COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE TRAVMA BİLGİSİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KARMA YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Burcu Özcan
191195107

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/
Beden Psikoterapisi Sertifikalı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci

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

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE TRAVMA BİLGİSİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KARMA YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Burcu Özcan
191195107
ORCID: 0000-0003-0162-7828

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/
Beden Psikoterapisi Sertifikalı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Subat, 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

Bizzat uygulaması içinde yer aldığım bir projeyi tez çalışmasına dökmek benim için çok anlamlı bir deneyim oldu. Projede yer almamda ve bunun üzerine bir tez çalışması yapmamda aracı olan, süreç boyunca çalışmama dair merak ve heyecanıyla beni motive eden, mutlulukla içinde yer aldığım yüksek lisans programının kurucusu ve tez danışmanım Özden Bademci'ye içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatımdaki tüm yaşantılarla birlikte tez yolculuğuma devam etmeye çalışırken bu kadar sendeleyeceğimi ve tezimin de benimle büyüyeceğini öngörememiştim. Bu süreçte her düştüğümde kalkmam için elimden tutan annem, babam ve kardeşim başta olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim.

Eğitim, pandemi ve tez süreci dahil olmak üzere birçok ortak deneyimin içinden birlikte geçtiğimiz, kendimi yakından tanıma yolculuğumda yanı başımda olan yüksek lisans dönem arkadaşlarımın her birine teşekkür ederim. Bu maceramın en başından beri yanımda olan Canan Cennet Kaya'ya; beni güçlendirdikleri ve varlıkları için Alida Musaoğlu'na, Buse Kaya'ya, Latife Özgüleryüz'e, Buse Toprakcı'ya, Sümeyye Yar'a ve Yağmur Özcan'a özellikle teşekkür ederim, bu yolculuk sizinle güzeldi.

SOYAÇ ile hayatıma giren ve daima sıcak varlığını hissettiğim Gizem Öksüz'e, Furkan Bedri Yılmaz'a ve Ecem Erkol'a; dostum Selin Büşra Temiz'e, içten desteği için Buse Marangoz'a ve Dilruba Ağ'a; tüm yardımları için Ömer Erdoğan'a, hep orada olan Kaya Yüksek'e ve Melike Beste Arslan'a da özel olarak teşekkür etmek isterim.

Bu yolculukta hayatıma dokunan, ayağım geri gittiğinde ileri adım atabilmeme yardımcı olan ve bana inanan, isimlerini yazarak bitiremeyeceğim herkese minnettarım.

Son olarak sık sık öz şefkatten mahrum bıraktığım fakat tüm zorluklara rağmen devam edip elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan *kendime* de teşekkür ederim.

Burcu Özcan

Şubat, 2022

ÖZ

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE TRAVMA BİLGİSİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KARMA YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Burcu Özcan
Yüksek Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı/Beden Psikoterapisi Sertifikalı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

COVID-19 salgınının belirsizliğiyle birlikte aniden geçilen uzaktan eğitim süreci kaygının artmasına yol açmıştır. Sosyal risk altında yaşama ve eğitim sürecinden uzak kalma riski gibi yaşantılar iyi oluşun gelişmesi için potansiyel kaynaklarının çoğunu ortadan kaldırmaktadır. Türkiye'de Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Araştırma ve Uygulama Merkezi (SOYAÇ), risk altındaki çocukların/gençlerin yararı gözetilerek kurulmuş olan üniversite temelli bir merkezdir ve disiplinlerarası bir yaklaşımla, bağlanma temelli terapötik akran desteğiyle çocukları desteklemeyi hedeflemektedir.

Bu araştırma, SOYAÇ ve Üsküdar Kaymakamlığı iş birliği ile okul terki riskinin yüksek olduğu bir ortaokulda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen "Okuldayız: Üsküdar" projesine katılan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Projede, çocuklara ulaşmada aile ve öğretmen iş birliği, ulaşılan çocukları disiplinlerarası sınıf ekipleri aracılığıyla destekleme, eğitime ve etkinliklere devamlılığını travma bilgisine dayalı uygulamalar aracılığıyla teşvik etme, öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirmede çevrimiçi süreçleri dahil etme noktaları öne çıkmaktadır. Bu çalışma, COVID-19 küresel salgını esnasındaki çevrimiçi eğitim deneyimlerini çocuk bakış açısıyla anlamayı ve aynı zamanda psikolojik iyi oluşu, psikolojik sağlamlığı, sosyal-duygusal becerileri güçlendirmede travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının rolünü karma yöntemle araştırmayı hedeflemektedir.

Nicel araştırmada 54 çocuğa projenin başında ve sonundaki psikolojik iyi oluşu, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlığı ve anksiyete duyarlılığını değerlendirmek üzere Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi uygulanmıştır. Nitel araştırmada tüm proje süresince etkinliklere en çok katılmış olan 10 çocuk ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiş, tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Nitel bulgular gerçekleştirilen travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının psikolojik iyi oluş, akademik ve kişisel gelişim ve sosyal duygusal becerilere dair kazanımları işaret etmektedir. Nicel analizde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim çıkmamıştır. Yürütülen projenin iyi oluş ve sosyal becerileri desteklediği çıkarılabilmekte ve buna benzer okul temelli toplum çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, SOYAÇ Modeli, travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları, psikolojik iyi oluş, olumsuz çocukluk çağı yaşantıları, çevrimiçi eğitim.

ABSTRACT

A MIXED METHOD STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAUMA-INFORMED DISTANCE EDUCATION PRACTICES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN DURING THE COVID-19 PANDEMIC: SOYAÇ MODEL

Burcu Özcan
Master Thesis
Department of Psychology
Clinical Psychology Programme with Body Psychotherapy Certificate
Thesis Advisor: Assoc. Professor H. Özden Bademci
Maltepe University Graduate School, 2022

With the uncertainty of the COVID-19 pandemic, the sudden transition to distance education has led to an increase in anxiety. Experiences such as living at social risk and becoming distant from the educational process, eradicate many potential resources for well-being. Research and Application Center for Children Living and Working on the Streets in Turkey (SOYAÇ) is a university-based center that aims to support children with an interdisciplinary approach and attachment-based therapeutic peer support in order to benefit of children/youth at risk.

This research was carried out with the cooperation of SOYAÇ and Üsküdar District Governorship, in a middle school with a high risk of dropping out children who are participating in the "We are at School: Üsküdar" project during 2020-2021 academic year. In this project, family and teacher cooperation to reach children, supporting the reached children through interdisciplinary classroom teams, encouraging their continuity in education with activities and trauma informed education practices, and incorporating online processes in strengthening the teacher-student relationship are featured. This study aims to understand the online education experiences from the perspective of children during the COVID-19 global pandemic, and also to explore the role of trauma informed distance education applications on strengthening psychological well-being, psychological resilience, and social-emotional skills with a mixed method.

The Stirling Emotional and Psychological Well-Being Scale for Children, Social Emotional Learning Skills Scale, Child and Young Psychological Resilience Scale and Anxiety Sensitivity Index for Children were used to evaluate the psychological well-being, social emotional learning skills, resilience and anxiety sensitivity of 54 children at the beginning and end of the project. In the qualitative research, in-depth interviews were conducted with the 10 children who participated in the activities the most during the whole project, and thematic and interpretive phenomenological analysis were used. Qualitative findings indicate the achievements of trauma informed distance education practices on psychological well-being, academic development and social emotional skills. In the quantitative analysis, there was no statistically significant change. It can be concluded that the project carried out supports well-being and social skills.

Keywords: COVID-19, SOYAÇ Model, trauma informed education practices, psychological well-being, negative childhood experiences, online education.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
TABLOLAR LİSTESİ x
KISALTMALAR xi
ÖZGEÇMİŞ xii
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1. Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları 2
1.1.1. Travma Bilgisi 2
1.1.1.1 Olumsuz Çocukluk Çağı Yaşantıları 3
1.1.1.2. Covid-19 Küresel Salgını: Kolektif Travma 4
1.1.1.3. Travma Bilgisine Dayalı Yaklaşım: Travmaya Nörobiyolojik ve Bağlanma Temelli Bir Bakış 6
1.1.2. Eğitime Travma Penceresinden Bakış 8
1.1.2.1. Eğitime Erişimde Sosyal Olarak Dezavantajlı Grupta Olmak 9
1.1.2.2. Okul Terki Riski ve Türkiye'de Okul Terki 10
1.1.2.3. Akademik Başarı ve Psikolojik İyi Oluşun Önündeki Bir Bariyer: Gelişimsel Travma 15
1.1.2.4. Geleneksel Okul Yaklaşımı: "Sorunun Ne?" 17
1.1.2.5. Travma Bilgisine Dayalı Okul Yaklaşımı: "Sana Ne Oldu?" 18
1.1.2.6. Öğrenme İlişkileri Bağlamında Çocuk-Öğretmen-Okul 19
1.1.3. Eğitim Uygulamaları 20
1.1.3.1. Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları 20
1.1.3.2. Bedenlenen/Bedenlenmiş Öğrenme 23
1.1.3.3 SOYAÇ Modeli 25
1.1.3.3.1. Travma Bilgisine Dayalı Uzaktan Eğitim Uygulamaları: "Okuldayız: Üsküdar" Projesi 28
1.2. Psikolojik İyi Oluş 30
1.2.1. Psikolojik Sağlamlık (Psikolojik Rezilyans) 31
1.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri 32
1.2.3. Anksiyete 33
1.2.3.1. Anksiyete Duyarlılığı 33
1.3. Araştırmanın Amacı 33
BÖLÜM 2. YÖNTEM 35
2.1. Karma Yöntem 35
2.1.1. Uygulama ve Genel İşlem 36
2.2. Araştırmanın Nicel Boyutu için Yöntem 38

2.2.1. Evren ve Örneklem ... 39
2.2.2. Veri Toplama Araçları ... 41
2.2.2.1. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu (SÇDPİOÖ) ... 41
2.2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) ... 41
2.2.2.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) ... 42
2.2.2.4. Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi Türkçe Formu (ÇADİ) ... 42
2.2.3 İşlem ... 43
2.2.4. Veri Analizi ... 44
2.3. Araştırmanın Nitel Boyutu için Yöntem ... 44
2.3.1. Evren ve Örneklem ... 46
2.3.2. Veri toplama araçları ... 47
2.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu ... 47
2.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ... 48
2.3.3. İşlem ... 48
2.3.4. Veri Analizi ... 51
2.3.5. Öz-düşünümsellik ... 52
2.3.6. Araştırmada Etik Hassasiyet ... 53
BÖLÜM 3. BULGULAR ... 56
3.1. Nicel Bulgular ... 56
3.1.1. Verilere ilişkin Ön Analiz ve Değişkenlerine İlişkin Betimleyici Özellikler 56
3.1.2. Temel Değişkenlerin Birbirleriyle Olan İlişkilerine Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları ... 57
3.1.3. Araştırmanın Temel Değişkenleri için Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları ... 59
3.2. Nitel Bulgular ... 60
3.2.1. Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimine Dair Risk Faktörleri ... 61
3.2.1.1. Pandeminin Çocukların İyi Oluşuna/Olmayışına Etkileri ... 61
3.2.1.1.1. Uzaklaşan Arkadaşlık İlişkileri ... 62
3.2.1.2. Erken Yaşta Evlilik Riskine Tanıklık ... 63
3.2.1.3. Çocukların Sokakta Çalışma Riskine Tanıklık ... 65
3.2.2. Online Eğitim Süreci ... 67
3.2.2.1. Online Eğitime Aniden Geçişe İlk Tepkiler ... 67
3.2.2.2. Online Eğitimin Zorlayıcı Yanları ... 69
3.2.2.3. Online Eğitimin Kolaylaştırıcı Yanları ... 71
3.2.2.4. Online Eğitim İlerledikçe Değişen İlk Tepkiler ... 73
3.2.3. Kapsayıcı İlişkilerin İyileştirici Gücü ... 74
3.2.3.1. Akran Temelli Bağlanmanın Gücü ... 74
3.2.3.2. Öğretmenle İlişkinin Gücü ... 77
3.2.3.3. Derinlemesine Görüşmedeki Paylaşımın Terapötik Etkisi ... 77

3.2.4. İyi Oluşu Destekleyici Okul Temelli Toplum Çalışmaları: Çevrimiçi Ortamda SOYAÇ Etkinlikleri 79
3.2.4.1. Psikolojik ve Duygusal İyi Oluşa Katkılar 79
3.2.4.2. Arkadaşlık İlişkilerine ve Sınıftaki Birlik Duygusuna Katkılar 81
3.2.4.3. Öğretmenle İlişkilenmeye Katkılar 82
3.2.4.4. Güvenli Alandan Beslenen Öğrenmenin Gücü: Akademik ve Kişisel Gelişim…… 83
3.2.4.4.1. Etkinliklerin Kaynak Oluşturucu Etkisi 83
3.2.4.4.1.1. Devam Etme Motivasyonu 84
3.2.4.4.2. Akademik Gelişim 85
3.2.4.4.3. Kişisel ve Sosyal Duygusal Gelişim 86
3.2.4.5. Çevrimiçi ve Yüz Yüze Süreçlerin Kıyaslanması 87
3.2.4.6. İyi Oluşu ve Motivasyonu Destekleyen Diğer Koruyucu Faktörler 89
BÖLÜM 4. TARTIŞMA 91
4.1. Nicel Bulguların Değerlendirilmesi 91
4.2. Nitel Bulguların Değerlendirilmesi 93
4.2.1. Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimine Dair Risk Faktörleri 93
4.2.2. Online Eğitim Süreci 94
4.2.3. Kapsayıcı İlişkilerin İyileştirici Gücü 96
4.2.4. İyi Oluşu Destekleyici Okul Temelli Toplum Çalışmaları: Çevrimiçi Ortamda SOYAÇ Etkinlikleri 97
4.3. Genel Tartışma ve Sonuç 99
4.4. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler 101
EKLER 103
KAYNAKÇA 110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tek gruplu ön test son test deseni…….**39**

Tablo 2. Nicel çalışmadaki katılımcılara ilişkin bilgiler…….**.....40**

Tablo 3. Nitel çalışmadaki katılımcılara ilişkin bilgiler..... **47**

Tablo 4. Psikolojik sağlamlık değişkeninin ön test basıklık ve çarpıklık değerleri..... **57**

Tablo 5. Temel değişken betimleyici değerleri ve ön testler arasındaki korelasyon **57**

Tablo 6. Temel değişken betimleyici değerleri ve son testler arasındaki korelasyon.... **58**

Tablo 7. Değişkenlerin Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları **59**

Tablo 8. Ana temalar ve alt temalar **60**

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SDÖ : Sosyal Duygusal Öğrenme

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

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

ÖZGEÇMİŞ

Burcu Özcan

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls.	2022	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls.	2017	Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı
Lise	2013	Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
10/2020 - Halen	Gönüllü Psikolog, Bambu Gönüllü Eğitim Platformu
10/2019 - 06/2021	Stajyer Klinik Psikolog/Sınıf Psikoloğu, SOYAÇ (Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi)
02/2021 - 05/2021	Gönüllü Psikolog, Türkiye Kas Hastalıkları Derneği
08/2016 - 10/2016	Stajyer Psikolog, Bursa Yüksek İhtisas Eğitim ve Araştırma Hastanesi

Alınan Burs ve Ödüller

Yıl	*Burs/Ödül*
2021	Erasmus Staj Hareketliliği Hibesi

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

Özcan, Y., Özcan, B., Tokmaktepe, C., Musaoğlu, A., Kaya, B., Özgüleryüz, L., Yar, S. B., Toprakcı, B., Göktaş, B., Cook, H. D., Akbulut, B., & Kaya, C. C. (2021). Embodied Reflections of Body-Oriented Clinical Psychology Students during Covid-19. International Journal of Body, Mind and Culture, 8(2).

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Çocukluk ve ergenlik çağındaki travmatik yaşantılar ve süreğen biçimde bunlara maruz kalma, kişinin ruhsal ve sosyal gelişimini ve toplumsal uyumunu etkilemektedir (Şenkal ve Işıklı, 2015). Bu bağlamda insan gelişiminin bağlanma, öz-düzenleme, benlik algısı gibi alanlarını olumsuz etkileyen, çoklu ya da uzun süreli travmatik deneyimlere maruz kalınması olarak tanımlanan gelişimsel travma kavramı öne çıkmaktadır (akt. Sofuoğlu, 2019; Teague, 2013). Birçok travma, aile ve ev yaşamında ortaya çıkmaktadır (Bayram vd., 2018). Anne babanın duygusal sorunları olması, çocuk-ergenin aile içinde kavga ve çekişmeye tanık olması, ailenin olumsuz sosyo-ekonomik şartları gibi kötü ev koşulları, çocuk-ergenin kişiliğini etkiler hatta bir karmaşaya, iç çatışmaya veya suçlu davranışa itebilir (Kazu, 2019). Türkiye'de UNİCEF (2010) tarafından yapılan çocuk istismarı ve aile içi şiddet konulu araştırmasına göre 7-18 yaş grubu çocuklarda, duygusal istismarın %51, fiziksel istismarın %43, cinsel istismarın %3 oranında görüldüğü saptanmıştır. İstismar, boşanma, intihar ve göç gibi travmatik yaşantılar açısından Türkiye kırılgan bir ülke olarak değerlendirilmektedir (Öz, 2020).

Risk faktörleri barındıran şartlar altında yaşama ve eğitim sürecinden uzak kalma riski, çocuk ruh sağlığını etkileyen önemli unsurlardan birisidir ve bu yaşantılar psikolojik sağlamlığın gelişmesi için potansiyel kaynaklarının çoğunu ortadan kaldırır (Belsky ve Fearon, 2002). Bu koruyucu faktörlerin oluşmasında aile kurumunun yetersiz ya da eksik olması halinde, bu eksikliği giderip kaynak oluşturacak en güçlü ve organize toplumsal kurum okuldur (Öz, 2020). Rossen ve Hull (2013) okulların ruh sağlığı işinde olmadığına; misyonlarının eğitmek olduğuna işaret eder. Ancak, öğrencilerinin zihinsel sağlık sorunlarına değinmeden, eğitme yetenekleri büyük ölçüde sınırlıdır (Morton ve Berardi, 2017). NCTSN (National Child Traumatic Stress Network [NCTSN], 2017) tarafından aktarılan yüksek yüzdeler, birçok öğretmenin şu anda akran zorbalığı, okul reddi ve duygusal düzenleme zorlukları dahil olmak üzere bir dizi semptom ve davranış sergileyen, travma yaşantısı olan öğrencileri eğitme zorluklarıyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir (Brunzell vd., 2016; Downey, 2007; van der Kolk 2003).

Travma yaşantısı olan öğrencilerin karmaşık ihtiyaçları nedeniyle, okulun ve sınıf öğretmeninin rolünün, öğrencilerin travma kaynaklı zorluklarını anlamayı ve bunlara yanıt vermeyi içerecek şekilde genişletilmesi zorunludur (Morton ve Berardi. 2017). Bu noktada öne çıkan travma bilgisine dayalı uygulamalar, çocukluk çağı travmasının yaygınlığını ve bunun gelişim, öğrenme ve esenlik üzerindeki etkilerini dikkate alan bakım ve destek sağlama modelleridir (Morgan vd., 2015). Bu uygulamalar öğrenme teorisi ve öğretim yöntemlerine ek bir kavramsal çerçeve sağlar ve nörolojik sorunları, dolayısıyla bilişsel, duygusal ve sosyal engelleri anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır (Craig, 2016). Çocuklara ulaşmanın en kısa yolu okullardır. Son yıllarda travma temelli okulların travma müdahalesine etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Öz, 2020). Travma yaşantısı olan çocukları anlamak ve travma bilgisine dayalı bir yaklaşıma sahip olmak, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan eğitimciler için çok önemlidir (Pickens ve Tschopp, 2017). Travma bilgisine dayalı uygulamalar genellikle sistem çapında güvenlik, destek ve sağlık için savunuculuk yaparak öğrencileri, aileleri ve/veya okul personelini eğitmeye ve güçlendirmeye odaklanmayı içerir (Perry ve Daniels, 2016). Yapılan çalışmaların öğrencilerin psikolojik sağlamlığını artırdığı, öğrenci ilişkilerini, problem çözme becerilerini ve genel iyilik halini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Siegel 2012; Öz, 2020; Record-Lemon ve Buchanan, 2017).

1.1. Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları

1.1.1. Travma Bilgisi

Van der Kolk'un (2020) travma tanımına göre, travma her zaman yaptığınız şeyi yapamayacağınız, temelde çaresiz kaldığınız ve durumu değiştiremeyeceğiniz bir durumda olmaktır. Özellikle yoğun olduklarında yaşanan deneyimler, sinir sistemini, beynin çalışma şeklini değiştirir (Porges, 2020). Travmanın duygusal ve bilişsel etkileri vardır, ancak öncelikle fizyolojik bir süreçtir (Levine, 2016). Bu bölümde gelişimsel travma, kolektif travma, travmanın nörobiyolojik ve ilişkisel yapılanması, travmanın etkileri ve travma bilgisine dayalı yaklaşım ele alınacaktır.

1.1.1.1 Olumsuz Çocukluk Çağı Yaşantıları

Doğumdan beş yaşına kadar çocuklar eşi görülmemiş bir nörobiyolojik gelişim geçirirler (akt. Shamblin vd., 2016). Bu erken çocukluk yıllarında, beynin ve merkezi sinir sisteminin mimarisi gelişir ve sağlamlaşır, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim için yaşam boyu bir temel oluşturur (Perry, 2004). Duygusal, fiziksel ve zihinsel stres insan deneyiminin bir parçası olmasına rağmen, kalıcı ve yoğun travmatik stres, gelişimi ve sağlıklı bir işleyişi engelleyebilir (Crosby, 2015; Wolpow vd., 2016). Endişe verici sayıda çocuk -istatistikler tüm yetişkinlerin belki de %50'sinden fazlasının önemli bir çocukluk travması yaşadığını göstermekte- çocukluk boyunca bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal bozukluklarla kendini gösteren davranışsal ve duygusal öz-düzenleme, akademik işlevsellik ve fiziksel rahatsızlıklar ve hastalık ile ilgili zorlu deneyimler yaşamaktadır (akt. Morton ve Berardi., 2017). Yaşamın erken döneminde beliren travma deneyimi, özellikle önemli bağlanma figürlerini içerdiğinde, beyin işlevini, gelişimini ve duygusal düzenlemeyi etkileyebilir (akt. Brunzell vd, 2016; van der Kolk ve McFarlane 1996). Nörogelişimsel bir bakış açısıyla çerçevelenen travma, olay değil, bireyin olaya tepkisi ve stresle ilgili fizyolojik sistemler (örneğin, nöroimmün, nöroendokrin, otonomik ve merkezi sinir sistemleri) üzerindeki etkilerinin devam etmesidir (Ungar ve Perry 2012).

Van der Kolk (2005) bakım verenleri ile olan ilişkileri içinde travma yaşantısı olan çocuklarla yaptığı çalışmayla gelişimsel travmayı tanımlamıştır (Sofuoğlu ve Pur-Karabulut, 2019). Bir veya daha fazla gelişimsel olarak olumsuz olan kişiler arası deneyime (örneğin ihanet, fiziksel saldırı, bedensel bütünlüğe yönelik tehditler, zorlayıcı uygulamalar, duygusal istismar, şiddete tanıklık) ve öznel deneyime (örn. öfke, ihanet, korku, yenilgi, utanç) maruz kalmak gelişimsel travma ile ilişkilidir (van der Kolk, 2005). Belirli bir süre boyunca sürekli veya tekrarlanan travmatik maruziyet, genellikle önemli bir işlev bozukluğuna veya iyi oluşun azalmasına neden olmaktadır (akt. Thomas vd. 2019; NCTSN, 2003). Ogden'e göre, işlevsel olmayan bir aile dinamiğinden kaynaklanan gelişimsel yaralanma, sınırlayıcı psikolojik inanç sistemlerinin oluşumuna yol açabilir (akt. Totton, 2003)

Fiziksel istismar, aile içi ve toplumsal şiddet, motorlu araç kazaları, kronik ağrılı tıbbi prosedürler ve doğal afetlerin tümü potansiyel olarak travmatik deneyimlerdir (Walkley ve Cox, 2013). Çoğu kişi bu olumsuz deneyimler karşısında dayanıklılık

gösterse de, çocuklukta yaşanan olumsuz olayların miktarı ile bu çocukların yetişkin olarak karşılaştığı biyo-psiko-sosyal zorluklar arasında oldukça pozitif bir ilişki vardır (akt. Morton ve Berardi, 2017). Erken yaşam dönemlerindeki bu deneyimler olumsuz çocukluk çağı deneyimleri olarak adlandırılır ve fiziksel istismar, sözlü istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve/veya ihmal gibi kişisel travmaların yanı sıra aile içi şiddet, hapsetme, akıl hastalığı ve/veya ebeveyn kaybı gibi aile üyeleriyle ilgili travmaları içerebilir (Walkley ve Cox, 2013; Giboney-Wall, 2021). Daha az bilinen ise travmanın, özellikle çocuklar için hatalı giden fakat sıradan günlük yaşam deneyimlerinden kaynaklanabilecekleridir. Aslında, kazalar, düşmeler, tıbbi prosedürler, kayıp, hastalık ve korkunç bir şeye tanık olmak (canlı veya medya aracılığıyla) gibi yaygın durumlar çocukların geri çekilmesine, güvenini kaybetmesine veya sinirlilik, depresyon, kaygı ve fobiler geliştirmesine neden olabilir (Kline, 2020). Yoksulluk travma ile yüksek oranda ilişkili olmasına rağmen, travmaya maruz kalma olasılığı yüksek olan başka öğrenci toplulukları da vardır (Phifer ve Hull, 2016). Ayrıca doğrudan travma yaşamak, bir başkasının travmasına tanık olmak, travmatik olaylar hakkında bilgi edinmek veya rahatsız edici ayrıntılara maruz kalmak, bilişsel kapasitede azalma, hafıza ve konsantrasyon güçlüğü ve dilde gecikmeler gibi sonuçların yanı sıra bağlanma güçlüklerine ve akranlarla zayıf ilişkilere yol açabilir (akt. Brunzell vd., 2016).

1.1.1.2. Covid-19 Küresel Salgını: Kolektif Travma

COVID-19'un hızla çevreye yayılarak tüm dünyayı tehdit eder hale gelmesi, küresel ekonomiyi ve ülkeleri etkilemesi, farklı önlem ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu uygulamaların başında uçuş yasakları, karantina, sıkıyönetim gibi, devletler veya yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilen eylemler ve sosyal mesafenin korunmasına yönelik düzenlemeler vardır (Telli-Yamamato ve Altun, 2020). Salgının kontrol altına alınabilmesi için insanların bir süre evde kalması sağlanarak hareketin ve temasın olabildiğince azaltılmasını öngören baskılama yaklaşımı öne çıkmıştır (Boyraz, 2021).

Özellikle fiziksel bütünlüğe zarar verebilecek bir tehdit algılandığında, beynin düşünebilen ve muhakeme yapabilen üst düzey işlevlerinden sorumlu kısmı devre dışı kalır ve beynin "savaş, kaç veya don kal" tepkilerini gösteren ilkel kısmı aktif hale gelir (Van der Kolk, 2005). Bazı insanlar için, bir çevresel zorluğun belirli fiziksel özellikleri,

yoğun bir savaş, kaç davranışını tetiklerken, diğerleri çevrede tamamen aynı fiziksel özelliklere hareketsiz olarak kapanabilir/donabilir. Sınırlar, beklentiler, öngörülebilirlik konusu önemlidir çünkü travma öngörülebilirlik ve güven ile ilgilidir, ancak dış dünya şu anda bu koşullarda tamamen öngörülemezdir (Van der Kolk, 2020). COVID-19 pandemisine ilişkin belirsizlik, hastalıkla ilgili olayların seyrini belirleyememektir; tedavi yöntemlerinin henüz tam olarak bulunamamış olması, virüsün genel niteliği hakkında tam bir fikir birliğinin oluşmaması, dünyada enfekte olan insan sayısı, hastalığın bulaşma hızı, kendimiz ve sevdiklerimize bulaş korkusu, yaşanan kayıplar, ölüm korkusu, köklü yaşamsal değişiklikler, ülke ekonomisinin etkilenip etkilenmeyeceği, sosyal ilişkilerdeki farklılaşmalar, bireyler ve toplum üzerinde travmalara sebep olmaktadır (Aykut ve Soner-Aykut, 2020; Vallea vd., 2020). Kolektif travmalar, toplulukların ve kültürlerin gelişimini engeller, tıpkı kişisel olarak yaşanan travmanın büyüyen bir çocuğun psikolojik gelişimini bozma gücüne sahip olması gibidir (Hübl ve Avritt, 2020).

Bireysel travmayı ve kolektif travmayı birbirinden ayırmak imkansızdır çünkü sinir sisteminin fizyolojisi, anne rahmine düşülen andan itibaren diğer insanların sinir sistemi ile etkileşim içinde yaratılmıştır. Nesilden nesile aktarılabilen gelişimsel travma, psikolojik esnekliğin ortaya çıkışını bastırır veya geciktirir (Hübl ve Avritt, 2020).

Salgınlara karşı insanların göstermiş oldukları psikolojik tepkiler, uyumsuz davranışları, duygusal sıkıntıları ve savunma tepkilerini içermektedir (akt. Kasapoğlu, 2020; Cullen vd, 2020). Bu yeni yaşam koşulları arasında hapsedilme, özgürlüğün kaybedilmesi, sevdiklerinden ayrılma, rutinlerdeki değişiklikler, evde uzun süre kalmaya bağlı olarak artan aile içi şiddet olayları, iş kaybı ve buna bağlı olarak gelişen yoksulluk, madde kullanımında artma, damgalanma ve ayrımcılık görülebilmektedir (Harper vd., 2021).

COVID-19 tehdidinin yarattığı stres, belirsizlik ve zor koşullar aileler için zordur. İnsanlar stres ve zor yaşam koşullarıyla karşı karşıya kaldıklarında, özellikle üç alan etkilenebilir; güvenlik duygusu, bağlılık duygusu ve umut duygusu (Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş, 2020). Güvenlik duygusu, bireyin ihtiyaçlarının ve önemsedikleri kişilerin ihtiyaçlarının karşılanacağına, kişinin kötülüklerden korunacağına olan inançtır. Önemli gelir kaybı yaşayan veya yaşayacak birçok aile için bu kriz aynı zamanda gıda güvensizliği veya kira ve fatura ödeyememe anlamına da gelebilir. Ve tüm bunlar,

çocuğun güvenlik duygusuna ciddi şekilde zarar verebilecek kayıplardır. Bağlılık ise kişinin anlaşıldığını ve desteklendiğini hissettiren başka insanlarla ilişkilere sahip olmayı ifade eder.

Travmanın yaygınlığına ilişkin artan farkındalık, çocuk refahı sistemi hizmetlerinin, travmaya maruz kalan çocuklara ve ailelere karşı daha duyarlı olmasını sağlamanın yollarını araştırmaya itmiştir (Donisch, vd. 2016)**.**

1.1.1.3. Travma Bilgisine Dayalı Yaklaşım: Travmaya Nörobiyolojik ve Bağlanma Temelli Bir Bakış

Çocukluk çağı travma deneyimlerinin nörobiyolojisi göz önüne alındığında belirli yaşlarda belirli beyin yapılarının olgunlaşması, fizyolojik ve nöroendokrinolojik tepkiler ve biliş, duygu düzenleme ve davranışı koordine etme kapasitesi olmak üzere üç gelişimsel alan engellenmektedir **(**van der Kolk 2003). Bir çocuk tehdit edildiğinde, travma ve düzensiz stres yanıtı özellikle vücudu etkiler ve çeşitli nörofizyolojik ve nöroendokrin tepkiler başlatılır. Devam ederse, stres tepkisinde yer alan anahtar sinir sistemlerinde kullanıma bağlı değişiklikler olacaktır (Perry, 2000). Kronik stres ve travmanın karakteristiği olan tekrarlanan uyumsuzluk, çocuğu uzun süreli gevşeme durumlarından yoksun bırakır, parasempatik sinir sisteminin vücudu homeostatik bir sakin durumuna döndürme yeteneğini bozar, kaygı yönetimi ve duygusal düzenlemenin merkezinde yer alan kırılgan sinir yapılarını baltalar (Siegel 2012). Çocuk, aşırı derecede norepinefrin ve kortizol dalgalanmaları yaşar, bu da çocuğun duygusal ve bilişsel işleme, sindirim ve bağışıklık sistemleri üzerinde stres yaratır ve çocuğun sürekli sıkıntıdan kaynaklanan sosyal, duygusal ve fizyolojik düzensizliğe karşı savunmasızlığını daha da artırır (Everly ve Lating, 2012; van der Kolk, 2014). Sürekli travma yaşayan çocuklar aşırı hassas ve reaktif limbik sistemlere sahiptir. Sonuç olarak, tetiklendiğinde, çocukların beynin üst düzey bölgesi, duygusal dengeyi korumak için mücadele eder veya artık net bir şekilde düşünemedikleri ve hareket edemedikleri için kontrolü kaybederler (Giboney-Wall, 2021). Bununla birlikte, çocukluktaki travma, beyin bölgelerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve bir kişi kronolojik olarak bir yetişkin olsa da, travmadan etkilenen beyin hala erken bir gelişim aşamasındaymış gibi kalabilir (akt. Brunzell vd., 2016; Perry, 2006).

İlişkisel çerçeveden bakıldığında, travmanın erken çocukluk ya da ergenlik döneminde, başka bir ifadeyle gelişimin kritik dönemlerinde, çocuğa güvenlik ve bakım vermesi gereken birincil bakıcı tarafından ihmal ya da istismar (duygusal, fiziksel, cinsel) şeklinde meydana gelmiş olması, çocuğun yaşadığı travmayı gelişimsel travmaya dönüştüren en önemli özelliklerden sayılabilir (akt. Sofuoğlu ve Pur-Karabulut, 2019; Bretherton ve Munholland, 1999). Çocukla çocuğa bakım veren arasında gelişen ilk ilişkiye "bağlanma" denmektedir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010; Teague, 2013). Çocuğun birincil bakıcısı tarafından ihmal ve istismara maruz kalması, aynı zamanda çocuğun bağ kurma ihtiyacını da sekteye uğratır, bu durum ise "bağlanma travması" olarak adlandırılır (Ruppert, 2014).

Bağlanma sisteminin rolü çocuklukta sona ermeyip annenin bebeğe yönelik davranışları ve iletişim biçimi bebeğin ileriki yıllarda davranış ve iletişim biçiminde etkili olmayı sürdürmektedir (Sofuoğlu ve Pur-Karabulut, 2019; Kesebir vd., 2011). Ayrıca travmatik deneyimler bağlanma aracılığıyla bir nesilden diğerine aktarılarak birçok nesil üzerinde etkili olmaktadır (Ruppert, 2014). Belsky vd. (1991), bakım verenlerle erken deneyimlerin çocuğa kaynakların varlığı ve öngörülebilirliği, diğerlerinin güvenilirliği gibi hayati önem taşıyan bilgileri ileterek evrimsel bir işleve hizmet ettiğini öne sürmüştür (akt. Szepsenwol ve Simpson, 2018). Bağlanma sistemine dair olumsuz yaşantıları olan kişilerin genellikle başkalarına güvenmedikleri veya şüphelendikleri ve ilişki kurup sürdürmekte zorluk yaşadıkları bulunmuştur (Craig, 2008). Genellikle duygusal ipuçlarını yanlış yorumlayıp öfkelenebildikleri, reddedilme veya terk edilme kaygısı yaşayabildikleri de bilinmektedir (Giboney-Wall, 2021).

Anne-çocuk arasında güvenli bir ilişki kurulduğunda ise sürekli bakım almanın bir sonucu olarak, kendilerinin ve diğerlerinin hiçbir zaman her şeyi bilmediklerini veya her şeyi önemsemediklerini öğrenseler bile çevresel talepleri giderek daha fazla tolere edebilir hale gelirler (Kesebir vd., 2011). Kaçınılmaz belirsizliklere ve buna eşlik eden kaygılara rağmen hayatın yönetilebilir olduğuna inanır, duygusal ve fiziksel dengeye geri dönmek ve bunu sürdürmek için daha donanımlı hale gelirler (Morton ve Berardi, 2017). Anneyle kurulan güvenli bağ duygu düzenleme becerilerinin gelişimindeki önemli faktörlerden birisidir (Brunzell, vd., 2016). Destekleyici ilişkiler insan olarak hayatta kalmak noktasında anlamlıdır (Jennings, 2019).

Erken çocukluk dönemindeki olumlu, besleyici deneyimler, yaşam boyu öğrenme ve sağlığın temelini oluşturur. Tersine, beynin en hızlı geliştiği zamandaki olumsuz deneyimler, gelişim üzerinde en şiddetli etkiye yol açar (Perry, 2009; Shonkoff vd., 2012). Çocukluk çağı travmaları, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini -hafıza ve konsantrasyon güçlüğü, dilde gecikmeler, düşük akademik başarı, dikkat eksikliği- (Shamblin vd., 2016; Brunzel vd., 2019; Cole vd., 2005; Kataoka vd., 2018; van der Kolk, 2003; Downey, 2007; Wolmer vd., 2005), duygu deneyimlerini ve öz-düzenleme becerilerini (Minahan, 2019; Cole vd., 2005) olumsuz yönde etkileyebilir. Bu etkileri, bağlanma güçlüklerine ve akranlarla zayıf ilişkilere neden olabilir (Downey, 2007). Aynı zamanda anksiyete bozuklukları, depresif bozukluklar, madde kullanım bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu ve travma ile ilişkili diğer bozukluklar gibi zihinsel sağlık sorunlarına da yol açabilir (akt. Record-Lemon ve Buchanan, 2017; Perry vd., 1995).

Ogden ve arkadaşları (2006), insanların stresi yönetebilecekleri ve duyguları verimli bir şekilde düzenleyebilecekleri bölgeye "tolerans penceresi" olarak atıfta bulunur. Travma öyküsü olan çocuklar, zaten yüksek düzeyde tetikte oldukları için genellikle en ufak bir stres etkeninde tolerans pencerelerinin dışına çıkarlar. Bazı çocuklar saldırganlık, meydan okuma ve yoğun ruh hali değişimleri ile tepki verirler (Cole vd., 2005). Tersine, diğerleri hayal kurma, ayrılma, geri çekilme veya pasiflik gibi çözülme davranışlarıyla yanıt verir (Oehlberg, 2008).

Travma bilgisine dayalı yaklaşım, olumsuz olayların çocuğu nasıl etkilediğini anlamak için bağlanma teorisi ve nörobiyoloji arasındaki karşılıklı ilişkiyi odağa alarak (Morton ve Berardi, 2017) gerçekleştirilen eylemleri uyumsuz davranışlar olarak sınıflandırmak yerine, hayatta kalmak için uygulanan becerileri olarak görür ve yaşantıları anlamaya çalışır (Giboney-Wall, 2021).

1.1.2. Eğitime Travma Penceresinden Bakış

Yaşamlarının belirli bir dönemi boyunca okula giden çocuklar, kronik ihmal ve aile içi şiddet gibi olumsuz çocukluk deneyimlerinin bir sonucu olarak toksik stres ve travmadan etkilenirler (Phifer ve Hull, 2016). Travmanın kökeni ne olursa olsun, çocuk refahı alanında çalışan kişiler, travmanın çocuk gelişimini nasıl etkilediğine ve çocukların iyileşmesine yardımcı olmak için hangi yaklaşımların etkili olduğuna dair daha derin bir

anlayış kazanmaktan yararlanabilirler (Walkley ve Cox, 2013). Bunu başarmak için travma bilgisine dayalı yaklaşımı kullanmak, çeşitli stratejiler geliştirmede gerekli olan bilgi, beceri ve araçları sağlayabilir (akt. Donisch vd., 2016). Herhangi bir bağlamda travma konusunda bilgili olmak, şiddet, mağduriyet ve diğer travmatik deneyimlerin ilgili bireylerin yaşamlarını nasıl etkilediğini anlamak ve bu anlayışı sistemlerin tasarımına ve hizmetlerin sağlanmasına uygulamaktır (Carello ve Butler, 2015). Okullarda, travma bilgili uygulamalar olarak da adlandırılan travma bilgisine dayalı eğitim, travmaya duyarlı sınıf uygulamaları, davranışa karşı olumlu ve onarıcı tepkileri, prosedürel değişiklikleri, öğretmen ve personelin mesleki gelişimini ve okul personeli ve ruh sağlığı uzmanları arasında güçlü sistemler arası iş birliğini gerektirir (Oehlberg, 2008; akt. Thomas vd., 2019).

1.1.2.1. Eğitime Erişimde Sosyal Olarak Dezavantajlı Grupta Olmak

Türkiye'de 1950'li yıllarda başlayarak halen varlığını sürdüren iç göç ve çarpık kentleşme sorunları başka sosyal sorunların oluşmasına yol açmaktadır, özellikle yoksul ve göç eden ailelere mensup çocuklar, "sosyal risk" altındaki çocuklar olarak tanımlanmaya başlamıştır (Akkuş, 2017). Bu risk faktörleri düşük ebeveynlik becerileri, ailede çocukla yaşayan kişi sayısının fazla olması, göç gibi sebeplerle yeni ortama uyum çabasının yol açtığı stres, yetersiz barınma koşulları ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması olarak ele alınabilir. Çocuğun doğrudan içinde yer aldığı risk faktörleri ise şiddet eğilimi, sık sık kavga etme, madde veya alkol kullanımı, evden/okuldan kaçma, okul başarısızlığı veya devamsızlığı, kendine zarar verme, sokakta çalışma, erken yaşta evlilik olarak ele alınabilir. Bu riskler çocuğun temel deneyimlerini ve ilişkilerini eksik bırakabilir ve gelişimini örseleyebilir (Özyürek vd., 2005). Pollak ve ark. (2012) ise kötü yaşantılara maruz kalan çocukların yaşadığı aşırı korkunun kaygı bozukluğu ve depresyon gibi duygu durum bozukluklara ek olarak somatik sorunlar veya bağışıklık sisteminde zayıflık gibi fiziksel sağlık sorunlara da yol açabileceğini belirtmiştir (akt. Öztürk, 2020).

Bir veya daha fazla olumsuz çocukluk deneyimleri yaşamalarına rağmen çok sayıda kişi sağlıklı ve mutlu yaşamlar sürdürebilmektedir (Öz, 2020). Bu durumda, çoğunlukla dayanıklılık, mizaç, empati, öz-kontrol, öz-yeterlilik gibi kişisel özellikler ve

bağlanma, sosyal destek, pozitif akran ilişkileri, okula bağlılık gibi koruyucu dışsal faktörler olumsuz çocukluk deneyimlerinin etkilerini azaltmakta ve iyi oluşu desteklemektedir (Özyürek vd., 2005).

Travmatik bir geçmişe sahip olmak, bir öğrencinin okul deneyimini güçlü bir şekilde etkileyebilir (Cole vd., 2013). Bu bağlamdaki araştırmalar, travma deneyimi (16 yaşında veya altında meydana gelen) ile okulu bırakma arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Porche vd., 2011). Travmadan etkilenen çocuklar "sorunlu davranışları" olan çocuklar olarak görülme riski taşımaktadır ve bu sebeple tekrar tekrar uzaklaştırma ve/veya okuldan atılma yoluyla okulu bırakma riskiyle karşı karşıya kalırlar (Dorado vd., 2016). Eğitim ihmali çocukları yaşam güçlüklerine, kuşaklar arası yoksulluğa, sosyal dışlanmaya ve kötü sağlık durumlarına maruz bırakarak iyi oluşa önemli bir zarar verirken; başarılı akademik yaşantı, ileriye dönük yaşamına ve iyi oluşuna önemli ölçüde katkıda bulunur (Bademci vd., 2020; Downes, 2004).

1.1.2.2. Okul Terki Riski ve Türkiye'de Okul Terki

Okul terki kavramı Cullen (2000) tarafından "yasal çerçeveyle belirlenen okuldan ayrılma yaşından önce ve/veya edinilmesi gereken eğitsel nitelikleri kazanmadan okuldan ayrılma" şeklinde tanımlanırken, Lan ve Lanthier (2003) tarafından aşamalı bir süreç olarak ele alınıp "başta okula yabancılaşma, sonrasında okul etkinliklerinden uzaklaşma, kopma ve başarısızlık, son olarak ise okuldan ayrılma" şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Küçüker, 2018a). Eğitim her çocuğun gelişimi için kritik bir öneme sahiptir ve hiçbir öğrencinin eğitim sisteminin dışında kalması istenen bir durum değildir (akt. Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020; Sezgin vd., 2016). Bu bağlamda Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıllık eğitim zorunlu hale gelmiştir, yasal olarak ilk ve ortaöğretimde okul terki teorik açıdan engellenmiştir, buna rağmen okul terki önemli ve çözülmesi gereken bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir (Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020).

EUROSTAT'ın (2020) verilerine göre 18-24 yaş aralığında olan ve okulunu terk eden bireylerin Avrupa Birliği ortalaması %9.9 iken, Türkiye'de bu oran %26.7'dir. Bu oranla, 34 ülkeye ait verilerin olduğu listede okul terkinin en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. Okul terki oranlarında 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle 12 yıllık

zorunlu eğitime geçilmesinden sonra bir azalma olduğu söylenebilir ancak bu düşüşün yeterliliği ve tatmin ediciliği görecelidir (Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020). Zorunlu eğitime rağmen yüzbinlerce çocuğun okul dışında kalması ve neden okul dışında kaldıklarına dair eğitim istatistiklerinde veri bulunmaması ciddi bir sorundur (TEDMEM, 2020). Okul terki ile ilgili istatistikler sorunun büyüklüğünün ortaya konulması açısından önem taşımaktadır, konuya dair veriler raporlandırılarak eğitime erişimin önündeki engeller tespit edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır (Küçüker, 2018a; TEDMEM, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul terkine yönelik bazı hedefler belirlenmiştir, buna rağmen okul terkinin önemli ipuçlarından olan devamsız öğrenci oranları incelendiğinde anlamlı bir düşüş elde edilemediği görülmektedir (akt. Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020; MEB, 2018). 2019-2020 eğitim öğretim yılı okullaşma oranları ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından rapor edilen toplam çocuk sayısı verilerine göre yapılan hesaplamalar zorunlu eğitim çağında olması gereken 6-17 yaş arasındaki yaklaşık 710 bin çocuğun okul dışında kaldığını göstermektedir (TEDMEM, 2020). Devamsızlık sorunları ve okul terkinin önlenmesine ilişkin etkili bir izleme ve önleme mekanizmasının olmaması da bu durum üzerinde etkili olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019).

COVID-19 pandemi dönemi öncesinde dahi okula erişimde sıkıntılar yaşayan çocukların uzaktan eğitim sürecinde eğitimi terk etmeleri yüksek bir olasılıktır. Pandemi sürecinin başından beri teknolojik imkansızlıklar dolayısıyla uzaktan eğitime erişemeyen öğrenci sayıları kamuoyu ile paylaşılmamıştır. MEB verileri Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) aktif olarak kullanmayan öğrenci oranının %32 olduğunu göstermektedir. Bu durumun yalnızca öğrencilerin teknolojik imkansızlıklarından kaynaklandığını iddia etmek mümkün değildir; alternatif uzaktan eğitim platformlarının kullanılması, kişisel sebepler, ailenin ekonomik koşulları, motivasyon eksikliği, salgın sürecinden kaynaklanan stres ve kaygılar gibi çeşitli nedenlerden de kaynaklanmış olabilir (TEDMEM, 2020).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul terkinin tek bir nedene bağlı olamayacağı, nedenlerin birbirleriyle ilişkili ve karmaşık olduğuna dair saptamalar yapılmaya başlanmıştır (Küçüker 2018a; Küçüker, 2018b). Okul terkinin nedenleri çocuktan çocuğa değişmektedir, benzer noktaları olsa da her bir birey için öznel ve

benzersiz olduğu anlaşılmaktadır, bu terk nedenleri yalnızca kategoriler altında ele alındığında konuyu tam olarak kapsamamaktadır ve araştırmalarda bulunmuş olan terk nedenlerinin genellenmesi mümkün değildir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Küçüker, 2018b; Zorbaz ve Özer, 2020). Örneğin risk faktörlerine maruz kalsa dahi okulu bırakmayan birçok çocuk vardır, bu sebeple nedenlerin tek başlarına terke yol açmayabileceği; okul terki üzerinde bireyin hangi özellikleri ile ailenin ve okul özelliklerinin etkileştiğinin dikkate alınması gerektiği ileri sürülebilir (Zorbaz ve Özer, 2020). Bu noktada okul terkine ilişkin araştırmalarda nitel ya da karma yöntemlerin daha fazla kullanılmasıyla birlikte konunun daha derinlemesine keşfedildiği söylenebilir (Taş vd., 2013; Küçüker, 2018b).

Ekolojik yaklaşıma göre bireyi çevreleyen bazı sistemler vardır ve bu sistemler bireyin gelişimi üzerinde etkilidir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Katmanlardan oluşan bu sistem aile, okul gibi yakın ilişki ağları; ilişkiler arası bağlantılar; hukuk, eğitim gibi alanlar; kültür ve değerler gibi parçaları içermektedir (akt. Zorbaz ve Özer, 2020). Bu bağlamda okul terki, çocuğun içine doğduğu sosyo-ekonomik yapının bir sonucudur (akt. Küçüker, 2018b; McNeal, 1997). Ekolojik yaklaşım çerçevesinden ve yapılan diğer çalışmalar göze alındığında okul terkinin nedenleri, bireysel ve sistemin öğeleri olan okul, çevre, aile ve toplumsal olmak üzere çoklu faktörlerle açıklanabilmektedir (Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020; Bayhan ve Dalgıç, 2012; Küçüker, 2018a; Küçüker, 2018b):

Yapılan araştırmalara göre devamsızlık ve okula bakış açısı bireysel kaynaklı nedenlerin en önemli ve en etkilileri olarak görülmektedir. Sonraki bölümlerde ilişkileri daha detaylı olarak ele alınacağı üzere sınıf tekrarı, okula uyum sorunları, öğrenme güçlükleri, kendini yalnız ve değersiz hissetme, özsaygı, öz yeterlilik ve özgüven problemleri yaşama gibi bireysel nedenler de okul terkine sebep olabilmektedir (Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020; Özer vd., 2011; Bademci vd., 2018).

Okul terkinde ailenin etkisi, araştırmalarda ailenin yapısal, kültürel ve çevresel özellikleri çerçevesinde ele alınmaktadır. Ailelerin duyarsızlığı, anne babanın hayatta olmaması, anne babanın ayrı olması, taşınma, ihmal ve istismar, ailenin düşük gelirli olması, çocukların çalışmak zorunda kalması, çocukların ebeveynlerinin rollerini üstlenmek durumunda kalması, kardeş sayısı, kardeş bakımını üstlenme, aile bireyleri arasında paylaşımların az ve duygusal bağların yetersiz olması, anne babanın eğitim

düzeyi ve ebeveynlerin de okulu terk etmiş olması gibi ailevi faktörlerin okul terkini yordayan güçlü değişkenler olduğu ifade edilmektedir (Taş vd., 2013; Küçüker, 2018; Zorbaz ve Özer, 2020, Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020).

Yaşanılan çevrenin yapısal, kültürel, coğrafi ve ekonomik özellikleri de bu süreci şekillendirmektedir. Öğrenim görülen okulun dezavantajlı bir bölgede bulunması, sosyal çevresinin saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi riskler içermesi ve öğrencilerin okulda güvensizlik yaşamaları, öğrencilerin öğrenim hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak yaşanan sosyal çevre riskli olarak algılanmakta ve güvenlik nedeniyle okul terki riski artmaktadır (Zorbaz ve Özer, 2020). Çevre kaynaklı nedenlerde arkadaşların etkisi de ön plana çıkmaktadır, öğrencinin okulu daha önce terk etmiş yakın bir arkadaşa sahip olması risk faktörüdür (Özbaş, 2010; Zorbaz ve Özer, 2020; Küçüker, 2018a; Şimşek ve Şahin, 2012).

Öğretmenler terk riskini öğrencilerin düzensiz çalışmasına ve ailelerin kendilerine yeterince destek vermemesine yorabilseler de (Gökşen vd., 2006) okul terkinin sadece öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanmadığı, okul terkini etkileyen çok sayıda nedende okulun özelliklerinin öne çıktığı, özellikle öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının, okul terkini artıran ya da azaltan bir etken olduğu bilinmektedir (Şimşek, 2011; Küçüker, 2018b; Küçüker, 2018a). Cezaya sık başvurulan, pozitif ilişkilerin sürdürülmediği ve pozitif psikolojik müdahalelerin uygulanmadığı; öğrencileri travmatize eden bir okul ve öğretmen sisteminin varlığı, uyumu bozan davranışların sürmesine veya tetiklenmesine yol açabilmektedir, bu da öğrencinin okulla ilişiklerinin kesilmesine ve terkin gerçekleşmesine yol açabilmektedir (Yavuzer, 2011; Zorbaz ve Özer, 2020). Okul kaynaklı nedenler incelendiğinde sosyal faaliyetlerde eksikler olması, öğretmenlerin ve yönetimin olumsuz tutum ve davranışları, rehberlik servisiyle yetersiz iletişim ve rehberlik servisinin yeterince destek vermemesinin etkili olduğu görülmektedir (Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020). Stanard ve arkadaşlarına (2013) göre, okulu bırakma problemine pozitif etki yapacak en belirleyici kişi okul psikolojik danışmanıdır. Psikolojik danışmanın, okulu bırakma olasılığı olan öğrencilerin tanınması ve yönlendirilmesinde anahtar konumda olması beklenmektedir (Küçüker, 2018a). Ek olarak okulların kalabalık olması, akademik başarısızlık, araç gerecin ve ders

programlarının yetersiz olması gibi nedenlerin de olduğu görülmektedir (Küçüker, 2018b; Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020).

Okul terkinin bireysel, sosyal ve toplumsal olarak olumsuz sonuçları vardır (akt. Zorbaz ve Özer, 2020; OECD, 2017). Eğitime toplumda bir ekosistem olarak bakmak gerekmektedir. Bunun için aile, yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kurumlarının eğitim konusunda özel bir ilgi oluşturmaları önceliklidir (Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020). Okul terki riski taşıyan çocuklarla ve aileleri ile iletişimin sürdürülmesi, gerekli hallerde rehberlik araştırma merkezleri, sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı gibi diğer kurumlarla da iş birliği yapılarak önleyici tedbirlerin alınması okul terklerinin önlenmesinde etkili olabilmektedir (TEDMEM, 2021). Her bireyin sosyal çevresi ve yaşam koşulları birbirinden farklı ve özel olduğu için okul terkinde alınacak önlemlerin de öğrenciye özgü olması gerekmektedir (Küçüker, 2018a). Özellikle pandemi dolayısıyla okul terki riski bulunan öğrencilere; mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, mülteci çocuklar, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, salgın sürecinde ebeveynleri işlerini ve gelirlerini kaybetmiş çocuklar ve sosyal çevresinden baskı görebilecek özellikle ergenlik çağı kız çocukları gibi risk grubunda yer alan çocukların öğretmenler ve okulların rehberlik birimleri tarafından aktif olarak izlenerek tespitinin yapılması gerekmektedir (TEDMEM, 2020).

Okul yönetimi ve rehberlik servisinin devamsızlık yapan öğrenciler ve aileleriyle zamanında iletişim kurması ve sürece müdahale etmesi sağlanmalıdır (Küçüker, 2018a). Olumsuz çocukluk yaşantıları, travmalar ve yaşanılan bölgenin güvenli olmaması bireyin sürekli olarak tetikte olmasına ve çevresini güvenli bir yer olarak algılamamasına neden olabilir. Bununla birlikte, "çevreyi güvenli bulma" ile "okul terki" arasındaki negatif ilişkinin, psikolojik danışman sayısı yetersiz okullarda daha yüksek olduğu saptanmıştır (Zorbaz ve Özer, 2020). Öğretmenler ve yöneticilerin farkındalıklarının ve duyarlılıklarının arttırılmasıyla birlikte, öğretmeni tarafından takip edilen öğrenciler kendilerini değerli hissedebilmekte ve öğretmenle daha anlamlı ilişkiler geliştirebilmektedir (Taş vd., 2013; Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020). Okullarda kültürel ve sosyal faaliyetlere ağırlık verilerek sağlıklı ve cezbedici öğrenme alanlarının yaratılmasının ve öğrencilerin okul içinde destekleyici, kapsayıcı ilişkiler kurmalarının özyeterlilik ve özsaygılarını güçlendirdiği, öğrencilerde okulun güvenli bir yer olduğu

düşüncesini pekiştirebildiği ve olumlu okul ikliminin okula aidiyetlerini artırarak okul terkini azaltacağı ifade edilmektedir (akt. Bademci vd., 2018; Vadeboncoeur ve Collie, 2013; Zorbaz ve Özer, 2020; Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020). Bu süreçte ailelerin de bilinçlendirilmesine ve ailenin okulla iş birliğinin arttırılmasına, maddi zorluklar içinde olan aileler için devlet ve sivil toplum kuruluşlarının etkinlik ve kampanyaları aracılığıyla sosyal yardımlar yapılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Küçüker, 2018a; Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020).

Eğitimsel kazanım, bilişsel yetenek, sosyal ilişkiler ve diğer temel yaşam becerileri, özellikle destekleyici bir ev-okul ortamı sağlandığında belirli bir süre boyunca beslenebilir (Bademci vd., 2020). Aile kurumunun yetersiz ya da eksik olması halinde, bu eksikliği giderecek en güçlü ve organize toplumsal kurum okuldur (Kazu, 2019).

1.1.2.3. Akademik Başarı ve Psikolojik İyi Oluşun Önündeki Bir Bariyer: Gelişimsel Travma

Travmanın biyopsikososyal etkileri kişiden kişiye büyük ölçüde değişir ve şüphesiz bir çocuğun eğitim deneyimlerine nüfuz edebilir (Record-Lemon ve Buchanan, 2017; Brunzell vd., 2016; Thomas vd., 2019). Çocuklar travmatik yaşantılara maruz kaldıklarında veya uzun süreli stres dönemleri yaşadıklarında, savaş-kaç-donma tepkisi devreye girdiğinden merkezi sinir sistemi aşırı uyarılır (Everly ve Lating, 2012; van der Kolk 2018). Strese tepki hormonlarına aşırı maruz kalma, bilişsel işlem için gerekli olan yapıların işleyişini bozar (Morton ve Berardi, 2017). Bu durum, odaklanma ve yeni bilgileri alma ve hatırlama yeteneği dahil olmak üzere öğrenme sürecine de etki eder (Perry, 2006). Sağlıklı sosyo-duygusal gelişim ile akademik başarı arasında kanıtlanmış bir bağlantı vardır (akt. Perry ve Daniels, 2016).

Genellikle çeşitli mental sağlık bozukluklarıyla etiketlenen ve travma yaşantısı olan çocuklar, okul ortamında akademik ve sosyal olarak mücadele ederler (Morton ve Berardi, 2017; akt. Cozolino). Sosyal, duygusal, bilişsel gelişim ve beyin gelişimi, çocukken maruz kalınan travmatik stres tarafından önemli ölçüde engellenebileceğinden, okul performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Perfect vd., 2016). Wolpow ve arkadaşları (2016) olumsuz çocukluk çağı deneyimi olan çocukların bir sınıftan 2,5 kat daha fazla başarısız olduklarını ve daha düşük başarı değerlendirmelerine sahip

olduklarını, dil gecikmeleri ve güçlükleri için önemli risk altında olduklarını, daha sık okuldan atıldıklarını ve özel eğitime atandıklarını bildirmektedir. Olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının eğitim başarısı ve okul bitirme üzerinde açık ve zarar verici etkileri vardır. Akademik olarak, travma yaşayan çocukların bilişsel gecikmeler, öğrenme sorunları ve yazma ve okuma becerilerini etkileyen duyusal işlemlerle mücadele etme olasılıkları daha yüksektir (Alexander, 2019; Cole vd., 2005; Craig, 2008; Jensen, 2000; McInerney ve McKlindon, 2014). Kataoka vd. (2018) yaptığı çalışmada dikkat eksikliği, soyut akıl yürütme, sözlü bilgi için uzun süreli bellek ve travmatik stresin gelişim üzerindeki yaşam boyu zararlı etkilerini belgelemiştir. Olumsuz çocukluk çağı yaşantısı, öğrencilerin öz düzenleme, organizasyon, anlama ve ezberleme kapasitelerini olumsuz yönde etkileyebilir (Wolpow vd., 2016).

Öğrenmeye hazır durumda olmak için öğrencilerin öğrenen beyinlerini devreye sokmaları gerekir (akt. Dorado vd., 2016; van der Kolk, 2018). Öğrencilerin öğretmenlerinin söylediklerine dikkat etmeleri beklense de, travmadan etkilenmiş çocuklar öğretmenin yaptıklarıyla ilgilenirler ve bilişsel enerjilerini öğretim içeriğine uyum sağlamak yerine tehlike belirtilerini taramaya odaklarlar (Giboney-Wall, 2021) Travma ve düzensiz stres yanıtı özellikle vücudu etkilerse, yani bir öğrenci kendini güvensiz veya tehdit altında hissederse, beden ve beyin hayatta kalmak için enerjiyi korur, "hayatta kalma beyni" devreye girer ve öğrenci artık akademik ve sosyal öğrenmeye hazır olmayan bir duruma itilir (akt. Dorado vd., 2016; Brunzell vd., 2016; van der Kolk, 2018). Bu, çocukların tehdit edici ve tehdit edici olmayan bir durum arasındaki farkı anlayamadığı veya yetişkinlerle ve genellikle akranlarıyla güvenli ilişkiler kuramadığı anlamına gelir (Morton ve Berardi, 2017). Travmadan etkilenen öğrenciler, günlük görevlerinde en az kesinti ile başarılı olmayı umarak, en iyi niyetlerle okula gidebilirler; ancak tüm çabalarına rağmen okul gününün sonunda kendilerini meydan okuyan, hüsrana uğramış, talepkar ve umutsuz bulabilirler (Cole vd., 2009).

İstismar, ihmal, aile içi şiddet veya aile içi istikrarsızlığın neden olduğu travma geçmişleri nedeniyle sınıflarda mücadele eden öğrencilerin karmaşık ihtiyaçlarını ele almak için eğitim yaklaşımlarına umutsuzca ihtiyaç duyulmaktadır (Downey, 2007; Wolpow vd., 2016). Öğretmenler, travmadan etkilenen öğrencilerin deneyimlerini anlamadan, stres tepkisini tetikleyebilecek yabancı uyaranları hafifletemez veya bir

tetikleyiciye tepki verdikten sonra çocuğun sakin bir duruma dönmesine nasıl yardımcı olacağını öğrenemez (Holmes vd., 2014). Öğretmenler, bir sınıfın ortasında sıkıntı içindeki bir öğrenciyi yorumlamak ve ona yardım etmek için genellikle kendi başlarınadır (Morton ve Berardi, 2017). Öğretmenlerin yalnız hissetmemesi ve çocukların kapsanabilmesi için travma bilgisine dayalı çocuk bakım sistemlerinin yaygınlaşması adına eylem çağrıları yapılmaktadır (Kataoka vd., 2018).

1.1.2.4. Geleneksel Okul Yaklaşımı: "Sorunun Ne?"

Genellikle travmaya maruz kalmanın ilk belirtileri, travma yaşantısı olan öğrencilerin duygularını düzenleyememeleri ve başkalarına güvenememelerinden kaynaklanan davranışlardır (Phifer ve Hull, 2016). Öğrenciler, sınıftaki görüntüler, sesler, kelimeler ve sınıftaki etkileşimler dahil olmak üzere travmayla ilgili semptomları ve tepkileri tetikleyen birden fazla faktörün olduğunu bildirmiştir (West vd., 2014). Bununla birlikte, öğrencinin stres tepki devresi etkinleştiğinde, öğretmenlerin öğrencinin tepkisini veya eylemlerini yanlış yorumlaması az rastlanan bir durum değildir. Bu yanlış yorumlama veya yanlış iletişim çözülmezse, genellikle sınıftan dışarı çıkarma, idareye yönlendirme, teneffüs gibi gerekli molalarda kısıtlamalar yapma, uzaklaştırma veya ihraç gibi cezalandırıcı ve öğrencileri damgalamayı veya suçlamayı içeren ve çocukları yeniden travmatize edebilen bir disiplini ortaya çıkarır (Perry, 2006; Giboney-Wall, 2021).

Bu tür sonuçlara sahip çocukların asi, motivasyonsuz veya yanlış değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, karşı gelme bozukluğu gibi patolojik tanılara yol açarak (Record-Lemon ve Buchanan, 2017) etiketlenmeleri daha olasıdır ve ayrıca kronik devamsızlık yaşama olasılıkları da daha yüksektir (Stevens, 2012; Basch, 2010). Ayrıca bu tür davranışlar öz-değeri etkileyebilir, sosyal izolasyona yol açabilir ve öğrenciler için yalnızca sorunları şiddetlendirebilir (Phifer ve Hull, 2016). Öğrenci disiplininin bazı geleneksel modelleri, çıkartma çizelgeleri veya puan sistemleri gibi ödülleri kullanan iyi niyetli davranışçı yaklaşımlardır, ancak bunlar, karşılıklı güven ve sevgi inşa etmek yerine, ilişkilerin kişisel fayda için var olduğu anlayışını istemeden güçlendirebilir (Giboney-Wall, 2021). Geleneksel eğitim sistemleri, travma yaşayan çocukların olağandışı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmamıştır. Bu nedenle ilkokul, ortaokul ve lise

öğrencileri arasında sosyal-duygusal ve psikolojik kaygılara yönelik program ve hizmetleri uygulamak için girişimler artmaktadır (Öz, 2020).

Okul ortamlarında öğrenci davranışlarına yönelik geleneksel yaklaşımları değiştirmenin doğasında var olan zorluklar vardır. Değişim her düzeyde zor olabilir, ancak karmaşık sistemlerde zaman alıcıdır ve tüm düzeylerde sabır ve bağlılık gerektirir (Walkley ve Cox, 2013; Thomas vd., 2019). Bu zorlukların temel nedeni, travma yaşantısı olan çocuğun ihtiyaçlarını anlamak ve etkin bir şekilde yanıtlamak için donatılmamış okul tabanlı sistemlerdir (Berardi ve Morton, 2017). Ayrıca "Bizim burada işleri bu şekilde yapmıyoruz" şeklindeki bir tavır travma bilgisine dayalı okullar gibi yeni yaklaşımların benimsenmesine önemli bir engel teşkil edebilir. Fakat zorlukları ele alan bu tarz girişimlerin yokluğu, gelecek neslin yetişkinlerinin, ilişkisel ve ekonomik mücadeleler ve daha yüksek ölüm ve suç oranları dahil olmak üzere psikososyal ve davranışsal sağlık sorunları yaşama olasılığına katkıda bulunur (Berardi ve Morton, 2017; Monahan vd., 2014).

1.1.2.5. Travma Bilgisine Dayalı Okul Yaklaşımı: “Sana Ne Oldu?”

Travma bilgisine dayalı bir yaklaşımı benimsemek, tüm okul genelinde değişen zihniyet, politika ve sınıf uygulamaları gerektiren sistem düzeyinde değişiklikleri içerir (Phifer ve Hull, 2016). Çocukları yeniden travmatize etme potansiyeline sahip davranışçı ceza modellerinde sistemik bir değişiklik yapmak ve aynı anda hem iyileştiren hem eğiten hem de daha bütünsel, ilişki temelli bir modele doğru sistematik bir değişiklik yapmak önemlidir. Travmaya duyarlı okullarda amaç, tüm öğrencilerin güvenliğini, bağlılığı, desteği, iyileşmeyi ve kabulü teşvik eden bir ortam yaratmaktır (Jordan, 2019). Doppelt (2015), travmaya duyarlı okulların aynı zamanda sosyal eşitlik ve adalet, çeşitlilik, iletişim, güven, farklı bakış açısı edinme, yapıcı eleştiri ve genel iyilik halini içerdiğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle travmaya duyarlı okulların amacı çocuğun tüm ihtiyaçlarını fark edip karşılayan sağlıklı bir okul ekosistemi oluşturmaktır (Öz, 2020).

Travmaya maruz kalan öğrenciler için özellikle yararlı olan iyileşme, bağlantı, destek ve öğrenme sağlar. Bu bağlamda öğretmenlerle güvenli sosyal çevre oluşturma önemlidir (Bademci ve Demir, 2016). Öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde,

beynin dil, düşünme ve akıl yürütme bölgeleri gelişir. Öğretmenler, danışmanlar, yöneticiler, psikologlar, hemşireler ve terapistler bir çocuğun biyografisini değiştiremezler, ancak nörobiyolojilerini önemli bir derecede etkileyebilirler (Kline, 2020).

Travmatik stres için yüksek risk altında olmasına rağmen, etnik azınlık gençlerinin gerektiğinde ruh sağlığı bakımı gibi destek hizmetlerini alma olasılıkları daha düşüktür, bu nedenle okullar bu bakımı sağlamada önemli bir rol oynayabilir (Kataoka vd., 2018). Travma bilgisine dayalı bir yaklaşım, öğrenci davranışlarını okulda sosyal ve akademik gelişimi teşvik edecek şekilde ele almak için bir yol sağlar (Jacobson, 2021). Gençlerin demografik özelliklerinin onları risk altında veya travma yaşıyor olarak gördüğünü (Beiser ve Hou, 2016; Maclean vd., 2017) ve travmanın okulda ilerleme üzerinde sahip olabileceği olumsuz etkiyi göz önünde bulundurarak (Porche vd., 2011), travma konusunda bilgili bu eğitimcilerin öğrencilerinin eğitiminin önündeki birtakım engelleri belirleyebilmeleri şaşırtıcı değildir (Jacobson, 2021).

1.1.2.6. Öğrenme İlişkileri Bağlamında Çocuk-Öğretmen-Okul

Öğrenciler kendilerini güvende ve değerli hissetmedikçe öğrenemezler. Wolpow ve arkadaşlarının (2016) ifadesiyle, eğitimciler "kalbe ulaşana kadar zihne öğretemeyecekler"dir. İlişkisel anlar, öğrencilerin akademik başarısında kilit faktörlerdir, çünkü farklı geçmişlere sahip öğrenciler, öğretmenlerin davranışsal zorlukları yanlış anlamaları nedeniyle sınıftaki öğrenme fırsatlarından uzaklaştırılabilir (Opiola vd., 2020). Gelişimsel travma söz konusu olduğunda, eğitimcilerin gücünün ötesinde pek çok şey vardır, ancak öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri, risk alabildikleri, öğrendikleri ve hatta iyileştikleri destekleyici ve hassas bir ortam oluşturmak için yapabilecekleri çok şey vardır (Minahan, 2019). Güvenlik, bağlılık, yeterlilik ve neşe duygularına yol açan içsel bir istikrar oluşturmaya yönelik yaklaşımlar ve beceriler ile bu yolda ilerlemek mümkündür (Kline, 2020). Odağı, yargılayıcı bir tondaki "Sorunun ne?" sorusundan, meraklı bir tondaki "Sana ne oldu?" sorusuna kaydıran travma bilgisine dayalı yaklaşımlarla çocuklar desteklenirler, başarılı insan bağlantıları kurmayı ve yetişkinlerle güven oluşturmaya yönelik sağlıklı adımlar atmayı öğrenirler (Giboney-Wall, 2021).

Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir yordayıcısı, öğretmenlerin duygusal desteğidir, öğretmenler bağlanmayı kolaylaştıracak belirli davranışları seçebilir ve öğrenciye onu gerçekten değerli bir insan olarak gördüğünü, ne olursa olsun koşulsuz olumlu yaklaşımını hissettirebilir (Brunzel vd., 2019). Diğer bir deyişle, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşabilmeleri için fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının da desteklenmesi gerekmektedir. Son on yılda ivme kazanan travma bilgisine dayalı yaklaşım hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini, şefkatli ilişkiler kurmalarını, duygularını ve davranışlarını düzenlemelerini ve öğrenmelerini sağlayan güvenli, destekleyici bir yaklaşımdır (Giboney-Wall, 2021).

Öğrencilerin okulda kurdukları ilişki türleri, evdeki ve topluluklarındaki ilişkilerinin bir yansımasıdır. Doğumdan itibaren çocuklar, bakıcılarıyla güvenli bağlanmaları, bağlılık ve güvenlik duygusunu ya da güvensiz bağlanmaları, kopukluk duygularını ve güvenlik konusundaki belirsizliği teşvik edecek şekilde bağlantı kurmaya başlarlar (Pickens ve Tschopp, 2017). Güvenli ve destekleyici bir yetişkinle birlikte olduklarında (Jennings, 2019), yani yetişkinlerin genellikle onları destekleyen bireyler olduğuna dair inançlarını daha da destekleyen ilişkiler geliştirebildiğinde, güvenli bağlanma desteklenir ve davranışları da bunu yansıtır (Pickens ve Tschopp, 2017). Yalnızca destekleyici yetişkin ilişkileri değil, destekleyici akran ilişkileri de önemlidir. Öğretmenler, sınıf ortamındaki küçük düşürücü, utandırıcı veya utanç verici durumlara veya yorumlara hemen dikkat etmelidir (Giboney-Wall, 2021). Yapılan bir araştırmada, çocuklar arasında arkadaşlık ortamını geliştirmeye çalışan öğretmenlerin öğrencileri, daha güçlü bir akran topluluğu duygusuna sahip olduklarını bildirmiştir. Karşılaşılan problemleri sağlıklı bir şekilde çözebilmek, sosyal becerileri güçlendirmek ve ilişkileri genişletmek noktasında sağlıklı ilişkilerin modellenmesi, öğrencilerin sosyal ve davanışsal gelişimleri açısından oldukça önemli bir role sahiptir (Cole vd., 2005).

1.1.3. Eğitim Uygulamaları

1.1.3.1. Travma Bilgisine Dayalı Eğitim Uygulamaları

Travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları gerçekleştiren okullar, öğrencilerin travma yaşantılarını anlamak, destek olmak, tekrarlayıcı biçimde travmatize olmalarını önlemek ve ihtiyaçlara duyarlı bir ortam yaratmak gibi çeşitli hedeflere sahiptir (Berg vd., 2017). Bugüne kadar yapılan araştırmalar, travmaya duyarlı uygulamalar yapan okullarda

umut vaat eden sonuçlar olduğunu göstermektedir (Öz, 2020). Travma bilgisine dayalı eğitim, öğrencilerde öz düzenleyici becerilerini ve bozulan bağlanmayı onarmaya odaklanmaktadır.

Travmanın yaygınlığı ve öğrencilerin eğitim ortamının akademik ve sosyal taleplerini karşılama becerileri üzerindeki etkisi, eğitimcilere ve daha geniş bir topluluğa harekete geçme sorumluluğu vermektedir, bunun yanında bu sadece eğitimcilerin sorumluluğunda değildir. Travma bilgisine dayalı ilgili literatür, çok katmanlı destek sistemlerinin bileşenleri olarak içinde çalışan öğretmenler ve personelle birlikte okulları içermektedir (Chafouleas vd., 2016). Bu personel odaklı yaklaşım, okul dönüşümünün merkezinde yer alır ve travmaya, travmanın öğrenme üzerindeki etkisine ve travma bilgisine dayalı mantığı öğrencilerle günlük etkileşimlere uygulamak için çözümlere kapsamlı bir genel bakış sağlamak için bir kanaldır (Perry ve Daniels, 2016). Personel iş birliğinde okul çapında profesyonel öğrenme ve beceri geliştirme önemlidir. Ek olarak, merhamet yorgunluğuyla mücadele etmek, izolasyonu azaltmak ve yoldaşlığı artırmak için destekleyici bir öğretmen ağı, her yıl devam eden dirençli öğretmenlerin teşvik edilmesinde esastır (Giboney-Wall, 2021). Bu yaklaşımı benimsemek travma deneyimi olan öğrencilerle çalışmanın kendi sağlıklarını, davranışlarını, etkileşimlerini ve çalışmalarını nasıl etkilediğini öğrenmek, personelin başa çıkma kaynaklarını güçlendirmeye ve sağlıklarını güçlendirmeye yardımcı olmuştur (Dorado vd., 2016**)** çünkü çoğu zaman çocuklarla benzer bir toplumsal olaya maruz kalmış veya kişisel travma yaşantıları olabilir (Wolmer vd., 2003; Wolmer vd., 2005).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmen empatisini, sıcaklığı, samimiyeti, yönlendirici olmamayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi, karşılıklı ve güvenli bağlanmaları vurgulayarak olumlu sonuçlar verir (Cornelius-White, 2007). Ek olarak, yetişkin desteği düzeylerinin öğrenci katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi vardır (Klem ve Connell, 2004; Woolley ve Bowen, 2007). Öğrenciler, dayanıklılık ve esenlik için koruyucu bir faktör olarak hizmet eden ilişkiler yoluyla bağlılık ve aidiyetten yararlanır (Brunzell vd., 2016; Roffey, 2013; Stewart vd., 2004).

Okullarda travma bilgisine dayalı uygulamalar sadece gelip geçecek bir şey, ayrı bir faaliyetler dizisi veya ara sıra kullanılan bir araç seti olarak değil, çocukların okulları boyunca akademik ve sosyal zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için

temel oluşturan içerik alanıyla bir paradigma kayması olarak görülmektedir (Morton ve Berardi, 2017). Bir öğretmenin öğrenci duygularını anlama ve empatik bir şekilde tepki verme yeteneği ile öğrenci davranışı arasındaki bu bağlantı, olumsuz deneyimler yaşayan öğrenciler için güvenlik oluşturmak açısından önemlidir (Opiola vd., 2020).

Türkiye'de travmaya duyarlı okullarla ilgili henüz herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Türkiye'de son yıllarda travmaya duyarlı okul girişimleri göze çarpmaktadır. Eğitim sistemine bakıldığında Türkiye'de matematik ya da fen dersinin hiçbir aşamasında travmanın dikkate alınmadığı görülmektedir. Ancak travmaya duyarlı okullarda travma hassasiyeti sadece rehberlik alanının dikkate aldığı bir durum değildir. Okulun tüm bileşenleri (öğretmen, yönetici, personel ve güvenlik görevlisi vb.) bu sistemin bir parçası ve aktif bir katılımcısı olarak bu yaklaşımla çalışmalıdır (Öz, 2020).

Travma bilgisine dayalı okul sisteminin temel bileşenlerinin uygulanması, "herkese uyan tek beden/tip" yaklaşımı olmaksızın her okulun ve bölgenin güçlü yanları üzerine inşa edilebilir. Bazı okullar çoğu zaman, tek bir bileşene odaklanıp onu genişletmeyi seçerken, diğerleri başlangıçta çok olarak bileşenleri benimsemeyi tercih ederek, travma bilgisine dayalı bir sisteme dahil edilebilecek mevcut kaynaklara ve programlara sahiptir (Kataoka, 2018). Travma bilgisine dayalı uygulamalar için baskın veya resmi olarak üzerinde anlaşmaya varılmış bir çerçevenin olmadığı ve etkililiğin tutarlı bir şekilde belirlenmediğine dair bulgular göz önüne alındığında, meydana gelen travma bilgisine dayalı uygulamaların anlayışlarının ne olduğunu ve illerde, ilçelerde ve okullarda nasıl uygulandığını incelemek önemlidir (Thomas vd., 2019).

Travma konusunda bilgili ruh sağlığı uzmanları, doğal olarak, diğer mesleklerle, örneğin eğitimciler ile disiplinlerarası iş birliğinin, insanların çektiği acıya/yaşadığı zorluklara yanıt vermek için hem mantıklı hem de gerekli olduğunu anlarlar (Ko vd., 2008). Travma bilgisine dayalı uygulamaların oluşturulmasında kilit bir unsur, okul temelli ruh sağlığı uzmanları (yani okul psikologları, okul danışmanları ve sosyal hizmet uzmanları), üniversiteler, sağlık sistemleri ve/veya toplum ruh sağlığı kurumları ile iş birliği yapmaktır (Phifer ve Hull, 2016). Ekolojik bir bakış açısı, çocukların psikolojik iyi oluşu üzerinde sorumluluk almak için rollerini tanımlayan, eğiten ve güçlendiren, çocuklarla rutin olarak çalışan disiplinlerarası arabulucuların işlevini vurgular (Wolmer

vd., 2005). Tüm bunlarla iyileşmenin yalnızca profesyonel ruh sağlığı tedavisinin bir sonucu olarak meydana gelmediği kabul edilmektedir. Psikoterapötik tedavi, yalnızca o mekanda uygun olan müdahale stratejileri ile birçok farklı konuyu ele alırken, travma bilgisine dayalı stratejiler, toplulukların hem genel sağlığın yapı taşları olarak hem de şiddetli stres ve travmaya yanıt olarak birbirlerini besleyip kaynağa dönüşebilecek yollardır (Ko vd., 2008).

Sürmekte olan pandemi süreci göz önüne alındığında, çoğu öğrenci, eğitimci, personel ve okul yöneticisi için COVID-19 tehlike, güvenlik ve korunma ihtiyacı ile ilgili endişeleri gündeme getirmektedir. Bazıları için bu tehlike önceden var olan travmaya, sıkıntıya ve eşitsizliklere eklenir. Diğerleri için pandemi, evde şiddet ve istismar riskinin artmasını içerebilecek yeni keder, kayıp ve travma getirir (OECD, 2020). Birçok aile, izolasyon, ekonomik zorluklar ve karşılanmayan temel ihtiyaçlarla ilgili ikincil sıkıntılar yaşamaktadır veya yaşayacaktır (Aylaz ve Yıldız, 2020). Okul topluluklarının tehlike ve sıkıntı zamanlarında kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olabilmesi için bu süreçte de travma bilgisine dayalı bir yaklaşım gereklidir. Öğrencilerin öğrenebilmesi, eğitimcilerin öğretebilmesi ve personelin ve yöneticilerin bağlantı kurabilmesi ve gerekli yapıyı sağlayabilmesi için bu yaklaşıma ihtiyaç vardır.

Toplum psikolojisi perspektifi, sosyallik ve insanlarla bağlantıda olmanın önemini vurgular. Bağlantının iki önemli yönü olan topluluk duygusu ve sosyal desteğin; stres, anksiyete ve depresyonun etkilerine karşı tampon yaptığı ve refahı artırdığı bulunmuştur. Sosyal destek, alınan desteğin doğasıyla ilgili işlevsel destek ve sosyal ağın türü ve boyutuyla bağlantılı yapısal destek açısından görülebilir (Obst ve Stafurik, 2010).

Belirsizliğin içinde devamlılığı olan ve var olan ilişki sarmalını barındıran, öğrencilerin hayatında geniş bir yer kaplayan okul ağıyla olan ilişkilenme ve bağların sürdürülmesi, hayatın akışına devam etmesi de kaygıyla baş etmede önemli bir yer edinmektedir (Glowacz ve Schmits, 2020).

1.1.3.2. Bedenlenen/Bedenlenmiş Öğrenme

İnsan zihninin sembolleri işleyen bir "bilgisayar" gibi çalışmadığını anlamak için beyin araştırıldığında, eğitime sinirbilim perspektifinden bakmanın önemi görülmüştür (Sund vd., 2019). Buna rağmen çoğu eğitim programı zihinsel olan teorileri takip etmekte,

yani zihni bedenden ayırmaktadır. Oysa beden, yani eylem ve jestler, eğitim konularını anlamak ve öğrenmek için güçlü bir araçtır (Macedonia, 2019). Gençlerin kendi bedenleri hakkında bilgi edinme ve aynı derecede önemli olarak bedenleri ile zihinleri arasındaki ilişki hakkında bilgi edinme fırsatlarına sahip olmaları gerekmektedir (Bauer, 2018, sy. 18).

Sinirbilim, dilin ve matematiksel düşüncenin ardındaki beyin kalıplarının bedende eylem ve algıya dayandığını ortaya çıkarmıştır ve buna izin veren öğrenme bağlamları yaratmak önemlidir (Sund vd., 2019) Kinestetik öğrenmeye yönelik somatik bir yaklaşımla, kişi kendisinin daha fazla yönünü tanıyıp iletişim kurabilir ve doğuştan gelen beden bilgeliğimizle yeniden bağlantı kurabilir (Bauer, 2018, sy. 35). Bu noktada akla gelebilecek bir diğer konu ise beden odaklı müdahalelerdir, bu yaklaşım bedensel ve duygusal deneyimlerin biyolojik ve deneyimsel olarak ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Genel olarak beden odaklı müdahaleler, bedenin başkalarıyla ilişkisinin ve beden ile duygular arasındaki bağlantının farkına varma fırsatları sağlamayı amaçlamaktadır (Röhricht, 2009). Burada ele alınan yanı ise psikomotorisite, oyun, dans, gevşeme, fiziksel aktivite ve egzersiz müdahaleleri gibi daha geniş beden odaklı yaklaşımları bütünleştiren yanıdır (Dias-Rodrigues vd., 2022).

Bedensel aktivitelerin, ister dikkatsizlik ister kas gerginliği yoluyla, bir şekilde azalmasının, hem sosyal-duygusal zeka hem de biliş üzerinde güçlü bir olumsuz etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bauer, 2018, sy. 35). Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda kullanılan beden odaklı müdahalelerin empati, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık gibi diğer sosyal-duygusal sonuçları etkili bir şekilde iyileştirdiğine dair orta düzeyde kanıt bulunmuştur (Dias-Rodrigues vd., 2022). Bu noktada, çocukların sosyal-duygusal gelişimi ışığında özel olarak yapılandırılan, eğitim gibi bağlamlar büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda çocukların sosyal-duygusal yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan eğitim uygulamaları bilişsel ve davranışsal (Durlak vd., 2011; Luo vd., 2020) veya beden odaklı (Waters vd., 2015; Gibson vd., 2017) gibi farklı yaklaşımları içeren çeşitli müdahale programları uygulanmaktadır (akt. Dias-Rodrigues vd., 2022). Bedenin ön planda olduğu bir öğrenme süreci, fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik öğrenmeyi desteklemek için okullarda olumlu bir katkı sağlayabilmektedir. Hareket ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma, hareketin bilişi desteklediğini, kan akışını artırarak zihin açıklığını desteklediğini, artan endorfin seviyeleriyle stresin

azalmasına, daha iyi bir ruh haline ve odaklanma yeteneğine yol açtığını ve nöroplastisiteyi arttırdığını göstermektedir (Bauer, 2018, sy. 40).

1.1.3.3 SOYAÇ Modeli

Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ), sokakta yaşayan veya çalışan çocukların/gençlerin yararı gözetilerek kurulmuş olan üniversite temelli bir merkezdir (Bademci, 2020). SOYAÇ çalışma modeli, üniversite-toplum iş birliğinin sokaktaki çocuk/genç olgusunu ele almada etkili bir strateji olarak önemini göstermekle kalmayıp, teori ve uygulamayı birleştiren özgün ve üretken bir çalışma modelidir (SOYAÇ, 2021). Toplumsal sorunlara çözüm aramak için sistem yaklaşımına dayalı kurumlar arası iş birliği ve disiplinlerarası bir yaklaşım içinde pratik yapmayı; bağlanma temelli terapötik akran desteği aracılığıyla güvenli ilişkiler kurmayı ve eğlenceli ortamlar yaratarak dezavantajlı çocukları desteklemeyi amaçlamaktadır (Aydoğan ve Arslan, 2021).

İlişkilerin nörobiyolojisi, sinir sistemlerimiz aracılığıyla birbirimize bağlı olduğumuzu, sürekli olarak birbirimizden etkilendiğimizi ileri sürmektedir, bu çerçevede, yapılan çalışmalardaki bağlanma temelli akran desteği ve travma bilgisine dayalı uygulamalar ile ilişkinin iyileştirici gücü öne çıkarılmaktadır (Aydoğan ve Arslan, 2021). "Bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım" çalışma modeli daha önce de olumlu sonuçları getirmiştir (Bademci ve ark., 2015; Bademci ve Karadayı, 2013). Bu modelin getirisi, birebir görüşmeler sayesinde kurulan güvenli bağların kişilerin yaşadıkları kaygı, korku ve değersizlik duyguları ile başa çıkabilmelerine yardımcı olması ve psikolojik dayanıklılıklarını arttırmasıdır. Çocukların travma yaşantılarıyla büyük ölçüde kaybettiği (Van der Kolk, 2020) rutin, öngörebilme, güvenli ve tutarlı ilişkilere duydukları büyük ihtiyaç bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli destek ile sağlanmaktadır (Bademci vd., 2019). Kurulan bağların akran temelli olması, kendilerine yakın yaş grubundaki kişilerin varlığı, kendilerini açmaları ve daha rahat olmaları için kolaylaştırıcı etki sağlamakta ve onları rol model olarak görebilmelerine yardımcı olmaktadır (akt. Bademci ve ark., 2015). Kabul edici ve destekleyici bir ortamın kişilerin kendilerine ilişkin benlik algılarını olumluya çevirmede etkili olduğu ve dolayısıyla özsaygılarını artırdığı, bununla beraber zorlu yaşam

olaylarına karşı koruyucu bir işlev sağladığı kabul edilmektedir (Taylı, 2010; Bademci ve ark., 2018).

İlişkiyi kurmak için bireylerin güçlü yanlarına odaklanılarak oyunlar, şarkı/dans atölyeleri, bireysel/grup buluşmaları ve etkinlikler gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Aydoğan ve Arslan, 2021). Bu uygulamalar, okulda duygusal olarak güvenli, destekleyici, eğlenceli ve teşvik edici bir atmosfer yaratılmasına yardımcı olmakta, bu da okula bağlılığın güçlendirilmesi, sosyo-kültürel öğrenme olumlu davranışların ve olumsuz davranışların azaltılmasını desteklemektedir. Çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar terapi değildir ancak yapılan uygulamaların terapötik olması hedeflenmekte ve bu sayede çocukların çevrelerinde onları merak eden insanlarla sağlıklı ilişkiler kurarak antisosyal davranışlardan uzaklaşmaları amaçlanmaktadır (Bademci vd., 2019).

Etkinlikler, çocukların/gençlerin kendilerini tanıdıkları ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda, çocuk merkezli ve duygusal bir yaklaşımla, öğrenmede özgüven, merak ve motivasyonu teşvik etmek amacıyla yapılmaktadır. Güvene dayalı bir ilişki içinde çocukların/gençlerin dikkat ve çabalarının gözlemlenmesi ve takdir edilmesi, özgüven ve öğrenme motivasyonunu arttırmaktadır (Bademci, 2018). Bunlar aracılığıyla, toplumun dışında kalmış çocukların ve gençlerin görülmüş, duyulmuş ve dinlenmiş olduklarını hissettirmek amaçlanmaktadır (SOYAÇ, 2021). Çocuklarla kurulan kişiler arası ilişkiler ve bununla güçlenen sosyal öğrenme, onların yetenek ve becerilerine olan inançlarını artırmaktadır. Oluşturulan yeni çevrede sosyal yeniden öğrenme, çocukların bilişsel yapısında değişikliklere neden olmakta ve yeni düşünme ve davranış stratejilerinde ortaya çıkan yeni bilişsel yapıların inşa edilmesine yardımcı olmaktadır (Karadayı, BT).

SOYAÇ etkinlikleri, çocukların sosyo-duygusal öğrenmelerini sağlamak için ilgi alanlarına uygun dans, sanat, drama, oyun ve ritim atölye programlarını içermektedir (SOYAÇ, 2021). Reich, istenmeyen duyguları bastırmada kritik nokta olarak diyafram bloğunu vurgulamıştır, bu noktada konuşma, şarkı söyleme gibi etkinliklerle zorlayıcı duygular ifade edilip boşaltılabilir, bunun kaygı üzerinde de etkisi vardır (Thielen, 2014). Müzik dinlemek ve eşlik etmek, kişinin kendisini canlı hissetmesine, bedensel ifadeleri ve sesini kullanmasına yardımcı olmaktadır (Başer, 2015). SOYAÇ etkinliklerinde

kullanılan drama, müzik, perküsyon, radyoya özel etkinlikler (akt. Bademci vd., 2017) bu perspektiften de anlamlıdır.

SOYAÇ Modelinin Bağlanma Temelli Ekosistem Yaklaşımı'nın sosyokültürel temeli, erken okul terkinin önlenmesine yönelik bir müdahale modeli olarak anlatılmaktadır. Sosyo-kültürel yaklaşım, okul ortamlarını birbiriyle ilişkili birçok mikro düzeydeki alt sistemlerden oluşan bir sistem olarak ele alır. Öğrencilerin gelişimi, öğrenmesi ve esenliği, sistemler ve diğer paralel ve üst düzey sistemler içindeki dinamik işleyişe bağlıdır (Karadayı, BT). SOYAÇ Modeli ile çocuğu çevreleyen tüm sistemler, yaşam koşulları ve kültürel hassasiyetler dikkate alınarak; okul temelli toplum çalışmaları travma bilgisine dayalı ve beden odaklı terapötik yaklaşım ile gerçekleştirilmektedir (Aydoğan ve Arslan, 2021). Ayrıca, çocukların gelişiminde önemli rol oynayan alt sistemler arasındaki ve farklı seviyelerdeki etkileşimleri bütünsel bir bakış açısıyla bir araya getirmeyi ve anlamayı amaçlayan ekosistem yaklaşımından ortaya çıkmaktadır (Karadayı, BT).

Çocuk/gençlerle birlikte çalışarak geliştirilen, sürekli gelişmeye ve genişlemeye çalışan ilişkisel-duygusal temelli bir sistem olan SOYAÇ bünyesinde çocuk adalet sistemi içerisinde ya da okullarda çocuklarla çalışan uzmanlara ve çocukların ailelerine yönelik çalışmalar da yürütülmektedir (Bademci ve Karadayı, 2013; Bademci vd., 2015, 2019). SOYAÇ, nihai amacı çocuklara verilen kaliteli hizmeti sürdürmek olan yansıtıcı ve travma bilgisine dayalı uygulamaları ile öğretmenler için destek grupları da oluşturmuştur (Bademci, 2020). Bu personel odaklı yaklaşım, okul dönüşümünün merkezinde yer alır ve travmaya, travmanın öğrenme üzerindeki etkisine ve travma bilgisine dayalı mantığı öğrencilerle olan etkileşimlere uyarlamak için kapsamlı bir bakış sağlar (Perry ve Daniels, 2016). Öğrenme deneyiminin anlaşılmasında öğretmenin mesleki ve kişisel deneyimlerinin duygusal boyutu ile çocuğun okul öncesi dönemde gelişiminde etkili olan aile ortamı kaynaklı duygusal, sosyal ve bilişenlerin anlaşılmasına gerek vardır (Aydoğan ve Arslan, 2021). Etkili öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin ve çocukların duygusal ihtiyaçlarının fark edilip karşılandığı ve çocukların destekleyici ilişkilerle kendilerini güvende hissettikleri bir okul ortamında gerçekleşebilir.

Bu çevreleme yapılırken üniversite-toplum ilişkisi temelinde hareket edilmektedir, üniversitenin öğrenci ve akademik gücünün dahil edilmesiyle, teori ve

uygulama iç içe bir hale gelmektedir (Bademci, 2018). SOYAÇ faaliyetleri ile kazanılan bilgi ve deneyim, öğrencilerin sosyal sorumluluklara karşı duyarlılıklarını artırarak üniversite eğitiminin kalitesine katkı sağlamaktadır (Bademci vd., 2014; Gökler-Danışman ve Bademci, 2013). Merkezde gerçekleşen faaliyetler Maltepe Üniversitesi psikoloji bölümü öğretim görevlileri başta olmak üzere, sosyal hizmet bölümü öğretim görevlileri ve üniversite bünyesindeki diğer bölümlerin öğretim görevlilerinin de katılımıyla yürütülmektedir. Tüm çalışmalar psikoloji bölümü, çocuk gelişimi bölümü ve sosyal hizmet bölümü öğretim görevlilerinin süpervizörlüğünde gerçekleşmektedir (SOYAÇ, 2021). Disiplinlerarası çalışma ile kişiye farklı yanlardan bakmak, onu daha iyi tanımak ve ihtiyaçlarını fark edip gidermek üzerine yollar arama imkânı sağlamaktadır. Üniversite toplumda ve toplumun bütün katmanları da birbiriyle ilişki ve etkileşim içinde çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Aydoğan ve Arslan, 2021). Travma bilgisine dayalı uygulamalardaki temel bir unsur, okul temelli ruh sağlığı uzmanları, üniversiteler, sağlık sistemleri ve/veya toplum ruh sağlığı kurumları ile iş birliği yapılmasıdır (Phifer ve Hull, 2016). SOYAÇ Modeli'nde de kamu kuruluşları iş birliğine dahil edilmektedir, çalışmanın içinde olan herkesin kendisiyle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin desteklenmesi, bir komünite oluşturulması değişimin kalıcılığı ve süreklilik için bu iş birlikleri çok önemlidir. İçselleştirilmeyen, bedenlenmeyen bir değişim gerçek bir değişim olmadığı gibi, değişim ancak kolektif olduğunda kalıcı, köklü bir hale gelmektedir (Aydoğan ve Arslan, 2021).

Çocukların haklarını korumak ve geliştirmek üzere, sosyal adalet ve fırsat eşitliği için bir araya gelinen SOYAÇ çalışmaları da pandemi koşullarıyla beraber çevrimiçi platforma geçiş yapmıştır (SOYAÇ, 2021). Bununla birlikte farklı ülke veya şehirlerden insanların da etkinliklere katılımı çalışmaları zenginleştirmiştir. Yapılmış olan bir araştırmada çevrimiçi ortamda yapılan iş birliğindeki kültürel zenginliklerin, kültürel ve teknolojik gelişmedeki farklılıklarının ders tasarımı ve yürütülmesi üzerindeki etkileri anlamlı bulunmuştur (Alemdağ, 2013).

1.1.3.3.1. Travma Bilgisine Dayalı Uzaktan Eğitim Uygulamaları: "Okuldayız: Üsküdar" Projesi

SOYAÇ ve Üsküdar Kaymakamlığı iş birliğiyle yürütülmüş olan "Okuldayız: Üsküdar" projesi kapsamında travma bilgisine dayalı disiplinler arası sistem yaklaşımıyla

okul temelinde sürdürülen toplum merkezli çalışmalar yapılmıştır. Projeyle eğitim hayatı kesintiye uğrama riskiyle karşı karşıya kalan öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri, aile ilişkileri, içinde bulundukları sosyal çevre, toplumsal ve kültürel kimlik göz önünde bulundurularak okula devam ve akademik başarılarına etki eden sorun ve ihtiyaçların tespiti ve bu yönde destekleyici faaliyetler yapılmıştır (SOYAÇ, 2021). Proje süresince, çocukların yanı sıra sistemin önemli parçalarından olan aileler ve öğretmenlerin de aktif katılımı teşvik edilmiş; bu sayede hem onlara yönelik destekleyici faaliyetler yürütülmesi hem de öğrencinin sorunlarının çözümlenmesi ve ihtiyaçlarının keşfedilip giderilmesi konusunda derinlemesine iş birliği sağlanmıştır (Aydoğan ve Arslan, 2021).

Okulu bir sistem olarak görmek, diğer çocukları ve çalışanları, çocuklar ve ebeveynlerle daha iyi ilişkiler kurmaya teşvik etmektedir (Karadayı, BT). Projede faaliyet gösterilen alanlar; bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik grup desteği, aile grup desteği, sağlık eğitimi faaliyetleri, beslenme eğitimi faaliyetleri, tüm öğretmenler için grup desteği, okul sosyal çalışması, aile çalışması, bireysel terapi desteği: kil terapisi ve çocuklar için felsefe atölyesidir (SOYAÇ, 2021). Destekleyici, eğitici ve oyun ortamlarında etkinliklerle güvenli ilişkiler kurarak ve etkinliklere birlikte katılarak okula devam sorunu yaşayan çocukların bireysel gelişimlerine ve okula uyumlarına yardımcı olmak hedeflenmektedir (Aydoğan ve Arslan, 2021).

Küresel bir sağlık krizi sırasında uzaktan eğitim son derece karmaşıktır. Bunun yanı sıra çocuklar için fiziksel olarak uzakta olma ve yeni araç ve teknolojileri kullanmayı öğrenirken beliren duygusal ihtiyaçlar da öne çıkmaktadır (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Ancak bu diğer insanlarla araya sosyal mesafeler koyulması gerektiği anlamına gelmemektedir. Pandemiye karşı tedbir niteliğindeki uygulamaların yarattığı fiziksel erişimin kısıtlanması hâlinin bir duygusal ve sosyal yalnızlığa dönüşmemesi açısından çocuklar gibi hassas/kırılgan gruplar ile olan iletişimin online sosyal ağlar aracılığıyla sürdürülmesi önem kazanmıştır (Aktürk, 2020). Yani kişiler online platformlar üzerinden de ilişki ve iletişimlerini sürdürebilmekte ve sosyal desteği hissetmektedir. Sosyal ağ veya çevrimiçi platform kullanımında eğitim de bu amaçlardan biridir. Ayrıca fiziksel mesafe önlemleri için yüz yüze görüşemedikleri kişilerle kamera ve mikrofon aracılığıyla ilişkilenmelerini sürdürmekte, güvende ve rutinlerine bağlı

hissedebilmektedirler. Öğrencilerin öz düzenleme ve ilişkilere yönelik sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ele almak için uzaktan eğitimde travma bilgisine dayalı yaklaşımı kullanmak, eğitimcilerin öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin uzaktan bile gelişmeye devam edebilmelerini sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Pate, 2020).

Çevrimiçi platformların sağladığı aynı anda farklı coğrafi yerlerde bulunan öğretmenler ve kişiler arasındaki iş birliğin teknolojik ve pedagojik gelişim üzerine katkısı dikkat çekici olabilmektedir (Alemdağ, 2013). Öğretim faaliyetlerinin her alanında kalıcı öğrenmeler gerçekleştirerek öğrendiklerini pratikte kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde, eğitsel çevrimiçi sosyal öğrenme ortamlarının kullanılması mümkün görülmektedir (Bulca ve Demirhan, 2020). Yapılmış olan bir uzaktan eğitim uygulamasında, geliştirilen sosyal öğrenme ortamı başka bir şehirde yaşayan öğretmenin sınıfıyla birleştirerek kullanılmış; video konferans yöntemiyle ortak bir sunum izlendikten sonra, çevrimiçi bir tartışma ortamı yaratılmıştır (Alemdağ, 2013). Buna benzer şekilde "Okuldayız: Üsküdar" Projesi kapsamında 2020-2021 yılları arasında çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiş olan Çocuklar için Felsefe Atölyesi'nin sene sonu raporunda çocukların felsefeyle ilgili en çok sevdiklerini söyledikleri kavramlar ilgi çekicidir (Poyraz, 2020). Çocuklar tartışma yapmak, farklı yönlerden bakabilmek gibi kazanımları olduğunu fark edip bunları dile getirmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında yeni bir etkileşim olanağı sunması, sınıf dışında da öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması, grup projelerinde iş birliğini kolaylaştırması, öğrencilerin daha aktif bir öğrenme ortamında arkadaşlarıyla zaman geçirmesi, ders notlarının ve çeşitli diğer dijital kaynakların paylaşılması uzaktan eğitim uygulamaları için de heyecan vericidir (akt. Alemdağ, 2013).

1.2. Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş, Ryff ve Keyes (1995) tarafından bireyin yaşam amacının farkında olması, kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirmesi, sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik iyi olma hali, bireyin yaşamının tüm gelişim alanlarını (zihinsel, fiziksel veya duygusal) içeren ve bu alanlarda bir gelişmeye veya büyümeye yol açan olumlu durum olarak tanımlanmaktadır (akt. Başaran vd, 2020; Linley ve Joseph, 2004). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere psikolojik iyi oluş, bireylerin tüm yaşamlarını ve içinde bulundukları sosyal bağlamları kapsayan, psikolojik

sağlamlıklarında etkili olan, çok boyutlu ve disiplinler arası bir kavram olarak da anlaşılmalıdır (Schweiger ve Graf, 2015). Psikolojik iyi oluşun öz-kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim olmak üzere altı boyutu vardır (Ryff, 1989).

Kataoka ve diğerleri (2018) olumsuz çocukluk deneyimlerinin çocukluk sağlığı üzerindeki etkisinin altını çizmiştir. Çocukların psikolojik iyi oluşunu etkileyen kavramlardan biri stres olabilir. Eryılmaz (2009) stresin bireyin psikolojik iyi oluşunu önemli bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Aile içerisindeki stres ve çatışmalar, çocuklarda psikolojik iyi oluş, sağlık problemleri ve düşük özgüven ile ilişkilendirilmektedir (Akın, 2008). Fakat bir veya daha fazla arkadaşa sahip olmak, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir (Başaran vd., 2020). Bu noktada öğretmenle ilişkilenmenin getirdiği olumlu sınıf iklimi ve akran ilişkileri, benlik saygısı (Sutton ve Wheatley, 2003) açısından iyileştiricidir (Opiola vd., 2020). Bu durumun temelinde, akranlarla pozitif ilişki kurmanın, bireylerin ruh halini olumlu etkilemesi ve stresin azalmasına yardımcı olması ve dolayısıyla bireylerin beden ve ruh sağlığını korumaya yardımcı olması yatıyor olabilir (Başaran vd., 2020).

Çocukların duygusal iyi oluşunu etkileyen kavramlardan birisi anne-baba ve çocuk iletişimi olabilmektedir. Sümer ve Şendağ (2009) ebeveynleri tarafından sevilen, değer verilen, ebeveynleri ile güvenli bağlanma deneyimi olan çocukların başarı için gerekli özgüveni kazandığını, aynı zamanda da psikolojik sağlıklarını koruduğunu ifade etmektedir. Çocukların duygusal iyi oluşunu öğretmenler de etkileyebilmektedir. Kalisch (2012) tarafından çocuklarda duygusal ve sosyal iyi oluşun birlikte incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin, okulun duygusal ve sosyal iklimini değiştirmesi ve öğrencilerin formal öğrenme kaynaklarını şekillendirmesi açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Akın, 2008).

1.2.1. Psikolojik Sağlamlık (Psikolojik Rezilyans)

Psikolojik sağlamlık kavramı üç temel beceriden oluşmaktadır. Bath (2008), psikolojik sağlamlığın, güvenlik, bağlantılar ve duyguları yönetme şeklinde üç dayanağının olduğunu belirtmiştir (akt. Öz, 2020). Psikolojik sağlamlık, günümüzde normal davranışlar gösterebilmek için son derece önemli hale gelmiştir (Bitmiş vd., 2013). Çünkü psikolojik sağlamlık zihinsel ve duygusal sağlığın korunmasında veya

kaybedilen sağlığın yeniden kazanılmasında, stres ve olumsuz duygularla başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır (Başaran vd., 2020; Öz, 2020).

Wolpow ve arkadaşları (2016), psikolojik sağlamlığın travmanın karşı dengesi olduğunu açıklayarak, onu "bir bireyin veya topluluğun strese dayanma ve stresi geri itme yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Bu durum tıpkı travma ve psikolojik sağlamlık üzerine yapılan son araştırmaların, bireylerin neyi yanlış yaptıklarından ziyade başa çıkmak için neyi iyi yaptıklarına odaklanmaya doğru olumlu bir kayma yapması gibidir (Giboney-Wall, 2021).

Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları yaşantılarına bağlı olarak azalabileceği gibi yüksele de bilmektedir (Luthar vd., 2000). Diğer bir deyişle psikolojik sağlamlık düzeyleri düşük olan öğrencilere uygun yaşantılar sunulduğunda psikolojik sağlamlık düzeyleri yükseltilebilir. Ergenlik döneminde, travmaya duyarlı okulların, öğrencilerin psikolojik sağlamlığını artırdığı, öğrenci ilişkilerini, problem çözme becerilerini ve genel iyilik halini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Longhi, 2015; Jennings, 2019).

1.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Son yüzyıl içerisinde öğrencileri, sadece akademik olarak geliştirmenin yetersiz olduğu konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Akademik gelişime ek olarak öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi de dikkate alınmaktadır (Öz, 2020). Sosyal ve duygusal yönden yeterli olmak, sağlıklı ve mutlu bir birey olmanın önemli boyutlarındandır. Bu becerileri kazandırmayı amaçlayan sosyal duygusal öğrenme programları ise duygusal anlayış, iş birliği, girişkenlik, öz kontrol, engellenmeyi tolere etme, etkili çatışma çözme stratejilerinin kullanımı gibi olumlu davranışları ve plan yapma, zihinsel esneklik, genel sağlık durumu, cinsel gelişim, okul başarısı gibi nitelikleri geliştirmektedir (Payton vd., 2000; Sandy ve Boardman, 2000).

Sosyal ve duygusal yetersizlik ile ilişkili olarak çocuk ve gençlerin şiddet, sigara-alkol-madde bağımlılığı, AIDS, ergen gebeliği, düzensiz uyku ve beslenme alışkanlıkları ve olumsuz çatışma çözme davranışları gibi riskli özellikleri onların gelecekteki sağlıkları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Cast ve Burke, 2002; Zins ve Wagner, 1997). Travma bilgisine dayalı yaklaşımlar, öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminde, genel iyilik halinde ve eğitim başarılarında önemli bir rol oynayabilmektedir (Record-Lemon

ve Buchanan, 2017). Öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin sistematik çalışmalardan birisi de travmaya duyarlı okullardır (Öz, 2020).

1.2.3. Anksiyete

Travmatik yaşantılar kaygı tepkilerini ortaya çıkarabilmektedir. Bessel van der Kolk'un (2000) aktardığına göre, insanlar yaşamı tehdit eden veya diğer travmatik deneyimlerle karşı karşıya kaldıklarında, uyuşma, geri çekilme, kafa karışıklığı, şok ve suskunluk terörünün bir karışımını yaşarlar. Bazı kurbanlar harekete geçerek baş etmeye çalışırken, diğerleri ayrışma yaşayabilir.

1.2.3.1. Anksiyete Duyarlılığı

Anksiyete duyarlılığı ise Reiss ve McNally (1985) tarafından geliştirilmiş bir kavram olup, bireylerin anksiyete ile ilişkili duyumlardan ne düzeyde rahatsız olduklarını ve bu duyumları fiziksel, psikolojik veya sosyal açıdan ne kadar tehdit olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar anksiyete duyarlılığı yüksek olan bireylerde anksiyetenin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Mantar vd., 2010).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, SOYAÇ tarafından yürütülen “Okuldayız: Üsküdar” projesinin yürütüldüğü ortaokuldaki çocukların travma bilgisine dayalı uzaktan eğitime dair deneyimlerinin keşfedilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bahsi geçen okulda pandemi öncesinde de pek çok olumsuz çocukluk çağı yaşantısı ve devamsızlık temel bir sorunken pandemi sonrası koşullarda çocuklara ulaşılması ve çocukların eğitime erişimi çok daha zor bir hale gelmiştir. İstanbul'un dezavantajlı bir bölgesinde istismar, ihmal, şiddet veya şiddete tanık olmak gibi olumsuz çocukluk çağı deneyimleri olan çocukların bulunduğu, okul terki riskinin yüksek olduğu bu ortaokulda, travmanın fiziksel, duygusal ve sosyal iyi oluş üzerindeki etkisini ve aynı zamanda psikolojik sağlamlığı, sosyal-duygusal becerileri ve genel refahı güçlendirmede travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının rolünü araştırmak amaçlanmaktadır.

Bu çalışmayla birlikte öncelikle çocuklara aileleri ve öğretmenlerinin iş birliği aracılığıyla ulaşma, ulaşılan çocukların psikolojik iyi oluşunu destekleme, eğitime ve

etkinliklere devamlılığını travma bilgisine dayalı uygulamalar aracılığıyla teşvik etme, öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirmede çevrimiçi süreçleri dahil etme temel noktaları öne çıkmaktadır. Bu çerçevede projede psikoloji, çocuk gelişimi, sosyal hizmet, beslenme ve diyetetik ve hemşirelik öğrencilerinden oluşan disiplinlerarası sınıf ekipleri ilişki temelli ve iyi oluşu destekleyici amaçlı çalışmalar yürütmüşlerdir. Buna göre, projeye katılmış olan çocuklarla yapılan bu çalışmanın amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocukların projeye dahil olarak deneyimlediği travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim deneyimlerini araştırmak.

2. Çocukların proje başlangıcındaki ve sonundaki duygusal ve psikolojik iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak.

3. Çocukların proje başlangıcı ile sonundaki duygusal ve psikolojik iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığı düzeyleri arasında değişim olup olmadığını araştırmak.

Dünyada pek çok örneği bulunsa dahi (Giboney Wall, 2021; Opiola vd., 2020; Kataoka vd., 2018; Morton ve Berardi, 2018; Brunzell vd., 2016; Phifer, 2016; Walkley ve Cox, 2013), Türkiye'de travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları üzerine yapılmış herhangi bir uygulama çalışmasına rastlanmamıştır, konuya dair betimsel çalışmalar ise oldukça kısıtlı sayıdadır (Aydoğan ve Arslan, 2021; Öz, 2020), bu çerçeveden bakıldığında çalışma literatüre katkı sağlayacaktır.

Çocukların gelişim dönemi içinde yaşadığı olumlu ve olumsuz tüm deneyimlerin, çocuk üzerinde etkiye sahip olması nedeniyle çalışmanın ebeveynlere ve eğitimcilere faydalı bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca yine bu yaşantıların çocuğun öğrenme deneyimi üzerindeki etkilerinin anlaşılması açısından yarar sağlayacağı ve gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamaları adına faydalı bilgiler sunacağına inanılmaktadır.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

Bu çalışma esas olarak travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamaları, psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkiyi ve ayrıca çocukların ve gençlerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini çocuk bakış açısıyla anlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmada araştırma konusunu derinlemesine keşfedebilmek için karma yöntemden yararlanılmıştır. Bu bölümde karma yönteme, neden karma yöntemin tercih edildiğine, karma yöntemi oluşturan iki parça olarak nicel ve nitel araştırmaya, kuramsal çerçevelere, evren ve örnekleme, işlem süreçlerine ve veri analizlerine yer verilmiştir.

2.1. Karma Yöntem

Karma yöntem, tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada nicel ve nitel verileri toplamaya, analiz etmeye ve karıştırmaya odaklanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2006). Nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılmasının, araştırma problemlerinin tek başına her iki yaklaşımdan daha iyi anlaşılmasını sağladığı fikrine dayanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2018).

Karma yöntemi öne çıkaran en önemli özelliği nitel ve nicel yöntemlerin özünde var olan sınırlılıkları birbirlerinin güçlü tarafları üzerinden dengelemesidir (Aydın-Çakır ve Türkeş, 2021). Örneğin nicel araştırmanın önündeki önemli kısıtlılıklardan birisi, bir şeyi öğrenmek yerine daha çok belirli bir sonucu istemekle ilgili olmasıdır. Daha sonra bu belirli sonucu isteme halini engellemek için birçok yapılandırmaya gidilmektedir ve keşif alanı sınırlanmaktadır (Caldwell ve Rae, 2015). Bu noktada nitel araştırmalar nicel araştırmaların detaylanması ve derinleşmesine katkı sağlayabilmektedir (Darbyshire vd., 2005).

Karma yöntemde amaç ikinci bir yöntem kullanarak araştırılan olguyu/olayı daha iyi anlamak, açıklamak veya bir önceki yöntemle elde edilen bulguları test etmektir (Anguera vd., 2018). Bununla birlikte araştırma soruları için daha kapsamlı kanıtlar toplanmasının yolunu açmakta, nicel veya nitel yöntemlerin tek başına cevaplayamayacağı soruların yanıtlanmasına yardımcı olmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2006).

Yeni bakış açılarının üretilmesi, önemli olası avantajlarından biri olarak görülmektedir (Brannen, 2005). Birçok avantajına rağmen karma yöntem araştırması yapmak kolay değildir. Hem nicel hem de nitel verileri toplamak ve analiz etmek zaman ve kaynak gerektirmektedir. Araştırma işlemlerini karmaşıklaştırır ve okuyucunun farklı işlemleri takip edebilmesi için net bir akış gerektirmektedir (akt. Balcı, 2021).

Yürütülen araştırmada karma yöntem ile hem nicel bir yaklaşım kullanılırken hem de kapsayıcı ve keşfedici bir bileşen olarak nitel bir yaklaşıma yer verilmiştir.

2.1.1. Uygulama ve Genel İşlem

Bu çalışma Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) tarafından yürütülen "Okuldayız: Üsküdar" projesi kapsamında haftalık olarak gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağlayan çocuklar ile yapılmıştır. Maltepe Üniversitesi SOYAÇ, 2010 yılında kurulmuş olan ve sokak çocukları/gençleri yararını gözeten üniversite temelli bir merkezdir (Bademci, 2020).

SOYAÇ, var olduğundan bu yana travma bilgisine dayalı disiplinlerarası sistem yaklaşımını odağa alarak toplum merkezli çalışmalar ve projeler yürütmektedir (SOYAÇ, 2021). Eğitim hayatı kesintiye uğrama riskiyle karşı karşıya kalan öğrencilerin pek çok yönden gelişimi, çevresel koşulları, aile ve kültürel kökenleri ön planda tutularak, çocuğu sistem anlayışıyla çevreleyen, okula devamını etkileyen sorun ve ihtiyaçları tespit etme ve gelişmeye açık yönleri pekiştirme hedefinde olan kapsayıcı faaliyetler yapılmaktadır (SOYAÇ, 2021). Bu kapsamlı uygulamaların yapıldığı projelerden birisi de çalışmanın odağı olan "Okuldayız: Üsküdar"dır. Proje 2019-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiştir, bu tez çalışmasının odağı ise 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen çevrimiçi uygulamalardır. Yapılan uygulamalar Ekim 2020 ile Haziran 2021 tarihleri arasında olmak üzere her hafta gerçekleştirilmiştir.

Bu proje, İstanbul'un dezavantajlı bir bölgesinde, okul terki riskinin yüksek olduğu bir ortaokulda, akran temelli yaklaşım odağa alınarak ulaşılamayan çocuklara ulaşma, ulaşılan çocukların iyi oluşunu destekleme, eğitime devamlılığı teşvik etme ve çocukları topluma kazandırma hedefleriyle gerçekleştirilmiştir. Çocukların merkeze konulduğu ve çocuğa temas eden toplulukların da kapsanmaya çalışıldığı proje kapsamında çeşitli faaliyet alanları bulunmaktadır.

Bu faaliyet alanlarından ilki, her sınıf için öğretmen odağa alınarak oluşturulan, Klinik Psikoloji yüksek lisans programına devam eden psikologların kolaylaştırıcı olduğu, Psikoloji, Sosyal Hizmet, Beslenme ve Diyetetik, Çocuk Gelişimi ve Hemşirelik bölümlerinden üniversite öğrencilerinin ve rol model olarak Roman eğitim gönüllülerinin dahil olduğu disiplinlerarası sınıf ekibi sistemidir. Sınıf ekibiyle travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında bazı zaman aralıklarında online eğitimden yüz yüze eğitime geçilmiş, ardından salgın riski yüzünden tekrar online eğitime geçilmiştir (MEB, 2021). Fakat bu dönemlerde dahi COVID-19 sebebiyle proje ekibiyle çocuklar fiziksel olarak hiçbir zaman bir arada bulunmamıştır, süreç daima çevrimiçi olarak devam etmiştir.

Çalışmalar kapsamında projede gönüllü olan üniversite öğrencileri sınıftaki çocuklarla eşleşerek akran danışmanı rolünü edinmiştir. Üniversite öğrencileri proje süresince üniversitedeki bölüm hocalarından süpervizyon desteği almıştır. Her çocuk bir üniversite öğrencisi tarafından takip edilip, derse devam durumu, bireysel ihtiyaçları ve ailesinin genel durumu gözetilerek kapsanmaya ve desteklenmeye çalışılmıştır. Ekip üyeleri takip ettikleri çocuklara dair edindikleri bilgileri ekip ile paylaşıp çocukların ihtiyaçlarının tespiti ve bunun giderilmesine yönelik adımlar atılabilmesi için aracı olmuştur.

Oluşturulmuş olan sınıf ekipleri ve sınıf öğretmeninin iş birliğiyle çocuklar ile çevrimiçi ortamda her hafta düzenli olarak faaliyetler yapılmıştır. Bunlara ek olarak felsefe atölyeleri, beslenme ve sağlık alanında sunum ve etkinlikler, spor temalı atölyeler ve oyun atölyeleri gibi çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca bireysel desteğe ihtiyaç duyan çocuklara ekipteki Psikoloji bölümü öğrencileri tarafından bire bir terapötik destek sağlanmıştır.

Faaliyet alanlarından bir diğeri sınıf ekibi sisteminin merkezinde yer alan öğretmenler ve okul çalışanlarına yöneliktir. Sınıf ekibi sistemiyle öğretmen farklı disiplinleri temsil eden üniversite öğrencileri tarafından desteklenmiştir. Öğretmenler için yapılan destek çalışmalarıyla yaşadıkları stres, tükenmişlik, kişisel zorlanmalar üzerinde çalışabilecekleri ve iyi oluşu arttırabilecek bir alan oluşturulması hedeflenmiştir, bu alan meslektaşlarıyla bir arada oldukları bir zaman dilimi de kazandırmaktadır.

Faaliyet alanlarından bir diğeri ise ailelerin desteklenmesine yöneliktir. Sınıf ekiplerinin ailelerle iletişim içinde olmasının yanı sıra aile çalışmaları ekipleri de sürece dahil olmuştur. Belirli aralıklarla aileler ekipler ile bir araya gelmiştir. Pandemide beslenme, çocukların internet kullanımı gibi bazı konularda ailelere seminerler verilmiştir. Bunlara ek olarak okuma yazma seferberliği gerçekleştirilmiş ve okuma yazma bilgisi olmayan ailelerin bu beceriyi kazanabilmeleri için çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Aileler çocuklara dair konuların yanı sıra bireysel konularda da desteklenmiştir, örneğin anneleri için kadın sağlığı çalışmaları yapılmıştır. Aile içi bir kriz durumunda gerekli desteği alabilme gücü sağlanmıştır.

Tüm bu faaliyet ve destekler sağlanırken kurumlararası iş birliklerinin kapsayıcı gücü öne çıkmaktadır. Kaymakamlık ve Valilik gibi kurumların desteğiyle kapsanması hedeflenen grupların ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilmiştir. Sosyal Hizmet Merkezi ve Üsküdar Romanları Platformu sosyal açıdan dezavantajlı ve risk grubu altındaki çocukları tespit ve ulaşma noktasında güçlü kaynaklar oluşturmuştur. Toplum Ruh Sağlığı Geliştirme Derneği gibi kurumlar ise bireysel psikolojik destek noktasında projeye katkı sağlamıştır.

2.2. Araştırmanın Nicel Boyutu için Yöntem

Nicel veriler, tutum, davranış veya performans gibi açık uçlu olmayan bilgileri içermektedir (Balcı, 2021). Nicel araştırmanın, insanların konuştuğu bağlamı veya ortamı anlamada zayıf olduğu, katılımcıların seslerini doğrudan duyuramadığı düşünülmektedir (Cresswell ve Plano-Clark, 2006). Nicel araştırmanın en güçlü yönlerinden biri ise geniş örneklemden elde edilen verilerin, istatistiksel analiz aracılığıyla genellenebilirliği yüksek, ölçülebilir ve sayısal bulgular kazandırabilmesidir (Aydın-Çakır ve Türkeş, 2021).

Nicel araştırma tasarımları genellikle deneysel ve deneysel olmayan olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Deneysel olmayan tasarımlarda mevcut veya geçmiş zamandaki durumu tanımlamak amacıyla ölçümler ve gözlemler yapılmaktadır. Bunlardan biri olan ilişkisel tarama çalışmalarında en az iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016; Karasar, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Değişkenler arasında araştırılan bu ilişki, bir neden-sonuç

ilişkisi değil, birlikte değişim ilişkisidir (akt. Karadavut, 2021; Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık düzeyleri ve anksiyete duyarlılıkları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Sosyal bilimlerde değişkenler arasında nedensel ilişkiler kurmanın en etkili yolunun deneysel tasarımlar kullanmak olduğuna işaret edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Deneysel desenler de kendi içerisinde tek denekli deneysel desen, zayıf deneysel desen, yarı deneysel desen, gerçek deneysel desen ve faktöriyel desenler olmak üzere gruplandırılabilmektedir (Yılmaz, 2013). Bu araştırmada zayıf deneysel desen çeşitlerinden tek gruplu ön test son test deseni kullanılmıştır. Bu tasarım, bir müdahaleden önce uygulanan bir ön test ile işlemden sonra uygulanan bir son test arasındaki farklılıkları incelemek için tasarlanmıştır (Creswell, 2013). Bu modelde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası ölçümler gerçekleştirilir. Modelde O2'nin O1'den anlamlı şekilde farklılaşması durumunda değişimin işlemden kaynaklandığı kabul edilir (Karasar, 2016). Bu çalışmada kullanılan desenin sembolik görünümü Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Tek gruplu ön test-son test deseni

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Araştırma Grubu	O1	"Okuldayız Üsküdar" Projesi: Travma Bilgisine Dayalı Uzaktan Eğitim Uygulamaları	O2

Bu bölümde nicel araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları, işlemi ve veri analizinden bahsedilmiştir.

2.2.1. Evren ve Örneklem

SOYAÇ bünyesinde yürütülen "Okuldayız: Üsküdar" projesinin gerçekleştirildiği ortaokulda okuyan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri evreni oluşturmaktadır. Tüm okul mevcudu 210 olan bu okulun en temel sorunu olan devamsızlık durumu nedeniyle projenin de en önemli amaçlarından biri olan öğrencilere ulaşma kısmı oldukça zordur, sene boyunca proje etkinliklerine en az 1 kez katılmış olan öğrenci sayısı 118'dir. Etkinliklere katılmış öğrenciler arasından projenin başında ulaşılmış olan 62 çocuk ön testte katılımcı olarak yer almıştır, örneklemin sınırlılığı projenin gerçekleştirildiği bölgedeki çocukların sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olması ve online olanaklara erişim sağlayamaması ile bağlantılıdır. Kasım ayında başlanan ön test uygulaması 62 çocuğa yapılmış olmasına rağmen Haziran ayında uygulanan son testte 54 çocuğa ulaşılabilmiştir. Ulaşılamama sebepleri arasında iletişim numarasının değişmesi veya geçersiz olması, çocuğun katılmak istememesi, ailenin iş birliği yapmaması gibi sebepler vardır. Ölçek uygulanan çocukların proje etkinliklerine katılım oranı %16 ile %100 arasında değişmektedir.

10 ve 17 yaş ($\bar{X}$=12,07) aralığındaki katılımcıların 28'i kız ve 26'sı erkek olmak üzere 54 çocuktan oluşmaktadır. Okul mevcudunun %30'unu 5. Sınıf, %30'unu 6. Sınıf, %21'ini 7. Sınıf ve %19'unu ise 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Proje etkinliklerine en az 1 kez katılmış olan 5. Sınıf öğrencilerinin 14'üne (%45.1), 6. Sınıf öğrencilerinin 21'ine (%56.7), 7. Sınıf öğrencilerinin 11'ine (%61.1) ve 8. Sınıf öğrencilerinin ise 8'ine (%25) ölçek uygulanmıştır. Demografik özellikler ile ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nicel çalışmadaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler (n=54)

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	28	51.8
	Erkek	26	48.1
Sınıf Düzeyi	5	14	25.9
	6	21	38.9
	7	11	20.4
	8	8	14.8
Toplam		54	100

2.2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel verileri toplama amacıyla bilgi formu (bkz. Ek 1), ardından Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu (bkz. Ek 2), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (bkz. Ek 3), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Kısa Formu (bkz. Ek 4) ve Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi (bkz. Ek 5) kullanılmıştır. Veri toplama araçları belirlenirken projeyle bağlantılı olan temel değişkenler odağa alınmıştır. Ölçümlerin sağlıklı olarak gerçekleştirilebilmesi için soru sayılarına dikkat edilmiş, çocukların çevrimiçi ortamda yapılmış olan ölçek uygulamasına dair olumsuz hissetmemesi hedeflenmiştir. Bu sebeplerle çalışmanın içeriğindeki pandemi, sosyal risk içeren yaşantılar gibi diğer konu ve kavramlar ise nitel araçlarla keşfedilmeye çalışılmıştır.

2.2.2.1. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu (SÇDPİOÖ)

Liddle ve Carter (2015) tarafından geliştirilmiş olan Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin (Ek 2**)** Türkçe uyarlaması Akın, Yılmaz, Özen, Raba ve Özhan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek, orijinal formla uyumlu şekilde 12 maddeden oluşmaktadır, tek boyutludur. 5'li Likert yapıda olan ölçme aracı "Her zaman (5)" ile "Asla (1)" arasında derecelendirilmektedir. Yükselen puanlar çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçek çalışmaları 9-16 yaş aralığı üzerinde yapılmıştır. Öngörülen güvenirlik düzeyinin .70 olduğu (akt. Akın vd., 2016; Tezbaşaran, 1996) dikkate alındığında, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının .90 olması ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada, SÇDPİOÖ'nün Cronbach alfa katsayısı toplam puan üzerinden tekrar hesaplanmış ve ön test verileri için .79, son test verileri için ise .82 olarak tespit edilmiştir.

2.2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (Ek 3**)** Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert yapıda olan ölçme aracı "Bana tamamen uygun (4)" ile "Bana hiç uygun değil (1)"

arasında derecelendirilmektedir. Ölçeğin iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler olmak üzere 4 alt boyutu vardır. Ölçekten yüksek puan alınması SDÖ becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Test-tekrar test güvenirliğinde ölçeğin toplam puanı için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında değişen ilişki katsayılarına sahip olması ölçeğin güvenilirliğinin kanıtı olarak yorumlanmıştır. Bu araştırmada SDÖBÖ'nün Cronbach alfa katsayısı toplam puan üzerinden tekrar hesaplanmış ve ön test verileri için .91, son test verileri için ise .85 olarak bulunmuştur.

2.2.2.3. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)

Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (Ek 4**)** Türkçe uyarlaması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek 28 madde ve 3 boyuttan oluşmuşken, ölçeği geliştiren Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) 12 madde ve tek faktörden meydana gelen kısa formu da oluşturmuştur. 5'li Likert yapıda olan ölçme aracı "Beni tamamen tanımlıyor (5)" ile "Hiç tanımlamıyor (1)" arasında derecelendirilmektedir. Yüksek puan yüksek sağlamlık düzeyini belirtmektedir. Güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır, bu değerlerin oldukça iyi olduğu söylenebilir, ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .45 ve .79 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ÇGPSÖ-12'nin Cronbach alfa katsayısı toplam puan üzerinden bakıldığında ön test verileri için .73, son test verileri için ise .82 olarak bulunmuştur.

2.2.2.4. Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi Türkçe Formu (ÇADİ)

Silverman ve Fleisig, Rabian ve Peterson (1991) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi'nin (Ek 5**)** Türkçe uyarlaması Seçer ve Gülbahçe (2013) tarafından, güvenirlik geçerlik analizi ise Yılmaz ve Zinnur Kılıç (2015) tarafından yapılmıştır. 6-17 yaş arası okul çağı çocuklarına yönelik hazırlanmış olan 18 maddelik bu ölçek çocukların anksiyete ile ortaya çıkan bedensel duyumlarından ne kadar korktuklarını puanlamalarına dayanmaktadır. Yükselen puanlar yükselen anksiyete duyarlılığına işaret etmektedir. 3'lü Likert yapıda olan ölçme aracı "Çok fazla (3)" ile "Hiç (1)" arasında derecelendirilmektedir. 7 yaşına kadar küçük çocukların bile kolayca

anlayacağı şeklinde puanlanmaktadır. Maddeler sosyal, bilişsel ve fiziksel olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. ÇADİ'nin yüksek bir iç tutarlılık gösterdiği (Cronbach alfa= .74) ve test tekrar test güvenilirliğinin iyi olduğu (r= .77, p<0,001) belirlenmiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlığı değerlendirildiğinde iç tutarlılık katsayısı; sosyal .36, bilişsel .43, fiziksel .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha katsayısı ise hem ön test hem de son test için .83 bulunmuştur.

2.2.3 İşlem

Proje başladığından itibaren rastgele örnekleme yöntemiyle, ulaşılabilen çocuklara çevrimiçi ortamda ölçek uygulaması yapılmıştır. Ön testte 62 katılımcıya ölçek uygulanırken, son testte ise 54 katılımcıya ulaşılabilmiştir.

Katılımcılar 18 yaşından küçük oldukları için her birinin ailesi aranarak önce telefonla bilgilendirilip sözlü onam alınmıştır, ardından pandemi koşulları sebebiyle ailelerden çevrimiçi onam alınmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere proje kapsamında sınıf öğretmenin odakta olduğu ve kolaylaştırıcılığını Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programına devam eden psikologların yaptığı sınıf ekipleri bulunmaktadır. Ekipler, psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, beslenme ve diyetetik, felsefe ve çocuk gelişimi gibi farklı disiplinlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek uygulaması için gerekli onamların alınmasında her sınıfın sorumlusu olduğu sınıf ekibi yardımcı olmuştur. Her çocuğun takibini yapan akran danışmanları vardır, ölçek uygulanacak çocuklar için ailelerine ulaşılıp çalışmaya dair bilgi verilmiş ve onam alınmıştır. Araştırmacı da projede gönüllü olduğu için bu süreçte aktif olarak yer almıştır.

Katılımcıların hepsi ölçek formlarını çevrimiçi ortamda doldurmuştur. Ölçeklerin doldurulmasında da sınıf ekiplerinin desteği alınmıştır, bu sayede hem ekiplerle öğrenciler arasındaki bireysel ilişkiye katkı sağlanmış olup hem de çocukların nesneleştirilmesinden uzaklaşılmıştır. Her hafta etkinlik yapan sınıf ekipleriyle buluşulmuştur. Ölçeği açabilen çocuklar kendisi cevaplandırırken, açamayanlara ekipten kişiler ekran paylaşarak maddeleri okumuştur veya göstermiştir. Çocukların birbirinden etkilenmemesi için bireysel eşleşmeler yapılmıştır, bu sayede çocuklar akran danışmanlarıyla da bireysel ilişki kurabilmiştir. Tüm katılımcılar öncelikle çevrimiçi

Bilgilendirilmiş Onam Formu'nu, ikinci olarak Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmuştur. Üçüncü olarak ise sırasıyla, Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu'nu, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'ni, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ni ve Çocuk Anksiyete Duyarlılığı İndeksi'ni doldurmuştur. Çevrimiçi bilgilendirilmiş onam, kişisel form ve çalışmanın diğer ölçümleri dahil olmak üzere, docs.google.com'da ölçeklerin orijinalleri bulunmaktadır. Ön testte tüm ölçeklerin uygulanması ortalama 25-30 dakika sürmüşken son testte 20-25 dakika sürdüğü bilinmektedir.

2.2.4. Veri Analizi

Mevcut çalışmadan elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)'in 26. sürümü kullanılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının çocukların psikolojik iyi oluşu çerçevesinden değerlendirilmesidir. İlk aşamada verilerin istatistiksel analize uygunluğunu belirlemek için veri temizliği yapılmıştır. Ardından elde edilen verilerin temel normal dağılıma uygunluğu temel değişkenler üzerinden incelenmiştir.

Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi arasındaki ilişkiyi incelemek için ön test ve son test için ayrı ayrı olmak üzere Pearson Korelasyon analizi yürütülmüştür.

Ardından psikolojik iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığı ön test ve son test sonuçları arasındaki değişimleri test etmek amacıyla Bağımlı Gruplar T-Testi kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki farklılığı belirlemede 0.05 anlamlılık değeri esas alınmıştır. Yürütülen tüm analizlere ilişkin çıktılar bulgular bölümünde detaylıca aktarılmıştır.

2.3. Araştırmanın Nitel Boyutu için Yöntem

Nitel yöntemler, deneyimi sayısal değerlere indirgeyerek nicelleştirmek yerine, bir kişinin deneyiminin niteliklerine ulaşmak istemektedir (Denzin ve Lincoln, 2011). Nitel araştırmada, araştırmacılar katılımcıya yönlendirici veya uzun sorular sormak ya da bir hipotez dayatmak istemezler (Caldwell ve Rae, 2015). Nitel araştırma, doküman

incelemesi, gözlem ve görüşme gibi yöntemler kullanılarak bütüncül ve gerçekçi bir şekilde verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel yöntemde kullanılan bir veri toplama tekniği olan derinlemesine görüşmelerde anlamak, görüşme yapılan kişinin kelimelerini, öyküsünü, bakış açısını ve algılarını kendi sesinden dinleyebilmek nihai amaçtır (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Herhangi bir dayatma yerine katılımcı için anlamlı olan bir deneyimin keşfedilmesi ve ifade edilmesine meraklı bir eşlik süreci merkezdedir (Caldwell ve Rae, 2015).

Nitel veriler, araştırmacının katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla topladığı açık uçlu bilgilerden oluşmaktadır. Bu görüşmeler sırasında sorulan genel, açık uçlu sorular, katılımcıların kendi sözcükleriyle yanıt vermelerini sağlamaktadır. Ayrıca, nitel veriler, katılımcıları veya araştırma alanlarını gözlemleyerek, özel (örneğin günlük) veya halka açık bir kaynaktan belgeler toplayarak veya video kasetler veya eserler gibi görsel-işitsel materyaller toplayarak elde edilebilir (Cresswell ve Plano-Clark, 2006).

Derinlemesine görüşme sürecinde görüşmeyi hızla bitirme eğilimi görüşmeci üzerinde bir baskı yaratabilmektedir (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Bu noktada görüşmecilerin unutmaması gereken temel nokta bir deneyimin keşfi ve anlamlandırılması sürecinde olunduğudur. Bu bağlamda araştırmacı, görüşme sorularının tasarlanmasına dikkat etmelidir.

Bu çalışma çocuklarla yürütülmüş olduğu için "çocuklarla birlikte araştırma" konusuna değinmek yerinde olacaktır. Çocukların deneyimlerinin anlaşılması için seslerinin duyulmasının sağlanması çok önemlidir, bu sayede çocuklar araştırmalarda aktif olarak katılım gösterebilmekte ve üzerine araştırma yapılan bir nesne olmaktan çıkıp araştırmaya özne olarak dahil olabilmektedirler (akt. Bademci, 2013).

Çocuklarla yapılan araştırmalar hem araştırmacılar hem de onların "veri toplama" yaklaşımları açısından esneklik ve yaratıcılık gerektirmektedir. Nicel çalışmaların hayati önemlerine rağmen, çocukların deneyimlerini takdir etmek veya çocuklar için gerekli olan hizmetlerin planlanmasına yardımcı olmak için gereken bilgi ve iç görüyü tek başlarına sağlayamadıkları görüşü gün geçtikçe kabul görmektedir (Darbyshire vd., 2005). Çocukların deneyimlerini araştırmak için yapılan nitel araştırmaların içinde birden fazla yöntem kullanmanın, yalnızca verileri çoğaltmakla kalmayıp, aynı zamanda tek bir

veri toplama yöntemine güvenerek erişilmesi zor olabilecek tamamlayıcı iç görüler ve anlayışlar sunan değerli bir yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır (Darbyshire vd., 2005).

Bu doğrultuda katılımcı çocuklarla içinde bulundukları bu projeye dair duygu ve düşüncelerinin, pandemi ve uzaktan eğitim yaşantılarının ve genel olarak yaşadıkları bölgedeki sosyal sorunlar ile ilgili görüşlerinin, çocukların bakış açısıyla anlaşılmasının amaçlandığı derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

2.3.1. Evren ve Örneklem

Nitel çalışmanın katılımcıları, çalışmanın ilk bölümündeki nicel örneklemi oluşturan katılımcılardan amaçlı olarak seçilmiştir. Tüm proje dönemi boyunca her şubeden etkinliklere en çok kez katılan (bkz. Tablo 3) 1 çocuk tespit edilip derinlemesine görüşme için davet edilmiştir. Bazı sınıflarda etkinliğe eşit sayıda katılan çocuklar bulunmaktadır, bu durumla karşılaşıldığında her iki çocuk da görüşmeye davet edilmiştir fakat her şubeden tek bir çocuk gönüllü olduğu için 5'i kız, 5'i erkek olmak üzere toplam 10 şubeden 10 çocuk ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada etik ilkeler gereği katılımcıların gerçek isimleri yerine araştırmacı tarafından belirlenen takma adlar kullanılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 10 ile 17 ($\bar{X}$ =12) arasında değişmektedir. Her biri etkinliklere proje süresince yüzdesel olarak en çok katılan kişiler olmakla beraber etkinliklere katılım yüzdeleri 68 ile 100 arasında değişim göstermektedir. Katılımcılara ve görüşme sürecine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Nitel çalışmadaki katılımcılara ilişkin bilgiler

NO ı	Katılımcı Takma Adı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Etkinliğe Katılım Yüzdesi	Görüşme Süresi
1	Demir	10	Erkek	5	%100	31”
2	Dolunay	10	Kız	5	%91	45”
3	Nehir	10	Kız	5	%88	40”
4	Ateş	12	Erkek	6	%86	42”
5	Güneş	11	Kız	6	%92	37”
6	Sarp	12	Erkek	6	%95	25”
7	Çınar	13	Erkek	7	%100	44”
8	Evren	13	Kız	7	%100	35”
9	Yıldız	14	Kız	8	%76	22”
10	Toprak*	17	Erkek	8	%68	30”

*Toprak, %68 devam oranıyla o şubede etkinliklere en çok katılan ikinci sıradaki kişiydi, ilk sıradaki kişinin görüşme zamanında teknik imkanları uygun olmadığı için en çok katılan ikinci kişi ile görüşülmüştür.

2.3.2. Veri toplama araçları

Nitel çalışma için kullanılmış olan veri toplama araçları; kişisel bilgi formu (bkz. Ek 6**)** ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur (bkz. Ek 7**)**.

2.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (Ek 6) araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Formda, katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik koşullarını anlamayı amaçlayan betimsel sorular yer almaktadır.

2.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın bu bölümü için tez danışmanının desteği ve önerileriyle, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 7) geliştirilmiştir. Form geliştirilirken görüşmecilerden 6'sını oluşturan Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencileri sürece aktif olarak dahil olmuş ve soruların geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Soruları hazırlarken katılımcıların herhangi bir baskı olmadan deneyimlerini anlatabilmeleri için yönlendirici olmayan ve anlaşılır sorular oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde çocuklara yöneltilen açık uçlu sorularla travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarından oluşan projeye dair duygu ve düşünceleri, pandemi dönemi ve uzaktan eğitim yaşantıları ve genel olarak yaşadıkları bölgedeki sosyal sorunlar ile ilgili görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Katılımcılardan ilkiyle yapılan görüşmeden hareketle formda küçük değişiklikler yapılmıştır. Literatürde önerildiği gibi "evet/hayır", "bilmem ki" gibi kısa soru-cevap akışına dönüşme olasılığına karşın bazı soruların yanına takip soruları eklenmiş ve görüşülen kişiyi açma yönünde teşvik edecek düzenlemeler yapılmıştır (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Diğer görüşmelerde formun düzenlenmiş halinde olan 32 açık uçlu soru kullanılmıştır.

2.3.3. İşlem

Nitel araştırma kriterlerine uygun katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Bu, katılımcıların araştırma sorusunun ilgili kriterlerine göre seçildiği bir tekniktir (Willig, 2013). Buna göre, katılımcılar benzer deneyimleri veya koşulları paylaştıkları için homojen olarak kabul edilirler. Bu çalışmadaki homojen katılımcılar, proje süresince etkinliklere şube içerisinde en çok katılım sağlayan öğrencilerdir. 118 katılımcının proje dönemi süresince etkinliklere devam durumu kontrol edildikten sonra hangi katılımcıların uygun olduğu tespit edilmiştir. Her şube temsil edilecek şekilde, en çok katılım sağlayan toplam 10 katılımcı adayı çocuk telefonla aranarak görüşmeye davet edilmiştir.

Güncel çalışmalarda bilgilendirilmiş onama ek olarak, çocuğun rızasının alınmasını gerekli bir kriter olarak değerlendirmesi önerilmektedir (Çakmak, 2018). Bu noktada her çocuğa ulaşmada kişiye özel strateji geliştirilmiştir. Yaşı küçük olup kendi

iletişim aracı bulunmayan veya özel bir durumu olan çocuklara ulaşmada izlenen yol araştırmacının önce aileyi bilgilendirip sonra çocuğun rızasını alması şeklinde olmuştur. Çocuğa doğrudan erişim şansı olduğunda davet ya önce projedeki akran danışmanı, sonra araştırmacı tarafından yapılmış ya da direkt araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sonra ise ailesinden onam alınmıştır. Bu yollar belirlenirken her çocuğa ve ailesine dair hem sınıf psikoloğu hem çocukla bireysel olarak ilgilenen akran danışmanı ve gerekliyse sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu konu "Araştırma Etiği" başlığında detaylandırılmıştır.

Bu telefon görüşmelerinde görüşmenin içeriği, görüntü veya ses kaydı alınması, bu kayıtların planlı kullanımı ve gizlilik konuları anlatılmıştır. İlk davet edilen 10 kişiden 2 kişi görüşmeyi reddetmiştir, birinin sebebi çalışmaya dahil olmak istememesi iken, diğerinin sebebi ise teknik donanım eksikliğidir, bu çocukların yerine o şubede en çok katılım sağlayan 2. kişilere ulaşılmıştır. Görüşmeler öncesinde çocuklardan ve ailelerinden sözlü ve çevrimiçi ortamda bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Çalışma hakkında bilgi vermek için yapılan aramalarda ne tür cevaplar vermesi gerektiği konusunda endişeli olduğu hissedilen bazı katılımcılardan yola çıkılarak tüm katılımcılara soruların doğru ya da yanlış cevaplarının olmadığı, düşünce ve hislerine yakın şekilde cevap vermelerinin değerli olduğu bilgisi verilmiştir. Ardından, daveti kabul eden 10 çocukla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı'ndan 7 yüksek lisans öğrencisi ve Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden 2 üçüncü sınıf öğrencisi tarafından yapılmıştır, görüşmecilerin tamamı daha önce görüşme becerileri üzerine eğitim almıştır. Görüşmeciler aynı zamanda projede gönüllü olarak yer almış ve hem çocuklarla ilişkilenmeye hem de yapılan araştırmaya dair derinlemesine bilgi sahibi olan kişilerdir. Görüşmecilerden 6'sı derinlemesine görüşme sorularının oluşturulması sürecinde aktif olarak katkı vermiştir, diğer 3 görüşmeciyle ise tek tek görüşülüp amaç, çocukla ilişki kurma, soruların oluşturulma süreci ve görüşmecinin dikkat etmesi gereken hususlar ile ilgili bilgi verilmiş ve varsa soruları cevaplandırılmıştır.

Görüşmeci ve katılımcı eşleştirmesi her iki taraf hakkında da detaylı bilgi sahibi olan araştırmacı tarafından yapılmıştır, çocuklar çalışılması hassas bir grup olduğundan bu eşleştirme araştırmacı tarafından özenle yapılmıştır. Araştırmacının görüşmecilerin

tümünü tanıyor olması ve katılımcı çocuklar özelinde bilgi sahibi olması her iki tarafın da ihtiyaçlarının gözetilmesi açısından önemlidir. Eşleştirmeler yapılırken görüşmecilerin projede ve genel olarak iletişimde rahat hissettiği yaş grupları, görüşmecilerin kişisel özellikleri ve görüşme sürecine dair tercihleri, varsa çocukların özel durumları (konuşma güçlüğü, içedönüklük gibi) göz önüne alınmıştır. Araştırmacı tüm çocuklara bireysel olarak ulaştığında görüşmeci ile ilgili de bilgi vermiş ve çocuğu önden ilişki kurmaya hazırlamıştır, araştırmacı aracı bir rol edinmiş, sonra aradan çekilmiştir.

Yüz yüze görüşmelerin olanaksız olduğu pandemi gibi durumlarda uzaktan görüşmelere başvurmak kabul edilebilir bir durumdur fakat derinlemesine görüşmelerin verimli olması için, görüşmeci ve katılımcı arasında bir samimiyet, ilişki kurulması gerektiği konusunda büyük çoğunluk aynı fikirdedir (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Çevrimiçi görüşmelerin en büyük zorluğu fiziksel yakınlığın getirdiği temas hissinin kaybolması, insanların birbirlerinin vücut dillerine dikkat edemez hale gelmesi olabilir. Bu temas eksikliği içten yanıtların kaybolmasına, kurulması beklenen ilişkinin kurulamamasına yol açabilir. Eğer bu samimiyet kurulmazsa, merak edilen bilgilere ulaşmak çok kolay olmaz. Bu noktada ikili arasındaki ilişki ön plana çıkmaktadır, görüşmeciler ve katılımcıların çevrimiçi platforma aşina olması ve yaratıcılıklarını kullanması bu noktada yardımcı olabilmektedir.

İlk kriter olarak çocukların etkinliklere devam durumu gözetilse de sonraki aşamada gönüllülük esasına göre katılımcılar kesinleşmiştir. Görüşmecilerin ve çocukların birbirini tanımadığı bu çalışmada çocukların kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve güvende hissetmeleri için görüşme öncesinde ve sonrasında çocuklarla birebir sohbet edilmiş, güven ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Görüşmeyle ilgili düzenlemeler görüşmeciler tarafından telefon aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmeciler ve katılımcı çocuklar ilk iletişimi bu telefon görüşmelerinde kurmuşlardır. Görüşmeler, pandemi koşulları sebebiyle çevrimiçi platformda (Zoom) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeleri tez araştırmacısı gerçekleştirmediği için görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmıştır, hem katılımcı çocukların hem de ailelerinin onamıyla video kaydı alınmıştır. Video kaydı olması görüşmeci ve çocuk arasındaki ilişkiye tanıklık etmek açısından da zengin bir kaynak olmuştur.

Görüşmelerin başında ısınma amaçlı sohbet edildikten sonra, ana bölümden önce demografik sorulara yer verilmiştir. Derinlemesine görüşmede görüşmecinin soruları kelimesi kelimesine sorması beklenmemiştir, durumun gerektirdiği biçimde her zaman ufak değişiklikler yapılabilmektedir (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Bu sebeple görüşmeciye esneklik sağlamak için bazı soruların yanında alternatif soru veya başlıklar eklenmiştir, ilişkinin durumu ve görüşmenin seyrine göre görüşmecinin inisiyatif alması ile ilgili durum görüşme öncesinde konuşulmuştur. Görüşmelerin süresi 22 dakika ile 45 dakika arasında değişmiştir ve ortalama süre 35 dakikadır.

2.3.4. Veri Analizi

Bu araştırmada tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz olmak üzere iki nitel analiz yöntemi bir arada kullanılmaktadır.

Fenomenolojik yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırma yapan araştırmacıların amacı, bir fenomeni deneyimleyen kişilerle görüşerek bir fenomenin altında yatan yapıyı ortaya çıkarmaktır (Fraenkel vd., 2012) Bu yaklaşımda araştırmacı, katılımcıların öznel deneyimleri ile ilgilenmektedir, bunun için ise bireylerin algılarını ve olayların bireyler için anlamlarını incelemektedir (Göçer, 2013). Burada keşfedilmek istenen, kişilerin bu deneyimlere dayanarak edindikleri tecrübeleri nasıl algıladıkları, tarif ettikleri, yargıladıkları, hissettikleri ve başka kişilere bunları nasıl ilettikleridir (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021). Yorumlayıcı fenomenolojik analiz sistematik bir şekilde dar kapsamdan geniş kapsama doğru ilerleme üzerinedir (Creswell, 2016).

Araştırma sorusuyla ilgili olarak veriler hakkında önemli bir şey yakalayan ve veri seti içinde belirli bir düzeyde kalıplanmış anlamı temsil eden Tematik analiz içinse Braun ve Clarke'ın (2006) yönergeleri takip edilmektedir.

1. **Verileri tanımak**: İlk adım, transkripsiyon, verilerin okunması ve fikirlerin yazılmasını içeren verileri tanımaktır. Tüm video kayıtları, tez araştırmacısı tarafından yazıya dökülmüştür ve bu transkriptler birkaç kez okunarak notlar alınmıştır.
2. **İlk kodların oluşturulması**: Bu adımda araştırmacı, verileri kodlara dönüştürmeye çalışmaktadır. Bunun için görüşme dökümleri bir dosyaya

aktarılmış ve küçük anlam birimlerine bölünmüştür. Bu anlam birimleri kodların ve temaların oluşturulmasını sağlamıştır.

3. **Temaları aramak**: Bu adımda temaları sağlamak için kodlar kullanılır. İkinci adımda çok sayıda olan kodlardan bazıları tek bir tema altında toplanabilir.
4. **Temaların gözden geçirilmesi:** Bu adım, temaların ve alt temaların doğruluğuna ve temsil edilebilirliğine karar vermekten oluşmaktadır. Bu adımda bir önceki adımda elde edilen temalar ve alt temalar gözden geçirilecek ve temaların anlam birimini temsil edip etmediği incelenmiştir.
5. **Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi:** Bu adımda, tez danışmanının desteği ve bir önceki adımda yapılan inceleme ile tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Bu adımın sonunda temalar yazılmaya hazır hale getirilmiştir.
6. **Raporun üretilmesi:** Bu aşamada önceki adımlarda oluşturulan temalar ve alt temalar rapor halinde yazılmıştır. Tüm bu adımlar, tez danışmanının (Havva Özden Bademci) yardımı ve geri bildirimi ile gerçekleştirilmiştir.

2.3.5. Öz-düşünümsellik

Öz-düşünümsel yaklaşım, nitel araştırmada araştırmacının rolüne analitik bakış açısıyla odaklanılması ve araştırma süreci içerisinde öznelliğin rolü üzerine iç gözlem yapılmasıyla ilgilidir (akt. Sofuoğlu ve Pur-Karaduman, 2019; Palaganas vd., 2017). Araştırmacı çalışmayı kendi deneyimleri ve bakış açısına göre yorumladığı için araştırmacının dünya görüşü, geçmiş yaşantıları gibi bilgilerini ve öznelliğini okuyucunun bilmesinin, araştırma bulgularına daha doğru bakılmasına yardım edeceği ve bu yanlılığı bir nebze azaltacağı düşünülmektedir (Berger, 2015).

Araştırmacı, onamlar ve bilgilendirme sürecinde katılımcı çocukları ve ailelerini telefonla arayarak iletişim kurmuştur, iletişim kurduğu kişiler tarafından ilgiyle karşılanmış ve araştırma süreci boyunca çoğunlukla iyi bir ilişki kurulduğunu düşünmüştür.

Ön test verileri kış aylarında toplanmıştır, o dönemde hem hava koşulları hem de pandemi yasakları sebebiyle daha çok kişiye daha hızlı bir şekilde ulaşmak mümkündü. Fakat son test uygulamasının yaz aylarına denk gelmesi ve pandemi yasaklarının sona ermesiyle birlikte veri toplama süreci biraz daha zor bir hale gelmiştir.

Araştırmacı nitel çalışmaya davet etmek üzere 10 aileye ulaştığında, katılımcıların ailelerinin video veya ses kaydı konusunda tereddüt edeceklerini düşünmüştür fakat bu konuda herhangi bir sorun yaşamamıştır. Tüm aileler ve çocuklar; SOYAÇ gönüllüsü ve bir alanda uzman olduğu, durumu detaylıca açıkladığı ve onların paylaşmak istediklerini dinleyerek zaman ayırdığı için araştırmacıya güvendiklerini, proje dönemiyle ilgili çok mutlu hissettiklerini, görüntü kaydı almanın sorun olmadığını söylemişlerdir. Hatta bir aile "*Görüşme kaydındaki jest ve mimiklerin çok değerli bilgiler vereceğinden emin olduğu*"ndan bahsetmiştir. Araştırmacı aldığı bu tepkiler ve yorumlar karşısında çok mutlu ve motive hissetmiştir.

Araştırmacı, görüşmeye katılacak çocuklar ile bilgi vermek ve onam almak için yaptığı görüşmelerde *"Görüşmeye katılacağı için heyecanlı ve mutlu olduğunu"* söyleyen katılımcılar olduğu ve yapılan görüşme kayıtlarındaki ilişkileri görüp uygun katılımcı ve görüşmeci eşleşmesini gerçekleştirebildiği için heyecanlı ve mutlu hissetmiştir.

Transkript süreci araştırmacı için büyük bir merak içinde gerçekleşmiştir. Sorulara verilen cevaplara ve görüşmeci-katılımcı ilişkisine üçüncü bir göz olarak tanık olmak farklı ve güzel bir deneyim olarak tanımlanabilir. Konuşma güçlüğü çeken bir katılımcının transkript sürecinde görüşmecinin de desteği alınarak daha doğru bir yazım süreci gerçekleştirilmiş ve katılımcının ağzından çıkan her kelimeyi önemseyerek anlamaya çalışmak, bunu yaparken görüşmecinin de görüşme esnasında bizzat bu ilgi ve çaba içinde olduğunu görmek araştırmacı için oldukça anlamlı bir deneyim olmuştur.

2.3.6. Araştırmada Etik Hassasiyet

Geçmiş yıllarda, yetişkinlerin bakımı ve koruması altında olan pasif nesneler olarak görünen çocuklar (Skelton, 2002), artık alanyazında aktif araştırma katılımcıları olarak kabul edilmektedir (Cashmore, 2006). Her şeyden önce, çocuk bir bireydir, yetkindir ve kendi hayatını etkileyen durumlara dair düşüncelerini söyleme ve karar verme hakkına sahiptir (Çakmak, 2018). Çocuk Hakları gündemi, çocukların ve gençlerin kendilerine danışılma, dinlenilme ve kendilerine sağlanan hizmet ve olanakları uygun şekilde etkileme hakları olduğu bilincini geliştirerek çocuk araştırmalarını şekillendirmiştir (Darbyshire vd., 2005). Bu tez çalışması ile haklara saygı duyma, çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alma, kişiyi olası zarardan koruma ve yararı

ön plana çıkarma konuları önemsenerek (Sayıl ve Yılmaz, 2001), çocuklar üzerine yapılan değil, çocukların öznesi olduğu bir araştırma deseni oluşturulmaya çalışılmıştır.

Son yıllarda ebeveynin yazılı ve imzalı onamının yanı sıra çocuğun rızasının da alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Sterling ve Walco, 2003). Onam alma, çocuğa sözlü olarak araştırmaya katılmak isteyip istemediğinin sorulması ve herhangi bir aşamada bir sebep olmaksızın ayrılabileceğinin söylenmesi sürecidir. Araştırmaya 18 yaşın altındaki bireyin katılımı durumunda, araştırmacıların ebeveynden bilgilendirilmiş onam alması gerekmektedir. Öte yandan, ilk önce ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam alınan çocukların araştırmaya katılma konusunda baskı hissedebilecekleri ve bu nedenle çocuk onam alındıktan sonra ebeveynden onam alınması gerektiği de savunulmaktadır (Neill, 2005). Ancak, çocuğun araştırmaya katılmaya verdiği yanıtın olumlu olması durumunda ebeveynin onam vermemesinin de önemli bir sorun oluşturabileceği unutulmamalıdır (akt. Çakmak, 2018). Bu noktada kesin bir doğru olmadığı, süreç ve koşullara göre hangi yoldan gidilebileceği araştırmacıya bırakılmıştır. İşlem kısmında bahsedildiği gibi, araştırmacı her çocuğa özel bir yol ve yaklaşım izleyerek bu aşamayı özenle geçmiştir.

Görüşmeye sıcak bir selamlamayla başlamanın, doğal bir sohbet akışını korumanın ve görüşülen kişinin söylemeye çekindiği, yanlış anladığı ya da yorumladığı konulara dikkat edip o noktalarda konuyu veya soruyu açmanın çok önemli bir yeri bulunmaktadır (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021), çocuk grubuyla çalışıldığında katılımcıları koruma ve iyilik hallerinin devamını sağlamanın en az araştırma sorusuna yanıt bulma kadar önemli bir konu olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Çakmak, 2018).

Araştırma yaparken hassaslık, sorumluluk çizgisi dikkate alındığında çocuk ne kadar hassas ise araştırma ve/veya görüşmecinin sorumluluğu da o kadar artmaktadır (Çakmak, 2018). Araştırma deseni planlanırken, hedeflenen örneklem yaşı dikkate alınarak çocukların yetişkinlerden daha hassas olduğu ve korunması gerektiği unutulmamalıdır. Araştırma kapsamında katılımcılara herhangi bir zarar gelmemesi için görüşmeciler psikoloji bölümü öğrencileri arasından seçilmiştir. Çocukların yetişkinlere göre daha hassas olması (Morrow, 2008) sebebiyle, beden diline dikkat edilmeli, empati kurulmalı ve durum gerektirirse sosyal farkındalığa özen gösterilmelidir (Hopkins, 2008). Bu bilgilerle uyumlu olarak Kişisel Bilgi Formu için gerekli olan “anne baban hayatta mı?” sorusu hiçbir çocuğa doğrudan sorulmamış, bu konuya dair bilgi çocukla ilişkide

olan sınıf ekibinden alınmıştır. Basit bir detay gibi görünse de çocuğu travmatize etmemek için değerli bir detay olduğu düşünülmektedir.

Görüşmelere başlamadan önce ilk amaç, katılımcılar ve görüşmeciler arasında güven temeline dayalı bir ilişki kurmak olmuştur. Bunu olabildiğince sağlamak için Nitel Araştırma İşlem bölümündeki adımlar atılarak belirli kriterlere göre eşleştirme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların ilişkiye dair olumlu sözlü ifadeleri dikkat çekmiştir. Görüşmeler boyunca görüşmeciler ile katılımcıların duygusal durumlarının uyumlandığı gözlemlenmiştir. Bu uyumlanmaya dair yakalanan ipuçları birlikte gülmek, takıldığı noktada destek istemek, görüşme soruları içinde olmayan fakat katılımcının hayatından bir parçaya dair paylaşımda bulunması, "Burada olduğu için çok şanslı ve mutlu olduğunu" sözel olarak ifade etmesi şeklinde sıralanabilmektedir. Görüşmenin başladığı ilk zaman ile görüşmenin ortalarına doğru ilerleyen süreçte katılımcıların koltuğa iyice yerleştikleri, gerekmedikçe sessizlik kullanmadıkları, daha çok göz kontağı kurdukları gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 3. BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde ilk olarak elde edilen verilerin parametrik analize uygun olup olmadığı test edilmiştir. İkinci kısımda, bu verilere yönelik istatistiksel olarak betimleyici bilgiler verilmiştir. Ayrıca psikolojik ve duygusal iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkiler biri ön test, diğeri son test olmak üzere iki ayrı Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Son kısımda ise her bir ölçüme ait 6 aylık proje sürecine ilişkin farklılaşmayı inceleyen Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları yer almaktır.

3.1.1. Verilere ilişkin Ön Analiz ve Değişkenlerine İlişkin Betimleyici Özellikler

Araştırmada yürütülecek temel analizlerden önce veriler ön analizle hipotezlere uygun olarak incelenerek hazır hale getirilmiştir. Öncelikli olarak, çalışmaya dahil olan 54 katılımcının verileri IBM SPSS 26 programına aktarılmıştır. Bu katılımcılara ait kayıp ve hatalı veriler frekans analizi ile kontrol edilmiş, kayıp ya da hatalı veri bulunamamıştır.

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu analiz edilmeden önce tüm ölçeklerin toplam puanları hesaplanmıştır. Sonrasında, Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİOÖ); Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ); Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) ve Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi (ÇADİ)'nin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Değişkenlerin normallik testi yapılırken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması koşulu göz önüne alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer tüm değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu bulunsa da Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne ait ön test verileri normal dağılmamıştır, belirtilen ölçeğe ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir. Uç değerleri saptamak için tüm değişkenlerin kutu grafiği (boxplot) incelenmiş, ek olarak Psikolojik Sağlamlık ön testi toplam puanı Z puanına dönüştürülmüş ve -3 ile +3 değer aralığının dışında kalan değer olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, bu değer aralığının dışında kalan 1 katılımcı bulunmuş ve araştırmanın dışında bırakılmış olup 53 kişiyle çalışmaya devam

edilmiştir. Uç değere sahip olan katılımcının üç değişken için de uç değer olduğu kutu grafiği sayesinde öğrenilmiştir. Katılımcı çıkarıldıktan sonra Psikolojik Sağlamlık değişkeninin ön test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri tekrar incelendiğinde, değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu, normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Psikolojik Sağlamlık değişkeninin ön test verisine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişken	Durum	N	Min	Max	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Sağlamlık	Uç değer varken	54	21.00	60.00	53.63	6.64	-2.52	10.12
Psikolojik Sağlamlık	Uç değer çıkarılınca	53	39.00	60.00	54.25	4.91	-.89	.54

3.1.2. Temel Değişkenlerin Birbirleriyle Olan İlişkilerine Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Çocuklar için Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ön test toplam puanları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmış, bulgulara yönelik değerlere ve betimsel istatistiklere Tablo 5'te detaylıca yer verilmiştir.

Tablo 5. Temel değişkenlere dair betimleyici değerler ve ön test toplam puanları arasındaki korelasyon

Değişkenler	Ort.	SS	1	2	3	4
1. Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş	46.36	6.77	1			
2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	129.21	16.70	.59**	1		
3. Psikolojik Sağlamlık	54.24	4.91	.16	.25	1	
4. Anksiyete Duyarlılığı	37.47	7.30	.62**	.78**	.35*	1

Not. *0.05 düzeyinde anlamlı ** 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 5 detaylı olarak incelendiğinde, Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş ön test puanını Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ön test (r = .59, p < .01) puanı ve Anksiyete Duyarlılığı ön test (r = .62, p < .01) puanı ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkide olduğu gözlemlenmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ön test puanının Anksiyete Duyarlılığı ön test (r=.78, p < .01) puanı ile ilişkisi de pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Psikolojik Sağlamlık ön test puanı ise Anksiyete Duyarlılığı ön test (r = .35, p < .05) puanı ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkide bulunmuştur.

Buna ek olarak değişkenlerin son test toplam puanları arasındaki ilişkilere de Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Bulgulara yönelik değerlere ve betimsel istatistiklere ise Tablo 6'da detaylıca yer verilmiştir. Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş son test puanının, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri son test (r = .61, p < .01) puanı ve Anksiyete Duyarlılığı son test (r = .62, p < .01) puanı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkide olduğu görülmüştür.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri son test puanı ile Anksiyete Duyarlılığı son test (r = .55, p < .01) puanı ve Psikolojik Sağlamlık son test (r = .29, p < .05)puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Tablo 6. Temel değişkenlere dair betimleyici değerler ve son test toplam puanları arasındaki korelasyon

Değişkenler	**Ort.**	**SS**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş	47.13	6.82	1			
2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	127.02	14.17	.61**	1		
3. Psikolojik Sağlamlık	53.30	6.25	-.09	.29*	1	
4. Anksiyete Duyarlılığı	36.11	7.31	.62**	.55**	-.01	1

Not. *0.05 düzeyinde anlamlı ** 0.01 düzeyinde anlamlı

3.1.3. Araştırmanın Temel Değişkenleri için Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Projeye dahil olmadan önce ve dahil olduktan sonra Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş, Anksiyete Duyarlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Psikolojik Sağlamlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Bağımlı Gruplar T-Testi analizi yürütülmüştür, sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Değişkenlerin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Ölçüm	N	Ort.	SS	t	p
Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş	Ön test Son test	53	46.36 47.13	6.77 6.82	-.77	.45
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Ön test Son Test	53	129.21 127.02	16.70 14.17	1.11	.27
Psikolojik Sağlamlık	Ön test Son Test	53	54.24 53.29	4.91 6.25	1.43	.16
Anksiyete Duyarlılığı	Ön test Son test	53	37.47 36.11	7.30 7.31	1.14	.26

Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş son test puanı ($\overline{X}$=47.13, SS=6.77) ön test puanına ($\overline{X}$=46.36, SS=6.82) göre daha yüksek olsa da, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >.05). Benzer olarak, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinden elde edilen puanlar için de proje öncesinde ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir, p >.05. Ancak, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri son test puanları ($\overline{X}$=127.02, SS=14.17) ile ön test puanlarına ($\overline{X}$=129.21, SS=16.70) bakıldığında anlamlı olmamasına rağmen proje öncesinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin proje sonrasına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Psikolojik Sağlamlık ön test puanı ($\overline{X}$=54.24, SS=4.91) son test puanına ($\overline{X}$=53.29, SS=6.25) göre daha yüksek olsa da, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >.05). Son olarak, Anksiyete Duyarlılığı son test puanı ($\overline{X}$=36.11, SS=7.31) ön test puanına ($\overline{X}$=37.47, SS=7.30) göre daha düşük olsa da, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p >.05).

3.2. Nitel Bulgular

Bu çalışmanın nitel bölümünde travmanın iyi oluşu güçlendirmede travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının rolünü araştırmak üzere yapılan görüşmeler incelenmiştir. SOYAÇ tarafından yürütülmüş olan "Okuldayız: Üsküdar" projesi süresince şube bazında online etkinliklere en çok katılmış olan ve görüşme davetini kabul eden 10 çocuk ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde çocukların travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamaları, online eğitim ve pandemi sürecine dair deneyimleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Yapılan tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analizler sonucunda "olumsuz çocukluk çağı deneyimine dair risk faktörleri", "online eğitim süreci", "kapsayıcı ilişkilerin iyileştirici gücü" ile "iyi oluşu destekleyici okul temelli toplum çalışmaları: çevrimiçi ortamda SOYAÇ etkinlikleri" ana temalarına ve bu temalara ait alt temalara ulaşılmıştır (bkz. Tablo 8).

Tablo 8. ***Ana temalar ve alt temalar***

1. **Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimine Dair Risk Faktörleri**
   - 1.1 Pandeminin Çocukların İyi Oluşuna/Olmayışına Etkileri
     - 1.1.1 Uzaklaşan Arkadaşlık İlişkileri
   - 1.2 Erken Yaşta Evlilik Riskine Tanıklık
   - 1.3 Çocukların Sokakta Çalışma Riskine Tanıklık
2. **Online Eğitim Süreci**
   - 2.1 Online Eğitime Aniden Geçişe İlk Tepkiler
   - 2.2 Online Eğitimin Zorlayıcı Yanları
   - 2.3 Online Eğitimin Kolaylaştırıcı Yanları
   - 2.4 Online Eğitim İlerledikçe Değişen İlk Tepkiler
3. **Kapsayıcı İlişkilerin İyileştirici Gücü**
   - 3.1 Akran Temelli Bağlanmanın Gücü
   - 3.2 Öğretmenle İlişkinin Gücü
   - 3.3 Derinlemesine Görüşmedeki Paylaşımın Terapötik Etkisi
4. **İyi Oluşu Destekleyici Okul Temelli Toplum Çalışmaları: Çevrimiçi Ortamda SOYAÇ Etkinlikleri**
   - 4.1 Psikolojik ve Duygusal İyi Oluşa Katkılar
   - 4.2 Arkadaşlık İlişkilerine ve Sınıftaki Birlik Duygusuna Katkılar
   - 4.3 Öğretmenle İlişkilenmeye Katkılar
   - 4.4 Güvenli Alandan Beslenen Öğrenmenin Gücü: Akademik ve Kişisel Gelişim
     - 4.4.1 Etkinliklerin Kaynak Oluşturucu Etkisi
       - 4.4.1.1. Devam Etme Motivasyonu
     - 4.4.2 Akademik Gelişim
     - 4.4.3 Kişisel ve Sosyal Duygusal Gelişim
   - 4.5 Çevrimiçi ve Yüz Yüze Süreçlerin Kıyaslanması
   - 4.6 İyi Oluşu ve Motivasyonu Destekleyen Diğer Koruyucu Faktörler

3.2.1. Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimine Dair Risk Faktörleri

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan "olumsuz çocukluk çağı deneyimine dair risk faktörleri" ana teması olumsuz çocukluk çağı deneyimine yol açma riski taşıyan yaşam olaylarına odaklanmaktadır. Bu ana temanın altında "pandeminin çocukların iyi oluşuna/olmayışına etkileri", "erken yaşta evlilik riskine tanıklık" ve "sokakta çalışma riskine tanıklık" olmak üzere üç ayrı alt tema bulunmaktadır. Çocukların söylemleri üzerinden ulaşılan bu alt temalar sırasıyla ele alınacaktır.

3.2.1.1. Pandeminin Çocukların İyi Oluşuna/Olmayışına Etkileri

Pandemi koşulları sebebiyle hareketliliği ve virüsün yayılımını kısıtlamak için getirilen yasaklar çocukların iyi oluşlarını farklı şekillerde etkilemiştir. Çocukların çoğunluğu yeni yaşam düzeniyle beliren evde kalma halinin kısıtlayıcılığından ve zorluğundan bahsetmiştir.

> *"Evde kalmak, insanlardan uzak olmak kötü."* (Güneş, 11)

> *"Yani dışarı çıkamıyoruz, eğlenemiyoruz yasaklar olduğu için, tabi serbest olduğunda çıkıyoruz ama o da kısıtlı."* (Demir, 10)

> *"Yasaklar bizi kötü etkiledi. Dışarı çıkamıyorsun, hiçbir şey yapamıyorsun, hep evde kalınca da insanın canı sıkılıyor."* (Ateş, 12)

> *"Bence kötü etkiledi bizi, çünkü biz bir de 18 yaş altı olduğumuz için daha fazla kısıtlama vardı, hiç dışarı çıkamıyorduk neredeyse, sürekli evde oturuyorduk. Bir de özgürlüğümüz gibi eğitimimiz de biraz kısıtlanmış oldu."* (Toprak, 17)

Yasaklarla birlikte kaybedilen gezme özgürlüğünün bir kaynak oluşturduğu ve buna dair paylaşım esnasında çocukların eskiye dair özlem duyduğu görülmektedir.

> *"Bir yere gidemiyorduk yasaklar olunca, ben gezmeyi çok seven biriyim, bir yere gitmek beni mutlu ediyordu ama evde kalmak beni sıkıyordu." (Evren, 13)*

> *"Şimdi bir şey geldi aklıma, ilkokuldaydık, bir arkadaşım vardı, okul çıkışında parka giderdik bazen onunla, mesela bazen dönüşte markete gidip çikolata alırdım ben, birlikte yerdik, ne güzel günlerdi, hey gidi hey."* (Çınar, 13)

> *"Keşke olmasaydı diyorum, olmasaydı çok daha iyiydi. Hafta sonları eskiden hep dışarı çıkıyorduk ama artık hafta sonu dışarı çıkmak bitti yani. Üzüldüm biraz ya, sıkıldım ve üzüldüm. Çünkü biz normalde çoğunlukla gezip dolaşıyoruz ailemle."* (Sarp, 12)

Çocukların bir kısmı ise yasakların tüm zorluklarına rağmen alınması gereken bir önlem olduğunu ve gelecek için gerekli olduğunu düşünmektedir.

> *"Yalan konuşmayacağım, sokağa çıkma yasağında dışarı çıktığımız oldu yani, parka falan gittik. Ama ben yasakların gerekli olduğunu düşünüyorum, vaka sayıları uçuyor hatta baya da uçmuştu. Böyle yasaklar yapılarak kontrol edilir ancak, başka türlü indirilemez."* (Çınar, 13)

> *"Bu dönem evde kalmaya devam edersek bence bu süreç geçecek diye düşünüyorum, geçecek ve yüz yüze eğitime geri dönebileceğiz hem de arkadaşlarımla tekrar dışarıda oynayabileceğim."* (Güneş, 11)

Yıldız ise evde olma durumunun sınav senesi olması sebebiyle kendisi ve çevresi için çok da farklı bir deneyim olmadığını aktarmıştır.

> *"Yani sınav senesi olduğu için zaten çıkmıyorduk dışarı, arada çıkıyorduk dışarı falan, o yüzden çok bir şey fark etmemişti bizim için, aynı gibiydi. Mesela böyle sokağa çıkma yasağı geldi dendiğinde herkes şaşırdı ama biz normal hayatımıza devam ediyorduk."* (Yıldız, 14)

3.2.1.1.1. Uzaklaşan Arkadaşlık İlişkileri

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda pandemi sebebiyle getirilen yasakların dolaylı olarak arkadaşlık ilişkilerinin iyi oluşunu ve yakınlığını farklı şekillerde etkilediği bulunmuştur.

Çocuklardan bir kısmı yasaklar sebebiyle yüz yüze görüşme imkanlarının azaldığını veya tamamen sona erdiğini, kimi durumlarda iletişim sürse dahi arkadaşlık ilişkilerinin kötü etkilendiğini aktarmıştır.

> *"Yasaklar yüzünden arkadaşlarımızla da görüşemiyorduk onlarla da anca telefon üzerinden görüşüyorduk, buluşamıyorduk yani, sürekli evdeydik. O yüzden biraz daha uzaklaşmıştık birbirimizden, çünkü görüşemiyoruz, telefonla da bir yere kadar."* (Toprak, 17)

> *"Benim direkt online eğitimle arkadaşlarımla ilişkim bozuldu, yani görüşemiyordum arkadaşlarımla. Sadece 1 tane arkadaşımla görüşebiliyorum, o da bizim eve yakın diye."* (Dolunay, 10)

> *"Benim arkadaşlarım vardı ama yasaklar sebebiyle ben onlarla dışarı çıkıp oynayamıyordum, bu kötüydü."* (Güneş, 11)

Arkadaşlar arası iletişim telefonlar aracılığıyla sürdürülürse dahi bu durumun yüz yüze görüşme ya da buluşmayla aynı etkide olmadığı paylaşılmıştır.

"Görüşemiyorduk yani, bazen işte telefondan görüntülü konuşuyorduk, onun dışında hani dışarıda buluşup toplanıp birlikte yaptığımız etkinlikleri yapamıyorduk, kötü etkilemişti." (Yıldız, 14)

"Mesajla görüşme yapabiliyoruz ya da aramayla ama okulda olsa daha rahat olurdu, böyle yine bir internet etkisi vardı." (Nehir, 10)

"Arkadaşlarımla yine konuşuyorum internetle ama görüşemiyorduk maalesef, mesaj atabiliyoruz ya da Zoom gibi sesli mesaj falan, o da eksik kalıyordu." (Demir, 10)

Düşük bir çoğunluğu oluşturan bazı katılımcılar ise hali hazırda var olan arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde de arkadaşlarıyla pek sık görüşmediklerini paylaşmıştır.

"Arkadaşlarımın evine hiç gitmezdim, yani öyle gidip oynamazdım." (Çınar, 13)

"İlkokulda bir arkadaşım vardı, o da başka sınıfta, ara sıra onunla mesajlaşıyoruz, sınıftakilerle pek iletişimim yok. Whatsapp'tan falan görüştük." (Ateş, 12)

3.2.1.2. Erken Yaşta Evlilik Riskine Tanıklık

Bu alt tema şehrin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgesinde yaşamını sürdüren çocukların erken yaşta evlilik riskine tanıklık etme yaşantıları ve çocukların konuya dair duygu ve düşünceleri üzerine şekillenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda çocukların birçoğunun yaşadığı çevrede bizzat kendi arkadaşlarının veya daha uzak çevreden kişilerin erken yaşta evlilik yaşantılarına tanıklık ettikleri öğrenilmiştir.

Tanıklık deneyiminin erken yaşta evlilik yaşantısı olan kişiyle yakın ya da uzak ilişki içinde olma, erken yaşta evlilik yaşantısını bizzat görme ya da sadece duyarak haberdar olma gibi farklı şekillerde ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklardan bazıları erken yaşta evliliğin çocuklar için uygun olmadığını, her yaş için yaşanmasının uygun olduğu farklı yaşam olaylarının olduğunu ve erken yaşta evliliğin çocuğun seçimi olmaktan ziyade maruz kaldığı/içine çekildiği bir durum olabildiğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

"Bizim mahallede sürekli oluyor zaten, 17'de sözleniyorlar, 18'de evliler. Ben olumlu bakmıyorum çünkü onlar daha küçükler, okumak varken evlendiriliyorlar, ben karşıyım buna. Çünkü bence hayat 18'den sonra başlıyor çocuklara ama onlar o zaman tabi evli oluyorlar." (Toprak, 17)

"Arkadaşlarım arasında erken yaşta evlenen birini hiç duymadım. Kendi istekleriyle bunu yapıyorlarsa bence çok saçma yani daha yaşın küçük. Ama aile zoruyla ise bence bu durum polislere şikâyet edilmeli." (Güneş, 11)

Yıldız da erken yaşta evliliğin çocuklar için olumsuz etkileri olacağını, her deneyim için uygun olan farklı yaşlar olduğunu ifade etmiştir.

"Benim arkadaşlarım arasında hiç erken yaşta evlilikle ilgili bir şey duymadım. Fakat kötü bir şey bence, her şeyin yaşında olması gerektiğini düşünüyorum, bu yüzden de kötü bir durum." (Yıldız, 14)

Yukarıdaki ifadelerle benzer şekilde çocukların çoğu evlilik için yaş durumunun önemli olduğunu, erken yaşta evliliğin uygun olmadığını ve ileride öne çıkabilecek fırsatların ve olumlu deneyimlerin önünü kapatabileceğini ifade etmişlerdir.

"Tanıdığım birkaç arkadaş sözlenmiş, evlenmiş mi bilmiyorum ama sözlendiklerini biliyorum. Bence daha çok erken, çünkü okuyabilir, önünde sonuçta bir sürü hayat, yani, önünde belki gelecekte ne olacağını bilemez, belki büyüyünce başka bir şey olacak, belki daha iyi değişik başka insanlarla tanışacak." (Evren, 13)

"Yok, ben düşünmüyorum ama arkadaşlarımın da düşündüğünü zannetmiyorum. Şu anlık şöyle bir düşüncede olabilirler, büyüyünce daha iyisi olur." (Dolunay, 10)

Sarp erken yaşta evliliği yapan kişinin bir hata yaptığı ve buna pişman olacağına dair düşüncesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

"Ortaokuldan birisinin evlendiğini duymuştum bir kez okulda. Okula gelmiyormuş ama zaten, erken yaşta evlendiğini duydum yani kızın. Bence bilinçsiz ve saçma bir şey, çünkü erken yaşta evlenince zaten şu an bu çocuk nasıl çalışıp aileye bakacak. En fazla 1 ay sürer, 1 ay sonra aklı başına gelir." (Sarp, 12)

Demir ise kendisinin erken yaşta evlilik düşünmediğini fakat yakın çevresinde böyle bir düşüncesi olan birisi olursa o kişiyi yargılamadan, onu anlamaya çalışarak ve merakla yaklaşacağını belirtmiştir.

"Arkadaşlarım arasında benim bildiğim yok, hiçbiri öyle bir şey söylemedi. Ben erken yaşta evlenmeyi düşünmüyorum. Arkadaşım böyle düşünürse de evlenme diye zorlamazdım, aslında onun kararı ama neden böyle bir şey yaptığını sorardım." (Demir, 10)

3.2.1.3. Çocukların Sokakta Çalışma Riskine Tanıklık

Yapılan derinlemesine görüşmelerin analiziyle bir diğer risk faktörü olarak "çocukların sokakta çalışma riskine tanıklık" alt teması ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan çocuklardan hiçbiri bizzat sokakta çalışma deneyiminin içinde yer almasa dahi buna şahit olmanın yarattığı duygu ve düşüncelerin varlığı detaylarıyla öğrenilmiştir.

Yıldız, bu yaşantıya dair üzgün hissettiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

> *"Bu yaşta okula gitmeyip çalışan insanlar var o yüzden kötü bir şey, üzülüyorum."* (Yıldız, 14)

Çocukların çoğu sokakta çalışmak durumunda kalan diğer çocuklar için üzgün hatta yer yer çaresiz hissettiğini ve onların bu durumdan sıyrılabilmeleri için kendilerinin yardım sunma ya da harekete geçme arzusu içinde olduklarını farklı şekillerde ifade etmişlerdir.

> *"Onlar adına çok üzülüyorum. Çok arkadaşım var öyle, elimden gelse bir şey yapmak isterdim, okumaya da teşvik etmeye çalıştım onları ama gitmiyorlar, hepsi açıktan okumaya çalışıyor."* (Toprak, 17)

> *"Nedeni ne olursa olsun bence çocuğun sokakta çalışmaması gerekiyor ama maalesef sokakta yaşayan çocuklar olduğu için sokakta çalışan bir çocuk da olabiliyor. Yardım etmeye çalışırım olduğunda. Mesela biri vardı, çalıştığı şey de şöyleydi peçete falan satıyordu, ben de peçete alıyordum fazla para veriyordum, yardım edebileceğim pek bir şey yoktu çünkü anca bu kadar edebiliyordum, durumumuz o kadarına yetmiyordu."* (Dolunay, 10)

> *"Bizim ilkokuldan tanıdığımız bir arkadaşımız vardı, bir kere elinde patates kâğıdı vardı onunla gezinip bırakıyordu falan, galiba çalışıyordu. Bu konuda üzülüyorum yani keşke mesela okulu falan okumasına yardım edip daha iyi bir meslek hayatı sunabilseydik."* (Demir, 10)

Bazen ise Evren'in ifade ettiği gibi bu duruma tanıklık etmenin başlangıçta kişiyi etkilediği fakat sürekli tanık oldukça zamanla insanın bu duruma alışıp kabullendiği, harekete geçmekten uzaklaştığı görülebilmektedir.

> *"Birkaç arkadaşım çalışıyordu, benim okulumun olduğu yerde, mesela ilk gördüğüm zaman, nasıl desem ki, ilk gördüğüm zaman bir etkiliyor da sonradan mesela tekrar tekrar gördükçe insan artık nasıl desem, umursamıyor gibi oluyor. Çalışmasına gerek yok bence, sonuçta okuyor, zaten isterse istediği mesleğe ulaşabilir ileride."* (Evren, 13)

Görüşme yapılan çocuklar, çocukların sokakta çalışmasına neden olan faktörler üzerinde farklı düşüncelere sahiptir. Bu faktörler çocuğun okul yerine tercihi olabileceği, mecburiyetten olabileceği ile ilgilidir ve bunlara ek olarak çocuğun çalışmak değil okumakla yükümlü olduğu şeklinde çeşitlenmektedir.

Çınar bazı çocukların okula gitmek yerine çalışmayı tercih edebildiğini, bazı çocukların ise çalışmaya mecbur kaldığını ifade etmiştir.

> *"Görmüştüm çalışan birisini. Şey oluyor bazen, okuldan ziyade kendisi isteyip kendisi gidiyor. Bazense zorla, hani ailesinin durumu olmuyor o yüzden oluyor." (Çınar, 13)*

Güneş ise bir çocuğun kendi isteğiyle çalışıyor olamayacağını, ancak mecbur bırakıldıysa çalışabileceğini ve bir çocuğun çalışmaktansa belirli statüdeki mesleklere erişme hayalinde olacağını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

> *"Benim ilkokulda bir arkadaşım vardı, dışarıda mendil satıyordu. O arkadaşım açısından düşünürsem bence kötü, kendi isteğiyle çalışıyorsa bile kötü, neden böyle bir şeyi istesin ki? Bence elinde mesleği olup doktor olup çalışsa bu güzel bir şey. Ama mesela aile zoruylaysa bu da kötü bir şey. Keşke çalıştırılmasa, böyle bir şey olmasa. Ama bence kendi isteğiyle de bir çocuk dışarıda çalışmaz yani. Çocuk öğretmen olmak ister, doktor olmak ister ama dışarıda mendil satmak istemez, bence."* (Güneş, 11)

Görüşmeye katılan çocuklardan bazıları ise sokakta çalışan çocukların maddi koşullar sebebiyle çalışmak durumunda kaldığını, bir anlamda mecbur olduğunu ifade etmektedir. Yine bu ifadelerde çocuğun sokakta çalışmasında ailenin de önemli bir etken olduğu vurgusu görülmektedir.

> *"Ailesine yardım amaçlı çalışan biri vardı, maddi durumdan dolayı mecbur gibiydi."* (Dolunay, 10)

> *"Bence tabi ki de herkes için kötüdür ama herkesin olanakları aynı değil, bu yüzden bu şekilde okumaya çalışmak zorunda kalan insanlar var, keşke olmasaydı."* (Yıldız, 14)

> *"Benim hiç öyle bir deneyimim olmadı, annem hiç öyle bir şey yapmadı, yollamadı, okutmaya çalıştı sürekli, fakat bazı arkadaşlarımın aileleri böyle değildi, çalışmak zorunda kalan birçok arkadaşım vardı."* (Toprak, 17)

Çevresinde böyle bir yaşantıya hiç tanıklık etmeyen çocuklar ise durumla ilgili olarak benzer düşünceler paylaşmıştır. Çocukların sokakta çalışmaktan değil okula devam etmekten sorumlu olduğu, iyi bir gelecek ve meslek için okumanın önemli olduğu

ve çocukların bunu yaşamaktan uzak olması gerektiği aşağıdaki cümlelerle ifade edilmiştir.

> *"Bence çocukların çalışması saçma, büyüdüğünde yapsınlar, ya da daha iyi işlerle yapsınlar. Ne bileyim öğretmenlik olabilir, doktorluk olabilir, çocuklar okusun yani."* (Ateş, 12)

> *"Saçma, kötü şeyler sokakta çalışmak falan. Gerek yok, aile çalışır zaten. O çocukların bence polise gitmeleri lazım. Hem okula devam etmeli hem de polise gitmesi lazım bence. Ama polise gidince de o zaman yetimhane sıkıntısı olacak, orada oturup yaşarlar."* (Sarp, 12)

> *"Çevremde böyle bir şey duymadım ama çok saçma bir şey yani. Çocuklar çalışmamalı, okula gitmeliler."* (Nehir, 10)

3.2.2. Online Eğitim Süreci

Bu tema, katılımcı çocukların online eğitim sürecindeki yaşantılarına odaklanmaktadır. Çocukların kendi ifadelerinden yola çıkarak yapılan analizin sonucunda "online eğitime aniden geçişe ilk tepkiler", "online eğitimin zorlayıcı yanları", "online eğitimin kolaylaştırıcı yanları" ve "online eğitim ilerledikçe değişen ilk tepkiler" alt temalarına ulaşılmıştır.

3.2.2.1. Online Eğitime Aniden Geçişe İlk Tepkiler

Belirsiz ve beklenmedik şekilde ortaya çıkan durumlar herkes için farklı duygu deneyimlerini beraberinde getirmektedir. Bununla paralel olarak çocukların da pandemi sebebiyle online eğitime aniden geçişe dair farklı duygular ifade ettiği görülmüştür. Bu ifadelerin bazılarında baskın olan tek bir duygu öne çıkarken bazı ifadelerde birden çok duygu ön plana çıkmıştır.

Çocukların azınlığı oluşturan bir kısmının daha olumlu yönelimli duygular ifade ettiği görülmüştür. Bu yönde düşünen çocuklar online eğitime geçişle birlikte okulun kapanmasını mutlulukla karşıladıklarını ve ilk başta her şeyin yolunda olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

> *"Mutlu olmuştum, eskiden pandemi yokken okullar kapanınca mutlu olurduk, biz de okula gitmeyeceğimiz için mutlu olmuştuk."* (Evren, 13)

> *"İlk geçtiğimizde güzeldi, keşke böyle gitse diye istiyordum."* (Güneş, 11)

Bazı çocuklar ise bilmedikleri, yeni bir deneyimin içinde olmanın onları heyecanlandırdığından bahsetmiştir.

> *"Çok değişikti ve ben heyecanlanmıştım çünkü ilk defa böyle bir şey yapacaktım, o zaman Zoom'u falan da bilmiyordum ben."* (Toprak, 17)

> *"İnternet falan sıkıntımız yoktu ama biraz heyecan vardı üstümde, bilmediğim bir şey olduğu için."* (Dolunay, 10)

Çocuklardan bazıları ise bu durumun daha önceki deneyimlerinden veya düşündükleri biçimden oldukça farklı olduğunu açıklamış ve bu durumu garipsediklerinden bahsetmiştir.

> *"Garip aslında, çünkü kimsenin aklına gelmezdi böyle bir şekilde ders işleyeceğimiz, ya da herkesin kendi evinden katılacağı falan. İlk geçildiğinde sadece 2 kişi derse katılmıştı o yüzden de baya garipsemiştim, sınıftayken (yüz yüzeyken) böyle değildi. Herhalde böyle büyüyünce falan derim artık, biz böyle ders işlemiştik, diye."* (Yıldız, 14)

> *"Garipti, bu durum hızlıca geçer diye düşünmüştüm, geçer diye düşünmüştüm yakın bir zamanda ama geçmedi de*." (Demir, 10)

Garipsemeye ek olarak, tereddüt ve bilinmezliğin getirdiği yabancılık hissi aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

> *"Birazcık kötüydü yani, ilk başladığında çok garip gelmişti, bilmediğim bir şeydi."* (Nehir, 10)

> *"İlk garipsedim, acaba buradan dersler nasıl gidecek, anlayıp öğrenebilecek miyiz buradan nasıl devam edeceğiz böyle, öyle düşünmüştüm."* (Çınar, 13)

Öğrencilerin çoğu, mutluluk, şaşkınlık, tereddüt gibi duygulardan farklı olarak online eğitime ani geçişe ilk tepkilerinde olumsuz yönelimli duygulara atıfta bulunmuştur. Bu öğrencilerin tepkileri stres, üzüntü, hayal kırıklığı duyguları etrafında toplanmıştır.

> *"Stresliydi, kötüydü, öyle şeyler geliyor aklıma*." (Yıldız, 14)

> "*Stresliydi çünkü yaşananlardan yorulup da her şeyi bıraktığım bir dönem vardı."* (Sarp, 12)

> *"Arkadaşlarımın çoğunluğunu göremeyecektim uzun bir tatilden sonra, internetten girmek beni biraz üzüyordu, bazılarını zaten göremiyordum."* (Dolunay, 10)

Ani değişim ve pandeminin belirsiz doğasıyla beliren online eğitime karşın tanıdık ve bilindik olan yüz yüze eğitime duyulan özlem duygusu aşağıdaki şekillerde ifade edilmektedir.

> *"Online eğitim yüz yüze eğitim gibi hiçbir şekilde olamaz, yüz yüze eğitimi daha çok özlüyoruz, bize daha çok katkı sağlıyor."* (Evren, 13)
>
> *"Bence normal okul daha iyiydi. Yüz yüze eğitim, teneffüsler daha güzeldi."* (Ateş, 12)
>
> *"Yüz yüze eğitim daha güzeldi, yüz yüze eğitimi daha çok seviyorum."* (Demir, 10)
>
> *"Yüz yüze eğitim için başta üzülmüştüm."* (Sarp, 12)

3.2.2.2. Online Eğitimin Zorlayıcı Yanları

Derinlemesine görüşmede kullanılan bazı sorularla çocukların online eğitime dair duygu, düşünce ve deneyimleri keşfedilmek istenmiştir. Online eğitimdeki sistemlerin ve düzenin yüz yüze eğitimden farklı yönleri barındırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, çocuklar tarafından online eğitimin zorlayıcı olduğu düşünülen farklı yanları paylaşılmıştır.

Bazı çocukların alışılmış bir düzenden yeni bir düzene geçişle birlikte uyum sağlamakta zorlandıkları farklı alanlar ortaya çıkmıştır. Online eğitimle birlikte erken saatlerde uyanma ve ders için teknolojik bir cihazı kullanma gerekliliği bazı çocuklar tarafından zorlayıcı olarak nitelendirilmiştir. Ek olarak, bu deneyimden bahsederken yüz yüze eğitimdeki uyku-uyanıklık düzenlerine atıf yaptıkları aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

> *"Sabah uyanamıyorsun, direkt bir teknoloji aletine girmek zor oluyor, çünkü okula giderken uyanıp üstünü değiştir, yüzünü yıka ayılıyordun. Ama online olunca nasılsa yüzünü görmeyecek falan diye daha rahat oluyorsun, daha geç uyanmaya başladım. Mesela normalde 7'de uyanıyordum, şimdi 8-9'da."* (Dolunay, 10)
>
> *"Online'da ben uyuyakalıyorum, mesela annem derse 10 dakika kala uyandırıyor, yüz yüzeyken kendim erken uyanıp okula gidiyordum."* (Demir, 10)

Evren ise eldeki teknolojik imkanların kısıtlılığı ve online derslere girmesi gereken başka kardeşlerinin olması gibi koşullar nedeniyle küçük bir ekrandan derslere

katılmak durumunda kaldığını, bunun da uyum ve alışma zorluklarına yol açtığını belirtmiştir.

> *"Diğer kardeşlerimin de dersi vardı, kardeşim küçük olduğu için annem ona bilgisayarı kullandırıyordu, ben telefondan girmeye mecbur kaldığım için küçük görüyordum, bu da her şeyi zorlaştırıyordu." (Evren, 13)*

Çocukların söylemlerine göre uyum sürecinde rolü olan ve zorlayıcı olarak görülen diğer bir durum ise kullanılması gereken bazı teknik programların ve teknolojik düzenin yeni bilgiler öğrenmeyi gerektirmesidir. Ayrıca internet kaynaklı bağlantı sorunları gibi teknik aksaklıklara alışmanın da zaman aldığı çocuklar tarafından ifade edilmiştir.

> *"Zorlukları çoktu, ilk başta girememiştim hiçbirisine, ilk başta Zoom falan yüklü değildi çünkü, öğrenmem zaman almıştı. Bir de bazı zamanlarda internet sıkıntı oluyordu, gidiyor bazen."* (Sarp, 12)

> *"Canlı dersler, Zoom falan bunları öğrenip alışmak zordu, bir de nadiren de olsa internet kopuyordu."* (Ateş, 12)

Çocukların çoğu internet bağlantısında yaşanan sorunlar sebebiyle zorlandığını paylaşmıştır.

> *"Bazen elektrikler kesildiğinden dolayı derse giremiyordum, internet olmuyordu mesela, böyle aksaklıklar oluyordu."* (Güneş, 11)

> *"İnternet sıkıntısı çok oluyordu, bağlantı kopuyordu bazen." (Evren, 13)*

> *"Ders işlerken bazen internet gidip geliyor, bazı yerleri kaçıyoruz mesela."* (Demir, 10)

Çınar internet erişimini kaybettiği bir gün dersi kaçırmamak için interneti olan bir akrabasına gitmek durumunda kaldığını ifade etmiştir.

> *"Modem var ya evde, kotası doldu, internete erişimi gitti tamamen. O olunca da anneannemlere gitmek zorunda kaldık, orada giriyordum."* (Çınar, 13)

Çınar'ın internet koptuğu için bir yere gitmek zorunda kalma durumunun aksine Nehir ise kendi evinden farklı bir yere gitmek durumunda olduğu için internet erişimini kaybettiğini aktarmıştır. Ayrıca bu sebeple derslerinden geride kaldığını paylaşmıştır.

> *"Hem ders açısından hem de girme konusunda birazcık zorluklar oluyor. Bir de ben İstanbuldayken derslere düzenli katılıyorum ama köye geldiğimde internet sorunu olduğu için öyle düzenli katılamıyorum."* (Nehir, 10)

Güneş, internet gibi teknik donanımlar eksik olduğunda derslere girilemese dahi çocukların öğrenme ve sınava girme sorumluluğunun sürdüğünü aktarırken bu beklentiye dair fikirlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

> *"Bence kötü bir durum çünkü online eğitimde internetin olmayınca derslere giremiyorsun, derslere girmeyince sınava giriyorsun ama sınavda da hiçbir şey bilmediğin halde sınava giriyorsun, yani bence kötü bir durum." (*Güneş, 11)

Bazı öğrenciler dersleri online ortamda, bir ekran üzerinden takip etmenin kolay olmadığını, bu durumun odaklanmayı ve dikkati sürdürmeyi zorlaştırdığını, bilinmeyen bir konuyu kavramanın daha uzun zaman aldığını aktarmışlardır.

> *"Bir de ben dinlediğimi anlayamıyordum online derslerde, kafam dağılıyordu. Tekrar da sormaya vaktimiz kalmıyordu zaten, çok kısıtlı bir vaktimiz vardı. Bilmediğim konuları Online'da çözmeye çalışmak, öğrenmek çok zor oluyor. Zor olunca da uzuyordu konular, sıkılıyorduk derslerden."* (Toprak, 17)

> *"Bence ekrandan öğrenmek zorunda kalmak zor oluyordu. Mesela hocalar fotokopiyi ekrana yansıtmak zorunda kalıyordu, bizim elimizde bir kağıt olmadığı için de bazen anlamak veya ekrandan test çözmek zor olabiliyordu, çok odaklanamıyordum."* (Yıldız, 14)

Dolunay daha önce sahip olduğu temel bir eğitsel beceri olan yazı yazma becerisinde online eğitim süreciyle birlikte gerileme olduğunu paylaşmıştır.

> *"Yazma alışkanlığım biraz zorlaştı/geriledi, okumada bir sıkıntı yok ama. Onlineda pek yazı yazmadığımız için o bozuldu, çünkü ben yazarak değil akıldan yapıyorum."* (Dolunay, 10)

Teknik sorunlar ve akademik kaygıların yanı sıra online eğitim süreciyle birlikte açığa çıkan bedensel şikayetler ve zorlanmalar da olduğu çocuklar tarafından ifade edilmiştir.

> *"O kadar fazla masa başında oturmak, bir şeyler yapmak yorucu oluyordu."* (Yıldız, 14)

> *"Ders işlerken sırtımız ağrıyor, sürekli bilgisayar başında durmaktan."* (Demir, 10)

3.2.2.3. Online Eğitimin Kolaylaştırıcı Yanları

Online eğitimle birlikte evde olmak, yeni uyku-uyanıklık düzenleri ve zaman yöntemindeki avantajlar bazı çocuklar tarafından kolaylaştırıcı olarak nitelendirilmiştir.

Online eğitim nedeniyle derslere evden katılım olduğu için erken uyanmak, okula gidebilmek için enerji ve zaman harcamamak, derse yetişmek için fazla çaba harcamamak gibi pratik olarak nitelendirilen yanlar oldukça vurgulanmıştır.

> *"Okula yürümüyordum, evden ders yapıyordum daha erken kalkmıyorduk, biraz daha geç kalkıyorduk yani."* (Toprak, 17)

> *"İnternetten olduğu için, ulaşım mesafe falan olmuyordu, direkt buradan bağlanabiliyorduk, o yüzden de daha pratik oluyordu."* (Yıldız, 14)

> *"Her sabah Ümraniye'den, okulum Üsküdar'da olduğu için Üsküdar'a geçiyordum, şimdi sabah erken de kalkmıyorum, derse 10 dakika kala kalkmak yetiyor."* (Evren, 13)

> "*Böyleyken derslere yetişmek daha kolay."* (Sarp, 12)

Sarp, evde olmanın getirdiği tanıdıklık ve güven hissini sevdiğini, ayrıca okula taşıması gereken yüklerden uzak olmanın rahatlattığını paylaşmıştır.

> *"Hem daha rahat, evimiz daha rahat, stressiz. Zaten okulun orada çok ses oluyordu. Mesela normalde kitapları evde unutma ihtimali vardı. Defter, kalem falan onları taşımak vardı bir de."* (Sarp, 12)

Güneş, okulda sırada oturma kısmında dahi kuralların katı olabildiğini, evdeyken daha özgür hissettiğini ifade etmiştir.

> *"Yani okul forması giyip sırada böyle dik dik durmak yok, koltukta oturup derse giriyorsun veya çalışma masanda giriyorsun ama okulda öyle değil, illa böyle avukat gibi durmak zorundasın."* (Güneş, 11)

Yıldız, sınav senesi olması sebebiyle zamanın kendisi için çok önemli olduğunu ve evde olmanın getirdiği bu durumu akademiye yönelmek için bir fırsat olarak gördüğünü ifade etmiştir.

> *"Okula gidip geliyordum, orada yoruluyordum, zamanım çok boşa gidiyordu yani, boşa gidiyor değil de uyuyordum, yemek yiyordum falan. O açıdan online eğitim iyi oldu bu sene, evde derse giriyorum hemencecik, daha rahat test çözebiliyordum falan, o yüzden pratik oldu."* (Yıldız, 14)

Çınar ise evde olmanın getirdiği koşullarla okuldaki kontrol mekanizmasının azalmasını rahatlatıcı bir faktör olarak görmektedir.

> *"Ödevleri kontrol etmiyorlardı, o konuda çok rahattık."* (Çınar, 13)

3.2.2.4. Online Eğitim İlerledikçe Değişen İlk Tepkiler

Çevrimiçi öğretim ilerledikçe öğrencilerin büyük çoğunluğunun başlangıçtaki daha olumsuz yönelimli tepkilerinin azaldığı ve daha olumlu bir bakış açısının ortaya çıktığı çocuklar tarafından ifade edilmiştir.

Çocukların büyük çoğunluğu online eğitime geçilen ilk zamana kıyasla şu anda alışmış olduklarını ve online eğitimin de bazı yanlarından keyif alabildiklerini, uyum sağlama becerilerini kullanabildiklerini aktarmıştır.

> *"Her şeye rağmen engelleri atlatabiliyoruz, derslere girebiliyoruz."* (Çınar, 13)

> *"İlk günleri düşününce kötü oluyorum yani şu an durumumuz daha iyi. Başta çok garipti ama sonra alıştım, uzun bir zaman geçtiği için, artık normal geliyor. Şu an online eğitimde de eskisine göre daha mutluyum yani."* (Güneş, 11)

> *"İlk başta zordu ama sonra alışmıştım yani. Güzel, eğlenceli gibi, böyle de güzel olabiliyor dersler yani."* (Nehir, 10)

> *"Normalde başlarda zorlanmıştım, nasıl yapacağım diye, o zaman daha alışamamıştım ama şimdi alıştım."* (Ateş, 12)

> *"Sonra zamanla zaten oturmaya da başladı bir süre sonra."* (Toprak, 17)

> *"İlk önce biz 7'deyken online eğitime geçmiştik o yüzden biz 8'deyken alışıktık zaten, bir de bu sene sınav senem olduğu için test falan çözdüğümden çok etkilenmedim."* (Yıldız, 14)

Öğrenciler, online öğretimin başlangıcındaki endişelerine rağmen, dersler sırasında orada bulunarak bağlantı kurabildiklerini ve öğrenebildiklerini detaylandırmışlardır.

> *"İlk zamanları düşününce stres oluyorum, zaten yoruluyordum o zamanlar baya yorucuydu. Ama sonra sorunlar bitince rahatladım, normal okuldan daha rahat oldu alışınca. Öğretmenlerimden de online eğitimden de memnunum şu an."* (Sarp, 12)

> *"Online eğitim eve taşınan okul gibi, zorunluluktan yani pandemiden dolayı evlere taşınan okul benim için. Ve beni biraz rahatlattığını düşünüyorum, yani alıştık artık o kadar zaman geçince."* (Çınar, 13)

Bazı katılımcılar başta daha olumlu bir deneyim yaşarken his ve düşünceleri süreç içinde farklılaşmış. Başta online eğitim heyecan verici gelse dahi şu an yüz yüze eğitime duyulan özlemi aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

"Başta mutlu olmuştum, sonra tabi çok uzamaya başlayınca insan tabi evde sıkılıyor. İllaki arkadaşlarını özlüyor, öğretmenlerini özlüyor. O yüzden şu an mutlu değilim. İlk başlarda mutluydum şu an yüz yüze eğitimi özledim." (Evren, 13)

"Başta iyi gibi gelmişti ama dönüp bakınca artık kötü olduğunu düşünüyorum. Başta keşke böyle gitse diye istiyordum ama şu an fikrim öyle değil, artık okula gitmeyi istiyorum." (Güneş, 11)

3.2.3. Kapsayıcı İlişkilerin İyileştirici Gücü

Bu temada "akran temelli bağlanmanın gücü", "öğretmenle ilişkinin gücü" ve "derinlemesine görüşmedeki paylaşımın terapötik etkisi" alt temaları bulunmuştur.

Öğrenciler, deneyimlerini başkalarıyla paylaşabilecekleri güvenli bir alana sahip olmanın beraberinde getirdiği anlaşılmışlık ve birliktelik hissi, değer görme ve önemsenmenin iyi oluşlarını desteklediğini, zorluklarla baş etmede kolaylaştırıcı bir rol edindiğini ifade etmişlerdir.

3.2.3.1. Akran Temelli Bağlanmanın Gücü

Üniversite öğrencileriyle çocuklar arasında kurulan akran temelli ilişkiler, grup paylaşımı ve bire bir buluşmalar yoluyla teşvik edilen ilişkisel dinamikleri de içermekteydi. Etkinlikler aracılığıyla kurulan otantik ilişkilerin çocukların kendini açabilecekleri bir alan oluşturmayı desteklediği görülmüştür.

Çocuklar üniversite öğrencileriyle kurdukları ilişkiyi samimi olarak nitelerken, aradaki yaş farkının idealliğine ve ortak noktalara vurgu yapmıştır.

"Bence bu kadar yakın hissedemezdik yaşları farklı olsaydı, çünkü şimdi onlar da bizim gibiydi, onlar da bizimle bir oluyordu, öğrenci oluyordu bizimle birlikte, samimilerdi, gerçekten çok samimilerdi, arkadaş gibi hissediyorduk neredeyse. Birlikte eğleniyorduk, yaşları yakındı, öğrenci olmamız ortak noktamızdı, aramızda daha samimi bir ilişki vardı bu sayede." (Toprak, 17)

"Bence çok eğlenceliydi, yani aramızda yaş farkı vardı evet ama onların da öğrenci olması, ortak bir nokta olduğu için güzeldi." (Yıldız, 14)

Bazı çocuklar üniversite öğrencileriyle aralarında çok büyük bir yaş farkı olmamasını ilişki açısından avantaj olarak görmüştür.

"Yaşı çok büyük insanlarla olsaydık bence aynı şekilde etkili olmazdı. Çünkü mantıken farklı, mantığı daha farklı olurdu, böyle yakın yaştayken daha güzel, onlarla daha rahatız." (Sarp, 12)

"Bence yaşları büyükler birbiriyle daha iyi anlaşır, küçükler birbiriyle daha iyi anlaşır ya, onlarla aramızda daha az yaş var, o yüzden böyleyken iyiydi bence, öyle bir durum kötü olabilirdi." (Güneş, 11)

Paylaşım ve beraber zaman geçirmenin getirdiği birliktelik hissinin çocuklar için önemli bir kaynak oluşturduğu aşağıdaki ifadelerde görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin çocuklarla iletişim ve sohbet isteği, meraklı olması çocuklara iyi hissettirmiştir.

"Birlikte olmamız beni mutlu etti, birlikte oyun oynamamız dediğim gibi, yani birbirimizi daha yakından tanıdık." (Evren, 13)

"Mutlu oluyorum, iyi oluyor, onlar da bizimle konuşmayı seviyor. Üniversiteli abi ablaları görünce çok mutlu oluyoruz." (Demir, 10)

*"Onlarla olması iyi oldu, daha çok bilgi sahibiler. Mesela onlar psikolog, onlarla ilgili bilgisi var. Onlarla konuşabilmek iyi geldi." (*Ateş, 12)

"Derslere katılmamıza çok yardımcı oluyorlardı, bizi motive de ediyorlardı, online eğitimden önce de birlikteydik biz, o zaman da teneffüste falan hep bizimle oluyorlardı, sohbet ediyorduk." (Toprak, 17)

Yıldız için üniversite öğrencileriyle bazı ortak deneyimleri paylaşmak ona anlaşılmış olduğunu hissettirmiş ve yalnız olmadığını düşündürmüştür.

"Orada bir abla da mesela ödevini hazırlıyormuş, hani ödevim var işte stresliyim falan diyordu, ben de diyordum ki 'demek ki üniversitede de onlar da böyle şeyler yaşayabiliyor, tek biz değiliz.' diye." (Yıldız, 14)

"Başka bir yaş grubu da olsa yine eğlenceli olabilirdi belki ama onların bizi daha iyi anlayabildiğini düşünüyorum o yüzden de farklı yaşlar olsa biraz daha sıkıcı olabilirdi." (Yıldız, 14)

Üniversite öğrencilerinin çocuklara zaman ayırması ve onlarla ilgilenmesi bazı çocuklara değerli olduklarını hissettirmiştir.

"Benimle ilgilenmeleri beni mutlu etti yani, onca işleri varken, benimle uğraşmaları, bana değer vermeleri hoşuma gitti yani." (Evren, 13)

"Bence üniversiteli olmaları daha iyiydi, birlikte çok zaman geçirdik, bize değer verdiler." (Ateş, 12)

"Bence gayet iyiydiler ve ilgililerdi bizimle, bizi merak ediyorlardı." (Dolunay, 10)

Bazı çocuklar üniversite öğrencileriyle oldukça güçlü bağlar kurduklarını ve bu bağı sürdürmenin onları mutlu ettiğini paylaşmıştır.

"Mesela o kişiler bir döneme kadar girip sonra değişseydi, başkaları girseydi yine üzülürdük, çünkü onlara alışmıştık artık." (Çınar, 13)

"Bana göre çok etkisi oldu, dersleri sevdirdiler diyebilirim, online eğitimi sevdirdiler daha doğrusu. Onları görmek için zaten ben her hafta derse/etkinliğe katılıyordum." (Toprak, 17)

"Bazen tek kişilik görüşmeler oluyordu. Güzeldi bence bir kişi olması iyiydi, kendimi daha rahat hissediyordum ve daha yakındık." (Dolunay, 10)

Çocuklardan bazıları birinden yardım istemenin her zaman kolay bir davranış olmasa dahi süreç boyunca üniversite öğrencilerinin yardım vermeye açık olduğunu, kendilerininse yardım isteyebilecek yakınlığı hissettiğini aktarmıştır.

"Aslında sınıftan bir arkadaşım var onun böyle biraz utanıyordu, internet bulamamıştı, malzeme falan bulamamıştı normalde ve söylemezdi ama bu sefer söylemişti, normalde asla söylemezdi, orada etkisini hissettim. Daha rahat ifade edebildi." (Dolunay, 10)

"Bir de her zaman söylüyorlardı 'ne zaman isterseniz size yardımcı olabiliriz, bizimle konuşabilirsiniz' diye, biz de zaten çok giderdik bir şey olduğunda falan, yardım isterdik." (Toprak, 17)

Çınar, güçlü bağlar kurduğu üniversite öğrencileriyle dönem sonunda vedalaşma sorumluluğu hissettiğini ifade ederken vedaların da bağların önemli bir parçası olduğunu hatırlatmıştır.

"Vedalaşma haftasıydı, 7/A'nınki bitti ben çıktım 7/B'nin etkinliğine de gittim oradaki abi ve ablalarla da vedalaşmak için. Şunu düşündüm mesela en başta sınıflar ayrılmadan önce hep birlikteydik, o ablalar da bizimle etkinlik yapmışlardı, niye gidip onlara veda etmeyeyim ki dedim. Sonuçta bazen vedalar da olabilir." (Çınar, 13)

3.2.3.2. Öğretmenle İlişkinin Gücü

Öğretmenle hali hazırda kurulmuş olan ilişkinin ve bağlantının güçlü olduğu durumlarda çocukların yalnız olmadığını düşündüğü, öğretmenin varlığını hissettiği aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

> *"Öğretmenimizle iyi anlaşıyorduk zaten, o yüzden bu süreçte de onların yanımızda olması iyi geldi."* (Yıldız, 14)

> *"Öğretmenimizle ilişkimiz iyiydi, bizim yanımızdaydı."* (Ateş, 12)

> *"Aslında sınıf öğretmenimiz bize çok ilgili, bizi derslere girmemiz için falan hep arıyor, o hep öyle kaldı, bizimle ilgilenmesi güzel."* (Dolunay, 10)

Toprak ise yüz yüze olmasa dahi çevrimiçi ortamda deneyimlediği öğretmenle birlikte ve yakın olma hissini hem duygusal iyi oluşu hem de akademik iyi oluşu için bir kaynak olarak nitelemiştir.

> *"Okullar kapalıydı ama en azından öğretmenlerimizi online da olsa görebiliyordum, seviyorum bütün öğretmenlerimi, o bana iyi geliyordu. Onlar beni motive ediyor, dersi severek katılıyordum."* (Toprak, 17)

3.2.3.3. Derinlemesine Görüşmedeki Paylaşımın Terapötik Etkisi

Bu nitel araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılarda uyanan hisler de analize tabi tutulmuştur. Bu amaçla çocuklar görüşme boyunca güvende hissettirilmeye ve kapsanmaya çalışılmış; görüşmenin sonunda ise kendilerine etik bir hassasiyetle "bu görüşmeyi yapmış olmak, burada olmak sana nasıl hissettirdi" ve "şu anda kendini nasıl hissediyorsun?" soruları sorulmuştur. Bu sorular karşısında çocukların tamamı, bu görüşmenin kendilerinde yarattığı iyileştirici etkilere değinmiştir.

Çocukların büyük bir çoğunluğu görüşme aracılığıyla sesini duyurmanın kapsayıcılığına, dinlenilmenin ve görülmenin verdiği mutluluğa aşağıdaki ifadelerle vurgu yapmıştır.

> *"Mutluyum çünkü duygularımı ve fikirlerimi paylaşıyorum, bir de bir ablamıza daha yardımcı oluyorum mesela o da beni çok mutlu ediyor."* (Toprak, 17)

> *"Burada konuşmak iyi geldi, mutlu oldum. Ben şanssızım böyle bir şey nasıl denk geldi buna şaşırdım, sevindim."* (Sarp, 12)

*"Zaten böyle bir etkinlik var ya bir de ben seçildim o yüzden heyecandan tutuldum biraz burada. Önceden buraya gireceğim için daha fazla heyecanlıydım ama şu an heyecanım biraz daha hafiflediği için daha iyiyim ve paylaştığım için mutluyum." (*Dolunay, 10)

*"Böyle ünlü gibiyim, sanki benimle röportaj yapılıyormuş gibi hissediyorum. Bir de b*en derslerde bu *kadar kamera açmıyordum ve galiba bundan sonra açacağım. Size de -görüşmeciye- çok teşekkür ederim, çok eğlenceli zaman geçirdik bence."* (Yıldız, 14)

Yukarıdaki ifadelere ek olarak Dolunay, derinlemesine görüşme sorularının çocuklara iletilmesiyle çocuğun otantik sesini duymak ve dinlemenin önemini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir.

"Bundan önce peki bu yapılıyor muydu? Yani çocukların fikri, deneyimi falan soruluyor muydu onu da merak ettim, bu çok önemli bence." (Dolunay, 10)

Çocukların tamamı derinlemesine görüşme soruları aracılığıyla geçmişe dönüp bakma fırsatı bulduklarını paylaşmıştır. Bazı çocuklar için ise eskiyi yeniden gözden geçirmenin, mutlulukla beraber özlemi de beraberinde getirdiği görülmüştür.

"Mutlu oluyorum eskileri hatırlayınca, eskileri özlüyorum daha doğrusu." (Evren, 13)

"Bunlarla ilgili konuşmak iyiydi, hatta şimdi onları, etkinlikleri özledim." (Ateş, 12)

"İlkokul dönemlerini hatırladım. Özlemişim, güzeldi o zamanlar. Bir de bir senedir ne yaptım diye düşünüyordum zaten, burada konuşunca bu etkinlikleri anlamış oldum." (Demir, 10)

Bununla beraber çocuklardan bazıları geçmişi hatırladıklarında bunun çoğunlukla güzel bir his bıraktığını aktarmıştır.

"Eskiyi hatırlıyorum, eskileri, hey gidi günler, güzel oldu bunlara bakmak." (Çınar, 13)

"*Bunlardan bahsetmek güzel çünkü projede de çok eğlenmiştik ve güzel anılarım olmuştu, şimdi böyle konuşunca da biraz onları hatırladım, o yüzden güzel geldi. Böyle bütün bir yıl gözümün önünden geçmiş gibi oldu ve güzeldi." (*Yıldız, 14)

"Eğlenceli oldu, sohbet ettik. Güzel bir süreç geçirdiğimizi tekrar fark ettim." (Güneş, 11)

"Eğlenceliydi böyle tüm bunlardan bahsetmek, güzel günleri hatırlamak." (Nehir, 10)

3.2.4. İyi Oluşu Destekleyici Okul Temelli Toplum Çalışmaları: Çevrimiçi Ortamda SOYAÇ Etkinlikleri

Bu tema, katılımcı çocukların çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen etkinliklere dair deneyimlerine odaklanmaktadır. Çocukların kendi ifadelerinden yola çıkarak yapılan analizin sonucunda "psikolojik ve duygusal iyi oluşa katkılar", "arkadaşlık ilişkilerine ve sınıftaki birlik duygusuna katkılar", "öğretmenle ilişkilenmeye katkılar", "güvenli alandan beslenen öğrenmenin gücü: akademik ve kişisel gelişim", "çevrimiçi ve yüz yüze süreçlerin kıyaslanması" ve "iyi oluşu ve motivasyonu destekleyen diğer koruyucu faktörler" alt temalarına ulaşılmıştır.

3.2.4.1. Psikolojik ve Duygusal İyi Oluşa Katkılar

Çocuklar yapılan etkinliklerin özellikle pandemi dönemindeki iyileştirici etkileri, belirsizliğin içinde rutin oluşturmaya destek sağlaması, ilişkilerdeki bağları güçlendirmesi gibi yanlarını öne çıkaran deneyimlerini paylaşmıştır.

Etkinliklerin özellikle pandemi dönemi gibi kısıtlayıcı ve duygusal yönden zorlayıcı etkileri olan bir dönemde gerçekleşmesinin çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluşunu güçlendiren önemli bir kaynağa dönüştüğü ifade edilmektedir.

"Stresli olduğumuz bu zamanlarda, evde sıkıldığımız zamanlarda özellikle, stresimizi atmak için oyunlar oynuyoruz, sohbet ediyoruz." (Sarp, 12)

"Etkinlikler eğlenceli oluyor, koronadan dolayı dışarı çıkamadığımız için etkinlikler yapıyor diye düşünüyorum, yani eğlenceli oluyor." (Demir, 10)

*"Yaptığımız etkinliklerle kafam dağılıyordu, sadece ders değildi, ders de konuşuyorduk ama ders dışında başka şeyler de vardı ya da zaten çok fazla dışarı çıkamadığımız için arkadaşlarımızla buluşamıyorduk, hani onlar yani arkadaş gibiydi, eğleniyorduk, sohbet ediyorduk, öyle güzel yanları vardı." (*Yıldız, 14)

Etkinliklerin her hafta belirli gün ve saatlerde düzenli aralıklarla yapılıyor olması çocuklar açısından rutine dönüşme ve belirlilik açısından önemli bulunmuştur.

"Yani mesela bu olmadan önce hayatımda böyle bir şey yoktu, hani olmasaydı da sürekli ders çalışıyor olurdum ya da bu sınav stresi gibi şeyler. Ama onlar varken çok daha eğlenmiştim, böyle hayatımıza tat katıyor gibiydi. Bazı zamanlar o etkinlik günlerini bekliyor gibiydim, o günler gelince etkinliğe gireceğimi biliyordum, yani hayatımın rutini gibiydi artık ve böyle." (Yıldız, 14)

"Bence onlar olmasaydı daha sıkıcı olurdu, bir şeyler eksik kalırdı, bizim Salı günü saat 17de etkinliklerimiz oluyordu, eğleniyorduk." (Ateş, 12)

"Ne güzel tanışmışız, her hafta bir şeyler oynuyor, öğreniyoruz. Onlar olmasaydı daha sıkıcı olabilirdi, bizi eğlendiriyorlardı." (Çınar, 13)

Yapılan etkinliklerin eğlence, mutluluk, canlılık ve birliktelik gibi güçlü hisleri ortaya çıkardığı aşağıdaki ifadelerde detaylıca görülmektedir.

"Yani değişiklik oldu pandemi döneminde, hep birlikte olunca güzel oluyordu, oyunlar oynuyorduk, mutlu etti beni." (Evren, 13)

"Eğlence doluydu, bu dönem evde de olsak çok eğlendik, evde yalnız kalmadık. Dersler yoğundu, bazen internet kesintisi falan oluyordu ama bu aralarda etkinlikler sayesinde iyi zaman geçirdik." (Güneş, 11)

"Etkinlikler olmasaydı daha sıkıcı olurdu, düşününce bu etkinlikler bizi deşarj ediyor, hem de motive ediyor." (Sarp, 12)

"Yani sadece dersle geçmiş olurdu, yani güzel olurdu ama böyle daha güzel. Yani birazcık daha sıkıcı olurdu etkinlikler olmasaydı." (Nehir, 10)

"Bilmiyorum yani, eskiden daha sıkıcıydı şimdi daha eğlenceli olmaya başladı." (Dolunay, 10)

"Etkinlikler olmasaydı da normal derslere girerdim ama bu şekilde eğlenmezdik, düz geçerdi." (Demir, 10)

Yapılan etkinliklerde birçok disiplini temsil eden farklı akademik bölümlerden üniversite öğrencilerinin olması çocuklar tarafından zenginleştirici olarak nitelendirilmiştir. Bazı çocuklar her bölümün kendi alanından bilgi ve beceriler getirdiğini, kendilerinin de bu alanlardan farklı şekillerde beslendiğini ifade etmiştir.

"Üniversiteli birkaç abla bana bu sene yardımcı oldular, birkaç konuda, onlara özelden yazmıştım ben. Bu aralar biraz fazla kilo almıştım, diyetisyen olduğu için birlikte diyet listesi hazırlamışlardı." (Evren, 13)

"Değişik kişi ve alanlardan çok farklı şeyler öğrenmiş oldum, çok farklı bir duyguydu. Farklı öğrenciler, öğretmenlerle tanıştık, hatta yurt dışından bir spor hocası katılmıştı mesela etkinliklere." (Toprak, 17)

"Üniversitede farklı bölümlerden okuyan abiler ve ablalar vardı, bazen kendi bölümleriyle ilgili konularda bir şeyler de öğretiyorlardı." (Çınar, 13)

"Herkesin iyi olduğu şeyler farklıydı, mesela bazıları psikolog, onların o konularda bilgisi var. Bazı abi/ablalar da bize etkinlik buluyordu her hafta." (Ateş, 12)

"Dersler dışında eğlenceli etkinlikler yapan bir ekip vardı, yani bir ekip diye bahsederim çünkü üniversitede okuyan bir sürü kişi vardı etkinlikler yaptığımız." (Nehir, 10)

3.2.4.2. Arkadaşlık İlişkilerine ve Sınıftaki Birlik Duygusuna Katkılar

Sınıf ortamında paylaşılan eğlence ve mutluluk halinin sınıfça ve birlikte olma haliyle iç içe geçtiği aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

"Sınıftaki arkadaşlarım öyle etkinliklere girdiklerinde normal derslerde olduklarından daha çok eğleniyor ve mutlu görünüyorlardı, birlikte iyi vakit geçiriyorduk." (Çınar, 13)

"Sınıftaki kişilerle de böyle eğlenceli geçebiliyor zaman, etkinlikler olunca birlikte vakit geçirebiliyorduk yani öyle söyleyeyim. Sınıfça grup çalışması yapmayı öğrendik. Hem fazla kişi olunca daha eğlenceli geçiyor." (Nehir, 10)

"Etkinlikler arkadaşlarım için de eğlenceli ve mutluydu, sınıfça zaman geçirdik." (Güneş, 11)

Etkinliklerle birlikte sınıfa aidiyet ve birlik duygusunun geliştiği, bunun da beraberinde ortak oyunlar, sohbetler gibi ders dışı paylaşımları getirdiği görülmektedir. Ek olarak sınıf içi iletişimin güçlenmesi ve ortak kararlar alma noktasında da gelişmeler olduğu ifade edilmiştir.

"Güzeldi eğleniyorduk, etkinlikler sınıf ortamını da etkiledi bence. Hatta etkinlik olduğu zaman yazıyorduk etkinliğe gelecek misin sen falan diye, o geleceğim diyordu, haydi birlikte kamera açalım falan diyorduk, birlikte eğlendiğimizi düşünüyorum." (Yıldız, 14)

"Sınıftaki arkadaşlarımla birbirimizi gördük etkinliklerde, bu da mesela sohbet, sosyalleşmeyi falan geliştiriyor." (Demir, 10)

"Çoğu kişi evin içinde sıkılıyordu, bunalıyordu, o yönden hepimiz için iyi oldu, birlikte bir şeyler yaptık. Sınıftakilerle mesela internette oyun oynuyoruz artık." (Sarp, 12)

Çınar, online ders saatlerinde girmeyen kişilerin de etkinliklere geldiğini aktarmıştır. Bunun olası sebeplerinden bahsederken etkinliklere olan özel ilgilerinden veya ev koşullarından olabileceğini paylaşmıştır.

"Bir de şey oluyordu normal derslere giremeyen kişiler de girebiliyordu o etkinliklere. Sanırım anne babaları işte güçte oluyor o yüzden belki, belki de canları sadece ona katılmayı istediği içindir." (Çınar, 13)

3.2.4.3. Öğretmenle İlişkilenmeye Katkılar

"Kapsayıcı ilişkilerin iyileştirici gücü" temasının "öğretmenle ilişkinin gücü" alt temasında ele alındığı üzere çocuklar ve öğretmenleri arasında halihazırda kurulmuş olan bir ilişki bulunmaktadır. Buna ek olarak proje kapsamında yapılmış olan etkinliklerin çocukların öğretmenleriyle olan ilişki biçimleri ve yakınlıkları üzerinde farklı açılardan etkilere sahip olduğu yapılan görüşmelerde paylaşılmıştır.

Çocukların çoğunun ifadesine göre, etkinlik saatlerinde birlikte geçirilen ek zamanların, online ortamda öğretmenin evine misafir olmanın ve diğer yaşantıların öğretmenle yakınlık kurma, samimiyet ve eşitlik gibi kavramları öne çıkardığı görülmüştür.

> *"Etkinlikler sayesinde öğretmenimizle birlikte daha çok anılarımız oldu, daha yakın hissettik."* (Çınar, 13)

> *"Sınıf öğretmenimizi daha çok tanımış olduk bu süreçte, oyunlara katıldı, aile ortamını da öğrendik, çocuklarını gördük, gününü nasıl geçirdiğini öğrendik. Bence bu açılardan çok iyi oldu."* (Güneş, 11)

> "*Öğretmenlerimiz de bizimle daha samimi oldular bu süreçte, daha yakınlaştık yani, onlar da kendilerini bizimle daha eşit seviyeye koyuyordu, birlikte eğlenebiliyorduk."* (Toprak, 17)

> *"Mesela, yani öğrenciyle öğretmen ilgi katıyor birbirine, ilgilenmiş oluyor yani."* (Nehir, 10)

Etkinlikler aracılığıyla öğretmenler ve çocukların birlikte geçirdikleri zaman ve sıklığın değiştiği aktarılmıştır.

> *"Bu etkinlikler bitince normal derslerde falan da konuşuyorduk sınıf öğretmenimizle, neler yapıyorsunuz falan diye, o zaman çok komik olaylar oluyordu yani gülüyorduk böyle her şeye."* (Yıldız, 14)

> *"Ders bitiyor sonra orada tekrar buluşuyoruz öğretmenimizle de, eğleniyoruz birlikte."* (Demir, 10)

Çocuklar, etkinliklerin aracılığıyla öğretmenle birlikte zaman geçirmeye ve oyunlar oynamaya dair düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

> *"Yani bir yandan da değişik oldu, öğretmenle oyun oynuyoruz yani ne bileyim, çok mutlu edici bence!"* (Güneş, 11)

> *"Öğretmenle oyun oynamak da güzel oluyormuş, onu da çok seviyorum."* (Nehir, 10)

3.2.4.4. Güvenli Alandan Beslenen Öğrenmenin Gücü: Akademik ve Kişisel Gelişim

Görüşme analizlerine göre öğrenme deneyimi; öğrenci-öğretmen ilişkileri, farklı öğrenme yöntemleri, hataya rağmen çevre tarafından kabul görme ve kendin olabilme gibi pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Yeni bir şey öğrenirken bir kişi hata yapsa dahi yargılanmayacağına inandığı bir ortamda öğrenme deneyimi daha geliştirici olabilmektedir.

Özellikle okul gibi yeni bilgilerin süreç içinde edinildiği bir ortamda çocukların yargıdan uzak bir ortamda olmanın fikirleri beyan etme açıklığını desteklediğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

> *"Ana konularımızdan birisi felsefeydi bizim, orada temel şeyleri öğrendik bence. Felsefede mesela doğru ya da yanlış yok, her şey doğru orada, bunu öğrenince kimse ne söyleyeceğiyle ilgili çekinmiyordu, yanlış olacağından korkmuyordu, bakış açısı farklı oluyordu sadece o kadar."* (Toprak, 17)

Yıldız, evdeki ruh hali yansımasının derslerindeki aktif katılımını ve başarısını etkileyebildiğini paylaşmıştır. Etkinlik ortamındaki ilişkiler ve yakınlığın ders süreci öncesinde hazırlayıcı ve canlandırıcı bir etkisi olduğunu ifade etmiştir.

> *"Zaten evde sıkılıyorduk, böyle artık bıkmış bir şekilde derse girince hiçbir şekilde ilerlemiyor ama derse girip orada böyle bir eğlence, sohbet olunca biraz olsun hani iyi oluyordu, onlar olmasaydı daha sıkıcı olurdu."* (Yıldız, 14)

Bazı öğrenciler öğrenme sürecine yenilikçi veya farklı yaklaşımların dahil olması/ çeşitlendirilmesiyle hem iyi oluşunun hem de öğrenme becerilerinin etkilendiğini aktarmıştır.

> *"Ben etkinlikleri her zaman sevdim ve katılmaya çalıştım. Çünkü hem öyle oynarken hem de öğrenmek güzeldi. Hatta bazen okul derslerinde de öyle oyunlar oynuyoruz, o zaman bir şeyleri öğrenmek daha da kolay oluyor."* (Çınar, 13)

> *"Mesela biz bazen resimler çiziyorduk. Öyle çok öğretici oluyordu yani, resimlerle bir şeyler öğrenmek, hem de online ortamda."* (Nehir, 10)

3.2.4.4.1. Etkinliklerin Kaynak Oluşturucu Etkisi

Yapılan etkinlikler ve oynanan oyunlar çocuklar tarafından olumlu çağrışımlarla anılmıştır. Bu çerçevede güvenli alan, eğlenceli bir ortam ve besleyicilik özellikleri öne çıkmıştır.

Yıldız, etkinliklerin yapıldığı ekipleri yargısız, ortamı ise özgür ve güvenli bir alan olarak nitelemektedir.

> *"Eğlenebileceğimiz bir yerdi. Hiçbir şekilde yargılanmadığımız yani herkesin, kendi kişiliğini ve fikirlerini paylaşabileceği özgür bir ortamdı diyebilirim."* (Yıldız, 14)

Bazı çocuklar için etkinliklerin duygusal ve eğlenceli bir kaynağa dönüştüğü aşağıdaki cümlelerde aktarılmıştır.

> *"Bizim işlediğimiz ders gibi değil, daha çok eğleniyorduk, ders gibi gelmiyordu bize. Çok önemliydi benim için, herkesle arkadaş gibi olmuştuk, sohbet ediyor gibiydik."* (Toprak, 17)

> *"Böyle eğlence dolu bir sürü şey yapıyoruz. Bu durumun içinde sadece bir kötü şey oldu, o da bu dönemin, projenin bitmesiydi, hepsini mutlu bir dereceyle anlatırdım açıkçası."* (Güneş, 11)

Etkinliklerin ve oyunların besleyici özelliğe sahip olması; eğlenceli, canlılık veren, mutlu edici ve yaratıcı gibi sıfatlarla tanımlanarak ifade edilmiştir.

> *"Oyunlar oynuyorduk, eğlenceli bir şeyler yapmaya çalışıyorduk. Sporla ilgili bir şeyler yapmıştık, son iki hafta o da eğlenceliydi."* (Toprak, 17)

> *"Ben en çok oyunları sevdim, böyle kâğıt üzerinde etkinlikleri, beni mutlu ediyordu."* (Evren, 13)

> *"Kapak boyama ve ekranda birbirimize top attığımız bir etkinlik vardı, en çok onları sevmiştim. Ben böyle değişik etkinlikleri çok seviyorum, bir şeyleri boyamak bana iyi geldi, hala duruyorlar hatta."* (Güneş, 11)

> *"Bir kere bir hoca bir etkinlik bulmuştu, Zoom'da saklambaç oynamıştık. Çok güzeldi, çok beğenmiştim. İlk başta düşünmüştüm nasıl oynayacağız online'da diye ama sonra oldu, baya da uzun sürmüştü, beni çok mutlu etmişti."* (Nehir, 10)

3.2.4.4.1.1. Devam Etme Motivasyonu

Çocukların büyük bir kısmı proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde bir araya gelmenin kendileri ve online eğitime devam etmeleri için motivasyon kaynağı oluşturduğunu ifade etmiş ve bunların online eğitime uyumlanma sürecinde kolaylaştırıcı olduğunu paylaşmıştır.

> *"Bana dersleri ve online eğitimi sevdirdiler." (*Toprak, 17)

"Online eğitimden sıkıldığım zamanlar oluyordu, ya da artık girmek istemediğim zamanlar, o zamanlarda böyle eğlenceli etkinlikler beni daha çok bağlıyordu, motive ediyordu." (Yıldız, 14)

"İnternetten etkinlikler falan motive etmişti biraz, bir felsefe etkinliği vardı ona giriyordum. İngilizceden sonra bu etkinliklerin olmasını çok seviyordum, bunlar online derslerime girmem için de motive ediyordu." (Dolunay, 10)

"Etkinlikler falan eğlenceli oluyordu mesela, onlara girdikten sonra normal derslere de giriyordum." (Nehir, 10)

3.2.4.4.2. Akademik Gelişim

Çocukların bir kısmı proje kapsamında yürütülen çalışmaların çeşitli açılardan akademik gelişimi desteklediğini düşündüklerini ifade etmiştir. Bu çerçevede Toprak etkinliklerin dersler için bir kaynak oluşturduğunu paylaşmıştır.

"Etkinlikler benim derslerime de yardımcı oluyordu, derslere daha çok odaklanabiliyordum." (Toprak, 17)

Bazı çocuklar etkinliklerin düşünsel süreçlerine, olaylara farklı boyutlardan bakabilme ve odaklanma becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

"Düşüncelerimi daha farklı düşünebilmemi sağladı. Mesela öğrenmediğim oyunları öğrendim, her oyunda farklı bir şey öğrendim, kelime oyunları da oynadık bayağı bir. Bilmediğim, unutmaya başladığım kelimeleri hatırladım. Dersleri daha iyi anlıyorum eskisinden, daha çok katılıyorum ve daha çok odaklanıyorum da." (Sarp, 12)

"Bir de bir konunun birden fazla çıkış yolunu öğreniyorduk, farklı düşünceleri görüyorduk, bir konu sadece bir çözüm üretmiyor yani, birden fazla çözüm üretebiliyorduk biz." (Toprak, 17)

Öğrenme deneyimi fark etmeden yaşandığında kişinin kazanımlarını küçümseyebileceği Evren tarafından ifade edilmiştir. Buna ek olarak etkinliklerle öğrenilen bazı oyunlar ve kelimelerin de öneminden bahsedilmiştir.

"Fark etmeden bir sürü şey öğreniyoruz. Bazen bunun kendimize yararı olmadığını düşünüyoruz mesela ama o sıra bilmediğin bir şey öğreniyorsun. Onlar olmasaydı eskiden nasılsam devam ederdim, yani etkinliklerle öğrendiğim bazı kelimeleri ve bazı oynadığımız oyunları bilemezdim." (Evren, 13)

Çınar, yapılan etkinliklerin sağladığı bilgi ve kazanımların okuldaki derslerine de katkı sağladığını düşünmektedir.

"Mesela bazı oyunlar oynamıştık onlar dersleri de destekliyordu, mesela tabu oynamıştık ilginç bilgilerle ilgili. Mesela dediler ki uzayla ilgili ilginç bilgiler bulun öyle gelin, onun mesela fen dersine katkı sağladığını düşünüyorum." (Çınar, 13)

Yıldız ise Çınar'ın aksine, etkinliklerin dersler ile doğrudan pek bağlantılı olmadığını düşündüğü için, etkinlikler ve akademik gelişimi arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

"Bence derslerle alakalı direkt bir kısım olmadığı için etkilediğini düşünmüyorum, daha eğlenceli ve sohbet tadındaydı." (Yıldız, 14)

3.2.4.4.3. Kişisel ve Sosyal Duygusal Gelişim

Çocuklar akademik gelişimlerinin yanı sıra kişisel ve sosyal duygusal gelişimlerinin de proje etkinlikleri ve proje ekibiyle kurulan güvenli ilişkiler sayesinde desteklendiğini aktarmışlardır.

Bazı çocuklar üniversite kültürünü tanımak, mesleklere dair bilgi ve deneyim paylaşımı, felsefe etkinlikleri gibi içeriklerden oluşan kişisel gelişim faaliyetlerinden söz etmişlerdir. Bu etkinliklerin çocuklarda heyecan, mutluluk, merak gibi duygular yarattığı aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

"Yakın tarihlerde böyle meslek dallarından kişiler gelecekti. Bunu öğrendiğimde baya heyecanlanmıştım, 'vay be' falan demiştim. Değişikti çünkü hani hiçbir şekilde okulda bunun olacağını düşünmezdim, kendi istediğim bir mesleği yapmış bir kişinin karşımda olacağı duygusu çok garip gelmişti, o yüzden de heyecanlanmıştım." (Yıldız, 14)

"Daha üniversiteye gitmiyoruz ya, üniversitenin nasıl bir yer olduğu, nasıl bir atmosfer olduğunu öğrenebiliyoruz onlardan." (Çınar, 13)

"Felsefe etkinliklerinde en çok eğleniyordum, çok ilgimi çekiyordu. Diğer etkinliklerde de böyle bir şeyler çiziyorduk, hayal gücümüzle bir şeyler yapıyorduk, eğlenceliydi." (Yıldız, 14)

Etkinliklerin grupla iletişim ve etkileşim yönünden kişiyi birçok yönden geliştirdiği görülmektedir, gruba aidiyet hissi ise aşağıda örnekleri verilmiş olan sosyal duygusal becerilerle iç içedir.

"Bir etkinlikte hayallerimizi yazmıştık, o çok güzeldi mesela. Hepimiz etkinliği bitirince aynı anda kameraya yaptığımız şeyleri göstermiştik, diğer etkinliklerde de yaptığımız gibi, o çok güzeldi, birlikte olduğumuzu hissetmiştim." (Güneş, 11)

"Oyun falan olunca güzel oluyordu yani. Sevgi bombardımanı diye bir şey yapmışlardı, son etkinlikti. Biz hani uzun süredir birbirimizi tanıyoruz ve duygularımız birbirimizden etkilenmiş gibiydi, güzel olmuştu. Yani birbirimiz hakkında iyi düşünceleri söylemek ve bunu yıl sonunda kendi hakkımızda ne izlenim bıraktığımızı görmek benim için çok önemli ve güzel bir şeydi." (Dolunay, 10)

"Mesela bir hikâye vardı, onu anlatmışlardı, tavşan ve kaplumbağanın hikayesi. Onu hiç unutmuyorum, oradaki mesaj önyargılı olmamaktı, bana bunu öğretti." (Demir, 10)

Son olarak, çocukların bazı etkinlikleri daha sonra tekrar yaptıklarını söylemeleri, öğrenilen bilgi ve oyunları gündelik hayata uyarlayabildiklerini göstermekte ve öğrenme deneyiminin kalıcılığını düşündürmektedir.

"Bazı etkinlikleri böyle yaptıkça biraz daha geliştik. Mesela oyun falan oynuyorduk ya, canımız sıkılınca oynayabileceğimiz oyunlardı, biraz daha değişik oyunlar falan öğrenmiş olduk." (Evren, 13)

"Oradan öğrendiğimiz oyunlardan bazılarını, benzerlerini arada oynuyorduk." (Çınar, 13)

3.2.4.5. Çevrimiçi ve Yüz Yüze Süreçlerin Kıyaslanması

Çocukların çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen SOYAÇ etkinliklerine dair fikirlerini öğrenmek üzere sorulan soruları yanıtlarken deneyimlerini çoğunlukla çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikleri kıyas üzerinden aktardıkları görülmüştür.

Bazı çocuklar etkinliklerin çevrimiçi ortam yerine yüz yüze olarak gerçekleşmesinin daha mutlu edici olduğunu paylaşmışlardır. Etkinliklerin yüz yüze olması bazı çocuklar için yakınlık ve samimiyet ihtiyaçlarını doyurmak için fırsat verici bir kaynak olarak deneyimlenmiştir.

"Yüz yüze görüşmediğimiz için tabii üzülüyoruz, çok demotive oluyoruz, güzel bir durum değil. Yüz yüze olsa daha farklı olurdu, samimi oluyordu, teneffüste falan da görüşüyorduk mesela ama oldu bir kere artık." (Toprak, 17)

"Online'da da güzel oldu ama yüz yüze olsa daha güzel olurdu, böyle kanlı canlı birbirimizi görüp hani daha eğlenebilirdik bence, öyle bir olanağımız olsaydı tabii." (Çınar, 13)

"Online olmasa daha güzel olurdu, rahat olurdu, göstermek falan yaptıklarımızı, daha eğlenceli olurdu yani. Ama böyle de çok güzel yani, ben ikisini de severim diye düşünüyorum." (Nehir, 10)

Dolunay ise etkinliklerin çevrimiçi ortamda gerçekleşmesinin zorluklarının olmasının yanı sıra kendini ifade etme için bir kolaylık sağladığını ve onu sosyal kaygıdan uzaklaştırdığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

> *"Biraz kötü oldu, bir yandan da iyi oldu. Mesela, canlı olsa daha iyi olabilirdi, ama şöyle bir şey de var Zoom'daki gibi farklı bir odaya geçip konuşamazdık, kendimi sınıfın ortasında tanıtsam utanırdım, böyleyken daha rahattı. Online yerine yüz yüze olsak daha iyiydi tabi. Yine de hiç olmamasındansa online olması daha iyiydi."* (Dolunay, 10)

Çocukların büyük bir kısmı yüz yüzeyken yapılan fiziksel etkinliklerin zenginliğinden ve grupla fiziksel temas içinde olmanın hissettirdiklerinden farklı şekillerde bahsetmiştir. Çoğunluk, çevrimiçi etkinliklerin de güzel olduğunu fakat yüz yüzeyken daha eğlenceli ve rahat olduğunu ifade etmiştir.

> *"Biz 7'deyken bu etkinlikleri yüz yüze yapıyorduk, o zaman daha eğlenceliydi tabii, çünkü yüz yüzeydik, böyle bir şeyler yaparken daha eğleniyorduk ve fiziksel olarak da bir şeyler yapabiliyorduk, hani burada o kadar fazla yapamıyoruz ama burada da bence elimizden geldiğince, olan şartlarda en iyi şekilde yaptık, yaptılar."* (Yıldız, 14)

> *"Yüz yüze olsak belki daha çok şeyler yapabiliriz. Yani, şöyle, mesela koşturarak oyun oynayabiliriz veya ayağa kalkıp el ele tutuşup bir şeyler yapardık eskiden. Öyle olabilirdi ama şimdi yapamıyoruz. Online'da olmuyor, yüz yüze ne bileyim daha güzel oluyordu ya, daha keyifli oluyordu."* (Evren, 13)

> *"Etkinlikler online iken iyi, hatta online olmadan önce de iyiydi, birkaç ay öyle yapmıştık, okullar kapanmadan, virüs çıkmadan önce. Bence arada fark var, yüz yüzeyken parkur gibi etkinlikler yapıyorduk sınıfta. Online'da ise sadece tuşlar üzerinde etkinlikler. İkisi de iyi ama yüz yüze daha iyiydi."* (Sarp, 12)

> *"Eskiden etkinlikleri okulda yapıyorduk o daha eğlenceliydi, daha rahattı. Mesela bazı oyunları online'da oynayamıyoruz, ara sıra kamera açmak zorundayız, bazıları açmıyor, bazı oyunların kuralları var, yüz yüze olması gibi."* (Ateş, 12).

Bazı çocuklar online eğitim sürecinin "online" özelliklerinden ötürü memnun olmadıklarını aktarmalarına rağmen yapılan etkinliklerin online özelliklerinden eşit derecede rahatsız edici bulmamış aksine olumlu ifadeler paylaşmıştır.

> *"Bence online eğitim yine söylemiştim ama kötü bir süreçti, yani hem kötü hem de güzel bir süreçti, uzaktan eğitim kötüydü ama etkinlikler güzeldi."* (Güneş, 11)

> *"Derslerin online olmasından hoşlanmıyorum ama etkinlikler için emin değilim, çünkü aslında yüz yüze daha güzel olabilir ama onlineda da iyi gidiyor.*" (Demir, 10)

Çocukların hepsi etkinliklerin yüz yüze olmasını çevrimiçi olmasına tercih ettiklerini ama hiç olmamasındansa çevrimiçi olmasını tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu da pandemi sürecine bir nebze de olsa uyumlandıklarını düşündürmektedir. Ayrıca tüm çocuklar proje etkinliklerinin devam etmesini istediklerini belirtmiştir.

3.2.4.6. İyi Oluşu ve Motivasyonu Destekleyen Diğer Koruyucu Faktörler

Tema içeriği boyunca ele alınmış olan proje etkinlikleri, projedeki katılımcılardan oluşan insan ve ilişki ağları gibi kaynakların yanı sıra pandemi sürecinde ve günlük hayatta kişilerin iyi oluşlarını ve motivasyonlarını sürdürmek için sahip oldukları bireysel kaynaklar farklı şekillerde çeşitlenmektedir. Çocuklar akademik hedefler, ödüller, fiziksel alan gibi kaynaklara yöneldiklerini ifade etmiştir.

Çocuklardan bazıları derslerinde başarılı olma motivasyonu ve önceden belirledikleri akademik/mesleki hedeflerin iyi oluşu destekleyici olduğunu paylaşmıştır. Ayrıca bu hedeflerin devam etmeleri için itici bir güce dönüştüğünü aktarmıştır.

> *"Hiçbir motivasyon kaynağım olmasa bile ben sürekli olarak derse girdiğim için farklı bir şey olmuyordu benim için, bu şekilde de derse devam edebilirim diye düşünüyordum."* (Yıldız, 14)

> *"Okula gitmeyi seviyordum bu da evdeki okul işte, aynısı yani o yüzden yardım etti."* (Çınar, 13)

> *"Büyüyünce polis olmak istiyorum bunu düşünmek devam etmeme yardım etti."* (Sarp, 12)

> *"Derslerimin iyi olmasını istediğim için çalışıyordum ve derslere hep katılıyordum."* (Demir, 10)

Yıldız, sınav senesinde hedeflerine yaklaşabilmek ve iyi oluşunu korumak için bazı ödüller ve/veya dışsal motivasyon kaynakları geliştirmiştir.

> *"LGS olduğu için kendimi, işte istediğin her şeyi yapabileceksin, bitince dizi falan istediklerini izleyebileceksin diye motive ediyordum."* (Yıldız, 14)

Evren, dışarı çıkma yasaklarıyla birlikte fiziksel/açık alana ihtiyaç duyduğunu fark ederek bu ihtiyacına yönelmiş ve iyi oluşu için bir kaynak oluşturmuştur.

"Bir yere gitmek beni mutlu ediyordu. Yasaklar yüzünden dışarı çıkamasak bile kapının önünde hem bahçe var, hem de geniş alan var, apartmanın kendi alanı, online ders sürecinde bile iyi gelen şeylerdi bunlar." (Evren, 13)

Güneş de dışarı çıkma yasaklarıyla birlikte ilişki kurma ihtiyacının baskın olduğunu fark edip arkadaşlarıyla ilişkilenmenin iyi oluşu destekleyici yanını keşfetmiştir.

"Koronanın çok yoğun olduğu dönemde pek dışarı da çıkamıyorduk. En azından derslere giriyorduk, sonuçta arkadaşlarımızın yüzünü görüyorduk, daha eğlenceli oluyordu." (Güneş, 11)

BÖLÜM 4. TARTIŞMA

Bu bölüm, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulguların yorumlanmasını ve değerlendirilmesini hedeflemektedir. Bu çalışma, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) tarafından yürütülen travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarını içeren "Okuldayız: Üsküdar" projesinin yürütüldüğü ortaokulda okuyan ve proje etkinliklerine katılmış olan çocuk ve gençlerle yapılmıştır. Katılımcıların online eğitim sürecine, travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarına ve içinde yaşadıkları sosyal çevreye dair deneyimlerinin keşfedilmesiyle birlikte psikolojik ve duygusal iyi oluşları, sosyal duygusal gelişimleri ele alınmıştır. Çalışmanın tartışma bölümünde nicel ve nitel araştırma ayrı başlıklar altında verilmiş, sonunda ise genel tartışma ele alınmıştır.

4.1. Nicel Bulguların Değerlendirilmesi

Bilindiği gibi bu çalışmanın amaçlarından birisi duygusal ve psikolojik iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkiyi 10-17 yaş aralığındaki 53 kişinin oluşturduğu bir örneklem üzerinden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak araştırmanın dört temel değişkeni arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Ön test korelasyon değerleri incelendiğinde duygusal ve psikolojik iyi oluş değişkeninin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve anksiyete duyarlılığı ile pozitif ve anlamlı yönde bir ilişkide olduğu bulunmuştur; ancak psikolojik sağlamlık ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Bu durum son test korelasyon değerleri incelendiğinde de benzer şekilde bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki pozitif yönlü ilişki literatürle uyumludur. Psikolojik iyi oluş genel olarak bireyin yaşamının bilişsel, duygusal ve psikolojik yönlerini içeren, bireyin gelişimini ve büyümesini destekleyen olumlu durumları içermektedir (Linley ve Joseph, 2004), buna ek olarak duygusal ve psikolojik iyi oluş kavramının sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik sağlamlık ile pozitif yönlü bir ilişkide olması beklenmektedir (Atan ve Buluş, 2021). Çalışma sonucunda psikolojik sağlamlık değişkeni açısından böyle bir anlamlılık bulunmamıştır.

Çocuğun psikolojik iyi oluşunu önemli derecede etkileyen kavramlardan biri de strestir (Eryılmaz, 2009). Sweeting ve West (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, aile

içindeki stres ve çatışmalar çocuklarda düşük psikolojik iyi oluş, sağlık sorunları ve düşük benlik saygısı ile ilişkili bulunmuştur (akt. Akın, 2008). Ayrıca çocuklarda ve ergenlerde travma sonrası tepki ile çocukların kaygı duyarlılık puanı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (akt. Karaçoban, 2019). Yapılan araştırmanın bulguları arasında yer alan duygusal ve psikolojik iyi oluşun anksiyete duyarlılığı ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişkisi literatürle örtüşmemektedir. Anksiyete duyarlılığı, kaygıyla ilgili duyumların ve semptomların zararlı fiziksel ve/veya sosyal sonuçları olduğuna dair aşırı bir korku olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bedensel belirtilerden, bilişsel kontrolü yitirmekten ve anksiyete belirtilerinin fark edilmesinden korkmayı kapsamaktadır (Mantar vd., 2011). Anksiyete duyarlılığı, ön test ölçümünde her üç değişkenle de pozitif yönde anlamlı ilişkili çıkmış olmasına rağmen son testte psikolojik sağlamlık değişkeni ile olan ilişkisi negatif ve anlamsız bir hale dönüşmüştür. Ayrıca yine son test ölçümlerinde psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir hale dönüşmüştür.

Araştırmanın ana amacı ise travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarının öncesinde ve sonrasında ölçülen duygusal ve psikolojik iyi oluş, sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının ön test ve son test değerleri psikolojik iyi oluş değişkeni açısından değerlendirilmek üzere kıyaslandığında puan artışı görülse dahi istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Oysa, yapılmış olan çalışmalarda (Brunzell vd., 2016; Roffey, 2013) travma bilgisine dayalı uygulamaların öğrencilerin dayanıklılık ve esenliği için koruyucu bir faktör olarak ele alındığı görülmektedir. Travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamaları değerlendirilirken çalışmanın diğer üç değişkeni olan sosyal duygusal öğrenme becerileri, psikolojik sağlamlık ve anksiyete duyarlılığının ön test ve son test değerleri kıyaslanmıştır ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Travma bilgisine dayalı müdahaleye dair literatür tarandığında nicel çalışmada anlamsız çıkan verilerin müdahalenin esnek doğasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Travma bilgisine dayalı yaklaşımın tam anlamıyla standardize olmaması nicel açıdan ölçüm anlamında bir sınırlılığa yol açabilmektedir (Kataoka, 2018). Bunun yanı sıra çocukların ya da hedef grubun ihtiyaçlarını gözeterek şekillendirilebilmesi de güçlü bir yanı olarak ele alınabilir. Buna ek olarak nicel ölçüm için güçlü bir deneysel desen kullanılmamış

olması da bu sonuçlara yol açmış olabilmektedir, desende kontrol grubunun olmaması değerlendirme süreci için önemli bir noktadır.

Ayrıca nicel ölçüm sonuçlarının anlamsız çıkmasında, çalışmanın gerçekleştirildiği okulun proje okulu olarak seçilme sebeplerinden olan devamsızlık sorunu önemli bir faktör olarak görünmektedir. Bu sorun sebebiyle çalışma yalnızca 53 çocukla gerçekleştirilmiştir, çocukların online araçlara ve eğitime erişim konusunda dezavantajlı olması örneklemi sınırlı hale getirmiştir. Süreç boyunca katılımcıların devam durumları takip edilmiştir ancak analiz esnasında devam değişkeni sürece katılmamıştır, bu durumun da sonuçların istatistiksel açıdan anlamsız çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2. Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Bu bölümde, "Okuldayız: Üsküdar" projesiyle gerçekleştirilen travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarına katılmış olan 10 çocukla derinlemesine görüşme yapılarak elde edilen bulgular kuramsal bilgiler ışığında değerlendirilmiştir. Değerlendirme, analizler sonucunda ulaşılan ana temaları yansıtan *olumsuz çocukluk çağı deneyimine dair risk faktörleri, online eğitim süreci, kapsayıcı ilişkilerin iyileştirici gücü ve iyi oluşu destekleyici okul temelli toplum çalışmaları: çevrimiçi ortamda SOYAÇ etkinlikleri* başlıklarını içermektedir.

4.2.1. Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimine Dair Risk Faktörleri

Katılımcıların ifadeleri yakın çevrelerinde beliren olumsuz yaşantıların varlığına işaret etmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda olumsuz çocukluk çağı deneyimine dair risk faktörleri kapsamında katılımcıların pandeminin iyi oluş üzerindeki olumsuz etkileri, uzaklaşan arkadaşlık ilişkileri, erken yaşta evlilik riskine tanıklık ve sokakta çalışma riskine tanıklık gibi yaşam olaylarına maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu yaşam olaylarının başında 2020 yılının Mart ayında tüm dünyada pandemi ilan edilmesi (Dünya Sağlık Örgütü, 2020) ve pandemi koşullarının sürmesi vardır. Çocukların ifadeleri göz önüne alındığında, pandemi sebebiyle hareketliliği ve virüsün yayılımını kısıtlamak için getirilen yasakların çocukların iyi oluşlarını farklı şekillerde etkilediği görülmektedir. Karantina nedeniyle dış ortam aktiviteleri sınırlandığı için

bireylerin günlük rutinlerinde değişikliklerin meydana geldiği, özellikle de fiziksel aktiviteden uzaklaşıldığı bilinmektedir (Telli-Yamamato ve Altun, 2020). Çocukların çoğunluğu yeni yaşam düzeniyle beliren evde kalma halinin kısıtlayıcılığından ve zorluğundan, ayrıca bu durumun arkadaşlık ilişkilerine olan zedeleyici etkilerinden bahsetmiştir. Bu dönemde evde kalmak, sosyallikten uzak kalmak, belirsizlik ve günlük rutindeki değişiklikler uyku sorunlarını da tetikleyerek kaygı düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Tural, 2020).

Yaşanılan çevrenin sosyal, kültürel ve coğrafi yapısı da olumsuz çocukluk çağı deneyimlerini şekillendirmektedir (Demirkapı, 2013). Bu bağlamda, şehrin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgesinde yaşamını sürdüren katılımcı çocuklardan birçoğunun erken yaşta evlilik ve çocukların sokakta çalışma riskine tanıklık etmeleri önemli görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim hayatlarını olumsuz yönde etkileyen ve okul terki riskini arttıran önemli faktörlerden birisi de öğrenim görülen okulun dezavantajlı bir konumda bulunmasıdır, bunun sonucunda öğrencilerin çevrelerinde şiddet, zorbalık ve saldırganlık gibi riskler artmakta ve güvensizlik yaşanabilmektedir (Zorbaz ve Özer, 2020). Katılımcı çocukların, çalışmak veya evlenmek durumunda kaldığı için okumayı bırakan başka çocukların hikayelerine dair paylaşımları da bu bilgilerle uyumludur. Ek olarak, çocuklar bunları yaşamak zorunda kalan kişiler adına duydukları üzüntü ve çaresizlik duygularını da sıkça dile getirmiş ve hiçbir çocuğun bunları yaşamak zorunda kalmaması gerektiğine dair paylaşımlarda bulunmuştur. Bu zorlu yaşantılara tanıklık etmek çocuğun, temel deneyim ve ilişkilerini sarsarak gelişimini zedeleyebilmektedir (Özyürek vd., 2005).

4.2.2. Online Eğitim Süreci

Online eğitime aniden geçişe ilk tepkilere, online eğitimin zorlayıcı ve kolaylaştırıcı yanlarına ve online eğitim ilerledikçe değişen ilk tepkilere dair paylaşımlarla online eğitim süreci farklı yanlarıyla keşfedilmiştir. Yukarıda da bahsedildiği üzere pandemi koşulları sebebiyle değişen düzende eğitim faaliyetleri de yer edinmektedir.

Online eğitime aniden geçişle beraber çocuklardan bazıları süreci bir tatil gibi düşünerek daha mutluluk ve heyecan dolu deneyimler yaşarken bazıları stres, üzüntü ve özlem gibi farklı duygu ve düşünceler deneyimlediklerini paylaşmıştır. Kimi insanların

belirsizliği bir fırsat olarak algıladığı (akt. Arslan, 2013) bilinirken; belirsizliğe dair olumsuz çağrışım olduğunda ise bunun birey üzerinde psikolojik ve fiziksel sonuçlarla birlikte güçlü bir stres kaynağı yarattığı ve kaygı için yatkınlık faktörü olduğu savunulmaktadır (Sarıçam, 2014; Yıldız, 2017; Kasapoğlu, 2020). Çocukların büyük çoğunluğu online eğitime ilk geçildiğinde hissettiğini paylaştığı olumsuz duygu ve deneyimlerin süreç içinde azalarak daha ılımlı veya olumlu bir yöne doğru evrildiğini, zaman içinde uyum sağlayabildiklerini paylaşmıştır. Bu ifadeler olumsuz durum ve şartlara uyum sağlayabilme sürecini ifade eden psikolojik sağlamlık kavramını akla getirmektedir (Kımter, 2020).

Pandemiyle birlikte değişen düzene ek olarak fiziki ve maddi koşulların kısıtlılıkları sebebiyle uzaktan eğitim uygulamalarına yönelim kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir (Telli-Yamamato ve Altun, 2020). Bu bölümde alışılmış bir düzenden yeni bir düzene geçmenin zorlayıcılığına dair söylemler görülmüştür. Eğitime erişimde aksaklıklar, teknolojik aletleri kullanma zorluğu, teknik sorunlar, bedensel şikayetler, eğitimden alınan verimde düşüş, odaklanma ve dikkati sürme problemleri gibi zorluklar ifade edilmiştir. Strese tepki hormanlarının aşırı tetiklenmesinin bilişsel yetilerin işleyişini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Morton ve Berardi, 2017). Bu durumun hatırlama, odaklanma gibi yetileri de içeren öğrenme sürecine de etki etmesi (Perry, 2006) çocukların deneyimlediği zorlukları farklı bir perspektiften açıklamaktadır. Ek olarak, ifade edilen bu zorlukların "pandeminin iyi oluşa/olmayışa etkileri" başlığıyla ortak ifadelere sahip olduğu söylenebilmektedir. Çocuklar tarafından online eğitimin zorluklarının yanı sıra kolaylaştırıcı yanları da ele alınmıştır. Evde olmanın rahatlığı, derse yetişmek için fiziksel bir çaba harcanmaması, daha uzun süre boyunca uyuyabilmek gibi sürece dair kolaylaştırıcı yanlar olduğu ifade edilmiştir. COVID-19 pandemisine ilişkin belirsizliğe rağmen ev ortamının tanıdık ve güvenli hissettirdiği koşullarda olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Aykut ve Soner-Aykut, 2020; Vallea vd., 2020). Ek olarak ders notlarının ve çeşitli diğer dijital kaynakların paylaşılması ve kullanım kolaylığı sosyal ağların ve çevrimiçi imkanların eğitim alandaki avantajları olarak görülmektedir (Alemdağ, 2013).

4.2.3. Kapsayıcı İlişkilerin İyileştirici Gücü

Bu bölümde akran temelli bağlanmanın, öğretmenle ilişkinin ve derinlemesine görüşmedeki paylaşımın etkileri gözetilerek ulaşılan kapsayıcı ilişkilerin iyileştiriciliği ele alınmıştır. Toplum psikolojisi perspektifi, sosyallik ve insanlarla bağlantıda olmanın önemini vurgulamaktadır. Bağlantının iki önemli yanı olan topluluk duygusu ve sosyal desteğin stres, anksiyete ve depresyonun etkilerini baskılayarak iyilik halini arttırdığı bulunmuştur (Obst ve Stafurik, 2010). Bununla uyumlu olarak, çocuklar, yaşantılarını başkalarıyla paylaşabilecekleri bir alana sahip olmanın beraberinde getirdiği anlaşılmışlık ve birliktelik hissi, değer görme ve önemsenmenin iyi oluşlarını desteklediğini, zorluklarla baş etmede kolaylaştırıcı bir rol edindiğini ifade etmişlerdir. Desteklenen çocukların başarılı insan ilişkileri kurmayı ve yetişkinlerle güvenli bir bağ kurmaya yönelik sağlıklı adımlar atmayı öğrendikleri bilinmektedir (Giboney-Wall, 2021). Kurulan besleyici ilişkilerle birlikte kişiler belirsizliklere ve bununla beliren kaygılara rağmen hayatın kontrol edilebilir olduğuna inanır, dengeyi sağlamak ve sürdürmek için daha hazır bir hale gelirler (Morton ve Berardi, 2017).

Çocuklar proje kapsamında üniversite öğrencileriyle birlikte bire bir ve grupça etkinliklerin yapıldığı bir ortamda olmayı; ortak deneyimleri paylaşma, güçlü ve samimi bağlar kurma, yaşça hem yakın olunması hem de fark olması, bağların getirisiyle yardım isteyebilme gibi avantajları olan bir alan olarak nitelemektedir. Kurulan bağların akran temelli olması, kendilerine yakın yaş grubundaki kişilerin varlığı, kendilerini açmaları ve daha rahat olmaları için kolaylaştırıcı etki sağlamakta ve onları rol model olarak görebilmelerine yardımcı olmaktadır (akt. Bademci ve ark., 2015).

Buna ek olarak, çocukların duygusal iyi oluşunu öğretmenlerin de etkileyebildiği bilinmektedir (Kalisch, 2012). Bazı çocukların söylemleri arasında, öğretmenleriyle olan ilişkilerinin güçlü olduğuna inandıklarında yalnız hissetmedikleri, hatta buna ek olarak iyi oluşu için öğretmenini kaynak olarak gördükleri bulunmaktadır. Karşılıklı güven ve sevgi inşa edilip içtenlik olduğu takdirde çocuklar için çıkara dayalı olmayan, sağlıklı bir ilişki modellemesi de yapılmış olmaktadır (Giboney Wall, 2021). Bir öğretmenin öğrenci duygularını anlama ve empatik bir şekilde tepki verme yeteneği, olumsuz deneyimler yaşayan öğrenciler için güvenlik duygusu açısından da önemlidir (Opiola vd., 2020).

İlişkilerin nörobiyolojisi, sinir sistemlerimiz aracılığıyla birbirimize bağlı olduğumuzu, birbirimizden etkilendiğimizi ileri sürmektedir (Aydoğan ve Arslan, 2021). Süreğen biçimde devam eden ilişki ağlarının yanı sıra iletişim için yapılan küçük temaslar da kişilere dokunabilmektedir (Doppelt, 2015). Örneğin çocukların büyük bir kısmı derinlemesine görüşmeyi gerçekleştirdikleri üniversite öğrencileriyle güzel bir bağ kurduklarını düşünmüş, anlaşılmış, duyulmuş ve görülmüş oldukları için mutlu hissettiğini ifade etmiştir.

4.2.4. İyi Oluşu Destekleyici Okul Temelli Toplum Çalışmaları: Çevrimiçi Ortamda SOYAÇ Etkinlikleri

Bu tema, katılımcı çocukların çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarına dair deneyimlerine dayanmaktadır. Çocukların ifadelerinden yola çıkılarak psikolojik ve duygusal iyi oluş, arkadaşlık ilişkileri ve sınıftaki birlik duyguları, öğretmenle ilişkilenme, güvenli alandan beslenen öğrenmenin gücü: akademik ve kişisel gelişim, etkinliklerin kaynak oluşturma etkisi, devam etme motivasyonu, online ve yüz yüze süreçlerin kıyaslanması ve diğer koruyucu faktörler alt başlıklarına ulaşılmıştır.

Yapılan etkinliklere psikolojik ve duygusal iyi oluşa etkileri açısından bakıldığında çocukların özellikle pandeminin kısıtlayıcılığı sebebiyle yükselen stres ile baş etmede, azalan kişilerarası iletişimi arttırmada, canlılık hissettiren aktiviteler yapmada, belirsizliğin arttığı bu dönemde hayatlarında bir rutin oluşturmada etkinliklerin sağladığı yararlara atıfta bulunduğu görülmüştür. Pandemiye karşı bir önlem olarak uygulanan karantina ve fiziksel kısıtlamaların yol açtığı duygusal ve sosyal yalnızlık gibi olumsuz etkileri hafifletmek için hassas bir grup olan çocuklarla iletişimin online araçlarla sürdürülmesi oldukça önemlidir (Aktürk, 2020). Travma bilgisine dayalı uygulamaların, öğrencilerin psikolojik sağlamlığını arttırarak ilişkilerine, problem çözme becerilerine ve iyi oluşlarına olumlu etkiler yaptığı saptanmıştır (Longhi, 2015). Çocukların ifadeleri de yapılmış olan çalışmalarla uyumlu görünmektedir.

Çocukların ifade ettiği bir diğer nokta ise yapılan etkinliklerin arkadaşlık ilişkileri ve sınıftaki birlik duygusuna etkileri üzerinedir. Destekleyici yetişkin ilişkilerinin yanı sıra destekleyici akran ilişkileri de önemlidir, kurulan pozitif ilişkilerin bireylerin duygu durumlarını olumlu etkileyerek stresin azalmasına yardımcı olması ve dolayısıyla

bireylerin genel iyilik hallerini korumaya katkıda bulunması beklenmektedir (Başaran vd., 2020; Giboney-Wall, 2021). Yapılan bir araştırmada, arkadaşlık ortamını geliştirmeye çaba sarf eden öğretmenlerin öğrencilerinin, diğerlerine nazaran daha güçlü bir birlikteliğe sahip oldukları ortaya koyulmuştur (Cole vd., 2005). Buna paralel olarak online eğitim için yapılan derslere girmeyen bazı çocukların sadece proje etkinliklerine girdiği paylaşılmıştır. Bu durumda projede yer alan öğretmenler ve sınıf ekibinin bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocuklar ifadelerinde sınıfa aidiyet hissi ve sınıftaki birlik duygusunun arttığını, birlikte daha çok zaman geçirdiklerini paylaşmışlardır. Sağlıklı ilişkilerin modellenmesi öğrencilerin sosyal ve davranışsal gelişimlerinin beslenmesi için önemlidir; bu sayede çatışmayı verimli bir şekilde çözmeyi, sosyal yetkinliği güçlendirmeyi ve arkadaşlık kapasitelerini genişletmeyi öğrenebilirler (Cole vd., 2005).

Çocuklar tarafından paylaşılan önemli bir diğer konu ise öğretmenle ilişkilenmedir. Online koşullar artık öğretmenler ve öğrenciler arasında yeni bir etkileşim olanağı daha sunmaktadır (Thongmak, 2013). Bununla uyumlu olarak çocukların ifadelerinde de etkinlik saatlerinde öğretmenle birlikte geçirilen ek zamanların, online ortamda öğretmenin evine misafir olmanın ve diğer yaşantıların öğretmenle yakınlık kurma, samimiyet ve eşitlik gibi kavramları öne çıkardığı görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkileri; öğretmen empatisini, sıcaklığı, samimiyeti, yönlendirici olmamayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi, karşılıklı ve güvenli bağları vurgulayarak duygusal ve sosyal iyi oluş üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır (Cornelius-White, 2007). Buna ek olarak öğretmeni tarafından takip edilen öğrenciler kendilerini değerli hissedebilmekte ve öğretmenle daha anlamlı ilişkiler geliştirebilmektedir (Taş vd., 2013; Kartal ve Eryılmaz-Ballı, 2020).

Bir diğer konu ise güvenli alandan beslenen öğrenmenin gücü üzerinedir. İlişki temele alınarak gerekli koşullar sağlandığında öğrenmenin, akademik ve kişisel gelişimin mümkün olduğu paylaşılmaktadır. Öğrenme deneyimi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, farklı öğrenme yöntemleri, hataya rağmen çevre tarafından kabul görme ve kendin olabilme gibi pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri, risk alabildikleri, öğrendikleri ve hatta iyileştikleri destekleyici ve hassas bir ortam oluşturulabilmesi için güvenlik, bağlılık, yeterlilik ve neşe duygularına yol açan

içsel bir istikrar oluşturmaya yönelik yaklaşımlar ve beceriler gereklidir (Minahan, 2019; Kline, 2020). Çocukların ifadelerine göre yeni bir şey öğrenirken bir kişi hata yapsa dahi yargılanmayacağına inandığı bir ortamda öğrenme deneyimi daha geliştirici olabilmekte ve fikrini beyan etmekte çok daha rahat hissetmektedir. Ek olarak proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin kendileri için bu alanı açtıklarını paylaşmışlardır. Yapılan etkinliklerde oyunlara, yeni öğrenme biçimlerine, eğlenceye ve en temelde güçlü ilişkilere alan açılması çocukların sıkça ifade ettiği konulardır. Her ne kadar öğrencilerden öğretmenlerinin söylemlerine odaklanmaları beklense de, olumsuz yaşantı öyküsü olan çocuklar öğretmenin sözlerinden çok davranışlarıyla ilgilenirler ve bilişsel işlevlerini öğretim içeriği yerine tehlike belirtilerini aramaya odaklarlar (Giboney-Wall, 2021). Bu noktada çocukların güvenli ve açık ilişkiler kurabilmeleri çok değerlidir. Ayrıca bu süreçlere ek olarak çocukların etkinlikler dışındaki bireysel kaynaklarını da keşfetmeleri psikolojik iyi oluş ve sağlamlıklarını destekleyici faktörlerdir. Proje etkinliklerinin online ortamda gerçekleştirilmesi ise çocuklar tarafından hiç olmamasındansa olmasını istedikleri bir durum olarak nitelendirilebilir. Uzaktan eğitim uygulamalarının ders dışında da öğrenciler arası iletişimi arttırması, grup ödevlerinde kolaylaştırıcı bir rolü olması ve öğrencilerin daha etkin bir öğrenme ortamında paylaşımlarda bulunabilmeleri de kimi zaman bir kaynak olabilmektedir (Thongmak, 2013).

4.3. Genel Tartışma ve Sonuç

Nicel ölçümler psikolojik ve duygusal iyi oluşta görülen yükselişin anlamlı olmadığını gösterse de nitel bulgularda çocukların ifade etmiş olduğu iyi oluş alanları projenin amaçladığı çıktılara yakın bir konuma taşımaktadır. Örneğin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğiyle ölçülen değişkende anlamlı bir farklılık görülmese dahi derinlemesine görüşme bulgularında öğretmenle ilişkilenme ve akademik gelişime dair söylemler farklı yanlarıyla bu kavrama dokunmaktadır. Öğretmenler, gençlerin taklit etmesi için sağlıklı sosyal ve duygusal davranışların rol modelleri haline gelir. Bu şekilde, bir öğretmenin sosyal desteği, sağlıklı duygusal becerileri, sağlıklı ilişkileri ve öğrenme motivasyonunu teşvik edebilir (Sabol ve Pianta, 2012).

Nicel ölçümler sonucunda çocukların psikolojik sağlamlık becerilerinde anlamlı bir artış görülmemiş olsa dahi çocuklardan bazıları derinlemesine görüşmedeki cevaplarında özellikle pandemi ve online eğitim süreci hakkında kendilerini ifade ederken uyumlanma becerilerini ve değişen tepkilerini aktararak psikolojik sağlamlık becerilerine dair atıflar yapmıştır. Kronik stres ve travmanın karakteristiği olan tekrarlanan uyumsuzluk, çocuğu uzun süreli gevşeme durumlarından yoksun bırakır, parasempatik sinir sisteminin vücudu homeostatik bir sakin durumuna döndürme yeteneğini bozar, kaygı yönetimi ve duygusal düzenlemenin merkezinde yer alan kırılgan sinir yapılarını baltalar (Siegel, 2012). Nitel kısımda bahsedilmiş olan pandemi ve diğer sosyal risk tanıklıkları gibi olumsuz yaşantılar buna örnek oluşturmaktadır. Çocuklarda hem ön test hem de son testte yüksek bulunmuş olan anksiyete duyarlılığı düzeyi bu açıdan anlamlı bulunabilir. Hem pandemi hem de günlük hayatın zorlukları içinde yükselen kaygı seviyesi anlaşılırdır. Buradaki önemli kısım yapılmış olan projenin koruyucu etkisidir, bunun nicel açıdan anlaşılması içinse projenin başında bir kontrol grubunun çalışmaya dahil edilmesi önemli bir kaynak oluşturabilirdi.

Olumsuz yaşantılar sonucunda ortaya çıkan eğitim ihmali, çocukları yaşam zorluklarına, nesiller arası yoksulluğa, sosyal dışlanmaya ve sağlıksızlığa maruz bırakırken, refaha önemli ölçüde zarar vermektedir. Başarılı bir akademik yaşam, geleceğe dönük yaşama ve esenliğe önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Bademci vd., 2020; Downes, 2004). Bu noktada güvenli bağlanma, sosyal destek, olumlu akran ilişkileri, okul bağlılığı gibi dışsal faktörler ile öz düzenleme, güvenlik duygusu ve duyguları ifade etme gibi yaşam becerileri olumsuz çocukluk deneyimlerinin etkilerini azaltan koruyucu faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu koruyucu faktörler psikolojik sağlamlığın gelişmesine yardımcı olarak bireyin zorlu yaşam koşullarına uyum sağlamasına ve etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olmaktadır (Buse ve Burker, 2013; Scarf vd., 2018). Sürdürülmüş olan "Okuldayız: Üsküdar" projesiyle gelişimsel örselemelerin veya olumsuz yaşantıların etkilerini azalacak biçimde, çocuğun psiko-sosyal gelişim özelliklerinin ve gereksinimlerinin anlaşılabilmesi; okul içinde çocuğun sosyalleşmesini olumsuz etkileyen ve sosyal dışlanmaya uğramasına neden olan faktörlerin tespit edilebilmesi; suça sürüklenmesine etki edebilecek davranış kalıplarının fark edilebilmesi ve okul terki riskinin önlenebilmesi için çözüm odaklı ve güçlendirmeyi hedefleyen bir anlayışla öğretmenler ve diğer okul çalışanları ile bilgi alışverişi sağlanmış

ve işbirliği yapılmıştır (Aydoğan ve Arslan, 2021). Elde edilen nicel veriler istatistiksel açıdan anlamlılık taşımasa dahi nitel veriler çocuk bakış açısıyla projeyi ve diğer deneyimleri detaylandırmış ve çıktıları farklı bir yanıyla sunmuştur. Bu noktada karma yöntem çalışmalarının önemi tekrar görülmektedir, bir yöntemin getirdiği çıktıların bambaşka bir yüzünü diğer yapı sunabilmektedir, iki yanı da zenginleştiricidir.

Sonuç olarak travma bilgisine dayalı uygulamaların doğasında barınan esnek yaklaşım ve katı bir biçimde yapılandırılmış düzenden uzak tavır toplumda çalışmak için gerekli becerileri barındırmaktadır. Travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarını çerçeve edinerek gerçekleştirilmiş olan bu çalışmalar esnasında birçok kaynak ve ilişki ağı kullanılmıştır, toplumda çalışma hali esnemeyi ve yapılan işlerin değerlendirilip tekrar düzenlenmesini gerektirmektedir. Özellikle dezavantajlı ve hassas bir grupla çalışmanın doğası gereği öngörülemez ve belirsiz birçok durum ortaya çıkabilmektedir, buna rağmen orada olmayı ilişkiler aracılığıyla sürdürmek, etkinliklerden yararlanmak, esneklik becerilerini uyarlayabilmek, katı bir biçimde yapılandırılmış bir tekniğin ötesine geçmek oldukça önemli bir yer edinmektedir. Proje süresince gerçekleştirilmiş etkinlikler daima bir araç olarak görülmüş, amaç ise çocuklara ulaşmak olmuştur. Çocuklara dokunmanın getirileri ise özellikle nitel bulgularda ses bulmuştur. Daha çok çocuğun hayatına dokunabilmek için benzer uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

4.4. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler

Literatürde belirtildiği şekilde her bireyin sosyal çevresi ve yaşam koşulları birbirinden farklı ve özel olduğu için okul terkinde alınacak önlemlerin de öğrenciye özgü olması gerekmektedir, proje kapsamında da bu sağlanmaya çalışılmış, ulaşılmaya çalışan her çocuk için farklı bir strateji kullanılması projenin güçlü yanlarından birisidir.

Araştırmanın kapsayıcı ve derinlemesine keşfedici olmayı hedefleyerek karma yöntemle çalışılması güçlü yanlarındandır, yapılan uygulamaların farklı boyutlarını göz önüne sermesinden ötürü anlamlıdır.

Çocuklarla yapılan derinlemesine görüşmelerde özenle yapılan görüşmeci ve çocuk eşleşmesinin yanı sıra görüşmecilerin hassasiyetle ilişki kurmaya odaklanması ve nitel bulgularda bu ilişkilere dair çıktıların olması oldukça önemlidir.

Yapılmış olan araştırmanın büyük bir kısıtlılığı sosyo-ekonomik düzey açısından dezavantajlı bir grup çocuğa çevrimiçi ortamda uygulanmış olan ölçeklere dayalı nicel ölçümler yapılmış olması olabilir. Araştırmada kontrol grubunun olmaması da önemli bir sınırlılıktır.

İleride yapılacak çalışmalar için, disiplinlerarası iş birliği ile çeşitli risk gruplarında boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi literatür açısından ve benzer projelerin geliştirilip yaygınlaştırılması açısından faydalı olacaktır. Ek olarak, benzer bir çalışma yürütüleceğinde nicel bulguları derinleştirebilmek adına analizlere devam değişkeni ve bir kontrol grubunun dahil edilmesi önerilmektedir.

EKLER

EK- 1: Bilgi Formu

1. Cinsiyet:

2. Yaş:

3. Sınıf:

EK- 2 : Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

(Örnek Maddeler)

Aşağıda son zamanlardaki duygu ve düşüncelerinize yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. 1-Asla, 2-Çok az, 3-Bazen, 4-Çoğu zaman, 5- Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) koyarak yanıtlayınız.

	Maddeler	Asla	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Yaşamımda iyi şeyler olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Çok sayıda insan bana ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
9	Günlük yaşamımdaki her şeyden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendimi rahatlamış hissediyorum.	1	2	3	4	5

EK- 3: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

(Örnek Maddeler)

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur.

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımla sorunumu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)

EK- 4: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)

(Örnek Maddeler)

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. 1-Beni hiç tanımlamıyor, 2-Çok az tanımlıyor, 3-Biraz tanımlıyor, 4-Oldukça tanımlıyor, 5-Beni tamamen tanımlıyor

		Beni hiç tanımlamıyor	**Çok az tanımlıyor**	**Biraz tanımlıyor**	**Oldukça tanımlıyor**	**Beni tamamen tanımlıyor**
2	Eğitim almak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bir şeyler istediğim şekilde gitmediğinde, diğer insanlara ve kendime zarar vermeden bu durumu çözebilirim (örneğin, şiddete başvurmadan veya kötü şeyler söylemeden)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Ailem zor zamanlarımda yanımdadır (örneğin hasta olduğumda veya başım sıkıştığında).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Hayatımda gelecekte kullanacağım yeteneklerimi geliştireceğim fırsatlara sahibim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 5: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi

(Örnek Maddeler)

Aşağıda çocuk ve ergenlerin kendilerini anlatmakta kullandıkları cümleler var. Her cümleyi dikkatle okuyun ve cümlenin karşısındaki kutulardan size uygun olanı (X) işareti ile belirtin.

3	Titrediğimi hissettiğim zaman korkarım.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
10	Nefes almakta zorluk çektiğimde bu durum beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
15	Korktuğum zaman aklımı kaybettiğimi düşünüp endişelenirim.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
16	Kendimi huzursuz hissetmem beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
17	Duygularımı belli etmekten hoşlanmam.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun

EK- 6: Kişisel Bilgi Formu

1. Kaç yaşındasın?
2. Nerede doğdun?
3. Evde kaç kişisiniz?
4. Kaç kardeşin var?
5. Evde kimlerle birlikte yaşıyorsun? (Gerekirse ek olarak, mecbur kalınırsa; Anne baba hayatta mı?)
6. Anne babanın çalışma durumu ne?
7. Anne baban birlikte mi?
8. Anne babanın eğitim durumu ne?
9. Eğitime devam etmeyi düşünüyor musun?
10. Derse katılım için gereken teknik malzemeler var mı? (tablet, telefon, internet gibi)
11. Derse devamlılık durumun nasıl? (Düzenli/Bazen/Az)

EK- 7: Derinlemesine Görüşme Soruları

Biliyorsun pandemi ile yüz yüze eğitimden online eğitime geçildi.

1. Online eğitim hakkında genel olarak neler düşünüyorsun, nasıl hissediyorsun anlatır mısın?
2. İlk kez online eğitime geçildiği günlerde neler düşünmüştün, nasıl hissettin?
3. Online eğitim sürecini senin için kolaylaştıran *(daha rahat etmeni sağlayan)* faktörler var mıydı, varsa neler?
4. Online eğitim sürecinde yaşadığın zorluklar var mı? Varsa neler?
5. Online eğitim sürecinde nelerin seni motive ettiğini düşünüyorsun? Bu süreçte sana neler yardım etti?
6. Peki bunları anlatırken neler hissediyorsun şu an, o günleri düşündüğünde?
7. Peki şu anda online eğitim süreciyle ilgili neler düşünüyorsun?
8. Biliyorsun geçtiğimiz yıldan bu yana okulda bir proje gerçekleştiriyoruz. O projenin adı ne biliyor musun? Hiç bilmeyen birine bu projeyi nasıl anlatırsın? (Açmak için: *Mesela başka bir okulda okuyan bir arkadaşına bu projeyi, etkinlikleri nasıl anlatırdın. Ya da okuluna/sınıfına yeni gelen birisi olsa ona nasıl anlatırdın?*)
9. Bu çalışmalar sırasında yaşadığın bir anını *(hatıranı)* anlatır mısın? Bu sana nasıl hissettirmişti?
10. Bu projede üniversiteli gençlerle_birlikte etkinlikler yapıyoruz, bu konuda nasıl düşünüyorsun?
11. Sence onların varlığının online eğitim sürecine bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?
12. Onların varlığının sana bir etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?
13. Bu çalışmaların genel olarak sana, arkadaşlarına etkileri olduğunu düşünüyor musun? Düşünüyorsan nasıl?
14. Bu çalışmaların derslerine etkileri olduğunu düşünüyor musun? Düşünüyorsan nasıl?
15. Bu çalışmaların sınıf ortamına etkileri olduğunu düşünüyor musun? Düşünüyorsan nasıl?
16. Bu çalışmaların öğretmeninle olan ilişkine etkileri olduğunu düşünüyor musun? Düşünüyorsan nasıl?
17. Üniversiteleri gençlerle çalışmanın olumlu yanları var mı? Varsa neler?

18. Peki sence bu üniversiteli gençler dahil olmasaydı, etkinlikler yapılmasaydı nasıl olurdu?
19. Üniversiteli gençlerle yapılan etkinlikler hakkında nasıl/neler düşünüyorsun? En çok hangi etkinlikleri sevdin, neden?
20. Üniversiteli gençlerin özellikle iyi yaptıklarını düşündüğün şeyler oldu mu? Olduysa neler?
21. Üniversiteli gençlerle bireysel görüşmeler yaptın mı? Yaptıysan ne düşünüyorsun?
22. Etkinliklerin online olması hakkında neler düşünüyorsun? ***(****Dersler gibi etkinlikler de online, bu konuda ne düşünüyorsun?)*
23. Etkinliklerin devam etmesini istiyor musun?
24. Sokağa çıkma yasakları hakkında neler düşünüyorsun, seni nasıl etkiledi?
25. Sokağa çıkma yasaklarının olduğu dönemde arkadaşlarınla ilişkin nasıldı?

Gerekirse geçiş cümlesi söylenir. "Şimdi de diğer konular üzerine yavaş yavaş düşünüp konuşabiliriz, daha çok çevreye dair." gibi

26. *Arkadaşların arasında okul çağında/erken yaşta/çocuk yaşta nişanlananlar, evlilik planları olanlar var mı? (Böyle bir şey duydun mu/şahit oldun mu?) Bu konuda nasıl düşünüyorsun?*
27. *Arkadaşların arasında sokakta çalışan çocuklar var mı? Senin hiç böyle bir deneyimin oldu mu?*
28. *Şu an bundan bahsetmek sana nasıl hissettiriyor?*
29. *Çocukların sokakta çalışması hakkında neler düşünüyorsun?*

NOT: İtalik yazılmış olan soruların ardından görüşmeciler <u>şefkatle ve açıklayıcı</u> bir şekilde "orada" olmalılar. Çocuğa sadece soru sorulmaması, ilişki kurulduğundan emin olunması önemli.

"*Şimdi son birkaç sorumuz kaldı. Cevapladığın ve burada olduğun, zaman ayırdığın için teşekkür ederim tekrar."* denebilir.

30. Projedeki etkinliklerden en çok keyif aldığın bir tanesini anlatır mısın? Hangi kısmını sevmiştin?
31. Bugün burada projeyle ilgili konuşmak sana nasıl hissettirdi?
32. Peki son olarak senin eklemek istediğin şeyler var mı?

KAYNAKÇA

Akın, A. (2008). Psikolojik iyi olma ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(3), 721-750.

Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S. ve Özhan, Y. (2016). Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, bildiri kitabı içinde (ss. 74-79). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

Akkuş, P. (2016). Sosyal risk altındaki çocuklar için sosyal hizmetler: 2000 sonrasına ilişkin bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet, 1*(2), 57-79.

Aktürk, H. (2020). Yeni Koronavirüs hastalığı pandemisi döneminde online yaşam ve psikolojik etkileri. *Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü,* 1-25.

Alemdağ, E. (2013). Edmodo: eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı. Türkiye'de İnternet Konferansı, (9-11 Aralık 2013), Beyazıt, İstanbul.

Alexander, J. (2019). *Building trauma-sensitive schools: Your guide to creating safe, supportive learning environments for all students*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Anguera, M. T., Blanco-Villasenor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name?. Quality & Quantity, *52*(6), 2757-2770.

Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 1-12.

Atan, A., ve Buluş, M. (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 54*(54), 100-132.

Aydın-Çakır, A. ve Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır?, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 42(1), 1-15.

Aydoğan, E. ve Arslan, M. B. (ed.). (2021). Okuldayız Üsküdar: Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışmaları SOYAÇ Modeli Sempozyumu "Bildiri Özetleri". İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Aykut, S. ve Soner-Aykut, S. (2020). Kovid-19 Pandemisi ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu temelinde sosyal hizmetin önemi. *Toplumsal Politika Dergisi, 1*(1), 56-66.

Aylaz, R. ve Yıldız, Ü. E. (2020). Yeni koronavirüs hastalığının toplum üzerine etkileri ve hemşirelik yaklaşımları. (s. 32-35). İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Bademci, H.Ö. (2013). Merkez'in çocukları: İstanbul sokaklarında çalışan çocukların bakış açısı ile sokaklar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22* (1), 323-336.

Bademci, H.Ö., & 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.

Bademci, H.Ö., Karadayı, F. ve Tekin, U. (2014). University-community partnership in working with street children: accounts given by students. *T. C. Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 134-170.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., ve 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. ve Demir, M. (2016). Suça sürüklenmiş bir gencin bakış açısıyla çocuk suçluluğu: Olgu sunumu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(1).

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G., Kurt, Z., ve Warfa, N. (2017). Improving psychosocial well-being of child laborers and young people who are engaged in low-income economic activities in Istanbul, Turkey. Child & Youth Services, *38*(4), 272-284.

Bademci, H. Ö. (2018). Attachment based eco-systematic approach in school: trauma informed practice. *Policies and practices for prevention of Early School Leaving*, 31.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G., & Bağdatlı Vural, N. (2018). Öğrencilerin özsaygılarının artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, *21*(41), 60-73.

Bademci, H. Ö., Warfa, N., Bağdatlı Vural, N., Karadayı, E. F., Yurt S. ve Karasar, Ş. (2019). Teachers' perceptions of an attachment-informed psychosocial programme for school children with social and emotional problems in Istanbul, Turkey, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, 1-13

Bademci, H.Ö. (2020). The SOYAÇ Approach with street ınvolved children and young people in Turkey (12. Bölüm). *Social and Emotional Learning in the Mediterranean. Leiden*, The Netherlands: Brill.

Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. PEGEM Akademi.

Basch, C. E. (2010). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. equity matters. Research Review No. 6. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

Başer, F. (2015). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8.

Bauer, S. (2018). *The embodied teen: A somatic curriculum for teaching body-mind awareness, kinesthetic intelligence, and social and emotional skills*. North Atlantic Books.

Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.

Bayram, S., Duman, R. N., & Demirtaş, B. (2018). Üç insan, bir olay, üç farklı travmatik deneyim süreci. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, *1*(1), 165-182.

Beiser, M., & Hou, F. (2016). Mental Health Effects of Premigration Trauma and Postmigration Discrimination on Refugee Youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 204*, 464–470.

Belsky, J. ve Fearon, R. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, *14*(2), 293-310.

Berg, J., Osher, D., Moroney, D. ve Yoder, N. (2017). The intersection of school climate and social and emotional development. (s, 29-31). Washington, D.C.: American Instututes for Resarch.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, *15*(2), 219–234.

Bitmiş, M.G., Sökmen, A., & Turgut, H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 27-40.

Blaustein, M., & Kinniburgh, K. (2010). Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment. *Self-regulation, and competency.*

Boyraz, M. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Eğitime hiç mi olumlu katkı sağlamadı? Turizm eğitimi veren kurumların çevrimiçi etkinlik performansı. *AHBVÜ Turizm Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 20-45.

Brannen, J. (2005). Mixed methods research: A discussion paper, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2*),* 77-101.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.

Brunzell, T., Stokes, H. ve Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemp School Psychol 20:63–83*

Brunzel, T., Stokes, H. ve Water, L. (2019). Shifting teacher practice in trauma-affected classrooms: Practice pedagogy strategies within a trauma-ınformed positive education model. *School Mental Health*, Springer.

Bulca, Y. ve Demirhan, G. (2020). Eğitsel çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı Edmodo'nun fiziksel aktivite kavramlarını öğrenmede erişime ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 10*(2).

Buse, N. A., ve Burker, E. J. (2013). Fostering resilience in consumers. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 44*(3), 3–10.

Caldwell, C. ve Johnson, R. (2015). Research for somatic psychotherapists: Cultivating a research mind. *Internatıonal Body Psychotherapy Journal The Art And Scıence of Somatıc Praxıs* ,14(2), 47- 54.

Carello, J. ve Butler, L.D. (2015). Practicing what we teach: Trauma- informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work, 35*(3), 262-278.

Cashmore, J. (2006). Ethical issues concerning consent in obtaining children's reports on their experience of violence. *Child Abuse & Neglect, 30*(9), 969–977.

Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces, 80*(3), 1041-1068.

Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health*, 8, 144–162.

Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M. ve Ristuccia, J. (2013). Helping traumatized children learn: Creating and advocating for traumasensitive schools. Massachusetts Advocates for Children. http://www.traumainformedcareproject.org/resources/HTCL-Vol-2-Creating-and- Advocating-for-TSS.pdf

Cole, S., Greenwald O'Brien, J., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L. ve Gregory, M. (2005). Helping traumatized children learn: A report and policy agenda. Massachusetts Advocates for Children.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-students relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.

Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom.* New York: W. W. Norton

Craig, S. E. (2008). *Reaching and teaching children who hurt: Strategies for your classroom*. Paul H. Brooks Publishing.

Craig, S.E. (2016). *Trauma-sensitive school: Learning communities transforming children's lives, K-5.* New York: Teachers College Press; 2016.

Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research.* SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. ed.). Thousand Oaks, SAGE Publications.

Creswell, J. W., "Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study" (2013). DBER Speaker Series. 48.

Crosby, S. D. (2015). An ecological perspective on emerging trauma-informed teaching practices. *Children & Schools*, *37*(4), 223–230.

Cullen, W., Gulati, G., & Kelly, B. D. (2020). Mental health in the COVID-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, *113*(5), 311-312.

Çakmak, Z. (2018). Çocukların katılımıyla yürütülen araştırmalarda etik. *Türk Psikoloji Yazıları, 21*(41), 30-37.

Çaykuş, E. T., & Mutlu-Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 95-113

Darbyshire, P., MacDougall, C. ve Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5(4): 417-436.

Demirkapı, E.Ş. (2013). Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kim-lik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research.* Sage.

Dias-Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J. ve Veiga, G. (2022). Effects of body-oriented ınterventions on preschoolers' social-emotional competence: A systematic review. *Front Psychol.*

Donisch, K., Bray, C., ve Gewirtz, A., (2016) Child welfare, juvenile justice, mental health, and education providers' conceptualizations of trauma-ınformed practice. *Child Maltreatmen, 21*(2), 125-134.

Doppelt, B. (2015). *Transformational resilience: How building human resilience to climate disruption can safeguard society and increase wellbeing.* (s. 43-69). New York, NY: Routledge.

Dorado, J., Martinez, M., McArthur, L., ve Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level,

prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8, 163-176.

Downes, P. (2004). A Community Based Multidisciplinary Psychological Support Service for the Northside Partnership Area: Building on the Familiscope, Ballyfermot Model of Early Intervention and Prevention

Downey, L. (2007). *Calmer Classrooms: A Guide to Working with Traumatised Children*. Melbourne: Child Safety Commissioner.

Erdoğan, E. ve Uyan-Semerci, P. (2021). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri İçin Bir Rehber Gereklilikler, Sınırlılıklar ve İncelikler.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 20-37.

EUROSTAT (2020). "Early Leavers From Education and Training". Erişim adresi https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_trainig

Everly G.S. ve Lating, J. M. (2012). *A clinical guide to the treatment of the human stress response.* New York: Springer.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.

Giboney Wall ve C.R. (2021). Relationship over reproach: Fostering resilience by embracing a trauma-informed approach to elementary education, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(1), 118-137.

Glowacz, F., Schmits, E. (2020). Uncertainty and psychological distress during lockdown during the COVID-19 Pandemic: The young adults most at risk. *Journal Pre-Proof.*

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2).

Gökler Danışman, I. ve Bademci, H. Ö. (2013). Editörler: U. Schrader, V. Fricke, D. Doyle, V.W. Thoresen, Enabling Responsible Living (Enabling Responsible Living By Increasing Social Awareness: Integrating Social Responsibility Projects Into Undergraduate Curriculum), 129-143. Berlin/Heidelberg, Springer.

Gökşen, F., Cemalcılar, Z., & Gürlesel, C. F. (2006). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar.* İstanbul: AÇEV.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem-analiz.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Harper, G. W. ve Neubauer, L.C. *(*2021). Teaching during a pandemic: A Model for trauma-ınformed education and administration. *Pedagogy in Health Promotion: The Scholarship of Teaching and Learning. 7(1),* 14– 24.

Holmes, C., Levy, M., Smith, A., Pinne, S. ve Neese, P. *(*2014). A model for creating and supporting trauma-informed culture for children in preschool settings. *Journal of Child and Family Studies,* 24(6), 1650–1659.

Hopkins, P. (2008). Ethical issues in research with unaccompanied asylum-seeking children. *Children's Geographies*, 6(1), 37-48.

Hübl, T., & Avritt, J. J. (2020). *Healing collective trauma: A process for integrating our intergenerational and cultural wounds*. Sounds True.

Jacobson, M. R. (2021). An exploratory analysis of the necessity and utility of trauma-informed practices in education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 124-134.

Jennings, P.A. (2019). Teaching in a trauma-sensitive classroom what educators can do to support students. *American Educator*, 12-17.

Jensen, E. (2000). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.

Jordan, B. (2019). Trauma sensitive schools and psychoeducatinal evaluation [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marshall University. ABD.

Kabakçı, Ö. F., ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması**.** *Eğitim ve Bilim,* 35*(157).*

Kalisch, D. (2012). Social and emotional wellbeing: Development of a children's headline indicator. Australian Institute of Health and Welfare. Canberra

Karaçoban, E. (2019). Dezavantajlı çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Karadavut, T. (2021). Bağımsız korelasyon katsayıları için hipotez testleri: SPSS ve Microsoft Excel uygulamaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 375-389

Karadayı, E. F. (BT). University-Community partnership for prevention of early school leaving with Attachment Based Eco-systemic Approaches, SOYAÇ good practices Socio-Cultural Approach for prevention of early school leaving. *Policies And Practices for Prevention of Early School Leaving*, 36.

Karasar, N. (2016*). Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kartal, S. ve Eryılmaz-Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(2), 257-278.

Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, *15*(4), 599-614.

Kataoka, S.H., Vona, P., Acuna, A., Jaycox, L., Escudero, P., Rojas, C., Ramirez, E., Langley, A. ve Stein, B.D. (2018). Applying a Trauma Informed School Systems Approach: Examples from School Community-Academic Partnerships. *Ethn Dis*., 28 (2), 417-426.

Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47.

Kesebir, S., Özdoğan Kavzoğlu, S., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.

Kımter, N. (2020). Examining the psychological resilience levels of individuals in the days of COVID-19 in terms of some variables. *IBAD Journal of Social Sciences*, (Special Issue), 574-605.

Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.

Kline, M. (2020). *Brain-changing strategies to trauma-proof our schools: A heart-centered movement for wiring well-being*. North Atlantic Books.

Ko, S. J., Ford, J. D., Kassam-Adams, N., Berkowitz, S. J., Wilson, C., Wong, M., Brymer, M. J., & Layne, C. M. (2008). Creating trauma-informed systems: Child welfare, education, first responders, health care, juvenile justice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 396–404.

Küçüker, E. (2018a). Üç Öykü Üzerinden "Okul Terki": Eğitimsizlik, Yoksulluk, Ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum*, 16(64), 94-119.

Küçüker, E. (2018b). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117.

Levine, Peter. [NICABM]. (2016, July 20). Demonstrates How Trauma Sticks in the Body [Video file]. Erişim adresi https://www.youtube.com/watch?v=fiq0sILHiJs

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress: Official publication of the international society for traumatic stress studies*, 17(1), 11-21.

Longhi, D. (2015). Higher resilience and school performance among students with disproportionately high adverse childhood experiences (ACEs) at Lincoln High, in Walla Walla, Washington, 2009 to 2013. (s. 22) Olympia, WA: Participatory Research Consulting, LLC.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71(3), 543-562.

Macedonia, M. (2019). Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Front Psychol.*

Maclean, M.J., Sims, S., Bower, C., Leonard, H., Stanley, F.J. ve O'Donnell, M. (2017). Maltreatment Risk Among Children With Disabilities. *Pediatrics, 139.*

Mantar, A., Yemez, B. ve Alkın, T. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the anxiety sensitivity index-3. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(3), 225-234.

McInerney, M. ve McKlindon, A. (2014). *Unlocking the door to learning: Trauma-informed classrooms & transformational schools*. Education Law Center.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. https://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı. SGB. 2015-2019 Stratejik Planı*. http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı. SGB. 2019-2023 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf

Minahan, J. (2019). Building positive relationships with students struggling with mental health. *Phi Delta Kappan, 100*(6), 56–59.

Minahan, J. (2019). Trauma Informed Teaching Strategies. *ASCD: Making Schools a Safe Place*, 77(2).

Monahan, K.C., VanDerhei, S., Bechtold, J. ve Cauffman, E. (2014). From the school yard to the squad car: School discipline, truancy, and arrest. *Journal of Youth and Adolescence.* 43(7), 1110–1122.

Morgan, A., Pendergast, D., Brown, R., & Heck, D. (2015). Relational ways of being an educator: Trauma-informed practice supporting disenfranchised young people.

Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.

Morton, B.M. ve. Berardi, A.A (2017). Trauma-informed school programing: Applications for mental health professionals and educator partnerships. *Journal Child Adol Trauma,* Springer Publishing

Neill, S.J. (2005). Research with children: A critical review of the guidelines. *J Child Health Care*, 9(1), 46-58.

Obst, P. ve Stafurik, J. (2010). Online we are all able bodied: Online psychological sense of community and social support found through membership of disability-specific websites promotes well-being for people living with a physical disability. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 525–531.

OECD, (2020). What role might the social outcomes of education play during the COVID-19 lockdown? Erişim adresi: http://www.oecd.org/education/what-role-might-the-social-outcomes-of-education-play-during-the-covid-19- lockdown-8aa53421-en.htm

Oehlberg, B. (2008). Why schools need to be trauma informed. *Trauma and Loss: Research and Interventions*, 8(2), 1–4.

Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy. W.W. Norton & Company, Inc.

Opiola, K.K, Alston, D.M. ve Copeland-Kamp, B.L. (2020). The effectiveness of training and supervising urban elementary school teachers in child–teacher relationship training: a trauma-ınformed approach. *Professional School Counseling Volume 23(2), 1-11.*

Öz, F. (2020). Travma duyarlı okullar: Tanımı, amacı ve kapsamı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2284-2304.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).

Öztürk, A. (2020). Çocuğa kötü muamelenin psikolojik ve gelişimsel sonuçlarını önlemek. *Turk J Child Adolesc Ment Health*. 27(1), 7-19.

Özyürek, A., Gümüş, H. ve Öztabak, M.E. (2005). İlkokul ve ortaokularda risk göstergeleri ve müdahale yaklaşımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1.

Pate, C. (2020). Strategies for trauma-ınformed distance learning. WestEd.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.

Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7–43.

Perry, B. D. (2000). Traumatized children: How childhood trauma influences brain development. *The Journal of the California Alliance for the Mentally*, 11(1), 48-51.

Perry, B. D. (2004). Maltreated children: Experience, brain development, and the next generation. New York: W.W. Norton.

Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: the neurosequential model of therapeutics. Working with Traumatized Youth in Child Welfare. New York: The Guildford Pres.

Perry, B. D. (2009). Examining Child Maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14(4), 240-255.

Perry, D. L. ve Daniels, M. L. (2016). Implementing Trauma-Informed Practices in the School Setting: A Pilot Study. *School Mental Health*, 8, 177–188.

Phifer, L. W., & Hull, R. (2016). Helping students heal: Observations of trauma-informed practices in the schools. *School Mental Health*, 8, 201–205.

Pickens, I.B., & Tschopp, N. (2017). Trauma-Informed Classrooms. National Council of Juvenile and Family Court Judges.

Porche, M.V., Fortuna, L.R., Lin, J.Y., & Alegría, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development, 82(3)*, 982-98.

Porges S. W. (2020). The Covid-19 Pandemic is a paradoxical challenge to our nervous system: A Polyvagal perspective. *Clinical Neuropsychiatry*, *17*(2), 135–138.

Record-Lemon, R.M. ve Buchanan, M.J. (2017) Trauma-ınformed practices in schools: A narrative literature review. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 51(4), 286–305.

Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging -the impact on individual and community well-being. *Educational and Child Psychology*, *30*(1), 38-49.

Rossen, E. ve Hull, R. (2013) *Supporting and educating traumatized students: a guide for school-based professionals.* New York: Oxford University Press; 2013.

Röhricht, F. (2009). Body oriented psychotherapy. The state of the art in empirical research and evidence-based practice: A clinical perspective. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 4(2), 135-156.

Ruppert, F. (2014). Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları (2. baskı). (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(57), 1069–1081.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.

Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management*.

Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğa etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 1-12.

Sayıl, M. ve Yılmaz, A. (2001). Gelişim psikolojisi araştırmalarında etik standartlar ve tartışılan sorunlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 71-78.

Scarf, D., Kafka, S., Hayhurst, J., Jang, K., Boyes, M., Thomson, R., & Hunter, J. A. (2018). Satisfying psychological needs on the high seas: explaining increases self-esteem following an Adventure Education Programme. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(2), 165-175.

Schweiger, G., & Graf, G. (2015). A philosophical examination of social justice and child poverty (s. 206). Springer Nature.

Seçer, İ. ve Gülbahçe, A. (2013). Çocuklarda Anksiyete Duyarlılık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 91-106.

Shamblin, S., Graham, D. ve Bianco, J.A. (2016). Creating trauma-ınformed schools for rural appalachia: The partnerships program for enhancing resiliency, confidence and workforce development in early childhood education. New York.

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care,* 129(1).

Siegel, D. J. (2012). *The developing brain: How relationships and the brain interact to shape who we are*. The Guilford Press.

Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies,* 6(1), 21-36.

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

Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2021). Merkez hakkında. Erişim adresi: http://soyac.maltepe.edu.tr/tr/merkez-hakkinda/.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stanard C. M., Ringlaben, R. P., & Griffith, K. (2013). Secondary Teachers' Knowledge of Response to Intervention. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(11), 2.

Sterling, C. M., & Walco, G. A. (2003). Protection of children's rights to self-determination in research. *Ethics & Behavior,* 13(3), 237-247.

Stevens, J. E. (2012). *Massachusetts, Washington State lead U.S. trauma-sensitive school movement [Blog yazısı]*. Erişim adresi

http://acestoohigh.com/2012/05/31/massachusetts-washington-state-lead-u-s-trauma-sensitive-school-movement/.

Stewart, D.E., Sun, J., Patterson, C.M., Lemerle, K., & Hardie, M.W. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a Comprehensive 'Health Promoting School' Approach. *International Journal of Mental Health Promotion, 6*, 26-33.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD.

Sund, L., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2019). The embodied social studies classroom–Repositioning the body in the social sciences in school. *Cogent Education*, 6(1), 1569350.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *24*(63).

Szepsenwol, O., & Simpson, J. A. (2019). Attachment within life history theory: an evolutionary perspective on individual differences in attachment. Current Opinion in Psychology, 25, 65–70.

Şenkal, İ., & Işıklı, S. (2015). Çocukluk çağı travmalarının ve bağlanma biçiminin depresyon belirtileri ile ilişkisi: Aleksitiminin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(4), 261-67.

Şimşek, H., & Şahin, S. (2012). Dropout Tendency Among Secondary School Students And its Reasons (A Case Study in Şanlıurfa). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Allyn & Bacon/Pearson Education.

Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.

Taylı, A. (2010). Okullarda akran temelli programların uygulanma süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 8-26.

Teague, C. M. (2013). Developmental trauma disorder: A provisional diagnosis. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 22(6), 611-625.

TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEDMEM (2021). 2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği. https://tedmem.org/download/2020-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3644&refresh=60714ff5b8d831618038773

Telli-Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1).

The National Child Traumatic Stress Network. (2010). Early childhood trauma. http://nctsn.org/nccts/nav.do?pid=typ_early1

Thielen, M. (2014). Body Psychotherapy for Anxiety Disorders. *International Body Psychotherapy Journal the Art and Science of Somatic Praxis, 13*(2), 44-60.

Thomas, M.S., Crosby, S. ve Vanderhaar, J. (2019). Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. *Review of Research in Education* ,43, 422– 452.

Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: antecedents of Edmodo© adoption. *Journal of E-learning and Higher Education*, 2013(1), 1-15.

Tural, E. (2020). Covid-19 pandemi dönemi ev karantinasında fiziksel aktivite düzeyinin yaşam kalitesine etkisi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, COVID-19 Özel Sayı, 10-18.

Totton, N. (2003). Body psychotherapy: An introduction. McGraw-Hill Education (UK).

Ungar, M., & Perry, B. D. (2012). Violence, trauma, and resilience. Cruel but not unusual: Violence in Canadian families, 119–143.

Vallea, M.V., Andrésa M.L., Urquijoa, S., Yerro-Avincettoa, M., López-Moralesa, H., Canet-Juric L. (2020). Intolerance of uncertainty over COVID-19 pandemic and its effect on anxiety and depressive symptoms. *Interamerican Journal of Psychology*, 54(2).

Van der Kolk, B. (2000). Posttraumatic Stress Disorder and the nature of trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *2*(1), 7–22.

Van der Kolk, B.A. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12*(2), 293-317.

Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401–408.

Van der Kolk, B. (2018). Beden kayıt tutar: Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin ve beden. Ankara: Nobel Yaşam Yayıncılık.

Van der Kolk, Bessel. [NICABM] (2020, Mar 28). When the COVID-19 Pandemic Leaves Us Feeling Helpless [Video dosyası]. https://www.youtube.com/watch?v=fVOt_KOT8Zk

Walkley, M. ve Cox, T.L. (2013) Building Trauma-Informed Schools and Communities. *Children &Schools*, 35(2).

West, S. D., Day, A. G., Somers, C. L., & Baroni, B. A. 2014. Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: engaging court-involved

youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum. *Children and Youth Services Review,* 38: 58-65

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education (UK).

Wolmer, L., Laor, N., & Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster: Could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 363–381.

Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J. ve Yazgan, Y. (2005). Teacher-mediated intervention after disaster: a controlled three-year follow-up of children's functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1161–1168.

Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2016). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Office of Superintendent of Public Instruction.

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1), 92-104.

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî Eğitim,* (192), 43-60.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, B. (2017). Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, S. (2013). Kitap incelemesi: "Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi". *İlköğretim Online*, 12 (2), 1-3.

Zins, J. E., & Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence.

Zorbaz, O., & Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202).

KAYNAKÇA İLE DIŞ KAPAK ARASINDA BİR BOŞ SAYFA BIRAKILACAKTIR.