OKUL TERKİNİN ÖNLENMESİ İÇİN ÖĞRETMENLERİN AKTİF KATILIMIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK PROGRAMININ NİTELİKSEL YÖNTEMLE DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Münire KARDAŞ
181180103

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden BADEMCİ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat,2022

OKUL TERKİNİN ÖNLENMESİ İÇİN ÖĞRETMENLERİN AKTİF KATILIMIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK PROGRAMININ NİTELİKSEL YÖNTEMLE DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Münire KARDAŞ
181180103
Orcid:

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. H. Özden BADEMCİ

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Klinik psikoloji yüksek lisans eğitimimin her aşamasında desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. H. Özden Bademci'ye teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim. Tüm SOYAÇ ekibine (sınıf psikologları, sosyal hizmet bölümü öğrencileri ve daha niceleri..) desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Bu çalışma bir ekibin iş birliği neticesinde ortaya çıktı. Her aşamasında destek olan SOYAÇ Psikoloğu değerli arkadaşım Melike Beste Arslan'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca süreç içinde desteklerini esirgemeyen yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Verilerin analizinde destek olan değerli arkadaşım Feyza Özgüler Yurduseven ve ismini sayamadığım birçok arkadaşıma teşekkürlerimi iletmekten mutluluk duyarım. RESCUR Uygulamalarının çeviri sürecinde destek olan psikolog arkadaşlarıma teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca bu araştırmanın katılımcısı kıymetli öğretmenlere deneyimlerini paylaştıkları için teşekkür ederim.

Değerli arkadaşım Kübra Aksoy'a süreç içindeki manevi desteği için teşekkülerimi iletiyorum. Ayrıca iş arkadaşlarım sevgili Yedam ekibine de destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Uzun bir süreci kapsayan tez sürecimde varlığını hissettiğim, desteğini aldığım herkese minnetimi sunmayı borç bilirim.

Son olarak ise sevgili ANNEM, BABAM ve KARDEŞİM'e her zaman arkamda oldukları ve sonsuz desteklerini sundukları için çok teşekkür ederim..

Münire KARDAŞ

Şubat, 2022

ÖZ

OKUL TERKİNİN ÖNLENMESİ İÇİN ÖĞRETMENLERİN AKTİF KATILIMIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK PROGRAMININ NİTELİKSEL YÖNTEMLE DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Münire KARDAŞ
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Travma bilgisine dayalı kapsayıcı eğitim sistemi, öğrenenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yanıt vererek okul ikliminin güçlenmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarını odağına alan travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları çocuğun; bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminin yanı sıra akranlar arası ilişkiler üzerine durmaktadır. RESCUR Uygulamaları (*Psikolojik Dayanıklılık Müfredatı*) öğrencilerin psikolojik dayanıklılık kazanmaları, zorlu yaşam koşullarına karşı sağlıklı baş etme becerileri geliştirmeleri ve okul iklimini iyileştirme amacı ile oluşturulmuş bir programdır. Program, öğrencilere olumlu bakış açısı kazandırma, zorlukları fırsata çevirme, etkili iletişim becerilerini geliştirme ve psikolojik dayanıklılık becerilerini kazandırma amacıyla öğretmen tarafından uygulanan çeşitli aktiviteleri içerir.

RESCUR Uygulamaları, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) tarafından Roman çocukların ağırlıkta ve okul devamsızlığının yüksek olduğu bir okulda travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışması kapsamında hayata geçirilmiştir. RESCUR Uygulamaları sırasında sınıf öğretmenleri SOYAÇ ekibi tarafından desteklenmişlerdir. SOYAÇ proje ekibi sınıf psikologları, psikoloji, sosyal hizmet, çocuk gelişimi, hemşirelik bölümlerinin öğretim elemanları ve öğrencilerinden oluşmaktadır. Psikolojik Dayanıklılık Programı, okul terki riski olan öğrencilerin eğitim hakkının korunmasını, yaşadıkları dezavantajlara

karşı psikolojik dayanıklılıklarının artırılmasını, sosyal ve duygusal beceriler kazanmalarını ve öğretmenlerin güçlendirilmesini hedeflemektedir.

Araştırma, RESCUR Uygulamasını gerçekleştiren 11 sınıf öğretmeninin uygulamaya yönelik değerlendirmelerini keşfetme amacı taşımaktadır. Öğretmenler ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilerek, elde edilen veriler tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri ile analiz edilmiş 4 ana temaya ve ana temalara ait bazı alt temalara ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin empati, duygu düzenleme becerilerinin ve özgüvenlerinin arttığını, okul içinde şiddet davranışlarının azaldığını, özellikle de SOYAÇ ekibinin desteği ile öğrencileri ile ilişkilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, okul terki riski olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların giderilmesi, eğitim hakkının korunması ve sosyal içerilmesi için öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran travma bilgisine dayalı okul temelli çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Çocuğun yüksek yararı için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, kaymakamlıklar, belediyeler, sivil toplum kuruluşlarının iş birliği içinde çalışması önerilmektedir.

Anahtar: RESCUR, Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları, Okul Terki, Sosyal Duygusal Öğrenme, SOYAÇ Modeli

ABSTRACT

THE QUALITATIVE STUDY ON THE ASSESSMENT OF THE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE PROGRAMME FOR THE PREVENTION OF SCHOOL DROP-OUT WİTH THE ACTIVE PARTICIPATION OF TEACHERS: SOYAÇ MODEL

Münire KARDAŞ
Master Thesis
Department of Psychology
Clinical Psychology Master's Program
Advisor: Associate Prof. H. Özden Bademci
Maltepe University Post Graduate Education Institute, 2022

An inclusive education system based on trauma information is an approach that strengthens the school climate by responding to the social and emotional needs of learners. Educational practices based on trauma knowledge, focusing on students' social and emotional needs; She focuses on her cognitive, emotional and social development as well as peer relationships. RESCUR Practices (Psychological Resilience Curriculum) is a program created with the aim of helping students gain psychological resilience, developing healthy coping skills against difficult living conditions, and improving the school climate. The program includes various activities implemented by the teacher in order to provide students with a positive perspective, turn difficulties into opportunities, develop effective communication skills and gain psychological resilience skills.

RESCUR Practices were implemented by the Application and Research Center for Children Living and Working on the Streets (SOYAÇ) within the scope of a school-based community study based on trauma knowledge in a school where Roma children are predominantly absent and school absenteeism is high. Classroom teachers were supported by the SOYAÇ team during the RESCUR Practices. SOYAÇ project team consists of classroom psychologists, lecturers and students of psychology, social work, child development, and nursing departments. The Resilience Program aims to protect the right to education of students at risk of leaving school, to increase their

psychological resilience against the disadvantages they experience, to gain social and emotional skills, and to empower teachers.

The aim of the research is to explore the practical evaluations of 11 classroom teachers who carried out the RESCUR Application. By conducting in-depth interviews with the teachers, the data obtained were analyzed with thematic and interpretive phenomenological analysis methods, and some sub-themes belonging to the main themes were reached. Teachers stated that their students' empathy, emotion regulation skills and self-confidence increased, their violent behavior in school decreased, and their relations with their students improved, especially with the support of the SOYAÇ team. The results of the research reveal the importance of school-based studies based on trauma knowledge, which takes into account the needs of teachers and students in order to eliminate the problems experienced by students at risk of dropping out, to protect the right to education and to social inclusion. It is recommended that the Ministry of Family and Social Services, the Ministry of National Education, universities, district governorships, municipalities and non-governmental organizations work in cooperation for the best interests of the child.

Keywords: RESCUR, Trauma Information-Based Educational Practices, School Leaving, Social Emotional Learning, Genealogy Model

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ... ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ... iii
TEŞEKKÜR ... iv
ÖZ ... v
ABSTRACT ... vii
İÇİNDEKİLER ... ix
TABLOLAR LİSTESİ ... xi
ŞEKİLLER LİSTESİ ... xii
KISALTMALAR ... xiii
ÖZGEÇMİŞ ... xiv
BÖLÜM 1. GİRİŞ ... 1
1.1. Araştırmanın Amacı ... 4
1.2. Araştırmanın Önemi ... 5
1.3. İkincil Bağlanma Figürü: Öğretmen ... 5
1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Travma Bilgisi ... 9
1.5. Çocuğun İyi Olma Hali ve Eğitim ... 11
1.6. SOYAÇ Modeli ... 15
1.7. Okuldayız Üsküdar Projesi ... 16
1.7.1. RESCUR Uygulamaları ... 16
1.7.1.1. RESCUR Uygulamalarının Kuramsal Temeli: Psikolojik Psikolojik Dayanıklılık Kavramı ... 18
1.8. Okul Terki ve Nedenleri ... 21
BÖLÜM 2. YÖNTEM ... 26
2.1. Nitel Araştırma ... 26
2.1.1. Nitel Araştırmalarda Veri Toplama Araçları ... 27
2.2. Araştırmanın Katılımcıları ... 28
2.3. İşlem ... 31
2.3.1. Okuldayız Üsküdar Projesi ve SOYAÇ Ekibi ... 31
2.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri ... 35
2.4.1.Tematik Analiz ... 35
2.4.2. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz ... 36
2.5. Çalışmanın Niteliği ve Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz-Düşünümsellik ... 37
2.6. Araştırmada Etik Hassasiyet ... 39

BÖLÜM 3. BULGULAR 41
3.1. RESCUR Deneyimleri 42
3.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme: Yabancılık Sonradan Uyumlanma 42
3.1.2. Öğretmenlik Rolüne İlişkin Mesleki Algı 43
3.1.3. Yetersizlik 44
3.1.4. Öğrencilerin RESCUR Uygulamalarına Hazır Oluşu 44
3.2. Öğretmenlerin Kapsanması: Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışması 45
3.2.1. SOYAÇ Modeli 45
3.2.1.1. Sınıf Psikologlarının Kolaylaştırıcılığında Disiplinlerarası Sınıf Ekibi 45
3.2.1.2. Terapötik Mentoring 49
3.2.1.3. Üniversitede Düzenlenen Etkinlikler 50
3.2.1.4. Beden Odaklı Psiko-Sosyal Destek Grubu 50
3.3. RESCUR Uygulamalarının Kazanımları 51
3.3.1. Çocukları Tanıma; Gözlem Yapma ve İlişki Kurma Fırsatı 51
3.3.2. Öğretmenler Arası İletişim, Ortak Gündem Oluşturma 54
3.3.3. Kişilerarası İlişkiler: Empati 55
3.3.3.1. Özgüvende Hissetme 56
3.3.1.2. Duygu düzenleme 58
3.3.3.3. Sınıf İçi Aktif Katılım ve Hareket Fırsatı 59
4.4. RESCUR Uygulaması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar 59
4.4.1. Okul devamsızlığı ve okul terki 60
4.4.2. Bilinçli Farkındalık Çalışması 61
4.4.3. Ailelerin Dahil Edilememesi 62
4.4.4. Süreklilik 63
BÖLÜM 4. TARTIŞMA 65
4.1. SOYAÇ Ekibi 66
4.2. SOYAÇ Modeli Kapsamında Öğretmen-Öğrencinin Güçlendirilmesi 66
4.3. Yeterince Psikoloji Bilememe Kaygısı ve Travma Bilgisi 68
4.4. RESCUR Uygulamasının Kazanımları ve Karşılaşılan Zorluklar 70
4.5. Değişen Kurum Kültürü 72
BÖLÜM 5. SONUÇ 74
5.1. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler 76
EKLER 78
KAYNAKÇA 83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocuğun İyilik Hali ve Eğitim Göstergeleri…….13

Tablo 2. RESCUR Temalar…….....18

Tablo 3. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri……...30

Tablo 4. Analizler Sonucu Ulaşılan Ana Ve Alt Temalar…….42

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen ve Öğrencinin Desteklenmesi……..…….70

KISALTMALAR

SOYAÇ : Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi

OÜP : Okuldayız Üsküdar Projesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

RESCUR : Resilience Curculium (Psikolojik Dayanıklılık Programı)

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)

ÖZGEÇMİŞ

Münire KARDAŞ

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı*
Y.L.	2018	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls.	2013	İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı (3.59)
Lise	2009	Konya Ereğli Anadolu Lisesi Konya/Ereğli

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2020	Yeşilay Danışmanlık Merkezi, Kütahya, Psikolog
2018-2019	Stajyer Klinik Psikolog, SOYAÇ
2017-2018	Etkinlik Gönüllüsü, Sulukule Gönüllüleri Derneği

Kişisel Bilgiler

Yabancı diller : İngilizce (orta)

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Travma bilgisine dayalı kapsayıcı eğitim sistemi, tüm öğrenenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yanıt vererek okul ikliminin güçlenmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen travma bilgisine dayalı eğitim programları çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminin desteklenmesine bununla beraber akranları ile olumlu ilişki geliştirmesi konularında destek sağlamaktadır (Woolf, 2012). Öğrenme, sosyal ve kültürel atmosfer içinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sosyal ve kültürel atmosferin çocukların öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Dudley-Marling, 2004). Okullar öğrenciler için sosyal öğrenme ortamlarından biri olma özelliği taşır. Sınıf ve okul içinde öğrenme ortamının baş temsilcisi öğretmenlerdir. Çocuk okula başlandığında, öğretmen onun zihinsel temsilinde "kapsayıcı ebeveyn" rolündedir (Salzberger-Wittenberg, Henry, & Osborn, 2003).

Okul içinde çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının görülmesi, güven içeren ilişkileri deneyimlemesi öğrenme süreçleri ve okula bağlılığın gelişmesi için önem teşkil etmektedir (Hallam, 2009). Okulda bulunan öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler toplumun bir bölümünü temsil eden gruptur (Youell, 2006). Okul, çocuğun güvene dayalı ilişkileri deneyimlemesi, empati becerisini pekiştirmesi veya kazanması, kendisini gerçekleştirmeye adım atması, otonomi ve psikolojik dayanıklılık geliştirmesi amacı ile yaşamın önemli geçiş süreçlerinden biri olma özelliği taşır (Youell, 2006; Cefai ve ark., 2015b; 2018).

Çocuğun olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gelişimini destekleyen, güven sağlayan ekolojik bir siteme ihtiyacı vardır. Bronfenbrenner'a (1979) göre gelişim, çocuğun içinde bulunduğu ortamlarda kurduğu ilişkilerin nitelikleriyle ve bu ilişkilerde yaşananlara yüklediği anlamlarla pekişmektedir. Bu anlayışla çocuğun gelişimini ve olumlu ilişkiler kurmasını engelleyen yaşam koşullarının bulunmasını risk faktörleri olarak tanımlar. Bu risk faktörleri; yoksulluk, okul terki, dezavantajlı bölgede yaşama, ebeveyn eksiklikleri, sağlık sorunları, ihmal edilme, suça sürüklenme olarak ifade edilmektedir. Risk faktörlerinin varlığı çocuğun iyi olma hali ve olumlu ilişkiler

geliştirmesi üzerinde negatif yönde etki ettiği görülmektedir (Rutter, Champion, Quinton, Maughan ve Pickles, 1995).

Yapılan çalışmalar neticesinde riskli yaşam koşulları altında yaşayan ve okul ile zayıf ilişkiler (öğretmen- öğrenci arası ilişkiler) geliştiren çocuklarda okul terki, ve okula devamsızlık bulgularına rastlanmıştır (Fredriksen & Rhodes, 2004; Bademci ve ark., 2019).

Calhoun, Glaser ve Bartolomucci, (2001) yaptıkları çalışmada, risk altındaki ergenin özelliklerini yaşadığı ekolojik bağlam içerisinde değerlendiren bir eğitim modelinin işlevsel olduğunu ifade etmektedir. Risk altındaki çocuklar dendiğinde sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar, suça sürüklenen çocuklar, ihmal ve istismara uğrayan çocuklar, mülteci çocuklar, savaşa ve şiddete maruz kalan çocuklar anlaşılmaktadır (Altuntaş ve Altınova, 2015). Tüm bu riskli durumlar doğrultusunda eğitim uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar çocuğun iyilik halinin korunması açısından önem teşkil etmektedir. (Cefai ve ark., 2015a, 2015b; Bademci ve ark., 2016; UNICEF, 2014). Eğitim uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalarda okul terki, okul devamsızlığı konuları ön plana çıkmaktadır. Okullarda yapılan çalışmaların, öğrencilerin okula devam etmeleri noktasında destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür (Cefai ve ark., 2015a, 2015b; Bademci ve ark., 2016; Bademci ve ark., 2018).

Cefai ve ark, (2015) geliştirdikleri "Psikolojik Dayanıklılık Eğitim Programı (RESCUR) " risk altındaki çocukları (dezavantajlı bölgede yaşayan, okul terki riski bulunan vs.) hedef almıştır. Çocuğun güçlü yanlarına odaklanarak sağlıklı bir okul iklimi yaratılması amaçlanmıştır. Çocuğu riskli yaşantılardan koruyan kaynaklar arttırılarak okul terki, okul devamsızlığı, damgalanma gibi olumsuz yaşantılar önlenmeye çalışılmıştır. Gutman (2008), riskli ortamda yaşayan çocuklar için öğretmenlerin ve sağlıklı bir okul ortamının koruyucu bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Ön ergenlik döneminde, çocuğa kaliteli bir bakım verilmesi özellikle düşük gelirli ortamlarda yaşayan çocuklar için koruyucu bir faktördür.

Sammons, Slyva, Melhuish'ın (2007) İngiltere'deki çalışmalarında, risk altındaki çocukların başarılarını yükseltmek için anaokulu ve ilkokul eğitimin gerekli

olduğunu buna ek olarak ön ergenlik döneminde de sağlıklı bir okul ortamında çocuğun akademik ve sosyal başarıyı devam ettirdiği görülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde okul terki ve travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarını içeren çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Özellikle bu alanda yapılan nitel çalışmaların da kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda literatürde okul terki ve travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarını içeren nitel çalışmaların Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Eğitim ve Uygulama Merkezi (SOYAÇ) kapsamındaki örneklerine yer verilmiştir. Literatür incelendiğin Türkiye'de travma bilgisine dayalı uygulamaları ve okul terkini içeren SOYAÇ'ın yürüttüğü bazı çalışmalar şunlardır:

Türkiye'de Bademci, Karadayı ve Bağdatlı Vural (2016) tarafından okul terki üzerine yapılmış olan bir çalışmada, okul terkinin etkenlerinin aile ve okul ile ilişkiler olduğu görülmüştür. Okul terki üzerinde okulun etkileri öğretmenlerle kurulan ilişkiler, zorbalık, okul içi şiddet içeren davranışlar, okulun koymuş olduğu kurallar, akranlarla olan ilişkiler olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerle kurmuş olduğu ilişkinin okula bağlılık, okula yabancılaşma ve kopuklukla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin sahip olduğu ekonomik düzeyin de okul terki ile ilişkili olduğu görülmüş, araştırmaya yaşadıkları ekonomik zorluk nedeni ile çalıştıkları görülmüştür. Çocuğun okul içinde olması gereken zamanı çalışarak geçirmesinin okula devamsızlık ve okul terki yaşamasına etken olduğu anlaşılmıştır.

Bademci ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları proje neticesinde, okul terkini önleme üzerine önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Projede akran danışmanları aracılığıyla öğrencilere bireysel ve grup desteği verilmiştir. Proje kapsamında üniversite öğrencilerden oluşan akran danışmanlarının öğrencilere sundukları desteklerin önemi görülmüştür. Akran danışmaları ile grup ve bireysel görüşmelerin öğrencilerin özsaygılarını ve özgüvenlerini arttırdığı görülmüş, kaygı, korku, ilgisizlik ve değersizlik gibi duygularla başa çıktıkları ifade edilmiştir. Proje neticesinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu bununla birlikte devamsızlıkta azalma olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Demir ve Bademci'nin (2016) yapmış oldukları bir diğer araştırma ise, okul ortamında güvene dayalı terapötik ilişkinin suça karışmış ve mahkemeleri devam eden öğrencilerin olumsuzluk ve değersizlik gibi duygularına farkındalık kazanarak, duyguları ve davranışları arasındaki sebep-sonuç ilişkisini görmesine ve psikolojik olarak güçlenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Bademci, Karadayı, Pur Karabulut ve Warfa'nın (2017) araştırması psikososyal destek programının çocuk ve genç işçilerin duygusal ve zihinsel iyi oluş halini arttırdığı katılımcı çocuk ve gençlerin ifadeleriyle ortaya konulmuştur. Okul terki ile ilgili yapılan başka bir çalışmada ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bademci, Karadayı, Pur Karabulut ve Bağdatlı Vural'ın (2018) okul terki riskiyle karşı karşıya olan öğrencilerle okul ortamında yapmış oldukları araştırmada, bağlanma ilişkisi temelli akran desteğinin öğrencilerin öz-saygı, öz-değer ve öz-yeterliliğini arttırdığı ortaya konulmuştur.

Bu bölümde; araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili literatürü içeren ana ve alt başlıklar yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) koordinatörü ve yürütücülüğünde Okuldayız Üsküdar projesi kapsamında Üsküdar Kaymakamlığı iş birliğiyle 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okul devamsızlık oranının yüksek olduğu bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma büyük ve kapsamlı bir proje olan Okuldayız Üsküdar Projesinin (OÜP) içerisinde yer alan RESCUR Uygulamasını içermektedir.

Mevcut araştırma RESCUR Uygulamasını çeşitli boyutları ile değerlendirmek ve uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik değerlendirmelerini keşfetme amacı taşımaktadır. Bununla birlikte okuldaki tüm personeller iş birliği içinde çalışılarak okul terki riski ve okul devamsızlığı riski ile karşı karşıya kalan öğrenciler ile uygulama deneyimlenmiştir. Projede bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş ve tüm okulu kapsanması amaçlanmıştır. RESCUR Uygulamaları, uygulamalarını içeren aktiviteleri sınıf içinde öğrencileri ile birlikte deneyimleyen sınıf öğretmenleri ile yapılmış ve RESCUR'u uygulayan öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde deneyimlerini sadece RESCUR Uygulamaları özelinde değil OÜP kapsamında değerlendirdikleri görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Önemi

Mevcut araştırma travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarına ilişkin kısıtlı literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. RESCUR Uygulamasının kanıta dayalı olması ve başka bir ülkede birçok öğretmen tarafından öğrencilere uygulanmış olması araştırmanın güçlü yönlerinden biridir (Cefai ve ark., 2015a, 2015b).

Uygulama Türkiye kültürüne uyarlanmıştır (uygulama aktiviteleri açısından). Araştırmaya öğrenci, öğretmen, SOYAÇ ekibi (psikologlar, sos. hiz. öğrencileri, hemşirelik öğrencileri) ve dolaylı yoldan velilerin (eve ulaşan çalışma kağıtları) katılımı sağlanmış ve bütüncül bir anlayış geliştirilmiştir. Mevcut araştırmanın okul terki ve devamsızlık oranının yüksek olduğu bir ortaokulda yapılması, Türkiye'deki okul terkine yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine karşı yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Uluslararası kuruluşların (OECD, EUROSTAT, UNICEF ve UNESCO vb.) çalışmaları ve raporları derinlemesine incelendiğinde okul terki probleminin en sık az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda okul terki ile ilgili çözüm önerileri ve eylem planlarında kültüre duyarlı çalışmaların yapılmasının etkili olacağı ön görülmektedir. Aşağıda bağlanma kuramı bağlamında öğretmenin rolüne, sosyal duygusal öğrenme ve travma bilgisine, çocuğun iyi olma hali ve eğitim ve okul terki konularına değinilmiştir.

1.3. İkincil Bağlanma Figürü: Öğretmen

Bağlanma yoluyla kişiler diğerleri ile ilişki kurmayı öğrenmektedir (Bowlby, 1969). Kişinin ilk ilişki kurduğu kişi, bakım verenidir. Bowlby, bağlanma kuramında sağlıklı anne çocuk ilişkisinin iyileştirici yönüne değinmiştir. Bowlby'ye göre bağlanma ilişkisi, "içsel tasarım" olarak adlandırılan anne bebek arasında gerçekleşir ve bebeğin zihninde bu ilişki kaydolur. Bebek büyüdüğünde bu zihinsel tasarımlar ışığında, öteki kişilerle ilişki kurar ve sosyal tepkileri oluşur (Bowlby, 1988).

Ainsworth'e göre bağlanma, bir canlının diğer canlı ile kurduğu bağı temsil etmektedir. Bağlanma ilişkisinin kişinin her yaşında gelişebildiğini kuramında belirten Ainsworth, kişinin ilk bakım vereni ile kurduğu bağın da çok önemli olduğunu vurgular (Ainsworth, 1969). Evrimsel teori kapsamında bağlanma teorisi, kişinin hayatta kalabilmesi için oluşturduğu temel uyum süreci olarak da belirtilmektedir (Fonagy, Lorenzini, Campbell ve Luyten, 2014). Ainsworth'un Ganda Projesi (1953, aktaran Demirdağ, 2017) bulguları bağlanma teorisine yönelik önemli gözlemlerini içermektedir. Ainsworth yirmi beş anneyi yaklaşık yedi ay boyunca gözlemlemiştir. Anne ve bebekleri gözlemi sonucunda üç çeşit bağlanma örüntüsü keşfedilmiştir.

Güvenli bağlanan, güvensiz bağlanan ve henüz bağlanmayı gerçekleştirmeyen. Güvenli bağlanan bebeklerin diğerlerine göre daha az ağladıkları ve daha kolay sakinleşebildikleri görülmüştür. Güvensiz bağlanan bebeklerin çok sık ağladığı ve dış dünyayı daha az keşfettikleri fark edilmiştir. Henüz bağlanmamış bebeklerde ise dikkat çeken ayırt edici bir davranış gözlenmemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, güvenli bağlanmanın anne bebek ilişkisinin hassasiyeti ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma bağlanma teorisinin gelişimini sağlamış, ampirik uygulamaların (bebek gözlemi) öneminin fark edilmesini sağlamıştır.

Bowlby'nin bağlanma teorisine göre, bebeğin bakım vereni ile deneyimlediği durumlar bebek tarafından içselleştirilir ve gelişen bağlanma ilişkisi bebeğin yaşayacağı diğer ilişkileri de etkiler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). John Bowlby (1988), erken dönem birincil bakıcı ile geliştirilen ilişkilerin gelecekteki tüm sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturduğunu ifade eder. Bebek, birincil bakıcısının kendisi için güvenli bir temel sunduğunu fark ettiğinde, güvenli bağlanma oluşur (Bowlby, 1988). Bowlby, bağlanma teorisini ilk geliştirdiği yıllarda bağlanma figürü olarak anneyi temsil etse de yapılan çalışmaların artmasıyla bağlanma figürünün bebeğin ihtiyaçlarına istikrarlı şekilde cevap veren başka kişilerin de temsil edebileceği şeklindedir (Goldberg, 2014).

Bowlby'e göre bebekler iletişim kurabilecekleri yetişkinleri seçmeye programlanmıştır. Çocuğun çevresinde bulunan yetişkin, çocuğa ne denli tutarlı cevap verirse çocuk da etrafındaki kişilerle o denli sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurabilecektir (Van der Kolk, 2018). Bağlanma ile ilgili son elli yılı içeren araştırmalar güvenli bağlanma ilişkisi gelişen bebeklerin, ilerleyen yıllarda kendilerine güven beslediklerini

ve empati becerilerinin gelişmiş olduğunu vurgulamaktadır. Bu bebekler ileriki yaşamlarında diğer insanlarla olan ilişkilerinde uyumlu olurlar ve dürtü kontrolü ve öz motivasyon gibi özelliklere sahiptirler (Van der Kolk, 2018).

John Bowlby (1988) güvensiz bağlanmayı çocukla kurulan tutarsız ve ihmal edici ilişki türü olarak tanımlamaktadır. Ebeveynleriyle güvensiz bağlanma geliştiren ergenler, duygularını düzenlemede güçlük çektikleri ve olumsuz davranışlar geliştirdikleri görülmektedir (Bowlby, 1988). Devito (2019), bakım verenleri ile güvenli olmayan istikrarsız bir ev yaşantısına sahip ergenlerle çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucuna göre, güvensiz bağlanma stiline sahip olan ergenlerin çete yaşamına ve şiddet içeren davranışlara daha yatkın olduğu saptanmıştır. Bağlanma kuramcılarına göre bağlanmanın davranışsal ve ruhsal da boyutları bulunmaktadır.

Bion'a göre (1959; 1962), doğumdan itibaren bebek çevreden ve içerden gelen birçok beta öğelere maruz kalır. Beta öğeler bebeğin baş edemediği uyaranlardır (açlık, ağlama, susuzluk ve huzursuzluk hissi). Beta öğeler bakım verenin ihtiyaç karşılaması durumunda alfa öğelere dönüşmektedir. Annenin "kapsayıcı işlevi" olan belirtilen bu işlev sonucu bebek sakinleşir, iç ve dış uyaranlar karşısında dengede hisseder. Bakım vereni ile güvenli bağlanma ilişkisi geliştiren bebeğin yaşam boyunca uyaranlara karşı içsel denge (içsel kontrol odağı) geliştirdiği bilinmektedir (Van der Kolk, 2018). Böylelikle kişinin çocukluk, ergenlik ve erişkinlik dönemlerindeki ilişkilerin de etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle bireyin ilk yıllarındaki bağlanma ilişkilerini iyi anlamak önemlidir (Soysal ve ark., 2005).

Erken dönemde geliştirilen bağlanma ilişkilerinin gelecekteki geliştirilecek olan ilişkilerin prototipi olduğu bilinmektedir. Bu bağlanma örüntüleri gelecekteki akran ilişkilerinden, öğretmeni ile kurulan ilişkilere kadar belirleyici olabilmektedir (Soysal ve ark., 2005). Bakım veren ile bebek arasında gerçekleşen bağlanma ilişkisi öğrenme sürecinin de bir parçasını oluşturmaktadır. Bebeğin olumlu duyguları bakım vereni tarafından öğrendiği kabul edilmektedir. Bu öğrenme süreci bağlanma ilişkisinin temelini oluşturmaktadır (Gewirtz ve Nogueras 1992).

Bebeğin ileriki yıllarda sosyalleştiği, ilişkilendiği ve öğrenme sürecine devam ettiği kurumlardan en önemlisi okuldur. Okulun içinde bulunan öğretmenler ile ilişki

kurar ve ilk yıllarında geliştirdiği bağlanma ilişkilerine benzer örüntüler içinde bulur kendini. Bağlanma ilişkisinin temelleri yaşamın ilk yıllarında atılsa da çocuk geliştiği toplum içinde yeni bağlanma ilişkileri geliştirebilir. Çocuk okula başladığında öğretmen artık çocuğun "kapsayıcı ebeveyni" rolündedir (Youell, 2006). Öğretmenin temsili ebeveyn rolü, çocuğun kaygısını anlaması ve kapsaması ile mümkündür. Bu nedenle öğretmen öğrencisi ile hem bilinçli hem de bilinçdışı iletişime açık olmalıdır (Youell, 2006). Öğretmenin sınıfa girmesi ile etkileşim ve öğrenme, öğretme işi başlamaktadır (Mintz, 2007).

Çocuğun yaşamının ilk yıllarında deneyimlemediği ulaşılabilir güvenli ilişkiyi okul yaşamında deneyimlenebilmektedir. Böylelikle bağlanma ilişkisindeki iyileştirmeler kişilere güvenli bir ortam sağlamaktadır (Belsky, 2002). Öğretmenin öğrenci ile sınıf içinde, kantinde, koridorda konuşması veya yaşadığı bir sorun ile ilgili öğrenciye soru sorması çocuğun bir başkasının zihninde tutulduğunu hissettirmektedir. Duygusal olarak kapsandığı bir ilişkiyi deneyimleyen çocuk, güvenli ilişki kurmanın yollarını bir yetişkinden öğrenmektedir (Kegerreis, 2013).

Çocuğun istikrarlı, güvenli ve sağlıklı iletişime dayanan ilişkiyi deneyimleyebilmesi öz motivasyonunu, empati becerisini ve davranım sorunları ile baş etmesini kolaylaştırmaktadır (Van der Kolk, 2018). Bu nedenle öğretmeni ile kurduğu ilişkinin niteliği çocuğun gelişimi ve öğrenme ilişkileri üzerinde önemli etkiye sahip olmaktadır. Güvene dayalı ilişki devam ettikçe ve bilişsel çerçeve içselleştirildikçe ergenlerin yaşamlarında yetişkinlerle kurduğu ilişki önemli rol oynamaktadır (Jiang ve ark., 2013). Bu ilişki çalkantılı ergenlik yılları boyunca korunmalarına yardımcı olmaktadır. Çünkü ergenler birincil bakıcılarından sonra akranlarına ve çevrelerine doğru yönelmeye başlamaktadırlar (Jiang ve ark, 2013).

Ergenler, birincil bakıcılarından ve danışmalarından (öğretmen, akran danışmanları vs.) etkilenmektedirler. Güvenli bir ilişkinin varlığının destekleyici nitelikte olduğu bilinmektedir (Munoz ve ark., 2019). Bademci ve Karadayı'nın (2013) yapmış oldukları araştırmada akran temelli destekle sağlanan güvenli ve kapsayıcı ortamın sokak çocukları üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Bademci, Karadayı ve de Zulueta'nın (2015) yapmış olduğu bir başka araştırmada ise, sokak çocukları ile üniversite ortamında akran danışmanı ile kurduğu güvenli bağın olumlu etkilerini ortaya

koymuştur. Sokak çocuklarının üniversite ortamında bulunması, akran danışmanı ile güvenli, tutarlı ilişkiler geliştirmesi sonucunda çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin geliştiği, öz güvenlerinin arttığı görülmüştür. Bununla birlikte empati becerilerinde ve stresle başa çıkma davranışlarında da değişim görüldüğü belirtilmiştir. Başka bir çalışma olan Pur'un (2015) doktora araştırması sonuçlarına göre, üniversite ortamında akran destekli bağlanma temelli müdahalenin devlete bağlı çocuk ve gençlik merkezindeki çocuklarda duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Başka bir çalışma ise Bademci, Karadayı, Bağdatlı Vural ve Warfa'nın (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla travma bilgisine dayalı psikososyal modeli kullanarak çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına empati ile yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Travma Bilgisi

Türkçe'de köken olarak "öğrenme" us akıl anlamına gelen "öğ" sözcüğünden türemiştir. "Öğ" aynı zamanda eski Türkçe'de anne anlamına gelmektedir. Dünyayı ilk öğreten ve çevreyi keyfetmeyi sağlayan anne ile öğrenme kelimesinin aynı kök sözcükten türemesi rastlantısal değildir (Parman, 2019). Psikodinamik-psikanalitik yaklaşım ve kuramcılar bebeğin erken dönemdeki kurduğu ilişkilerin sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir (Bowlby, 1969;1988; Erikson, 1964). Freud (1908, aktaran Parman, 2019), çocukların öğrenme arzularının yoğun olduğunu ifade eder. Çocuğun anne ve babayı bilme isteği (cinsel yaşamları, aile gizemleri vb.) dürtüsel bir durumdur ve çocuğun yaşamı boyunca bağımsız bir şekilde süregelir (Parman, 2019). Çocuğun öğrenme arzusu Jean Malka'ya göre içselleştirme gayreti olarak tanımlanmaktadır. Bebeğin oral dönemde eline geçen nesneleri ağzına alma ve yutma isteği bilme dürtüsü nedeninin bir sonucudur (aktaran Parman, 2019).

Bilme ve öğrenme arzusu kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir. Malka, öğrenme arzusunu; iki öznenin (öğrenci-öğretmne) iki bilgenin buluşması olarak ifade eder. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bilginin aktarılması öğrenci ve öğretmenin ruhsal alanlarıdola arasında bir geçiş alanı sağlamaktadır (Parman, 2019). Bu nedenle geçiş nesnesi ve geçiş alanları öğrencinin sosyal duygusal öğrenme süreçlerinin anlaşılmasında önem teşkil etmektedir (Winnicott, 1971). Bireylerin öğrenme

ilişkilerinin ve süreçlerinin kaynağı diğer insanlarla kurduğu sosyal ilişkileridir. Sosyal duygusal öğrenme teorisine göre, bir bebeğin öğrenme süreci taklit ve çevresindeki bireyleri model alması ile gelişmektedir (Bandura, 1969). Okullar da öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin duygusal becerilerinin ve sosyal yetkinliklerinin gelişmesi için öğretmen öğrenci ilişkisinin etkili olacağı bilinmektedir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004). Sosyal duygusal beceriler, problem çözebilme, duyguları anlama ve ifade etme, diğer kişilerle anlamlı ilişkiler kurabilme yetkinliklerini geliştirmekte ve yaşam boyu öğrenme modeli sunmaktadır (Payton ve ark,. 2008; Elias, Parker, Kash, 2008).

Sosyal duygusal öğrenme duygularını başkalarının duygularını anlama, fark etme, olumlu ilişki kurabilme, ilişkilerinde yapıcı tutum sergileme ile ilgilidir (Elias ve ark., 2008). Okullarda öğrenme ve öğretme süreci birçok öğrencinin bir araya gelmesi ile mümkün olmaktadır. Birçok öğrencinin bilişsel, duygusal süreçleri öğrenme ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle okullar öğrencilerin sadece akademik gelişimleri ile ilgili değil, sosyal duygusal öğrenme süreçleri ile ilgilidir (Durlak ve ark., 2011). Empati, çatışma çözümü, psikolojik dayanıklılık, duygu düzenleme gibi beceriler sosyal duygusal öğrenme ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Sosyal duygusal öğrenmenin hakim olduğu okullarda okul içi çatışma çözümün daha işlevsel olduğu ve okul ortamının güven verici olduğu bilinmektedir (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007).

OECD ülkelerinde sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan incelemelerde ülkelere göre sosyal duygusal öğrenmeye yaklaşımın farklı olduğu görülmüştür (OECD, 2015). Yapılan incelemeler sonucu sosyal duygusal öğrenme politikalarının çocukların psikolojik iyi oluş hallerini koruduğu vurgulanmıştır (OECD, 2015). Öğrencilerin psikolojik sağlının korunması ve geliştirilmesine odaklanan bazı AB ülkelerinde sosyal duygusal öğrenme programlarının geliştirilmesi ve okulların bu konu ile ilgili bilgilendirilmesi kararına varılmıştır(Cefai ve ark, 2018;Ross ve Coles, 2021). Kore'de öğrencilerin psikolojik sorunları (kaygı, depresyon, umutsuzluk hissi) nedeni ile sosyal duygusal öğrenme programlarını uygulamak önemli hale gelmiştir (Lee & Bong, 2017).

Yaralayıcı deneyimler, travmatik yaşantılar hem ruhsal hem bedensel birçok soruna neden olmaktadır. Travmatik yaşantılar çocukların davranışlarını, okul

süreçlerini, diğerleri ile olan ilişkilerini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Travmatik yaşantı deneyimleyen çocukların psikolojik iyilik halini ve öğrenme süreçlerini destekleyen travma bilgisine dayalı eğitim programları, çocukların yaşam kalitelerini ve okul ortamını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Maya Vakfı Raporu, 2019). Travmanın öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu yapılan çalışmalar neticesinde bilinmektedir (Hall ve Souers, 2016). Travmatik yaşantı deneyimleri okul ortamında yıkıcı davranışlar, okula devamsızlık, kaygı gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015).

Geçmiş yaşantıların çocukların öğrenme süreçlerine süreğen bir etkisi bulunmaktadır. Bu olumsuz yaşantılar öğrencinin okul ikliminde içinde sergilediği davranışlarını da olumsuz etkilemektedir. Savaş gibi olumsuz yaşam deneyimine sahip çocukların sınıf organizasyonuna uyum sağlamakta zorlandıkları bildirilmiştir (Arabacı ve ark., 2014). Bununla birlikte gizli salgın olarak da kabul edilen çocukluk çağı travmaları kişinin bedenine kaydolmakta ve kuşaklar aşırı aktarılmaktadır (Bademci, 2022). Yapılan bir çalışmada travmatik yaşantı deneyimi bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinde kendilerini yeterli hissetmedikleri ve nasıl bir yaklaşım sergileyeceklerini bilemedikleri bildirilmiştir.

Öğretmenlerin travmatik deneyim yaşayan öğrencileri daha fazla desteklemek istedikleri bilinmektedir (Maya Vakfı Raporu, 2019). Bu nedenle travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarının amacı, risk altında yaşayan ve travmaya maruz kalmış çocuklarla ilişkide olan kişilerin, bu zorlu yaşam koşullarının ve travmatik etkilerin çocukların duygusal, davranışsal gelişimi üzerindeki etkilerini bilmesi konusunda desteklemektir (Kramer ve ark., 2013).

1.5. Çocuğun İyi Olma Hali ve Eğitim

Eğitim kelimesi “eğmek” kökünden türemiş ve bugünkü halini almıştır. Bükmek, öğretmek, yetiştirmek gibi anlamlar taşımaktadır. Durkheim’e (1954; çev. 2016) göre eğitimin tanımı şu şekildedir: “Eğitim, yetişkin nesillerin toplumsal yaşam için genç nesiller üzerinde kurduğu tesirdir. Eğitimin amacı, bir bütün olarak politik

toplumun ve çocuğun bilhassa yazgılı olduğu özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği bir takım fiziksel ve entelektüel ve ahlakı şartları çocuğun içinde harekete getirmektir".

Eğitim, temel bir insan hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kişinin kendisini gerçekleştirmesini destekleyen ve benliğinin gelişmesinde etkili olan bir süreçtir (Eğitim Sen; 2005). İnsan Hakları Evrensel Bildirisine (1948) göre eğitimin yasal bir hak oluşu 26. Maddede şu şekilde açıklanmıştır.

- Herkes eğitim hakkına sahiptir. İlk ve temel eğitim kademeleri ücretsizdir. İlköğretim zorunlu olmakla birlikte teknik liselere herkes kabul edilmelidir. Yükseköğretim öğrencinin yeteneğine göre eşit şekilde sağlanmalıdır.
- Eğitim, kişinin kişiliğinin geliştirmesine, evrensel insan haklarına ve özgürlüklere yönelik saygıyı geliştirmeye ve güçlendirmelidir. Bütün milletler, etnik kökenler, ırklar, dini görüşler arasında anlayış ve dostluğu geliştirmelidir. Birleşmiş Milletlerin barışı koruma ve sürdürme hedefini desteklemelidir.
- Anne ve babalar çocuklara yönelik eğitimleri seçme hakkında önceliğe sahiptir.

Bildiride yer aldığı gibi eğitim bireyin yasal hakkıdır. Çocuğun eğitimden uzak kalması hak ihlali olarak yorumlanmaktadır. Çocuğun iyilik halinin (child-wellbeing) korunması için ulusal örgütler çocukların hak ve özgürlüklerini içeren bildiriler yayınlamışlardır. 1924 tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi, 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirisi, 1989 yılında kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme örnek verilmektedir. Çocuğun temel hak ve özgürlüklerini içeren bildiriler olmasına rağmen günümüzde çocuğun temel hak ve özgürlüklerine ulaşamadığı görülmektedir (yoksulluk, ihmal ve istismar, okul terki vb.).

Okulların öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerinden ve ihtiyaçlarından sorumlu olmadığı aynı zamanda çocuğun iyi olma halinden, sosyal ve duygusal gelişimlerinden sorumlu olduğu bilinmektedir (Ross ve Coles, 2021). Çocuğun iyi olma hali, çocuğun hayata dair memnuniyeti ve yaşam kalitesini öncelikli bir unsur olarak

belirleyen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2014). Bu yaklaşım neticesinde çocuğun iyi olma hali; maddi durum, sağlık, eğitim, yaşam koşulları gibi alanlarda çocuğun maksimum faydayı sağlamasını hedefler. Çocuğun iyi olma hali çocuğun içinde bulunduğu toplumsal, psikolojik, eğitim boyutları ile değerlendirilmektedir (OECD, 2009). Çocuğun eğitim hayatının dışında kalması toplumsallaşmasını engellemekte ve risklere (çocuk işçiliği, suça sürüklenme, madde kullanımı vb.) açık hale getirmektedir. Çocuğun okula devamı, eğitime katılımı, eğitimde kalma süresi ve eğitimin yapısal olarak niteliği çocuğun iyi olma hali açısından önemlidir (Uyan Semerci ve ark., 2012).

Tablo 1. *Çocuğun İyilik Hali Ve Eğitim Göstergeleri*

OECD, 2009	**AVRUPA KOMİSYONU, 2008**
• **Eğitim başarısı (PİSA okuma, matematik, fen puanı ortalaması)** • **Başarıya ulaşmada eşitsizlik (90. ve 10. yüzdeler arası 3 PİSA puanı ortalama oranı)** • **Genç işgücü piyasası sonuçları (15-19 yaş arası okumayan çalışmayan genç yüzdesi)**	A tipi göstergeler • Okulu erken terk edenler • PİSA okuma puanı • PİSA matematik puanı PİSA fen puanı B tipi göstergeler • Öğrenci/ öğretmen oranı • Okul sonrası ulaşılabilir çocuk bakımı • Okulda bilgisayar / internet kullanımı C tipi göstergeler • Ortaöğretim başarısızlık oranı • En avantajlı % 25 ile en dezavantajlı % 25 arası okuma becerisi farkı • Zorunlu eğitimi bitirme notu % Ortaöğretimi tamamlama • Okul öncesi eğitim merkezi %, • Okulda ve okul dışında bilgisayar / internet kullanımı • 15-19 yaş arası okumayan – çalışmayan genç oranı • Okulda sağlık hizmeti • Okulda yemek hizmeti

***OECD 2009: OECD (2009) Doing Better for Children, OECD Publications.*

**Avrupa Komisyonu 2008: European Commision (2008) Report on Child Poverty and Child Well-Being in the European Union.*

Çocuğun iyi olma halini değerlendirmeye yönelik uluslararası araştırmalar, çalışmaya katılan ülkelerin ulusal verilerine dayanarak saptanmıştır. Çocuğun iyi olma halini ulusların eğitim göstergeleri ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tabloda okul terki, ortaokul okullaşma oranı, genç işgücü piyasası oranı, okulların koşullarının (fiziki, sağlık, beslenme, yeterli öğretmen sayısı) eğitimin niteliğiyle ve çocuğun iyi olma hali ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı çocuğun içinde yaşadığı hayatı ve koşulları nasıl değerlendirdiği ile ilgili öznel ifadelere dayanmaktadır. İçinde bulunduğu eğitim koşullarına yönelik duyguları, düşünceleri ve yorumları iyi olma halinin çocuk merkezli yanına temas etmektedir (Ben- Arieh ve Frones, 2007).

Türkiye'de çocuğun iyi olma halini etkileyen faktörlerle ile ilgili yapılan bir araştırma sonucuna göre, çocuğun iyi olma halini eğitim süreci ve öğretmenler ile kurulan iletişimin niteliği etkilemektedir (UNICEF, 2014).

Türkiye'de 562 katılımcı ile yapılan çalışmada çocuğun iyi hali ile ilgili 8 faktör (maddi durum, eğitim, sağlık, risk ve güvenlik, ilişkiler, öznel iyi olma hali) incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmaya birçok kültür ve sosyoekonomik çeşitliliğin dahil olduğu öğrenci grubu katılmıştır (engelli çocuklar, roman çocuklar, çalışan çocuklar, köyde yaşayan çocuklar, zorunlu göçe maruz kalan çocuklar). Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin eğitim sürecinde mutlu hissetmelerinin akademik başarılarının yüksek olması ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerinin kendilerine yönelik ayrımcılık yapmamasının eğitim süreçlerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar öğretmenleri tarafından desteklendikçe eğitim sürecinde iyi olma haline kavuştukları saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bazı tutum ve davranışlarının çocuklarının iyilik halini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (bağırmak, vurmak, sabırlı veya sabırsız olmak) (UNICEF, 2014).

Yapılan çalışmalar çocuğun; ebeveynleri, öğretmenleri, akran danışmanları gibi yetişkinlerle geliştirdikleri güvene dayalı ilişkilerin umut düzeyleri ve iyi olma halini olumlu etkilediği belirtilmiştir (Jian ve ark., 2013; Munoz ve ark., 2019; Ross ve Coles, 2021). Çocuğun eğitim sürecinde aktif katılım sağlaması ve öğretmenlerle ilişkisinin niteliğinin, iyi olma hali ile ilişkili görülmektedir. Bu anlamda eğitim ile ilgili çalışmaların artması, öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılıp doğru değerlendirmeler

yapılmasını sağlayacaktır. Aşağıda Türkiye'de travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları ile ilgili çalışmalar yürüten SOYAÇ hakkında bilgilere, RESCUR Uygulamalarının dahil olduğu Okuldayız: Üsküdar Projesine ve mevcut araştırmanın dayandığı kuramsal temellere yer verilmiştir.

1.6. SOYAÇ Modeli

SOYAÇ, 18 Mart 2010 tarihinde Maltepe Üniversitesi'nde kurulmuştur. Kurulduğu günden bu yana travma bilgisine dayalı disiplinlerarası sistem yaklaşımıyla toplum merkezli projeler yürütmektedir. Saha çalışmaları yapmakta ve çalışmaların çıktılarını ulusal ve uluslararası konferanslarda, eğitimlerde paylaşmaktadır. Risk altında olan çocuklarla (sokakta yaşayan ve çalışan, okul terki riski olan çocuklar, dezavantajlı bölgede yaşayan çocuklar vb.) ilgili çalışmaları yürütmekte ve alanda yetişen psikoloji-sosyal hizmet öğrencilerine staj imkânı sağlamaktadır. SOYAÇ çalışmalarında sosyokültürel etkinlik kuramını temel alarak bu kuram doğrultusunda toplum temelli çalışmalarını sürdürmektedir (Bademci ve ark., 2014).

Bununla birlikte SOYAÇ çalışmalarında bağlanma kuramı (Bowlby, 1969) ve ilişkisel kuram temel alınmaktadır. SOYAÇ'ta ilişkisel kuram ışığında öğrenciler ile toplumun üyeleriyle ilişkilenme imkanı yaratılmakta ve yürütülen projeler neticesinde ilişkisel öğrenmeyi deneyimlenmektedir (Bademci ve ark., 2014; Bademci ve ark., 2015). SOYAÇ çalışma modeli, üniversite toplum işbirliğine, sosyo-kültürel etkinlik kuramına, sistem yaklaşımına dayanarak bağlanma temelli akran desteği ilişkileri geliştirerek ve güvenli, eğlendirici kültürel ortamlar yaratarak dezavantajlı çocukların desteklenmesini hedefler. Üniversite ile toplum temelli uygulamaları sentezleyen SOYAÇ Modeli, birçok disiplini içinde barındırmaktadır.

Tıptan, psikolojiye, sosyal hizmet bölümünden, hemşirelik bölümüne kadar geniş bir yelpazeyi barındırmaktadır. Üniversite öğrencilerinin çeşitli bölümlerden öğretim üyelerinin danışmanlığı ve öncülüğünde çalışmalarını sürdürmektedir (Bademci, 2022).

1.7. Okuldayız Üsküdar Projesi

Üsküdar Kaymakamlığı iş birliğiyle 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde okul devamsızlık oranının yüksek olduğu bir okulda SOYAÇ'ın koordinasyonu ve yürütücülüğünde okul personeli ile eşgüdümlü olarak eğitim hayatı kesintiye uğrama riskiyle karşı karşıya kalan öğrenciler ve aileleriyle çalışılmaya başlanmıştır. Bu projede, SOYAÇ tarafından yüksek risk altındaki çocukların yaşadığı semt belirlenmiş ve çalışmalar bu doğrultuda yürütülmüştür. SOYAÇ çalışmalarını "bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım" modelini temel alarak oluşturmaktadır.

Akran destekli modelin çocuklarla yürütülen çalışmalarda işlevsel olduğu saptanmıştır (Bademci ve ark., 2018). Bu yaklaşım, travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları ve bütüncül okul çalışması anlayışına dayalıdır. Toplum temelli okul çalışmalarını temel almaktadır. Okuldayız Üsküdar Projesine Üsküdar Belediyesi, Üsküdar Kaymakamlığı, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Üsküdar İlçe Sağlık Müdürlüğü, Üsküdar Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğü, Üsküdar Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı (SYDV), Toplum Ruh Sağlığını Geliştirme Derneği, Üsküdar İlçe Emniyet Müdürlüğü ve Üsküdar Romanları Platformu katılım sağlamıştır (https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/okuldayiz--uskudar-projesi-2019-devam-ediyor).

Okul terki veya okul devamsızlığı riski olan öğrencilere; psikolojik, sosyal ve fizyolojik bağlamlarda destekleme-güçlendirme çalışmaları yapılmıştır. Okula devam konusunda çocuğu engelleyen olumsuz koşullar tespit edilmeye çalışılmıştır. Okuldayız Üsküdar Projesi kapsamında yürütülen çalışmalardan biri mevcut araştırma olan RESCUR Uygulamalarıdır.

1.7.1. RESCUR Uygulamaları

RESCUR Uygulamaları (*Resilience Curriculum*), çocukların yaşadığı dezavantajlı durumlara karşı psikolojik dayanıklılık geliştirmesi ve psikolojik esneklik kazandırılması amacı ile Malta Üniversitesi'nde Prof. Dr. Carmel Cefai koordinatörlüğünde geliştirilmiş ve AB projesi olan müfredat programıdır. Müfredatın saha çalışmasına 6 ülke katılmıştır. 199 öğretmen ve 1935 öğrenci geri bildirimlerde bulunmuş ve çalışma zenginleşmiştir. Ortak ülkeler; Hırvatistan, Yunanistan, İtalya,

Malta, Portekiz ve İsveç gibi Avrupa Ülkeleridir. Avrupa'da artan ekonomik, sosyal ve kültürel zorluklar ve göç, işsizlik ve terörizm gibi olgular uygulamanın geliştirilmesi konusunda etkili olmuştur. Son zamanlarda artan ayrımcılık ve önyargı çok kültürlü toplumları etkilemekte ve çatışma oluşturmaktadır. Bu nedenle göçmenler ve mülteciler okulu erken bırakma, devamsızlık, okulda başarısızlık, sosyal dışlanma ve sağlık sorunlarıyla risk altında olarak tespit edilmiştir. Projenin amacı okullarda besleyici ve güvenli bir ortam sağlamaktır. Çocuklara olumlu bakış açısı kazandırma, geleceğe dair umut ve dayanıklılık kazandırmak uygulamanın temel amacıdır (Cefai ve ark, 2015a, 2015b).

Eğitime, ötekileştirilmiş toplulukların dahil edilmesini teşvik etmek, bireye kendi hayatı için sorumluluk alma yetkisini vermek, böylece eşitlik, sosyal adalet ve sosyal içerme için bir katalizör görevi yapmak için eşsiz bir fırsat sunmaktadır (Freire, 1972). RESCUR Uygulamaları, Avrupa'daki etnik azınlıklar, mülteciler, bireysel eğitim alan çocuklar, yoksulluk, işsizlik, aile stresi ve göçebelik yaşayan çocukların zorbalık, şiddet, ayrımcılık ve sosyal dışlanma gibi gelişimindeki dezavantajları ve engelleri aşmak için gerekli kaynaklarla donatmayı amaçlamaktadır. Bilişsel, sosyal ve duygusal yetkinliklerini inşa etmek ve güçlendirmek, sadece zorlukların üstesinden gelmeleri için değil aynı zamanda akademik, sosyal ve duygusal olarak büyümek ve gelişmek için güçlerini kullanmalarını da sağlamayı hedefler.

Uygulama, Avrupa toplumunun güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını yansıtan Avrupa bakış açısına dayanmaktadır. Bireysel farklılıklarının gereksinimlerine cevap verir, tüm öğrencilerin kaliteli bir eğitim hakkının ve bireysel farklılıklardan dolayı ayrımcı uygulamaların risklerinin bilincinde olan sosyal adalete olan bağlılığın altını çizer. Bununla birlikte, aynı zamanda Avrupa'daki kültürel farklılıkları ele alan faaliyetlerle Avrupa çeşitliliğini de yansıtır. Uluslararası bir versiyon olmasına rağmen, müfredat esnek ve yansıtıcıdır ve uygulandığı bölge ve ülkelerin kültürlerine göre uyarlanabilir (Greenberg,2010; Humphrey,Lendrum,&Wigelsworth,2010).

Tablo 2. *RESCUR (Psikolojik Dayanıklılık Programı) Temalar*

Tema 1	**Etkili İletişim Becerilerini Geliştirme**
Tema 2	Sağlıklı İlişki Kurma ve Sürdürme
Tema 3	Büyüme Zihniyeti Geliştirme
Tema 4	Özerklik Geliştirme (Otonomi)
Tema 5	Güçlü Yanları Geliştirme
Tema 6	Zorlukları Fırsata Dönüştürme

Uygulama, çocukların psikolojik dayanıklılıkları geliştirmelerini hedefleyen; iletişim becerilerini geliştirme, zorlukları fırsata dönüştürme gibi 6 temadan ve temalara bağlı aktivitelerden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk yılında 6 tema üzerine durmuşlardır. İkinci yılda müfredat her ortak ülkede bulunan birçok okulda pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Üçüncü yılda müfredat düzenlenmiş ve sonuçlandırılmıştır. Öğretmenler, ebeveynler için bir kılavuz oluşturulmuştur. Programda el ve parmak kuklaları, makas, parmak boyaları, boş sayfalar, renkli kalemler, keçeli kalemler, pastel boyalar gibi materyallerin yanı sıra yün, kürdan spagetti gibi materyaller de bulunmaktadır (Cefai ve ark., 2015b).

1.7.1.1. RESCUR Uygulamalarının Kuramsal Temeli: Psikolojik Psikolojik Dayanıklılık Kavramı

RESCUR Uygulamaları gibi çocukların güçlü yönlere odaklanan, optimizm ve geleceğe umutla yaklaşma, olumlu bir tutuma sahip olma; uyumluluk ve esneklik; kararlılık ve sebat; içsel güce inanç; değişim yapabilme ve kendi kendine yetebilme; akranlar ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme gibi özellikleri teşvik eden programlara ihtiyaç olduğu aşikardır (Doll, Brehm, & Zucker, 2004; Førde, 2006; Cefai, 2008; Seligman, 2011; Ungar, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

RESCUR Uygulamaları risk altında olan çocukları, desteklemek ve sorunların üstesinden gelme konusunda güçlendirmeyi hedeflemektedir. Hedefler şu şekildedir:

- Çocukların sosyal-duygusal öğrenme ve psikolojik dayanıklılık yeteneklerini geliştirip artırmak

- Çocukların olumlu sosyal davranışlarını desteklemek
- Çocukların psikolojik, sosyal ve zihinsel refahlarını desteklemek
- Çocukların akademik motivasyonlarını ve eğitimlerini geliştirmek

(Cefai ve ark., 2015a).

RESCUR Uygulamaları evrensel bir yaklaşımla belirli öğrencilerin ihtiyaçlarını ayrıcalıklı olmayan bir bakış açısıyla ele alırken aynı zamanda güçlü yönlerine de odaklanır. Belirli öğrencileri hedef göstermekten ve etiketlemekten kaçınır. Kendini tanıma, problem çözme, olumlu tutum, optimist bakış açısı, uyumluluk, içsel motivasyon, özyeterlik, empati, tutarlılık ve işbirliği dahil olmak üzere hem iç kaynaklarını hem de dış kaynakları (okul, akran, ev) teşvik ederek gelişimini desteklemeyi amaçlar. (Førde,2006; Benard,2004; Cefai,2008;Kimber,2011). Psikolojik dayanıklılık odağını eksiklik ve dezavantajdan büyüme ve sağlığa çevirmiştir. Bireylerin yaşamlarındaki olumsuz koşullara rağmen gelişimin devam etmesi, riskli yaşam koşulları karşısında başarılı ve sağlıklı gelişimi teşvik etme yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesine yol açmıştır. Psikolojik dayanıklılık; akademik başarı, sağlıklı ilişkiler ve iyi olma halinin başarılı bir adaptasyonu olarak, güç durumlar karşısında (yoksulluk, evsizlik, istikrarsız aile düzeni, okul terki, savaş, göç vb.) içselleştirilmiş ya da dışsallaştırılmış zorlukların yokluğu olarak tanımlanabilir (Masten, 2011). Zorlu koşullar altında yaşayıp sağlıklı başa çıkma becerileri olan bu çocuklarda sağlıklı destekleyici ilişkilerin varlığı çok önemlidir (National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

Psikolojik dayanıklılık sadece hayatta kalmak ve zorlu durumlarla baş etmek değil, aynı zamanda risk veya avantaj karşısında gelişmek ve büyümekle ilgilidir. Olağan üstü bir süreç veya bir çocuğun doğuştan kazandığı bir özellik olmaktan ziyade psikolojik dayanıklılık, güçlü yanlara odaklanan sıradan tepkiler hakkındadır (Masten, 2001). Bireyin içsel varlıkları ile bağlamsal faktörler arasındaki dinamik etkileşimin sonucudur. Bu nedenle, aile, akran grubu ve okul gibi çocuğun hayatını etkileyen sistemler, çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini risk karşısında bile sağlıklı yörüngelere doğru yönlendirmede çok önemli ve belirleyici bir role sahiptir (Pianta&Walsh, 1998; Masten, 2011; Ungar, 2012). Psikolojik dayanıklılık oluşturma, çocuğun beyni ve kişiliği hala gelişmekte iken genç yaşta başlayabilir (Diamond&Lee,

2011). Psikolojik dayanıklılık kavramı, stresli ve tehdit içerikli deneyimlerden sonra sağlıklı bir şekilde geri dönme becerisi, öznel iyi oluş, pozitif uyum, sıkıntılara karşı etkili başa çıkma stratejilerini barındırır (Cefai ve ark., 2015a, 2015b; Joseph, 2011; Joseph ve Linley, 2008a; Lemay ve Ghazal, 2001; Masten, 2001; Seligman, 2011).

Yaşamın getirdiği olumsuzluklara rağmen yaşama tutunmanın önemini Frankl (1992; 2018) tarafından *İnsanın Anlam Arayışı* kitabında ele almıştır. Kitapta umut ve olumsuzluklarla başa çıkma, sürekliliği sağlayan temel bir faktör olarak anlatılmaktadır. Uygulamanın da temel aldığı yaklaşım esneklik, geleceğe umutla bakma ve sağlıklı başa çıkma becerilerinden beslenmektedir. Psikolojik dayanıklılık kavramı incelendiğinde risk faktörleri (Durlak, 1998) ve koruyucu faktörler karşımıza çıkmaktadır. Risk faktörleri biyolojik, kişisel, ailevi, okulla ilgili ve sosyal çevresel faktörlerdir. Bu riskli durumlar arasında ihmal ve istismar gibi travmatik deneyimler, olumsuz ebeveynlik stilleri (otoriter vb.) ve bir ebeveynin boşanma veya ölüm yoluyla kaybedilmesi sayılabilir (Snyder, 2000; 2002).

Kişinin mizacı, düşük doğum ağırlığı, olumsuz yaşam olayları biyolojik ve kişisel faktörler içinde yer alır. Ailevi desteğin yetersizliği, ebeveynin madde kullanımı, aile içi çatışmalar ise ailevi riskler olarak yer almaktadır. Çocuğun güvensiz bağlanması, evde sınırların olmaması, tutarsız kurallar ve desteğin olmadığı ihmalkâr evlerde büyümesi risk faktörleri arasındadır (Snyder, 2002). Akran zorbalığı, okula bağlılığın gelişmemesi, olumsuz akran grubu ve akademik başarının düşüklüğü ise okulla ilgili risk faktörleri arasındadır. Yoksulluk, şiddet gibi durumlar ise sosyal ve kültürel risk faktörleri arasında yer alır (Durlak, 1998; Gizir, 2007).

Koruyucu faktörler arasında ise mizaç, esneklik, sosyal desteğin varlığı (öğretmen, destek verebilecek bir yetişkin), çözüm bulma becerisi bulunmaktadır. Olumlu bir önemli bir koruyucu faktör olarak belirtilmiştir (Cheavens ve Ritschel, 2014). Stresli yaşam olaylarıyla baş eden ergenlerin, daha yüksek düzeyde umut düzeyi, psikolojik dayanıklılık, öz- yeterlik becerilerinin gelişmiş olduğu saptanmıştır (Cheavens ve Ritschel, 2014; Gallagher ve ark., 2019).

Tüm bu psikolojik destek faktörleri, ergenin yaşamında koruyucu bir faktör olan umudun ve psikolojik dayanıklılığın artmasına neden olmaktadır. Bu güvenli ilişkiler, travma yaşayan ergenlerde dayanıklılığa katkıda bulunur (Ruiz-Roman ve ark., 2020).

Türkiye'de psikolojik psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan bir çalışmada psikolojik dayanıklılık düzeyinin araştırmaya katılan ergenler için risklere karşı (duygusal istismar, davranış problemleri, uyumsuzluk) koruyucu bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve Balkıs, 2016). Türkiye'de yapılan psikolojik psikolojik dayanıklılık ile ilgili bir çalışmada 10 haftalık Psikolojik Dayanıklılık Geliştirme Programı 15-18 yaş arası ergenlere uygulanmıştır. Programın yoksulluk riski altındaki ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır Psikolojik dayanıklılık programının etkililiğini anlamak için araştırmaya katılan ergenlerin ailelerin de görüşleri alınmıştır (Akar, 2018).

Mevcut araştırmanın çalışma konusu olan RESCUR Uygulamaları, her bir gelişim düzeyinde artan karmaşık davranış ve sosyal bağlamlar ile birlikte, bir yıldan diğerine kilit psikolojik dayanıklılık yeterliliklerini geliştiren spiral bir yaklaşım benimsemektedir (Weissberg ve Greenberg, 1998). Gelişimsel bir yaklaşım, öğrenicilerin daha önce öğrenmiş oldukları şeyleri temel alarak onları gelişimlerindeki farklı aşamalar için gerekli becerilerle donatır. Uygulama, diğer akademik konulara da psikolojik dayanıklılık yeterliliklerinin genelleştirilmesini ve içselleştirilmesini kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmıştır (Diekstra, 2008; Elias ve Synder, 2008). Uygulamanın bir diğer yaklaşımı ise öğrenci ebeveynin ortaklaşa çalışmasıdır. Öğrencinin okuldaki öğrenilen becerilerle ilgili evde de aileleri ile pratik yapmalarıdır (ev etkinliklerini içeren çalışma kağıtları) (Downey&Williams, 2010).

1.8. Okul Terki ve Nedenleri

Uluslararası alanda okul terki ile ilgili net ve ortak bir tanım bulunmamakla birlikte birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramlardan bazıları şunlardır: Okul reddi, okulu asma, okula yabancılaşma, okula devamsızlık ve okul terkidir (Kardaş ve ark., 2018). Farklı ülkelerin tanımlamalarına bakıldığında okul terki kavramı, içinde birçok alt kavramları barındırdığı görülmektedir. Erken okul terki, okulu bırakma, okuldan ayrılma okul terkinin alt kavramlarını oluşturmaktadır (Jónasson, Blöndal 2005). Erken okul terkini temel eğitim sonrası okulu terk etme olarak tanımlanmaktadır. Okulu erken terk edenler 18-24 yaşları arasındaki ortaöğrenim (lise) seviyesini veya daha azını tamamlamış ve artık eğitimde olmayan veya her hangi bir eğitim almayan kişilerdir

(Avrupa Komisyonu, 2011). Erken okul terkinin doğru tanımlanması risk altında olan öğrenciye ulaşmayı kolaylaştırmakta ve doğru sayısal veriler sunmaktadır (Eumoschool, 2017).

Okul terki ile ilgili uluslararası alanda yapılan araştırmalara göre Türkiye'nin, okul terki oranının Avrupa ülkelerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (OECD, 2017; Eurostat, 2020) . OECD (2017 aktaran Çeçen, 2020) raporuna göre 2016 yılı itibariyle 25-34 yaş aralığında ortaöğretimden (lise) mezun olmayan kişilerin ortalaması %16'dır. Bu oran Türkiye'de %45 olarak karşımıza çıkmaktadır. Rusya'da bu oran %5, Polonya'da %6 olarak kayıtlara geçmiştir. En düşük oran %2 ile Güney Kore'ye aittir. Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) 2020 raporuna göre 2019 yılında 18-24 yaş arası eğitim öğretimine devam etmeyen kişilerin oranı Türkiye'de %28.7'dir. Araştırma sonucunda 35 ülke arasında okul terki oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. 2000'li yılların başlarından beri Avrupa Birliği Komisyonu okul terkini önlemeye yönelik stratejiler geliştirmektedir. 2020 yılına yönelik okul terki hedefi %10 olarak belirlenmiştir. Bu hedef doğrultusunda birçok AB ülkesi/aday ülkeler %10 hedefine ulaşmıştır. Okul terki oranının 18-24 yaş arasında erkek nüfus içinde %11.9, kadın nüfusunda ise %8.4 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eurostat, 2020). Bu veriler hedeflenen yüzdeliğe yaklaşıldığını göstermektedir. Bununla birlikte Türkiye, İzlanda, İtalya, İspanya ve Portekiz gibi ülkelerde okul terki oranının %10'nun üzerinde olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde okul terkinin en sık ortaöğretim çağında yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim İstatistikleri (2020/'21) raporuna göre, ortaokul ve ortaöğretim okullaşma oranları yıllara göre dağılımı aşağıdaki şekildedir:

- 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %94,35 iken ortaöğretim okullaşma oranı %79,37'dir.
- 2015-2016 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %94,39 iken ortaöğretim okullaşma oranı %79,79'dur.
- 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %95,68 iken ortaöğretim okullaşma oranı %82,54'dur.
- 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %94,47 iken ortaöğretim okullaşma oranı %83,582dir.

- 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %93,28 iken ortaöğretim okullaşma oranı %84,20'dir.
- 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %95,90 iken ortaöğretim okullaşma oranı %85,01'dir.
- 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokul okullaşma oranı %88 iken ortaöğretim okullaşma oranı %87,93'tür.

Bu veriler Türkiye'de ikamet eden T.C vatandaşlarını kapsamaktadır. Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu vatandaşlar verilere dâhil edilmemiştir. Türkiye'de yaşayan birçok göçmen ve mülteci birey olduğu bilinmektedir. Verilere dâhil edilmemesi göçmen ve mülteci bireylerin okullaşma ve okul terki oranlarına ulaşmayı ve çözüm önerisi getirecek faaliyetlere yönelik eylem planlarını zorlaştırmaktadır. Verilerin bir diğer çıktısı ise okul öncesi eğitim başvurularında düşüşün olmasıdır. Bu düşüş okul öncesi eğitimin isteğe bağlı olması ve covid-19'a bağlamaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2020/'21). Okullaşma oranında yıllara oranla artış olmasına rağmen okul terkinin devam ettiği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) okul devamsızlığı ve terki ile ilgili yaptığı çalışmaya göre, okul terkinin oluşmasında birçok durum etkilidir. Sınıf tekrarı ve devamsızlık okul terki oranını arttıran etmenlerdendir. Bunun yanı sıra araştırma bulgularına göre; erken yaşta evlilik, yoksulluk, çocuk işçiliği, okula karşı olumsuz tutumlar okul terki oranını arttırmaktadır. Hazırlanan bu rapor doğrultusunda çocukların da görüşleri alınmış ve şu cevaplara ulaşılmıştır: Çocuklar okul terkinin önlenmesi için okulların daha eğitsel ve mesleki açıdan yönlendirici olmasını, öğretmenler ile daha samimi ilişki kurmak istediklerini, akademik anlamda başarısız olan çocuklara okulların bakış açısının değişmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgularına göre, öğrencilerin öğretmenleri ile daha samimi ve sıcak ilişkiler kurmanın okul terkini önleyebileceği geribildirimine ulaşılmıştır. Türkiye de Milli Eğitim Bakanlığı, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın desteklediği okul terkini önlemeye yönelik projeler geliştirilmiştir. Okul Eğlencedir, Haydi Gel!, Öğrenci Devamsızlığı Konusunda Çözümler Geliştirme, Lise Çağında Okul Terki: "Bir Çok Fazladır", Okulu Bırakma, Okulu Yaşa gibi projeler

yürütülmüş, okul terkine yönelik çözüm önerileri getirilmiştir(Erasmus+ Programı Sonuçların Yaygınlaştırılması ve Kullanılması (Deor) 4. Çalıştayı Sonuç Raporu, 2018).

Literatür incelendiğinde okul terkin nedenlerini anlamak için birçok faktörün bir arada değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğrencinin toplumsal destekten mahrum kalması, sağlıklı ve destekçi bir okul iklimi içerisinde yer almaması, ailevi sorunlar, okula ulaşım problemleri öğrencinin eğitim hayatını sekteye uğratan nedenlerden sayılmaktır. Ayrıca yapılan bir çalışmaya göre öğrencilerin düşük düzeyde okula bağlılık geliştirmeleri ve okula karşı yabancı hissetmeleri okul terki riskini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırma öğretmenlerin öğrencilerin akademik durumlarını desteklemesinin ve izlemelerinin okul terki riskini azalttığı bulgusuna ulaşmıştır (Zorbaz ve Özer, 2020).

Eğitimin çocuğun yararına olabilmesi için eşitlikçi ve duyguların kapsandığı bir okul ortamının sağlanması gerekmektedir. Böylelikle çocuklar okul ile bağ kurabilir ve o ortama aidiyet geliştirebilir.

Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) tarafından okul terkinin nedenleri ile ilgili yapılan araştırmada okul terkine neden olan belirleyicilere ulaşılmıştır. Okul terki ile ilgili olan beş yaklaşım temelinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademik başarının okul terki üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada yer alan beş temel yaklaşımın (Uyumsuz Grup Üyeliği Yaklaşımı, Genel Uyumsuzluk Kuramı, Okul İlişkileri Yaklaşımı, Zayıf Aile Yapısı Yaklaşımı, Bireysel Zorluklar Yaklaşımı) okul terkinin nedenlerini açıkladığını fakat tek başına açıklamada yeterli olmadığı görülmüştür (Battin-Pearson ve ark., 2000). Türkiye'deki okul terki ve devamsızlığı ile ilgili veriler incelendiğinde, okul terkinin bir sorun olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin okula devam edememesi bireysel ve toplumsal sorunları da beraberinde getirmektedir.

Okul terki ve okul devamsızlığını tetikleyen birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun sosyoekonomik seviyesi, yaşadığı bölge ve özellikleri, okul ile ilişkisi (öğretmen, arkadaş, yöneticiler vb.), aile desteğinin varlığı gibi özellikler ilgili literatür incelendiğinde okul terki ile ilişkilendirilmiştir (UNICEF, 2014; Cefai ve ark., 2015a, 2015b, 2018; Bademci ve ark., 2016; Avrupa Komisyonu, 2015; Eumoschool, 2017).

Sözer'in (2017) yaptığı çalışma sonucunda okul terki nedenleri şu şekilde saptanmıştır: Okula karşı ilgisizlik, akademik başarının düşüklüğü, okulun fiziki ve ulaşım şartlarının elverişsiz olması, akranların etkisi şeklindedir. Okula devamsızlık oranı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük, okula aidiyetin zayıf ve aile tarafından desteksiz kalmış öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte erken yaşta evlilik, mevsimlik çocuk işçiliği, kardeşe bakmak zorunda olma gibi faktörlerin okul devamsızlığına ve devamında okul terkine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Köse, 2014). Okulun iklimi ve temel belirleyici özellikleri de okul terki ile ilişkilidir. ABD'de yapılan bir çalışmaya göre okula ait hisseden öğrencilerin okul terki yaşama riskinin azaldığı görülmektedir (Christle ve ark., 2007). Bu çalışmaya göre öğrencinin okul terki yaşamasında okulla ilişkili neden göze çarpmaktadır.

Eğitim İzleme Raporuna (2021), göre Covid-19 salgını nedeni ile eğitime erişim ve uzaktan eğitime devam konusunda öğrencilerin zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Rapora göre Türkiye'de öğrencilerin %57,8'inin uzaktan eğitimde dersleri takip edemediği saptanmıştır. Öğrencilerin derslere katılamama nedenleri şu şekilde sıralanmıştır: Evlerinde internet bağlantısının olmaması, bilgisayar-tablet gibi teknolojik aletlere ulaşımının olmaması, çocuk işçiliği, aile bireylerinin uzaktan eğitime karşı bilgi yetersizliğidir (ERG, 2021). Covid-19 salgının okula devam konusunda öğrencileri ve aileleri olumsuz etkilediği ve okul terki riskini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

Bu bölümde, nitel araştırma modeli ve özelliklerine, araştırma grubuna, işlem bölümüne, RESCUR çalışmasının sürecine, katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine, verilerin analizine yönelik tanımlarına, araştırmacının deneyimlerine ve etik hassasiyete yer verilmiştir.

2.1. Nitel Araştırma

Psikoloji, sosyoloji gibi bilimler insanı ve insan doğasını araştırmakta ve incelemektedir. Bu nedenle sosyal araştırmalarda temel kaynak insandır (Creswell ve Miller, 2010). Nitel araştırmanın tanımını yapmak ve onu bir kalıba sığdırmak güçtür. Bunun nedeni birçok farklı disiplini bir arada içermesidir. Bunun yanında yöntemsel anlamda nitel araştırma açıklanmaya çalışıldığında; gözlem, görüşme, doküman ve içerik analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı bütüncül ve esnek bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Çokluk ve ark., 2011). Katılımcının öznelliğini ve deneyimlerini barındıran nitel araştırmalarda verilerde zenginlik ve derinlik bulunmaktadır. Nitel araştırma çalışmanın doğal ortamına duyarlı, araştırmacının katılımcı rolünü benimseyen, tümevarımcı bir analiz türüdür. Pek çok çalışma kişilerin öznel görüşlerini, tutumlarını, inanışlarını istatiksel anlamda ölçemez. Çünkü kişinin biricikliği ve psikolojik süreçleri devreye girmiştir. Bu nedenle nitel araştırma özellikle sosyal bilimlerde sık kullanılmaktadır (Aronson, 1995).

Alternatif bir yaklaşım olarak görülen nitel metodoloji, katılımcının çevresini kontrol etmeyi amaçlayan nicelleştirme, rastgele örnekleme, olasılık testi ve diğer ölçülerle cevaplanamayan soruları yanıtlamayı amaçlamaktadır. Creswell (2002) nitel araştırmaların “bir olayı betimleme, bir grup ya da kişilerin davranış ve inançlarını yorumlama ve analiz etme ” gibi konularda keşfedici bir şekilde araştırmacıya ve okuyucuya bilgi sağladığı görülmektedir. Nitel araştırmanın özü, kişilerin deneyimlerini anlamaya çalışmaktır (Silverman, 2013). Nitel araştırmalarda determinist yaklaşım ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurulmaz. Sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmacılar olayların bağlamında katılımcıların dilini kullanır. Nitel araştırmacılar

doğal ortamında olayları yorumlamaya çalışır, anlamlarını araştırır ve değişkenleri manipüle etmez (Neuman, 2012).

Nitel araştırmalarda örneklem genelde küçük tutulur ve katılımcıların deneyimleri, doğal ifadeleri araştırmaya dahil edilir. Böylece her bir katılımcının söylemleri derinlemesine incelenebilir (Holloway, 2005). Dolayısıyla bilme ve araştırma eylemi araştırmacının ve katılımcıların öznelliği içerisinde şekillenen, yoruma dayalı, yerel ve değişken bir olgu olarak ele alınır (Denzin ve Lincoln, 2008).

2.1.1. Nitel Araştırmalarda Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda mülakat, derinlemesine görüşme, gözlem ve yazılı belgelerin incelenmesi yöntemleri kullanılır. Nitel veri, bu tekniklerin kullanılmasıyla elde edilir. Veriler elde edildikten sonra kişilerin algı ve düşünceleri olaylara ilişkin bir şekilde yorumlanmaktadır. (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Nitel araştırmalarda araştırmacı adeta bir kâşif gibi davranır ve yapılan derinlemesine görüşmelerde ve mülakatlarda katılımcının söylemlerini bulunduğu toplum bağlamında anlamaya ve yorumlamaya çalışır.

Nitel veri analiz türleri konusunda alanda oldukça farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Silverman (2001) nitel veri analizlerini içerik analizi, hikaye (narrative) analizi, etnografya ve etnometodoloji olmak üzere dört kategoride incelemektedir. Ezzy ise (2013) Silverman'ın önermiş olduğu analiz türlerine ilave olarak tematik analiz ve kuram geliştirmeyi de eklemektedir. Bu analiz yaklaşımlarının yanında söylem analizi de alan yazında en sık karşılaşılan nitel veri analiz yöntemlerinden biri olarak göze çarpmaktadır (Wickham ve Kendall, 2008, Arkonaç, 2017). Nitel araştırmalarda gözlem yoluyla araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini anlamaya çalışır. Gözlem sayesinde katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını fark eder ve katılımcıların aldığı kararları anlama fırsatı yakalar (Savin- Baden ve Major, 2013).

Nitel araştırmalarda araştırmacıların en sık kullandığı yöntemlerden biri de derinlemesine görüşmedir. Bu yöntem kişilerin olayları ve olguları nasıl değerlendirdiğini ortaya çıkarır. Görüşmeler; *yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış* ve *yapılandırılmamış* görüşmeler olarak üçe ayrılır (Merriam, 2015). Derinlemesine görüşme yöntemini gözlem ve yazılı dokümanlar geçerlilik ve güvenirlilik bakımından

güçlendirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Derinlemesine görüşmelerde, görüşme sorularının nasıl hazırlandığı çok önemlidir. Görüşme sorularının olaylara ve olgulara uygun açık ve net olması, araştırmacının görüşme sorularını katılımcıların deneyimlerine göre hazırlaması gibi genel kurallar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma için RESCUR Uygulamalarını sınıfta öğrencileri ile birlikte uygulayan 11 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların yaşı 26 ila 49 arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin kimlik bilgileri etik hassasiyet nedeni ile gizli tutulmuştur. Katılımcıların araştırmaya dâhil edilme kriteri, Okuldayız: Üsküdar Projesi kapsamında RESCUR Uygulamalarına sınıfta öğrencileri ile birlikte her hata Salı ve Perşembe günü bir seçmeli ders saati boyunca uygulamış olmalarıdır.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

1. Yeşil Öğretmen

Katılımcı 26 yaşındadır. 2 yıldır öğretmenlik yaptığını ifade eden katılımcının ilk görev yeri araştırmanın yapıldığı okuldur. 2 aydır görev yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına dönem sonu dâhil olmuştur.

2. Gri Öğretmen

Katılımcı 31 yaşındadır. 4 yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okul 2. görev yeridir ve 1 yıldır okulda görev yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına başından beri katılım sağlamıştır. Uygulamalar esnasında sabit bir sınıfı yoktur. Bu nedenle birçok farklı sınıftan öğrenciyi gözlemleyebilmiştir.

3. Beyaz Öğretmen

Katılımcı 49 yaşındadır. 25 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca 10 okul değiştirdiğini belirtmiştir. 3 yıldır araştırmanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır. RESCUR uygulamasına başından beri katılım sağlamıştır.

4. Mor Öğretmen

Katılımcı 33 yaşındadır. 6 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca 4 okul değiştirdiğini ifade etmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda 2 yıldır görev yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına başından itibaren katılım sağlamıştır.

5. Sarı Öğretmen

Katılımcı 33 yaşındadır. 8 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca 2 okulda görev yapmıştır. 7 yıldır araştırmanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına başından itibaren katılım sağlamıştır.

6. Kırmızı Öğretmen

Katılımcı 35 yaşındadır. 8 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca 3 okulda görev yapmıştır. 3 yıldır araştırmanın yapıldığı okulda görevine devam etmektedir. RESCUR uygulamalarına sürecin başından beri katılım göstermiştir.

7. Siyah Öğretmen

Katılımcı 43 yaşındadır. 18 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca 6 okulda görev yapmıştır. 3 senedir araştırmanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına başından beri katılım göstermiştir.

8. Mavi Öğretmen

Katılımcı 47 yaşındadır. 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. 15 yıldır araştırmanın yapıldı okulda görevini sürdürmektedir. RESCUR uygulamalarına başından beri katılım sağlamıştır.

9. Pembe Öğretmen

Katılımcı 31 yaşındadır. 4 yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına başından itibaren katılım sağlamıştır.

10. Turuncu Öğretmen

Katılımcı 46 yaşındadır. 21 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca 3 okulda görev almıştır. 12 yıldır araştırmanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır. RESCUR uygulamalarını daha önceden dersine girmediği bir sınıfta uygulamıştır.

11. Kahverengi Öğretmen

Katılımcı 42 yaşındadır. 19 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. 6 yılı aşkın süredir araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlik yapmaktadır. RESCUR uygulamalarına başından itibaren katılım göstermiştir.

Katılımcıları bilgileri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Katılımcı Öğretmenler	**Yaş/Öğretmenlik süreleri**		**RESCUR Uygulamalarına katılım durumu**
Gri Öğretmen	33/ 4 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Beyaz Öğretmen	49/ 25 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Mor Öğretmen	33/ 6 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Yeşil Öğretmen	26/ 2 yıl		Sürece 2. Okul döneminde dâhil olmuştur.
Sarı Öğretmen	33/ 8 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Kırmızı Öğretmen	35/ 8 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Siyah Öğretmen	43/ 18 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Mavi Öğretmen	47/ 20 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Pembe Öğretmen	31/ 4 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Turuncu Öğretmen	46/ 21 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.
Kahverengi Öğretmen	42/ 19 yıl		Sürecin başından beri katılım sağlamıştır.

2.3. İşlem

2.3.1. Okuldayız Üsküdar Projesi ve SOYAÇ Ekibi

Okuldayız Üsküdar Projesi ile okul idarecileri ve öğretmenler ile eşgüdümlü çalışılarak öğrencilerin başta duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, okula bağlılıklarının arttırılması hedefiyle proje ilgili okulda hayata geçirilmiştir. Proje faaliyetleri sınıf öğretmenleri için oluşturulan disiplinlerarası (psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, beslenme ve diyetetik, felsefe, çocuk gelişimi) sınıf ekipleri tarafından sınıf öğretmenleri ile planlanmış ve hayata geçirilmiştir. Sınıf ekiplerinin çalışmalarının kolaylaştırıcılığını Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Programına devam eden psikologlar yapmıştır. Ayrıca, risk altındaki öğrencilerin ve ailelerinin başta Üsküdar Belediyesi, Üsküdar SYDV ve Üsküdar Sosyal Hizmet Merkezi tarafından verilmekte olan hizmetlere erişimleri sağlanmaya çalışılmıştır (https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/okuldayiz--uskudar-projesi-2019-devam-ediyor).

Bu projede, SOYAÇ tarafından yüksek risk altındaki çocuk ve gençlerin topluma kazandırılmaları için geliştirilen "bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım" modeli ile çalışılmıştır. Bu yaklaşım, travma bilgisine ve bütüncül okul çalışması anlayışına dayalı, okul tabanlı ve toplum merkezli çalışma prensibini benimsemektedir. (https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/okuldayiz--uskudar-projesi-2019-devam-ediyor).

İlgili projede SOYAÇ ekibi büyük rol oynamış ve öğretmen ve öğrencileri destekleme hedefi ile çalışmıştır. Okuldayız Üsküdar Projesi kapsamında birçok çalışma hayata geçirilmiş ve proje okulu öğrencileri ve okul personelleri desteklenmiştir.

Araştırmacı psikolog bu tez çalışmasını Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) bünyesinde hayata geçirilen Okuldayız Üsküdar Projesi (OÜP) kapsamında yürütmüştür. Öğretmenler ile Okuldayız Üsküdar Projesi kapsamında bir araya gelinmiştir. 2019 yılı Haziran ayında projenin gerçekleştiği okulun; müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenleri, Maltepe Üniversitesi öğretim üyeleri, yüksek lisans öğrencileri, kaymakamlık proje temsilcisi ve Üsküdar Sosyal Hizmet Müdürlüğü'nün bulunduğu bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Yapılan

toplantıda okulun ihtiyaçları dinlenilmiş ve bu ihtiyaçlara uygun eylem planı oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ihtiyaçları şu şekilde sıralanmıştır: Okuldaki öğrencilerin birçoğunun okul devamsızlığının bulunması, okul başarısının bu anlamda düşük olması ve okul içi ve dışında öğrencilerin birbirine şiddet (sözel ve fiziksel şiddet) içeren davranışlarda bulunmasıdır.

Öğretmenler çocuklara ulaşmakta ve ilişki kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Okulun, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda RESCUR Uygulamaları için ekip oluşturulması ve orijinal dilinden (İngilizce) Türkçeye çevrilmesi kararı alınmıştır. Çeviri ekibinde proje koordinatörü, proje koordinatör yardımcısı, proje yürütücüsü ve Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek lisans öğrencileri, SOYAÇ ekibi (sınıf psikologları) yer almıştır. RESCUR Uygulamalarında yer alan 6 tema ve bu temaların 126 aktivite örneği Türkçeye çevrilmiştir. Ardından RESCUR Uygulamalarının içerisinde yer alan bilinçli farkındalık egzersizleri Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler tamamlandıktan sonra proje okulundaki öğretmenlere bir oryantasyon toplantısı aracığıyla RESCUR Uygulaması tanıtılmış ve bir aktivite örneği toplantıda uygulanmıştır.

Öğretmenlerin sürece dair soruları yanıtlanmış ve işleyiş anlatılmıştır. RESCUR Uygulamaları için proje okulundan 5 temsilci öğretmen gönüllük esasına göre seçilmiş ve iletişim kurulması için whatsapp grubu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin sorularına her an yanıt verebilmek için oluşturulan iletişim grubu projenin sonuna kadar aktif olarak kullanılmıştır. RESCUR ekibinde araştırmacı, proje koordinatörü, proje koordinatör yardımcısı, Proje gönüllüleri (12 sosyal hizmet bölümü öğrencisi ve Uluslararası Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencilerinden 8 psikolog) yer almıştır.

RESCUR ekibi, projenin protokol onay süreci boyunca sınıflarda gözlemci olarak bulunmuştur. Ekipte bulunan sosyal hizmet bölümü öğrencileri haftada 4 gün proje okulunda bulunmuşlardır. Haftanın 4 gününde okulda bulunan gönüllüler öğrenci ve öğretmenlerle bağ kurmuş, okulun ihtiyaçlarını yakından gözlemlemişlerdir. Sınıf psikologları öğretmenlerin ihtiyacı doğrultusunda RESCUR ekibine sonradan katılım sağlamışlardır. Öğretmenler RESCUR Uygulaması esnasında zorlandıklarını, çocuklara yaklaşırken psikoloji bilmenin gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenleri desteklemek

adına sınıf psikologları RESCUR ekibine dahil edilmiştir. Proje ekibinde yer alan 8 sınıf psikoloğu her hafta Salı günü okulda bulunmuş, RESCUR Uygulamaları sırasında öğretmenler için kolaylaştırıcı olarak sınıf içinde yer almışlardır. Sınıf psikologları öğretmenleri desteklemiş, bağ kurmuş ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlu durumlarda desteklemeye çalışmışlardır. Sınıf psikoloğu desteği neticesinde öğretmenler uygulama esnasında daha güvende ve desteklenmiş hissetmişlerdir. Uygulama süresince sürekli öğretmenlerden geribildirim alınmış ve geribildirim doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretmenler RESCUR'un bir ders saatinde yetişmediğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aktiviteler 2 ders saatinde uygulanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin geribildirimleri doğrultusunda uygulama, hem Perşembe hem de Salı günü uygulanmıştır. RESCUR Uygulamaları sonrasında RESCUR ekibi ile okulun görsel sanatlar odasında düzenli olarak süpervizyon gerçekleştirilmiş, zorluk yaşanan konular, hisler üzerine konuşulmuş, proje koordinatörüne danışılmıştır. Ayrıca RESCUR ekibine süpervizyon desteği sağlanmıştır. Öğretmenlerin RESCUR Uygulamalarına daha hızlı uyum sağlaması ve hakim olması adına OÜP kapsamında gerçekleştirilen Öğretmen için haftalık Psiko-sosyal destek grubunda aktivitelerin ve bilinçli farkındalık etkinliklerinin örnekleri yapılmıştır. Öğretmenler için psiko-sosyal destek grubunda Bilinçli Farkındalık Atölyeleri, deneyim paylaşımları gibi faaliyetler yürütülmekte ve öğretmenlerin duyguları kapsanarak desteklenmektedir. Böylelikle öğretmenlerin ekibe iletmek istedikleri konuları ifade edebilmeleri için güvenli bir alan oluşturulmuştur. Projeye Üsküdar Kaymakamlığı destek vermiş, RESCUR aktiviteleri uygulayana dek kaymakamlıkta proje ekibine tahsis edilen toplantı odasında süpervizyon gerçekleştirilmiştir. RESCUR ekibini projenin koordinatörü süpervize etmiştir. 4 hafta boyunca kaymakamlıkta yapılan süpervizyonlarda okul rehberlik birimi tarafından belirlenen yüksek risk grubundaki öğrenciler (devamsız öğrenciler, disiplin cezası bulunan öğrenciler, travmatik yaşantısı olan öğrenciler) ve RESCUR Uygulaması esnasında dikkat edilecek noktalar konuşulmuştur.

Protokolün imzalanmasıyla RESCUR aktiviteleri uygulanmaya başlanmıştır. RESCUR uygulamaları tüm okulda bir seçmeli ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. RESCUR Uygulamaları içerisinde yer alan bilinçli farkındalık etkinliklerini

uygulamakta zorlanan öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin geribildirimleri doğrultusunda bilinçli farkındalık egzersizlerinin ses kayıtları üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Egzersizleri içeren ses kayıtları okulun akıllı tahtalarına yüklenmiştir. RESCUR ekibi sınıf içinde öğretmen için kolaylaştırıcı olarak yer almış, öğretmenin uygulama esnasında zorlandığı noktalarda destek sağlamışlardır. Ekip, kapsayıcı ilişkinin ön planda olduğu bir ortam yaratmaya çalışmıştır. RESCUR uygulaması ile öğretmenler öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını fark etmeleri için teşvik edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesi için sınıfta alan açılmıştır. Kendilerini ifade etme, haklarını savunma, duygularının farkına varma, iyi arkadaş ilişkileri oluşturma gibi konularda desteklenmişlerdir.

Araştırmanın katılımcıları ile Covid-19 salgını nedeniyle planlanan yüz yüze görüşmeler yapılamamıştır. Bu nedenle derinlemesine görüşmeler çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşmeden önce *Bilgilendirilmiş Onam Formu* iletilmiş ve onam formunda çalışmanın içeriğine dair detaylara yer verilmiştir. Onam formunda çalışmanın konusu ve amacı yer almıştır. Çalışmada kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmelerin 45 dakika ile 1 saat arası süreceği bilgisi verilmiş, görüşme esnasında ses kaydı alınacağı belirtilmiştir. *Bilgilendirilmiş Onam Formunda* görüşmenin katılımcılarda herhangi bir rahatsızlık yaratması durumunda katılımcıların psikososyal destek almak için araştırmacı psikolog ile iletişime geçebileceği belirtilmiş ve araştırmacı psikoloğun iletişim bilgileri verilmiştir. Demografik Bilgi Formundaki sorular görüşme esnasında sorulmuş ve kaydedilmiştir.

Araştırmacı 8 katılımcı öğretmen ile yaklaşık 1 saat süren çevrimiçi görüşme yapmıştır. 3 katılımcı ile projeye gönüllüleri görüşmüştür. Görüşme soruları önceden destek veren psikologlarla paylaşılmış, ön çalışma yapılmış ve geri bildirim alınmış, sorular test edilmiştir. Öğretmenlerin aktif katılım sağlaması amacıyla sürecin en başından beri etik hassasiyete dikkat edilmiş, araştırma soruları bu hassasiyete uygun şekilde hazırlanmıştır.

2.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri görüşmedir. RESCUR Uygulamaları sonunda tez danışmanı ile birlikte derinlemesine görüşme soruları oluşturulmuştur. Araştırmanın verilerini; öğretmenlerle yapılan çevrimiçi görüşmeler, görüşme esnasında alınan ses kayıtları, ses kayıtlarının dökümü oluşturmaktadır.

2.4.1.Tematik Analiz

Nitel araştırmalar, yaklaşımın ruhu nedeniyle karmaşık, çeşitli ve araştırmanın özüne yönelik küçük ayrıntılar içerir (Holloway ve Todres, 2003). Tematik analiz, nitel araştırmanın temel becerilerini içermesi sebebiyle araştırmacıların öğrenmesi gereken bir yöntemdir. Tematik analizin psikoloji araştırmalarında sık kullanıldığı görülmüştür (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri belirleme, veri setlerini derinlemesine inceleme, analiz etme ve araştırmanın konusunu çok boyutlu anlamlandırmayı içeren bir analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998). Belirlenen örüntülerdeki tekrarlar ve bu tekrarlı örüntülerin anlamları yorumlanır ve keşfedilmeye çalışılır (Braun ve Clarke, 2006).

Aşağıda tematik analizin aşamaları yer almaktadır. Fakat unutulmamalıdır ki nitel analiz ile ilgili talimatlar katı kurallar değildir ve araştırmanın konusuna, amacına sadık kalarak esnetilebilir (Patton, 1990 aktaran Braun ve Clarke, 2006).

1. **Aşama: Araştırmacının Verilere Aşinalığı**

Bu aşamada araştırmacı elindeki verileri tekrar tekrar okur. İlk fikirler not edilir ve olası tanımlamalar ile ilgili fikirler oluşmaya başlar.

2. **Aşama: İlk Kodları Oluşturma**

Araştırmacı verileri tekrar okuyup bilgi sahibi olduğunda önemli gördüğü kısımların bir listesini oluşturur. Kodlama süreci analizin önemli bir bölümüdür (Miles ve Huberman, 1994). Tüm veri seti boyunca araştırmacının dikkatinin kesildiği yerler kodlanır. Bu dikkat kesilen yerler veri setlerini özetleyen kısımlardır.

3. Aşama: Temaların Aranması

Bu aşamada kodlar potansiyel temalar altında toplanır. Araştırmacı bu aşamada kodları tekrar analiz ederek kapsayıcı ve bütüncül bir tema oluşturmaya çabalar.

4. Aşama: Temaların Gözden Geçirilmesi

Potansiyel temalar gözden geçirilir. Temalar verilerin içeriği ile uyumu kontrol edilir.

5. Aşama: Temaların Tanımlanması ve İsimlendirilmesi

Her temaya ait özellikler sadeleştirilir ve her bir tema açık bir şeklide adlandırılır. Bu adlandırmalar kodların özelliklerini de yansıtır.

6. Aşama: Raporun Hazırlanması

Bu aşamada analizin en dikkat çekici örnekleri seçilir. Analiz sonuçları araştırmanın sorusu ve alan yazınla ilişkilendirilir.

Bu araştırma tematik analizin aşamalarına uygun bir şeklide analiz gerçekleştirmiştir.

2.4.2. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz

Yorumlayıcı Fenomenoloji analiz varoluşçu yaklaşımı benimseyerek, kişilerin etrafında olanları değerlendirme ve keşfetme sürecini içeren bir yaklaşımdır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz, araştırmanın katılımcılarının iç dünyalarına ulaşmanın güç olduğunu bilen bir yöntemdir (Willig, 2013). Amaç, araştırmayı deneyimleyen katılımcıların gözünden olguyu anlamaktır. Smith, Jarman ve Osborn (1999) yöntemi şu şekilde aktarmıştır: "Katılımcılar yaşam deneyimlerini anlamlandırmaya ve keşfetmeye çabalarken araştırmacı, kendi yaşam deneyimlerini anlamaya çabalayan katılımcıları anlamaya çalışır." Bu doğrultuda, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemini benimseyen araştırmacı, tamamen katılımcıların anlatılarına odaklanmakta ve deneyimi "ötekinin" algısı üzerinden keşfetmeye çalışmaktadır. Bu sayede araştırmacı katılımcıların olaylara atfettiği anlamları keşfetmekte ve deneyimleme fırsatı yakalamaktadır. Smith (2004) yöntemin idiografik

(öznel), tümevarımsal ve sorgulayıcı olduğunu belirtmiştir. Tümevarımsal özelliği sayesinde her bir katılımcının öznelliği anlaşılmaya çalışılır (Pietkiewicz ve Smith, 2014). Smith araştırmalarda örneklemin küçüklüğünü savunmakta böylece her bir katılımcının derinlemesine analizini yapmanın insanlığa dair evrensel yorumlara ulaşmanın bir yolu olarak görmektedir.

Bu çalışmada araştırmacı, yorumlayıcı fenomenolojik analiz ilke ve özelliklerini kullanarak analizi gerçekleştirmiştir. Aşamalar şu şeklidedir: Yapılan görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında deşifre edilmiş ve kaydedilmiştir. Ardından, katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıt tekrar tekrar okunmuş, önemli kısımlar not edilmiş temalar ve bu temaların alt temalarına ulaşılmıştır. Bu işlem her katılımcı için sırayla yapılmış, daha sonrasında çıkan temalar karşılaştırılarak ortak temalar listesi oluşturulmuştur (Clarke, 2010).

2.5. Çalışmanın Niteliği ve Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz-Düşünümsellik

Nicel araştırmalarda araştırmanın niteliği geçerlilik ve güvenirlik ile değerlendirilir. Nitel araştırmada bu değerlendirme sistemi daha farklıdır. Whittemore ve ark. (2001), nitel araştırmada geçerlik ölçütleri üzerine çalışmış ve birincil ve ikincil olmak üzere geçerlilik ölçütlerini ikiye ayırmıştır. Birincil ölçütler inandırıcı, otantik, eleştirel ve içsel olarak bütün olma şeklinde sıralarken ikincil ölçütler açıklık, canlılık, yaratıcılık, detaycılık, uyumluluk ve duyarlılık olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalardaki inandırıcılık kavramı, araştırmanın sonuçları katılımcıların keşiflerini ve deneyimlerini ne denli tutarlı ve doğru bir biçimde yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili bir kavramdır.

Nitel araştırmanın niteliğini araştırmacının öznelliği, öz-düşünümsellik (refleksivite) , kültür, toplumsal geçerlilik ve araştırmaya getirilen yorumun yeterli ve uygun olması belirler (Morrow, 2005). Rennie (2004; aktaran Sarı, 2019), öz-düşünüm selliği (refleksivite) "öz farkındalık ve öz farkındalık içindeki eylemsellik" olarak tanımlamıştır. Araştırmacının geliştirdiği "öz farkındalık" sayesinde araştırmacı araştırmanın açık ve şeffaf olmasına katkı sağlar.

Araştırmacı psikoloğun görüşmeler öncesinde, görüşmeler esnasında ve görüşmeler sonrasında hissettiği duygular değişmekte fakat ortak bir çatı altında toplandığı görülmektedir. Görüşmeler öncesinde araştırmacının sık yaşadığı duygular kaygı ve heyecandır. RESCUR uygulamaları uzun bir zamanı kapsayan çok boyutlu bir çalışmadır. Araştırmacının dinamizmi ile ilerleyen bu çalışmada, zaman zaman yaşanan aksilikler araştırmacıyı kaygılandırmıştır. Araştırmacı gerek ekip ile gerçekleştirilen süpervizyonlarda gerekse tez danışmanı ile bu duygularını paylaşmıştır. Duyduğu kaygı ekip arkadaşları ve tez danışmanı tarafından kapsanmış ve güvenli bir alanda olduğunu hissetmiştir. Araştırmacının duyduğu heyecan öğrenme sürecine yeni bir deneyim daha eklemenin heyecanı olarak değerlendirilmiştir.

Yarı eğitim ve öğretim dönemi boyunca RESCUR Uygulamalarını öğretmenlerle birlikte yürütmek araştırmacının kendi öğrenci deneyimlerini hatırlatmış, zaman zaman projeyi yürüten bir araştırmacı gibi hissetmekten ziyade kendisini öğrenci gibi hissetmiştir. Bu farklı rol deneyimleri süpervizyonlarda konuşulmuştur. Araştırmacının "öğrencilik anılarına dair duyduğu kaygıları" olduğu anlaşılmıştır. Bunu yanında araştırmacı okul ortamında kendini rahat hissetmiş ve güven duymuştur. Bu güven duygusunun okuldaki öğrenciler ve öğretmenlerin sıcak ilişkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmacı görüşmeleri COVİD-19 salgını nedeniyle online platformalar aracığıyla gerçekleştirdiği için ilk etapta görüşmelerin sağlıklı olamayacağı endişesine kapılmıştır. Tez danışmanın desteği ile endişesi hafiflemiştir. Görüşmeler esnasında RESCUR Uygulamaları ile ilgili olumlu geri bildirimleri duymak araştırmacıyı motive etmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin arasındaki derin ilişkilerin oluşmasına şahit olmak araştırmacıyı mutlu etmiştir. RESCUR Uygulamaları ile ilgili gelen olumsuz eleştiriler geliştirilmesi gereken yönler olarak araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Araştırmacının zihninde önceleri "öğretmen" bir otorite figürü olarak konumlanmıştır. Bu çalışma ile araştırmacı, öğretmenin birçok konumunun olduğunu fark etmiştir. Zorlu bir dönemde yazılmaya çalışılan bu tez ile araştırmacı kendi öğrenme süreçlerine katkı sağlamıştır. Zor zamanlarda öğretmenlerle yapılan görüşmeler aradaki bağı kuvvetlendirdiği düşülmektedir. Araştırmacı için adeta uzun bir yol olan bu çalışma

hem zorluklar karşısında esnek kalabilmeyi hem de sabırlı ve özverili çalışmanın önemini tekrar hatırlatmıştır.

2.6. Araştırmada Etik Hassasiyet

Frankena'ya (2007) göre etik bir felsefe disiplini olarak, ahlakla, ahlaka ilişkin sorun ve yargılarla ya da ahlaki sorun ve yargılarla ilgilidir. Durkheim'e (1949; 14) göre mesleki etik ilkeleri o meslek grubu tarafından belirlenir ve bu grup ne kadar güçlü kurulmuş ve grupta ne kadar köklü kural ve değerler yerleşmiş ise, o mesleğin etik ilkeleri de o kadar etkili olur. Araştırma katılımcılarının ve araştırmacıların birçoğu "etik" teriminin gerçekte ne anlama geldiğini sınırlı bir çerçevede anlar (Graham, Grewal & Lewis 2007). Araştırmalarda etik çerçevenin sınırlarını çizmek ve bu sınırları katılımcılar ile paylaşmak önemlidir. Corey'e (2005) göre etik, bir meslek mensubunun doğru karar vermesi için oluşturulan ilkelerdir. Etik ilkelerin amacı kişiler için yarar sağlamaktır. Etik bir araştırma yürütmek için araştırmacının katılımcıya saygı duyması, ona güvenli bir alan yaratması gerekir (Brounéus, 2011). Katılımcıya bilgilendirilmiş onamın verilmesi, gizlilik ilkelerinin paylaşılması ve gerektiğinde araştırmayı terk edebileceğini bilmesi etik çerçeve içinde yer alır.

Bu çalışmada katılımcılara güvenli bir alan yaratmak adına görüşmeler öncesinde bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve süreç hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırmaya katılımın gönüllük esasına göre olduğu vurgulanmış ve onayları alınmıştır. Gizlilik ilkesi nedeniyle her bir katılımcı için takma ad kullanılmış isimleri deşifre edilmemiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda diledikleri zaman araştırmayı sonlandırabilecekleri belirtilmiş, kendilerini rahatsız eden soru olursa cevaplamama hakları olduğu bildirilmiştir. Katılımcıların iyilik halini koruma adına rahatsızlık yaratan duygularını araştırmacı ile paylaşabilecekleri ifade edilmiştir. Katılımcıların duygularına alan açabilmek amaçlanmıştır.

Derinlemesine görüşme soruları tez danışmanı ile birlikte özenle düşünülmüş ve hazırlanmıştır. Katılımcıları zorlayıcı deneyim yaşatacak sorulardan ziyade destekleyici sorular oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce samimi ortam yaratmak adına katılımcıların günlük rutinleri ile ilgili konuşulmuş rahatlamaları

sağlanmıştır. Katılımcılardan bazıları RESCUR Uygulamaları ile ilgili zorlayıcı deneyimlerinden bahsederken duyguları kapsanmaya çalışılmış, görüşme süresi uzatılmıştır. Ses kaydının alınacağı bilgisi önceden verilmiş olsa da görüşme esnasında katılımcıların onayı tekrar alınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı sıcak ve samimi bir ortam yaratmaya çalışmıştır. Katılımcıların zarar görmemesi adına araştırmacı; görüşme öncesinde, görüşme esnasında ve görüşme sonrasında tüm etik ilkelere dikkat etmeye gayret göstermiştir.

BÖLÜM 3. BULGULAR

Mevcut araştırma, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) koordinatörü ve yürütücülüğünde Okuldayız Üsküdar projesi kapsamında Üsküdar Kaymakamlığı iş birliğiyle 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okul devamsızlık oranının yüksek olduğu bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularını katılımcı öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerin analizi oluşturmaktadır. Araştırma, RESCUR Uygulamasını çeşitli boyutları ile değerlendirme ve uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik değerlendirmelerini keşfetme amacı taşımaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, kendilerine OÜP ile ilgili sorular yöneltilmemesine rağmen öğretmenlerin RESCUR Uygulamaları ile ilgili deneyimlerini OÜP çerçevesinde ele aldıkları ve soruları bu doğrultuda yanıtladıkları görülmüştür.

Tematik analiz sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır: “RESCUR Deneyimleri" "Öğretmenlerin Kapsanması: Travma Bilgisine Dayalı Okul-Temelli Toplum Çalışması", "RESCUR Uygulamalarının Kazanımları", "RESCUR Uygulaması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar" (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. *Analizler Sonucu Ulaşılan Ana ve Alt Temalar*

1.RESCUR Deneyimleri	**2. Öğretmenlerin Kapsanması: Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışması**	**3.RESCUR Uygulamalarının Kazanımları**	**4.RESCUR Uygulaması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar**
1.1 Sosyal Duygusal Öğrenme: Yabancılık Sonradan Uyumlanma **1.2 Öğretmenlik Rolüne İlişkin Mesleki Algı** **1.3 Yetersizlik** **1.4 Öğrencilerin RESCUR Uygulamalarına Hazır Oluşu**	2.1 SOYAÇ Modeli 2.1.1 Sınıf Psikologlarının Kolaylaştırıcılığında Disiplinlerarası Sınıf Ekibi 2.1.2 Terapötik Mentoring 2.1.3 Üniversitede Düzenlenen Etkinlikler 2.1.4 Beden Odaklı Psikososyal Destek Grubu	3.1 Çocukları Tanıma, Gözlem Yapma ve İlişki Kurma Fırsatı 3.2 Öğretmenler Arası İletişim, Ortak Gündem Oluşturma 3.3 Kişiler Arası İlişkiler: Empati 3.3.1 Özgüvende Hissetme 3.3.2 Duygu Düzenleme 3.3.3 Sınıf İçi Aktif Katılım ve Hareket Fırsatı	4.1 Okul Devamsızlığı ve Okul Terki 4.2 Bilinçli Farkındalık Çalışması 4.3 Ailelerin Dahil Edilememesi 4.4 Süreklilik

3.1. RESCUR Deneyimleri

Öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşme sonucunda öğretmenlerin RESCUR deneyimleri ile ilgili paylaşımlarını; sosyal duygusal öğrenme: yabancılık ve sonradan uyumlanma, öğretmenlik rolüne ilişkin mesleki algı, yetersizlik, öğrencilerin RESCUR uygulamalarına hazır oluşu adlı alt temalara ulaşılmıştır.

3.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme: Yabancılık Sonradan Uyumlanma

Öğrenmenin kendisi duygusal bir deyimdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük bir bölümü, RESCUR'u uygulamaya başladıkları ilk zamanlar bilinmezlik içinde

olduklarını, uygulamada bulunan aktivitelere karşı yabancılık çektiklerini ve sınıf içinde çocuklarla aktiviteleri uygulamanın farklı geldiğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte uygulamaya devam ettikçe geliştirdikleri uyumdan bahsetmişlerdir. Aşağıda bu ifadeye ait örnek görüşlere yer verilmiştir.

Başta biraz yabancı mı geldi acaba? Çocuklarla galiba uygulama olarak yapmak yine de biraz farklı geldi. Ama sonrasında, bence güzel bir şekilde oturdu rayına. Sürecin tamamına baktığımda da güzel bir şekilde ilerliyorduk diye düşünüyorum. (Kadın, Sarı)

Bizim için de ilk defa yapılan etkinlik süreci olduğu için alışma süreci vardı. İlk toplantı yaptığımızda ne olduğunu anlamamıştım. Sürecin içine girdikçe alışmış oldum. Zamanla hem onlar hem kendi adıma derstense bu etkinliğin yapılmasının çok daha verimli olduğunu gördüm. (Kadın, Kırmızı)

3.1.2. Öğretmenlik Rolüne İlişkin Mesleki Algı

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı sınıf içinde ve okulda bir ekibin bulunmasını "otorite" yi sarsan bir durum olarak ifade etmiştir. Öğretmenin, sınıf içinde kendini "otorite figürü" olarak konumlandırdığı ifade edilmektedir. RESCUR uygulamaları esnasında kurulan öğretmen öğrenci ilişkisinin "öğretmenin zihinsel temsiline" (otoriye) ters düştüğü ifadelerden anlaşılmaktadır. Aşağıda uygun ifadeler yer almaktadır.

Sürekli üniversiteden (SOYAÇ ekibi) gelen öğrencilerle muhataptık ve yüz yüzeydik bizimle beraberlerdi. Çok güzel ama bir bakıma da çocukların gözünde bizim statümüzü düşüren bir ifadeydi. Yani onlar da mı hoca? diye sorular geliyordu bize. (Kadın, Siyah)

Öğretmenin otorite konumu vardı çocuklar ekipteki arkadaşları abla olarak görüyordu onlar daha aktif olabilirdi. Daha açıklayıcı bir rol alabilirlerdi hani otoriteyi biz sağlayıp onlar sınıf içinde daha aktif olabilirdi. (Kadın, Yeşil)

Ayrıca katılımcı, uygulamalar esnasında sınıfta bulunan ekibin daha aktif rol almasının gerekliliğini belirtmiş ve sınıf düzenini sağlayıcı olarak öğretmeni konumlandırdığı ifadelerden anlaşılmıştır.

3.1.3. Yetersizlik

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı uygulama esnasında hissettikleri yetersizliği dile getirmiştir. Aşağıdaki örneklerde ilgili ifadeler yer almaktadır.

SOYAÇ projesi seminer döneminde anlatılmıştı. Biliyorduk ama uygulamaya geçince ne yapıyoruz? Oluyor mu? Olmuyor mu? İçine girebiliyor muyuz? Kendi açımdan da yeterlilik konusunda endişelerim olmuştu. (Kadın, Sarı)

Yukarıdaki katılımcı öğretmen uygulamaya yönelik genel endişeleri üzerinden yetersizlik duygularını ifade ederken, aşağıdaki örnekte ise aktivite içerikleri ve bilinçli farkındalık özelinde yetersizlik ifadelerine yer vermiştir. Ayrıca katılımcılar aktiviteler ve bilinçli farkındalık etkinliklerini uygulama konusunda yetkin hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin "yabancı ve yetkin olmadığı" olduğu uygulamaya karşı kaygılı olduğu anlaşılmaktadır. Yaşadıkları kaygı hissini "yetersizlik" düşünceleri ile dile getirmişlerdir.

Biz öğretmenler de bu aktiviteler ve bilinçli farkındalık konusunda çok yetkin olmadığımız için bazen yetersiz kaldık açıkçası. (Kadın, Pembe)

Bizler üniversitede pedagojik eğitimler alıyorduk ama onların ne kadar iyi olduğu aşikar 3 ayda falan almıştık. (Kadın, Yeşil)

Katılımcı, aldığı pedagojik eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin "yeterince psikoloji bilmeme" kaygısı yaşadığı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

3.1.4. Öğrencilerin RESCUR Uygulamalarına Hazır Oluşu

Öğretmenlerin bir bölümü öğrencilerin RESCUR uygulamalarına çabuk uyumlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden görece öğrencilerin uygulamalara daha hızlı uyumlanmaları, öğrencilerin sınıf içinde ders harici bir ilişki ve iletişime ihtiyaç duyması ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda uygun ifadelere yer verilmiştir.

İlk başlarda bence çocuklarda da bir şaşkınlık vardı. Ama çabuk içine girdiler. Aslında çabuk adapte oldular. (Kadın, Sarı)

Okulda Rescur çalışmasının uygulandığı tarihten itibaren ilk olarak çocukların yabancıladığı bir çalışma değildi ve çok istekli katıldılar çalışmalara. (Kadın, Pembe)

Cuma günkü toplantılarda yapılan bilinçli farkındalık seansları ile çocukların yaptığı bilinçli farkındalık arasında dağlar kadar fark var. Çocukların yaptığı daha etkindi. Çocuklar konuya daha ılımlı yaklaştılar ve kabul ettiler bizlerdense. (Kadın, Siyah)

Yukarıdaki katılımcının ifadelerinden çocukların uygulamaya karşı kabul edici tutum ile yaklaştığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak öğrencileri ile kendilerini bilinçli farkındalık etkinlikleri özelinde karşılaştırdıkları ve öğrencilerin daha hızlı uyumlandıkları görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Kapsanması: Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışması

3.2.1. SOYAÇ Modeli

Katılımcı öğretmenlerin tümü SOYAÇ ekibi ile birlikte çalışmışlardır. Projenin gerçekleştiği okulun personelleri ekip ile sık sık bir araya gelmiştir. Öğretmenler zorlandıkları anlarda ekibin desteğini almışlardır. Ekibin gönüllü üyeleri hem RESCUR uygulamaları esnasında hem de birçok konuda öğretmenleri desteklemeye çalışmışlardır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu söylemlerinde ekip ile çalışmanın kendileri için kolaylaştırıcı ve geliştirici olduğuna değinmiştir. Bu nedenle SOYAÇ Modeli altında birçok alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf psikologlarının kolaylaştırıcılığında disiplinler arası sınıf ekibi, terapötik mentoring, üniversitede düzenlenen etkinlikler, beden odaklı psikososyal destek grubu gibi alt temalardır.

3.2.1.1. Sınıf Psikologlarının Kolaylaştırıcılığında Disiplinler Arası Sınıf Ekibi

Katılımcı öğretmenlerin sınıf psikologları ve disiplinler arası sınıf ekibine ilişkin değerlendirmeleri şu bağlamdadır: Destekleyici, güven verici, uygulamayı kolaylaştırıcı, yük hafifletici. Aşağıda uygun ifadelere yer verilmiştir.

Benim sınıfımın bir psikoloğu oldu. N.(sınıf psikoloğu) geldikten sonra çok güzel oldu. N. benim derslerime gözlemci olarak katıldı ve onun bana dönütleri ile birlikte kendime daha çok güvenim geldi açıkçası. (Kadın, Sarı)

Yukarıdaki örnekte katılımcı öğretmen, sınıf psikoloğunun sınıfa gelmesiyle duyduğu güvenden bahsederken, aşağıdaki örnekte ise katılımcı, psikolog taleplerinin hemen gerçekleşmesiyle önemsendiklerini hissettiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda duyuldukları için SOYAÇ ekibi tarafından kapsandıkları anlaşılmaktadır.

Psikolog talebimiz olduğunda ben açıkçası hemen bir geri dönüş yapılacağını tahmin etmiyordum beklemiyordum da. Evet dinleniyoruz hemen bir olaya müdahale edilmiş oldu, bu değişiklik hoşuma gitmişti. (Kadın, Kırmızı)

Benim psikolog arkadaşımla çalışma fırsatı bulamadık ama kendisiyle sürekli iletişim halindeydik. Sınıftaki faaliyetler üzerine, çocuklar üzerine sürekli konuşuyorduk. (Kadın, Pembe)

Aynı zamanda, psikologla aynı sınıfta çalışmamasına rağmen iletişimde kaldıkları ifade edilmiş, ekip tarafından öğretmenlerin "tutulduğu" görülmüştür. Diğer bir katılımcı ise bilinçli farkındalık özelinde getirdiği yorumla sınıf psikoloğu tarafından desteklendiğini ifade etmiştir.

Bilinçli farkındalığı ben söyleyince yapmak istemiyorlardı off diyorlardı ama H. (sınıf psikoloğu) geldiğinde örneğin; hareketli bilinçli farkındalık yaptırdığında, onu bir abla gibi gördüler daha fazla katıldılar bu benim hoşuma gitti. (Kadın, Mavi)

Aşağıdaki örnekte katılımcı, sınıf içindeki sorumluluklarını (RESCUR uygulaması) sınıf psikoloğu ile paylaştığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ekip tarafından desteklendiğini bilmenin öğretmenlerin özgüven duymalarına ve uygulamaları daha rahat bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

Yani bana B. (sınıf psikoloğu) geliyordu B. geldiğinde yüküm hafifliyordu. Çoğu zaman sen biraz daha aktif olsan, bana yardımcı olsan diyordum yani. İster istemez iyi oluyor paslıyorsun sorumluluk bölüştürüyorsun gibi oluyor.(Erkek, Turuncu)

Aşağıdaki örneklerde öğretmenlerin rahatlamaya ve kapsanmaya ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyacın sınıf psikologları tarafından karşılandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının (anlaşılmak, duyguların fark edilmesi vb.) anlaşılmaması endişesi taşıdığı görülmüştür. Ayrıca sınıfta kendi duygularına da alan açmakta zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Psikologlar gelince çok rahatladım ne yapacağımızı bilemediğimiz zaman bize yardımcı oluyordu. Çünkü bazen sınıfta tıkanmışlık hissediyorduk ve kızgınlığımızı frenlemekte zorluk çekiyorduk. Psikologlar rahatlama sağladı bize.(Kadın, Kahverengi)

Biz çocuklarla iletişime geçiyoruz ama siz karşıdaki kişinin duygusunu açığa çıkaracak bizden farklı kurduğunuz bir kelime bile onların rahatça kendini ifade etmesini sağlayabilir. Biz belki bunu anlayamıyoruzdur diyerek aslında psikolog arkadaşları yanımızda çok istedik. (Kadın, Mor)

Öğretmenlerin çoğu, RESCUR uygulamaları esnasında desteklendiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ekibin uygulama haricinde okul ortamında bulunmalarının okulun iklimine olumlu anlamda etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Teneffüste şiddet içeren davranışların azaldığı ve hemşirelerin okuldaki faaliyetleri neticesinde öğrencilerin kişisel hijyenlerine ve çevre temizliğine dikkat ettikleri belirtilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin hem uygulama esnasında hem de uygulama haricinde ekip tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır.

Benim sınıfıma C. (sosyal hizmet bölümü stajyer öğrenci) geliyordu. C. egzersizler yahut farklı nefes egzersizleri yaptı yani o anlamda da C.'nin desteğini çok güzel yaşadım. Ya da çocuklarla aktivitelerde akmıyor ilerlemiyor gibi olduğunda gruplara sizin o üniversiteden gelen arkadaşlar yardımcı oluyorlardı. (Kadın, Sarı)

Zaman içerisinde sosyal hizmet ve psikoloji öğrencileri olunca da sınıf daha bir renklendi. Onlarla hafta içi de etkinlikler konusunda paslaşmamız birbirimizi tamamlama açısından güzel oldu. Biraz daha şiddet eğilimli öğrenciler konusunda da teneffüslerde o ekibin çocukların takibinde olması şiddeti biraz azaltmış olabilir. (Kadın, Kırmızı)

Hemşirelik öğrencilerin gelmesiyle beraber temizlik konusunda ciddi farklar oluştu. Birbirlerine çöpü çöpe atmasını öneriyor, kendileri çok dikkati oluyorlar,

tuvalette ellerini yıkıyorlar, diş fırçalıyorlar o tarz temizlik önlemleri aldıklarını gördüm. (Kadın, Siyah)

Sos hiz. öğrencilerinin sınıfta olması hem çocuklar açısından bir farklılık oluyor hem de dışarıdan birinin sınıfta olması ilgilerini çekiyor. Gelen kişilerin ve psikologların çocuklarla kurdukları olumlu bağların etkisi de fazla çocuklarla çok güzel ilişkiler kurdular. Fikir alışverişi yapıyorduk ben deneyimimi ortaya koyuyordum arkadaşım mesleki deneyimini ortaya koyuyordu bir arada güçlendirebiliyorduk. Belki bu ekip sayesinde bir çocuğa karşı davranışımı değiştirdim. Disiplinler arası dayanışma çok önemli bence. Faaliyetlerin daha verimli geçmesine katkı sağlıyor. (Kadın, Pembe)

Yukarıdaki örnekte öğretmen, ekiple öğrencilerin kurduğu ilişkinin niteliğine değinmiş ve bağ kurduklarından bahsetmiştir. Buna ek olarak disiplinlerarası bir ekiple birlikte çalışmanın güçlendirici olduğunu belirtmiştir. Ekip ile birlikte çalışmanın neticesinde bir çocuğa karşı davranışının değiştiğine vurgu yapmıştır. Okul içinde sosyal öğrenme ortamının oluştuğu görülmektedir.

Çok sakinlerdi. Ben bazen sinirli olabiliyorum, sabredemiyorum bazen kendi çocuğuma bile açıkçası. Daha sakin olmam gerektiği bildiğim bir şeydi zaten de uygulamada zordu. Ekiple o sakinliği görmüş oldum. (Erkek, Turuncu)

Yukarıdaki örnekte katılımcı öğretmen, ekip ile birlikte duygu düzenleme becerilerini geliştirme fırsatı yakaladığını belirtmiştir.

Katılmayan bir iki öğrencimiz vardı en başta o zaman psikoloğumuz bize eşlik etmiyordu. Psikolog arkadaşımız ve sosyal hizmet arkadaşımız gelince onlarda yardımcı olunca katılmaya başladılar çocuklar seviyordu Rescur'u bekliyorlardı da. (Kadın, Kahverengi)

Uygulamalarda yanımızda psikolog veya sosyal hizmetlerin olması çok katkısı oldu. Hatta sağlıkçı arkadaşlar da katılıyordu zaman zaman. Gruplarda eksiklik olunca onlar tamamlıyorlardı. Çocuklar daha çok katılıyordu böyle olunca. Ben tek başıma yaptırdığımda sanki çocuklar için ödev gibi gereklilik gibi oluyordu öyle algılıyorlardı. Kimi zaman yol gösterici de oldular benim bilmediği veya aklıma gelmeyen bir şeyi yapıyorlar çok güzeldi bence. (Kadın, Mavi)

Ekiple beraber çalıştığınız zaman yanınızda bilinçli insanlar var ne yaptıklarını biliyorlar ben önceden böyle bir projenin içinde bulunmamıştım, yeni başladığınız bir şeyde size destek olunması iyi oluyor birbirinizi tamamlaya tamamlaya daha emin ilerlediğinizi düşünüyorsunuz. (Kadın, Mor)

Çocuk bize söylemek istemediği bir şey olabiliyor onun öğretmeni olduğumuz için. Sizin ekipten biri doğrudan iletişim kurup çocuk sıkıntısını paylaşabiliyor. Bazen biz fark edemiyoruz öğrencilerin hepsiyle ilgilendiğimiz için. (Kadın, Gri)

Uygulamalar esnasında sınıfta ekibin bulunmasının öğrenciler açısından da kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu ifadelerine ulaşılmıştır. RESCUR uygulamalarına katılmak istemeyen öğrencilerin grup aktiviteleri esnasında ekipten biriyle eşleşmelerinin uygulamaya katılım için motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendilerine yakın yaş grubu ile vakit geçirirken daha kolay bağ kurduğu görülmektedir (Bademci ve ark., 2016). Çocukların ekipteki üniversite öğrencileri ile arasındaki bağ kuvvetlendikçe kendilerini açtıkları görülmektedir.

3.2.1.2. Terapötik Mentoring

Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü, RESCUR uygulamalarını değerlendirirken her cuma SOYAÇ gönüllüleri (psikoloji öğrencileri) tarafından gerçekleştirilen tarpötik mentoring faaliyetlerine de değinmişler bununla ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Görüşmeler neticesinde, RESCUR' un yanı sıra terapötik mentoring faaliyetlerinin çocukların davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu geri bildirimine ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Akran danışmanlığında olan çocuklarım için konuşabilirim. Mesela, onlara bir şeyden daha desteğin gelmesi desteğin olduğunu bilmek beni rahatlattı. (Sarı, Kadın, 32)

Terapötik mentorler tarafından çocukların desteklenmesini bilmenin rahatlatıcı yönüne değinilmiş ve desteklendikleri ifade etmiştir. Öğrencilerin desteklenmeye ihtiyacı olduğu öğretmen tarafından görülmüş, bu desteği terapötik mentorün vermiş olmasının rahatlatıcı yanına değinilmiştir.

RESCUR ama bununla birlikte cuma günkü gruplar (akran danışmanlığı) hepsini birbirinden ayıramıyorum mesela A. ve S.'nin oraya katılıyor olması A.'nın daha sakin olmasına neden oldu bence. (Kadın, Mavi)

Mesela F. hocanın cuma günü yaptığı akran süpervizyonunun çok etkisi var öğrencilerin davranışlarının değişiminde. (Erkek, Siyah)

Yukarıdaki örneklerde, öğrencilerin davranışlarındaki olumlu değişimi anlatılmaktadır. Risk altında yaşayan çocuk ve ergenlerin ilgiye, sevgi dolu bir yaklaşıma ve güvenli bir ilişki kurabileceği birey yahut bireylere ihtiyacı olduğu bilinmektedir. Terapötik mentor olarak projeye destek veren üniversite öğrencilerinin bu ihtiyacı karşıladığı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

3.2.1.3. Üniversitede Düzenlenen Etkinlikler

Öğretmenlerin üniversitede düzenlenen etkinlikler hakkındaki geri bildirimleri şu bağlamdadır: Öğretmen için yeni bir deneyim, çocuklar için üniversite ortamını görme fırsatı. Aşağıda uygun ifadelere yer verilmiştir.

15 tatilde üniversiteye gelmiştik orada yaptığımız etkinlikler çok güzeldi. Ben, 7 senedir o okuldayım ama kimseyle öyle bir şey yapmamışızdır. Heyecanla gittiğim ve katıldığım şeylerdi. (Kadın, Sarı)

Öğrenciler üniversiteye ziyarete gelmişlerdi. Özellikle B için şiddet noktasında büyük bir şey olmasa bile en azından onun için bir dokunuş olduğunu düşünüyorum. (Kadın, Kırmızı)

3.2.1.4. Beden Odaklı Psiko-Sosyal Destek Grubu

Beden bilgilerinin araçlarını kullanmak bireyi sakinleştiren ve sinir sisteminin düzenlenmesini sağlayan bir tekniktir. Öğretmenler için geliştirilen Beden odaklı Psikososyal Destek Grubunda uygulanan farkında nefes çalışmaları neticesinde, nefesi ritmik bir şekilde alıp vermek bir kaynak oluşturmakta ve sinir sistemini düzenlemektedir. Öğretmenlerin bu gruba haftalık davet edilen alanlarında uzman konukların katılımının önemine ve uzmanlarla paylaşımları sonucu mesleki kazanımlarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Özellikle bilinçli farkındalık etkinliklerine

yönelik kazanımlarına vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Destek grubunda öğrendikleri uygulamaları sınıf içinde öğrencilerine aktarmaktan keyif aldıkları görülmektedir. Aşağıda uygun ifadelere yer verilmiştir.

Okula davet edilen uzmanların hemen bize kanalize ediliyor olması çok güzel. Çünkü orada öğrendikleri hemen öğrencilerime uygulamak pekiştiriyor, hoşuma da gidiyor çocuklara da farklılık katmış oluyor. Etkinliklerde örneğin başta bilinçli farkındalığın ben de ne olduğunu bilmiyordum cuma günkü toplantılarda S. hanım, İ. hanım bir şeyler yaptıkça anlamlı gelmişti. (Kadın, Kırmızı)

Fikir paylaşımlarımız derseniz yurt dışından bir hanım gelmişti onunla paylaşımlar çok güzel oldu. Drama paylaşımları yaptık oradan çok faydalandım gerçekten. (Kadın, Siyah)

Derslerime bilinçli farkındalıkla başlamayı bir rutin haline getirebildim. İyi geldi bana da. Cuma günleri kendimize ayırdığımız zamanlarda da bir sürü konuğumuz oldu yani hep benim için kazanımdı.(Kadın, Pembe)

Başta cuma toplantıları daha sakin giderken bu gelen uzmanlar, psikologlar olsun onlarla kendimize bir şey kattık. S. hanımın meditasyonları... Bize göre uygulandığı zaman keyif aldık açıkçası.(Kadın, Kahverengi)

O toplantılardan herkes gayet memnundu herkese göre etkinlikler vardı bence öğretmenlere de faydalı oldu. (Kadın, Gri)

Aynı zamanda öğretmenler gruba davet edilen konuklar tarafından kapsanmakta, duygularını açmak için bir alan bulmaktadırlar. Uzman kişilerden almış oldukları desteğin güven sağlayıcı olduğu ve desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. RESCUR Uygulamalarının Kazanımları

3.3.1. Çocukları Tanıma; Gözlem Yapma ve İlişki Kurma Fırsatı

Öğretmenler, RESCUR uygulamasıyla birlikte çocukları daha yakından tanıdıklarını, daha yakın ilişki kurma fırsatı yakaladıklarını, çocukların hiç bilmedikleri

yönlerini keşfettiklerini ve fark ettiklerini belirtmişlerdir. RESCUR uygulamasının öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği belirtilmiştir. Aşağıda bu ifadeye ilişkin örnekler yer almaktadır.

Çocukları tanımama yardımcı oldu. Orada onlar rol yaparken bir şey söylerken onları böyle oturup izlemek daha bir farklıydı onlara olan bakış açılarımı değiştirdi. Çünkü biraz daha fazla ders dışı zaman geçirmiş olduk. Her birimiz farklı şeyleri konuştuk işte bu da onları belki fark etmediğim hikayelerini, fark etmediğim üzüntülerini, sevinçlerini veya korkularını fark etmemi sağladı. Kendime şöyle notlar aldığımı hatırlıyorum; B. sınıfın en başarılısı ama böyle böyle şu konularda kendisini kötü hissediyor onunla bir muhabbet aç diye ben kendime not alıyordum. (Kadın, Sarı)

Kendi sınıfımda girdiğim için de onlarla farklı ve güzel bir bağ kurmaya başladım. Farklı bir pencereden gördüm aslında dersler bunun için çok yeterli olmuyormuş belirli konu içeren etkinlikler olduğu için öğrencilerimle daha samimi bir ilişki oluşturdu. (Kadın, Kırmızı)

Yukarıdaki örnekte katılımcı, öğrencilerini daha iyi tanıdığını ve derslerin öğrencileri tanımak için yeterli olmadığını vurgulamıştır. Böylelikle, öğretmenin öğrencilerle sınıf içindeki paylaşımı arttıkça, öğrencilerin de sınıf içinde öğretmenlerle samimi ilişki kurma kapasitelerinin arttığı ifadelerden anlaşılmaktadır.

RESCUR'un da şöyle bir katkısı oldu bana; çocukları biraz daha derinden tanıdım. Aslında içinde olan ama benimle paylaşmak için uygun ortamı olmayan çocukların o an o durum içindeyken daha iyi anlayabildim .(Kadın, Pembe)

Bilmediğim yönleri öğrendim RESCUR sayesinde. Bir şeyler diyorlar şaşırıyorum ailelerine ait bir şeyi öğreniyorum bunlar önemliydi bizim için. Biz ister istemez her şeyini bilemiyoruz çocukların her şeylerini paylaşmıyorlar ama RESCUR esnasında ansızın çocuk o şeyini paylaşmak istiyor yazmak istiyor orada karşılaşıyoruz ve bu güzel bir şey. (Kadın, Mavi)

RESCUR uygulamasıyla birlikte sınıf ortamında güven dolu bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu sayede öğrencilerin aileleri ile ilgili bilgilere ulaştığı anlaşılmaktadır. İfadelerden; öğrencilerin ilgilenilmeye, paylaşıma ve güven dolu bir

ortama ihtiyaçları olduğuna ulaşılmaktadır. Uygulama neticesinde öğrencilerin sınıf ortamında daha çok "görüldüğü", duygularının kapsandığı belirtilmektedir.

Ben onları daha çok anlamaya çalıştım dinlemeye çalıştım. Yaşları ufak öğrencilerin ama bazılarıyla en azından baya güzel ilişkiler diyaloglar kurduğumu düşünüyorum. (Erkek, Turuncu)

8'lerde yapmak istemeyen bir öğrenci vardı hatta Ç. sanırım. O mesela yapmak istemediğini bunların ne işe yaradığını söylemişti sonra ben kendi hayatımla ilgili bir şeyler anlattım. Birden buraya öğretmen olarak gelmediğimi bazı seviyelerden geçtiğimi. Çünkü o şey demek istiyordu; ben zaten okumayacağım benden bir şey olmaz. İşte bende hemen üniversiteyi kazanmadığımı, birkaç yıl sürdüğünü anlatmıştım. Ondan sonra 'aa olabilirmiş, yapabilirmişim hoca da hemen kazanmamış' gibi düşünmeye başlamıştı. Aktiviteleri onlarla yapınca kendim hakkında bir şeyler paylaşınca etkili oluyordu. (Kadın, Mor)

RESCUR uygulamaları ile birlikte öğretmenlerin de öğrencilere kendilerini açtıklarını ifadelerine ulaşılmaktadır. Öğrencilerin gelişen samimi ilişkiler sonucunda okula devam konusunda motivasyon kazandığı anlaşılmaktadır. Akademik performans kaygısı olmadan sınıf içinde samimi, sıcak, bol paylaşımlı ve güvene dayanan bir ortamın oluştuğu görülmektedir.

K'nin arkadaşlarını organize etme daha doğrusu bulunduğu ortamı organize etme yeteneği olduğunu gözlemledim Rescur etkinliklerinde. Y. de mesela iç dünyasında olayları anlamlandırmada büyük bir iştah ve arzu olduğunu fark ettim. Ya bir olay yaşanıyor bir sıkıntı bir dert var alt yapısını araştırıyor. Bu niye oldu şunun için mi oldu diye sorgulayıcı bir tavrının olduğunu gördüm. Bilmediğim bir özelliğini görmüş oldum. (Erkek, Beyaz)

Çocukların öğretmenleri, öğretmenlerin çocukları daha iyi tanıması açısından geliştirici olduğunu gözlemledim. Mesela benim açımdan da daha kısa sürede çocukları tanıyabildim. İç dünyalarını anlamamı sağladı. Bazen etkinliklere katılmıyorlardı neden böyle olduğunu anlamaya başladım en azından Rescur bir vesile oldu. (Kadın, Yeşil)

Katılımcılar öğrencilerinin bilmedikleri yönlerini keşfettiklerini ifade etmişleridir. Akademik performansı düşük veya sınıfta-okulda birebir ilişki kur(a)madıkları öğrencilerin güçlü taraflarını fark ettikleri anlaşılmıştır.

3.3.2. Öğretmenler Arası İletişim, Ortak Gündem Oluşturma

Katılımcılar, RESCUR uygulaması ile birlikte öğretmenler arası iletişim ve bağın arttığını ifade etmişlerdir. Ortak yapılan bir uygulamanın aralarında ortak gündemin oluşmasına ve paylaşımlarının artmasına neden olduğu ifade edilmektedir.

Konuşacağımız ortak şeyler çoğaldı. Paylaşımlarımız çoğaldı. Derse girmeden bir teneffüs önce "arkadaşlar ben böyle böyle anladım. Doğru mu? "Kendi aramızda etkinliği konuşurduk. Bazı arkadaşlarımız sınıfta daha çok sorun yaşıyordu bazılarımız daha az. O anlamda birbirimizi destekliyorduk. (Kadın, Sarı)

Önceki teneffüste bir paylaşım olabiliyor. Ya sınıfımızla ilgili bir şey ya da kötü bir şey olduğunda paylaşım olabiliyor. Bu etkinlik çok güzel dediğimiz ya da bu etkinlik hiç akmadı dediğimiz oldu. Bu tarz paylaşımlar yani etkinlik üzerine. (Kadın, Kırmızı)

Evet, kısmen paylaşımlarımız arttı. Bazen her okulda vardır bunlar öğretmen gruplaşmaları olur bu soyuta indirgendi. (Kadın, Siyah)

Tüm okul yaklaşımı benimseyen ve tüm okulu kapsayan uygulamanın öğretmenler arasında da bütünleştirici ve birleştirici etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak uygulamayla birlikte öğretmenlerin derslerine girmedikleri öğrenciyi de tanıma fırsatı yakaladığı görülmektedir.

Bazen Rescur ile ilgili fikir alışverişinde bulunduk. İlişimimizi güçlendirdi şöyle, bazı etkinliklere 8. sınıf öğrencilerimiz yaşları gereği sıcak bakmıyorlardı öğretmen arkadaşlarla onları dönüştürme konusunda fikir alışverişinde bulunduk. (Kadın, Pembe)

Rescurla ilgili konuştukça belki daha detaylara ve özel konularımıza girdik sınıftaki diyalogları konuşup tartıştık. En azından diğer sınıftaki ilişkileri de öğrenmiş olduk. (Kadın, Mavi)

Öğretmenler arası iletişimi kuvvetlendirdiğini düşünüyorum, çünkü arada fikir alışverişi gerçekleşiyordu. (Kadın, Mor)

Bununla birlikte öğretmenler uygulama ile ilgili gündemlerini konuşurken birbirlerini desteklediklerini ve deneyim sonucu öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

3.3.3. Kişilerarası İlişkiler: Empati

Katılımcılar RESCUR uygulamalarını, öğrencilerin psikolojik ve davranışsal kazanımları açısından değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin öz güven, empati ve duygu düzenleme becerileri kazandığı ve çeşitli davranışsal değişiklikler yaşadıklarını belirtmişleridir. Aynı zamanda öğretmenlerin çoğu RESCUR uygulaması ile birlikte öğrencilerin empati becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. RESCUR uygulamasının içinde "etkili iletişimi" destekleyen ve "sağlıklı arkadaşlık" kurulmasına yardımcı olan aktivitelerin sınıf içinde uygulanmasının olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Olumlu davranışı teşvik eden oyunlar ve güvenli, samimi ilişkiyi içeren ortamın varlığının öğrencileri tepkisel davranışlardan koruduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda uygun ifadelere yer verilmiştir.

Hiç beklemediğimiz çocuklardan çok güzel dönütler aldığımız durumlar olmuştu. A'nın hiç arkadaşı yoktu. Geçen sene ve bu sene A hep okuldan sıkılırdı, bizden sıkılırdı arkadaşlarını hep yetersiz görürdü. Bu sene arkadaş edinmeye başladı. Yani böyle düşündüğünde aslında oradan buradan çocukların her birinden bir şeyler sanki değişmeye başladı yani güzel şeyler oluyordu. (Kadın, Sarı)

Arkadaş ilişkisi geliştir(e)meyen öğrencilerin arkadaş edinmeye başladığı ve okul içinde daha çok iletişim kanalları edindiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda empati ve farklı görüşlere saygı duyma becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin ilişki kurdukça okula ve arkadaşlarına bağının arttığı anlaşılmaktadır.

Empati kazandılar mesela kendileri gibi olmayan farklı kişilere farklı kişilik özelliklerine saygı, arkadaşlarına nasıl yaklaşmaları gerektiğini nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiler. Etkinlikler üzerinden konuşup arkadaş ilişkileri ile ilgili ders çıkardılar. (Kadın, Gri).

Her etkinlikte bir durum ve olay üzerinde konuştuğumuz için çocuklar sorgulamaya başladılar. Ben bunu yapıyor muyum bir arkadaşıma? Böyle hissettiriyor muyum? Acaba bizim sınıfımızda gerçekten böyle hisseden bir çocuk var mı? Biz bunları konuşabildik çocuklarla. (Kadın, Pembe)

Çocuklar arkadaşlarına lakap takmama ya arkadaşına gelişi güzel davranmamaya başladılar. (Erkek, Beyaz)

S. E'nin başına vurmuştu. Konuşmalar neticesinde çocuk ağlamaya başladı niye ağlıyorsun? dedim arkadaşım için üzüldüm dedi. Yani kendisi için değil onun için üzülmüştü. Empati kurmaya başladılar artık diye düşünüyorum. (Kadın, Siyah)

Öğrenciler arasındaki tepkisel davranışlar devam etse de davranış sonrasında bir farkındalık geliştirmeye başladıkları ifade edilmektedir.

Grup çalışması sırasında birbirleriyle çok temas halinde olmayan çocukları bir araya getirmeye çalıştık bunun da zaman içinde çok güzel geri dönüşlerini aldık. Birbirlerine ön yargılı yaklaşan çocuklar artık o grup olma sırasında hep aynı kişileri değil de daha az temasta bulundukları, daha az iletişim kurdukları kişilerle grup arkadaşı olmak istediler. Amacımızın ne olduğunu anlayan öğrencilerimiz çok fazlaydı bence. (Kadın, Pembe)

Normalde daha sınıfın dışında olan grupların sınıfın içine çekti. Böylece daha fazla iletişime geçtiler çünkü aynı grupta olmamaları sürekli değişim göstermeleri ve grupla alakalı işler yaptıklarından sınıftaki iletişime olumlu bir etkisi oldu. (Kadın, Yeşil)

Uygulamada yer alan grup çalışmaları sonucunda, sınıf içinde birbiri ile arkadaşlık ve iletişim kurmayan öğrenciler arasındaki bağın kuvvetlendiği anlaşılmaktadır. Eşit koşullar altında tüm öğrencilerin aynı aktiviteleri deneyimlemesi bağlarını kuvvetlendirmektedir.

3.3.3.1. Özgüvende Hissetme

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin RESCUR uygulamaları ile birlikte sınıf içinde kendisini gösterebildiğini ve kendilerini ifade etmek için bir alan yaratıldığını ifade

etmişlerdir. Akademik performans açısından görece parlak olmayan öğrencilerin güçlü yönlerini uygulama ile ortaya koyabildikleri ve özgüven duyduklarını belirtmişlerdir. RESCUR uygulaması, sınıf içinde kendini göst(e)remeyen öğrencilere güvenli bir ortam sağlayarak kendilerini ifade etmek için alan açmıştır.

M. derste sessizdi ama Rescur'da epey sesini duymuştum. İ. kaynaştırma öğ. destek eğitiminde okuma yazma öğrenmeye çalışıyordu. Okuma yazma bilmediği için derste biraz sessizdi. Etkinliklerde ben de yapayım heyecanlı olarak etkinliğe katıldı. Mesela N. diye bir öğrencim var asla derse katılmaz derste bir şey sorduğumda dudaklarını kımıldatır sadece sesi çıkmaz ama bir gün N. RESCUR etkinliğinde kimsenin yapmak istemediği bir rolü canlandırdı. (Kadın, Sarı)

Katılımcı önceden tanıdığı öğrencilerin uygulamalar esnasında farklı davrandığını ifade etmiştir. Sessiz ve geri planda duran öğrencilerinin sınıf içinde sesini duyurduğu anlaşılmıştır. Eşitliğe ve herkesin katılımına imkan sağlayan uygulamaların varlığının öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında desteklediği görülmektedir. Aşağıda bu ifadeyi destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

Kendini ifade edemeyen çocukların Rescurda kendini ifade ettiklerini fark ettim ve onlardan çokta beklenmeyen fikirler çıktı aslında. (Kadın, Pembe)

Okumaktan ve aktivitelerden hoşlanmayan bir çocuğum kendini ifade etmeye başladı, duygularını açmaya başladı. Ters ters cevap veren çocuğum psikolog arkadaş geldikten sonra kendini düzgün ifade etmeye, etkinliklere katılmaya başladı. Bir tane öğrencimin disleksisi vardı birebir bana okuduğunda kendini ifade edebiliyordu bana ama sınıfta konuşamıyordu, duygularını ifade etmiyordu o kendini ifade etmeye başladı. (Kadın, Kahverengi)

Kendilerini savunabiliyorlar yani bunu öğrendiler. Çekingen olan çocuklar bile aslında ,'benim buna hayır deme hakkım var herkes bunu biliyor bunu söylediğim zaman suçlu olmayacağım' düşüncesiyle hareket ediyorlardı. (Kadın, Mor)

Kendilerini tamamen dışlanmış hisseden çocuklar vardı sıraların arkasına oturan yaramaz dediğimiz sınıfın dikkatini dağıtmaya çalışan öğrenciler, aslında ben de bir şeye yarıyorum ben de bir şey yapıyorum şeklinde düşünmeye başladılar yani. (Kadın, Mor)

Katılım göstermek istemeyen öğrenciler iletişim kurmak istememelerine rağmen sınıfın genel havasına uyarak başta çekinseler bile sonradan alışıyorlardı. O yüzden sınıftaki çocuklara da bir özgüven verdiğini düşünüyorum. Örneğin; daha utangaç çocukların açılmasını, dışlanmış çocukların katılmasını çünkü karmaşık gruplar yapıyorduk yanlarına oturuyorduk bunlar da bir fırsat sağlamış oldu. (Kadın, Yeşil)

Sınıf içinde eğlence temelli güvenli bir ortam oluştukça öğrencilerin hak savunuculuğu yapabildiği, yeterliliklerini fark edebildikleri ve tüm bunları çekinmeden ifade edebildikleri, özgüven geliştirebildikleri bir okul iklimi oluştuğu görülmektedir.

3.3.1.2. Duygu düzenleme

Öğrencilerin duygu ve davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini öğrendikleri güvenli bir ortama sahip olmaları, daha kolay sakinleşmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. RESCUR uygulamasıyla psikososyal açıdan desteklenen öğrenciler, tepkisel davranışlarını kontrol ettikleri ifade edilmektedir. Buna ilişkin öğretmenlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Y'nin biraz dinlemeyi durmayı öğrendi. Parlayan çocuklarımız, frenleyen rollere büründü. “Hayır, bak önce şöyle yapalım bir dinleyelim” diye arkadaşlarına geri bildirimde bulundular. 'Şu an sinirlisin, seninle konuşmak istemiyorum sonra konuşalım' gibi mesela şeyler görüyor ve duyuyordum. (Kadın, Sarı)

Kendilerini biraz kontrol etmeye, değiştirmeye başladılar. Arkadaşımı kırıyorum, özür diliyorum sonra tekrar kırıyorum tekrar özür diliyorum.. Acaba ben arkadaşımın güvenini kaybediyor muyum? Bunları sorguladılar. Davranışları üzerinde çok fazla düşünmeyen yaptığını fark etmeyen çocuklar aslında yaptıklarını ve bunun sonuçlarını fark etmeye başladılar bence. Çocuklar biraz daha öz eleştiri yapmaya davranışlarını düzenlemeye başladılar bu sayede. (Kadın, Pembe)

Güzel gidiyorlardı, sakinleşmişlerdi çocukların içindeki o merhamet duygusu çıkmıştı kavgalar, sıkıntılar azalmaya başlamıştı. (Kadın, Kahverengi)

3.3.3.3. Sınıf İçi Aktif Katılım ve Hareket Fırsatı

Beden bilgilerinin araçlarını kullanmak (farkında nefes çalışmaları, hareket içeren oyunlar) öğrencileri sakinleştirdiği ve duygusal dünyalarını sınıf içinde açmalarına imkan sağladığı görülmektedir. Sınıf içinde öğrenci aktif oldukça sinir sisteminin düzenlendiği ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hareketli aktivitelere daha istekli katıldıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri yer aşağıda yer almaktadır.

Kendi aramızda grup oluşturmak, çember oluşturmak ya da bedensel hareketler bir hocanın hareket yaptıktan sonra diğerlerinin onu tekrar etmesi bireysel olarak katılımı artırdı. Çocukları ısındırmak içindi iyiydi yani. (Erkek, Turuncu)

Psikolog arkadaşımız birebir bedensel hareket içeren bilinçli farkındalık yaptırmaya başladı o daha çok hoşuna gitti çocukların. (Kadın, Kahverengi)

Hareketli çalışmalar çocukların daha çok ilgisini çekiyordu, bazı çalışmalar mesela daha durağan daha soru cevap çocukların çocukları biraz sıkıyor. Hani onların sahada daha aktif olduğu etkinlikler hem bizim kontrol altında tutmamız kolay oluyor hem de biz daha kolay verim alabiliyoruz. (Kadın, Mor)

Bilinçli farkındalık hareketli oldukça çocukların daha hoşuna gitmeye başladı.(Kadın, Kırmızı)

Hareketli bir şeyler yaptıkça bunlar daha güzel oldu onlar için. Hareketli etkinlikler olunca daha çok eğlendiler daha çok işin içinde hissetiler bence. (Kadın, Gri)

4.4. RESCUR Uygulaması Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

Öğretmenler RESCUR uygulamaları sürecinde karşılaştıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Uygulamanın kapsamlı ve aktif(sınıf içi aktiviteler, bilinçli farkındalık çalışması, ev için çalışma kağıdı vs.) olması öğretmenlerin zaman zaman yorulmalarına

ve zorlanmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Okul iklimi ve kültür, bilinçli farkındalık çalışması, ailelerin sürece dahil edilememesi, süreklilik alt başlıkları ile karşılaşılan zorluklar değerlendirilmiştir.

4.4.1. Okul devamsızlığı ve okul terki

Öğretmenler, Roman öğrencilerin kültürel özellikleri nedeniyle RESCUR uygulamasına tam olarak uyum sağlayamadığını belirtmektedir. Okuldaki öğrencilerin erken yaşta evlilik, okul terki, okul devamsızlığının yaşandığı ifade edilmektedir. Öğrencilerinde ulaşmakta zorlanan öğretmenlerin bu durumu öğrencilerin kültürel özelliği ile açıkladığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Bizlerden kaynaklanan sorun neydi? Öğrencilerimizin adapte olamaması, zaten roman öğrencilerden oluşan belli bir alt yapımızın olması ve bunların üstüne bina edebileceğimiz gerçeklik bir yere kadar. Evlenen öğrencilerimiz oluyor o yaşta. Evlenenler var nişanlandık diyorlar. Okula devam etmiyorlar. (Kadın, Siyah)

Okul devamsızlığının okul için bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı, öğrencilerin devamsızlığını önlemek amacı ile SOYAÇ'ın eğitimin önemi ile ilgili bir çalışma yapmasını talep etmektedir. Yoksulluk nedeniyle öğrencilerin en temel ihtiyaçlarının karşılanamıyor oluşu; çocukların sokakta çalıştırılması, erken yaşta evlendirilmesi, kültürel farklılıklar nedeniyle sosyal dışlanmaya maruz kalmaları, ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgisizliği gibi sorunlar devamsızlığa, okul terkine/terkettirilmesine neden olmaktadır. Bu kronikleşmiş sorunlar karşısında öğretmenler, okula devam etmeyen ve RESCUR uygulamalarına da katılamayan çocukların sorunlarının çözülemeyişini mahallenin kültürel özellikleriyle ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin okula devamsızlık sorunlarının çalışmaların sürdürebilirliğini güçleştirdiğini belirtilmiştir. Aşağıda uygun örneklere yer verilmiştir.

Her sınıfta 3 veya 4 roman öğrencimiz var devamsızlık yapıyorlar. Eğitimin önemiyle ilgili bir şey yapılabilirdi. Okulla ilişkili çalışmalar yapılabilir. (Kadın, Mavi)

Yani çocuklar Roman çocukları hani biraz daha üstlerine gitmek devam etmek gerekiyor. (Kadın, Gri)

Okul ortamımız gördünüz siz de biliyorsunuz belli standartlarda önlemler alınmaya başlandı ama o standartların çokta üstüne çıkamadık.(Kadın, Siyah)

4.4.2. Bilinçli Farkındalık Çalışması

Öğretmenlerin bir bölümü bilinçli farkındalık çalışmasının öğrencileri zorladığını ve çalışma esnasında sıkıldıklarını belirtmişlerdir. RESCUR uygulaması esnasında sınıf içinde yapılan bazı etkinliklerin sınıf düzeylerine uygun olmadığı anlaşılmıştır. Tüm okulda aynı etkinliklerin yapılması öğrencilerin yaş düzeylerine uygun bulunmamıştır. Aşağıda uygun ifadelere yer verilmiştir.

Ama bilinçli farkındalıkla çocukları çok yakalayamıyoruz. Biraz farklı gelmişti. (Kadın, Sarı)

Bilinçli farkındalığı çocuklar pek idrak edemedi diye düşünüyorum. Çocuklar dinlenme moduna geçiyorlar tamam çok güzel biliyorsunuz kabanlarını aldılar uyuma moduna geçtiler ama bilinçli farkındalık moduna geçemediler. Bilinçli farkındalıkta bir insanın kendini dinlemesi, rahatlaması, gevşemesi lazım stresten arındırması gerekiyor kendisinin. Ama çocuklar bir oyun haline getirdiler. (Kadın, Siyah)

Öğretmenler bilinçli farkındalık çalışmasının amacına ulaşmadığını ve çocukların bu çalışmaları bir oyun haline getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilinçli farkındalık çalışması esnasında utandıklarını anlaşılmaktadır.

Yalnız farkındalık, nefes egzersizleri süreci o kısımda çocuklar biraz daha tutuktu yani istemiyorlardı ve ben bunu ilk günlerde güzel bir şekilde yapabiliyorken onlara da değişik geliyordu ama bir yandan da çekiniyorlardı. Zaman içinde bunu yapmayı istemediler. (Kadın, Mavi)

Bilinçli farkındalıkta müzik falan dinledik başlarda orada işte danslar falan ediyorduk sanırım ondan sonra sıkılmaya başladılar. (Erkek, Turuncu)

Yani bilinçli farkındalık öğrencilerde, 5. sınıf öğrencilerinde zaten yapmakta zorlandılar. Tepki verdiler, inat ettiler yapmak istemiyoruz dediler bunlar oldu da yani bazen yaptıkları da oldu çok az nadir de olsa yaptıkları zaman bile işlenen konuya şey

olaraktan ne olarak diyelim? İşlenecek olan konuya güç vermesi açısında kolaylaştırmak açısından bir faydası olduğunu zannetmiyorum. (Erkek, Beyaz)

Yaşlara göre etkinliklerin düzenlenmesi gerekiyordu. 8. sınıf öğrencileri bilinçli farkındalık konusunda, etkinliklerin uygulanması konusunda farklılıklar gösteriyorlar. 8. sınıflar hareketli meditasyona daha uygun olabiliyorlar. (Kadın, Pembe)

RESCUR çalışmasının konusuna bağlı olarak bazı konular sınıf tarafından çok benimsendi bazı konularda biraz konu ağır olması sebebiyle seviye sebebiyle sınıf, yapmakta zorlandı. (Erkek, Beyaz)

4.4.3. Ailelerin Dahil Edilememesi

Öğretmenler, RESCUR uygulaması sonrası öğrencilerin ailelerine verilen aile çalışma kâğıtlarının (öğretmenler ödev olarak belirtmiştir) geri gelmediğini, ailelerin çocuklarıyla verimli vakit geçirmekte bilinçsiz oldukları belirtmiştir. Bu durumun okul ikliminde genel bir problem olduğu, ailelere gönderilen kâğıtların (ödev vs.) genelde kendilerine geri dönmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde çalışmaya ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin de bu konuda "kayıtsız" olduklarını ve aile çalışma kâğıtlarını ailelerine hiç ulaştırmadıkları ifade edilmiştir.

Ödevleri hiçbir türlü geri alamıyorduk ya bizde de şey vardı veriyoruz ama yine gelmeyecek diye düşünüyorduk. Çocukta alırken ailelerinin asla yapmayacağını söylüyorlardı birçoğu unutuyordu birçoğu teneffüste uçak yapıyordu bunları söyleyebilirim. (Sarı, Kadın)

Eve gönderilen kağıtların muhtemelen bizim okulun problemi eve gönderilen şeyleri hiçbir şekilde yapmıyorlar, unutuyorlar veya önemsemiyorlar o açıdan o verilen ödevlerden hiçbir şekilde dönüt alamadım. (Kadın, Yeşil)

Yukarıdaki ifadelerde katılımcılar, önceki deneyimlerinden referans alarak RESCUR aile çalışma kâğıtlarının kendilerine geri ulaşmayacağını söylemektedir. Öğretmenlerin velilerden beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Velilerin ilgisine ve yapılan çalışmaların öneminin fark edilmesine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Aile çalışma kâğıtlarını yerlerde görmenin öğretmenleri hayal kırıklığına uğrattığı

anlaşılmaktadır. Öğretmenler ifadelerinden öğrenci- veli arasındaki ilişkinin kopuk-kayıtsız olduğu anlaşılmaktadır.

Aile çalışmalarının takibinin organize yapılmalıydı. Biz onların dönütünü çok fazla alamadık. Ailelerimiz çocuklarıyla vakit geçirme konusunda çok bilinçli değillerdi bunu bir ödev ve zorunluluk olarak gördüler.(Kadın, Pembe)

Aile ödevleri veriliyordu eve onlardan hiç geri dönüş olmuyordu. Çünkü ben o kağıtları yerlerden topluyordum ya da gidiyor gelmiyordu. (Kadın, Mavi)

Ödevlerin dönüşlerini alamıyordu o da bizim çocuklardan kaynaklanıyordu. Ya bir ya iki kişi ödevlerini getiriyordu. (Kadın, Kahverengi)

Yukardaki örnekte katılımcı, aile çalışma kâğıtlarını geri getiren öğrencilerin olduğunu ifade etmiştir. Bu örnekte sayıca az da olsa ailelere ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

4.4.4. Süreklilik

Yapılan derinlemesine görüşmelerde RESCUR uygulamalarının daha uzun süreye yayılması gerektiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin devamsızlık yapması, uygulamayı zorlaştıran faktörlerden biri olarak görülmüştür. Okul devamsızlığının okul için büyük bir sorun olduğu ifadelerden anlaşılmaktadır. Aşağıda görüşlere uygun ifadelere yer verilmiştir.

Bizim RESCUR'daki sıkıntımız en çok ki genel olarak mesela benim branş dersimde de yaşadığım problem sürekliliği sağlayamamak. Çünkü maalesef bizim çocuklar bazen keyfi devamsızlık yapabiliyorlar. Bundan dolayı işte çocuk 1 hafta salı günü RESCUR'da vardı perşembe olamadı falan biraz onlardan dolayı problemlerimiz vardı. (Sarı, Kadın)

RESCUR faaliyetleri için yeterli zamanı ayıramadığımızı düşünüyorum. Bu aktivitelerdeki süreklilik olmayınca biraz askıda kaldığını düşünüyorum. Belki sadece bu faaliyet üzerinde yoğunlaşıp bir sene boyunca uygulasaydık çok farklı sonuçlar alabilirdik. (Kadın, Pembe)

Katılımcı RESCUR uygulaması için daha uzun bir süreye ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Sürekliliğin sağlanması durumunda okul ikliminde değişikliğin olacağını vurgulamaktadır.

BÖLÜM 4. TARTIŞMA

RESCUR Uygulamaları, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) tarafından Roman çocukların ağırlıkta ve okul devamsızlığının yüksek olduğu bir okulda travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışması kapsamında hayata geçirilmiştir. Psikolojik dayanıklılık programının yürütüldüğü okulun sorunları, öğrencilerin okula devam etmemesi, öğrencilerle ilişkilerin kopukluğu, ailelerin ilgisizliği, okulu bırakma, akran zorbalığı ve okul içinde sözel ve fiziksel şiddetin varlığı olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. RESCUR uygulamaları öğrencilere riskli ve zorlu koşullarla baş etme becerisi kazandırmayı, okul ortamının tüm bireyler için olumlu olmasını amaçlayan kanıta dayalı bir uygulama olarak (Cefai ark., 2015a; Cefai ark., 2015b) sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte kolaylaştırıcı rolüyle sınıf psikologları, sosyal hizmet, psikoloji, hemşirelik bölümlerinin öğrencilerinden ve ilgili bölümlerin öğretim üyelerinden oluşan disiplinlerarası SOYAÇ ekibi tarafından öğretmenler ve öğrenciler desteklenmiştir. Uygulanan Psikolojik Dayanıklılık Programı (RESCUR) çocukların psikolojik dayanıklılık kazanmaları, zorlu koşullara karşı sağlıklı baş etme becerileri geliştirmeleri ve okul iklimini iyileştirmek amacı ile oluşturulmuş bir programdır (Cefai ve ark., 2015a). Ayrıca program, Prof. Dr. Carmel Cefai koordinatörlüğünde geliştirilmiş ve kanıta dayalı bir uygulama özelliği taşımaktadır (Cefai ve ark., 2015a, 2015b).

Uygulama sırasında çocukların güvenli bir öğrenme ortamını deneyimlemeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmalarını destekleyecek aktiviteler katılımcı öğretmenlerin öncülüğünde uygulanmıştır. Okuldayız Üsküdar Projesi kapsamında RESCUR Uygulamaları tüm okulu kapsayacak şekilde uygulanmış, katılımcı öğretmenlerin ilgili proje ve RESCUR Uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri anlaşılmaya ve keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin deneyimlerinin kuramsal çerçeve ışığında yorumlanması amaçlanmıştır. Bu bölüm, SOYAÇ Ekibi, SOYAÇ Modeli Kapsamında Öğretmen ve Öğrencinin Güçlendirilmesi, Yeterince Psikoloji Bilememe Kaygısı ve Travma Bilgisi, RESCUR Uygulamalarının Kazanımları ve Karşılaşılan Zorluklar, Değişen Kurum Kültürü başlıkları altında değerlendirilecektir.

4.1. SOYAÇ Ekibi

SOYAÇ ekibini; disiplinler arası sınıf ekibi (psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, beslenme ve diyetetik, çocuk gelişimi) , terapötik mentörler oluşturmaktadır. Disiplinler arası sınıf ekibinde bulunan sınıf psikologlarının projenin ve RESCUR Uygulamalarının faaliyete geçirilmesinde büyük rolü bulunmaktadır. Sınıf psikologları RESCUR Uygulamaları esnasında öğretmenlerin uygulamaya ve uygulamaları içeren aktivitelere uyum sağlamasında destekleyici bir faktör olduğu görülmüştür. Öğrencilerin disiplinlerarası sınıf ekibi ile ilişki kurması arkadaş ilişkilerinin gelişmesine olanak sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin üniversite öğrencileri ile daha rahat iletişim kurduğu, güvenli bağlar geliştirdiği ve bu ilişki içinde daha az kaygılandıkları görülmüştür (Bademci ve ark., 2019). Aynı zamanda uygulamaya katılan çocukların birçoğu kaygılı ve kaçından davranış sergilemişlerdir. Bir taraftan yakınlık ve sevgi için ilişkilenirken diğer taraftan SOYAÇ ekibini ve katılımcı öğretmenlere yönelik kaygılı kaçıngan davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Warfa ve ark., 2015; Bademci ve ark., 2019). Öğrencilerin rol model aldıkları SOYAÇ ekibi (sınıf psikologları, disiplinlerarası sınıf ekibi, terapötik mentorler) öğrencilere yönelik sevgiye dayanan tutarlı davranışlar sergiledikçe destekleyici bir yaklaşım sağlamışlardır. Mevcut çalışmanın katılımcıları SOYAÇ ekibi ile esneklik geliştirdiklerini ve öğrencilerinin duygularını anlayıp kapsayabildiklerinin ifade etmişlerdir.

4.2. SOYAÇ Modeli Kapsamında Öğretmen-Öğrencinin Güçlendirilmesi

Üniversite ile toplum temelli uygulamaları sentezleyen SOYAÇ Modeli, birçok disiplini içinde barındırmaktadır. Tıptan, psikolojiye, sosyal hizmet bölümünden, hemşirelik bölümüne kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Üniversite öğrencilerinin çeşitli bölümlerden öğretim üyelerinin danışmanlığı ve öncülüğünde çalışmalarını sürdürmektedir (Bademci, 2022). ‘Okuldayız: Üsküdar Projesi’ndeki RESCUR Uygulamaları çalışmaları okul iklimini iyileştirmek, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi geliştirmek, zorlu yaşam koşullarına maruz kalan öğrencilerin sağlıklı başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemiş, aynı zamanda

öğrencilerin psikolojik dayanıklılık kazanmaları için çalışmalar bu doğrultuda hayata geçmiştir. Öğretmenlerin SOYAÇ ekibi tarafından desteklenmesi sonucunda öğrencilerle ilişkilerinin değişim ve gelişim gösterdiği görülmüştür. Okulda yaratılan destekleyici ve güvene dayalı ortam öğretmen-öğrenci ilişkisinin gelişmesine zemin hazırlamıştır (Cefai ve ark., 2015a).

Öğretmenler disiplinlerarası sınıf ekibi ile birlikte çalışmayı güçlendirici bir faktör olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin okul içinde kapsanmaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenlerin maruz kaldığı zorlu koşullar sınıf ekibi tarafından kapsanmış ve güven verici, destekleyici bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Okul içinde sosyal öğrenme ortamının geliştiği görülmüştür. Sınıf psikologlarının sakin ve tutarlı davranışları, öğretmenlerin uygulamalar esnasında ve öğrencileri ile olan ilişkilerinde sakinleşmelerine kaynak sağlamıştır. Öğretmenler okul ortamında şiddetin ve akran zorbalığının yoğun yaşandığına işaret etmişlerdir. Yapılan araştırmaların gösterdiği gibi öğrenciler arasında bu tür davranışların yaygınlığı okul iklimiyle, öğrencilerin maruz kaldığı zor ve örseleyici yaşam koşullarıyla ve yeterli duygu düzenleme becerilerine sahip olamayışlarıyla ilgili olabilir (Sofuoğlu ve Pur, 2019).

Psikolojik Dayanıklılık Programı ve ekibin desteği sonucunda öğretmen ve öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi ile sınıf içinde gelişen duygularının daha çok farkına vardıkları görülmüştür. Yapılan bir çalışmada çocukla geliştirilen olumlu ve destekleyici ilişkinin varlığının duygu düzenleme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Pur, 2015). Duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine imkan verilmeyen gençlerin eyleme dönük davranışlarının olduğu bilinmektedir (Pur, 2015). Okul içinde yaşanan yıkıcı davranışların varlığının olmasının hem okulunun iklimiyle hem öğrencilerin örselenmiş yaşantıların varlığıyla hem de duygu düzenleme becerisi ile ilişkili olduğu düşünülmüştür (Pur, 2015; Sofuoğlu ve Pur, 2019).

Öğretmenlerin RESCUR Uygulamaları ve OÜP kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda (terapötik mentoring, beden odaklı psikososyal destek grubu) öğrencilerinin fark etmediği yönlerini keşfettikleri ifade edilmiştir. Uygulama öğrencilerin güçlü yönlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Böylelikle bu

destekleyici ilişki öğrencilerin empati, duygu düzenleme becerileri arttırmış ve özgüven sağlamıştır (Bademci ve ark., 2018; Pur, 2015).

SOYAÇ modelinin temel aldığı sosyokültürel etkinlik kuramı üniversitelerin toplum ile işbirliği içinde olmasına ve buna uygun çalışma ortamlarının yaratılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Reynolds, 2009). Birçok disiplinin bir araya gelmesi sonucunda, okul ikliminin iyileştiği ve sosyal duygusal öğrenme ortamının yaratıldığı görülmektedir. Displinlerarası sınıf ekibi ve öğrenciler arasında güvenli bir bağ kurulduğu öğretmenlerin deneyimleri vasıtası ile görülmüştür. Bağlanma ilişkisinin kişinin tek bakım vereni ile değil yaşamın ilerleyen döneminde ona yanıt veren destekleyen bir yetişkinin varlığı ile de gelişebildiği bilinmektedir (Ainsworth, 1969). Çocuğun çevresinde bulunan yetişkin, çocuğa tutarlı yanıtlar verdikçe çocuk da güvene dayan bir ilişkiyi deneyimleyebilecektir (Van der Kolk, 2018).

Öğrencilerin güvene dayalı ilişkileri deneyimlemesinin öz saygılarını ve diğerleri ile ilişki kurma kapasitelerini arttırdığı bilinmektedir (Bademci ve ark., 2019). Sınıf ekibinin uygulamalar esnasında kolaylaştırıcı olması öğretmen ve öğrencilerin duygularını güvenli bir alanda açma fırsatı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenin kendi duygularına alan açtıkça öğrencilerin de kendi duygularını tanıyacağı ve alan açacağı bilinmektedir (Hasateş, Bademci, Zabcı, 2021).

4.3. Yeterince Psikoloji Bilememe Kaygısı ve Travma Bilgisi

Travmatik yaşantı deneyimleyen çocukların psikolojik iyilik halini ve öğrenme süreçlerini destekleyen travma bilgisine dayalı eğitim programları, çocukların yaşam kalitelerini ve okul ortamını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Maya Vakfı Raporu, 2019). Çocuklarla çalışan öğretmenlerin bağlanma ilişkisine ve travmatik yaşantılara karşı bilinçli olması çok önemlidir. Öğretmenlere travma bilgisine sahip olmadıkları için öğrencilerin çoğu duygusal ve davranışsal tepkilerini anlamlandırmakta güçlük çektikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ayrıca sınıf içinde kendi duygularını açmakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Kendi duygularına alan açmakta zorlanan öğretmenler, öğrencilerin duygularını anlamlandırmakta güçlük çekmektedirler.

Çalışmanın yürütüldüğü okulun öğretmenlerinin zaman zaman uygulamaya yönelik umutsuz, endişeli ve sorgulayıcı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerden hızlı davranış değişiklikleri beklediği anlaşılmıştır. RESCUR Uygulamalarının öğrencilerin davranışlarına olumlu etkisi olduğunu ifade etseler de büyük değişikliklerin olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerden birçoğunun çocuğun duygusal değişiminden ziyade davranış değişikliğine odaklandığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencilerin sınıf içinde sessiz ve sakin olmalarını talep ettikleri ifadelerden ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tepkisel davranışlarına odaklanan öğretmenler zaman zaman öğrencilere karşı öfke duygusu hissetmektedir. Diğer taraftan ise öğrencileri desteklemek istemekte fakat ne yapacaklarını bilememektedirler. Öğretmenler bilinmezlik içinde olduklarını RESCUR Uygulamaları esnasında da dile getirmişlerdir. Kendilerini uygulamaları uygulamaya yönelik yetersiz hissettikleri görülmüştür. Bu yetersizliği öğretmenler "yeterince psikoloji bilmemelerine" (Hasateş, Bademci, Zabcı, 2021) bağlamaktadırlar. Öğretmenler yeterince psikoloji bilmediklerinden yakınmakta ve öğrencilere nasıl yaklaşım sergileyeceklerine dair endişe duymaktadırlar. Öğretmenlerin yaşadığı bu yoğun duygular travma bilgisine ne kadar ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Yapılan travma bilgisine dayalı bir çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun eğitim alanında yeterli olmalarına rağmen, travmatik yaşam deneyimleri olan öğrencileri ile iletişim kurmakta ve onların davranışlarını anlamlandırmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Travmatik konularda öğrencilere destek vermek için kendilerini yeterli hissetmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Maya Vakfı Raporu, 2019).



Şekil1.*Öğretmen ve öğrencinin desteklenmesi*

Travma bilgisine dair eğitim alan öğretmenlerin eğitimden sonra, öğretmenlerin %96,1'i eğitimin, bilgi ve yetkinliklerini arttırdığını, %89,32'si ise eğitimden sonra kendilerini güçlenmiş hissettiği sonucuna ulaşılmıştır (Maya Vakfı Raporu, 2019). Mevcut çalışma sonucunda da öğretmenlerin ve okul personellerinin öğrencilerin yıkıcı davranışlarının nedenselliğine yönelik bilgilendirmeye ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi duygusal yeterliliklerinin ve iyilik hallerinin desteklenmeye ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ifade ettiği yeterince psikoloji bilmeme kaygısının anlaşılır olduğu görülmüştür. Travmatik deneyim yaşayan öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilemeyen öğretmenin kaygısı doğal olarak karşılanmıştır. Bununla birlikte eğitim politikalarında öğretmenin psikolojik ve duygusal alanlarda güçlendirmesine yönelik uygulamaların yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenin ve öğrencinin desteklendiği okullar güvenli ilişkinin kurulmasına yönelik zemin hazırlayacağı aşikardır (Bademci ve ark., 2019; Cefai ve ark.,2015, 2018; Jennigs ve Greenberg, 2009).

4.4. RESCUR Uygulamasının Kazanımları ve Karşılaşılan Zorluklar

Öğretmenler, RESCUR Uygulamasıyla birlikte çocukları daha yakından tanıdıklarını, daha yakın ilişki kurma fırsatı yakaladıklarını ve çocukların hiç bilmedikleri yönlerini keşfettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapılan paylaşımların artmasıyla güçlendiği düşünülmektedir (Hasateş, Bademci, Zabcı, 2021). RESCUR Uygulamaları neticesinde öğretmenler

öğrencilerin gelişime açık yanlarını fark etmeye başladıkları görülmüştür. Örneğin sınıf içinde sessiz sakin duran ve derslere çok katılımı olmayan bir öğrencinin tiyatral bir role girebildiğini ve iyi bir oyunculuk sergilediğini aktiviteler esnasında fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca derslerin öğrencileri tanımak için yeterli olmadığı sonucuna öğretmenlerin ifadeleri vasıtasıyla ulaşılmıştır.

RESCUR uygulamasının içinde "etkili iletişimi" destekleyen ve "sağlıklı arkadaşlık" kurulmasına yardımcı olan aktivitelerin sınıf içinde uygulanmasının olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada okulda oyun ile öğrenme sürecinin çocukların uyum becerilerinin gelişmesine, kaygı düzeylerinde azalmaya, öz güvenlerinde artışa ve empati becerilerini arttırmaya yönelik destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sulukule Gönüllüleri Derneği Faaliyet Raporu, 2020). Öğrencilerin bu aktiviteler sonucunda empati becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Bu becerinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerin diğer öğrencilerin düşüncelerine saygı duyduğu ve okul ile bağının arttığı ifade edilmiştir. RESCUR Uygulamaları sonucunda öğrencilerin öz güvenlerinin arttığı ifadelerine ulaşılmıştır. Sınıf içinde sadece akademik başarı ile değerlendirilmeyen öğrencinin kendini ifade etme, fikir beyan etme ve aktivitelere aktif katılım sağladığı görülmüştür. Bu görüşü, Sulukule Gönüllüleri Derneği'nin (2020), dernek ve okul içinde yapılan çocukların güçlü yanlarını desteklemeye yönelik oyun faaliyetleri sonucunda çocukların öz güveninde artış bulgusu da desteklemektedir. Öğrencilerin duygu ve davranışlarını daha kolay düzenleyebildikleri görülmüştür.

Okuldayız Üsküdar Projesi ve RESCUR Uygulamaları kapsamında yapılan çalışmalarda, katılımcı öğretmenlerin çeşitli boyutlarda zorlandığı ve desteklenmeye ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul devamsızlığı, okul içinde şiddet içeren davranışların olması gibi konularda zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilere bu konularla ilgili destek olacak kanallar bulamadıklarından yakındıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda özellikle riskli yaşam koşullarının(okul terki, yoksulluk, aile desteğinin olmaması, sağlık ve hijyen koşullarının yetersizliği, çocuk işçiliği vb.) bulunduğu bölgede yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Risk altında bulunan öğrencinin sevgi dolu bir ortama, uzun süreli ve tutarlı ilişkiye ve dürtüsel davranışlarını kontrol etmesine yardımcı olacak bir yetişkine ihtiyacı olduğu bilinmektedir (Bademci ve ark., 2018).

Aile, öğretmen ve çocuk arasındaki destekleyici ilişkiler ve bağın çocukları olumsuz yaşam koşullarından koruduğu belirtilmektedir (Panter-Brick, M Grimon, M Eggerman, 2014). RESCUR Uygulamalarında aile, öğretmen, öğrenci ve SOYAÇ ekibi işbirliğinde çalışmaya gayret göstermiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden velilerin öğrencilere karşı kayıtsız ve ilgisiz olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin ailenin kayıtsız ve ilgisiz olması öğretmenlerin velilerden beklentilerinin karşılıksız kalmasına neden olmaktadır. Öğrencilerinin desteksiz olduğunu bilmek öğretmenleri kaygılandırmakta ve çözümsüz bırakmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin OÜP ve RESCUR Uygulamaları kapsamında desteklenmelerini "iç rahatlatıcı" olarak tanımlamışlardır. Başka bir kanaldan desteklendiklerini bilmenin güven verdiğini dile getirmişlerdir. Bu da pabteröğretmenlerin sorumluluklarının paylaşılmasına ve bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğuna işaret etmektedir. Veli ile iş birliği sağlamakta zorlanan öğretmen, kendisine destekleyici başka bir kanal bulmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Bununla birlikte SOYAÇ ekibinin okulda bulunmasını, öğretmenin otoritesini yıkıcı bir faktör olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Bu ambivalan bir durum olarak nitelendirilmiştir. SOYAÇ ekibi bir taraftan destekleyici ve güven verici iken diğer taraftan otoriteyi sarsmaya yönelik bir tehdit olarak yorumlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerin okul devamsızlığıyapmalarını ve okul terki risklerinin olmasını zorlayıcı bir durum olarak nitelendirmişlerdir. Okul devamsızlığı, erken yaşta evlilik gibi örseleyici durumları öğrencilerin kültürel özellikleri bağlamında değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür.

4.5. Değişen Kurum Kültürü

Katılımcı öğretmenlerin RESCUR Uygulamaları ile birlikte değişen kurum kültüründen de bahsettikleri gözlemlenmiştir. Çalışan kişiler çalıştığı kurum ile özdeşleşmekte ve ruhsal aygıtının dışa vurumu olarak yansıtmaktadır. Kişiler çalıştığı kuruma heyecanlarını, kaygılarını, hüzünlerini, kurallarını ve sevgilerini getirmektedir. Bu duygular diğer çalışan kişilerle birleşir ve kurumun duygusal kültürünü oluşturur (Fineman, 2008). Uygulamalara yönelik endişelerini öğretmen odasında diğer öğretmenler ile paylaştıklarını, zorlu aktivitelere karşı birbirlerini desteklediklerini ve ortak paylaşımlarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin birbiri ile

iletişim ve bağlarının kuvvetlendiği söylenebilir. Ortak paydada buluşan öğretmenler birbiri ile daha çok paylaşımda bulunmakta ve öğrenciler hakkında geribildirim vermektedirler.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Risk altında yaşayan ve travmatik yaşantılara maruz kalan öğrencilerin okula devamlılığının sağlanması, akran ilişkilerinin geliştirilmesi, temel ihtiyaçlarının karşılanması ve okul terkinin önlenmesi gerekir. Dezavantajlı çocukların devam ettiği okullarda öğretmenlerin de ihtiyaçlarının fark edilmesi ve sosyo-duygusal açıdan desteklenmeleri okul ikliminin iyileşmesini sağlayabilir. Roman çocukların nüfusunun fazla olduğu okulda öğretmenler, yaşanan sorunları çocukların kültürel özellikleriyle ilişkilendirmekte, bu da öğrencilerin öğretmenleri tarafından kültürel özellikleri nedeniyle sosyal dışlanmaya ve damgalanmaya maruz kalmaları riskini doğurmaktadır.

Araştırma yapılmadan önce katılımcı öğretmenler, öğrencilerin duygu ve davranışlarını tanımlamakta zorlandıklarını; Psikolojik Dayanıklılık Programı ile beraber hem kendilerinin hem de öğrencilerinin duygu ve davranışlarını daha iyi tanımlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar RESCUR uygulamalarına yönelik kazanımlarını ve karşılaştıkları zorlukları ifade etmiş, RESCUR Uygulamalarını OÜP kapsamında ele almışlardır. Katılımcı öğretmenlerin gelişim ve değişim gösterdikleri görülmüştür. SOYAÇ ekibi tarafından desteklenmenin güçlendirici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir ekip tarafından desteklendikçe öz güven, duygu düzenleme ve güvende hissetme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme alanının yaratıldığı görülmüştür. Aynı şekilde RESCUR Uygulamaları neticesinde öğrencilerin şiddet davranışlarının azaldığı, empati becerilerin geliştiği görülmüştür. Ayrıca uygulamalara öğrencilerin öğretmenlere nazaran kolay uyum sağlayabildikleri görülmüştür. Bu bakımdan öğrencilerin güven temelli ilişki kurmaya ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler sınıf içinde daha aktif katılım sağladıkça okula aidiyetlerinin arttığı söylenebilmektedir. Katılımcı öğretmenler akademik açıdan çok başarılı olmayan öğrencilerinin RESCUR Uygulamaları esnasında parladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf içinde eşitlikçi, akademik kaygılar bulunmadan kurulan samimi ilişkilerin görece sessiz olan öğrencilerin öz güvenlerinin artmasına olanak sağlamıştır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü vb. farklılıkları olan öğrencilerin RESCUR Uygulamaları ile birlikte okula daha çok katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. RESCUR Uygulamaları ile

birlikte öğretmenlerin öğrencilerin güçlü yanlarına daha çok odaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin hiç bilinmeyen yönlerini keşfetme fırsatı yakalanmıştır. Böylelikle öğretmen öğrenci arasında daha samimi ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri daha çok dinledikleri ve öğrencilerin duygularını anlamaya yönelik çaba gösterdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin RESCUR Uygulamaları esnasında belirli konularda zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bazı öğrencileri kültürel özelliklerine göre değerlendirdiği görülmüştür. Yıkıcı davranış sergileyen, okul devamsızlığı yapan öğrencileri belli kültürel özellikleri bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin kendi önyargılarını farketmeleri ve kültürel farkındalık geliştirmeleri konusunda öğrencilerle farklı türde bir ilişki kurmayı deneyimlemelerini sağlayan ve psikolojik dayanıklılık kazandırmayı amaçlayan programların farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okul devamsızlığı yapmaları nedeni ile RESCUR Uygulamalarına aktif katılım sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okula devam etmeyen bazı öğrencilerin uygulamaya katıldığı görülmüştür. Buradan yola çıkılırsa Psikolojik Dayanıklılık Programının okul terki ve devamsızlığı konularında önleyici nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin "yeterince psikoloji bilmeme" kaygısı içinde oldukları görülmüştür (Hasateş, Bademci, Zabcı, 2021). Eğitim sistemi içinde travma bilgisine dayalı uygulamalarla öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, RESCUR Uygulamalarını deneyimleyen öğretmen ve öğrencilerin çeşitli duygusal ve davranışsal kazanım sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin empati, duygu düzenleme, özgüven sağlama, yıkıcı davranışlarında azalma gibi davranışsal ve duygusal kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda SOYAÇ ekibi ile birlikte çalışmanın öğretmen ve öğrenciyi desteklediği, okul içinde güvene dayanan bir iklimin oluşmaya başladığı söylenebilir. Bununla birlikte eğitim sistemi içinde öğretmen ve öğrenciyi destekleyen uygulamaların varlığının okul iklimine olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

5.1. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut çalışma, dezavantajlı ve travmatik yaşantılara sahip çocuklara hizmet veren okulların ve okullarda bulunan personellere destek verilmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin ve öğrencinin SOYAÇ ekibi tarafından desteklenmesi sonucunda okul ikliminin değişiklik kazanabileceği gözler önüne serilmiştir. Ayrıca okul terki riski ile karşı karşıya bulunan öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu okulda çalışmaların yürütülmesi, eğitim politikalarının yönünü okul terki riskine çevirmesi gerektiği belirtilmektedir. Çalışmada klinik ve toplumun bir araya gelmesi ve klinik psikoloji perspektifinden toplumsal problemlere çözüm önerisi getirme gayretinde olması klinik-toplum psikolojisinin bir arada çalışmasının önemini vurgulamaktadır (Erkol, 2021). Toplum psikolojisi, toplulukları anlama, sosyal adaleti oluşturma ile ilgili bir kavramdır. Toplum psikolojisi psikolojinin alt disiplini olarak karşımıza çıkmaktadır (Nelson ve Prilleltensky, 2010). Klinik psikoloji ise toplum psikolojisi alanına katkı sağlayarak klinik ve toplum psikolojisi aynı başlıkta toplanmaktadır. Mevcut çalışma, RESCUR Uygulamalarını ilk kez Türkiye'de uygulanmasına katkı sağlamıştır. Eğitim sistemi içinde okul terki, okul içinde yıkıcı davranışlar, travmatik deneyimler yaşayan çocuklar ile ilgili kurumsal örgütlenmelere ihtiyacı olduğu görülmüştür. Risk altındaki çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin getirilmesine ve çocuğun okul sisteminde tutmak için politikalara ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışma İstanbul'da dezavantajlı bölgede bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının diğer okulları temsil edebilmesi zordur. Bunun nedenle, birçok bölgeden farklı okullarda çalışmanın yapılması RESCUR Uygulamalarının etkilerine yönelik temsil gücünü arttıracaktır. Ayrıca çalışmada sadece öğretmenlerden geribildirim alınmıştır. COVID-19 salgını nedeni ile okullar kapatılmış ve uygulamaya yönelik öğrencilerden geribildirim alınamamıştır. Öğrencilerden de geribildirim alınmasının çalışmanın etkilerini daha iyi ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Çalışma, COVID-19 salgının ortaya çıkması nedeni ile yarı okul döneminde sonlandırılmıştır. RESCUR uygulamalarının sadece iki teması öğretmenler eşliğinde öğrencilere uygulanmıştır. RESCUR uygulamalarının daha kapsamlı değerlendirilmesi için altı temanın da uygulanması önerilmektedir. Okullarla ilgili yapılan çalışmalarda, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, üniversiteler,

kaymakamlıklar, belediyeler, sivil toplum kuruluşlarının iş birliği içinde çalışması önerilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmüş, mevcut çalışmanın bu kısıtlı çalışma alanına katkı sağladığı düşünülmüştür.

EKLER

EK A

ETİK KURUL ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK B

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu araştırma Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisansı Programı öğrencisi olan Münire Kardaş'ın yüksek lisans tezi kapsamında ve Doç. Dr. H. Özden Bademci'nin danışmanlığında yürütülmektedir. Yürütülecek olan bu çalışma için Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş etik onay alınmıştır.

Sizinle yaklaşık olarak 45 dakikalık çevrimiçi/online birebir olarak bir görüşme yapılacak ve bu görüşme sesli olarak kaydedilecektir. Araştırma kapsamında size okulda ve sınıfta yaşadığınız duygulanımlarınız ve öğrenciler ile etkileşimleriniz hakkında birtakım sorular sorulacaktır. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulması halinde tez danışmanı Doç. Dr. H. Özden Bademci'ye aşağıda belirtilen iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Görüşme kendinizi rahat ve güvende hissedeceğiniz ve gizliliğin sağlanabileceği bir alanda gerçekleştirilecektir (araştırmacı, gizliliği sağlayabilmek için sizinle yapacağı çevrimiçi/online görüşme sırasında bulunduğu ortamda yalnız olacak ve aktardığınız bilgilere yalnızca araştırmacı ve araştırmacının süpervizörü/tez danışmanı erişebilecektir). Tüm kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Adınız ses kayıtlarında, ses kaydının yazılı hale dönüştürüleceği transkripsiyon belgelerinde veya soru formlarında belirtilmeyecektir. Çalışmada sizi temsil edebilmesi için size özel belirlenen bir "rumuz" (takma ad) kullanılacaktır. Adınız yalnızca şu anda okumakta olduğunuz onay formunda yer alacaktır. Onay formu, diğer belgelerden başka bir yerde saklanacaktır. Tüm bu bilgilere sadece araştırmacı ve araştırmacının tez danışmanı ulaşılabilecektir.

Görüşme sırasında sorulan bazı sorular sizi etkileyebilir. Görüşmenin bitiminden sonra ihtiyaç duymanız halinde Araştırmacı Psikolog Münire Kardaş ile aşağıda belirtilen e-mail adresi üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmaya katılımınız tamamen isteğe bağlıdır. Görüşme sırasında sizde rahatsızlık yaratan sorular olursa, bu sorulara cevap vermemeyi tercih edebilirsiniz.

Çalışma sırasında herhangi bir zamanda, herhangi bir gerekçe göstermeden çalışmadan ayrılmaya karar verebilirsiniz ve kayıtların silinmesini isteyebilirsiniz. Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz varsa Araştırmacı Psikolog Münire Kardaş veya Doç. Dr. H. Özden Bademci ile iletişime geçebilirsiniz.

Yukarıda belirtilen bilgi ve koşulları okudum ve anladım. Bu koşullarda Münire Kardaş'ın yaptığı çalışmaya kendi rızamla, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. Bu onay formunun bir kopyası tarafıma ulaştırıldı.

Gönüllünün Adı / Soyadı: **Tarih:** …./…./….

İmzası:

EK C

DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Bilgi Formu

a) Doğum tarihiniz nedir?
b) Cinsiyetiniz
c) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
ç) Şu anki okulunuz öğretmenlik yaptığınız kaçıncı okul ve bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
d) RESCUR Uygulamalarına ne zamandır katılım sağlıyorsunuz?

Derinlemesine Görüşme Soru Formu

1) RESCUR Uygulamaları ile ilgili genel olarak izlenimlerinizi, değerlendirmelerinizi nelerdir?
2) Genel işleyişi hakkında düşünceleriniz neler? (Aktiviteler, bilinçli farkındalık çalışması, RESCUR ekibi).
3) Biz sizlerden aldığımız geri bildirimler doğrultusunda hocamızla birlikte sürekli yeni önlemler aldık. Bu yeni düzenlemeler hakkında ne düşünüyorsunuz? (sos hizmet -psikoloji-hemşire diyetisyen-salı günü gelen psikologlar) **Öğretmenler salı günü tek başlarına aktiviteleri yürütüyorlardı. İstekleri üzerine psikolog arkadaşlar salı günü öğretmenlere destek oldular. Sosyal hizmet öğrencileri de 2. dönem 4 gün okulda bulundular.)**
4) Başka önerileriniz var mı?
5) RESCUR kapsamında ekiple çalıştınız. Bu ekipte psikologlar, sosyal çalışmacılar, hemşirelik bölümü bulunuyordu. Ekip ile çalışıyor olmanın öğretmenlik pratiğinize bir etkisi oldu mu ? Oldu ise nasıl
6) RESCUR Uygulamalarının okul ortamına etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?

7) RESCUR Uygulamalarının sınıf ortamına etkileri oldu mu? Olduysa nasıl?
8) Sizin öğrencilerinizle olan ilişkilerinize etkileri oldu mu? Olduysa nasıl?
9) Peki sizce bu çalışmaların öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerine etkiler oldu mu? Olduysa nasıl?
10) Bu çalışma sizin bir ya da birkaç öğrencinizi daha yakından tanımanıza olanak sağladı mı? Sağladıysa nasıl?
11) RESCUR Uygulamalarının diğer öğretmenlerle olan ilişkinize etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?
12) Son olarak RESCURUN işleyişi ile ilgili düşünceleriniz ve değerlendirmeleriniz neler? RESCURLA ilgili başka neler söylemek istersiniz?

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40*(4), 969–1025. https://doi.org/10.2307/1127008

Ainsworth, M. D. S. ve Bell, S. M. (1981). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 57–71. https://doi.org/10.7312/stei93738-006

Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi.*

Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Türkiye'de risk altındaki çocukların ana akım basında temsili. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, *3*(2), 59-69.

Arkonaç, S. A. (2017). *Psikolojide söz ve anlam analizi: niteliksel duruş: Sibel A. Arkonaç*. Hiperlink ltd. sti..

Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye'de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik), 10*(35), 100-112.

Arabacı, L. N. A., & Soysal, G. C. Psikolojik İyi Oluş: Zaman Perspektifi ve Psikolojik Esnekliğin Rolü.

Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, *2*(1), 1-3.

Avrupa Komisyonu (2008). *European Commision (2008) Report on Child Poverty and Child Well-Being in the European Union*.

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Avrupa'da Eğitim ve Öğretimde Okul Terkiyle.http://publications.europa.eu/resource/cellar/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1.0008.01/DOC_1*

Bademci, H. Ö. (2022). Travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmaları SOYAÇ modeli.

Bademci, H. Ö., & Karadayı, E. F. (2014). What makes children want to learn? Working with street children at a university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *159*, 651-655.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & De Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's street boys in a university setting. *Children and Youth Services Review*, *49*, 20-31.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G., & Bağdatlı Vural, N. (2018). Öğrencilerin Özsaygılarının Artırılması Yoluyla Okul Terkinin Önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazilari*.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., ve Vural, N. B. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development*, *50*, 51–58. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.06.001

Bademci, H. Ö., Sakmar-Balkan, E., Karadayı, E. F., Cefai, C., Alkan, C., & Warfa, N. (2020). Inclusive education and early school leaving in Bulgaria, Italy, Malta, Romania and Turkey comparative study. *Pastoral Care in Education*, *38*(2), 174-186.

Bademci, Ö. (2020). The SOYAÇ Approach with Street Involved Children and Young People in Turkey: Social and Emotional Learning in Practice. In *Social and Emotional Learning in the Mediterranean* (pp. 151-158). Brill Sense.

Bademci, Ö. H., & Karadayi, F. E. (2013). Working with street boys: Importance of creating a socially safe environment through social partnership, and collaboration through peer-based interaction. *Child Care in Practice*, *19*(2), 162-180.

Bakanlığı, M. E. (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. *Erişim adresi: http://www. meb. gov. tr/earged/unicef/S% C4% B1n% C4% B1f% 20Tekrar% C4% B1,% 20Okul% 20Terki% 20Politika% 20Raporu. pdf*.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, *61*(2), 226.

Battin Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 568–582).

Beatty, L., & Campbell-Evans, G. (2020). School leaders and a culture of support: Fostering student social emotional development. *Issues in Educational Research*, *30*(2), 435-451.

Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment ve Human Development*, *4*(2), 166–170.

Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2007). Indicators of Children's Well being: What should be Measured and Why?. *Social Indicators Research*, *84*(3), 249-250.

Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, *137*(3), 256-272.

Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience.* London: Heinemann. (Reprinted London: Karnac, 1984).

Bion, W. R. (1967). A theory of thinking In W. R. Bion (ed.) *Second Thoughts: Selected Papers on Psychoanalysis*. Londra: Heinemann

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.

Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *2*(4), 637-638.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of Attachment Theory*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203440841

Brauneus, K. (2011). *In-depth Interviewing: The process, skill and ethicksof the interviews in the peace research.* Erişim adresi: https://researchgate.net/publication/257251767

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. rneği, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 8*(15).*

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, *28*(5), 759.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Calhoun, G. B., Glaser, B. A., & Bartolomucci, C. L. (2001). The juvenile counseling and assessment model and program: A conceptualization and intervention for juvenile delinquency. *Journal of Counseling & Development*, *79*(2), 131-141.

Can Hasateş, M., Bademci, Ö., & Zabcı, N. Öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin öğrenme ilişkileri bağlamında nitel yöntemle araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(4), 1486-1514.

Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Jessica Kingsley Publishers.

Cefai, C., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M., & Cavioni, V. (2018). RESCUR Surfing the Waves: an evaluation of a resilience programme in the early years. *Pastoral Care in Education*, *36*(3), 189-204.

Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., ... & Eriksson, C. (2015b). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*.

Cefai, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanovic, M., Matsopoulos, A., ... & Caetano Santos, A. (2015a). RESCUR: surfing the waves-a resilience curriculum for early years and primary schools-a teacher's guide.

Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. Teachers College Press.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, *39*(3), 124-130.

Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. Remedial and Special Education. Volume 28, Number 6, November/December: 325–339

Clarke, V. (2010) Review of the book ”Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research”. Psychology Learning & Teaching, 9 (1). pp. 57-56.

Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). Springer, New York, NY.

Çeçen, M. (2020). Avrupa Birliği Eğitim-Öğretim 2020 Hedefleri Çerçevesinde Türkiye’de Okuldan Erken Ayrılma Durumunun Eğitim Politikaları Bağlamında Değerlendirilmesi Osman Ferda Beytekin1. *Sempozyum Onursal Başkanı*, 128.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(1), 95-107.

Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma Teorisi'nin Kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 76-90.

Devito, K. (2019). Seeking a secure base: Gangs as attachment figures. *Qualitative Social Work, 19*(4), 754–769. https://doi.org/10.1177/1473325019852659

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.

Dışişleri Bakanlığı. Erasmus+ programı sonuçların yaygınlaştırılması ve kullanılması (deor) 4. çalıştayı sonuç raporu. https://ua.gov.tr/media/lacdccra/deor-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Ftay-raporu-29-kas%C4%B1m-2018.pdf

Dobia, B., Arthur, L., Jennings, P., Khlentzos, D. S., Parada, R. H., Roffey, S., & Sheinman, N. (2020). Implementation of social and emotional learning. *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*, 157-186.

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments*

Downey, C., & Williams, C. (2010). Family SEAL - a home-school collaborative programme

Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *37*(6), 482-489.

Dupper, D. (2002). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. John Wiley & Sons.

Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American journal of orthopsychiatry*, *68*(4), 512-520.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Durkheim, E. (2016) Eğitim ve Sosyoloji, (Çev: Pelin Ergenekon), İstanbul, Pinhan Yayınları.

Elias, M. J., Parker, S. J., & Kash, V. M. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In *Handbook of moral and character education* (pp. 264-282). Routledge.

Elias, M., & Synder, D. (2008). *Developing safe and civil schools: A coordinated approach to*

ERG, E. R. G. (2017). Eğitim İzleme Raporu 2016-2017.

ERG, E. R. G. (2019). Öğrenciler ve Eğitime Erişim-Eğitim İzleme Raporu 2019.

Erkan, S. (1989). Çocuk Hakları Üzerine. *Eğitim ve Bilim*, *13*(73).

Erkol, E. (2021). *Klinik psikoloji eğitiminde toplum temelli uygulamaların öğrencilerin bakış açılarıyla ve nitel araştırma yöntemiyle ele alınması: SOYAÇ Örneği* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Ertekin, F. G., Mert, M., & Korlu, Ö. (2019). Öğrenciler ve Eğitime Erişim Eğitim İzleme Raporu 2019.

Euronews. (2018, Ağustos 8). https://tr.euronews.com/2018/09/18/turkiye-okul-terk-etmede-avrupa-birincisi

EUROSTAT. (2019). Early leavers from education and training by sex and labour status. https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database adresinden erişildi.

Ezzy, D. (2013). *Qualitative analysis*. Routledge.

Frankl, V. E., Budak, S., & Ayar, S. (2018). *İnsanın anlam arayışı*. Okuyan Us.

Fineman, S. (2010). Emotion in organizations—a critical turn. In *Emotionalizing organizations and organizing emotions* (pp. 23-41). Palgrave Macmillan, London.

Fonagy, P., Lorenzini, N., & Campbell, C. (2014). Why are we interested in attachments?. In *The Routledge handbook of attachment: Theory* (pp. 45-62). Routledge.

Førde, S. (2006). *Refugee children and resilience; Empowerment, participation and subjective for learning.* New York, NY: Guilford Press.

Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, *2004*(103), 45-54.

Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed.* London, UK: Penguin.

Gewirtz, J. L., & Peláez-Nogueras, M. (1992). Social referencing as a learned process. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 151–173). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9_7

Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 113-128.

Goldberg, S. (2014). *Attachment and development*. Routledge.

Graham, J., Grewal, I., & Lewis, J. (2007). *Ethics in social research: The views of research participants*. Government Social Research Unit.

Gutman, S. A. (2008). Supported education for adults with psychiatric disabilities. *Psychiatric Services*, *59*(3), 326-327.

Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxf*

Henry, G., Osborne, E., & Salzberger-Wittenberg, I. (2003). *The emotional experience of learning and teaching*. Routledge.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative research*, *3*(3), 345-357.

Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, *3*(2), 55-78.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525.

Jiang, X., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools, 50*(4), 340–352. https://doi.org/10.1002/pits.21680

Joseph, S. & Linley, P.A (Eds.) (2008). Trauma, recovery, and growth. Positive psychological perspectives on posttraumatic stress. Hoboken, NJ: Wiley.

Joseph, S. (2011). What doesn't kill us: The new psychology of posttraumatic growth. London: Piatkus Little Brown

Kalekin-Fishman, D. (2001, September). David Silverman (2001). Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 2, No. 3).

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştirma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, *1*(1), 62-80.

Kardaş, Ö., Kardaş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: buzdağının görünen ucu. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, *4*(2), 159-167.

Kegerreis, S. (2013). 'Knowing all this just makes it harder': Psychodynamic Ideas on the Frontline: 2011 Ellen Noonan Annual Counselling Lecture, Birkbeck College, University of London. *Psychodynamic Practice*, *19*(1), 4-21.

Kimber, B. (2011). *Primary prevention of mental health problems among children and adolescents through social and emotional training in school*. Inst för folkhälsovetenskap/Dept of Public Health Sciences.

Kramer, T. L., Sigel, B. A., Conners-Burrow, N. A., Savary, P. E., & Tempel, A. (2013). A statewide introduction of trauma-informed care in a child welfare system. *Children and Youth Services Review*, *35*(1), 19-24.

Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Kramer, T. L., Sigel, B. A., Conners-Burrow, N. A., Savary, P. E., & Tempel, A.

Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, *10*(20), 19-41.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, *22*(4), 557.

Lemay, R., & Ghazal, H. (2001). Resilience and positive psychology. Finding hope. *Child & Family,* (1). 10-21.

Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-

analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, *73*(1), 26.

Linley, P. A., & Joseph, S. (2011). Meaning in life and posttraumatic growth. *Journal of Loss and Trauma, 16*(2), 150–159. https://doi.org/10.1080/15325024.2010.519287

Lyche, C. S. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53. *OECD Publishing (NJ1)*.

Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. Education Canada, 49 (3), 28-32.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, *85*(1), 6-20.

Masten, A. S., Monn, A. R., & Supkoff, L. M. (2011). Resilience in children and adolescents. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 103-119.

Maya Vakfı. (2019). Travmaya duyarlı okul. https://www.mayavakfi.org/wp-content/uploads/2020/09/FINAL_Maya-Vakfi_Travmaya-Duyarli-Okul-Programi_RAPOR.pdf

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, *74*(4), 1145-1157.

Milletler, B., & Komisyonu, T. İ. H. İ. (1949). İnsan hakları evrensel beyannamesi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Mintz, J. (2007). Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, *22*(1), 3-8.

Miyamoto, K., Huerta, M. C., & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, *50*(2), 147-159.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, *52*(2), 250.

Munoz, R. T., Quinton, K. A., Worley, J. A., & Hellman, C. M. (2019). Locus of hope: External hope in parents/guardians as an antecedent of adolescents internal hope and life satisfaction. *Child Indicators Research, 12*, 1107–1124. https://doi.org/10.1007/s12187-018-9566-z

National Scientific Council on the Developing Child (2015) *Supportive Relationships and Active*

Nelson, G. B. ve Prilleltensky, I. (2010*). Community psychology: In pursuit of liberation and well-being* (2. Baskı). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan

Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar III. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.

Noh, H., & Lee, B. J. (2017). Risk factors of NEET (Not in employment, education or training) in South Korea: An empirical study using panel data. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, *27*(1), 28-38.

OECD 2009. Doing Better for Children, *OECD Publications.*

OECD. (2017). Education at a Glance 2017. Paris: OECD. http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance19991487 adresinden erişildi.

OECD. (2015). Education at a Glance 2017. Erişim adresi: https://doi.org/10.1787/19991487

Otis, K. L., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2016). Origins of early adolescents' hope: Personality, parental attachment, and stressful life events. *Canadian Journal of School Psychology, 31*(2), 102–121. https://doi.org/10.1177/0829573515626715

Parman, T. (2019) Psikanalitik süreç bir öğrenme midir? *Psikanaliz Yazıları*, *3*, 13-25.

Panter-Brick, C., Grimon, M.-P., & Eggerman, M. (2014). Caregiver-child mental health: A prospective study in conflict and refugee settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*(4), 313–327. https://doi.org/10.1111/jcpp.12167

Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In *Resilience in education* (pp. 73-89). Springer, Cham.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review,* Cheavens, J. S., & Ritschel, L. A. (2014).

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological journal*, *20*(1), 7-14.

Pur, İ. G. (2015). Emotion regulation intervention for complex developmental trauma: Working with highly traumatized youth.

Reynolds, R., & Lane, S. (2009). Crossing Boundaries between Cultures and Disciplines: Using Geography and Creative Arts to Build Bridges with Community Groups in One School. *Australian Teacher Education Association*.

Ross, A. (2021). Instilling Hope in the Lives of Adolescents in a School Setting.

Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I., & Pérez-Cea, J. J. (2017). Resilience as a way of resisting social exclusion: a comparative analysis of case studies. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* (29), 129-141.

Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B., & Pickles, A. (1995). Understanding individual differences in environmental-risk exposure.

Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). Qualitative research: The essential guide to theory and practice. London, Routledge Taylor and Francis Group.

Sevda, S. A. R. I. (2019). Psikoterapide süreç analizi: Nitel araştırma yöntemlerinin psikoterapi araştırmalarına uygulanışı. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, *6*(1), 1-17.

Seligman, M. E. (2011). Building resilience. *Harvard business review*, *89*(4), 100-106.

Silverman, D. (2013). What counts as qualitative research? Some cautionary comments. *Qualitative Sociology Review*, *9*(2), 48-55.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (p. 13). Washington, DC: Migration Policy Institute.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. *Doing social psychology research*, 229-254.

Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. *Qualitative health psychology: Theories and methods*, 218-240.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, *13*(4), 249–75. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams III, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, *9*(4), 249-269.

Sofuoğlu, Ş., & Pur-Karabulut, İ. G. (2019). Gelişimsel travmaya okul ortamında bağlanma odaklı terapötik müdahale. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(2), 606-638.

Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering resilient learners: Strategies for creating a trauma-sensitive classroom*. ASCD.

Sulukule Gönüllüleri Derneği. (2018). Çocuklarla çalışma araçları ve değerlendirme raporu. http://www.sulukulegonulluleri.org/images/blog/2018/degerlendirme-raporu-web.pdf

SOYAÇ. (2019-2020). https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/okuldayiz--uskudar-projesi-2019-devam-ediyor

Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, *8*(2), 88-99.

Sözer, Y. (2017). Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 493-507.

Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2007). Changing models of research to inform educational policy. *Research papers in Education*, *22*(2), 155-168.

Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma.

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20 (1), 153- 182.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *10*(37), 136-152.

Thompson, A. R., & Russo, K. (2012). Ethical dilemmas for clinical psychologists in conducting qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, *9*(1), 32-46

Tod, R. J. (1979). Publications by Donald W. Winnicott 1962 1978. *International Review of Psycho-Analysis*, *6*, 377-382.

Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.021

UNICEF. (2014). Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi. *Türkiye Ofisi*.

Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2014). Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi. *Ankara: Unicef*.

Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: çevresel faktörler. *Milli Eğitim*, *37*(178), 139-150.

Van der Kolk, B. A. (2018). Beden Kayıt Tutar: Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin ve beden. *Ankara: Nobel yaşam yayıncılık*.

Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, *45*(6), 619-636.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement *wellbeing. Unpublished Masters dissertation.* University of Bergen, Norway

Willig, C. (2013). Grounded theory methodology. *Introducing qualitative research in psychology*, *3*.

Wickham, G., Kendal, G. (2008). Critical Discourse Analysis, Description, Explanation, Causes: Foucault's Insprations Versus Weber's Perspiration, Historical Social Research, 33, 142-161.

Winnicott, D. W. (2018). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Routledge.

Woolf, A. M. (2012). Social and emotional aspects of learning: teaching and learning or playing becoming? *Pastoral Care in Education, 31*(1), 28-42.

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. Qualitative Health Research, 11, 522-537.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri. *Ankara: Seckin*.

Youell, B. (2006). *The learning relationship: Psychoanalytic thinking in education.* Londra: Karnac Books, The Tavistock Clinic Series.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educatiobatonal & Psychological Consultation, 17*(2-3), 191–210. https://doi.org/10.1080/10474410701413145

Zorbaz, O., & Özer, A. (2020). Okul Terk Riskini Etkileyen Öğrenci Özellikleri, Bir Okuldan Diğerine Farklı Mıdır?. *Eğitim ve Bilim, 45*(202).