökçearslan, Çev.), Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-625-7582-66-7.
- Early, T. J. & Vonk, M. E., 2001, Effectiveness of school social work from a risk and resilience perspective, *Children & Schools*, 23(1), pp. 9-31.

- Eckenrode, J., Laird, M. & Doris, J., 1993, School performance and disciplinary problems among abused and neglected children, *Developmental Psychology*, 29(1), pp. 53-62.
- Ege, A., 2018, *Ergenlerin sorunlarının ve algıladıkları sosyal desteğin gelecek beklentilerine etkilerinin incelenmesi: Altındağ örneği*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ege, A., 2020, *Yoksulluk ve çocuk: Çocuk işçiliği ve sokakta çalıştırılan çocuklar*, Çocuklarla çalışma: Temel alanlar uygulamalar güncel tartışmalar, içinde: Pashı, F. & Aslantürk, H. (Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ss. 205-228.
- Ekinci, M. ve diğerleri, 2022, Okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 130, ss. 288-299, <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.62835>
- Elliott, G., Cunningham, S. M., Colangelo, M. & Gross, M., 2005, Child physical abuse and self-perceived social isolation among adolescents, *Journal of Interpersonal Violence*, 20(12), pp. 1663-1684, DOI: 10.1177/0886260505281439
- Elmacı, D., 2016, *Koruma altındaki çocukların korunmasında okulun rolüne ilişkin öğretmenlerin, yöneticilerin ve alandaki uzmanların görüşleri*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elmacı, D. & Beyhan, A., 2015, Okulun çocuk koruma politikası: İngiltere örneği, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), ss. 49-59.
- Ercan, F. Z., 2018, *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim durumları ve okul sosyal hizmeti*, Doktora tezi, T.C. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erdamar, G. & Kurupınar, A., 2014, Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), ss. 65-84, DOI: 10.5578/JSS.7521
- Erdem, G., Eke, C. K., Ögel, K. & Taner, S., 2006, Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı, *Bağımlılık Dergisi*, 7(3), ss. 111-116.
- Erdener, M. A., Sezer, F. & Tezci, E., 2017, Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri, *Turkish Studies*, 12(14), pp. 151-166, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11517>

- Erdim, L. & Ergün, A., 2016, Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri, *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), ss. 78-84, DOI:10.17681/hsp.13621
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N., 2010, Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), ss. 399-431.
- Erdoğan, H., 2017, Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 12, ss. 51-68.
- Erdoğan, M. Y. & Yüzbaş, D., 2018, Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 32, ss. 205-227.
- Ergün, Ö. R. & Özsöz, C., 2022, Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği, *Sosyolojik Düşün*, 7(2), ss. 204-225, <https://doi.org/10.37991/sosdus.1193548>
- Erkan, S. ve diğerleri, 2015, Okul öncesi eğitimde ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), ss. 307-332.
- Erol, D. & Savaş, Ö., 2022, Okul öncesi dönemde risk altındaki çocuklar: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 47(210), ss. 239-258.
- Ersoy, A. F., Sancar, E. & Şener, M., 2021, Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), ss. 337-352, <https://doi.org/10.24289/ijsser.942244>
- Eryılmaz Ballı, F. & Kartal, S., 2020, Okul terki araştırmaları: Sistemantik bir analiz çalışması, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), ss. 257-278.
- Esmaili, N. S., Yaacob, S. N., Juhari, R. & Mansor, M., 2011, Post-divorce parental conflict, economic hardship and academic achievement among adolescents of divorced families, *Asian Social Science*, 7(12), pp. 119-124, DOI: 10.5539/ass.v7n12p119
- Esposito, C., 1999, Learning in urban blight: school climate and Its effect on the school performance of urban, minority, low-income children, *School Psychology Review*, 28(3), pp. 365-377, <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085971>

- Fan, W., Williams, C. M. & Corkin, D. M., 2011, A multilevel analysis of student Perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors, *Psychology in the Schools*, 48(6), pp. 632-647, DOI: 10.1002/pits.20579
- Felitti, V. J. ve diğerleri, 1998, Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study, *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), pp. 245-258.
- Feng, S., Wong, Y. K., Wong, L. Y. & Hossain, L., 2019, The Internet and facebook usage on academic distractibility and achievement of college students, *Computers & Education*, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.005>
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A. & Corsello, G., 2019, Physical, psychological and social impact of school violence on children, *Italian Journal of Pediatrics*, 45(76), <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Fidan, M. S. & Taş, A., 2023, Türkiye'de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), ss. 137-156.
- Finigan-Carr, N. & Shaia, W. E., 2018, School social workers as partners in the school mission, *Phi Delta Kappan*, 99(7), ss. 26-30.
- Fisher, D. & Grady, N., 1998, Teachers' images of their schools and perceptions of their work environments, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(3), pp. 334-348, DOI: 10.1080/0924345980090304
- Franklin, C., Gerlach, B. & Chanmugam, A., 2008, *School social work*, Comprehensive handbook of social work and social welfare: The profession of social work, In: Sowers, K. M., Dulmus, C. N. (Eds.), John Wiley & Sons, Inc, New Jersey, pp. 205-225.
- Franklin, C., Kim, J. S. & Tripodi, S. J., 2009, A meta-analysis of published school social work practice studies:1980-2007, *Research on Social Work Practice*, 19(6), pp. 667-677.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A., 2005, *Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, In: Freiberg, H. J. (Eds.), Taylor & Francis e-Library.

- Gakh, M., Coughenour, C., Assoumou, B. O. & Vanderstelt, M., 2020, The relationship between school absenteeism and substance use: An integrative literature review, *Substance Use & Misuse*, 55(3), pp. 491-502, DOI: 10.1080/10826084.2019.1686021
- Gencer, E. G., Kesbiç, K. & Arık, B. M., 2021, *COVID-19 etkisinde Türkiye'de eğitim*, TÜSİAD, İstanbul.
- George, C. A., Grissom, J. B. & Just, A. E., 1996, Stories of mixed success: Program improvement implementation in chapter 1 schools, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1(1), pp. 77-93, DOI: 10.1207/s15327671espr0101_7
- Gerlach, B. E., 2011, *School social work practice in texas: Utilization of intervention tasks to enhance school climate*, The University of Texas .
- Ghongkedze, M. N., 2018, Why they are labeled "at risk" children, *Forum on Public Policy Online*, 2018(1).
- Gomby, D. S., Culross, P. L. & Behrman, R. E., 1999, Home visiting: Recent program evaluations-analysis and recommendations, *The Future of Children*, 9(1), pp. 4-26.
- Gökyer, N., 2012, Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), ss. 913-938.
- Gökyer, N. & Doğan, B., 2016, İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), ss. 93-105.
- Granberg-Rademacker, J. S., Bumgarner, J. & Johnson, A., 2007, Do school violence policies matter? an empirical analysis of four approaches to reduce school violence, *The Southwest Journal of Criminal Justice*, 4(1), pp. 3-29.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F., 1989, Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274, DOI:10.3102/01623737011003255
- Griffith, J., 2000, School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment, *The Elementary School*, 101(1), pp. 36-61.

- Gross, D. R. & Capuzzi, D., 2014, *Defining youth at risk*, Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents, In: Capuzzi, D. & Gross, D. R. (Eds), American Counseling Association, Alexandria, pp. 19-41.
- Guy-Evans, O., 2020, *Bronfenbrenner's ecological systems theory*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>, [Erişildi: 5 Eylül 2022].
- Gülcan, M. G. & Taner, N., 2011, Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretlerinin okul başarısına etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, ss. 129-144.
- Günbay, M. & Elma, C., 2020, Ev ziyaretleri: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme, *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi*, Pegem Akademi, Ankara, ss. 371-387.
- Güneş, E., 2020, *Üstün yetenekli öğrencilerin okul sosyal hizmetini ilgilendiren problemleri üzerine bir araştırma*, Doktora tezi, T.C. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. & Şahin, F., 2018, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*, 5. bs., Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gürhan, N., 2015, *Her yönüyle çocuk istismar ve ihmali (Sağlık-yasa-eğitim ve aile boyutu)*, 1. bs., Ankara Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara.
- Gürler, M., 2020, Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar, *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), ss. 1-6.
- Güven Bağla, A. ve diğerleri, 2017, Sağlık çalışanları, öğretmenler ve üniversite 1. sınıf öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi, *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), ss. 1-10, DOI: 10.5505/bsbd.2017.19970
- Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmeti Uygulama ve Araştırma Merkezi, t.y., *Okul sosyal hizmeti uygulama ve araştırma merkezi (HOSMER)*, [Çevrimiçi] Available at: <http://www.hosmer.hacettepe.edu.tr/>, [Erişildi: 01 09 2022].
- Halawah, I., 2005, The relationship between effective communication of high school principal and school climate, *Education*, 126(2), pp. 334-346.
- Halcomb, E. & Hickman, L., 2015, Mixed methods research, *Nursing Standard*, 29(32), pp. 41-47, DOI: 10.7748/ns.29.32.41.e8858

- Hamenoo, E. S., Dwomoh, E. A. & Dako-Gyeke, M., 2018, Child labour in Ghana: Implications for children's education and health, *Children and Youth Services Review*, Volume 93, pp. 248-254, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.026>
- Harkönen, U., 2007, *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*, PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC, pp. 1-17.
- Hatta, Z. A., 2009, Towards establishing school social work in Malaysia, *Asian Social Work and Policy Review*, 3(3), pp. 187-197.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M., 1997, School climate as a factor in student adjustment and achievement, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), pp. 321-329.
- Hernández, T. J. & Seem, S. R., 2004, A safe school climate: A systemic approach and the school counselor, *Professional School Counseling*, 7(4), pp. 256-262.
- Hopson, L. M. & Lee, E., 2011, Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school, *Children and Youth Services Review*, 33(11), pp. 2221-2229, DOI:10.1016/j.childyouth.2011.07.006
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A., 2005, *Organizational health profiles for high schools*, School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, In: Freiberg, H. J. (Eds.), Falmer Press, pp. 87-106.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G., 2008, *Educational administration: Theory, research and practice*, 8th ed., McGraw-Hill Companies, New York.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B., 1991, *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*, Sage Publications, Newbury Park.
- <http://www.schulsozialarbeit.net/>, t.y., *Begründung von schulsozialarbeit*. [Çevrimiçi]
Available at: <http://www.schulsozialarbeit.net/grundlagen/>, [Erişildi: 26 Ağustos 2022].
- Huxtable, M., 2013. *A global picture of school social work in 2013*, [Çevrimiçi], <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604915.pdf>, [Erişildi: 26 Ağustos 2022].
- Huxtable, M., 2014, *February 2014 International School Social Work newsletter*. [Çevrimiçi]
Available at:

https://www.sswaa.org/files/ugd/426a18_74a741aebe9d409290b59a9beb3b07b6.pdf,
[Erişildi: 26 Ağustos 2022].

Huxtable, M., 2022, A global picture of school social work 2021, *International Journal of School Social Work*, 7(1), pp. 1-25.

Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M., 2012, Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors, *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), pp. 93-100,

International Network for School Social Work, 2016, *2016 International survey of school social work*, <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com/>

International Network for School Social Work, t.y., *Countries*, [Çevrimiçi] Available at: <http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Countries.html>, [Erişildi: 28 Ağustos 2022].

International Organization for Migration, 2020, *Baseline assesment in İstanbul province: Analysis report May-July 2019*, International Organization for Migration, Ankara.

Islam, M. I., Biswas, R. K. & Khanam, R., 2020, Effect of internet use and electronic game-play on academic performance of Australian children, *Scientific Reports*, Issue 10, <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78916-9>

Işık, A., 2018, Türkiye'de madde bağımlılığıyla mücadelede bir sosyal politika uygulaması olarak okul sosyal hizmetinin önemi, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), ss. 208-227.

Işıkkhan, V. & Şenver Yıldırım, Ş., 2006, Ergelenlerin aile içi şiddete maruz kalma durumları ve aile ilişkilerinin değerlendirilmesi, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(2), ss. 73-90.

İlhan, F., Özfıdan, B. & Yılmaz, S., 2019, Home visit effectiveness on students' classroom behavior and academic achievement, *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), ss. 61-80.

İnce, C., 2020, Bitlis'te ortaöğretim kurumlarında görev yapan idareci ve öğretmenlerin eğitim-öğretim iklimine yönelik tespitleri, *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 5(2), ss. 227-239.

İstanbul Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, t.y. *Kuruluşlarımız*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.aile.gov.tr/istanbul/kuruluslarimiz/>, [Erişildi: 10 Kasım 2022].

- Jacobson, G. ve diğeri, 2011, Students feeling unsafe in school: Fifth graders' experiences, *The Journal of School Nursing*, 27(2), pp. 149-159, DOI: 10.1177/1059840510386612
- Jarolmen, J., 2017, *Okul sosyal hizmeti: Doğrudan uygulama kılavuzu* (Y. Özkan, Çev. Ed.), Nika Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-938-6-22-7, (Orjinal eserin yayın tarihi 2014).
- Johnson, B. & Stevens, J. J., 2006, Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate, *Learning Environments Research*, Cilt 9, pp. 111-122, DOI: 10.1007/s10984-006-9007-7
- Johnson, R. B. & Christensen, L., 2020, *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, 7th ed., SAGE Publications.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J., 2004, Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26, DOI: 10.3102/0013189X033007014
- Jones, A. & Shindler, J., 2016, Exploring the school climate-student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second, *Educational Leadership and Administration*, Volume 27, pp. 35-51.
- Kabul, N., Yılmaz İnce, E. & Kabul, A., 2022, Öğrencilerin pandemi sonrası yüz yüze eğitime uyum süreci, *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), ss. 81-108, <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2022.458.3>
- Karadağ, H., 2022, Educational problems of immigrant students, *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), pp. 64-78, <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.5183>
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. & Anar, S., 2016, Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması, *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), ss. 107-122, DOI: 10.17679/iuefd.17294446
- Karadağ, E. & Kılıç, B., 2019, Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı, *Psiyatri Güncel Yaklaşımlar*, Sayı 11, ss. 101-117, DOI: 10.18863/pgy.556689
- Karademir, A. & Ören, M., 2020, Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(1), pp. 206-236, DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m

- Karakütük, K. & Özdoğan Özbal, E., 2019, Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), ss. 33-60.
- Karakurt, N., Durmaz, H. & Kanbur, A., 2021, Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 8(1), ss. 22-28.
- Karakuş, B., 2022, Türkiye'de okul sosyal hizmetinin durumu kararlar ve dayanaklar. *Sosyal Hizmet Dergisi*, Mart 2022(1), ss. 28-47.
- Karakütük, K. ve diğerleri, 2014, Examining the relationship between school size and school climate in public high schools, *Eğitim ve Bilim*, 39(171), pp. 304-316.
- Karaman, Ö., 2021, Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamalarının odak grup görüşmesi yöntemi ile değerlendirilmesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), ss. 294-307.
- Karataş, K. & Çakan, S., 2018, Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil örneği, *İlköğretim Online*, 17(2), pp. 834-847, DOI: 10.17051/ilkonline.2018.419313
- Karataş, Z. & Şahin Baltacı, H., 2013, Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), ss. 427-460.
- Kargın Göktaş, N. & Şentürk, H. E., 2019, Spor lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), pp. 78-92, DOI: 10.33689/spormetre.580852
- Kaufman, P. & Bradbury, D., 1992, *National education longitudinal study of 1988: Characteristics of at-risk students in NELS:88*, National Center for Education Statistics, Washington.
- Kayıkçı, K. & Sayın, Ö., 2010, Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri, *Millî Eğitim*, Sayı 187, ss. 207-224.
- Kayır, G. & Uçar, Ş., 2022, Lise öğrencilerinin Covid-19 pandemi dönemi akademik motivasyonsuzluklarının incelenmesi, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), pp. 209-226.

- Kaya, M., 2015, *Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar: Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden*, Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. & Yıldırım, T., 2017, Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), ss. 835-857.
- Kazak, L. & Beki, A., 2021, Öğretmenlerin koruma altındaki çocuklara yönelik algıları ve çocukların akademik başarılarıyla ilişkisinin değerlendirilmesi, *Sosyal Çalışma Dergisi*, 5(1), ss. 47-54.
- Kearney, C. A., 2008. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology*, 28(3), pp. 451-471, DOI: 10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Keller, J. & Grumbach, G., 2022, *School social work: A skills-based competency approach*, Springer Publishing Company, New York.
- Kelly, M. S. ve diğerleri, 2015, The state of school social work: Revisited, *School Mental Health*, 7(3), pp. 174-183, DOI: 10.1007/s12310-015-9149-9
- Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R., 2005, Relationships between measures of leadership and school climate, *Education*, 126(1).
- Kılıç, C., Şensoy, G. & İkiz, F. E., 2022, Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren lise öğrencileriyle çalışma deneyimleri, *Mili Eğitim*, 51(234), ss. 1233-1256, DOI: 10.37669 milliegitim.853538
- Kılıç Ceyhan, E., 2018, *Anne baba ergen ilişkileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi*, Doktora tezi, T.C. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç Ceyhan, E. & Özbesler, C., 2021, Anne baba ve ergenlerin gözüyle okul sosyal hizmet uygulamalarına duyulan ihtiyacın belirlenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 18, ss. 4430-4452, DOI: 10.26466/opus.839688

- Khanhkam, A., Williams, R. D., Housman, J. M. & Odum, M., 2020, Sexual dating violence, school-based violence, and risky behaviors among U.S. high school students, *Journal Community Health*, Cilt 45, pp. 932-942, <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00811-1>
- Koçtürk, N., 2018, Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), ss. 38-47.
- Koçtürk, N. & Yılmaz, D., 2018, Çocuk istismarı ve ihmaline için risk altındaki çocukları belirlemeye ve müdahale etmeye yönelik model/veri tabanı önerisi, *Kastamonu Education Journal*, 26(6), pp. 1920-1927.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J., 2000, Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors, *Journal of School Psychology*, 38(6), pp. 501-523.
- Korir, D. K. & Kipkemboi, F., 2014, The impact of school environment and peer influences on students' academic performance in Vihiga county, Kenya, *Journal of Education and Practice*, 5(11), pp. 1-11.
- Korkmaz, Y., 2022, *Boşanma sürecinin öğrenci üzerindeki etkilerinin okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesi*, Doktora tezi, T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Korkut Owen, F., 2020, *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J., 2008, A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors, *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 96-104, DOI: 10.1037/0022-0663.100.1.96
- Köksal Akyol, A. & Bilbay, A., 2018, Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), ss. 667-675, doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1379>
- Kruse, K., 1996, *The effects of a low socioeconomic environment on a student's academic achievement*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402380.pdf>

- Kuckartz, U. & Rädiker, S., 2019, *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*, Springer, ISBN: 978-3-030-15671-8.
- Kuli, G., 2018, *Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulaması ihtiyacı: Rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma*, Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kuli, G. & Yıldırım, Ş., 2019, Rehberlik öğretmenlerinin okul sosyal hizmetine ihtiyaç duydukları sorun alanlarının belirlenmesi, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), ss. 555-582.
- Kürklü, A., 2011, *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Küsmez, B. & Yeşilkayalı, E., 2020, Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Studies - Social Sciences*, 15(1), pp. 435-455, <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40238>
- Lacour, M. & Tissington, L. D., 2011, The effects of poverty on academic achievement, *Educational Research and Reviews*, 6(7), pp. 522-527.
- Lam, B. T. & Ducreux, E., 2013, Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), pp. 579-590.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. & Petroski, G. F., 2001, Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs, *Journal Of Counseling & Development*, 79(3), pp. 320-330.
- LAU, Y. K., 2020. *A critical review of school social work in hong kong*, Social welfare in India and China, In: Gao, J., Baikady, R., Govindappa, L, Cheng, S. L. (Eds.), Palgrave Macmillan Singapore, pp. 101-117, https://doi.org/10.1007/978-981-15-5648-7_6
- Lawrence, K. C. & Falaye, O. A., 2018, An ecological approach to understanding adolescents moral behaviours, *Counselling and Contemporary Social Issues in Multicultural Settings*, University of Ibadan.
- Levent, F. & Çayak, S., 2017, Türkiyede'ki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), ss. 21-46.

- Lezotte, L. W., 1991, Correlates of effective schools: The first and second generation. *Effective Schools Products*.
- Lin, M. & Bates, A. B., 2010, Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity?, *Early Childhood Education Journal*, Issue 38, pp. 179-185, DOI: 10.1007/s10643-010-0393-1
- Maba, W. ve diğeri, 2023, Learning loss: Impact of the COVID-19 pandemic on the students' psychosocial condition, *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(2), pp. 209-214, DOI: 10.20448/jeelr.v10i2.4543
- May, H. & Avcı, R., 2021, Okul reddinin yordayıcısı olarak lise öğrencilerinin ebeveynlerinden Algıladıkları duygusal istismar, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), ss. 202-221.
- MAXQDA, t.y., *Visualization*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.maxqda.com/products/maxqda-standard/visualtools>, [Erişildi: 20 Kasım 2022].
- McCullagh, J. G., 1986, [Çevrimiçi] Available at: https://sites.uni.edu/mccullag/article_editor/Bulletin/Bulletin%20Part%20I.htm, [Erişildi: 12 Ağustos 2022].
- McEvoy, A. & Welker, R., 2000, Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), pp. 130-140.
- McIntyre, T., Barowsky, E. I. & Tong, V., 2011, The psychological, behavioral, and educational impact of immigration: Helping recent immigrant students to succeed in North American schools, *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, pp. 4-21.
- McWherter, D. M., 2005, The impact of sexual abuse on student performance, *Graduate Research Papers*. 1170, University of Northern Iowa, <https://scholarworks.uni.edu/grp/1170>
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H. & McWhirter, A. C., 2017, *At-risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists and human service professionals*, 8nd ed., Cengage Learning, Boston.

- Medikoğlu, O. & Dalaman, O., 2018, Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), ss. 20-32.
- Mertens, D. M., 2010, *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*, 3rd ed., SAGE Publications.
- Meyer-Adams, N. & Conner, B. T., 2008, School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools, *Children & Schools*, 30(4), pp. 211-221.
- Meyer, J. A. & Mann, B. M., 2006, Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children, *Early Childhood Education Journal*, 34(1), pp. 93-97, DOI: 10.1007/s10643-006-0113-z
- Meyer, J. A., Mann, M. B. & Becker, J., 2011, A five-year follow-up: Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children, *Early Childhood Education Journal*, Issue 39, pp. 191-196, DOI: 10.1007/s10643-011-0461-1
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2020, *Bakan Selçuk, koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>, [Erişildi: 2022 Ekim 1].
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2012, *Resmî Gazete*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2020, *Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi*, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2021, *2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı Yılsonu İşlemleri*, http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/14105516_32.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, *Resmî Gazete*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015, *Danışmanlık tedbiri uygulamaları el kitabı*, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, ISBN: 978-975-11-3867-5.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y., *Formlar ve ölçme araçları*, [Çevrimiçi] Available at: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21151730_FORM_HARITASI_21.05.19.pdf, [Erişildi: 29 Ekim 2022].
- Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik, 2013, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131012-46.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2018, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180113-17.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/04/20010417.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Milliyet, 2015, *Okul hayatında iyileşmeyi hedefleyen proje hayata geçiyor*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.milliyet.com.tr/yerel-haberler/istanbul/okul-hayatinda-iyilesmeyi-hedefleyen-proje-hayata-geciyor-11016516>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J., 2010, Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy, *Journal of School Health*, 80(6), pp. 271-279.
- Monkman, M. M., 2016, *The characteristic focus of the social worker in the public schools*, In: Massat, C. R., Kelly, M. S. & Constable, R. (Eds.), OXFORD University Press, New York, ISBN: 978-0-190615-62-8, pp. 25-55.

- Moore, K. A., 2006, *Defining the term "at risk"*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.childtrends.org/publications/defining-the-term-at-risk>, [Erişildi: 25 Ekim 2022].
- Moran, E., Carlson, J. S. & Tableman, B., 2012, *School climate and learning*, Encyclopedia of the sciences of learning, In: Seel, N. (Eds), Springer, pp. 2963-2966.
- Moran, P. B., Vuchinich, S. & Hall, N. K., 2004, Associations between types of maltreatment and substance use during adolescence, *Child Abuse & Neglect*, Volume 28, pp. 565-574, DOI:10.1016/j.chiabu.2003.12.002
- Morse, J. M., 1991, Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation, *Nursing Research*, 40(2), pp. 120-123.
- Nakhaie, R., 2022, Discrimination, psychological isolation, and flight from school, *Journal of International Migration and Integration*, Volume 23, pp. 1515-1541.
- Nalbant, A., 2010, *Çocuklarla çalışan infaz koruma memurlarına yönelik hazırlanan kişilerarası ilişkiler psikoeğitim programının etkililiği*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- National Association of School Nurses, 2017, *About NASN*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.nasn.org/about-nasn/about>, [Erişildi: 20 Ağustos 2022].
- National Association of School Psychologist, tarih yok, *Who are school psychologists*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>, [Erişildi: 18 Ağustos 2022].
- National Association of Secondary School Principals, 2020, *Poverty Its impact on students' education*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.nassp.org/poverty-and-its-impact-on-students-education/>, [Erişildi: 10 Kasım 2022].
- National Association of Social Workers, 2012, *NASW standart for school social work services*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=5qpx4B6Csr0%3d&portalid=0>, [Erişildi: 10 Ağustos 2022].

- National Association of School Workers, 2014, *National school social worker survival kit*, [Çevrimiçi] Available at: <https://naswnys.org/wp-content/uploads/2015/06/SSWToolkitJune2015FINAL.pdf>, [Erişildi: 20 Ağustos 2022].
- National School Climate Center, t.y., *School climate*, [Çevrimiçi] Available at: <https://schoolclimate.org/school-climate/>, [Erişildi: 18 September 2022].
- Nature Medicine, 2021, It's time to send children back to school, *Nature Medicine*, 27(10), p. 1655.
- Ndayambaje, E., Umwari, Y. & Ayriza, Y., 2020, The impact of family conflicts on children's education, *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(2), pp. 105-118.
- Nelson, D. E., Higginson, G. K. & Grant-Worley, J. A., 1995, Physical abuse among high school students: Prevalence and correlation with other health behaviors, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 149(11), pp. 1254-1258.
- Neuman, W. L., 2007, *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*, 2nd ed., Pearson Education.
- Newsome, W. S. ve diğerleri, 2008, The Impact of school social work services on student absenteeism and risk factors related to school truancy, *School Social Work Journal*, 32(2), pp. 21-38.
- Noonan, J., 2004, School climate and the safe school: Seven contributing factors, *Safety in the schools*, 83(1), pp. 61-65.
- Nour, N. M., 2009, Child marriage: A silent health and human rights issue, *Reviews in Obstetrics & Gynecology*, 2(1), pp. 51-56.
- NTV, 2021, *Türkiye'de çocuk gelin raporu: 100 çocuktan 15'i çocuk yaşta evlendirildi*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyede-cocuk-gelin-raporu-100-cocuktan-15i-cocuk-yasta-evlendirildi,uVkBex8yxUuICLLSfLgh8A>, [Erişildi: 3 Kasım 2022].
- O'Connor, P., 2013, *Applied theatre: Applied social work in new zealand*, School social work: Current practice and research, In: Chui, W. H. (Eds.), Nova Science Publishers, New York, pp. 77-91.

- Odhayani, A. A., Watson, W. J. & Watson, L., 2013, Behavioural consequences of child abuse, *Canadian Family Physician*, Volume 59, pp. 831-836.
- okulsosyalhizmeti.com, t.y., *Hakkında*, [Çevrimiçi] Available at: <http://okulsosyalhizmeti.com/>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Okul Sosyal Hizmeti Derneği, 2019, *Dernek kuruluşu:22.02.2019*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.okulsosyalhizmetidernegi.com/2019/02/22/hello-world/>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Olcay, A. & Döş, İ., 2009, Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurların öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), ss. 131-155.
- Omona, J., 2018, School social work in northern Uganda in a post-conflict context: A case of Anaka Foundation, *International Journal of School Social Work*, 3(1), pp. 1-23.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M., 2007, A typology of mixed methods sampling designs in social science research, *The Qualitative Report*, 12(2), pp. 281-316.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Leech, N. L. & Collins, K. M., 2007, Conducting mixed analyses: A general typology, *International Journal of Multiple Research Approaches*, 1(1), pp. 4-17, <http://dx.doi.org/10.5172/mra.455.1.1.4>
- Openshaw, L., 2008, *Social work in schools: Principles and practice*. The Guilford Press, New York.
- ORANGA TAMARIKI-Ministry for Children, 2018, *SWiS toolkit*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.orangatamariki.govt.nz/assets/Uploads/Working-with-children/School-programmes/SWiS/Toolkit/SWiS-Toolkit.pdf>, [Erişildi: 28 Ağustos 2022].
- ORANGA TAMARIKI-Ministry for Children, 2021, *Service specifications*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.orangatamariki.govt.nz/assets/Uploads/Working-with-children/Information-for-providers/Service-Specifications/Social-Workers-in-Schools.pdf>, [Erişildi: 28 Ağustos 2022].
- Orhan, O., Meydan Acımiş, N., Kılıç, B. B. & Oğuz, C., 2022, Lise öğrencilerinde sağlığı tehdit eden davranışlar ve ilişkili faktörlerin nelirlenmesi, *Şehir Sağlığı Dergisi*, 3(2), ss. 24-32.

- Orozco-Solis, M. G. ve diğerkleri, 2016, Characterization of school climate perception in Mexican middle school students, *Psychology*, 7(13), pp. 1562-1574, DOI: 10.4236/psych.2016.713151
- Osmanoğlu, A. E. & Yaşa, R., 2018, Lise öğrencilerinin okul ortamından beklentileri, *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(19), ss. 1291-1312.
- Osuafor, G. N., 2021, Alcohol and drug use as factors for high-school learners' absenteeism in the Western Cape, *South African Journal of Psychiatry*, 27(0), pp. 1-7.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B. & Kang, M., 2011, The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa, *Journal of School Health*, 81(5), pp. 231-238.
- Oymak, S. & Tulunay Ateş, Ö., 2019, Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul iklimi, *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, ss. 169-176.
- Öcal, S. H. & Akpınar, E., 2020, İlköğretim okullarında ev ziyaretlerinin öğrenci başarısına etkisi (Öğretmen görüşleri), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(Özel Sayı), ss. 223-238.
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C. & Çakmak, D., 2000, İstanbul'da lise gençleri arasında sigara, alkol ve madde kullanım yaygınlığı, *Klinik Psikiyatri*, 3(4), ss. 242-245.
- Ögel, K., Tarı, I. & Yılmazçetin Eke, C., 2006, *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*, Yeniden Yayınları, İstanbul.
- Önür, H., 2013, Gelir düzeyinin eğitim imkanlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 18, ss. 259-277.
- Örsel, S., Karadağ, H., Karaoğlu Kahiloğulları, A. & Akgün Aktaş, E., 2011, Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi, *Anatolian Journal of Psychiatry*, 12(2), ss. 130-136.
- Özay Köse, E. & Gül, Ş., 2023, Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ortaöğretim öğrencilerinin perspektifinden değerlendirilmesi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 14, ss. 76-90, <https://doi.org/10.21733/ibad.1192259>

- Özbesler, C. & Duyan, V., 2009, Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), ss. 17-25.
- Özcan, E., Uslu, G., İbişoğlu, Ş. C. & Dinçer, E. N., 2018, Ergenlerde akran zorbalığının sosyal medyada üretimi ve yeniden üretiminin okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi, *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), ss. 78-102.
- Özcan, K., 2019, *Ergenlerde akran ilişkileri ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, T.C. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, M., 2020, Student absenteeism in high schools: factors to consider, *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, pp. 1-17.
- Özdemir, E., 2022, *Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimi algıları*, Yüksek lisans tezi, T.C. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özdemir, M. ve diğerleri, 2015, Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, ss. 163-181.
- Özdere, M. & Terzi, Ç., 2018, Liselerde öğretmene yönelik şiddetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Niğde ili örneği, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), ss. 68-88.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özgan, H. & Bozbayındır, F., 2011, Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, ss. 66-85.
- Özgenel, M., Çalışkan Yılmaz, F. & Baydar, F., 2018. School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(78), pp. 87-116, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.5
- Özkan, Y. & Kılıç, E., 2014, Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: Uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip olduğu beceriler, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), ss. 397-412.
- Özkan, Y. & Selçuk, O., 2016, Okul sosyal hizmetinin okul erken terki üzerine etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ağustos, 9(43), ss. 1275-1281.

- Öztürk, H., 2019, Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba veya kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti, Yüksek lisans tezi, T.C. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk Özer, D. & Üstün, A., 2022, Okullarda karşılaşılan öğrenci disiplin problemleri ve bunların akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), ss. 745-758.
- Pardeck, J. T., 1988, An ecological approach for social work practice, *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 15(2), pp. 133-142.
- Parmaksız, İ. & Gök, A., 2018, Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 47, ss. 247-265, DOI: 10.21764/mauefd.359595
- Parreño, S. J., 2023, School dropouts in the Philippines: causes, changes and statistics, *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), pp. 1-9, <https://doi.org/10.51798/sijis.v4i1.552>
- Pearson, C. L., 2009, The role of self-efficacy, family support, family affection, and family conflict on adolescent academic performance, *Electronic Theses and Dissertations*, Paper 1885, <https://dc.etsu.edu/etd/1885>
- Pehlivan, B. & Özgenel , M., 2020, Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(2), pp. 152-166.
- Pehlivan, B., 2020, *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, T.C. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, F. & Demirtaş, H., 2019, Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), ss. 31-79.
- Pekdoğan, S. & Bozgün, K., 2018, Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), ss. 434-443.

- Pepper, K. & Thomas, L. H., 2002, Making a change: The effects of the leadership role on school climate, *Learning Environments Research*, Issue 5, pp. 155-166.
- Pérez-Martínez, Y., Ceballos-Ospino, G. A. & Campo-Arias, A., 2022, Association between cannabis smoking and academic achievement in high- school students, *The Open Psychology Journal*, Cilt 15, pp. 1-7, DOI: 10.2174/18743501-v15-e2209210
- Perkins, P., 2020, School climate and leadership of school administrators, *Student Research Submissions*, Issue 368.
- Perry, A. C., 1908, *The management of a city school*, The Macmillan Company, New York.
- Pichel, R. ve diğerleri, 2022, Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use, *Children and Youth Services Review*, Volume 134, pp. 1-8, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106369>
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V., 2018, *Karma yöntemler araştırması: Alana yönelik bir kılavuz*, (Ö. Ç. Bökeoğlu, Çev. Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, (Orjinal eserin yayın tarihi 2016).
- Puteikis, K., Mameniškyte, A. : & Mameniškiene , R., 2022, Sleep quality, mental health and learning among high school students after reopening schools during the COVID-19 pandemic: Results of a cross-sectional online survey, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), <https://doi.org/10.3390/ijerph19052553>
- Radin, N., 1989, School social work practice: Past, present, and future trends, *Social Work in Education*, 11(4), pp. 213-225.
- Rak, C. F. & Patterson, L. E., 1996, Promoting resilience in at-risk children, *Journal of Counseling & Development*, Volume: 74, pp. 368-373.
- Ramirez, S. ve diğerleri, 2021, Use of technology and its association with academic performance and life satisfaction among children and adolescents, *Frontiers in Psychiatry*, Issue 12, pp. 1-12, DOI: 10.3389/fpsy.2021.764054
- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M. & Rebok, G. W., 2016, School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), pp. 629-641.

- Reeves, D. B., 2003, High performance in high poverty schools: 90/90/90 and beyond, *Center for performance assessment*, Issue 20.
- Reid, K., 2005, The causes, views and traits of school absenteeism and truancy An analytical review, *Research in Education*, 74(1), pp. 59-82.
- Sağır, M. & Gözler, A., 2013, Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmeline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri, *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), ss. 69-102.
- Sağlık, S., 2021, *Ortaöğretimde okul sosyal hizmetinin gerekliliğine dair yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi: Karma desen araştırması*, Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Saklan, E. & Karakütük, K., 2022, Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), ss. 51-76.
- Samaha, M. & Hawi, N. S., 2016, Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life, *Computers in Human Behavior*, Issue 57, pp. 321-325, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Sanders, M. G., 1998, The effects of school, famil and community support on the academic achievement of African American adolescents, *Urban Education*, 33(3), pp. 385-409.
- Saputra, W. N. E., Astuti, B., Ayriza, Y. & Adiputra, S., 2020, The effect of student perception of negative school climate on poor academic performance of students in Indonesia, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), pp. 279-291, <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.17>
- Sarı, M., 2013, Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), ss. 147-160.
- Sarpkaya, P., 2007, Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), ss. 110-121.

- Savi Çakar, F., Tagay, Ö., Karataş, Z. & Yavuzer, Y., 2015, Lise öğrencileri ile öğretmenlerin riskli davranışlara ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), ss. 1-13.
- Savi Çakar, F. & Yazıcı Okuyan, H., 2017, Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmeline ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(44), ss. 250-275.
- School Social Work Association Of America, 2009, *Elements of school social work services*, [Çevrimiçi] Available at: https://www.sswaa.org/files/ugd/426a18_823309e1a5e74b34a0d8860f0ec9d81b.pdf, [Erişildi: 15 Ağustos 2022].
- School Social Work Association of America, 2012, *School social work services*, [Çevrimiçi] Available at: https://www.ride.ri.gov/Portals/0/Uploads/Documents/SP_School_Social_Worker_PDF.pdf?ver=2019-07-26-110843-690, [Erişildi: 15 Ağustos 2022].
- School Social Work Association of America, tarih yok, *Overlapping and unique roles of OH specialized pupil services personnel*. [Çevrimiçi] Available at: https://www.sswaa.org/files/ugd/426a18_d549eea906804953a7003c68e40568a4.pdf, [Erişildi: 2022].
- School Social Work Association of America, tarih yok, *Who we are*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.sswaa.org/about>, [Erişildi: 12 Ağustos 2022].
- Seçer, Z., 2018, *Risk altındaki çocuklar ve eğitimi*, Seçer, Z. (Ed.), Eğiten Kitap, Ankara.
- Sedlak, A. J. ve diğerleri, 2010. *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4): Report to Congress*, Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Washington.
- Sekine, K. & Hodgkin, M. E., 2017, Effect of child marriage on girls' school dropout in Nepal: Analysis of data from the multiple indicator cluster survey 2014, *PloS one*, 12(7), pp. 1-13, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180176>

- Selçuk, O., 2019, *Cezalandırıcı okul disiplinin okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet açısından fenomenolojik yaklaşımla değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezer, F. & İşgör, İ. Y., 2010, İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği), *Millî Eğitim*, 40(186), ss. 235-248.
- Sezgin, F., Koşar, D. & Koşar, S., 2016, Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), ss. 95-111, DOI: 10.17679/iuefd.17119535
- Shaffer, G. L. & Fisher, R. A., 2017, *History of school social work*, School social work: National perspectives on practices in schools, In: Sosa, L. V., Cox, T. & Alvarez, M. (Eds.), Oxford University Press, New York, pp. 7-26.
- Shao, A. T., 2002, *Marketing research: An aid to decision making*, South-Western/Thomson Learning, Ohio.
- Shayman, E. & Massat, C. R., 2016. Schools as Organizations, In: Massat, C. R., Kelly, M. S. & Constable, R. (Eds.), OXFORD University Press, New York, ISBN: 978-0-190615-62-8, pp. 387-405.
- Sheafor, B. W. & Horejsi, C. J., 2016, *Sosyal hizmet uygulaması: Temel teknikler ve ilkeler* (D. B. Çiftçi, Ed.), Nika Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-938-6-22-7, (Orjinal eserin yayın tarihi 2012).
- Sherman, M. C., 2016, The school social worker: A marginalized commodity within the school ecosystem, *Children & Schools*, 38(3), pp. 147-151.
- Shindler, J. ve diğerleri, 2016, The school climate - student achievement connection: If we want achievement gains, we need to begin by improving the climate, *The Journal of School Administration Research and Development*, 1(1), pp. 9-16.
- Shukla, K., Konold, T. & Cornell, D., 2016, Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes, *American Journal Of Community Psychology*, 57(3-4), pp. 291-307, DOI: 10.1002/ajcp.12044

- Sifat, R. I. ve diğ erleri, 2022, Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of school-going adolescents: Insights from Dhaka city, Bangladesh, *Heliyon*, 8(4), pp. 1-9, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09223>
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. & Saylor, K. E., 1999, Student–school bonding and adolescent problem behavior, *Health Education Research*, 14(1), pp. 99-107.
- SimplyPsychology, t.y., *Bronfenbrenner’s ecological systems theory*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>, [Erişildi: 5 Eylül 2022].
- Smith, T. K., Connolly, F. & Pryseski, C., 2014, Positive school climate: What it looks like and how it happens: Nurturing positive school climate for student learning and professional growth, *Baltimore Education Research Consortium*, pp. 1-55.
- Social Welfare Department, 2022, *School social work service*, [Çevrimiçi] Available at: https://www.swd.gov.hk/en/index/site_pubsvc/page_young/sub_schoolsoci/, [Erişildi: 28 Ağustos 2022].
- Sosa, L. V., Bamba, S., Ismayilova, G. & Tan-Wu, M. L., 2017, *School social work in a global context*, School social work: National perspectives on practices in schools, In: Sosa, L. V., Cox, T. & Alvarez, M. (Eds.), Oxford University Press, New York, pp. 221-238.
- Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983, 27 Mayıs, *Resmî Gazete* (Sayı: 18059), <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2828.pdf>
- Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 2014, *Okul sosyal hizmeti özel sayısı*, [Çevrimiçi] Available at: <http://shuder.org/Tumu/E-Dergiler>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, 2017, *"Okul sosyal hizmet uzmanı mesleki çerçeve" çalıştay raporu*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, Ankara.
- Soule, N. E. & Curtis, H. L., 2021, High school home visits: Parent–teacher relationships and student success, *School Community Journal*, 31(2), pp. 131-153.

- Soylu, N. & Ayaz, M., 2013, Adli değerlendirme için ynlendirilen kk yaşta evlendirilmiş kız çocuklarının sosyodemografik özellikleri ve ruhsal değerlendirmesi, *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14(2), pp. 136-144, DOI: 10.5455/apd.36694
- Spicer, F., 2016, *School culture, school climate, and the role of the principal*, Thesis /PhD), The College of Education and Human Development Georgia State University.
- Spitzer, M., 2021, Open schools! Weighing the effects of viruses and lockdowns on children, *Trends in Neuroscience and Education*, Volume 22, pp. 1-11, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100151>
- Strksen, I., Rysamb, E., Moum, T. & Tambs, K., 2005, Adolescents with a childhood experience of parental divorce: A longitudinal study of mental health and adjustment, *Journal of Adolescence*, 28(6), pp. 725-739, DOI:10.1016/j.adolescence.2005.01.001
- Stewart, E. B., 2008, School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement, *Education and Urban Society*, 40(2), pp. 179-204.
- Subaşı, E., 2021, *Lise ğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muş il rneği)*, Yüksek lisans tezi, T.C. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Suhaini, M., Ahmad, A. & Harith, S. H., 2020, Factors influencing student achievement: A systematic review, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), pp. 550-560, DOI: 10.37200/IJPR/V24I5/PR201720
- Sulukule Gönüllüleri Derneği, 2016, *Ortak akıl: Risk altındaki çocukların eğitim hakkına erişimi*, Sulukule Gönüllüleri Derneği, İstanbul.
- Sutherland, F., 1994, Teachers perceptions of school climate, *Educational Resources Information Center*, pp. 3-13.
- şahin, A. & Atbaşı, Z., 2020, Olumlu okul iklimi oluşurmada öğretmenin rolünün incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AESBED)*, 6(3), ss. 672-689.
- şahin, B., 2014, *Metodoloji*, Bilimsel araştırma yöntemleri, içinde: Tanrıöğen, A. (Ed.), 4. bs., Anı Yayıncılık, Ankara.

- Şahin, E., 2016, *Veli ziyaretleri hakkında yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin beklenti, görüş ve önerileri: Bir durum çalışması*, Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, S., 2020, Okul binalarının okul iklimine etkisi, *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 6(12), ss. 28-46.
- Şahin, Ş., Arseven, Z. & Kılıç, A., 2016, Causes of student absenteeism and school dropout, *International Journal of Instruction*, 9(1), ss. 196-210.
- Şata, M., 2017, Lise öğrencilerinin dikkat kontrolleri üzerinde etkili olan değişkenlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, ss. 465-475, DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.747>
- Şeker, M., Baypınar, M. B., Çelikbıçak, G. & Özbay, B. K., 2022, Quality of life index: Istanbul 2020. *İstanbul İktisat Dergisi - Istanbul Journal of Economics*, 72(2022/2), ss. 543-568, DOI: 10.26650/ISTJECON2022-1115346
- Şener, G., 2018, Türkiye'de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış, *Millî Eğitim*, Sayı 218, ss. 187-199.
- Şimşek, C., Halıcı, C., Ayaz Dursun, B. & Gür, O., 2023, Lise öğrencilerinin teknoloji bağımlılık durumlarının incelenmesi, *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), ss. 80-95.
- Şişman, M., 2013, *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*, 4. bs., Pegem Akademi, Ankara.
- Tagay, Ö. & Savi Çakar, F., 2017, Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), ss. 1168-1186.
- Tan, H., 2000, *Psikolojik danışma ve rehberlik*, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W., 2007, The new era of mixed methods, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 3-7, <https://doi.org/10.1177/1558689806293042>
- Taşdelen, H., Turhan, M., Erikci, M. & Özkan, S., 2014, *Okullardaki dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar*, Konya.

- Taşkıran, A., 2008, *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşanlı, Ö. F., Birgül, K. & Oksal, A., 2016, Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi, *Turkish Studies*, 11(9), pp. 821-838, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9616>
- Taylan, H. H., Genç, Y. & Keskin, Y. M., 2016, Sakarya'da risk altındaki lise gençliğinin profili, *Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi*, Beşiz Yayınları, İstanbul, ss. 507-522.
- Teasley, M., 2004, School social workers and urban education reform with african american children and youth: Realities, advocacy, and strategies for change, *School Community Journal*, 14(2), pp. 19-38.
- Teasley, M. & Richard, L., 2017, *Changing the paradigm for school social work roles*, School social work: National perspectives on practices in schools, In: Sosa, L. V., Cox, T. & Alvarez, M. (Eds.), Oxford University Press, New York, pp. 39-54.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A., 2009, *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, SAGE Publications.
- Tekin, U. & Özgül, D., 2014, *Çocuğun ilk ve ortaokul yaşlarında yaşayabileceği cinsel istismar durumlarında, okul yöneticisi ve öğretmenlerin tutum ve davranış biçimleri üzerine bir değerlendirme*, Çocuk ve şiddet: Toplumsal şiddetin cenderesinde çocuklar, içinde: Büker, H. (Ed.), Polis Akademisi Başkanlığı, İstanbul, ss. 256-265.
- Telsaç, Ö. Y. & Telsaç, C., 2022, Göç nedeniyle oluşan temel eğitim sorunları, *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 5(3), ss. 113-122.
- Tepe, B., 2018, *Çalışan çocuklar ve eğitimleri*, Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri, içinde: Seçer, Z. (Ed.), Eğiten Kitap, Ankara, ss. 331-355.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A., 2013, A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357-385, DOI: 10.3102/0034654313483907

- Titiz, H. & Tokel, A., 2015, Parents' expectations from teachers and school administrators regarding school-family cooperation development, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), pp. 183-197.
- Tofur, S. & Balıkçı, A., 2018, Okul yöneticilere ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği, *Turkish Studies*, 13(11), ss. 1279-1295.
- Topcu, İ., 2019, *Okul iklimi ve kültürü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Topçu, İ. & Doğan, S., 2020, Principals' and teachers' views on home visits in Turkey, *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), pp. 205-221, doi: 10.29329/epasr.2020.251.11
- Topçuoğlu, A. & Kuruçay, H. İ., 2022, Pandemi gençlerinde ekran ve internet kullanımı, *Karadeniz 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, Ubak International Sciences Academy, Ordu, ss. 47-64.
- Topdemir, C., 2016, İstismar mağduru çocuğun korunmasında bir uygulama: Çocuk İzlem Merkezi(ÇİM), *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, Sayı 43.
- Toğa, İ. & Özmuş, M., 2022, İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), ss. 146-167.
- Töremen, F., Çankaya, İ. & Avanoğlu, Y., 2008, Okul Anneliği: Okul güvenliğine yönelik bir model önerisi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Issue 10, pp. 56-69.
- Tösten, R. & Han, B., 2015, Okul profili çalışması: Diyarbakır ili örneği, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 5, ss. 81-94.
- Tunç, B., 2019, *Türkiye'de okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesi üzerine bir araştırma*, Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, C. ve diğerleri, 2021, 2020-2021 eğitim öğretim yılında sınavlara hazırlanan 8. ve 12. sınıflarda pandemi döneminin öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması, *International Journal of Trends and Developments in Education*, 1(1), pp. 19-32.
- Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E., 2012, Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), ss. 63-76.

- Turgut, Ö., 2021, Risk altındaki çocuklarla yürütülen grup çalışmaları, *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), ss. 54-66.
- Turhan, M. & Turan, M., 2012, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *Ortaöğretim kurumlarında güvenlik*, 18(1), ss. 121-142.
- Tuzgöl Dost, M., 2020, Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), ss. 1673-1690.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y., *Yıl sonu kurumsal istatistikler*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.aile.gov.tr/media/108736/kurumsal-istatistikler.pdf>, [Erişildi: 29 Ekim 2022].
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014, *VI. Aile Şurası Komisyon Raporları ve Bildiriler*, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021, *2022 yılı asgari ücreti brüt 5.004 TL, net 4.253,40 TL olarak belirlendi*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.csgb.gov.tr/cgm/haberler/2022-yili-asgari-ureti-brut-5-004-tl-net-4-253-40-tl-olarak-belirlendi/>, [Erişildi: 1 Aralık 2022].
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, *On Birinci Kalkınma Planı Çocuk Çalışma Grubu Raporu*, Kalkınma Bakanlığı, Ankara.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2020, *Yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan& sağlanamayan Suriyeli öğrenci sayısı ve oranları*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2021, *Salgın döneminde okullarda alınması gereken önlemler*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.meb.gov.tr/salgin-doneminde-okullarda-alinmasi-gereken-onlemler/haber/23905/tr>, [Erişildi: 2022 Eylül 1].
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2022, *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021 /2022*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019, *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 strateji planı*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- T.C. Şişli Kaymakamlığı AB Proje ve Koordinasyon Birimi, 2018, *Çocuk modu*, [Çevrimiçi] Available at: <http://www.sisliab.gov.tr/icerikd.asp?hid=250>, [Erişildi: 1 Eylül 2022].
- T.C. Üsküdar Kaymakamlığı, 2017, *Üsküdar Kaymakamlığı okul sosyal hizmeti projesi başladı*, [Çevrimiçi] Available at: <http://www.uskudar.gov.tr/uskudar-kaymakamligi-okul-sosyal-hizmeti-projesi-basladi>, [Erişildi: 01 Eylül 2022].
- Türkiye İstatistik Kurumu, 2020, *Çocuk işgücü anketi sonuçları, 2019*, Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu, 2021, *Ceza infaz kurumu istatistikleri, 2020*, Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu, 2022a, *İstatistiklerle çocuk, 2021*, Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu, 2022b. *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2021*, Türkiye İstatistik Kurumu.
- Tüvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı, 2019, *Türkiye'deki risk altındaki çocuklar raporu*, Tüvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı, İstanbul.
- Uçar, S., Yıldız, Y., Dursun Bilgin, M. & Baştemur, Ş., 2020, Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarıyla çalışma yeterliliklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), ss. 404-414.
- Uçuş, Ş., 2016, Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan örneği, *e- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), ss. 1-22.
- Ulusal Çocuk Hakları Strateji ve Eylem Planı, 2013, Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15-1.pdf>
- UNICEF, 2023, *Child marriage*. [Çevrimiçi] Available at: <https://www.unicef.org/protection/child-marriage>, [Erişildi: Mayıs 2023].

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, *School violence and bullying: Global status report*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris
- University of Massachusetts Global, tarih yok, *What does a school psychologist do? Breaking down this collaborative career.* [Çevrimiçi] Available at: <https://www.umassglobal.edu/news-and-events/blog/what-does-a-school-psychologist-do>, [Erişildi: 20 Ağustos 2022].
- U.S. Department of Health & Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau, 2021, *Child Maltreatment 2019*, U.S. Department of Health & Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau.
- Uyan Semerci, P., Erdoğan, E. & Durmuş, G., 2017, *Çalışan çocuk: Bağcılar ve Küçükçekmece pilot araştırması*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Ünal, F., 2022, Covid 19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), ss. 363-375, DOI: 10.57135/jier.1103813
- Üstübcü, A., 2020, Görünmezlikten görünürlüğe: İstanbul'un kent dokusunda göçmenlik ve mültecilik deneyimleri, *İMGELEM*, 4(7), ss. 273-298.
- Üstün, A., Bayar, A. & Bozkurt, E., 2017, Mülteci çocukların ailelerinin algılarına göre eğitim sorunları, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), ss. 747-755.
- Üzbe Atalay, N., 2020, *Farklı ihtiyaçları olan öğrenciler*, Okullarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, içinde: Işık, Ş. (Ed.), Pegem Akademi, Ankara, ss. 341-376.
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A. & Johnson, S. L., 2017, How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis, *Journal of School Psychology*, Cilt 61, pp. 89-102, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- VanLone, J. ve diğerleri, 2019, A practical guide to improving school climate in high schools, *Intervention in School and Clinic*, 55(1), pp. 39-45.

- Vergottini, M. & Weyers, M., 2020, The foundations and nature of South African school social work: an overview, *Social Work/Maatskaplike Werk*, 56(2), pp. 125-138.
- Voight, A. & Nation, M., 2016, Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature, *American Journal of Community Psychology*, 58(1-2), pp. 174-191, DOI: 10.1002/ajcp.12074
- Walters, A. S., 2023, School absenteeism in the post-pandemic world, *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 39(1).
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R., 2009, School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber, *Journal of Adolescent Health*, 45(4), pp. 368-375, DOI:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wang, M.-T. & Degol, J. L., 2016, School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes, *Educational Psychology Review*, 28(2), pp. 315-352.
- Wang, M.-T. & Dishion, T. J., 2011, The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school year, *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), pp. 40-53, DOI: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Washington, R. O. & Avant, F. L., 2001, Fighting violence in and around schools: A challenge for school social workers, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 4(2-3), pp. 187-208, DOI: 10.1300/J137v04n02_10
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J., 2007, Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment, *American Journal of community psychology*, 40(3-4), pp. 194-213, DOI: 10.1007/s10464-007-9143-y
- Welsh, W. N., 2000, The effects of school climate on school disorder, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), pp. 88-107.
- White, J., 2019, *Addressing school violence and bullying: Evidence review*, NHS Health Scotland, Edinburgh.

- Whittaker, J. K., Schinke, S. P. & Gilchrist, L. D., 1986, The ecological paradigm in child, youth, and family services: Implications for policy and practice, *Social Service Review*, 60(4), pp. 483-503.
- Winter, K. & Cree, V. E., 2016, Social work home visits to children and families in the UK: A foucauldian perspective, *British Journal of Social Work*, Issue 46, pp. 1175-1190.
- Woods, H. C. & Scott, H., 2016, #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem, *Journal of Adolescence*, Issue 51, pp. 41-49, <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>
- World Health Organization, 2020a, *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report*, 51. [Çevrimiçi] Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331475/nCoVsitrep11Mar2020eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, [Erişildi: 2022 Eylül 1].
- World Health Organization, 2020b, *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report*, 52. [Çevrimiçi] Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331476/nCoVsitrep12Mar2020eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, [Erişildi: 1 Eylül 2022].
- World Health Organization, 2022, *Child Maltreatment*, [Çevrimiçi] Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>, [Erişildi: 10 Ocak 2023].
- Wright, K. B., Shields, S. M., Black, K. & Waxman, H. C., 2018, The effects of teacher home visits on student behavior, student academic Achievement, and parent involvement, *School Community Journal*, 28(1), pp. 67-90.
- Yaşar, S., 2021, Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri, *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), ss. 114-127.
- Yalçıntaş Sezgin, E., 2018, *İstismar ve ihmale uğrayan çocuklar ve eğitimleri*, Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri, içinde: Seçer, Z. (Ed.), Eğiten Kitap, Ankara, ss. 98-146.
- Yaman, E., 2010, Kalabalık sınıfın etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor?, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), ss. 403-414.

- Yates, S. M., 2003, Gender differences in perceptions of school climate: A longitudinal study of school reform, *AARE/NZARE Conference*, Auckland.
- Yavuzer, Y., 2020, *Psikolojik danışma ve rehberlik alanına giriş*, Okullarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, içinde: Işık, Ş. (Ed.), Pegem Akademi, Ankara, ss. 3-33.
- Yazıcıoğlu, T., 2019, Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile işbirliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), ss. 410-425.
- Yeh, C. J. ve diğerleri, 2008, Chinese immigrant high school students' cultural interactions, acculturation, family obligations, language use, and social support, *Adolescence*, 43(172), pp. 775-790.
- Yelboğa, N., 2018, *Liseli öğrencileri akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi ve okul sosyal hizmeti bağlamında çözüm önerilerinin sunulması*, Yüksek lisans tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi, t.y., *Eğitim tedbiri kararı ve uygulama süreci*, [Çevrimiçi] Available at: <https://yildirimram.meb.k12.tr/tema/index.php>, [Erişildi: 1 Eylül 2022].
- Yıldırım, A. & Karaman, Z., 2018, Ailenin yoksulluğu/zenginliği ile eğitim/akademik başarı arasındaki ilişki: Pısa 2015 verileri ile ampirik bir çalışma, *International Journal of Academic Value Studies*, 4(19), pp. 343-350.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2016, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 10. bs., Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, B., Beydili, E. & Görgülü, M., 2015, The effects of education system on to the child labour: an evaluation from the social work perspective, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 174, pp. 518-522.
- Yıldırım, İ. & Aydın, N., 2019, Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi, *İlköğretim Online*, 18(4), ss. 1574-1608.

- Yıldırım, İ. & Kızmaz, Z., 2019, Aile içi şiddet ile öğrencilerin akademik başarı durumları arasındaki ilişki: Ortaöğretim öğrencileri üzerine bir araştırma, *Mukaddime*, 10(2), ss. 662-687. DOI: 10.19059/mukaddime.551026
- Yıldırım, S., 2017, *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E., 2018, Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama, *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), ss. 14-28.
- Yıldız, H., 2021, Rehber ve psikolojik danışmanların okul iklimindeki sorunlarla ilgili görüşleri ve okul sosyal hizmeti, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), ss. 858-865.
- Yüksel, H. & Yüksel, M., 2014, Çocuk ihmali ve istismarı bağlamında Türkiye’de çocuk gelinler gerçeği, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), pp. 1-24.
- Yüksel-Şahin, F., 2008, Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), ss. 1-26.
- Zastrow, C., 2013, *Sosyal hizmete giriş*, (D. B. Çiftçi, Ed.), Nika Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-605-8646-31-5, (Orjinal eserin yayın tarihi 2010).
- Zorba, M. G. & Arıkan, A., 2019, Öğretmenlerin bakış açısından öğrencilerde başarısızlığa neden olan etmenler: Harran ilçesi örneği, *Trabzon, 8th International Conference on Narrative and Language Studies*.
- Zoroğlu, S. S. ve diğerleri, 2001, Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), ss. 69-78.

EKLER

Ek – 1: Öğrenci Anketi

ÖĞRENCİ ANKETİ		
Sevgili Öğrenciler; Bu anket ile sizlerin okul yaşantınızı etkileyen sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda sorulara vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel bir araştırmada kullanılacak olup toplu olarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Sorulara içtenlikle cevap vereceğiniz ve araştırmaya katkı sağlayacağınız için teşekkür ederiz. Fatih CEBECİ İÜ-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Programı Doktora Öğrencisi		
1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER		
1. Cinsiyetiniz ☐ Kız ☐ Erkek		
2. Yaşınız ☐ 14 yaş ve altı ☐ 15 yaş ☐ 16 yaş ☐ 17 yaş ☐ 18 yaş ☐ 19 yaş ve üstü		
3. Okulunuzun Türü ☐ Anadolu Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ Özel Anadolu Lisesi		
4. Sınıf Düzeyiniz ☐ Hazırlık ☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf		
2. BÖLÜM AİLE BİLGİLERİ		
5. Anne ve Babanızın Yaşam Durumu	Annem ☐ Hayatta ☐ Hayatta değil	Babam ☐ Hayatta ☐ Hayatta değil
6. Anne ve Babanızın Bir Arada Yaşama Durumu	☐ Annem ve babam birlikte yaşıyor ☐ Annem ve babam boşandı / ayrı yaşıyorlar	
7. Anne ve Babanızın Çalışma Durumu	Annem ☐ Çalışmıyor ☐ Geçici işlerde çalışıyor ☐ Sürekli bir işte çalışıyor ☐ Kendi işinde çalışıyor ☐ Emekli	Babam ☐ Çalışmıyor ☐ Geçici işlerde çalışıyor ☐ Sürekli bir işte çalışıyor ☐ Kendi işinde çalışıyor ☐ Emekli
8. Ailenizin Aylık Geliri	☐ 2.000 ₺ ve altı ☐ 2.001 ₺ - 4.000 ₺ ☐ 4.001 ₺ - 6.000 ₺ ☐ 6.001 ₺ - 8.000 ₺ ☐ 8.001 ₺ - 10.000 ₺ ☐ 10.001 ₺ - 12.000 ₺ ☐ 12.001 ₺ - 14.000 ₺ ☐ 14.001 ₺ ve üstü	

9. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu	Annem ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü mezunu	Babam ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü mezunu
10. Kardeş Sayınız (Kendiniz dahil)	☐ Tek çocuk ☐ 4 kardeş	☐ 2 kardeş ☐ 5 kardeş ☐ 3 kardeş ☐ 6 kardeş ve üstü
11. Ailenizin Kaçmıcı Çocuğunuz	☐ Birinci ☐ Dördüncü	☐ İkinci ☐ Beşinci ☐ Üçüncü ☐ Altıncı ve üstü
12. Kiminle Yaşıyorsunuz	☐ Annem ve babamla beraber ☐ Annemle ☐ Babamla ☐ Büyükanne ve büyükbabamla ☐ Ailem, büyükanne ve büyükbabamla ☐ Akrabalarımın yanında ☐ Çocuk evleri sitesi ☐ Koruyucu aile ☐ Diğer (.....)	
13. Evinizde Yaşayan Kişi Sayısı (Siz dahil)	 (Rakamla yazınız.)	
14. Şehit veya Gazi Çocuğuyum	☐ Evet ☐ Hayır	
15. Ailemde Kronik Sağlık Sorunu Olan Birey Vardır	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise kim olduğunu yazınız (.....) Var olan sağlık sorununu yazınız (.....)	
16. Ailemde Psikolojik Rahatsızlığı Olan Birey Vardır	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise kim olduğunu yazınız (.....) Var olan sağlık sorununu yazınız (.....)	
3. BÖLÜM ÖĞRENCİNİN DEVAMSIZLIK, SAĞLIK, GÖÇ VE ÇALIŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BİLGİLER		
17. Okul başladığından beri yapmış olduğunuz özürsüz devamsızlık süreniz kaç gündür?	☐ Yapmadım ☐ 1-5 gün ☐ 6-10 gün ☐ 11-15 gün ☐ 16 ve üzeri	

18. Okuldan Sonra Herhangi Bir İşte Çalışıyorum	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise ne iş yaptığınızı yazınız (.....)
19. İstanbul'a Başka Bir Yerden Göç Ederek Geldim	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise nereden geldiğinizi işaretleyiniz. ☐ Yurtiçi ☐ Yurtdışı Cevabınız Yurtdışı ise hangi ülkeden geldiniz? (.....)
20. Kronik Bir Sağlık Sorunum Vardır	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise; Var olan sağlık sorununu yazınız (.....)
4. BÖLÜM OKUL YAŞAMINA DAİR SORULAR	
<i>Aşağıda verilen ifadelerden size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.</i>	
21. Okul derslerinde kendinizi başarılı olarak görüyor musunuz? ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
22. Okul öğretmenleri eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir. ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
23. Okul idaresi eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir. ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
24. Ailem eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir. ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
25. Okul rehberlik servisi eğitim hayatıma dair sorunlarımı çözebilmektedir. ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
26. Okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğumda ulaşabilirim. ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
27. Öğretmenlerim evimize ziyarete gelir. ☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman	
28. a) Okul yaşamımı olumsuz etkileyen sorunlar aşağıda verilen maddelerin hangisinden kaynaklanmaktadır? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. ☐ Kendimden ☐ Arkadaşımdan ☐ Ailemden ☐ Öğretmenlerimden ☐ Rehberlik servisinden ☐ Okul idaresinden ☐ Okulun çevresinden ☐ Okulun fiziki yapısından ☐ Ders materyallerinin yetersizliğinden ☐ Diğer (.....)	

b) Okul yaşamınızı olumsuz etkileyen yukarıda seçmiş olduğunuz kaynaklara ilişkin yaşadığınız sorunları listeleyiniz.

<i>Kendimden kaynaklı sorunlar</i>	<i>Arkadaşımdan kaynaklı sorunlar</i>	<i>Ailemden kaynaklı sorunlar</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
<i>Öğretmenlerimden kaynaklı sorunlar</i>	<i>Rehberlik servisinden kaynaklı sorunlar</i>	<i>Okul idaresinden kaynaklı sorunlar</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
<i>Okul çevresinden kaynaklı sorunlar</i>	<i>Okulun fiziki yapısından kaynaklı sorunlar</i>	<i>Diğer kaynaklı sorunlar</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

29. Okulunuzda mevcut çalışanlar dışında hangi meslektan bireyler çalışırsa sizin için faydalı olur? Yazınız.

.....

.....

Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Ek – 2: Okul İklimi Ölçeği

ÖĞR. NO			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Bu bölümdeki numarayı öğrenci no kısmına kodlayınız.

Okul İklimi Anketi

Lütfen her maddeyi okuyarak, bu maddelere ne boyutta katıldığınızı, verilen 5'li derecelendirme sistemine göre işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulum genellikle çok gürültülüdür.	1	2	3	4	5
2. Okulda, öğrenciler birbirlerine yardım ederler.	1	2	3	4	5
3. Okulda öğrenciler genellikle okulda fiziksel ve/veya psikolojik olarak incinir.	1	2	3	4	5
4. Okulum güvenli bir yerdir.	1	2	3	4	5
5. Okulda öğrencilerin davranışları düzgündür.	1	2	3	4	5
6. Okul bana öğrenebilirim hissini veriyor.	1	2	3	4	5
7. Ebeveyn(ler)im okulumdaki etkinliklere gelmezler.	1	2	3	4	5
8. Okul bana yapabileceğimin en iyisini yapmam için cesaret veriyor.	1	2	3	4	5
9. Ebeveyn(ler)im genellikle okuldaki veli toplantılarına katılırlar.	1	2	3	4	5
10. Bu okulda, öğretmenler duygularına önem verir.	1	2	3	4	5
11. Okulda öğrenciler başkalarına özen gösteren kişilerdir.	1	2	3	4	5
12. Okulda öğretmenler öğrencilerin problemlerine yardım ederler.	1	2	3	4	5
13. Okulda, öğretmenlerim sıklıkla ebeveyn(ler)imle okul çalışmalarım hakkında konuşmak için görüşürler.	1	2	3	4	5
14. Okulda, özel projelere yardım etmeleri için her zaman aynı öğrenciler seçilir.	1	2	3	4	5
15. Bu okulda masalar ve sandalyeler iyi durumdadır.	1	2	3	4	5
16. Bu okulun duvarları genellikle iyi durumdadır.	1	2	3	4	5
17. Okulda öğretmenler öğrencilerin sınavlarda başarılı olması için çaba gösterirler.	1	2	3	4	5
18. Okulda, okul sonrası ya da özel etkinliklere katılmaları için her zaman aynı öğrenciler seçilir.	1	2	3	4	5
19. Okulda öğrenciler birbirlerine güvenirlir.	1	2	3	4	5
20. Okulda bazı öğrenciler sık sık başkalarına vuracağını ya da iteceğini söyler.	1	2	3	4	5
21. Okulda, ebeveynler yardım için sıklıkla sınıflara gelirler.	1	2	3	4	5
22. Okulda öğretmenler öğrencilere okulla ilgili problemlerinde yardım eder.	1	2	3	4	5
23. Okulda, öğretmenler öğrencilerin kendileriyle ilgili iyi hissetmesini sağlar.	1	2	3	4	5
24. Ebeveyn(ler)im okulumu sıklıkla ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
25. Bazen okulun çatısı su sızdırır.	1	2	3	4	5
26. Ebeveyn(ler)im genellikle özel projelere yardım etmek için okula gelirler.	1	2	3	4	5
27. Okulda öğrenciler birbirlerine saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
28. Okulda öğrenciler iyi düzeyde öz-kontrolde sahiptirler.	1	2	3	4	5
29. Okulda çoğu öğretmen buraya gelen öğrencilere karşı ilgilidirler.	1	2	3	4	5
30. Okulda öğrenciler öğretmenlere saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
31. Okulda etkinliklere hep aynı öğrenciler dahil edilir.	1	2	3	4	5
32. Bu okulda kırık cam ve kapıya sık sık rastlamak mümkündür.	1	2	3	4	5
33. Okulda, öğrenciler kurallara uyarlar.	1	2	3	4	5
34. Okul genellikle çok sıcak ya da çok soğuktur.	1	2	3	4	5
35. Okulda öğrenciler çok kavgalıdır.	1	2	3	4	5
36. Okulda öğrenciler genel olarak birbirlerinden hoşnutlardır.	1	2	3	4	5
37. Okulda, çok parası olan ailelerin çocuklarına da az parası olan ailelerin çocuklarına da aynı davranılır.	1	2	3	4	5
38. Bu okul parlak ve güzel bir görünüme sahiptir.	1	2	3	4	5
39. Bilgisayar ya da piyano gibi özel bir donanıma sahip olduğumuzda, bunları her zaman aynı öğrenciler kullanır.	1	2	3	4	5
40. Okulda, öğretmenler öğrencilere saygı duymazlar.	1	2	3	4	5
41. Okulda çocuklar birbirlerine hakaret içeren isimlerle hitap ederler.	1	2	3	4	5
42. Okulda genellikle temiz ve düzenlidir.	1	2	3	4	5

Ek – 3: Veli Anketi

VELİ ANKETİ		
Değerli Veliler; Bu anket ile çocuğunuzun okul yaşantısını etkileyen sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda sorulara vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel bir araştırmada kullanılacak olup toplu olarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Sorulara içtenlikle cevap vereceğiniz ve araştırmaya katkı sağlayacağınız için teşekkür ederiz. Fatih CEBECİ İÜ-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Programı Doktora Öğrencisi		
1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER		
1. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek		
2. Yaşınız (Rakamla yazınız.)		
3. Çocuğa Yakınlık Durumunuz ☐ Anne veya babası ☐ Abi veya ablası ☐ Akrabası ☐ Büyükanne veya büyükbabası ☐ Koruyucu ailesi ☐ Çocuk evleri sitesi görevlisi		
4. Çocuğunuzun Öğrenim Gördüğü Okul Türü ☐ Anadolu Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ Özel Anadolu Lisesi		
5. Çocuğunuzun Sınıf Düzeyi ☐ Hazırlık ☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf		
2. BÖLÜM AİLE BİLGİLERİ		
6. Çalışma Durumunuz	Kendiniz ☐ Çalışmıyorum ☐ Geçici işlerde çalışıyorum ☐ Sürekli bir işte çalışıyorum ☐ Kendi işinde çalışıyorum ☐ Emekliyim	Eşiniz ☐ Çalışmıyor ☐ Geçici işlerde çalışıyor ☐ Sürekli bir işte çalışıyor ☐ Kendi işinde çalışıyor ☐ Emekli
	7. Sizin ve Eşinizin Eğitim Durumu	Kendiniz ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü mezunu Eşiniz ☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü mezunu

8. Çocuk Sayınız	☐ 1 çocuk ☐ 4 çocuk	☐ 2 çocuk ☐ 5 çocuk	☐ 3 çocuk ☐ 6 çocuk ve üstü
9. Öğrenci Ailenizin Kaçınıcı Çocuğu	☐ Birinci ☐ Dördüncü	☐ İkinci ☐ Beşinci	☐ Üçüncü ☐ Altıncı ve üstü
10. Evinizde Yaşayan Kişi Sayısı (Siz dahil)	 (Rakamla yazınız.)		
11. Ailenizin Aylık Geliri	☐ 2.000 ₺ ve altı ☐ 6.001 ₺ - 8.000 ₺ ☐ 12.001 ₺ - 14.000 ₺	☐ 2.001 ₺ - 4.000 ₺ ☐ 8.001 ₺ - 10.000 ₺ ☐ 14.001 ₺ ve üstü	☐ 4.001 ₺ - 6.000 ₺ ☐ 10.001 ₺ - 12.000 ₺
12. Ailemde Kronik Sağlık Sorunu Olan Birey Vardır	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise kim olduğunu yazınız (.....) Var olan sağlık sorununu yazınız (.....)		
13. Ailemde Psikolojik Rahatsızlığı Olan Birey Vardır	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise kim olduğunu yazınız (.....) Var olan sağlık sorununu yazınız (.....)		
14. İstanbul'a Başka Bir Yerden Göç Ederek Geldim	☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise nereden geldiğinizi işaretleyiniz. ☐ Yurtiçi ☐ Yurtdışı Cevabınız Yurtdışı ise hangi ülkeden geldiniz? (.....)		
3. BÖLÜM			
A) ÇOCUĞA DAİR SORULAR			
15. Çocuğum okuldan geldikten sonra bir işte çalışır.			
☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise ne iş yaptığınızı yazınız (.....)			
16. Çocuğumun zararlı alışkanlıkları vardır.			
☐ Evet ☐ Hayır Cevabınız Evet ise ne/neler olduğunu yazınız (.....)			
3. BÖLÜM			
B) ÇOCUĞUN OKUL YAŞAMINA DAİR SORULAR			
<i>Aşağıda verilen ifadelerden size <u>en uygun</u> olan seçeneği işaretleyiniz.</i>			
17. Çocuğunuzu derslerde başarılı görüyor musunuz?			
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman			
18. Okul öğretmenleri çocuğumun eğitim hayatına dair sorunları çözebilmektedir.			
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman			
19. Okul idaresi çocuğumun eğitim hayatına dair sorunlarını çözebilmektedir.			
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman			
20. Okul rehberlik servisi çocuğumun eğitim hayatına dair sorunlarını çözebilmektedir.			
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman			

21. Okul rehberlik servisine ihtiyaç duyduğumda ulaşabilirim.
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

22. Çocuğumun öğretmenleri evimize ziyarete gelir.
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

23. Çocuğumun okul durumuyla ilgili bilgi almak için okula giderim.
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

24. Çocuğumun okul durumunu takip ederim.
☐ Her zaman ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

25. Çocuğunuzun okul yaşamını olumsuz etkileyen sorunlar aşağıda verilen maddelerin hangisinden kaynaklanmaktadır? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

☐ Kendinden yani çocuktan	☐ Arkadaşlarından	☐ Bizden yani ebeveynlerinden
☐ Öğretmenlerinden	☐ Rehberlik servisinde	☐ Okul idaresinden
☐ Okulun çevresinden	☐ Okulun fiziki yapısından	☐ Ders materyallerinin yetersizliğinden
☐ Diğer (.....)		

26. Çocuğunuzun okul başarısını/okul yaşamını olumsuz etkileyen en önemli üç sorun olarak neleri görüyorsunuz?

1.
2.
3.

27. Çocuğunuzla ilgili başa çıkamadığımız okul sorunlarından en önemli üç tanesini yazınız.

1.
2.
3.

28. Çocuğunuzun okulunda mevcut çalışanlar dışında hangi meslekten bireyler çalışırsa sizin için faydalı olur? Yazınız.

.....

.....

Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Ek – 4: Öğretmen/Psikolojik Danışman/Okul Yöneticisi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRETMEN/PSİKOLOJİK DANIŞMAN/OKUL YÖNETİCİSİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme “Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Değerlendirilmesi: Türkiye İçin Bir Model Önerisi” isimli doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilecektir. Vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutulacak, kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşlerinizin tamamı araştırma için önemli olduğundan görüşme esnasında vereceğiniz cevapların kaydedilmesi için ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ediyorum.

Görüşmeyi Yapan Kişinin Adı:

Görüşme Tarihi:

Demografik Bilgiler

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Medeni durumunuz:
4. Eğitim düzeyiniz:
5. Branşınız:
6. Öğretmen/psikolojik danışman olarak çalışma süreniz:
7. Okul yöneticisi olarak çalışma süreniz:
8. Mevcut kurumdaki çalışma süreniz:

Risk Altında Bulunan Çocuklar

9. ...
10. Okulunuzdaki risk altında bulunan öğrencileri nasıl belirliyorsunuz?
11. Risk altında bulunan öğrenciyle karşılaştığımızda ne tür bir prosedür izliyorsunuz?
12. ...
13. Çocuklar hakkında verilen koruyucu ve destekleyici tedbirler hakkında ne biliyorsunuz?
14. ...

Öğrencilerin Okul Yaşamını Etkileyen Sorunlar

15. Öğrencilerde gördüğünüz davranış problemleri nelerdir? Bu problemler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - ... (sonda soru)

- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
16. Öğrencilerde gördüğünüz ailesel problemler nelerdir? Bu problemler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
 - Bu problemlerin çözümünde yaşadığınız zorluklar nelerdir? (sonda soru)
17. Öğrencileri etkileyen toplumsal/sosyal sorunlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
18. Okulun bulunduğu bölgede öğrencilerinizin eğitim-öğretim sürecini etkileyebilecek sorunlar olarak neleri görüyorsunuz?
- ... (sonda soru)
19. Öğrencilerin aileleriyle/ebeveynleriyle ne tür çalışmalar gerçekleştiriyorsunuz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)

Okul İklimi

20. Okulunuzdaki okul yöneticileriyle ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
21. Okulunuzdaki psikolojik danışmanlarla/rehber öğretmenlerle ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
22. Okulunuzdaki öğretmenlerle ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)
23. Öğrencilerin ebeveynleriyle ne gibi problemler yaşıyorsunuz? Bu problemlerden bahseder misiniz?
- ... (sonda soru)
 - ... (sonda soru)

24. ...
25. Çalıştığınız kurumda okul iklimini genel olarak olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?
26. Okul ikliminin güçlendirilmesi için kurumunuzda bir çalışma yapılıyor mu? Bu çalışmaların neler olduğunu söyler misiniz?
27. Okul rehberlik servisinin öğrencilerin ihtiyacını karşılamadaki yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
28. Sizce okulda başka hangi meslek gruplarından insanlar çalışmalı, neden?

Ek – 5: Ölçek Kullanım İzni

Okul iklimi ölçeği DOKTORA TEZİ x



Aslı Bugay Sökmez <[redacted]>

Alıcı: ben ▼

7 Ağu 2021 Cmt 02:55



Merhaba Fatih,

Ekte ölçeği ve ölçeğe ait bilgileri içeren makale çalışmasını bulabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Sevgiler,
Aslı

--

Aslı Bugay, Ph.D.

Associate Professor of Counseling

Middle East Technical University

Northern Cyprus Campus

Guidance and Psychological Counseling Program

[redacted]

Email: [redacted]

Web: <http://aslibugay.com>



İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

OKUL SOSYAL HİZMETİ İHTİYACININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ

ORJİNALLIK RAPORU

%**6**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**6**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**1**

YAYINLAR

%**2**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

2

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

<%**1**

3

acikerisim.maltepe.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

acikerisim.karabuk.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

7

www.siirt.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

www.ices-uebk.org

İnternet Kaynağı

<%**1**

ETİK KURUL İZİN YAZISI

- ☒ Etik Kurul izni gerekmektedir.
- ☐ Etik Kurul izni gerekmemektedir.

Fatih CEBECİ



ETİK KURUL İZİN YAZISI



T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-43037191-604.01.01-69186
Konu : Etik Kurul Kararı

15/11/2021

Sayın Fatih CEBECİ

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğunuz
“Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Değerlendirilmesi : Türkiye İçin Bir Model Önerisi” isimli
başvurunuz incelenmiş olup, etik kurulu kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Ali BÜYÜKASLAN
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

Ekler:

-Karar Formu (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrağınızı <https://turkiye.gov.tr/istanbul-medipol-universitesi-ebys> linkinden A57C8DC4XE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Medipol Üniversitesi Kavacık Yerleşkesi (Ana Yerleşke Rektörlük)
Kavacık Mah. Ekinçiler Cad. No: 19, Kavacık Kavşağı, 34810 Beykoz/İstanbul
T: 444 85 44 F: 0212 531 75 55
E-Posta: bilgi@medipol.edu.tr İnternet Adresi: www.medipol.edu.tr
Kep Adresi: medipoluniversitesi@hs03.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Çiğdem YILMAZ K
Tel: 0216 681 1701
E-Posta: ckoruk@medipol.edu.tr



İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	<i>Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Değerlendirilmesi : Türkiye İçin Bir Model Önerisi</i>			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Fatih CEBECİ			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Sosyal Hizmet Bölümü			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

Değerlendirilen Belgeler	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☒	İngilizce ☐	Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☒	İngilizce ☐	Diğer ☐
Karar Bilgileri	Karar No: 108	Tarih:15/11/2021				
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna "oy birliği" ile karar verilmiştir.					

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr.Öğr.Üyesi Sinan SEÇKİN	Hukuk	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Doç. Dr. Serhat YÜKSEL	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi İhsan EKEN	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Doç.Dr.Ferah ÇEKİCİ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur

* :Toplantıda Bulunma

COVID-19 (Pandemi) nedeniyle etik kurul kararında, kurul üyelerimizden uygunluk alınmıştır. Araştırmacı tarafından talep edilirse, COVID-19 (Pandemi) sonrası ıslak imzalı karar formu hazırlanabilir.

KURUM İZNİ YAZILARI

- ☒ Kurum izni gerekmektedir.
- ☐ Kurum izni gerekmemektedir.

Fatih CEBECİ



KURUM İZNİ YAZILARI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-39081697

15/12/2021

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Fatih CEBECİ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Rektörlüğünün 30.11.2021 tarihli ve 249742 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.12.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Değerlendirilmesi: Türkiye İçin Bir Model Önerisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmi / Özel Tüm Lise Yöneticileri, Öğretmenleri, Öğrenci ve Öğrenci Velileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmanması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/12/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (21 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	Tarih girmek için tıklayın veya dokununuz.
Uyruğu	☐ T.C. ☐ Diğer:
E-Posta Adresi	

Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	
Fakülte	
Bölümü	
Mezuniyet Yılı	
Lisans	
Üniversite	
Fakülte	
Bölümü	
Mezuniyet Yılı	
Lisans	
Üniversite	
Fakülte	
Bölümü	
Mezuniyet Yılı	
Lisans	
Üniversite	
Fakülte	
Bölümü	
Mezuniyet Yılı	
Lisans	
Üniversite	
Fakülte	
Bölümü	
Mezuniyet Yılı	
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Mezuniyet Yılı	

Makale ve Bildiriler

