T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS

EBEVEYNLERİN OKUL İKLİMİ ALGISININ SOSYAL HİZMET BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

KÜBRA DEDE

DANIŞMAN
DOÇ. DR. TANER ARTAN

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2022

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ – CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS

EBEVEYNLERİN OKUL İKLİMİ ALGISININ SOSYAL HİZMET BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

KÜBRA DEDE

DANIŞMAN
DOÇ. DR. TANER ARTAN

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İstanbul, 2022

Bu çalışma 06.01.2022 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Taner ARTAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Fakülte

Dr.Öğr.Üyesi Gülcan URHAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Fakülte

Dr.Öğr.Üyesi Sayra LOTFİ
Medipol Üniversitesi
Fakülte

İTHAF

Bu çalışmayı her koşulda destekçim olan aileme ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında, karşılaştığım her zorlukta desteğini esirgemeyen, bana farklı ve yeni kapılar açan, vizyoner kişiliğiyle öğrencilerinin ufkunu genişleten, tez sürecimde bilimsel olarak beni yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Taner ARTAN'a çok teşekkür ederim.

Saha araştırması ve tez yazımı sırasında benimle bilgisini, birikimini ve fikirlerini paylaşan, destek olan Psk. Banu ÇINAR'a, Arş. Gör. Aydın OLCAY'a ve Arş. Gör. Umut SOLMAZ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve tez sürecimde her türlü sorunumda beni destekleyen ve çözümler üreten eşim Zeki DEDE'ye, maddi manevi desteğini esirgemeyen, kaygılı zamanlarıma katlanan annem Gönül BAYRAM, babam Kasım BAYRAM ve kardeşim Tuğba BAYRAM'a teşekkür ederim.

Son olarak bu çalışmanın yapılmasında katkı sağlayan, araştırmaya gönüllü katılan, düşüncelerini benimle paylaşan ve çocuklar için daha iyi bir gelecek sunmayı isteyen tüm ebeveynlere teşekkür ederim.

KÜBRA DEDE

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI i
BEYAN .....İİ
İTHAF iii
TEŞEKKÜR iv
İÇİNDEKİLER v
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR / SEMBOLLER LİSTESİ.....x
ÖZET xi
ABSTRACT xii
1. GİRİŞ 1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 4
2.1. Eğitim Tanımı ve Eğitimin Bileşenleri 4
2.1.1. Eğitim ve Okul İlişkisi 9
2.1.2. Eğitim ve Aile İlişkisi 10
2.1.3. Eğitim ve Toplum İlişkisi 12
2.2. Okul İklimi ve Okul Sosyal Hizmeti 13
2.2.1. Okul İklimi 17
2.2.1.1 Okul İklimi Unsurları 18
2.2.1.2 Okul İklimi Tipleri 19
2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti 20
2.2.2.1. Sosyal Hizmet Kapsamı ve Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi.....21
2.2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti Kuramları 25
2.2.2.3. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Görev Alanı ve Sorumlulukları.....30
2.3. Olumlu Okul İkliminin Sağlanmasında Türkiye'de Karşılaşılan Sorunlara Sosyal Hizmet Bakış Açısı.....33
2.3.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Önemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti.....35
2.3.2. Yönetim ve Rehberlik Açısından Karşılaşılan Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti.....36
2.3.2.1. Gelişime Katkı Yönüyle. 38
2.3.2.2. Koruyucu-Önleyici Çalışmalar Yönüyle 39
2.3.2.2.1. Devamsızlık, Okul Terki ve Okul Sosyal Hizmeti 40
2.3.2.2.2. Bağımlılık ve Okul Sosyal Hizmeti 41
2.3.2.2.3. Zorbalık ve Okul Sosyal Hizmet 42
2.3.2.2.4. Şiddet ve Okul Sosyal Hizmeti 42
2.3.2.2.5. İhmal, İstismar ve Okul Sosyal Hizmeti.....43
2.3.3. Okul Aile İletişiminde Karşılaşılan Sorular ve Okul Sosyal Hizmeti 44

3. AMAÇ ve YÖNTEM 47
3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi 47
3.2. Araştırmanın Yöntemi 48
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları 49
3.4. Araştırmanın Veri Toplama Tekniği.....50
3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 50
3.6. Araştırmanın Veri Analizi 51
3.7. Araştırmanın Varsayımları 52
3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları 52
4. BULGULAR.....53
4.1. Nicel Bulgular.....53
4.2. Nitel Bulgular 60
4.2.1 Okul İkliminin Alt Başlıklarından Olan Öğretmenlerin Öğrenciler İle Olan İlişkisi, İlgisinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 63
4.2.1.1. Öğretmenlerin Akademik Destek Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi.....64
4.2.1.2. Öğretmenlerin Psiko-Sosyal Destek Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi.....65
4.2.1.3. Öğretmenlerin Vizyon Kazandırma Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi.....66
4.2.2. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Sosyal Hizmetinin Alt Başlıkları Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 68
4.2.2.1. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Gelişimine Katkı Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 64
4.2.2.2. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Koruyucu Önleyici Hizmetler Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 71
4.2.2.2.1. Okulda İhmal, İstismar ve Bağımlılık Sorunlarına Karşı Koruyucu Önleyici Çalışmaların Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 71
4.2.2.2.2. Okulda Zorbalık, Şiddet ve Disiplinsizlik Sorunlarına Karşı Koruyucu Önleyici Çalışmaların Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 72
4.2.2.2.3. Okulda Engelli veya Farklı Etnik Kimlikten Öğrenciler İçin Koruyucu Önleyici Çalışmaların Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 73
4.2.2.3. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Sosyalleşme İmkanlarının Sunulması Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 74
4.2.3. Okul İkliminin Ve Okul Sosyal Hizmetinin Ortak Alt Başlıklarından Olan Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 75
4.2.3.1. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Ailenin Destek İhtiyaçları Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi 76
4.2.3.2. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminde Kendi Katılımlarının Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi.....78
4.2.3.3. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Sorumluluk Alma Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi.....79

5. TARTIŞMA. 81
5.1. Sonuç ve Öneriler.....91
KAYNAKLAR 95
FORMLAR 108
ETİK KURUL KARARI 114
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 116
ÖZGEÇMİŞ 117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri …….…….53

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Algısı …….…….55

Tablo 3. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul İklimi Algısı ……55

Tablo 4. Çocuğa Yakınlığa Göre Okul İklimi Algısı ……..56

Tablo 5. Medeni Duruma Göre Okul İklimi Algısı …….56

Tablo 6. Yaşa Göre Okul İklimi Algısı ……57

Tablo 7. Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Durumuna Göre Okul İklimi Algısı ….57

Tablo 8. Katılımcıların Mezuniyet Durumuna Göre Okul İklimi Algısı …….58

Tablo 9. Gelir Durumuna Göre Okul İklimi Algısı …….59

Tablo 10. Katılımcıların Demografik Bilgileri ……61

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkisinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi Frekans Tablosu ……....……63

Tablo 12. Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi Frekans Tablosu …….....……..…..68

Tablo 13. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi Frekans Tablosu …….....……75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcıların Kodlanması ……..……..61

Şekil 2. Nitel Bulgu Temaları ……...……62

KISALTMALAR LİSTESİ

AASSW: American Association of Schools of Social Work

AUZEF: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi

IASSW: International Association of Schools of Social Work

IFSW: Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu

NASW: National Association of Socialworkers

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

SHUDER: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNDP: United Nations Development Programme

USAK: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu

WHO: World Health Organization

ÖZET

Dede, K. (2022). Ebeveynlerin Okul İklimi Algısını Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalı, ABD. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Günümüzde geniş öğrenci nüfusuna sahip ülkemizde okullarda sıkıntılar yaşanmaktadır. Dolayısıyla sorunların önlenmesi, tespiti ve çözümü için geniş bir uygulama alanına sahip sosyal hizmetin bilimsel ve sistemli yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk, aile, toplum refahının artmasında okul sosyal hizmeti büyük rol oynayacaktır. Bu çalışmada; mevcut ihtiyacı vurgulamak, detaylarıyla anlamak amacıyla nitel-nicel yöntemlerin birleştirildiği Paralel Karma Yöntem kullanılmıştır. Böylece okul ortamlarının etkinliği hakkında ebeveyn görüşlerinin ne olduğunun, okulların akademik, güvenlik ve sosyal açıdan veliler tarafından nasıl değerlendirildiğinin, sorunlar karşısında nasıl çözümlerin beklendiğinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Nicel kısımda kullanılan ölçek formu Schueler ve arkadaşlarının geliştirdiği 'Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği' Ertem tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İstanbul'daki devlet okullarında öğrencisi bulunan 399 velinin cevapladığı ölçek verileri SPSS 25 paket programında işlenmiş ve araştırma sorularına uygun şekilde Frekans Analizi, T testi ve Anova testi uygulanmış, tabloları oluşturulmuştur. Nitel kısımda yine İstanbul devlet okullarında öğrencisi bulunan, alt, orta ve üst SED'lerde toplam 9 veli ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular ayrı ayrı analiz edilip, tartışma kısmında birbirleriyle tutarlı ve tutarsız kısımları birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmada farklı SED'lere göre ebeveyn okul iklimi algısının değiştiği, özellikle alt SED'lerden öğrencilerin çeşitli sorunlarının bulunduğu, bu sorunlar karşısında ebeveynlerin okul sosyal hizmetinin profesyonel desteğine ihtiyacının olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti, okul iklimi, veli, karma yöntem

ABSTRACT

Dede, K. (2022). Evaulation of Parents' Perception of School Climate From a Social Work Perspective, İstanbul University-Cerrahpasa, Institute of Graduate Studies, Department of Social Work. Master's Thesis. İstanbul

Nowadays, problems have been experienced in schools in our country which has large student population. Therefore, a scientific and systematic approach of social work, which has a wide application area, is needed for the prevention, detection and solution of problems. School social work will play a major role in increasing the welfare of children, families and communities. In this study; in order to emphasize the current need and to understand it in detail, the Parallel Mixed Method, which combines qualitative and quantitative methods, was used. Thus, it is aimed to learn what parents' views are about the effectiveness of school environments, how schools are evaluated by parents in terms of academic, safety and social aspects, and what solutions are expected in the face of problems. The scale form used in the quantitative part was translated into Turkish by Ertem, "Parents' Perception of School Climate Scale" developed by Schueler. The scale data answered by 399 parents whose childs are students in public schools in Istanbul are processed in the SPSS 25 package program and Frequency Analysis, T test and Anova test were applied in accordance with the research questions and tables were created. In the qualitative part, in-depth interviews were conducted with a total of 9 parents, whose childs are also students in Istanbul public schools, in lower, middle and upper SEDs. The findings were analyzed separately, and the consistent and inconsistent parts were evaluated together in the discussion part. In the study, it was concluded that the perception of the school climate of the parents changed according to different SEDs, that students from the lower SEDs had various problems, and that the parents needed the professional support of the school social work against these problems

Keywords: social work, school social work, school climate, parents, mixed method

1. GİRİŞ

Ülkemizde okul çağında bulunan genç nüfus sayısı oldukça fazladır ve göç gibi etkenlerle de her geçen gün okullardaki yoğunluk artmaktadır. TÜİK 2020 verilerine göre 18 yaş altı çocuk oranı %27,2 iken, bu oranın %73,2 sini okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2020). Bu yoğunluk ve değişen toplumsal koşullar ile birlikte okullarda bulunan rehberlik faaliyetleri yetersiz kalmaktadır. Okullardaki rehber öğretmenlerin; her öğrenci için hem akademik, kariyer, kişisel gelişim gibi alanlarda gelişim göstermesine destek olurken; hem de bireysel, ailesel ve çevresel bağlamdaki engellilik, ihmal, istismar, zorbalık, düşük gelir, bağımlılık, göç, uyum gibi sorunlara çözüm üretmesi mümkün değildir. Rehber öğretmenler ne kadar verimli çalışsalar da günümüz şartlarında her öğrenciye eşit fırsat sunma imkanı olmayacaktır. Yapılan araştırmalar rehber öğretmelerin; iletişim eksikliği, öğrenci değerlendirmelerinin aile ile yeterli paylaşılamaması, çoğu okulda öğrenci nüfusuna oranla rehber öğretmen sayısının eksikliği dolayısıyla fazla iş yükü, kağıt üzerindeki uygulamaların faaliyete geçirilememesi, çalışmaların odaları ve mesai saatleriyle kısıtlı olması, sorunlara yeterli çözüm üretilmemesi, sorumluluğu dışında işlerin yüklenmesi gibi sorunlarla karşı karşıya olduklarını göstermektedir (Güven, 2009).

Ülkelerin refah düzeyleri ve yaşam kaliteleri eğitimin verimliliği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle okullar bireysel ve toplumsal anlamda refahın sağlanacağı veya refahın önündeki engellere çözümlerin sunulacağı temel kurumlardır. Fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim verilen okullarda öğrenciler için engellerin saptanması, koruyucu önleyici ve tedavi edici çalışmaların yapılması ile refah eşitliği de sağlanmalıdır (Kuli, 2018). Dolayısıyla eğitim sürecinde karşılaşılan engellere müdahale ve önleme çabalarında bütüncül bakış açısına sahip profesyonel mesleki çalışma alanının açılması, refahın sağlanması ve sürdürülebilir kılınması için son derece önemlidir. Okullarda sorunların önlenmesi ve müdahale edilmesi için eğitim, aile refahı, çocuk refahı, yoksulluk, bağımlılık, şiddet ve sağlık gibi geniş bir uygulama sahasına sahip olan sosyal hizmet mesleğinin bilimsel ve sistemli yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır (Karakaya, 2012). Dünya'da birçok ülkede uygulanan okul sosyal hizmeti uygulamalarının Türkiye'de henüz resmi olarak faaliyete geçmemesinin, okulları olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Bu çalışmada; bu problemi vurgulamak, detaylarıyla anlamak amacıyla pragmatik felsefeyle nitel-nicel yöntemlerin birleştirildiği Paralel Karma Yöntem Deseni kullanılmıştır. Böylece okul ortamlarının etkinliği hakkında ebeveyn görüşlerinin ne olduğunun, okulların akademik, güvenlik ve sosyal açıdan veliler tarafından nasıl değerlendirildiğinin, sorunlar karşısında nasıl çözümlerin beklendiğinin nitel-nicel yöntemler bir arada kullanılarak öğrenilmesi hedeflenmiştir. Nicelde ortaya konan, velilerin okul iklimine dair olumlu veya olumsuz algılarının sebepleri ve veli beklentileri, nitelde detaylı bir şekilde değerlendirilebilmiştir. Böylece öğrencilerin gelişimlerini ve toplum refahını destekleyen bir okul ikliminin oluşturulmasında okul sosyal hizmetinin katkıları değerlendirilmiştir. İlgili konu hakkında literatür taramasının ardından, pozitivizme dayalı bilimsel tümevarım bakış açısıyla nicel tarama yöntemlerinden biri olan ölçek soruları ile sosyal olguları daha detaylı analiz imkanı sağlayan nitel betimleyici yöntemlerden biri olan mülakatlarda yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu bir arada kullanılmıştır. Olanı ortaya çıkarmayı amaçlayan tanımlayıcı, keşfedici yaklaşım ile birincil veri toplama yöntemi olan ölçek çalışması 9 adet demografik sorunun ardından 16 adet likert tipi soruyu içermektedir. Ölçekte maksimum kişiye ulaşma amacıyla katılımcılara çeşitli yöntemler ile ulaşılmıştır. Bu yöntemler; telefon ile görüşme, e-posta ile iletme, internet aracılığıyla Google Formlar üzerinden iletmeyi içermektedir. Araştırmanın nitel kısmında ise ‘olgu bilim’ yöntemi ile araştırmacı tarafından hazırlanmış demografik sorular dahil 23 soru bulunmaktadır. Covid-19 şartları gereği görüşmelerin kimisi yüz yüze kimisi ise video konferans aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini İstanbul’da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında öğrenci konumunda çocuğu olan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda “Seçkisiz (radom) Basit Tesadüfi” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede evrendeki herkesin eşit katılım ihtimaliyle örneklem sayısını yüksek tutmak amaçlanmıştır. Yüz yüze ve sosyal ağlar üzerinden ulaşılan kişiler ve gruplardan, araştırmaya gönüllü katılımları talep edilmiş, böylece katılımcı sayısının olabildiğince yüksek tutulması, örneklemin evreni temsil gücünü arttırması amaçlanmıştır. Toplamda farklı Sosyal ve Ekonomik Düzey (SED) lerde farklı eğitim kademesindeki 399 veliye ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 programına kodlanarak Frekans Analizi, T testi ve Anova testi yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında da Amaçlı Örnekleme yöntemi olan Kartopu tekniği ile ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde veli olan, ulaşılabilir ve araştırmaya katılmayı kabul eden kişilerle mülakat yapılmıştır. Her biri farklı SED grubuna ait ilkokul, ortaokul ve lise toplam 9

veli ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Nitel soru formu ise pandemi şartları sebebiyle değişen koşullara göre online veya fiziksel olarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara iletilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilerek, veriler betimsel veri analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde dilen bulgular farklı temalar altında toplanarak kategoriler halinde frekans tablolarında gösterilmiştir. Kimi katılımcıların ifadeleriyse değiştirilmeden olduğu gibi paylaşılmıştır. Tartışma bölümünde ise araştırmanın bulguları; okul sosyal hizmeti ve okul iklimi literatürüne ait kaynaklarla desteklenerek yorumlanmış ve elde edilen sonuçlara uygun şekilde öneriler sunulmuştur.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EĞİTİM TANIMI VE EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ

Eğitim; doğumdan başlayarak ölüme kadar süren bireysel ve toplumsal bir süreçtir. Bireysel anlamda eğitim, kişinin refahını artırmaya odaklanırken toplumsal anlamda ülkelerin ekonomik, kültürel ve politik hedeflerini yerine getirmeye odaklanır. Dolayısıyla hem toplumda her bir kişinin kişisel gelişimini desteklemek hem de ülkenin her yönden gelişimini ve kalkınmasını sağlayacak nitelikli yurttaş yetiştirmek, ülkelerin eğitim amaçları içerisinde yer almaktadır. (Polat, 2017)

Bu doğrultuda çıkarılan 14.06.1973 tarihinde kabul edilen Türk Milli Eğitim Kanununa göre milli eğitim sisteminin amaçları şöyledir;

1- "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3- *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır*" (www.oygm.meb.gov.tr).

Bu genel amaçlar ışığında her dönemin koşullarına ve gerekliliklerine uygun olarak belirlenen özel hedefler eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu hedefler ise Başaran'a göre (1994) şu şekilde özetlenebilir (Başaran, 1994, Akt: Yazıcı, 2009);

- Eğitim; bireyin duygu ve düşüncelerini, ihtiyaçlarını ifade edebilmesi için ona iletişim yetkinliği sağlamalıdır.
- Eğitim; bireyin demokratik toplum hayatının gerektirdiği biçimde sosyalleşmesi, insanlarla olumlu ilişkiler içerisinde ortak hedefler için çalışabilmesinde, işbirliği kültürü sağlamalıdır.
- Eğitim; bireyin kendi problemlerini çözmesinde gereken bilgiye ulaşabilmesi, sorunlarıyla yapıcı şekilde mücadele edebilmesi için ona öğrenme ve araştırma yetkinliği sağlamalıdır.
- Eğitim; bireye kendi sağlığı için gerekenleri yapabilme ve diğer insanların, toplumun sağlığını tehlikeye atmama bilinci sağlamalıdır.
- Eğitim, bireyin kendi hayatını kazanmasını ve ülkesine hizmet etmesini sağlayacak mesleği seçebilmesi, başarılı bir şekilde ilerletebilmesi için üretim etkinliği sağlamalıdır.

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini, vatandaşların bireysel ve toplumsal refahını yüksek seviyelere çıkarmak ve sürdürmek en temelde eğitim yoluyla mümkündür. Yapılan çalışmalar; sağlıklı bireylerin yetişmesi, zararlı alışkanlıkların azalması, üretim ve tüketim dengesinin sağlanması, ekonomik büyümeye katkı sunması gibi eğitimin demografik yapı üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Bu noktada devletler bireysel ve toplumsal refahı yükseltmek adına eğitime politik müdahalelerde bulunmaktadır. Özellikle artan bilinçli nüfus ile eğitime talebin artması, yatay ve dikey göç, teknolojinin ilerlemesine bağlı eğitim-öğretimde yaşanan gelişmeler, yerelde ve globalde yaşanan sosyo-ekonomik değişimler, insana yatırım yapma düşüncesinin önemli hale gelmesi gibi sebeplerle eğitimde hem eğitim öğretim içeriğinde hem de yapısal anlamda politika geliştirmeye ve stratejik planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Mammadov, 2018).

Zaman içerisinde sosyal yapıda yaşanan değişimlere bağlı talepler bu eğitim politikalarının da güncellenmesi ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Toplumsal olaylar, aileler, öğrenci ve öğretmenler gibi girdilerden etkilenen eğitim sistemi yine öğrencileri, aileleri ve toplumu etkileyen çıktılar sunan açık bir sistemdir. Dolayısıyla toplumda huzurun sağlanmasında eğitim sistemleri büyük bir öneme sahiptir. Günümüzde temel okul dersleriyle beraber insan hakları, demokrasi, eşitlik, vatandaşlık hakları gibi kavramların da gençlere aktarılması ve onların bu alanlardaki haklarının sağlanabilmesi eğitim sisteminin bir parçası haline gelmektedir. Özellikle toplumdaki

engelli, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, kız çocuk, azınlık gibi dezavantajlı grupların, toplumun geri kalanıyla eşit haklar çerçevesinde eğitimden aynı düzeyde faydalanmaları büyük önem taşımaktadır (Tekgöz, 2017; Daş, 2019).

Eğitimde fırsat eşitliği tarihçesine baktığımızda; insan haklarının temellerinin atıldığı 1789 Fransız İhtilali bu eşitliğin gündeme getirilmesinde büyük öneme sahiptir. Eğitimde eşitlik ilkesi öğretim koşullarının ve araçlarının herkese eşit olarak sunulmasının yanında öğrencilerin diğer eğitim engellerini kapsamaktadır. Öğrencilerin herkesle eşit eğitim imkanlarından faydalanmalarına engel olabilecek kişisel, sosyal ya da ekonomik engellerinin kaldırılması ve sosyal hayatta yeteneklerine, hedeflerine, kişiliklerine uygun pozisyonlar edinmesi, eğitimde eşitlik ilkesinin temel amaçlarındandır (Ergün, 1997). Dolayısıyla bireysel ve sosyal yönden ihmal ve istismara maruz kalan, ekonomik yetersizliklerle mücadele eden, fiziksel ya da bilişsel engeller sebebiyle eğitimden mahrum kalan, çevresel koşullarla zararlı alışkanlıklar edinen öğrenciler ile fırsat eşitliği ilkesi gereğince eğitim sistemi bünyesinde ilgilenilmesi gerekmektedir.

Türk eğitim sistemi de bu anlayış üzerine inşa edilmiş, eğitimde fırsat eşitliği Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kanunda genellik ve eşitlik ilkesi altında milli eğitimin temel ilkeleri şöyle geçmektedir;

- *"Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.*
- *Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.*
- *Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.*
- *Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir."* (www.oygm.meb.gov.tr)

Özetle içinde bulunduğumuz bilgi çağındaki hızlı teknolojik gelişmeler sonucu toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları da hızlı bir şekilde değişim içerisindedir. Dolayısıyla önceleri sadece bilgi ve kültür aktarımı olarak tanımlanan eğitimin işlevleri de genişlemekte ve değişmektedir. Günümüzde çevresel koşullardan

etkilendiği kabul edilen ve bu koşullarla bir bütün olarak ele alınan bir eğitim sisteminden söz edilmektedir. Etkilenen bir eğitimden de öte ekonomik, siyasal, kültürel değişime yön veren bir eğitim beklentisinden söz edilmektedir. Bu sebeple eğitim ile bireylere şu davranışları kazandırma ihtiyacı doğmaktadır; çağa uygun olarak eleştirel ve bilimsel düşünmeyi öğrenme, yeniliklere açık ve üretken olma, yetkinlik ve beceriler edinme, demokratik hoşgörülü ve duyarlı bir vatandaş olarak topluma fayda sağlama, hayal gücünü ve özgüvenini geliştirme, düşünme ve araştırmayı öğrenme (Dinçer, 2003).

Bireysel ve toplumsal refahı artırmayı hedefleyen eğitim sistemleri ülkelerin siyasi, ekonomik ve kültürel işleyişlerinin de bir göstergesidir. Eğitimde yaşanan aksaklıklar veya yapılan hatalar ülkenin her alanında yaşanan sorunların temelini oluşturmaktadır. Dünyada gelişmiş ve geri kalmış ülkeler arasındaki farklar, eğitim sistemlerinin ne kadar iyi olduğuyla ilişkilendirilmektedir (Tekgöz, 2017).

Dünyada gelişmiş ülkeleri bünyesinde barındıran Avrupa Birliğinin eğitime dair hedefleri şu şekilde sıralanmıştır; eğitimi niteliksel olarak geliştirme, eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak her yerde ve yaşam boyu eğitimi yaygınlaştırma, 10-12 yıllık zorunlu eğitim ile insan hakları eğitimini verme, ilgi ve yetenekler doğrultusunda yetkinlikler geliştirme, bilinçli yurttaş yetiştirme, farklılıkları zenginlik görerek çeşitliliği koruma ve fırsata çevirme. Bu sayede Avrupa Birliğini, dünyada rekabet gücü yüksek gelişmiş bir toplum konumunda tutmak amaçlanmaktadır (Yıldız, 2012).

Dolayısıyla dünyada bu gelişmiş ülkeler gibi refah seviyesi yüksek bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin koşullarının her yönüyle iyileştirilmesi büyük öneme sahiptir. Eğitim sisteminin her bir unsuru ise birbiriyle uyumlu bir şekilde ele alınmalıdır. Öğrencinin eğitim hayatı boyunca içinde bulunduğu okul, aile, arkadaş ortamı bir bütün olarak değerlendirilmeli anne babaların, öğretmenlerin, okul içi ve dışı akranların bu sosyal yapının birer parçası olduğu unutulmamalıdır. Eğitim içerisindeki bu unsurların öğrenciden benzer ve uyumlu beklentilerde bulunması, öğrencinin sosyalizasyon ve akademik başarı düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Örneğin kimi araştırmalar, toplumun üst ve orta sosyo-ekonomik kesiminde olan öğrencilerin, okul öncesinde ve okul dışında ailelerinin, okul beklentileriyle uyumlu yetiştirme ortamı sağlamaları sebebiyle başarılı olduklarını göstermektedir. Kimi araştırmalara göre ise benzer şekilde ailenin ve yakın çevrenin okul ile uyumlu başarı motivasyonu sağlamaları akademik başarıyı arttırmaktadır (Ergün, 1997). Bu araştırmalara göre, olumsuz okul ortamlarının

ve çevresel koşulların bulunuşu, eğitimin beklentilerle uyumsuz oluşu; öğrencilerin akademik başarılarını, gelecekteki toplumsal rollerini ve sonuç olarak refahı olumsuz etkileyebileceği söylenebilmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan pek çok araştırma eğitim sisteminin bu etmenlerinin öğrencilerin akademik başarıyla olan ilişkilerini kanıtlar niteliktedir.

Havighurst'a göre; doğuştan gelen özellikler, ailesel yaşam koşulları ve alınan aile içi eğitim, okulda alınan eğitim, aile ve okul çevresinde kurulan ilişkilerin kişiliği nasıl etkilediği ve çevrenin beklentileri akademik başarıyı etkileyen faktörler olarak sıralanabilmektedir (Yörük, 2007).

Duncan ve Brook Gunn' a göre (2000) yoksul bir çevrede yaşayan çocukların yoksul çevrede yaşamayan çocuklara göre iki kat daha fazla sınıfta kaldıkları, lisede okula devamsızlığa yatkın oldukları, öğrenme güçlüğünü 1.4 kat daha fazla yaşadıkları söylenebilmektedir (Duncan ve Gunn, 2000, Akt: Kızıldağ, 2009). Benzer şekilde Berber (1990)'in "Sosyo-ekonomik faktörlerin ve anne-baba tutumlarının akademik başarısına etkisi" konulu araştırmasına göre ailesinin gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının; ailesinin gelir seviyesi düşük öğrencilere göre daha iyi durumdadır (Berber, 1990, Akt: İpek, 2011).

Tschannen-Moran ve Hoy (1997)'un gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin, pozitif okul ikliminin sağlanmasında kilit role sahip olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenlerinden profesyonel sosyal destek görmeleri, okullarda güven ortamının oluşmasında etkili olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1997). Yine öğretmen öğrenci ilişkisine dair Cemalcılar'ın (2009) araştırmasında öğretmenleri tarafından takdir gören öğrencilerin akademik faaliyetlere katılmada daha istekli oldukları ortaya konmaktadır (Sarı ve Özgök, 2014).

Gök' ün (2015) araştırmasının sonuçlarına göre ise; düşük başarıya sahip öğrencilerin sosyal etkinliklere en az katılan öğrenciler oldukları, sosyal etkinliklere katılma oranı yüksek öğrencilerin orta ve iyi akademik başarıda olan öğrenciler olduğu gözlenmiştir.

Bu etmenlerde yaşanan sıkıntıların diğerleri üzerindeki sonuçları unutulmamalıdır. Öğrenciler de bu yaklaşım gereği çevresi içinde birey olarak değerlendirilmeli, öğrencilerin eğitim sisteminin içerisindeki bu etmenlerden herhangi

birinde yaşadığı soruna müdahale edebilecek uzmanlara ihtiyaç duyduğu kabul edilmelidir. Dolayısıyla bireyleri yetiştiren ve bir toplumu inşa eden eğitim sistemi sosyal hizmetin de kuramlarından biri olan ekolojik yaklaşım ile ele alınarak tüm etmenleri göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.1. Eğitim ve Okul İlişkisi

Eğitim sisteminin niteliğiyle doğru orantılı bir ilişki içerisinde bulunan okullar, bireylerin küçük yaşlarından itibaren her yönden gelişmesini, topluma nitelikli insan gücü olarak dahil olmasını sağlayarak toplumsal dinamiklere önemli katkılar sunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009). Günümüzde özellikle her iki ebeveynin çalışma oranının artması ile birlikte çocuklar üç yaşından itibaren okul öncesi kurumlarla tanışmaktadır. Dolayısıyla küçük yaşlardan başlayarak yirmili yaşlara kadar gününün büyük bir kısmının geçirildiği okulların akademik ve toplumsal açıdan verimli olup olmadıkları üzerinde durulması gereken bir konudur (Şenel, 2015)

Ergün'e göre (1997) okulların en temel görevlerinden birisi, bir parçası olduğu toplumun gelişmesini ve devamlılığını sağlamaktır. Okullar bir yandan kişilerde çalışmak ve iş yapabilmek için yetenek ve beceri geliştirmekte; diğer yandan ise sosyalleşmeyi ve uyumu sağlayacak bir toplumsal bilinç kazandırmaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında ise okullar ülkelerin ekonomisinin güçlenmesi adına farklı meslek dalları için insan gücü yetiştirmektedir (Ergün, 1997).

Akademik anlamda eğitim öğretimin sağlandığı en temel kurumlar olan okullar formal bir yapıya sahip olup, bilgi aktarımının yanında farklı işlevlere de sahiptir. Sosyal bir kurum olan okullar öğrenciler için sosyalleşme süreci boyunca; kendi kendine öğrenme becerileri geliştirme ve diğer sosyal kurumlardan doğan açığı kapatma gibi görevleri üstlenmektedir (Ünal, 2001). Eğitsel, psikolojik ve sosyal görevler üstlenen okulların nihai olarak kendini gerçekleştirme amacına dayanan rehberlik çalışmaları aşağıdaki konularda öğrencilere destek olmaktadır (Uzun, 2018):

- Verimli çalışma ve sınav becerisi,
- Zaman yönetimi,
- Etkili karar verme, problem çözme becerisi,
- Kendini tanıma ve olumlu kabul,
- Etkileşim becerileri
- Meslekleri tanıma vb. niteliklerdir.

Örgütsel bir yapıya sahip olan okulların etkili olarak değerlendirilmesinde bir takım amaçlara sahip olması ve sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Bir okulun etkililiği; önceden belirlenmiş müfredata dayalı amaç ve işlevlerini azami seviyede gerçekleştirebilmesine dayandırılmaktadır. Okulların sonuçları ise, öğrencilerin kişisel, akademik, sosyal, psikolojik, ahlaki ve estetik açıdan gelişimlerine, öğretmenlerin mesleki doyumu, kaynakların etkili ve verimli kullanımı, amaçların gerçekleştirilmesi gibi sonuçlar üzerinden değerlendirilmektedir (Günal, 2014). Okulların etkililiği üzerine yapılan araştırmalara göre okul iklimi ile okulların etkililiği arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle okulda öğretmenler arasında, öğretmenler ve idareciler arasında pozitif ilişkilerin olması, problemlerin yardımlaşma ve işbirliği içinde çözülebilmesi; olumlu okul ikliminin sağlanmasını ve okulun etkililiğinin yüksek olmasını beraberinde getirmektedir (Şenel, 2015).

2.1.2. Eğitim ve Aile İlişkisi

"Aile" ve "Eğitim" toplumun en temel iki kurumu olarak kimi zaman benzer kimi zaman ise farklı özellikleri ile birbirini tamamlayan ve birbirine bağlı bir ilişki içerisindedir. Eğitimin önce ailede başlamasıyla aile de bir eğitim kurumu olarak kabul edilebilmektedir. Ailede ve okulda verilen eğitimin birbirini destekler nitelikte olması beklenmektedir (Yapıcı, 2010). Çocukların biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin ilk ve en önemli kısımlarını geçirdikleri aile, sosyolojide en küçük toplumsal kurum olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla kişiliğin şekillendiği ilk yılların aile içerisinde geçtiği düşünüldüğünde çocuk eğitiminde aile önemli bir yere sahiptir (Karakaya, 2012).

Ailelerde; yetkeci, izin verici, ihmalkâr ve demokratik/dengeli olmak üzere 4 temel ebeveynlik tarzı bulunmaktadır. Bu tutumlar arasında en etkili ve sağlıklı aile ortamı demokratik/dengeli ebeveynlik tarzı ile mümkün olmaktadır. Demokratik ve dengeli ebeveynlik ile yerinde uygulanan kurallar sayesinde çocuklarda davranış kontrolü sağlanabilmekte, aynı zamanda ilgili ve sıcak aile ortamı oluşturulabilmektedir. Dolayısıyla çocuklarının sağlıklı gelişimlerini destekleyen aileler işlevsel aile olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel olmayan ailelerde ise çocuklar ve ergenler için düşük akademik başarı, zararlı alışkanlıklar, psikolojik sorunlar ve şiddet gibi riskli durumların ortaya çıktığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Çalış, 2019).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; işlevlerini yerine getiren ailelerde çocuklar, işlevsiz ailelere göre pek çok yönden daha sağlıklıdır. Akademik başarının yanında çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde de işlevsel ailenin olumlu etkilerinden söz edilmektedir (Yüksel, 2009).

Ailenin işlevlerine dair yapılan akademik çalışmalar farklı yönlerden konuyu ele alarak sınıflandırmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Ogburgn'a göre (1963) ailenin işlevleri yedi grup altında toplarken şu şekilde sıralamaktadır; "*ekonomik ihtiyaçları karşılamak, statü sağlamak, çocukların eğitimini planlamak, din eğitimi vermek, boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek, aile üyelerinin birbirini koruması ve karşılıklı sevgi ortamı yaratmak*" (Ogburgn, 1963, Akt: Karakaya, 2012). Yörükoğlu ise (1996) yine yedi grupta aile işlevselliğini şu şekilde sıralamaktadır;

- *"Çocuğa grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için güven duygusu aşılamak,*
- *Çocuğun sosyal kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlamak,*
- *Toplumda kabul edilen uygun davranış biçimlerini geliştirebilmesi için çocuğa rol model olabilmek ve rehberlik etmek,*
- *Çocuğun yaşam ortamına uyum sağlarken rastladığı sorunlarına çözüm getirmek,*
- *Uyum için gerekli olan eylemsel, sözlü ve toplumsal alışkanlıkların kazanılmasına yardımcı olmak,*
- *Okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için çocuğun yeteneklerini uyarmak ve geliştirmek,*
- *Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun arzuların gelişimine yardım etmek"* (Yörükoğlu, 1996, Akt: Kılıç ve Ceyhan, 2018).

Diğer yandan eğitim ve aile ilişkisi değerlendirildiğinde ailenin eğitime katılımı da önemli bir konu olarak kabul edilmektedir. Çelenk'e göre (2003) okul ile iletişim içerisinde bulunup ortak hedef ve programlar üzerinde mutabık olan, bu doğrultuda da çocuğunu destekleyen ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek olmaktadır. Bugüne kadar yapılan araştırmalar ailenin eğitime aktif katılımının öğrenci başarısı üzerinde son derece etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin 2002 yılında

ABD'de ailenin eğitime katılımı üzerine çalışma yürüten Ulusal Eğitim Hizmeti (National Education Service) şu sonuçlara ulaşmıştır (Martinez, 2004):

- Ailelerin eğitime katılmalarıyla, öğrencilerin notlarının daha yüksek olduğu ve daha iyi sınav sonuçları aldıkları, daha çok sosyal aktivitelere katıldıkları, daha düzenli şekilde ev ödevlerini yaptıkları görülmüştür.

- Ebeveyn katılımı olan öğrenciler, lise sonrası eğitimlerine daha fazla devam etme oranına sahiptir.

2.1.3. Eğitim ve Toplum İlişkisi

Eğitimin tanımlarına baktığımızda; hem bireyin kendisinde hem de içinde bulunduğu toplumda gelişme yaratan, iktisadi kalkınma sağlayan, kültürü nesilden nesile aktarırken korunmasını sağlayan bir süreç olarak değerlendirildiği görülmektedir (Özer, 2010). Eğitim; bireylere bilişsel, fiziksel ve davranışsal fayda sağlayarak toplumda bireylerin kendilerine yer edinmesini ve toplumsal gelişimi hedeflemektedir. Kültürün kuşaklar boyu aktarılarak korunmasını, bireylerin sağlıklı yaşam sürmesini, kaynakların sürdürülebilirliğinin sağlanmasını, ekonomik büyümenin desteklenmesini sağlayan eğitim bu yönleriyle toplumun bütün kesimlerini ilgilendiren bir unsurdur (Aydın, 2015).

Toplumsal anlamda eğitimin iki temel fonksiyonundan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi toplumun sürekliliğinin sağlanabilmesi adına kültürün zarar görmeden sonraki kuşaklara aktarılması ve benimsetilmesi, ikincisi ise toplumsal geleceği güvence altına almak adına eleştirel ve yaratıcı nesillerin yetişmesini sağlayarak gelişim ve değişimin desteklenmesi olarak ifade edilmektedir (Ergün, 1997).

Ekonomik anlamda ise eğitim toplumun verimliliği için nitelikli ve yeterli iş gücünün sağlanmasında bireylere fırsat sunan bir araç olarak tanımlanabilir. 'Ulusların Zenginliği' adlı eserin yazarı ve klasik iktisadın kurucusu olan Adam Smith'e göre ülkelerin zenginliğinin temeli sermaye birikimine dayanmaktadır. Eğitim de bu sermaye birikiminin en temel unsurlarındandır. Eğitime yapılan harcamalar; hem ekonominin gelişmesine hem de gelişen ekonominin artan nitelikli iş gücü ihtiyacının çözülmesine katkı sağlamaktadır. Smith'e göre özellikle maddi imkânı olmayan çocukların eğitim ihtiyacının karşılanması, ekonomik ve toplumsal anlamda ülkenin geleceğine yatırım yapılması anlamına gelmektedir (Balcı, 2019). Dolayısıyla eğitim harcamaları ülkelerin en önemli sosyal harcama kalemini oluşturmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin savunmadan sonra ikinci olarak eğitime bütçe ayırmaları, sosyal harcama grubu içerisinde değerlendirildiğinde ise eğitimin 3'te 2'lik bir paya sahip olması bu önemi destekler niteliktedir (Karaarslan, 2005).

Ekonomik unsurların yanında insani unsurları da değerlendirerek istatistiki ölçümlerde bulunan Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP)'nin İnsani Gelişme Endeksi; yaşam koşullarının, sağlık ve bilgiye erişimin yani eğitimin temel ölçütlerine göre analizlerde bulunmaktadır. Dolayısıyla en temel haklar arasında yer alan eğitim ile bireylerde yaşanan gelişimin, toplumun tamamına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucu eğitim sayesinde iş bulma ve yüksek gelir elde etmenin yanı sıra her alanda daha yüksek hayat standardının ve refah düzeyinin mümkün olduğu görülmüştür (Aydın, 2015).

2.2. Okul İklimi ve Okul Sosyal Hizmeti

Günümüzde kişileri; biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel yönden değerlendiren ve gelişimsel olarak bu yönlerin tamamında desteklemeyi hedefleyen bir eğitim anlayışından söz edilmektedir. Bu anlayış ile eksiksiz bir refah ve iyilik hali içerisinde kendini gerçekleştiren, özsaygısı yüksek, ötekileştirmeden farklı olana saygı duyan, insan haklarına bağlı, çevresiyle uyumu yakalayabilen kişilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar ise bireyi bu bütüncül çerçevede ele alan ve psiko-sosyal destek sistemlerine hâkim, sorun çözme becerisine sahip bir eğitim sistemi ile mümkün gözükmektedir. Diğer yandan bir devinim halinde sürekli olarak yaşanan toplumsal değişimin getirdiği yeni sorunlar ve ihtiyaçlar eğitim sistemini amaç, araç ve beklentiler yönünden etkilemektedir. Yaşanan değişimlerin eğitim içerisinde bir karşılık bulamaması halinde eğitimin işlevselliği sorgulanır hale gelebilmektedir. İhtiyaçların karşılanması ve sorunların çözülmesi noktasında eğitimin yetersiz kalması, okulların gelişimi sağlamasından ziyade onu sınırlayan kurumlar haline gelmesine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim öğretim aşamasını etkili ve verimli bir şekilde sürdürebilmesi, çevrelerinden yani okuldan, arkadaşlarından, ailelerinden ve diğer sosyal refah sağlayıcı kurumlardan aldıkları desteğe göre şekillenmektedir (Karataş, vd., 2014).

Sosyal bilimlerde temel kuramlardan biri olan Ekolojik Kuram yaklaşımı sosyal hizmet disiplininde olduğu gibi okul iklimi kavramıyla yakından ilişkilidir. Ekolojik Sistem Teorisine göre; bireyi çevresi ile çok yönlü bir etkileşim içinde değerlendirmek, içsel ve çevresel tüm faktörleri göz önünde bulundurarak sorunlara ve aksaklıklara çözüm

üretmek gerekir. Bu teori açısından okul sosyal hizmeti ve okul iklimi kavramlarına baktığımızda öğrencilerin gelişiminde pay sahibi olan ailenin, arkadaşların ve öğretmenlerin, toplumun ve kültürün etkisini göz önünde bulundurmak gerekir (Günalan, 2018). Dolayısıyla bir yandan sorunların ortaya çıkmasını engellemede diğer yandan ise ortaya çıkmış sorunların çözümünde bu aile-okul-çevre sistemlerinin sağlıklı işleyişe sahip olduğu bir ekoloji hedeflenmektedir. Bu noktada sosyal hizmet disiplini içerisinde gündeme gelen 'sosyal işlevsellik' kavramından söz edilebilmektedir. Sosyal işlevsellik; bireyin, Maslow'un ihtiyaçlar piramidindeki gereksinimlerini karşılayarak sosyal çevresinin beklediği rolleri yerine getirebilmesiyle açıklanmaktadır. Yani sosyal işlevselliğin çerçevesi; beslenme, barınma, fiziksel ve duygusal yönden sağlıklı olma, güvenli ortamda bulunma, sosyal çevreden kabul görme, bir topluluğa ait olma ya da bir grubun üyesi olma, içinde bulunduğu toplumun beklentilerini karşılayabilecek rolleri sürdürebilme olarak şekillenmektedir. Bu noktada kişisel kapasite ve beklentiler ile sosyo-ekonomik çevrenin beklentilerinin uyuşması, bireysel ve toplumsal manada sosyal işlevselliğin sağlanmasında son derece önemlidir (Çalış, 2019).

Bu bütüncül bakış açısıyla değerlendirdiğimizde okulun öğrencinin gelişimi adına sahip olduğu çok yönlü açık ve kapalı işlevlerinden bahsedilebilir (Kaya, 2015):

Açık işlevler; devletin resmi olarak eğitim amaçlarına uygun işlevleridir. Kültürün aktarımı bireylerin topluma katkı sağlayan vatandaşlar olarak yetiştirilmesi ve kendini geliştirmesi bu açık işlevlerinin bir parçasıdır.

Kapalı işlevler ise okulların; sosyalleşme ortamları olarak öğrencileri desteklemesi ve risklere karşı koruması, bireylere sosyal statü ve iletişim becerilerini kazandırması olarak sayılabilir.

Dolayısıyla okulların öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra psiko-sosyal gelişimlerinin de desteklendiği, tehlikelere karşı korunduğu kurumlar haline gelmesi ve okuldaki yaşam kalitesinin geliştirilmesi adına çalışmaların yapılması çok önemlidir (Durmaz, 2008). Bu noktada böyle bir okul ortamının oluşturulması ve okulda güven ikliminin sağlanmasında yine bütüncül bakış açısına sahip, çok yönlü sorun, çözüm ve kaynaklara hâkim, alanında uzman sosyal hizmet meslek elemanlarına ihtiyaç vardır.

Aileler çocuklarını okula gönderirken dersler, ödevler, müfredat dışında okulun sosyal ortamı, disiplin durumu ve çevresi hakkında tedirginlik yaşayabilmektedirler. Bu

tedirginliklerin genel anlamda akademik ve sosyal gelişime engel olabilecek tehlikeli ve olumsuz okul iklimi endişesine dayandığı söylenebilir (Cırcır, 2018). Olumsuz okul ikliminin unsurları olarak sayılan akademik seviyede düşüklük, kötü akran etkisi, şiddet ve devamsızlık gibi disiplin sorunları, öğretmen ve aile desteğinin yetersiz kalması gibi durumlar okul terkinin başlıca nedenleri arasında sayılmaktadır (Bayhan ve Dalgıç, 2012). İstanbul Kent Güvenliği (2007) projesinde USAK tarafından yürütülen bir çalışmada okul ikliminde tehdit unsurları önem derecesine göre sırasıyla; kötü arkadaş çevresi, bağımlılık, okulda düzenin ve çevrenin bozuk olması, okulun öğrenciler tarafından sevilmemesi olarak sıralanmıştır (Yıldırım, 2017). Ayrıca okul ortamlarının güvenliğinin sağlanmasında kullanılan geleneksel disiplin yöntemleri öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından sadece ceza olarak algılanmakta, amaçlanan etki ve davranış değişikliğini sağlamamaktadır (Selçuk, 2019). Bu durum okul ikliminin olumlu algılanmasında yönetimsel sorunların da değerlendirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Diğer yandan dezavantajlı bir yaşam içerisinde bulunan öğrenciler farklı risk faktörleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bilişsel sorunlar, engellilik, şiddet, ihmal ve istismar, yoksulluk, madde kullanımı, afet, yanlış rol model gibi okul çağındaki bireylerin gelişimlerini engelleyen durumlar, öğrencilerin okuldaki tutumlarını ve akademik ilerlemelerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren gidilen okulların iklimi bu faktörlerden etkilenmenin yanında, okullar da bir takım fırsat ve tehditler ile bu faktörlere karşı artırıcı ya da koruyucu bir rol üstlenebilmektedir (Nettles, Mucherah ve Jones, 2000).

Fiziksel, sosyal ya da psikolojik açıdan risk altındaki öğrencilere doğru yaklaşım ve desteğin sağlanması okul ikliminin tüm paydaşlarının genel iyilik halinin sağlanmasında büyük öneme sahiptir. Bireysel veya toplumsal anlamda sorunlara sebep olabilen okulu terk eden öğrenciler tarafından; okulda yeterli kabul görmedikleri, uygun hizmet alamadıkları veya sorunlarının değer görmediği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2017). Özellikle dezavantajlı öğrencilerin herkes ile eşit imkanlara ulaşmasında önemli bir aracılık rolü olan okulların geliştirici ve koruyucu bir statüde olması için olumlu okul ikliminin sağlanması çok önemlidir (Özdemir, 2012).

Pek çok araştırma olumsuz algılanan okul iklimi ortamlarının, okul terki ve şiddet gibi olumsuz durumlara yol açtığını göstermektedir. Bu noktada bu tarz risk içeren

davranışlar açısından koruyucu ve önleyici hizmetler ile okul ikliminin itinayla güvenli ve huzurlu hale getirilmesi önemli bir konudur (Çetin, 2019). Algılanan okul iklimi, okulun risk ve strese sebep olan bir çevrede bulunmasıyla da yakından ilişkilidir. Okulun ve çevresinin öğrenciler üzerinde bıraktığı etki öğrencilerin okul yaşam kalitesini şekillendirmektedir (Dönmez, 2016). Dolayısıyla sağlıklı, destekleyici ve koruyucu bir okul ikliminin oluşturulmasında tüm paydaşlar işbirliği içerisinde hareket etmeli, öğrenci, öğretmen, yönetim, diğer personel ve aileler ortak değerleri benimsemelidir (Taymaz, 2007). Bu noktada tüm paydaşların doğru organize edilmesi, iç ve dış sorunların ve kaynakların tespitinde aracılık, değerlendirme, planlama, savunuculuk, konsültasyon, iş birliği kurma rolleriyle okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç vardır. Büyüktopçu'ya (1989) göre okullarda okul sosyal hizmet uzmanlarının bulunması gerekliliği şu durumlara dayandırılmıştır;

- Öğrencinin gelişimini olumsuz etkileyen çatışma, ihmal ve istismar, yoksulluk gibi aile kaynaklı sorunlar,
- Devamsızlık, okula ait hissetmeme, okulda uygunsuz davranışlarda bulunma gibi okula uyum sorunları,
- Şiddet, çeteleşme, sorumsuzca davranma gibi sosyal uyum sorunları,
- Kaygı, korku, umutsuzluk, depresyon gibi kişisel sorunlar,
- Engellilik, sakatlık, sağlık sorunları gibi fiziksel sorunlar (Büyüktopçu (1989), Akt: Aykara, 2010)

Okulda olumlu bir iklimin sağlanması beraberinde; akademik başarılarda artışı, akranlar arası ve öğrenci öğretmen arası olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, uyum ve bağlılık, ailelerin okula katılımının artması gibi durumları getirirken, olumsuz iklim öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemesine, şiddet olaylarının artmasına sebep olmaktadır. Böyle bir iklimin olumluya çevrilebilmesi ise yönetim, öğretmen, öğrenci ve ailenin işbirliği ile mümkündür (Blum, 2005). Birçok araştırma aile, okul ve toplumun işbirliği içerisinde hareket edilmesi öğrencilerin geleceği hakkında yüksek beklentilerin oluşturulması, sosyal ilişkilerinin desteklenmesi, katılımlarının sağlanması durumunda koruyucu faktörlerin oluştuğunu ve psikolojik anlamda iyilik hallerinin güçlendiğini göstermektedir (Asaroğlu, 2019).

Olumlu bir okul ikliminin sağlanması; bireylerin akademik başarılarını artırmak, farklılıklara hoşgörü anlayışını oturtmak, bağlılığı artırmak dışında özellikle risk altında

kabul edilen ve dezavantajlı konumdaki öğrenciler için şartların eşitlenmesi adına destek sağlamak amacı taşımaktadır (Pişkin, Öğütülmüş ve Boysan, 2011). Okullarda eğitim ve öğretimin hedefe uygun ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi okul ikliminin ne kadar olumlu olduğuyla ilişkilidir. Olumlu bir iklimin okulda hâkim olması belirli bir program dahilinde destekleyici, dürüst, hoşgörülü, saygılı, güven verici, yüksek iletişimli ortamın sağlanması ile mümkündür. Okulun fiziksel şartları, sosyal etkinlikleri, arkadaşlık ortamı, eğitim programı öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri bir okul ikliminin oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir (Cırcır, 2018; Günalan, 2018).

2.2.1. Okul İklimi

Okul iklimi en genel anlamıyla; yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin, öğrencilerin ve ailelerin karşılıklı bir etkileşim içerisinde ortak amaçlar için kendine has bir karakter ve kültür oluşturan sosyal ve örgütsel bir sistemdir (Saraç, 2015; Çalık ve Kurt, 2010; Korkmaz, 2005; Özdemir, 2002**)**. Bu nokta öncesinde örgüt kavramına değinmek gerekmektedir.

Bir grup insandan oluşan örgütler, kendilerine has karaktere sahip olmanın yanında kültürel ve tarihsel bir arka plana sahip olan ilişkiler sisteminin bir parçasıdırlar. Her üyesi tarafından benimsenen bir amacı bulunan örgütler içerisinde yöneticiler amaç doğrultusunda kurallar bütününü inşa eder ve kaynakları yönetirler. Doğru yönetim ve işbirliği ile hoşgörülü, hedeflerini gerçekleştiren, birbirini destekleyen bireylerden oluşan bir örgüt iklimini sağlamak mümkündür. Bir bireyin kişiliği gibi örgüt iklimi de belli özelliklere sahiptir (Asaroğlu, 2019). 1930'ların sonlarında gündeme gelen 'örgüt iklimi' kavramı ekolojik kuramda olduğu gibi içsel ve çevresel faktörlerin bir arada değerlendirilmesine dayanmaktadır. Buna göre örgüt iklimi, hem kişileri etkileyen ve şekillendiren koşullar hem de örgüt üyelerinin olaylar karşısındaki tepkileri olarak ifade edilebilir (Şenel, 2015).

Okul iklimi ile ilgili tanımlara bakıldığında, okul ile teması bulunan tüm bireylerin benimsediği ortak hedef ve standartları, iletişim türünü, eğitim ve öğretim programını, yönetim planlamalarını kapsadığı görülmektedir. Buna göre öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin değer yargıları, etkileşimi, amaçları ve eğitim öğretim uygulamalarının bir bütün halinde ortaya konduğu okul hayatı, okul iklimi olarak tanımlanmaktadır (Pickeral vd., 2009). Dolayısıyla okul iklimi, okul ile bağı

bulunan kişilerin iletişim biçimini belirleyen ve birçok faktörden etkilenen, yazılı olmayan değer ve inançlar bütünüdür (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

Okul ikliminin güvenli olması ve tüm paydaşlar tarafından olumlu algılanması için; öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında karşılıklı saygı, adalet, hoşgörü, dürüstlük ve sevginin bulunması, iletişim kanallarının açık olması, akademik başarıya odaklanılması, şiddet ve istismarın yaşanmaması, silah ve madde kullanılmaması, afet ve krizlere karşı hazırlıklı bulunulması, hesap verilebilirliğin sağlanması, ailenin katılması, farklılıklara saygı duyularak herkesin kabul edilmesi, sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi son derece önemlidir (Yıldırım, 2017).

2.2.1.1 Okul İklimi Unsurları

Olumlu bir okul iklimin oluşturulmasında işbirliği, adalet, disiplin, liderlik gibi kavramların geliştirilmesinin yanında; ailenin katılım düzeyi, çalışanların kendilerini adamaları, tüm paydaşlar arası ilişkilerin sağlamlığı, başarı odaklı olunması da önemli bileşenler arasında sayılmaktadır (Çetin, 2019).

Okul iklimine dair yapılan araştırmalar ve literatür incelendiğinde 4 temel unsurdan söz edildiği görülmektedir. Bunlar;

Güvenlik: Fiziksel ve psiko-sosyal anlamda iki boyutta güvenlik unsuru bulunmaktadır. Fiziksel açıdan güvende olmak; açık ve net kriz planlarının bulunmasını, ihlal halinde uygulanacak yaptırımların sağlanmasını, şiddet karşısında çözüm odaklı tutumların sergilenmesini içermektedir. Duygusal açıdan güvende olmak ise; sözlü taciz ve zorbalığa, kural ihlallerine karşı net ve tutarlı yaptırımların sağlanmasını, okul norm ve değerlerine olan inançları içermektedir (Çakalcı, 2019).

Eğitim ve Öğretim: Hem akademik başarı hem de psikolojik, sosyal ve etik anlamda gelişimin sağlanması ve herkes tarafından benimsenmesini kapsamaktadır. Bu noktada akademik kalite, sosyal, psikolojik ve etik beceriler, mesleki gelişim, liderlik olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır (Şenel, 2015).

İlişkiler: Okul, aile ve toplum arasında iş birliğini, katılımı, okul içindeki kolektif bilinci, karşılıklı hoşgörü ve yardımlaşmayı, farklılıklara saygıyı kapsamaktadır (Çakalcı, 2019).

Çevre: Nizami, temiz, yeterli araç-gereç ve alana sahip, güvenli bir ortamı ifade etmektedir (Şenel, 2015).

2.2.1.2 Okul İklimi Tipleri

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), ilköğretim okullarındaki örgütsel iklim üzerine yürüttükleri çalışmada 4 iklim tipi tanımlamışlardır. Bu iklim tipleri; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim, kapalı iklimdir (Hoy vd., 1991; Akt: Şenel, 2015)

Açık İklim:

Açık okul ikliminin en temel özelliği okul çalışanları arasında saygı ve iş birliğinin hakim olmasıdır. Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine saygı duyarak onları dinler ve destekler, öğretmenlere güvenmektedirler. Öğretmenler, yöneticiler tarafından özgür bırakılır ve takdir edilmektedirler. Yüksek moralli ve istekli bir çalışma ortamının olduğu açık iklimlerde saygı ve şeffaflık hakimdir.

Bağımlı İklim

Bağımlı okul iklimlerinde yöneticiler liderlik vasfını sergileyemezken öğretmenler mesleklerini profesyonelce ve özverili bir şekilde devam ettirmektedirler. Yöneticiler otoriter bir tavır ile öğretmenlere saygı göstermemekte, onları lüzumsuz iş yükü ile meşgul etmektedirler. Buna rağmen öğretmenler birbirlerini destekleyerek iletişim ve işbirliği içerisinde takım ruhuyla hareket etmektedirler.

Serbest İklim

Serbest okul iklimlerinde bağımlı okul iklimlerinin tam tersi olarak yöneticiler, destekleyici, samimi ve özgür bir ortam sağlamaktadırlar. Öğretmenler ise isteksiz ve müdüre karşı olumsuz bir tavır içindedirler. Yöneticiler lüzumsuz işlerle öğretmenleri oyalamazken öğretmenler özveriden uzak bir şekilde sorumluluktan kaçmaya eğilimlidirler. Ayrıca öğretmenler birbirlerine karşı da uyumsuz, çekimser ve hoşgörüsüzdürler.

Kapalı İklim

Kapalı okul iklimlerinde açık okul iklimlerinin tam tersi olarak yöneticiler liderlik vasfından uzak sert, sınırlayıcı ve anlayışsız bir tavır içerisinde bulunmaktadırlar. Öğretmenler ise mesleki sorumlulukları düşük kişiler olarak yönetici ve diğer öğretmenlere karşı şüpheci, saygısız ve ilgisiz tutum sergilemektedirler.

2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti en genel tanımıyla; öğrencilerin gelişim ve eğitim hayatlarının verimli geçmesi, öğrenci ve toplum refahının sağlanması adına öğrencilerin yaşam koşullarını, ailesel ve çevresel şartlarını, okul içi ve dışı sosyal hayat sorunlarını bir bütün halinde değerlendirerek ihtiyaç duyulan hizmetleri sağlayan, sosyal hizmetin alt mesleki müdahale alanlarından biridir (Duman, 2000). Özbesler ve Duyan'a (2009) göre; " Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarının amacı, genel olarak öğrencinin okul başarısının artırılması, ailenin öğrencinin eğitim sürecine katılımının ve işbirliğinin sağlanması, öğrencinin eğitsel performansına uygun olarak eğitim hizmetlerinden maksimum düzeyde yararlanmasına katkı sağlamaktır." Okul sosyal hizmeti uygulamalarıyla, refah bağlamında ayrı bir alana sahip olan ve eğitim öğretimini sürdüren çocukları; riskli durumlardan korumak, karşılaşabilecekleri sorunları önlemek, ekonomik zorluklar, aile içi ve akran grubu şiddeti, çeteleşme, bağımlılık, suça bulaşma, ihmal ve istismar gibi sorunlarını çözmek amacı güdülmektedir (Dikmen, 2021).

Kısaca okul sosyal hizmetinin şu maddelerle ilgilendiği söylenebilmektedir (Chaiman ve Gill, 1983; Akt: Kuli, 2018);

- Çeşitli sorunların sonucu olarak öğrenciler akademik anlamda başarısız olabilmekte veya uyumsuz davranışlarda bulunabilmektedir. Önemli olan sorunların kaynaklarını doğru değerlendirmektir.
- Öğrencilerin çevresel kaynaklarından istifade ederek okul ve toplum aracılığıyla gelişimlerine katkı sağlanacak yardımlar sunulmalıdır
- Ailelerin eğitime katılımı teşvik edilmeli, katılımın önündeki engeller için çalışılmalı, çocuklarının gelişimi ve eğitimi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları için destek verilmelidir
- Okulların; öğrenci ve ailelerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını fark etmeleri için çalışılmalıdır
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimi için uygun şartların oluşturulması ve takibi için özel hizmetler sunulmalıdır.

Günümüzde dünyadaki okul sosyal hizmet uygulamalarına bakıldığında İngiltere'de yaklaşık 3000 profesyonel meslek elemanı okullarda faaliyet göstermektedir. Kanada'da daha çok okul devamsızlığı ve terki üzerine yoğunlaşılan okul sosyal hizmet uygulamaları görülmektedir. İsveç okul sisteminin yaygın olduğu İskandinav ülkelerinde

yaklaşık 1600 okul sosyal hizmet uzmanı görev almaktadır. Hollanda, Avustralya, Malta, Çin, Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelerde yine okul sosyal hizmeti uygulaması bulunmaktadır. Bu ülkelerde de okul sosyal hizmeti müdahaleleri ile temelde pozitif okul ikliminin sağlanması ve öğrencilerin okul başarısının artırılması amacıyla koruyucu önleyici çalışmalar yapılmaktadır (Kılıç ve Ceyhan, 2018).

2.2.2.1. Sosyal Hizmet Kapsamı ve Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi

Sosyal hizmetin temel amacı**,** Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (NASW) tarafından en yalın haliyle şu şekilde tanımlanmaktadır:

> *"Sosyal hizmet mesleğinin birincil amacı, insanların iyi olmasını sağlamak ve tüm insanların temel insani gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmaktır, ancak sosyal hizmet uzmanları hassas ve baskı altında olan insanların gereksinimlerine ve güçlü kılınmalarına özel bir dikkat atfetmek zorundadırlar."* (National Association of Socialworkers [NASW] Code of Ethics, 1996, Akt: Dupper, 2013).

Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW)'nun birlikte geliştirdikleri sosyal hizmet tanımına göre: "Toplumsal iyilik halini artırmak amacıyla sosyal değişime, insan ilişkilerinde sorun çözmeye, güçlenmeye ve özgürleşmeye katkı sağlayan bir meslektir. Sosyal hizmet, insan davranışı ve sosyal sistem teorilerini kullanarak insanların çevreleriyle etkileşimine girdikleri noktalara müdahale eder. Sosyal hizmet disiplini için insan hakları ve sosyal adalet ilkeleri temel önemdedir" (NISCC, 2003, Akt: Akyüz, 2018)

Yine Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) 2014 yılında ise sosyal hizmeti "Sosyal değişimi ve gelişmeyi, toplumsal bütünleşmeyi ve insanların güçlenmesini ve özgürlüğünü teşvik eden akademik bir disiplindir. Sosyal adaletin, insan haklarının, toplumsal sorumluluğun ilkeleri ve farklılığa saygı; sosyal hizmetin merkez noktalarıdır. Sosyal hizmet kuramları, sosyal bilimlerin, beşerî ve yerel bilimlerin teorileri ile desteklenen sosyal hizmet, yaşam zorluklarını gidermek ve refahı artırmak için insanları ve sistemleri bir araya getirir" şeklinde tanımlamıştır (Kuli, 2018).

Zastrow'a göre; "Sosyal hizmet, sosyal işlevselliği artırmak, kapasiteyi yenilemek, güçlendirmek ve özlenen amaçlara uygun toplumsal koşulları yaratmak üzere bireylere, gruplara, ailelere ve topluluklara yardımı kapsayan mesleki bir çalışmadır**"** (Zastrow, 2015).

Yolcuoğlu'na (2014) göre sosyal hizmet; birey ve grupların sosyal hayatta yüz yüze geldikleri sorunlarda üstesinden gelme kapasitelerini arttıran ve toplumdaki adaletsizliğin kaynağı olan engellerle mücadele eden bir meslektir. Aynı zamanda insan hakları temel ilkelerini merkeze alarak birey ve toplumun iyilik halini artırma amacındadır.

Sosyal hizmetin amaçları Pincus ve Minahan'a göre şu 4 temel maddeden oluşmaktadır (Pincus ve Minaha'dan Akt: Akyüz, 2018):

1. Bireylerin problem çözme ve baş etme kapasitelerini geliştirmek,
2. İnsanlara, kaynak ve hizmet sağlayan kurumlar ile bunlara ihtiyacı olan insanlar arasında bağlantı kurmak,
3. Bu sistemlerin ve kurumların etkili ve insancıl çalışmasını sağlamak,
4. Bireysel ve toplumsal refahın sağlanması adına sosyal politikanın geliştirilmesine katkı vermek.

Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (NASW); sorunlar karşısında çözüm üretmenin yanında sosyal hizmetin amacını, endişelerin tanımlanarak birey ve gruplara sorun çözme becerilerinin kazandırılması, bu kazanımın sağlamasında uygun koşulların oluşturulması ve refahın geliştirilmesi olarak sıralamıştır. Bu noktada sosyal hizmetin müracaatçılar ile ihtiyaç duyulan hizmetler ve kaynaklar arasındaki köprü işlevine dikkat çekilmiştir (NASW, 1999; Akt: Kuli, 2018).

Sosyal hizmetin tarihsel sürecine baktığımızda 1920'lerden 1960'lara kadar psikoanalitik yaklaşım ve tıbbi hizmetlerin etkisiyle bireye ve bireyin geçmişine odaklandığı söylenebilir. Zamanla toplumlarda yaşanan sosyo-ekonomik, kültürel ve ideolojik değişimler ile sosyal hizmet mesleğinin, 60'lı yıllardan itibaren 'çevresi içinde birey' yaklaşımını benimsediğini söylemek mümkündür (Acar ve Duyan, 2003). Çok geniş bir faaliyet alanına sahip olan sosyal hizmet 'çevresi içinde birey' yaklaşımı ile psikoloji, aile danışmanlığı veya psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) gibi bireyi merkeze alan diğer mesleklerden farklılaşmaktadır. Sosyal hizmet; toplum, aile, çocuk ve kadın refahı, yoksulluk, ırkçılık, göç, bağımlılık, engellilik, şiddet gibi konularda tıbbi-

psikiyatrik sosyal hizmet, endüstriyel sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti gibi alt dallara ayrılarak faaliyetler yürütmektedir. Faaliyet gösterdikleri bu alanlarda sosyal hizmet uzmanları aracı, savunucu, eğitici, danışman, vaka yöneticisi, araştırmacı, süpervizör gibi farklı mesleki roller üstlenmektedirler (Shefor ve Horejsi, 2012/2014; Duman, 2000).

Bireyin refahının yanında toplumsal uyum ve barış sağlama amacı taşıyan sosyal hizmet mesleğinin 3 fonksiyonundan söz edilmektedir (Yıldırım ve Yıldırım, 2008):

1. *Tedavi edici hizmetler:* Mesleki yöntemler ve profesyonel bakış açısıyla bireyin sorunlarını değerlendirme, planlama ve sonrasında rehabilite edici, güçlendirici yöntemlerin uygulandığı hizmetlerdir.
2. *Koruyucu-önleyici hizmetler:* Mevcut bir sorundan ziyade sorunun hiçbir zaman gündeme gelmemesi için önleyici yöntemlerin uygulandığı hizmetlerdir.
3. *Değiştirici-geliştirici hizmetler:* Kurumların, sistemlerin ya da uygulamaların, refahın sağlanması adına değiştirilmesi, güçlendirilmesi ya da yeni sistemler geliştirilmesi yönünde politikaların uygulandığı hizmetlerdir.

İnsanın var olduğu her alanda sosyal hizmetin mesleki uygulamalarını gerçekleştirdiği farklı mesleki uzmanlık noktaları bulunmaktadır. Aile ve çocuk refahı, tıbbi sosyal hizmet, yaşlılık, bağımlılık gibi alanlarda uygulanan sosyal hizmet müdahaleleri gibi okul sosyal hizmeti de bireysel iyilik halinin yanında toplumun refah ve mutluluğu adına okul ortamlarında müdahaleler gerçekleştirmektedir (Duman, 2000).

Okul sosyal hizmetinin tarihsel gelişimine baktığımızda temellerinin 1900'lü yıllarında atıldığı görülmektedir.

- İlk resmi olmayan girişimleri 1900-1907 yıllarında New York, Boston ve Hartfort'ta başlayan ziyaretçi öğretmenler uygulaması 1913 yılında resmiyet kazanmıştır.
- 1916 yılında ise Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (The National Assocation of Visiting Teachers-NAVT) kurulmuştur.
- 1930'lara gelindiğinde Büyük Buhran dönemiyle birlikte öğrencilerin okul terkinin önüne geçme ve yoksul ailelerin ihtiyaçlarını karşılama amacıyla yapılan çalışmalar okul sosyal hizmetinin faaliyet alanını belirginleştirmiştir.
- 1943'te ise Ulusal Ziyaretçi öğretmenler birliğinin adı Amerikan Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliğine (AASSW) dönüşmüştür.

- 1955'te 6 sosyal hizmet birliği birleşerek bugün hala faaliyetlerine devam eden Ulusal Okul Sosyal Hizmet Birliği (NASW) kurularak okul sosyal hizmet uzmanlığı için temel oluşturulmuştur.
- Önceleri klinik sosyal hizmet müdahalesi ön plandayken 1960'larda öğrencilerin bireysel ve psikolojik sorunlarına yönelimler başlamıştır.
- 1975 yılında NASW tarafından okul sosyal hizmetinin mesleki standartları belirlenmiş, okul sosyal hizmet uzmanlarının rol ve sorumlulukları açıklık kazanmıştır.
- 1992 yılında okul sosyal hizmet uzmanı olunabilmesi için NASW bünyesinde Allen-Meares tarafından geliştirilmiş ilk mesleki yeterlilik sınavının uygulanması ile zaman içerisinde mesleki müdahaleler bugünkü halini almıştır (Allen-Meares, 1991, Akt: Özbesler ve Duyan, 2009; Duman, 2000; Yeşilkyalı, 2016; Dupper, 2013).

Günümüzde dünyada okul sosyal hizmet uygulamalarına baktığımızda birçok ülkede faaliyet alanının bulunduğu, resmi girişimler ile öğrencilerin yararına çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin İngiltere'de yaklaşık 3000 okul sosyal hizmet uzmanı eğitim sistemi içerisinde profesyonel çalışmalar yürütmektedir. Özellikle devamsızlık ve okul terki üzerine yoğunlaşan Kanada okullarında okul sosyal hizmet birimleri bulunmaktadır. İsveç okul sistemini benimseyen İskandinav ülkelerinde 1600 okul sosyal hizmet uzmanı görev yapmaktadır. Hollanda, Avusturya, Malta, Çin, Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelerde yine okullarda, öğrencinin akademik başarıları ve sosyal işlevselliklerini gerçekleştirebilmeleri adına profesyonel sosyal hizmet müdahaleleri uygulanmaktadır (Kılıç ve Ceyhan, 2018).

Türkiye'de ise günümüzde somut bir okul sosyal hizmeti bulunmazken geçmiş dönemlerde ihtiyaca binaen okul sosyal hizmeti uygulamasına dair öneri ve talepler gündeme gelmiştir.

- 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisinden, Ankara Gazi Lisesi Müdürlüğü rehberlik servisi için sosyal hizmet uzmanı istenmiştir.
- 1983'te 5 Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin okullarda verilmesi kararı alınmış, okul sosyal hizmeti adı altında psikolog, hekim, psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeninden oluşan bir ekibin okullarda oluşturulması adına adım atılmıştır.

- 2001 yılında rehberlik araştırma merkezlerinde sosyal hizmet uzmanlarının çalışmasıyla ilgili 24376 sayılı Resmi Gazete'de Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde düzenleme yayınlanmıştır.
- 2013 yılında ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından oluşturulan Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı ile 2016 yılına kadar okul sosyal hizmetinin uygulanmaya başlaması hedeflenmiş ancak bu konuda herhangi bir somut adım atılamamıştır.
- 2015 yılında okul sosyal hizmetinin uygulanmasında yol haritasının oluşturulması adına 28530 sayılı Resmi Gazete'de Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmet Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği yayımlanmıştır.
- 2015 ve 2019 yıllarında Ankara, İstanbul, Rize ve Konya'da İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri, vakıf ve üniversiteler tarafından ortaklaşa yürütülen projeler kapsamında pilot okullar belirlenerek okul sosyal hizmeti faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. (Özbesler ve Duyan, 2009; Duman, 2014; Dikmen, 2021; Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2013-2017; SHUDER, 2014)

2.2.2.2. Okul Sosyal Hizmeti Kuramları

Sosyal hizmetin özelleştirilmiş bir alt dalı olan okul sosyal hizmeti, öğrencilerin gelişimlerini ve refahları üzerinde etkisi bulunan biyo-psiko-sosyal faktörlerin değerlendirilmesinde ve bu faktörlerde yaşanan sorunların çözülmesinde okul personeliyle işbirliği içerisinde destekleyici hizmetler sunmayı amaçlamaktadır (Çalış, 2015). Allen-Meares (1994)'e göre okul sosyal hizmeti uygulamaları 3 genel kategoride toplanmaktadır. Buna göre;

- Okul destek uygulamaları; çocuklar için danışmanlık, idari liderlik ve politika yapımı,
- Ev destek uygulamaları; okul ve ev arasında ilişkinin kurulması, ev ziyaretleri ile öğrencinin gelişimindeki aile içi engellerin tespiti,
- Topluluk destek uygulamaları; aileler, öğrenciler ve okullar için toplumdaki kaynaklara aracılık edilmesi (Allen-Meares, 1994; Akt: Thompson, 2019)

Bu noktada okul sosyal hizmeti uzmanları sosyal hizmetin temel kuram ve yaklaşımlarından hareketle mesleki müdahalelerini şekillendirmektedir. Bu temel kuramlar aşağıda verilmektedir.

a) Sistem Kuramı

Sistem kuramı, 1920'lerdeki Freud'un yaklaşımlarını benimseyen tıbbi modele karşı, 1960'larda reformist bir anlayışla gündeme gelmiştir. Duygusal ve davranışsal sorunları olan insanları tedavi etme yöntemleri olarak kabul edilen tıbbi modelden farklı olarak sistem kuramıyla birlikte sorunların tespiti ve çözümünde müracaatçının çevresi de göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır (Zastrow, 2015). Ludvig von Bertalanffly tarafından temelleri atılan sistem kuramı birey, grup ve toplumları bir organizmaya benzeterek birbirini etkileyen alt ve üst sistemlerden söz etmektedir. Etkileşim içerisinde bir araya gelerek bir bütünü oluşturan sistemlerin karmaşık işleyişlerini açıklama amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca dış etmenlerden etkilenen sistemler açık, etkilenmeyen sistemler ise kapalı olarak tanımlanmıştır (Acar ve Acar, 2002; Teater, 2015). Açık sistemler çevresiyle bir alışveriş dengesi kurarak varlığını devam ettirme eğilimiyle büyümeye ve gelişmeye devam ederken, kapalı sistemler iletişimsizlik nedeniyle gelişim ve uyum sorunu yaşayarak kaybolmaktadırlar (Yolcuoğlu, 2014).

Teater'a (2015) göre sistem kuramı "sistemin bütünü, parçaların toplamından daha fazladır" ifadesiyle özetlenebilir. Bu kuram farklı parçaların karmaşık etkileşimlerini ve bir araya gelme, bütün olma şekillerini anlamlandırma amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal hizmet alanında ise ilk kez Pincus, Minahan ve Goldstein tarafından kullanılmıştır. Sosyal hizmetlerde sistem kuramı müracaatçıda olumlu bir değişim oluşturmak için müdahale edilecek alt sistemin belirlenmesi ve genel sistem içindeki etkileşiminin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Teater, 2015).

Okullarda ise sistem kuramı ile sosyal hizmet uzmanı öğrenciyi, ailesi ve çevresi gibi alt sistemlerini dahil ederek ele almaktadır. Öğrencinin alt ve üst sistemler ile arasındaki ilişkiler ve sorun kaynakları analiz edilerek çözüm kaynakları araştırılmaktadır (Kılıç ve Özkan, 2015).

b) Ekolojik Sistemler Teorisi

1960'lara kadar bireysel yaklaşımlar söz konusuyken dönemin işsizlik, yoksulluk, savaş gibi koşulları bireyi ve ihtiyaçlarını çevresi içerisinde değerlendirilmesini gündeme getirmiştir. Sosyal hizmetlerde müracaatçıya kişisel sorunları açısından yaklaşan ve onu hasta olarak kabul eden anlayıştan 'çevresi içinde birey' anlayışına geçilmiştir. Çevresel koşulların kişi üzerindeki etkisi kabul edilerek sorunlar, müracaatçının kişisel özelliklerinden ziyade çevresiyle kurduğu biyopsikososyal etkileşiminde aranmaktadır.

Ekolojik kuram ile insan davranışını etkileyen içsel ve dışsal sebepleri, kişinin değişken davranışlarını, diğer birey ve sistemlerin etkileşimlerini açıklamakta kullanılan bir yaklaşım haline gelmiştir. (Yolcuoğlu, 2014).

Ekolojik kuram sorunların çözümü ve birey ile çevresi arasında bir uyumun sağlanmasında 3 yolu mümkün kılmaktadır; çevresel beklentileri karşılayabilmek ve çevreden faydalanabilmek için bireyi değiştirmek, bireyin amaç ve ihtiyaçlarına uygun şekilde çevreyi düzenlemek, uyumu yakalamak için birey ile çevresi arasındaki iletişimi değiştirmek. Bu yollar sayesinde bireyin çevresi ile uyumunu sağlayarak kendine ve çevresine güven duygusunu artırmak amaçlanmaktadır (Teater, 2015).

1979'da Carel Germain tarafından sosyal hizmetlerde 'uyum dengesi' adıyla tanımlanan ekolojik kuram uzmanlara sorunların tespitinde ve müdahalesinde geniş bir perspektiften bakma imkanı sağlamaktadır (Yolcuoğlu, 2014). Zastrow'a (2015) göre ekolojik kuram sosyal hizmet uzmanlarına 3 farklı alanda yoğunlaşma imkanı sunmaktadır; birincisi bireyin problem çözme ve baş etme kapasitesini geliştirme; bireyin dahil olduğu ve etkileşim halinde olduğu sistemlerdeki kaynak ve fırsatları tespit edip ulaşmanın yollarını aramak; üçüncüsü ise merkeze sistemleri alarak bireyin ihtiyaçlarına göre düzenleme yapmak.

Dupper'a (2013) göre okul sosyal hizmet uzmanları ekolojik kuram ile öğrencinin çevresindeki sorun etkenlerini fark etmekte, müdahale yöntemlerini bu bakış açısıyla oluşturmaktadır. Bu noktada öğrencinin çevresindeki destekleyici etmenleri harekete geçirerek sosyal işlevselliğini geliştirmesinde sosyal hizmet uzmanları önemli bir role sahiptir (Dupper, 2013).

c) Güçlendirme Yaklaşımı

Kişiler sosyal ortamlarında ekonomik, sosyal ya da politik sebeplerle çeşitli zorluklar veya hak ihlalleri yaşayabilmekte, bu durumlar karşısında kendisini yetersiz ve güçsüz hissedebilmektedirler. Sonuç olarak ise sosyal işlevselliğini yitirme söz konusu olabilmektedir (Yolcuoğlu, 2014). Bu noktada güçlendirme yaklaşımı sorunlardan ve zayıflıklardan ziyade bireyin sahip olduğu güçlü yönlere odaklanmaktadır. Güçlendirme yaklaşımı içerisinde sosyal hizmet uzmanı müracaatçının kendi güçlerinin farkına varmasında, geliştirmesinde ve sorununun çözümünde aktif rol almasında destekleyici rol üstlenmektedir (Akyüz, 2018).

1980'lerde Dennis Saleebey, Charles Rapp ve Ann Weick gibi akademisyenler tarafından güçler perspektifi olarak geliştirilen bu yaklaşım müracaatçıyla işbirliği yaparak onu olumsuzluklara odaklanmaktan çıkarıp beceri ve başka alternatifleri gündeme getirmeyi amaçlamaktadır. Teater (2015) güçlendirme kuramını şöyle tanımlamaktadır; "ihtiyaçlarını ve haklarını karşılamak için gerekli kaynaklara erişebilme açısından kendi yaşamları üzerinde iktidarı ve kontrolü olan bireylerin büyüyüp gelişebileceğini savunur". Bu yaklaşım en temelde şu varsayımlarla hareket etmektedir; her birey ve topluluk güçlere sahiptir, karşılaşılan zorluklar fırsatları da içerebilir, gelişim ve değişimin sınırı yoktur, müracaatçı ile işbirliği en iyi hizmet yoludur, her çevre farklı kaynaklarla doludur (Teater, 2015).

d) Gelişimsel Kuramlar

Çocuk gelişiminde benimsenen kuramlar olan psikanalik, psiko-sosyal, bilişsel gelişim, bilişsel davranışsal ve krize müdahale yaklaşımları sosyal hizmetin çocuk ve genç refahı alanında kullanılmaktadır.

Psikanalitik Kuram; 1920 ve 1960 yılları arasında gündeme gelen bu yaklaşım, kişisel sorunların şeytana dayandırılarak deli yakıştırmasının yapıldığı geçmiş dönemin anlayışına bilimsel bir yaklaşım getirmektedir. Psikanalitik yaklaşıma göre kişinin davranışının arkasında iç dünyasına ait id, süperego ve egonun etkileşiminden doğan nedenler yatmaktadır. Buna göre id yani bilinçaltı, dürtüler ve bencil isteklerle hareket etmekte, süperego ahlaki ve toplumsal değerlerle hareket etmekte, ego yani bilinç ise farkında olunan algıları ve kasıtlı tepkileri kontrol etmektedir (Artan, 2017). Freud'un, yetişkin kişilerde yaşanan sorunları çocukluk dönemindeki gelişimsel krizlere dayandırması üzerine şekillenen bu yaklaşımın yöntemleri, okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin bilinç öncesi ve bilinç dışı süreçlerini değerlendirmelerine, bilincin kişilik ve davranış üzerindeki etkilerini tespit etmelerine olanak sağlamaktadır (Jarolmen, 2017).

Psiko-Sosyal Kuram; Erikson'un geliştirmiş olduğu psikososyal yaklaşım, doğumdan ölüme bir insanın gelişimini 8 evrede incelemektedir. Her evre kendi içinde sorunları ve çözümleri barındırmaktadır, bireyler içinde bulunduğu evrenin tehditleriyle mücadele etme kapasitelerine göre elde ettikleri kazanımlarla bir sonraki evreye geçebilir. Elde edilen birikim ve

beceriler sonraki dönemlere katkı sağlamaktadır (Akgüneş, 2019). Bireylerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini, kişilik yapılarını gelişme çağlarındaki olumlu ve olumsuz yaşantılar üzerinden açıklayan bu yaklaşım okul sosyal hizmet uzmanlarının, öğrencilerin gelişim evrelerine dair sorunlarını anlama ve müdahale etme imkânı sağlamaktadır (Akyüz, 2018).

Bilişsel Gelişim Kuramı; Jean Piaget'a göre bilişsel gelişim şu dört boyutta meydana gelmektedir; fiziki olgunlaşma, deneyim kazanma, toplumsal öğrenme, dengeleme. Bu boyutlar çocuk ve ergenlerin bilişsel evrelerdeki kalış süresini ve gelişim hızını belirlemektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Sosyal hizmet uzmanlarının, müdahalede bulunduğu çocukların, Piaget'in tanımladığı bilişsel gelişim düzeylerini değerlendirme ve bulunduğu evreye uygun normal davranışlar sergileyip sergilemediğini tespit etmede kullandığı temel kuramlar arasında yer almaktadır (Jarolmen, 2017).

Bilişsel Davranışçı Kuram; davranışçı terapide davranışın nedenine, oluşum sürecine ve mevcut soruna olan etkisine odaklanılırken, bilişsel terapide düşüncenin gelişimine ve inanç sistemlerine, düşüncenin etkilerine odaklanmaktadır. Bilişsel davranışçı kuram bu iki bakış açısını birleştirerek sorunlara sebep olan davranışçı ve bilişsel etkenleri incelemektedir. Sosyal hizmet uygulamalarında bu yaklaşım, probleme etki eden davranış ve düşünceleri değerlendirerek müracaatçının bu noktalardaki tutumunu olumlu sonuçlar doğuracak şekilde yeniden düzenlemesine yardım edecek müdahale yöntemlerini içermektedir (Teater, 2015). Okullarda öğrencinin sorunların çözümünde sorumluluk aldığı bilişsel davranışçı kuram ile sosyal hizmet uzmanları kişinin kendisine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirerek sorunların üstesinden gelme yeteneğini geliştirmesini sağlamaktadırlar (Jarolmen, 2017).

Krize Müdahale Yaklaşımı; Eric Lindemann tarafından geliştirilen krize müdahale yaklaşımı hastalık, şiddet, afet, terör gibi olaylarda ortaya çıkan ve travmaya sebep olan durumlara odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre krizler olumsuz sonuçlar doğurmakla birlikte hayat akışının bir parçası olarak gelişim ve değişim fırsatı da olabilir (Artan, 2017). Sosyal hizmetlerde krize müdahale yaklaşımının uygulandığı terapide müracaatçının içinde bulunduğu

duruma dair farkındalık yaşaması ve içsel kaynaklarını keşfedecek gücü toplaması amaçlanmaktadır (Jarolmen, 2017). Kısa ve öz müdahaleler olarak tanımlanabilecek bu yaklaşım, kriz durumunun hemen ardından bireyin kendine güven ve sorunlarla baş etme seviyesini artırma; bu sayede daha sonraki kriz durumlarında burada edinilmiş güçlü yön ve kaynaklardan yararlanma amacı taşımaktadır (Teater, 2015).

2.2.2.3. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Görev Alanı ve Sorumlulukları

Yukarıda da değinildiği gibi dünyada ideal sosyal hizmet uygulaması örneklerine bakıldığında; öğrencilerin sosyal hizmet uzmanına, en çok vakit geçirdiği ortamların başında gelen okulda hızlı ve kolay ulaşabilmeleri, böylece sorunların oluşmadan veya kronik hale gelmeden çözülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanları; eğitime erişim engellerinin aşılmasında, eğitim ortamlarının elverişli hale getirilmesinde, kültürel özelliklere ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitimin sunulmasında kişi ve gruplara danışmanlık sağlama, öğrenci ve aileleri toplumun kaynaklarıyla buluşturma, potansiyelleri güçlendirme, koruyucu önleyici programlar geliştirme gibi çeşitli görevler üstlenmektedir (Huxtable, 2013).

Okul sosyal hizmet uzmanları bu görevlerini yerine getirirken sosyal hizmet mesleğinin esas aldığı bir takım mesleki etik kurallara ve değerlere göre hareket etmektedir. Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'nin (National Assocation of Social Workers-NASW) 1978 yılında belirlediği mesleki standartlara göre okul sosyal hizmet uzmanları; hizmet sağlarken insan haklarına saygılı olmalı, bireyin özel yaşamına saygı duymalı, yaşadığı ve hizmet sağladığı toplumun kanun, yönetmelik ve politikaları hakkında bilgi sahibi olarak diğer kurumlarla iletişim halinde olmalı, iletişim kanallarını açık tutmalıdır (Duman, 2000).

Özbesler ve Duyan (2009) okullarda faaliyet gösteren sosyal hizmet uzmanlarının profesyonel olarak uyguladıkları çalışmalarda üstlendikleri görevleri 7 kategoride şöyle açıklamıştır:

1- Öğrencinin gereksinimlerini değerlendirme; kişisel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçların tespiti ve değerlendirilmesi,

2- Program planlama ve değerlendirme; öğrenci, aile ve okul personeli için planlanan eğitim programlarında ve uygulanmasında aktif olunması,

3- Direkt hizmet etme; birey ve grup çalışmaları aracılığı ile özel gereksinimli ve diğer öğrencileri akademik başarı noktasında destekleyici mesleki yöntem ve tekniklerin kullanılması,

4- Savunuculuk; ihtiyacı olan öğrencinin kişisel, sosyal ve ekonomik anlamda diğerleriyle eşit refah düzeyine gelmesi adına çalışmaların yapılması,

5- Konsültasyon; sorunun çözümünde veya kaynağa ulaşmada alanında profesyonel diğer meslek elemanları (öğretmen, yönetici, psikolog, hemşire gibi) ile iş birliği içerisinde bulunulması,

6- Koordinasyon; okul, ev ve toplum arasında köprü görevi görülerek ilişkilerin kurulması ve destekleyici kaynakların bulunması,

7- Yönetim ve organizasyon; eğitimi destekleyici plan programların geliştirilmesi, zaman ve iş bölümü organizasyonun sağlanması, kayıtların tutulması.

Okul sosyal hizmet uzmanları bu rol ve sorumluluklarını yerine getirirken belli bilgi birikimi ve becerilere sahip olmalıdır. Öğrencilerin sorunlarının çözümü için politika geliştirme sürecinde nedenlerin analizi ve çözüm önerilerinin üretiminde, uygulamalarda edindiği tecrübeler ile okul sosyal hizmet uzmanı; okul yönetimi, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer resmi kurumlarda öğrenci refahını hedefleyen çalışmalarda öncülük etme imkanı yakalamaktadır (Özkan ve Selçik, 2016).

Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrenci ve aileleriyle çalışırken sahip olması gereken beceriler şu şekilde sıralanabilmektedir;

- Öğrenci ile terapötik ilişki içerisinde olabilme,
- Diğer mesleklerin profesyonelleri ile çalışabilme,
- Öğrencinin gelişim aşamalarına hâkim olarak bulunduğu evreye uygun destek verebilme,
- Gelişimi etkileyen aile, okul, toplum alt sistemleri ile çalışabilme,
- Klinik uygulamalar için biyo-psiko-sosyal teorilere hâkim olup güncel gelişmeleri takip ederek uygulayabilme,
- Öğrencinin her yönüyle niteliklerini toplum ve sistemlerle bütün halinde değerlendirebilme,
- Biyolojik sağlık ve genetik koşullar hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olma, yaşa ve gelişim evresine uygun yaklaşabilme,

- Çocuk ve aile hakkındaki yasal düzenlemelere ve kanunlara hâkim olma, tedavi planı oluşturup takibini yapabilme (Ceyhan, 2018).

Okul sosyal hizmet uzmanları risk altındaki veya dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere öncelik vererek özellikle özel gereksinimleri olan, bağımlılık ve şiddete meyilli ya da mağduru olan, ihmal veya istismara maruz kalan, toplumun düşük sosyo-ekonomik kesiminde bulunan öğrenciler için çalışmalar yürütmektedir. Öğrenci ve aileleri problemler karşısında güçlendirmek, okul ev arası iletişimi sağlamak, hizmet sağlayıcı kurumlara öğrenci ve aileleri yönlendirmek, refah ve sosyal işlevselliklerini artırmak gibi amaçlar ile hareket etmektedir. Okul personelinden oluşan multidisipliner bir ekibin parçası olarak okul sosyal hizmet uzmanı çeşitli konferans ve seminerler ile dezavantajlı ailelerin bilinçlenmesi adına toplantılar organize etmekte, ailelerin eğitime etkin katılımını sağlamak için çalışmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul, aile veya çevre kaynaklı problemlerinin tespit edilmesi ve gözlemlenmesi, sosyal faaliyetlere katılmalarının teşvik edilmesi, akran desteğinin kazandırılması adına sınıf içi sosyal beceri kazanımı sağlayacak rollerin verilmesi gibi çalışmalarla okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğrencilerin sosyal kabul ve okula aidiyet duygularının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Diğer yandan özellikle özel gereksinimli veya farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrencilere, şiddete yatkın, risk altında olan veya uyumsuzluk yaşayan öğrencilere sahip sınıflarda öğretmenlerin desteklenmesinde de okul sosyal hizmet uzmanları önemli bir yere sahiptir (Duyan, vd., 2008; Karakaya, 2012).

Bu noktada çok geniş bir ihtiyaçlar listesine hitap eden okul sosyal hizmet uzmanlarının bu ihtiyaçları doğru tespit etmeleri ve doğru müdahale yöntemi geliştirmeleri adına biyo-psiko-sosyal etmenlerin araştırılmasında kullanılmak üzere ‘ihtiyaç değerlendirme çalışması’ bulunmaktadır.

Buna göre;

a. Öğrencinin aile öyküsü ve psikolojik, zihinsel, fiziksel gelişimi,
b. Öğrencinin farklı ortam ve durumlardaki tutumları,
c. Öğrencinin sosyal ortamlarda kurduğu ilişkilerdeki davranış biçimleri,
d. Öğrencinin davranışları hakkında diğer öğretmenlerin ve ilgili personelin görüşleri,
e. Öğrenci üzerinde etkisi olabilecek kurumsal politikalar,

f. Öğrencinin bilişsel, davranışsal ve sosyal gelişim evrelerinde uyum sağlayabilme durumu,

g. Öğrenci ve ailelerin yararına olan toplumdaki kaynaklar bir arada değerlendirilmektedir (Duman, 2000).

Okul sosyal hizmet uzmanları; koruyucu-önleyici, değiştirici-geliştirici-destekleyici, tedavi edici hizmetler kapsamında öğrencilerin depresyon, anksiyete, kaygı gibi ruhsal sorunlarında; uyumsuzluk, hırçınlık, şiddet, problemli davranışlar sergileme gibi davranış bozukluklarında; dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi özel eğitim ihtiyaçlarında; ailesel etmenli sorunlarında okul içi ve dışından, ruh sağlığı uzmanlarından, hemşirelerden, diğer öğretmen ve yöneticilerden, ailelerden destek alarak bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları yürütmektedirler (Özbesler ve Duyan, 2009). Bu noktada önleme ve müdahale çalışmalarını NASW tarafından belirlenen üç katmanlı model ile gerçekleştirebilmektedirler. Bu modele göre (NASW, 2012):

1. Derece müdahaleler sınıf içi müdahaleleri kapsamaktadır. Eğitim-öğretimi destekleyici bir okul iklimi oluşturmak, kanıtlanmış uygulamalara dayalı tüm okulda pozitif davranış geliştirilmesini teşvik etmek.

2. Derece müdahaleler ihtiyaç sahibi öğrencilere yönelik olup grup çalışmasıyla çözüm üretilebilecek müdahaleleri kapsamaktadır. Seçici müdahaleler olarak da tanımlanan bu çalışmalar, kanıtlanmış uygulamalara dayalı ve sorunlu hedef davranışa yönelik kısa süreli grup çalışması yapmak.

3. Derece müdahaleler çoklu sistematik yaklaşımları kapsamaktadır. Kronikleşmiş ve kısa süreli müdahalelerle çözülememiş sorunlara yönelik uzun soluklu ve bire bir çalışmalar yapmak, kişiselleştirilmiş stratejiler geliştirmek

2.3. Olumlu Okul İkliminin Sağlanmasında Türkiye'de Karşılaşılan Sorunlara Sosyal Hizmet Bakış Açısı

Toplumların kalkınmaları ve nitelikli nüfusa sahip olmaları, refah düzeyi yüksek kaliteli bir yaşam sürmeleri o toplumda verilen eğitimin kaliteli olması ile doğru orantılı bir ilişki içerisindedir. Dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılması, eğitimin çıktıları olan kişisel ve toplumsal pek çok durumun da olumlu yönde etkilenmesi anlamına gelmektedir. En temel eğitim kurumları olan okullar aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamlarının çoğunu geçirdikleri sosyal ortamlardır. Bu sebeple okullar öğrencilerin kişisel ve sosyal problemlerinin fark edilmesinde, teşhis edilmesinde ve çözümünde çok

önemli bir yere sahiptir (Kuli, 2018). Okullar öğrencilerin sosyal yaşamlarında benimsedikleri davranışlarını sergiledikleri ve akran grubu içerisinde doğal kişiliklerini gösterdikleri ortamlardır. Dolayısıyla okullar, öğrencilerin hayatlarındaki olumlu ya da olumsuz unsurlardan etkilenmektedir (Akyüz, 2018).

Günümüzde okul ortamlarındaki sorunlar çeşitli sebeplerle giderek artmaktadır. Akademik başarı beklentisi ve fırsat eşitsizliği engellerinin yanında kişisel ve çevresel pek çok problemin iyi analiz edilip profesyonel müdahale gündemine alınması gerekmektedir. Şiddet, yoksulluk, zorbalık, kaygı, istismar, bağımlılık gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalan öğrenciler akademik başarısızlık ve okuldan uzaklaşma gibi problemler yaşayabilmektedir. Bu durum ise okuldan kopan öğrencilerin topluma karışmasıyla birlikte toplumsal düzeyde başka sorunların doğmasına sebep olmaktadır (Kuli, 2018).

Tüm bu karmaşık ve çok yönlü sebep sonuç ilişkisi içerisinde okullarda düzeni sağlamak ve öğrencilerin davranışlarını kontrol altında tutmak adına uygulanan disiplin yöntemleri ise beklenen etkiyi oluşturmamaktadır. Selçuk (2019)'un Hacettepe Üniversitesi'nde doktora tezi olarak yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre 'disiplin' kavramı öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından ceza olarak algılanmaktan öteye geçememekte, cezalar ise 'istenilen davranış değişikliğini yapmamaktadır'. Bu durumda Selçuk'a göre onarıcı adalet anlayışını benimseyen arabulucu meslek elemanlarına ihtiyaç vardır. Günümüzde zamanında ve gerekli olan müdahalelerin yapılamaması sorunların daha fazla çözümsüzlüğe itilmesine sebep olduğu için, öğrencilerin iyilik hallerinin sağlanmasında okul sosyal hizmeti ihtiyacı daha fazla hissedilmektedir (Nadir ve Aktan, 2015).

Kısaca okullarda öğrencilerde gözlenen yoksulluk, şiddet, zorbalık, bağımlılık, ihmal ve istismar gibi nedenlere dayalı sorunlar okul sosyal hizmetinin odak noktasını oluşturmaktadır. Okul sosyal hizmetinin, öğrencinin akademik ve hayat başarısını atırmada bu sorunlara karşı uygulayacağı müdahaleler ise okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlamasıyla başarıya ulaşabilmektedir (Dikmen, 2021). Tam da bu noktada olumlu okul ikliminin oluşturulmasında şu 4 aşamada etkileşim ve işbirliğinden söz edilmektedir (Hopson ve Lee, 2011);

- Öğrencilerin birbiriyle etkileşimi,
- Öğrencilerin okul personeliyle etkileşimi,

- Okul personelinin birbiriyle etkileşimi,
- Okul aile etkileşimi.

Sonuç olarak bu iş birliğinin sağlıklı yönetilmesi, öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarının hızlı tespiti, çözüm için müdahalenin hızlı planlanması ve uygulanması adına okullarda tam zamanlı ve alanında uzman meslek elemanlarının gerekliliği her geçen gün daha çok gündeme gelmektedir. Burgess ve arkadaşlarının da 2014 yılında yürüttükleri çalışma okullarda devamlı bir çalışan ihtiyacını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler kendilerini aktif hissedebilmek, sosyalleşebilmek, iyi ilişkiler kurmak için okullarda profesyonellere ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca her gün rahat ulaşabildikleri, yüz yüze konuşabildikleri okuldan biriyle daha rahat iletişim kurabildiklerini düşünmektedirler (Burgess, vd., 2014; Akt: Bolin ve Sorbring, 2017).

2.3.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Önemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti

Öğretmenler okulda, öğrenci ve velileriyle en çok etkileşim halinde olan kişilerdir. Öğrencilerin akademik başarılarının ana kaynağı olan eğitim-öğretim faaliyetleri; öğretmenlerin psikolojik durumları, kendilerini öğrencilerine ve eğitime adama seviyeleri, meslekteki bilgi ve kabiliyetleri tarafından etkilenmektedir (Akyüz, 2018). Öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okulda ve hatta sınıfta geçirdikleri için öğretmen öğrenci ilişkisi büyük öneme sahiptir. Bu noktada öğretmenler; kendi alanlarında profesyonelleşmek, güncel gelişmeleri takip ederek sürekli kendini geliştirmek, bireysel farklılıklara duyarlı bir şekilde her öğrencinin kendi yeteneği doğrultusunda başarılı olmasına destek olmak gibi belli sorumlulukları yerine getirmelidir. Öğrencileri, velileri ve diğer okul personeli ile karşılıklı güven ve saygı ilişkisinin kurulmasını destekleyerek öğrencilerine örnek bir rol model olmalıdır (Kaya, 2015).

Öğrenciye akademik bilgiyi aktarmanın yanında öğrencinin duygusal olarak gelişmesini ve kendini güvende hissetmesini sağlayan öğretmenler, öğrencilerin eğitim kalitelerini ve okul yaşam kalitelerini artırmaktadır (Alsaç, 2019). Tschannen-Moran ve Hoy (1997)'un gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin, pozitif okul ikliminin sağlanmasında kilit role sahip olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenlerinden profesyonel sosyal destek görmeleri, okullarda güven

ortamının oluşmasında ve olumlu okul iklimin sağlanmasında etkili olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1997). Pozitif okul iklimi öğrencilerin okula bağlanmaları, akranlar arasında güzel ilişkilerin geliştirilmesi saygı ve sevgi ortamının oluşması, öğretmenlerin öğrencilerini her yönden desteklemesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hopson ve Lee, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerde onlara karşı davranışlarını güçlendirmesi ve değişimlere uygun şekilde geliştirmesi büyük önem kazanmaktadır. Ancak öğrenme güçlüğü bulunma, yoksulluk, psikolojik sorunlar gibi farklı sebeplerle eğitimde dezavantajlı konumda olan öğrenciye sahip olan öğretmenler bazen zorlayıcı durumlarla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanları öğretmenlere güçlendirme yaklaşımıyla destek hizmetleri sunabilmektedir (Çalış, 2019).

2.3.2. Yönetim ve Rehberlik Açısından Karşılaşılan Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti

Okul ikliminin olumlu hale getirilmesinde ve okulun öğrenciler üzerinde pozitif etki bırakmasında yöneticilerin liderlik rolü büyük öneme sahiptir. Etkili kabul edilen okullarda yöneticilerin doğru planlama, dinleme, personeli motive etme, iş birliği içerisinde çalışarak personeli karar alma aşamasına dahil etme, sorumluluk alma, güçlü iletişim gibi belli becerilere sahip olduğu gözlenmektedir (Kaya, 2015). Yöneticilerin; okulunda bulunan öğrencilerin problemlerine karşı duyarlı olduğu, okul aile iletişimini ve işbirliğini başarılı bir şekilde yönettiği, okul ve çevresinde güvenliği sağladığı okullar etkili ve güvenli okullar olarak kabul edilmektedir. Etkili okullarda ayrıca öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımlarının yüksek olduğu görülmektedir (Kızmaz, 2006). Dolayısıyla Alsaç'a (2019) göre başarının yakalandığı okullarda yöneticiler; liderlik, stratejik düşünme, esneklik ve problem çözme yeteneklerine sahip kişileridir.

Rehberlik ise 2001 yılı Milli Eğitim Yönetmeliği'nde şu şekilde tanımlanmıştır;

> *"Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir"*

Türkiye'de okullarda rehberlik hizmetleri Marshall planı kapsamında ABD'li eğitimcilerin eğitim vermesi ve üniversitelerde programların açılmasıyla yaklaşık elli yıldır sağlanmaktadır. Ancak henüz istenen hedeflere ulaşılamamıştır (Yeşilyaprak, 2020). Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri öğrencilerin kendilerine dair farkındalık yaşaması, çevresindeki fırsatları ve alternatifleri fark etmesi, kendi kaderini tayin ederken gerçekçi yaklaşabilmesi, problemlere karşı baş etme kapasitesini geliştirmesi, sosyal ilişkilerinde uyumu yakalayabilmesi adına yapılan yardımlardır (Güven, 2009).

Okullarda psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri tarafından bu desteğin sağlanmasına rağmen çeşitli problemler yaşanmaya devam etmektedir. Çünkü psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri, yapılan saha çalışmalarının da gösterdiği üzere yetersiz kalmaktadır (Dikmen, 2021). Bu faaliyetlerin yürütülmesinde temel problemler şu şekilde sayılmaktadır; Amerika'dan alınan eğitim sonrası Türk eğitim sistemine uygun bir meslek modelinin oluşturulmamış olması, bu psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarını yürütecek yeterli sayıda uzmanın bulunmaması, bu alanda eğitim gören meslek adaylarının yetiştirilmesinde nitelik problemlerinin yaşanması, ana dilimizde yayının sınırlı olması ve gerekli hizmet içi eğitimin sağlanamaması (Yıldız, 2017). Çalış'a (2019) göre okul sosyal hizmeti uzmanı ile psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeninin bir yandan birbirinden farklı yaklaşımları bulunurken bir yandan da bu iki disiplin birbirini tamamlayan yöntemlere sahiptir. Örneğin; psikolojik danışma ve rehberlik alanında literatür ve personelin çalışmaları ele alındığında bu çalışmaların öğrenci odaklı yani bireysel bir bakış açısıyla yürütüldüğü görülmektedir. Okul sosyal hizmeti ise öğrenciyi yukarıda da bahsedildiği gibi çevresi içerisinde ele alarak sorunlara daha geniş bir bakış açısıyla çözüm aramaktadır.

Güven'in (2009) Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu'nda sunduğu 'Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimiyle İlgili Görüşleri' adlı araştırmasının sonuçları arasında rehberlik hizmetlerine dair olumsuz izlenimler şu şekilde sıralanmıştır;

- "*Rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim eksikliği,*
- *Öğrenci tanıma tekniklerinin sonuçlarının yeterince paylaşılmaması,*
- *Çoğu okulda rehber öretmen sayısının azlığı ve yokluğu,*
- *Evrak işlerine fazla zaman harcanması,*

- *Her şeyin kâğıt üzerinde kalması,*
- *Sınıf rehberlik programının uygulanmasındaki eksiklikler,*
- *Rehber öğretmenlerin çalışmalarını mesai saatleriyle sınırlandırması ve odalarına fazla bağımlı kalmaları,*
- *Kayıt tutmada yetersizlikler ve düzensizlikler,*
- *Rehber öğretmenlerin alan bilgisi ve becerisinde eksiklik,*
- *Öğrencilerin sorunları için yeterli çözüm üretilememesi,*
- *Rehber öğretmenlere görevlerinin dışında işler yüklenmesi,*
- *Okul rehberlik servislerinin fiziki donanım eksikliği,*
- *Okul yönetiminin rehberliğin önemini ve amacını yeterince kavrayamaması gibi olumsuz durumların ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir."*

2017' de Çokamay ve arkadaşlarının rehber öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada rehber öğretmenlerin özellikle aile kaynaklı problemler karşısında çözüm üretmede zorlandıkları ve bu şekilde daha kapsamlı müdahalelerin gerekli olduğu durumlarda sadece kendilerine sorumluluk yüklememesi, okul aile iletişimi ve iş birliğinde desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan rehber öğretmenler okullarda sosyal hizmet uzmanlarının bulunmasını gerekli gördüklerini dile getirmiştir.

Yine liselerde görev yapan PDR personelinin katılımıyla 2017 de Kaya ve Yıldırım'ın yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına baktığımızda; rehber öğretmenlerin en çok şiddet, boşanma, ihmal ve yolsuzluk gibi aile kaynaklı problemleri, cinsel istismar, devamsızlık ve bağımlılık gibi sorunları çözmede yetersiz kaldıkları bulgularına ulaşıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak sadece psikolojik ihtiyaçlara yönelen bireysel ve doğrudan hizmetlerin yanında, öğrencilerin eğitim ve yaşam kalitelerini artırmaları adına aile, diğer okul çalışanları ve toplum kaynakları arasında köprü vazifesi görecek, okullarda profesyonel müdahaleler sunabilecek sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulduğu yadsınamaz bir gerçektir.

2.3.2.1. Gelişime Katkı Yönüyle

Çocukların bilişsel, ruhsal, fiziksel ve sosyal yönden gelişim serüvenleri ilk olarak ailede başlamakta ve okul-aile-toplum etkileşimi içerisinde devam etmektedir. Gelişim

serüvenini tüm bu yönleriyle sorunsuz bir şekilde tamamlamaları yetişkinlik dönemlerinde de çocuklara fayda sağlamaktadır. Bunun içinde başta aile ortamının ve okul ortamının destekleyici olması büyük öneme sahiptir. Aile ortamında sürekli stres ve gerginliğin yaşanması, sevgisizlik ve ilgisizlik ile çocuğun ihmal edilmesi, aile üyelerinde zararlı alışkanlıkların bulunması gibi durumların yaşanması çocukların, gelişimlerini ve eğitimlerini engelleyen sosyal uyumsuzluk, kişilik bozukluğu, şiddet ve agresiflik gibi davranışlar sergilemesine sebebiyet verebilmektedir (Kuli, 2018). Dolayısıyla Kuli (2018)'ye göre; çocuk refahı aile refahından ayrı düşünülemeyeceği için okulda akademik, psikolojik ya da sosyal sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik müdahale planı oluştururken ailesel koşulları da değerlendirmek ve aileye yönelik destek hizmetlerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır.

Diğer yandan doğuştan gelen ya da sonradan oluşan engellilik durumu da gelişimsel ve eğitimsel anlamda öğrenciler için çözülmesi gereken sorunlar arasında sayılmaktadır. Görme, işitme ve konuşma engelleri, ortopedik engeller ve zihinsel engeller olarak sınıflandırılan bu sorunları yaşan öğrenciler sağlık, eğitim, ulaşım ve sosyal aktivite gibi birçok temel konuda problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemler engellilik derecesine göre bazen hızlı bazen ise geç fark edilebilmenin yanında kişiye özel yaklaşımlarla özel eğitim ile öğrencinin gelişiminin desteklenmesini gerektirmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler belli aşamalardan geçirilerek özel kurumlara alınabilmekte veya fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda okul ortamında düzenleme yapılarak kaynaştırma eğitimine dahil edilebilmektedir. Böylece bu öğrenciler için BEP yani bireysel eğitim programları uygulanmaktadır (Yıldız, 2017). Okul sosyal hizmet uzmanları, bu şekilde diğer öğrencilerden farklı gelişimsel özelliği bulunan ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okula uyum sağlayarak sosyal anlamda kabul görmelerinin sağlanmasında, okul ortamının bu öğrenciler için düzenlenmesinde, ailelerin bilinçlendirilmesinde ve hastane gibi diğer toplumsal kaynaklar ile işbirliklerinin sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir (Özbesler ve Duyan, 2009; Yıldız, 2017).

2.3.2.2. KORUYUCU-ÖNLEYİCİ ÇALIŞMALAR YÖNÜYLE

Okullar kişileri meslek hayatına hazırlamanın yanında kişilerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak deneyimler edinmelerine, psiko-sosyal gelişim sağlamalarına, geleceklerini kendilerine göre şekillendirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla akademik gelişimleri olduğu kadar öğrencilerin, biyopsikososyal

durumlarının da değerlendirilmesi başarılı ve sağlıklı bir hayat yaşama potansiyellerini artırmada büyük önem taşımaktadır (Dikmen, 2021). Bu noktada öğrencilerin, biyopsikososyal kaynaklı sorunlarının henüz gündeme gelmeden önce önlenmesi veya sorun kaynaklarına karşı korunmaya alınması öğrenciler için en hızlı ve etkili müdahaleler olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda öğrencilerin karşılaşabilecekleri ve okullarda tespitinin ve çözümünün mümkün olduğu belli sorunlara değinilmektedir.

2.3.2.2.1. Devamsızlık, Okul Terki ve Okul Sosyal Hizmeti

Kişisel veya toplumsal birçok farklı etmenden kaynaklanabilen okul devamsızlığı ve terki yine kişisel veya toplumsal anlamda çok sayıda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Dupper'a (2013) göre kronik hale gelen devamsızlık ve okuldan kaçmak sonrasında okul terkine kadar varabilmektedir. Okul terki durumunda ise yetişkinliğe gelindiğinde, eğitim düzeyi yüksek olanlara göre daha düşük gelirli işlerde çalışıldığı gözlenmektedir. Diğer yandan okulu terk eden kişiler ileriki yaşlarda devam edenlere göre daha yoksul bir hayat yaşamakta, daha fazla sosyal yardıma ihtiyaç duymakta, suça daha fazla karışmakta ve daha az siyasi katılım göstermektedir. Yine okul devamsızlığı ve terkinin, kişisel ve toplumsal sonuçları Rumberger'e göre (2011) şu şekilde sıralanmaktadır;

Kişisel sonuçlar: düşük getirili işlerde çalışmak, yoksul yaşam, sosyal yardıma meyilli olmak, suça karışmak, tutuklanmak, hapis, yetersiz sağlık koşulları, düşük siyasi katılım.

Toplumsal sonuçlar: madde kullanımı, genç hamileliği, hırsızlık, kundakçılık, taciz, şiddet, cinayet gibi durumlara sebep olmak (Rumberger, 2011; Akt: Aktan, 2016).

Okul devamsızlığı ve terki sonuçları bakımından olduğu kadar sebepleri bakımından da sosyal hizmet müdahalesi kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bu noktada Dağ'ın (2018) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olması, ailenin parçalanmış olması, ekonomik sıkıntılar, okula uyum ve aidiyet sorunları gibi problemler okula devamsızlık ihtimalini artırmaktadır.

Diğer yandan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine baktığımızda bireyin en önemli ihtiyaçlarından birinin aidiyet duygusu olduğu görülmektedir. Sosyal ortamlar olan okullarda, içinde bulunulan toplum ya da grup tarafından kabul ve saygı görme, sevilme algısıyla yakından ilişkili olan aidiyet ihtiyacının karşılanmaması durumu öğrenmenin önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar okula

aidiyet duygusunun okulu terk etme ve diğer okul içi sergilenen kötü davranışlar üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Günalan, 2018).

Özetle devamsızlığın yaşanmasında etkili olan faktörler 3 başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar (Rivers, 2010):

Aile kaynaklı; ebeveyn eğitim seviyesi, ailenin çocukları üzerindeki denetimi, ailenin gelir seviyesi, boşanma ve aile içi şiddet gibi diğer aile kaynaklı sorunlar,

Okul kaynaklı; okul iklimi, sınıf nüfusu, tutumlar, okulun her öğrenciye hitap edebilme ve ihtiyacını karşılayabilme yetkinliği, disiplin politikaları,

Öğrenci kaynaklı; fiziksel ve zihinsel engeller, bağımlılık, benlik algısı, akran etkisi,

Dolayısıyla okul devamsızlığı ve terkine sebep olan sorunların tespiti, gerekli müdahalelerin planlanması ve çözüm için okul, aile, toplum iş birliğinin sağlanmasında okullarda sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.2.2.2. Bağımlılık ve Okul Sosyal Hizmeti

Günümüzde bağımlılık çok çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bunlardan en yaygın bilinen türleri arasında olan alkol, sigara, uyuşturucu gibi zararlı madde bağımlılığı ve internet bağımlılığı özellikle gençler için ciddi sorunlara sebep olabilmektedir.

Madde bağımlılığı bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal yönden işlevlerini kaybetmesine; yaşam kalitelerinin düşmesine; hayat kaybına kadar gidebilen kalıcı hasarlar görmesine; barınma, sağlık, eğitim ve sosyalleşme gibi temel insani haklarını kaybetmesine sebep olan zararlı alışkanlıkların başında gelmektedir (Kargın ve Hiçdurmaz, 2018). İnternet bağımlılığında ise kişilerin kullanım dozunu aşarak gerçeklikten kopmasıyla sosyal ilişkilerinde bozulmalar gözlenmektedir. Özellikle teknolojinin yaygın olduğu ülkelerde günümüzde internet bağımlılığı ile mücadele adına tedavi merkezleri kurulmakta, bağımlılara sosyal destek sağlanmaktadır (Arısoy, 2009)

Özellikle yetişme çağı olan çocukluk ve gençlik döneminde bağımlılık, diğer psikolojik ve sosyal sorunlarla birlikte değerlendirilmektedir. Kişisel, ailesel ve sosyal pek çok sebebi olan bağımlılık öğrencilerin akademik başarılarını ve geleceklerini olumsuz etkilemektedir. Kişisel sebepler arasında düşük özsaygı, özgürlük isteği, aidiyet gereksinimi, stres ve travmalar olarak sayılabilir. Ailesel sebepler arasında sevgisizlik, çatışma, yanlış rol model, aşırı baskıcı veya ihmalkâr ebeveyn tutumu olarak sayılabilir.

Sosyal sebepler ise kötü akran örneği ve baskısı, çocuk işçiliği, medya, çevrenin duyarsızlığı, okulda yaşanan problemler olarak sayılabilir (Aksoy, 2006). Sonuç olarak çocuk ve genç refahı, bağımlılık gibi konularda mesleki müdahale bilgi birikimine sahip sosyal hizmet elemanlarının okulda aktif rol alması, yaşanan bu sorunlara karşı koruyucu çalışmaların yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.3.2.2.3. Zorbalık ve Okul Sosyal Hizmet

Pişkin (2002) okullarda yaşanan akran zorbalığını şu şekilde tanımlamaktadır; "*bir veya birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür*". Okullarda görülen zorbalık fiziksel, sözel, ilişkisel ve tepkisel olarak dört ana başlık etrafında toplanmaktadır. Zorbalığa neden olan faktörlere bakıldığında, popülerlik isteği, kabul görme isteği, problem çözme yeteneğinin olmaması, empati duygusunun gelişmemiş olması, kaygı, şiddet içeren aile yapısına sahip olma, gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir (Gökler, 2009).

Ayrıca günümüzün en büyük problemlerinden biri olan göç olgusu zenofobiyi tetiklemekte, okullarda öğrenciler arasında ırk ve etnik kimlik üzerinden yabancı düşmanlığına sebep olmaktadır (Dikmen, 2021). İç savaş, siyasi sorunlar, insan hakları ihlalleri, maddi sorunlar, doğal afet, iklim değişikliği gibi çeşitli sebeplerle göç etmek zorunda kalan ailelerin çocukları gittikleri okullarda zorbalık, dışlanma, uyumsuzluk gibi problemler yaşayabilmektedir (Yıldız, 2017; Çalış, 2019).

Diğer yandan zorbalığın çeşitli şekillerine maruz kalan öğrencilerde de moral motivasyon, gelişim, derslere ve sosyal aktivitelere katılım noktasında sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Bu noktada zorbalık yapan ve buna maruz kalan taraflar yönüyle nedenlerin tespitinde ve sorunların çözümünde; akranlar arası nitelikli ilişkilerin desteklenmesi, öğrencilerin kendilerini rahat ifade ederek sağlıklı ve huzurlu hissetmesinin desteklenmesi gibi görevleri üstlenen okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldız, 2017). Aynı zamanda öğrenciyi zorbalığa iten kişisel ve çevresel sebeplerin araştırılarak okul, aile, toplum işbirliği içerisinde kurumlar arası çalışmaların bu uzmanlar tarafından yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

2.3.2.2.4. Şiddet ve Okul Sosyal Hizmeti

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2002) şiddeti şu şekilde tanımlamaktadır; "*Kendine, bir başkasına, bir gruba veya bir topluluğa karşı; bilerek/kasıtlı olarak*

uygulanan; tehdit biçiminde veya yaşama geçirilmiş olan; yaralanma, ölüm, psikolojik hasar, gelişme bozukluğu veya yoksunlukla sonuçlanan veya sonuçlanma olasılığı yüksek olan; güç kullanımı". Ailede, okulda, arkadaş ortamında şiddete maruz kalan çocuklar bir yandan fiziksel bir zarara uğrarken diğer yandan gelişimlerini etkileyecek psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Kubar ve Kıral'ın 2019'da lise öğrencilerinin şiddet algısı hakkında yaptıkları araştırmada katılımcı öğrencilerin %79,5'nin şiddete maruz kaldıkları, şiddet biçimlerinden ise en çok %31,9 oranda fiziksel şiddet yaşadıkları ortaya konmaktadır.

Şiddet mağduru çocuklar, özgüven sorunuyla birlikte şiddeti, kendi sorunlarını çözmede araç olarak kullanmaya başlamaktadır. Mağdur çocuklar bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinde sorunlar yaşarken; şiddet uygulayan çocuklar da hayatlarında yaşadıkları çeşitli sorunlarla uğraşmaktadır. Anne babaların şiddet içeren davranışlarıyla yanlış rol model olmaları, şiddet içeren oyunlar, eğitimsizlik, medya, yoksulluk, yaşanılan yer ve boş vakitlerin verimli geçirilmemesi gibi çeşitli sebepler çocukları şiddet davranışına itebilmektedir (Yıldız, 2017). Yapılan araştırmalar evlilik içi sorunların, ebeveynlerin çocuk bakımında ve yetiştirilmesinde yetersiz kalması, ailede madde kullanımı, boşanma durumu, ekonomik zorluklar gibi durumların çocukları yönelttiğini göstermektedir. Ayrıca şiddet mağduru veya tanığı çocukların şiddeti normalleştirerek başkasına uygulama ihtimalleri artmaktadır (Dikmen, 2021). Sonuç olarak okulda, çevresinde ve ailede şiddet mağduru çocuklar için koruyucu önleyici çalışmaların yapılması, kurumlar arası işbirliklerinin kurulması adına çocukların en çok vakit geçirdikleri okullarda sosyal hizmet desteğinin bulunması çocuk refahının sağlanmasında büyük önem taşımaktadır.

2.3.2.2.5. İHMAL, İSTİSMAR VE OKUL SOSYAL HİZMETİ

Çocuğa yönelik şiddette bulunmak, cinsel tacizde bulunmak, korkutmak ve aşağılamak, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını aksatmak, çalışmaya zorlamak gibi çok yönlü çocuk ihmali ve istismarı problemi çocuk refahında ciddi bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Karataş, vd., 2014).

Çocuk ihmali; 18 yaşından küçük çocuğun, ihtiyaçlarını karşılama yükümlülüğündeki anne babası veya vasisi tarafından yeme, barınma, sağlık, eğitim gibi temel insani ihtiyaçlarının karşılanmaması; sevgi, ilgi ve şefkat görme, rehberlik ve yol göstericilik anlamında destek alma gibi ihtiyaçlarının karşılanmaması ve bu durum

sebebiyle çocuğun her yönden gelişiminin zarar görmesi olarak tanımlanabilmektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008; Akt: Dikmen, 2021). Fiziksel, duygusal, cinsel olarak ayrılabilen çocuk istismarı da benzer şekilde çocuk gelişiminde ciddi sorunlara sebep olmaktadır. En yaygın karşılaşılan fiziksel istismar aynı zamanda çocuğun vücudunda yara, yanık veya darp izlerinin görülmesiyle fark edilmesi de en kolay olan istismar türüdür. Duygusal istismar ise sık yaşanmakla birlikte neden ve sonuçları bakımından karmaşık bir istismar türüdür. Çocuğa hakaret etmek ve bağırmak, aşırı baskı uygulamak, kendine bağımlı olacak şekilde psikolojik şiddet uygulamak çocuklarda çevresiyle uyumsuz, dengesiz ve bağımlı kişilik tiplerinin oluşmasına yol açmaktadır. Cinsel istismar ise tespit edilmesi en zor istismardır. Çocuğa taciz, tecavüz, uygunsuz ortamlarda bulundurma ve uygunsuz içerikler izletme gibi davranışlar çocuklarda kaygı, korku, anksiyete, depresyon, özsaygı sorunları gibi problemlere sebep olmaktadır (Akyüz, 2018).

2017 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri, özellikle yarısından fazlası 15-17 yaşlarında olan çocuklar her yıl giderek artan oranda ihmal ve istismar sebebiyle güvenlik birimlerine gitmektedir. 2016 yılında 16 bin 719 çocuğun cinsel suçlardan mağdur olduğu yine aynı verilerde yer almaktadır (TÜİK, 2017). Çocukların büyük zaman geçirdikleri ve çevreleriyle yakın temasta bulundukları okullarda bu sorunların tespiti, ihmal ve istismar belirtilerine yönelik farkındalık çalışmalarıyla personelin bilinçlendirilmesi, koruma, önleme ve müdahale planlarının yapılması bakımından sosyal hizmet uzmanlarının okullarda bulunması büyük önem arz etmektedir (Jarolmen, 2017).

2.3.3. Okul Aile İletişiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Okul Sosyal Hizmeti

Kişilerin hayatında büyük etkilere sahip olan iki temel sistem olarak okul ve aile çocukların gelişiminde önemli roller üstlenmektedir. Araştırmalara göre çocukların akademik hayatlarını başarıyla tamamlamaları, iyi vatandaşlar olarak meslek hayatına atılmaları, topluma uyum sağlamaları okulların ve ailelerin ortak hedefleridir. Bu noktada bu ortak hedefler doğrultusunda okul ve ailenin iş birliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. (Çalış, 2019; Epstein, vd., 2002). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim öğretim yaşamını takip etmesi, ev ortamını öğrenciyi destekleyecek şekilde düzenlemesi, huzurlu ve etkileşimli bir aile ortamını sunması, öğretmenleri ve okulu ile irtibat halinde olması, gelişimini ve merak duygusunu destekleyici etkinliklere katılması, özgüven gelişmesine

zemin hazırlaması, eğitime katkı sunacak ek toplumsal kaynaklara ulaşması başarılı bir eğitim öğretim hayatında önemli yere sahiptir (Karakaya, 2012; Çalış, 2019).

Türkiye'de ailenin eğitime katılımında istenilen düzeylerin yakalanmadığı gözlenmektedir. Özellikle alt sosyo-ekonomik bölgelerde daha çeşitli ve zorlu sorunlarla karşılaşılması, ailenin düşük eğitim seviyesi gibi nedenler veli katılımının önünde engel oluşturmaktadır. Bu bölgelerdeki okulların ilgili personelleri çeşitli risk ve sorun faktörlerinden dolayı faaliyetlerini okul ile sınırlandırmakta, okulda da veli katılımına elverişli ortamı oluşturamamaktadır. Dolayısıyla aile ile iletişimin sürdürülememesi, öğrencinin akademik başarısında olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Karakaya, 2012). Ailenin eğitime katılımının önündeki engeller şu şekilde sıralanabilmektedir (Kaya, 2015):

- Ebeveynlerin kendi olumsuz okul tecrübeleri,
- Ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi,
- Ailede yaşanan maddi problemler,
- Ebeveynlerin okula yeterli vakit ayıramaması,
- Evde ve okulda farklı kültür ve değerlerin hakim olması,
- Öğretmenlerin ailelere karşı olumsuz tavırları.

Bunlara ek olarak yapılan araştırmalar göstermektedir ki; veliler okulun kendilerini yeteri kadar bilgilendirmemesi, toplantıların uygun zamanlarda düzenlenmemesi, yönetim ve öğretmenlerin hatalı tutumları, ailelere sadece sorun ve şikayetlerin iletilmesi, zorunlu bağışların istenmesi gibi sebeplerle eğitime katılmama gerekçelerini sıralamaktadır (Karakaya, 2012). Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki ailelerin ve okulların daha fazla sorununun olduğu düşünüldüğünde, ailelerin okulla işbirliğini kurmada öncelikli sorumluluk okullara düşmektedir. İhtiyaç sahibi ailelere nakdi yardımların organize edilmesi, gönüllü faaliyetlere katılımın teşvik edilmesi, okulun karar alma mekanizmasına ailenin dahil edilmesi gibi yöntemlerle ebeveynlerin güçlendirilmesi çocukların eğitim hayatının da güçlenmesini beraberinde getirmektedir (Alameda-Lawson vd., 2010; Akt: Çalış, 2019).

Bu noktada sorumluluk sahibi olan taraf olarak okulların veli katılımını güçlendirmesinde Epstein (1995) 6 kategoriden bahsetmektedir;

Çocuk bakımı; evlerde beslenme, sağlık, eğitim açısından çocukların gelişim seviyelerine uygun ortamın hazırlanmasında destek olmak,

İletişim; veli toplantıları organize etmek, açık ve sağlıklı iletişim kanalları kurmak, düzenli aralıklarla öğrenci hakkında velileri bilgilendirmek,

Gönüllülük; okulda ailelerin gönüllü faaliyetler yürütebileceği uygun ortamlar oluşturmak, velilerin bu faaliyetlere katılımını desteklemek,

Evde öğrenme; aileleri, evde öğrencilerin ödev ve diğer ders içeriklerinde nasıl destek olunabileceği hakkında bilgilendirmek,

Karar verme; okul aile birliklerinin, temsilciliklerin kurulmasında ön ayak olmak, bu birliklerle ile tüm ailelerin iletişimini sağlamak, böylece okulda alınacak kararlara aileleri dahil etmek,

Toplumla işbirliği; eğitimi destekleyici ya da eğitimi engelleyen durumlarla mücadele edici toplumsal etkinlik ve kaynaklarla aileleri buluşturmak, aileleri bilgilendirmek,

Okullarda bu uygulamaların profesyonelce yürütülmesi ve sürdürülebilir hale getirilmesi adına okul sosyal hizmet uzmanları önemli bir köprü görevi görmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları, veli katılımında aileyi desteklemenin yanında okul yönetimini ve öğretmenleri ailelerin hayatları, yapıları ve ihtiyaçları hakkında bilgilendirerek, personelin aileyi anlamalarını ve sorunların çözümde işbirliği yapmalarını sağlamaktadırlar. Araştırmalar bu ortamın sağlandığı okullarda tüm sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin başarısının arttığını göstermektedir (Allen ve Tracy, 2002).

Sonuç olarak rehberlik faaliyetlerinden farklı ve daha kapsamlı olarak sağlık, eğitim, yoksulluk, göç, çocuk ve aile refahı gibi geniş bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmeti ile veli katılımının desteklenmesi, okullardaki sorunlara karşı önleyici ve çözücü etki yapmaktadır. Bu durumda okul sosyal hizmet uzmanları; okul ev arası iletişimin kurulması, evin güçlendirilmesi, gönüllülüğün sağlanması ve kurumlar arası savunuculuğun yapılması olarak 4 aşamada bu iş birliğini güçlendirmektedir (Karakaya, 2012).

3. AMAÇ VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Günümüzde her geçen gün genç nüfusla birlikte artan bir yoğunluğa sahip olan okullar bireylerin ve toplumun refahının sağlanmasında önemli kurumlar olarak kabul edilmektedir. TÜİK 2020 verilerine göre 18 yaş altı çocuk oranı %27,2 iken, bu oranın %73,2 sini okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2020). Nitekim günümüzde gençler; yoksulluk, bağımlılık, ihmal, istismar, şiddet, çocuk işçiliği, gelecek kaygısı gibi sorunlar nedeniyle kimi zaman eğitimlerine devam edememekte kimi zaman da nitelikli bir hayat yolu çizememektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinde karşılaşılan engellere müdahale ve önleme çabalarında bütüncül bakış açısına sahip profesyonel mesleki çalışma alanının açılması, refahın sağlanması ve sürdürülebilir kılınması için son derece önemlidir. Maddi imkansızlıklar, engellilik, ihmal, istismar, ailesel sorunlar, şiddet, bağımlılık gibi birden fazla kaynağa ait eğitim sürecini olumsuz etkileyen sorunlara karşı, öğrencinin en çok vakit geçirdiği okul ortamında bütüncül bir yaklaşım içinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada; bu problemi vurgulamak, detaylarıyla anlamak amacıyla okul ortamlarının etkinliği hakkında ebeveyn görüşlerinin ne olduğunu, okulların akademik, güvenlik ve sosyal açıdan veliler tarafından nasıl değerlendirildiğinin, sorunlar karşısında nasıl çözümlerin beklendiğinin nitel-nicel yöntemler bir arada kullanılarak öğrenilmesi amaçlanmıştır. Nicelde ortaya konacak olan, velilerin okul iklimine dair olumlu veya olumsuz algılarının sebepleri ve veli beklentileri, nitelde derinlemesine bir şekilde değerlendirilebilmiştir. Böylece literatürde okul sosyal hizmeti bakış açısıyla değinilmemiş olan veli görüşleri alınmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada ebeveynlerin okul iklimine dair düşüncelerine ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ebeveynlerin; demografik değişkenlere göre okul ortamlarına dair okul iklimi genelinde ve özelde akademik iklim, güvenlik ikilimi ve sosyal iklim algıları nasıldır?
- Ebeveynlerin; öğretmen-öğrenci ilişkisinde akademik destek, psiko-sosyal destek ve vizyon kazandırmaya dair düşünceleri nelerdir?
- Ebeveynlerin; okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin akademik ve psiko-sosyal gelişimi desteklemesindeki yetkinliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Ebeveynler; çocuklarının okullarında onların gelişimlerini ve okul iklimini olumsuz etkileyecek ne gibi sorunlar olduğunu düşünmekte, bu sorunlar karşısında okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin koruyucu önleyici çalışmalarını nasıl değerlendirmektedir?

- Ebeveynlerin; okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin sosyalleşmeye katkı sunmasına dair düşünceleri nelerdir?

- Ebeveynlerin; çocuklarının eğitimini etkileyen boyutuyla ne gibi desteklere ihtiyaçları vardır?

- Ebeveynlerin; okul aile işbirliği ve iletişimine dair düşünceleri nelerdir?

Belirtilen bu sorular ışığında çalışmanın; literatürde bulunan okul iklimine dair ebeveyn görüşlerinin sosyal hizmetler perspektifinden değerlendirilmesine dair eksikliği giderme ve bundan sonra gelecek araştırmalara örnek olma açısından öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin okul iklimine dair algılarının değerlendirilmesi, sorunların ortaya konulması ve çözüm için adım atılması; eğitimde aile katılımını ve eğitimin kalitesini artırmaya, bu sayede daha olumlu okul ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktada ise okullarda ebeveynler açısından, olumlu bir iklimin oluşturulmasında engel olarak algılanan sorunların, okul sosyal hizmeti bakış açısıyla değerlendirilmesi çözüm önerilerini beraberinde getirmektedir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, farklı SED'lerde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında çocuğu bulunan ebeveynlerin, okul iklimi hakkındaki algılarını, memnuniyet, beklenti ve şikayetlerini bütüncül bir çerçevede incelemek amaçlanmıştır. Araştırma probleminin en iyi şekilde anlaşılması ve ortaya konulmasında tek bir yöntemin yeterli olmayacağı düşünülerek nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı Karma Araştırma Deseni (Mixed Method) tercih edilmiştir. Karma araştırma deseni, nitel ya da nicel yöntemlerden birinin tek başına problemin anlaşılmasında yeterli olmadığı ve nicel-nitel verilerin güçlü yanlarının katkı sağlayabileceği araştırmalarda tercih edilmektedir. Bu sayede araştırmacı nicel boyutta geniş bir örneklem ile tarama çalışması, nitel boyutta konuya detaylı açıklama getirme amacıyla birebir görüşmeler gerçekleştirebilmektedir (Creswell, 2017).

Bu çalışmada Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni ışığında, verilerin toplandığı ortamın uygunluğuna ve katılımcıların uygunluk durumuna göre nicel ve nitel

soru formları uygulanmıştır. Paralel Karma Yöntem deseninde veriler, aynı süre aralığında toplanıp ayrı ayrı analiz edilerek bulgularda birbirini doğrulayan ve doğrulamayan yönleriyle tartışma bölümünde karşılaştırılmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada da nitel ve nicel veriler bir arada veya bağımsız olarak aynı süre aralığında toplanıp, ayrı ayrı analiz edilip, yorumlarda bir arada değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel verilerin yakın, tutarlı ve tutarsız sonuçları değerlendirilerek, nicel veriler ışığında nitel verilerle araştırmaya detaylı bir açıklama getirilmesi için çalışılmıştır.

İlgili konu hakkında literatür taramasının ardından, pozitivizme dayalı bilimsel tümevarım bakış açısıyla nicel tarama yöntemlerinden biri olan ölçek soruları ile olanı ortaya çıkarmayı amaçlayan tanımlayıcı, keşfedici yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise sosyal olguları daha detaylı analiz imkanı sağlayan nitel betimleyici yöntemlerden biri olan mülakatlarda yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmış, 'Olgu Bilim' yöntemi tercih edilmiştir. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni; farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanma yaklaşımı olarak tanımlanmasından dolayı bu çalışmada tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak olan ölçek formu Schueler ve arkadaşlarının 2014'te geliştirdiği *'Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'* Ertem tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. 9 adet demografik sorunun ardından 16 adet likert tipi soru bulunan formun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ertem tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın birinci grubundaki 221 veliden elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizi, çalışmanın ikinci grubundaki 200 farklı veliden elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Okul iklimi ana başlığında akademik iklim, sosyal iklim ve güvenlik iklimi alt boyutları incelenmiştir. Katılımcılardan alınan verilerle iç tutarlılık katsayıları ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin Türkiye şartlarında iyi derecede uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Ertem ve Gökalp, 2017). Sayın Hasan Yücel Ertem'e e-mail aracılığı ile ulaşılmış ve Ertem, araştırmacıya geliştirdiği ölçeği kullanma iznini vermiştir.

Nitel boyutta ise kullanılacak olan açık uçlu soru formu, ilgili alan yazın taramasının ardından oluşturulmuştur. 9 adet nitel soru ile birlikte toplam 23 adet mülakat sorusu hazırlanmıştır. İlk taslakta danışman hocaların ve alanında uzman kişilerin

soruların anlaşılırlığı ve konuyu kapsaması yönleriyle görüşleri alınmış, 3 ebeveyn ile pilot çalışma yapılmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri, pilot çalışmanın geri bildirimleri ışığında sorular yeniden düzenlenmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Böylece soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4. Araştırmanın Veri Toplama Tekniği

10.02.2021 ile 30.08.2021 tarihleri arasında İstanbul ilinde saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile Google Forms, telefon görüşmesi ya da Zoom, Skype, Whatsapp uygulamaları üzerinden görüntülü görüşme araçlarıyla veya yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle nitel boyut için yüz yüze görüşmeler planlasa da çoğunlukla tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 sebebiyle yaşanan aksaklıklar video konferans araçlarını mecburi kılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılımcılara öncesinde araştırmacı, araştırmanın içeriği ve verilerin saklanması hakkında bilgi verilmiştir, katılımcılardan onay alınarak görüşmelere başlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini İstanbul'da ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında çocuğu okuyan ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi ve katılımcılara ulaşılması aşamasında Covid-19 şartları göz önünde bulundurularak hareket edilmiştir.

Nicel boyutta % 95 güven aralığında evreni temsil etmesi adına örneklem sayısında en az 384 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Bu örneklem sayısına ulaşmak için ise nicel araştırmalarda kullanılan Seçkisiz (radom) Basit Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede evrendeki herkesin eşit katılım ihtimali olduğundan araştırmanın nicel kısmında toplamda 399 katılımcıya ulaşılmıştır (Altunışık, vd., 2005).

Nitel boyutta Amaçlı Örnekleme yöntemi olan Kartopu tekniği ile ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında çocuğu okuyan, ulaşılabilir ve araştırmaya katılmayı kabul eden kişilerle derinlemesine mülakat yapılmıştır. Nitel araştırmaların doğası gereği genelleme amacı güdülmeksizin evrene ait çeşitlilikleri ve farklılıkları temsil etme durumu göz önünde bulundurularak (Karataş, 2015), alan yazın taraması doğrultusunda belirlenen alt, orta ve üst SED'lerdeki ilçelerden her eğitim kademesinden birer kişiyle toplamda 9 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde Sanayi ve Teknoloji

Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından 2017'de yapılan 'İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması' raporu dikkate alınmıştır.

3.6. Araştırmanın Veri Analizi

Bu çalışmada Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Desenlerinde olduğu üzere nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir (Creswell, 2017). Bu doğrultuda ilk olarak nicel veriler raporlandırılmış sonrasında nitel verilerin raporlarıyla istatistiksel sonuçlarına derinlemesine birlikte açıklama getirilmeye çalışılmıştır.

Nicel boyutta verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak katılımcıların demografik bilgilerini aktarmak adına frekans analizi kullanılmıştır. Ardından katılımcıların 'Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği' değerleriyle demografik gruplar arasındaki istatistiksel farkı tespit etmek adına T testi ve Anova testi uygulanmıştır. Sonuçlar Apa formatına göre tablolar halinde aktarılmıştır.

Nitel boyutta araştırma sonuçları Betimsel Veri Analizi yöntemiyle değerlendirilerek çözümleme sırasında ifadelerde ve kullanılan dilde herhangi bir değişiklik yapmadan katılımcıların söyledikleri doğrudan yansıtılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analiz sürecinde Crewell'in (2017) 6 basamaklı analiz, betimleme ve yorumlama tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda; verilerin düzenlenmesi, verilerin okunması ve incelenmesi, verilerin kodlanması, temaların ve kategorilerin oluşturulması, bulguların sunumu için tablo ve şekillerin oluşturulması, yorumlanması aşamaları uygulanmıştır. Verilerin kodlanması sırasında Tesch'in (1990) kodlama basamakları dikkate alınarak ilerlenmiştir. Yazıya geçirilen sesli veriler tablolar oluşturularak kısaltmalar halinde kodlanmış ve bu sırada kullanılacak olan doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Aynı zamanda verilerin düzenlenmesi ve temaların oluşturulması adına hatırlatıcı notlar alınmış, her kod ayrı renk ve harf ile belirtilerek kolaylık sağlanmıştır (Creswell, 2017). Araştırmanın kavramsal çerçevesi üzerinden 3 ana tema ve alt temalar belirlenmiştir. Sonrasında çözümleme ile ortaya çıkan ve önceden belirlenmiş temaların bir kombinasyonu oluşturulmuştur. Bu temalara göre bulgular anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir, katılımcıların ifadeleri doğrudan yansıtılmıştır.

3.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu durumda katılımcıların sorulara içtenlikle ve dürüst cevaplar vereceği varsayılmaktadır.

Ulaşılan örneklem büyüklüğünün % 95 güven aralığında araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.

3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İstanbul ilinde ikamet eden, farklı yerleşim yerlerinden, devlet okullarından tesadüfî olarak katılım gösteren veliler ile sınırlıdır. Bu kapsamda diğer illerde bulunan okullar çalışmanın dışında kalmıştır.

Pandemi şartlarında araştırma internet ortamında yürütüldüğü takdirde cevapların işaretlenmesi ve gönderilmesinde tecrübesi bulunmayan kişilerin hata payının olabileceği düşünülmektedir. Bu durum hem küresel bir salgın olan Covid-19' a bağlı şartlardan hem de araştırmacının kısıtlı maddi imkana ve yetersiz zamana sahip olmasından kaynaklı olarak ortaya çıkan bir sınırlılıktır.

4.BULGULAR

Saha çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda ilk olarak ebeveynlerin demografik özellikleriyle ilişkili olan ve ilişkili olmayan okul iklimi algılarının istatistiki sonuçlarına, sonrasında ise belirli temalar altında okul iklimine dair detaylı görüşlerini içeren analizlere yer verilmiştir.

4.1. NİCEL BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan 399 ebeveynin sosyo-demografik, eğitim, gelir seviyesi aile bilgileri ve okul iklimine dair akademik, sosyal ve güvenlik iklimi algılarını içeren yüzde dağılım analizlerine yer verilmiştir (Tablo.1).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken(N=399)	n	%
Cinsiyet		
Kadın	278	69,7
Erkek	121	30,3
Toplam	399	100,0
Yaş		
20-29	56	14,0
30-39	144	36,1
40-49	155	38,8
50 ve üzeri	44	11,0
Toplam	399	100,0
Çocukla Yakınlık Derecesi		
Anne	262	65,7
Baba	119	29,8
Diğer	18	4,5
Toplam	399	100,0
Çocuğun Eğitim Seviyesi		
İlkokul	132	33,1
Ortaokul	119	29,8
Lise	148	37,1
Toplam	399	100,0
Ailedeki Çocuk Sayısı		

1	69	17,3
2	173	43,4
3	111	27,8
4 ve üzeri	46	11,5
Toplam	399	100,0
Medeni Durum		
Evli	366	91,7
Boşanmış/Dul/Ayrı	21	5,3
Diğer	12	3,0
Toplam	399	100,0
Gelir Düzeyi		
Asgari ve altı	75	18,8
Asgari-5000 TL	131	32,8
5001 TL-10000 TL	117	29,3
10001 TL ve üzeri	76	19,0
Toplam	399	100,0
Mezuniyet Durumu		
İlkokul/Ortaokul	84	21,1
Lise	116	29,1
Üniversite/Lisansüstü	199	49,9
Toplam	399	100,0

Katılımcıların demografik bilgileri değerlendirildiğinde %69,7'sinin kadın olduğu; yaşların sırasıyla %38,8 ile 40-49 yaş, %36,1 ile 30-39 yaş ve %14,0 ile 20-29 yaş arasında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%65,7) anne olduğu; çocukların eğitim seviyesinin lise (%37,1) ve ilkokul (%33,1) arasında dengeli dağıldığı; ailelerin yarısına yakınında iki çocuğun yer aldığı (%43,7) bilgisi edinilmiştir. Katılımcıların tamamına yakınının evli olduğu (%91,7); gelir düzeyi olarak %32,8'inin asgari ile 5000 TL arasında gelire sahip olduğu ve genel olarak üniversite mezunu oldukları (%49,9) sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1).

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Algısı

Akademik İklim	**X**	**Sd**	**F**	**T**	**df**	**P**
Kadın	15,96	4,11	,567	-,747	397	,455
Erkek	16,30	4,38				
Güvenlik İklimi	**X**	**Sd**	**F**	**T**	**df**	**P**
Kadın	7,88	2,01	1,719	-1,108	397	,269
Erkek	8,12	1,90				
Sosyal İklim	**X**	**Sd**	**F**	**T**	**df**	**P**
Kadın	19,92	5,11	,207	-,531	397	,596
Erkek	20,21	5,01				
Okul İklimi	**X**	**Sd**	**F**	**T**	**df**	**P**
Kadın	47,79	11,69	,035	-,929	397	,353
Erkek	48,97	11,63				

Yapılan T testi sonucunda cinsiyetler arasında okul iklimi algısı farklılığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkekler arasında akademik iklim, güvenlik iklimi, sosyal iklim ve okul iklimi genelinde istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05)(Tablo.2).

Tablo 3. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	**F**	**Df**	**p**	**Farklılaşan Gruplar**
Akademik İklim	1,708	398	,165	
Güvenlik İklimi	1,624	398	,183	
Sosyal İklim	1,522	398	,208	
Okul İklimi Ölçeği	1,767	398	,153	

Katılımcıların ailelerinde bulunan çocuk sayısına göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Yapılan analize

göre çocuk sayısı farklılığına göre okul iklimi algısında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05)(Tablo.3).

Tablo 4. Çocuğa Yakınlığa Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Akademik İklim	,894	398	,410	
Güvenlik İklimi	,912	398	,402	
Sosyal İklim	,103	398	,902	
Okul İklimi Ölçeği	,660	398	,517	

Katılımcıların çocuklarına olan yakınlığına göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde yapılan analize göre katılımcıların çocuklarına olan yakınlığında okul iklimi algısında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05)(Tablo.4).

Tablo 5. Medeni Duruma Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Akademik İklim	1,826	398	,162	
Güvenlik İklimi	2,908	398	,056	
Sosyal İklim	1,363	398	,257	
Okul İklimi Ölçeği	2,343	398	,097	

Katılımcıların medeni durumuna göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Yapılan analize göre katılımcıların medeni durumları açısından okul iklimi algısında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05)(Tablo.5).

Tablo 6. Yaşa Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Akademik İklim	1,041	398	,374	
Güvenlik İklimi	1,314	398	,269	
Sosyal İklim	,781	398	,505	
Okul İklimi Ölçeği	1,067	398	,363	

Katılımcıların yaşına göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Yapılan analize göre katılımcıların yaşı açısından okul iklimi algısında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05)(Tablo.6).

Tablo 7. Katılımcıların Çocuklarının Eğitim Durumuna Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Akademik İklim	3,770	398	,024	İlkokul ile Lise (p<.05)
Güvenlik İklimi	,331	398	,718	
Sosyal İklim	3,397	398	,034	İlkokul ile Lise (p<.05)
Okul İklimi Ölçeği	3,067	398	,048	İlkokul ile Lise (p<.05)

Katılımcıların çocuklarının eğitim durumuna göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Yapılan analize göre katılımcıların çocuklarının eğitim durumu açısından okul iklimi algısında akademik iklim, sosyal iklim ve okul ikliminin genelinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır (p<.05). Akademik iklim alt boyutu açısından değerlendirildiğinde ilkokul öğrencisi velilerinin (X: 16,71±Sd: 4,29) lise öğrencisi velilerine göre (X: 15,36±Sd: 4,10) akademik iklim algılarının yüksek olduğu; sosyal iklim açısından

değerlendirildiğinde ilkokul öğrencisi velilerinin (X: 20,83±Sd: 4,93) lise öğrencisi velilerine göre (X: 19,25±Sd: 5,00) sosyal iklim algısının yüksek olduğu; okul ikliminin genelinde ise ilkokul öğrencisi velilerinin (X: 49,96±Sd: 11,69) lise öğrencisi velilerine göre (X: 46,51±Sd: 11,31) okul iklimi algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo.7).

Tablo 8. Katılımcıların Mezuniyet Durumuna Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Akademik İklim	6,738	398	,001	Lise ile İlkokul/Ortaokul ve Üniversite/Lisasnüstü(p<.05)
Güvenlik İklimi	16,57	398	,000	Lise ile İlkokul/Ortaokul ve Üniversite/Lisansüstü(p<.05)
Sosyal İklim	11,07	398	,000	Lise ile İlkokul/Ortaokul ve Üniversite/Lisansüstü(p<.05)
Okul İklimi Ölçeği	11,66	398	,000	Lise ile İlkokul/Ortaokul ve Üniversite/Lisansüstü(p<.05)

Katılımcıların eğitim durumuna göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Yapılan analize göre katılımcıların eğitim durumu açısından okul iklimi algısında tüm boyutlarda istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır (p<.05). Akademik iklim alt boyutunda değerlendirildiğinde lise mezunu olanların (X: 14,88±Sd: 4,17) ilkokul mezunlarına (X: 16,60±Sd: 4,02) ve üniversite mezunlarına (X: 16,54±Sd: 4,16) göre daha düşük akademik iklim algısına sahip olduğu; güvenlik iklimi boyutunda lise mezunlarının (X: 7,10±Sd: 1,90) ilkokul mezunlarına (X: 8,23±Sd: 2,04) ve üniversite mezunlarına göre (X: 8,34±Sd: 1,85) daha düşük güvenlik iklimi algısının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal iklim açısından değerlendirildiğinde lise mezunlarının (X: 18,19±Sd: 5,01) ilkokul mezunları (X: 20,82±Sd: 4,87) ve üniversite mezunlarına göre (X: 20,73±Sd: 4,95) daha düşük sosyal iklim algısının bulunduğu tespit edilmiştir. Okul ikliminin geneline bakıldığında lise mezunlarının (X: 43,85±Sd: 11,58) ilkokul mezunları (X: 50,02±Sd: 11,18) ve üniversite mezunlarına göre (X: 49,86±Sd: 11,32) algısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo.8).

Tablo 9. Gelir Durumuna Göre Okul İklimi Algısı

Değişkenler	F	Df	p	Farklılaşan Gruplar
Akademik İklim	4,354	398	,005	Asgari ve altı olanlar ile 10000 üzeri olanlar (p<.05) Asgari-5000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri (p<.05) 5000-10000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri olanlar (p<.05)
Güvenlik İklimi	7,849	398	,000	Asgari ve altı olanlar ile 10000 üzeri olanlar (p<.05) Asgari-5000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri (p<.05) 5000-10000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri olanlar (p<.05)
Sosyal İklim	5,690	398	,001	Asgari ve altı olanlar ile 10000 üzeri olanlar (p<.05) Asgari-5000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri (p<.05) 5000-10000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri olanlar (p<.05)
Okul İklimi Ölçeği	5,912	398	,001	Asgari ve altı olanlar ile 10000 üzeri olanlar (p<.05) Asgari-5000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri (p<.05) 5000-10000 TL olanlar ile 10000 TL üzeri olanlar (p<.05)

Katılımcıların gelir durumuna göre okul iklimi algısında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına Anova testi yapılmıştır. Yapılan analize göre katılımcıların gelir durumu açısından okul iklimi algısında tüm boyutlarda istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<.05$). Akademik iklim alt boyutunda 10000 TL ve üzeri alanların (X: 17,44±Sd: 3,77) asgari ve altı alanlara (X: 15,72±Sd: 4,44), asgari-5000 TL olanlara (X: 15,34±Sd: 4,11) ve 5000-10000 TL alanlara göre (X: 16,21±Sd: 4,20) akademik iklim algısının yüksek olduğu; güvenlik iklimi alt boyutunda 10000 TL ve üzeri alanların (X: 8,80±Sd: 1,78) asgari ve altı alanlara (X: 7,84±Sd: 2,08), asgari-5000 TL olanlara (X: 7,46±Sd: 1,92) ve 5000-10000 TL alanlara göre (X: 8,02±Sd: 1,92) güvenlik iklimi algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal iklim alt boyutunda 10000 TL ve üzeri alanların (X: 21,96±Sd: 4,50) asgari ve altı alanlara (X: 19,26±Sd: 5,20), asgari-5000 TL olanlara (X: 19,17±Sd: 4,76) ve 5000-10000 TL alanlara göre (X: 20,16±Sd: 5,38) sosyal iklim algısının yüksek olduğu; okul ikliminin genelinde ise 10000 TL ve üzeri alanların (X: 52,66±Sd: 9,94) asgari ve altı alanlara (X: 46,78±Sd: 12,37), asgari-5000 TL olanlara (X: 45,97±Sd: 11,24) ve 5000-10000 TL alanlara göre (X: 48,53±Sd: 12,00) okul iklimi algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo.9).

4.2. NİTEL BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan ebeveynlerin sosyo-demografik, eğitim, gelir seviyesi aile bilgileri ve okul iklimine dair akademik, sosyal ve güvenlik iklimi algılarına dair görüşlerini içeren yüzde dağılım analizlerine yer verilmiştir.

Katılımcılara ait bilgiler kodlanırken her sosyo-ekonomik seviyeden ve her okul seviyesinden birer kişi olduğu için şöyle bir sistem oluşturulmuştur: Alt sosyo-ekonomik seviyesindekiler A, orta sosyo-ekonomik seviyesindekiler B, üst sosyo-ekonomik seviyesindekiler C olarak belirlenmiştir. Bununla beraber ilkokul velileri 1, ortaokul velileri 2, lise velileri 3 olarak kodlanmıştır. Dolayısıyla örnek verilecek olursa alt sosyo-ekonomik seviyeden bir ortaokul velisi A2, üst sosyo-ekonomik seviyen bir lise velisi C3 olarak kodlanmıştır. Kodlamaya ilişkin bilgiler Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil.1 Katılımcıların Kodlanması

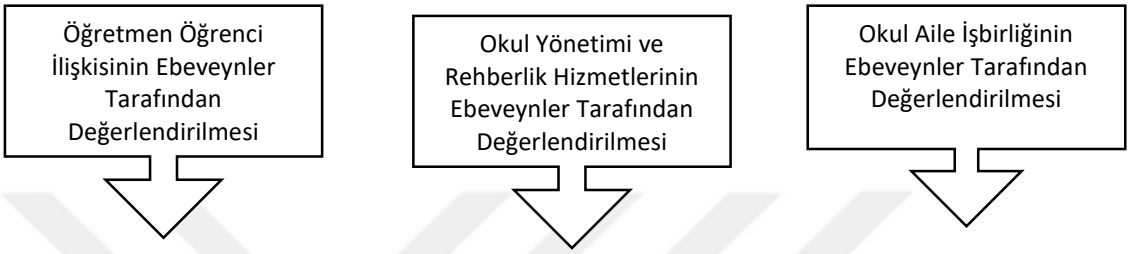
	İlkokul	**Ortaokul**	**Lise**
Alt SED	A1	A2	A3
Orta SED	B1	B2	B3
Üst SED	C1	C2	C3

Tablo 10. Katılımcıların Demografik Bilgileri

		Yaş	Eğitim Düzeyi	Medeni Durum	Meslek	Eşinin Meslek	Ailenin Aylık Geliri	İlçe	Çocuk Sayısı	Çocuğun Sınıfı
Alt SED	A1	27	İlkokul	Evli	Ev han.	Memur	Asgari-5 bin	G.osmanpaşa	2	3.
	A2	42	İlkokul	Bekar	Ev han.	Yok	Asgari altı	Esenyurt	3	6.
	A3	45	Ortaokul	Evli	Fab.İşçisi	İşsiz	Asgari altı	Sultanbeyli	3	12.
Orta SED	B1	38	Lisans	Evli	Öğretmen	Öğretmen	5-10 bin	Beylikdüzü	3	3.
	B2	38	Lisans	Evli	Ev han.	Öğretmen	5-10 bin	Zeytinburnu	2	7.
	B3	39	Önlisans	Evli	Ev han.	Memur	5-10 bin	Maltepe	3	12.
Üst SED	C1	52	Lisans	Evli	Ev han.	Özel sek.	10 bin üzeri	Başakşehir	5	4.
	C2	47	Lise	Evli	Ev han.	Bürokrat	10 bin üzeri	Ataşehir	3	7.
	C3	50	Önlisans	Evli	Hemşire	Bankacı	10 bin üzeri	Üsküdar	2	9.

Elde edilen bulgular okul iklimi ve okul sosyal hizmeti kapsamında ebeveynlerin öğretmen öğrenci ilişkisi hakkında, okul yönetimi ve rehberlik hizmetleri hakkında, okul aile işbirliği hakkında olmak üzere 3 ana tema ve bunların alt temaları olarak değerlendirilecektir. Tema şeması aşağıdaki gibidir (Şekil.2);

Şekil 2. Nitel Bulgu Temaları



Akademik destek yönüyle	Gelişme katkı yönüyle *(akademik, psiko-sosyal)*	Ailenin destek ihtiyaçları yönüyle
Psiko-sosyal destek yönüyle	Koruyucu önleyici hizmet yönüyle *(ihmal, istismar, bağımlılık, zorbalık, şiddet, disiplinsizlik, etnik farklılık, engellilik)*	Ailenin eğitime katılımı yönüyle
Vizyon kazandırma yönüyle	Sosyalleşmeye katkı yönüyle	Okulun sorumluluğu yönüyle

4.2.1 Okul İkliminin Alt Başlıklarından Olan Öğretmenlerin Öğrenciler İle Olan İlişkisi, İlgisinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu ana temada; öğretmenlerin öğrencilerine akademik ve psiko-sosyal destek sağlama, vizyon kazandırma noktasındaki ebeveyn görüşleri 3 alt temayla değerlendirilmektedir. Bu alt temalara ilişkin frekans tablosu aşağıdaki gibidir (Tablo.11).

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenciler İlişkisinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi Frekans Tablosu

Temalar	Kategoriler	f
Akademik Destek Yönüyle	İyi	4
	Müfredat dışı sınavlar ve yarışmalardan haberdar etme ve zengin materyal kullanma	3
	Sınıf öğretmeni iyi ama diğerleri ilgisiz	2
Psikososyal Destek Yönüyle	Çocuğun özel sorunları açısından anlayışlı ve destekleyici	3
	Motive edici, destekleyici	3
	Anlayışsız	1
	Yetersiz çünkü tanımıyor	2
Vizyon Kazandırma Yönüyle	İyi	3
	Gelecek hakkında konuşup bilgilendirme	3
	Yetersiz, sınıfı geçsin yeter	2
	Yetersiz, öğrenciyi tanımama	1

4.2.1.1. Öğretmenlerin Akademik Destek Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada öğretmenlerin, çocuklarının akademik gelişimine katkı sağlaması hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Ebeveynler ağırlıklı olarak çocuklarının öğretmenlerini akademik gelişime katkı açısından yeterli bulduklarını, öğretmenlerinden memnun olduklarını, okul şartlarından bağımsız olarak bireysel çaba gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu tema 3 kategoriye ayrılmış olup, temanın farklı sosyoekonomik seviyelere göre farklılaşmadığı, ancak lise seviyesindeki katılımcıların olumsuz ifadelerinin arttığı gözlenmektedir. Alt SED'den ilkokul, orta SED'den ortaokul, üst SED'den ortaokul velisinin konuya ilişkin aktarımları şu şekildedir:

A1: *"Çok çok yeterli, pandemi döneminde de bizi hiç bırakmadı sağ olsun. Gerek arayarak, gerek zoom dan, whatsapp tan da çocukların derslerinde çok yardımcı oldu."*

B2: *"Eee yani sınıf öğretmeni İngilizce öğretmeni, kendisinden çok memnunuz, motive edici konuşmalar da yapıyor. Akademik açıdan gerekli olan sınavlar, hani önceden duymadığım Okulistik Sınavları gibi, mümkün olduğunca bunlara sokuyor. Bugün hatta sabah girdiler. Haftaya yine var. Yani çocukların böyle eğitim açısından ilerlemeleri için elinden geleni yaptığını düşünüyorum ben. Herkes online eğitimde bilindikleri kullanırken bizim öğretmen başka bir uygulamayla çocukları derse alıyor, bu da kendi çocuğunun özel okulunda kullanılan sistemmiş. Yani orda yapılan yüksek standartlı şeyleri bize sunma çabasında biraz."*

C2: "4 ana öğretmeni muhteşem. Diğer çocuklarım özel okulda okumasına rağmen burada gördüğüm en kaliteli öğretmenler. Verici, anlatımları harika."

Diğer yandan bazı katılımcılar öğretmenlerinin kimisinin akademik yönden ilgisiz olduğunu ifade etmektedir.

B3: *"Bazı öğretmenleri siz yaparsınız deyip geçiyor. Bazıları çok iyi. Malum, lisedeler çok ve her türlü öğretmeni var"*

4.2.1.2. Öğretmenlerin Psiko-Sosyal Destek Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada öğretmenlerin, çocuklarına psiko-sosyal açıdan destek sağlaması hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir Ebeveynlerin bir kısmı öğretmenlerinin, çocuklarının sorunlarına psiko-sosyal yönden anlayışlı ve destekleyici yaklaştıklarını, motive edici olduklarını ifade ederken, bir kısmı ise öğretmenlerinin psiko-sosyal destek noktasında yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Bu tema 4 kategoriye ayrılmış olup, temanın farklı sosyoekonomik seviyelere göre farklılaşmadığı, ancak lise seviyesindeki katılımcıların olumsuz ifadelerinin arttığı gözlenmektedir.

Aynı SED ve faklı öğrenim düzeyinden özel sorunları olan ebeveynlerin, öğretmenlerinden psiko-sosyal destek konusunda memnun oldukları gözlenmiştir.

> A1: *"İyi, öğretmenimizden çok çok memnunuz, yani çok seviyoruz öğretmenimizi. Çünkü benim oğlum ee böyle özel bir çocuk, öğrenim güçlüğü var, kendini ifade edemiyor, konuşamıyor. Bir de biraz böyle şey, dikkat eksikliği var. Şu anda rehabilitasyon merkezine gidiyor hatta, randevusu var. Onu bildiği halde öğretmeni ona göre davranıyor."*

> A2: *"Evet. Mesela diyelim ki çocuğumun babası yok, ortamda o konulara girmiyorlar yani daha özen gösteriyorlar. Mesela diyelim ki sıkıntısı varsa ona bir şey (yardım) yapacaklarsa onu incitmeden, ona yansıtmadan, onu rencide etmeden yani yapıyorlar. Yani psikolojik odur değil mi yani? Öyle şeyler iyi."*

> *A3: "Bir tane öğretmen vardı, ailevi durumumuzu da bildiği için her türlü şey yapmaya, konuşmaya çalışıyor. Motive ediyor, güveniyorum diyor. Özel durumu olsun okul durumu olsun sınıf öğretmeni 'ben onunla konuşuyorum sorunun olursa gel anlat diyorum' diyor."*

Farklı SED ve öğrenim düzeyinden velilerin konuya ilişkin aktarımları şu şekildedir:

> B1: *"Evet, yeterli buluyorum. Pandemiden sonra da gerekli alt yapıyı verdiler çocuklara. Öğretmenleri güzel ilgisi güzel, sevdiriyor kendini. Çocuklar bir şey olduğunda ona sığınabiliyor. Psikolojik olarak bence onları rahatlatıyor."*

C2: *"Ana branş öğretmenlerinin evet. Bıkmadan usanmadan soruları cevaplandırıyorlar, iletişimleri çok güzel. Ama resim öğretmeninin kendisinin psikolojisi bozuk. Avaz avaz bağırıyor çocuklara yani. Hatta rapor aldıralım da oğlan resim dersine girmesin mi diye düşünmeye bile başladık. Yani bir kısmı çok iyi, bir kısmı değil."*

Farklı SED'lerden lise velisi katılımcılar öğretmenlerin psiko-sosyal destek sağlamada yetersiz kaldıklarının çünkü çocuklarını aslında tanımadıklarının altını çizmektedir.

A3: *"O ilgili olan sınıf öğretmeni dışındakilerin çok da desteklediklerini sanmıyorum ya. Bizim oğlan içine kapanık, derdini bile bilmezler, ilgilenmezler de zaten. Tanımıyorlardır yani."*

B3: *"Yani çok düşünmüyorum aslında. Bir sıkıntı yaşamadık ama öğrencilere yetemediğini düşünüyorum. Tanımıyorlar ki en başta."*

C3: *"Bunu herhalde çok düşünemiyorum. Kızım biraz başta sıkıldı zaten okula çok sıcak bakmadı. Yani biraz sıkıntı çektim. Öğretmenler daha anlayışlı olabilirdi. Birebir çocukları tanısalar daha iyi olur."*

4.2.1.3. Öğretmenlerin Vizyon Kazandırması Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada öğretmenlerin, çocuklarına vizyon kazandırması hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Bu tema 4 kategoriye ayrılmış olup, katılımcıların 3'te 2'si öğretmenlerin çocuklarına vizyon kazandırdığını ve/veya gelecek hakkında düşünmeye sevk ettiğini ifade etmektedir. Özellikle ilkokul velilerinin ise genel olarak öğretmenlerinden memnun oldukları ancak bu konudaki fikirlerinin sınırlı kaldığı gözlenmektedir.

B2: *"Yani ben sınıf öğretmenimizin buna katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü gerçekten sınavlarda, bir problem çözmede ya da bir hataları olduğunda onları motive edici şekilde lise sınavlarını hatırlatıyor. İyi lisenin hayatlarındaki önemini vurguluyor. İki sene var mesela sınavlara ama yine teşviği var. Meslek seçiminde de ilgileriyle şimdiden ilgileniyor."*

C3: *"Şunu söyleyebilirim, kızım kendisiyle ilgili İngilizce öğretmenine veya fizikçiye veya biyoloji hocasına bir şeyler söylediğinde çocuğu yönlendirmeye çalışıyorlar. İlgi alanlarını söylemiş mesela, uzayla ilgili bir şeyler yapmak istiyor, bazen tıpa merak salıyor. Bunları söylediğinde şunları şunları yapmalısın, işte şu alana ilgi duymalısın, istersen bunları araştır gibi akıllar veriyorlar. Veya bu konuştuklarını unutmayıp takip edip tavsiyelerine eklemeler yapıyorlar."*

Öğrenciyi tanımamadan kaynaklı ilgisizliğin, vizyon kazandırmada sıkıntılara neden olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

B3: *"Pandemide de biraz zayıfladı ama ben yaptıklarının yetmediğini düşünüyorum açıkçası. Biraz daha gayretçi olabilirler. Şöyle söyleyeyim yani çocukları daha iyi bilinçlendirebilirler. Biraz daha çocuğun ne istediğini bilmeliler bence. Bazı öğretmenler sadece ders anlatıyorlar. Okul zaten küçük, öğrencisi az, bir öğretmenin dersine girdiği öğrencileri tanıması gerekiyor değil mi? Ama tanıdıklarını söyleyemem. Sınav kağıdına bakıyor bu öğrenci iyiymiş diyor, bu benim için yanlış yani. Öğretmen öğrencileriyle daha ilgili olabilir. Mesela şu oluyor, bir iki öğrenci kendini gösteriyor sınıfta daha sosyal, ama diğeri daha başarılı ve sakin, o öğrenci geride kalıyor öğretmen gözünde. Kızım sakindir, geçen hayallerini anlatmış öğretmenine tamam böyle devam et demiş sadece."*

Alt SED 'de, ortaokul ve lise velilerinin, öğretmenlerini vizyon kazandırma konusunda yetersiz buldukları gözlenmektedir.

A2: *"Yani bu okulda pek zannetmiyorum. Yani işte okusunlar da, 5'i veya 6'yı bitirsin yeter gibi düşünüyorlar. Ben onlara baktığım zaman öyle gibi geliyor yani. Tam eğitim verelim, tam meslek sahibi yapalım, tam bir şey olsun, o konuda pek bilmiyorum. Daha çok sınıf geçmeye yönelik. Gitsinler de kurtulalım gibi, ilgi alaka sıfır."*

4.2.2. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Sosyal Hizmetinin Alt Başlıkları Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu ana temada; okul yönetiminin ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin gelişimini akademik ve psikososyal yönden desteklemesi, koruyucu önleyici çalışmaları yürütmesi, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması noktasındaki ebeveyn görüşleri 3 alt temayla değerlendirilmektedir. Koruyucu önleyici alt teması ise yine kendi içinde ihmal, istismar, zorbalık, şiddet, disiplinsizlik, bağımlılık, engellilik, farklı etnik kimlik, sosyal yardım konularını kapsayan 3 temada değerlendirilmektedir. Bu alt temalara ilişkin frekans tablosu aşağıdaki gibidir (Tablo.12);

Tablo 12. Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi Frekans Tablosu

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Gelişime Katkı Yönüyle	Yönetim ve PDR iyi, ilgili, programlar yapılıyor, davet ediliyoruz	2
	İdare yetersiz	1
	PDR' yi tanımıyoruz, yetersiz	6
Koruyucu Önleyici Hizmet Yönüyle (ihmal, istismar, bağımlılık)	Okul bu konularda iyi ve duyarlı	5
	Okul çocukları ihmal ediyor, sorunlarda kendi haline bırakıyor	1
	Okulda alkol, uyuşturucu, sigara bağımlılığı sorunu var ve okul bir şey yapmıyor	1
	Okulumuzda böyle sorunlar yaşanmıyor	2

Koruyucu Önleyici Hizmet Yönüyle (zorbalık, şiddet, disiplinsizlik)	Okulda çok sorun yok, bu konularda seminerler yapılıyor	1
	Bu problemler yaşanıyor ama bastırılmaya çalışılıyor	3
	Ortam çok kötü, okul önlemede yetersiz	1
	Okulumuzda böyle sorunlar yaşanmıyor	4
Koruyucu Önleyici Hizmet Yönüyle (engellilik, etnik farklılık)	Okulda engelli veya farklı kesimden bir öğrenci yok	4
	Engelli ve/veya farklı kesimden öğrenci var, çocuklar çok iyi davranıyor, biz tembihliyoruz ama okulu bilmiyorum, onlar için bir şey yaptıklarını duymadım	2
	Engelli öğrenci var, okul da arkadaşları da çok ilgili, verici	2
	Engelli öğrenci var ama okul onu istemiyor çünkü uğraştırdığını düşünüyorlar	1
Sosyalleşmeye Katkı Yönüyle	Farklı sanat, spor ve kulüp çalışmaları gibi sosyal aktivitelerle sürekli okulda etkinlikler yapılıyor	2
	Okullar arası maç yapılıyor sadece	1
	Dışarıdan halk oyunu öğretmeni geliyor	**1**
	Okul hiçbir şey yapmıyor, fiziki olarak da yetersiz	**5**

4.2.2.1. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Gelişimine Katkı Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada okul yönetiminin ve PDR servisinin, çocuklarına akademik ve psiko-sosyal açıdan destek sağlaması hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu PDR öğretmenlerini tanımadıklarını, okullarında rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğunu, bir sorunları olduğunda sınıf öğretmenlerinin ilgilendiğini ifade etmektedir. Bu tema 3 kategoriye ayrılmış olup, temanın farklı sosyoekonomik seviyelere göre farklılaşmadığı gözlenmektedir.

A1: *"Şimdi ne yönetimi ne de rehber öğretmeni tanımıyorum. Çocuğumuzun özel durumuyla ilgili (özel eğitim öğrencisi-öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği) rehber öğretmenle ben görüşmedim, sınıf öğretmenimiz görüştü. Bilmiyorum kimdir. Okuldan yazı gönderilmesi lazımdı sınıf öğretmenimiz ilgilendi yine."*

B3: *"Rehberlik ilgileniyor, cana yakın davranıyor, her şekilde yardımcı olurum diyor ama bence yetersiz kalıyor diye düşünüyorum. Öğrencinin isteklerine karşı kendi fikirlerini dayatıyor. Rehber öğretmenin standartları vardır, sen şöyle yap sen böyle yap. Bir test yaptı Türkçesi iyi diye sözel seç dedi ama sayılsalcı bir çocuk. Ya da iki yönü de iyiyse eşit ağırlık diyebilirdi. İlgili ama yetersiz. Kızım geçen anlatmış anlatmış o kadar kendini iyi o zaman sen böyle devam et deyip göndermiş yani. Rehberlikçinin özellikle daha aktif ve veliyle irtibatlı olmasını beklerim. Hem bizi yönlendirir hem öğrencilerin stresinde meslek seçiminde faydası olur."*

C2: *"Yetersizler kesinlikle. Öğrencileri tanımıyorlar bile. Rehber öğretmen belirli aralıklarla öğrencilerle görüşmeli gelişimini takip edebilmeli. Sorun olmasa da görüşüp sorun olduğunda fark edebilmeli, bize derslerinin ve davranışlarının gidişatıyla ilgili bilgi vermeli. Ben çocuğumun dikkat eksikliği problemini kendim keşfetmemek isterim. Uzman değilim ve zaten ne kadar görüyorum çocuğumu. Daha çok okulda."*

Kimi katılımcılar tarafından okul yönetiminin ilgili ve anlayışlı olduğu ifade edilirken, kimi katılımcılar yönetimi yetersiz bulduğunu ifade etmektedir.

> B2: *"Pandemiden dolayı okula çok giriş çıkış yapamıyoruz o yüzden yönetimle pek ilişkimiz yok açıkçası. En son kitap alımında gitmiştim, okul aile birliğindekiler diğer memur bayanlar çok ilgili alakalılardı. Kitap ödemede velilere kolaylık sağlıyorlar, birebir ilgileniyorlar. Okulda rehber öğretmen velilere bazen programlar yapıyor bizi çağırıyorlar, sınıf öğretmenimiz de bu etkinliklerden bizi haberdar ediyor."*

> *B3: "İdarecilerin yeterli olduğunu sanmıyorum, öğrencilerle ilgileri yok gibi düşünüyorum. Birazcık daha öğrencilerin disiplininin sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Müdürün biraz sakin kaldığını düşünüyorum ben açıkçası. Müdür dediğim hem otariter olmalı hem de öğrencilere karşı şefkatli olmalı. Bizimki biraz pasif kalıyor. Son senemiz bizim bu yüzden öğretmenlerle veliler arası diyaloğun daha sık olmasını beklerim."*

4.2.2.2. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Koruyucu Önleyici Hizmetler Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okul yönetiminin ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin koruyucu önleyici çalışmaların konusu olan ihmal, istismar, zorbalık, şiddet, disiplinsizlik, bağımlılık, engellilik, farklı etnik kimlik konularındaki tutumu, ebeveynler tarafından değerlendirilmektedir. Farklı mülakat sorularıyla katılımcılara okullarının koruyucu önleyici çalışmalarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuş, bulgular 3 alt tema altında toplanmış olup, her tema 4'er kategoriye ayrılmaktadır.

4.2.2.2.1. Okulda İhmal, İstismar ve Bağımlılık Sorunlarına Karşı Koruyucu Önleyici Çalışmaların Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada ihmal, istismar ve bağımlılık konularında alt SED'den bir katılımcı bağımlılık ve okulun ihmal sorunundan bahsetmekte, yine alt SED 'ten başka bir katılımcı sorunların olduğunu ve okulun ilgilenmediğini, öğrencileri ihmal ettiğini ifade etmektedir.

> A2: *"Okul ortamı çok fena. Şimdi bizim kız ben dediğim için teneffüse hiç çıkmıyormuş. Benim oğlum da aynı okuldan, ortaokulda gitti*

maddeye bulaştı, bütün okuldaki arkadaşları alkolikti. Ama kızım öyle olmasın diye onu hep ben uyarıyorum, yoksa okulun ilgileneceği yok ki, ihmal ediyorlar çocukları. Şimdi öğretmenleri onu çok beğeniyor ama okul onları anlamaya çalışmıyor."

Diğer katılımcıların okulunda bu sorunlar gözlenmemektedir.

C2: *"Böyle bir duyuru olmadı hiç, sorunla ben de karşılaşmadım, velilerden de duymadım."*

4.2.2.2.2. Okulda Zorbalık, Şiddet ve Disiplinsizlik Sorunlarına Karşı Koruyucu Önleyici Çalışmaların Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okulda zorbalık, şiddet ve disiplinsizlik hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Veliler özellikle zorbalık ve şiddetin okullarında yaşandığının altını çizmektedir. Velilerin değerlendirmelerinin, bulundukları SED'e göre farklılaştığı gözlenmektedir.

Özellikle alt SED 'den katılımcılar tarafından okulda şiddete sürükleyen kötü ortamların olduğu, yönetimin önlemek yerine öğrencileri bu sorunlara ittiği ifade edilmektedir.

A2: *"İki defa kafama vurdular dedi başka bir şey duymadım ama ben kendim şey yaptım mesela ben çocuğuma söylemişim yani kızım teneffüse çıkma, sen dersini yap demişim. Müdür de çocuklara zıt gidiyor. Sen beceremiyorsun, yapamıyorsun, senden adam olmaz diyor. Çocuklar da ben işe yaramazım diyecek. Bırak okulda bunlara karşı önlem almayı daha çok o yollara kötü yola sürüklüyorlar. Bir duydum ki mesela (aynı okulda okuyan diğer çocuğu) oğlum silah çekmiş adama okulunun çıkışında."*

B1: *"Akran zorbalığı oldu. Üst sınıflar alt sınıflardan kantin önünde paralarını alıyorlarmış. Önlerine sıraya giriyorlarmış. Kızımın da başına gelmişti. Sınıf öğretmenleri uyarmıştı. Kesinlikle paranızı vermeyin ve hemen o anda gelip bana söyleyin dedi. Akran zorbalığı var yani mücadele ediyorlar. Sosyal medyada veya şiddet içerikli dizide gördükleri zararlı şeyleri okulda oyuna çevirip yapanlar varmış,*

birbirlerine zarar veriyorlarmış. Öğretmenimiz uyardı. Çocukların izlememesi gereken şeylere karşı uyarıyor."

C1: *"Böyle problemler yaşanmıyor ama tek tük disiplinsizlik yaşandığında da hemen müdahale edilip çözüldüğünü velilerden duydum."*

4.2.2.2.3. Okulda Engelli veya Farklı Etnik Kimlikten Öğrenciler İçin Koruyucu Önleyici Çalışmaların Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okul yönetiminin ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, engelli ya da farklı etnik kimlikteki öğrencilere yönelik tutumları hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun okulunda engelli ya da farklı etnik gruptan öğrenci bulunmadığı gözlenmektedir. Bununla beraber böyle öğrencilerin olduğu okullarda öğrenciler arasında bir sorun yaşanmadığı, okulun da ilgi gösterdiği ifade edilmektedir.

A3: *"Almanya'dan var bir de gözleri görmeyen biri var. Bir sıkıntı yok. Hocalar özel ilgileniyor onlarla. Mesela görmeyen çocuk için özel yazı tipiyle sınav yapıyor hocalar. Ona göre ayarlıyorlar. Dalga geçen yok. Almanya'dan gelen de sıkıntı yaşamıyor."*

C3: *"Çok güzel, otizimli bir öğrenci var. Tutumları, ilgi alakaları çok güzel. Velisini tanıyorum çok memnun okuldan."*

Ayrıca otizimli ya da engelli öğrencilerin okullarda düzeni bozduğu ve ayrı çaba gerektirdiği için istenmediği, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin özel ilgiye yetişemediği ifade edilmektedir.

B1: *"Otizimli var, etnik olarak farklı biri yok. Okulun rolü yok daha doğrusu bunu çok aşılayamıyorlar. Hiçbir okulun otizimli ya da engelli çocukları istemediklerini biliyorum. Eşim lisede öğretmen, ben kreşte bunu yönetimlerde görüyorum. Bu okul da istemiyor bu öğrenciyi, öğretmenleri de istemiyor. Okulun şeyini bozduğunu düşünüyorlar. Hatta ben şahit değilim ama okulun önünde veliler konuşuyordu, bu çocuğa İngilizce öğretmeni, kötü davranmış, aile öğretmeni mahkemeye göndermiş. Çünkü sınıflar çok kalabalık, bizimki 36 kişi mesela, özel ilgi gerekiyor ve öğretmenler yetişemediklerini söyleyip istemiyorlar."*

4.2.2.3. Okuldaki Yönetimin Ve Rehberlik Hizmetlerinin Sosyalleşme İmkanlarının Sunulması Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okul yönetiminin ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin sosyalleşmesi yönünde sanat ve spor faaliyetleri, kulüp çalışmaları, sosyal sorumluluk projeleri, gezi ve diğer sosyal etkinlikler düzenlemesi noktasındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Bu tema 4 kategoriye ayrılmış olup temanın farklı sosyoekonomik seviyelere göre farklılaştığı gözlenmektedir.

> A1: *"Halkoyunu düzenliyorlar, dışarıdan bir öğretmen geliyor. Yağmurlu havalarda spor salonunda yapıyorlarmış. Onun dışında bir şey yok."*

> B3: *"TÜBİTAK yarışmalarına katılıyorlar, dereceler var okulda, beden eğitimi öğretmeninin kendi çabasıyla aktiviteler oluyor. Mesela orman gezisi, kahvaltı programı, hentbol müsabakaları. Bir de coğrafyacının aracılığıyla katıldıkları yarışmalarda okulun birincilikleri var. Hatta coğrafyacının bir şeyi vardı biz anneler de yardım etmiştik. Başka okullardaki görme engellilere materyaller hazırlanmıştı, boş dersinde öğrenciler ve sınıf anneleri bir araya geliyordu. Duyma engelliler için de bir şeyler yapıldı."*

Yukarıdaki örnekte de olduğu gibi katılımcılar okullarda yapılan faaliyetleri, okul yönetiminden ziyade öğretmenlerin kendi çabalarıyla gerçekleştirdiklerinin altını çizmektedir.

> B1: *"Çok fazla yok, hatta bizim zamanımızda bile rahatça top oynayabileceğimiz alanlar vardı, şimdi yok. Onun için alt yapı da yok. Topu bile biz para biriktirip sınıfça aldık çocuklara. Bizim zamanımızda toplar devlet tarafından verilirdi. Şuan o alt yapı yok. Sanat olarak da ilkokul kısmında yok. Bireysel öğretmenlerin çabalarıyla bir şey yapılırsa bir sosyal faaliyet oluyor. Mesela bizim sınıf öğretmeni kendisi dışarıdan bir halkoyunu hocasıyla anlaştı. Haftanın iki günü okul çıkışı zeybek, harmandalı öğretmeye başladı. Ama bu okulun bir icraatı değil."*

> C3: *"Okulda çok çeşitli imkanlar var mesela İspanyolca kursu, animasyon kursu, müzik kursu. Şunu gördüm; eğer öğretmen alanında çocuklara karşı ilgiliyse, müzik resim, hangisi ilgiliyse okulu öne*

çıkarıyor. Ama hoca ilgili değilse hiç öne çıkmıyor. Mesela müzik hocası inanılmaz ilgili bir kadın. Çocukları her yeri müzik sevgisiyle doldurdu, çocukların yeteneğini öne çıkardı, parlattı. Kızım hiç keman bilmiyordu sıfırdan keman çalmayı öğrendi mesela bir devlet okulunda, biz başka bir özel kurs almadık, çok güzel çalıyor. Bu sene de müzik kulübüne girdi."

4.2.3. Okul İkliminin Ve Okul Sosyal Hizmetinin Ortak Alt Başlıklarından Olan Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu ana temada; okul aile iletişiminde, çocuklarının eğitimini etkileyen yönüyle ailelerin ne gibi desteklere ihtiyaç duyduğu, okuldan destek görüp görmedikleri, okul aile işbirliğinin kurulmasında kendilerinin katkı sağlayıp sağlamadıkları, hangi kanallarla okul ile iletişim kurdukları ve okullarının bu iletişimdeki sorumlulukları noktasındaki ebeveyn görüşleri 3 alt temayla değerlendirilmektedir. Bu alt temalara ilişkin frekans tablosu aşağıdaki gibidir (Tablo.13);

Tablo 13. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi Frekans Tablosu

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Ailenin Destek İhtiyacı Yönüyle	Maddi destek ihtiyacımız var okul giderlerini karşılamakta zorlanıyoruz	2
	Maddi ve psikolojik destek ihtiyacımız var ama kime gideceğimizi bilmiyoruz, okulda dışlanmasından korkuyoruz	2
	Eğitimine katkı sağlamak için çocuğumuza nasıl yaklaşacağımızı bilmiyoruz	2
	Bir sıkıntımız ya da ihtiyacımız yok	3
Ailenin Katılımı Yönüyle	Sınıf annesi aktif, ona ulaşırız, ilgili ve sorun çözer bu yüzden sık iletişim kurabiliriz. Sonra gerekirse öğretmen ve idareye gidilir.	2

	Sınıf öğretmeni ilgilidir, toplantılara katılım yüksek olur, orda her şey konuşulabilir	2
	Toplantılara sadece ilgili veliler gider, katılım düşüktür	2
	Bir durum olursa direkt müdüre giderim, toplantıya çok katılmam, öğretmenlerden de bir sorum olduğunda dönüş alamam	3
Sorumluluk Alma Yönüyle	Sorumluluk hem ailede hem okulda eşittir, okul bu konuda iyi	3
	Sorumluluk ailede de vardır ama daha çok okuldadır, işin uzmanı olan eğitimciler onlar, bizi yönlendirecekler	3
	Sorumluluk ailede olmalı, aile talep etmeli	1
	Sorumluluğu bilmiyorum ama okulumuzda da bir şey yapılmıyor	2

4.2.3.1. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Ailenin Destek İhtiyaçları Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okul aile iletişiminde, çocuklarının eğitimini etkileyen yönüyle ailelerin ne gibi desteklere ihtiyaç duyduğu, okuldan destek görüp görmedikleri hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Katılımcıların 3'te 2'sinin çocuklarının eğitimini etkileyen yönüyle maddi ve/veya psiko-sosyal anlamda desteğe ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Ayrıca alt SED'den üst SED'e doğru bu ihtiyaçların artarken okulun ilgisinin azaldığı gözlenmektedir.

Ailelerin maddi ve manevi anlamda sosyal destek ihtiyaçlarının alt SED'den üst SED'e doğru artış gösterdiği gözlenmektedir. Okulların bu konudaki duyarlılığı da katılımcılar tarafından şöyle ifade edilmektedir:

A2: *"Mesela benim çocuğum yetim, 3 çocuğum var ben sosyal hizmetlerden az bir para alıyorum, banka kesiyor bazen o da düşüyor. Onun dışında hiçbir gelirim yok. Okulda ihtiyaçlarını zaten karşılayamıyorum, bazen çocuğu okuldan almayı unutuyorum, öğretmeni arıyor çocuk okulda kalmış alın diyor. Ben de iyi değilim, koca yok, oğlum cezaevinde, iki çocuk daha var. Çocuklarımla gerektiği gibi ilgilenemiyorum. Kızım zeki çalışkan ama yok yok. Bazı kitaplar alınacağı zaman öğretmeni bizden para istemiyor ama başka ihtiyaçları da var."*

B3: *"Okul bu sorunlara karşı duyarlı. Ekonomik destek de sağlanıyor, psikolojik durumlarda öğrencinin ailesiyle de görüşüyorlar. Mesela 9. Sınıftaki sıra arkadaşının aile kaynaklı çok ciddi psikolojik sorunları vardı. Kendine zarar veriyor ailesinden nefret ettiğini söylüyordu, okulla alakası da yoktu. Ama okul bu öğrenci ve ailesi ile iyi ilgilendi, öğretmenleri kızı idare etti."*

C2: *"Valla okulda ihtiyaç sahibi öğrenci olmadığı için ekstra bir çaba da yok gibi."*

Alt SED katılımcıları tarafından yaşadıkları sorunlar sebebiyle duydukları ihtiyaçları, çocuklarının okullarında dile getirmekten çekindikleri, çocuklarının öğretmenleri tarafından dışlanmasından ve derslerinin kötü etkilenmesinden korktuklarına dikkat çekilmektedir.

A2: *"Mesela sosyal hizmet beni kursa yazdırtıyor matematiğim, Türkçem daha iyi olsun ama ben bunu yapamıyorum. Para lazım, çünkü çocuğuma ek kitapları almam lazım. Mesela bende sıkıntıdan, psikolojinin bozulmasından unutkanlık oldu, hafızam sıfırlanmış. Ben kaldıramıyorum bazı şeyleri bu çocukların psikolojisi ne olacak. Ama çok da bir şey söyleyemiyorsun ki yani, öğretmenlerine de bir şey diyemiyorsun. Çocuğunu düşünüyorsun, kimi öğretmen yardım alan insanları hiç sevmiyor nefret ediyor. Yani niye muhtaç oluyorsun, niye çalışmıyorsun diye kızıyorlar. Ben isterdim öğretmenlere kızım yetim, çevrenizde biri yardım yapmak isterse onu da söyleyin demeyi. Diyemiyorum, belki çocuğuma farklı davranacak farklı gözle bakacak. İnsan bunlardan da çekiniyor yani dışlanırsa diye."*

A3: *"İhtiyacımız oldu ama nereye gideceksin ne yapacaksın bilmiyoruz ki. Babası içeri girdiğinden beri bu çocuk sorunlu, elimden ne gelir ki, kaldık. Sınıf öğretmeni konuşmaya çalıştığını söyledi ama içine kapanık olduğu için bir şey olmadı. Çocuğumun şevkini kırmadan bir elinden tutulsun, destek olunsun istiyordum ama olmadı. Öğretmenlerin düşüncesini, çocuğa nasıl yaklaşacağını bilmiyorsun. Anlayan öğretmen farklı ama kime güveneceğiz, kime anlatacağız, allak bullak olduk. Tam tersi tepkilerden korktuk. Aslında müdür yani idare falan durumumuzu biliyor, sanırım okul rehber öğretmen de ama bir destek olmadı."*

Maddi ihtiyaçların yanında çocuklarının eğitimlerini desteklemede manevi ihtiyaçlarının olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

B3: *"Zaten parasal yönden ihtiyaç hep var, ne kadar kitap olsa da bir işe yaramıyor açıkçası, ek kaynak illa gerekli. Manevi olarak da biz anne baba olarak elimizden geldiği kadar destek olmaya çalışıyoruz ama şu an sıkıntı yaşıyorum. Kızım çok inişli çıkışlı, son sınıf bir de daha işini iyi bilen rehber öğretmen olsa nasıl yaklaşacağımı bilirim. Belki eksik ya da yanlışımız var ama onu kendimiz göremiyoruz ki. Çözemediğimiz için sıkıntı oluşuyor ailede. Sınavlar için baskı yapmak istemiyorum ama boş bırakmak da istemiyorum. Bunda eksiklerimiz var, nasıl davranacağımızı bilmiyoruz."*

Üst SED'lerden olan katılımcılar çocuklarının eğitimini etkileyen yönüyle ailelerinin bir ihtiyaçları olmadığını, okullarının da kendilerine yettiğini ifade etmektedir.

C2: *"Sınıf öğretmenimiz gerekli her şeyi ailelere söylüyor bizi yönlendiriyor, ilgileniyor. Sınıf öğretmeni bizim için yeterli."*

C3: *"Bir sıkıntımız derdimiz yok Allah'a şükür, okul da bu konuda mükemmel değilse de iletişim kurulabilir bir yer."*

4.2.3.2. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminde Kendi Katılımlarının Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okul aile işbirliğinin kurulmasında kendilerinin katkı sağlayıp sağlamadıkları, hangi kanallarla okul ile iletişim kurdukları hakkındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir. Toplantılara katılmayan velilerin okul ile iletişimlerinin kopuk

olduğu ve okullarında iletişim mekanizmasının kurulmamış olmasından dolayı her sorunlarında idare ile muhatap oldukları gözlenmektedir.

A2: *"Müdürle direkt gidip muhatap oluyorum bir sorun olunca. Toplantılara çok şey yapamıyorum."*

A1: *"Eksikleri de vardır mutlaka okulun ama duyurular toplantılar yapılıyor, toplantılara herkes gelmiyor zaten sadece ilgili veliler geliyor. Ben sözde okul aile birliğindenim ama bizim de öyle çok yaptığımız bir şey yok."*

B1: *"Önce öğretmenimize söylüyoruz, o beni aşar derse idareye kendimizi ifade edebiliyoruz. Mesela koronadan dolayı bahçede yemek yeniyordu. Sonra havalar soğudu kapalı alan istendi, okul düzenleme yaptı, çözüldü yani. İsteklerimiz karşılanıyor genelde."*

Okul aile iletişimin ve işbirliğinin sağlıklı sağlandığı okullarda sorunların hızlı çözüldüğü, taleplerin rahat iletildiği ve veli katılımının da yüksek olduğu ifade edilmektedir.

B2: *"Tabi, direkt sınıf annesine iletiyoruz. Her şeyle ilgileniyor, okul aile birliğine gidiyor konu, o kadar iyi ki öğretmene veya müdüre ulaşmamıza bile gerek kalmıyor. Her yerde yani. İş bitirici biri. Arada sınıf annesi bağımız sayesinde her sorun çözülüyor. Kitap alınması olsun, ödevin anlaşılmadığı durumlar olsun, gezi ve sosyal aktivite olsun, sınıf annesi güzel organize ediyor, herkes de katılıyor. Hemen yanıt geliyor hemen ulaşabiliyoruz. "*

C1: *"Genelde toplantı ve seminerlere giderim. İhtiyaç olduğunda işleyiş şöyle önce sınıf annesi, oradan gerekirse öğretmen, sonra gerekirse yönetim."*

C3: *"Bir şey olduğunda sınıf öğretmeni ve ardından müdür yardımcısına ulaşabiliyoruz."*

4.2.3.3. Okul Aile İş Birliği Ve İletişiminin Sorumluluk Alma Yönüyle Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi

Bu alt temada; okul aile işbirliğinin kurulmasında, okulların bu iletişimdeki sorumlulukları noktasındaki ebeveyn görüşleri değerlendirilmektedir.

A1: *"Ortak kararlar alınmasından yanayım. Yani sorumluluk her iki tarafta da var. Okulumuz bu konuda iyi diyebilirim yani toplantılar düzenliyor."*

A3: *"Ben sorumluluk kimde bilmiyorum ama okulun kendi üzerine düşeni yapmadığını düşünüyorum. Yani pandemi de zaten hiçbir iletişim olmadı öncesinde de toplantılar falan pek olmazdı ya da iyi duyurulmazdı bilmiyorum."*

Katılımcılar tarafından asıl sorumluluğun okulda olduğu, bu konuda okulların daha tecrübeli olduğu, işin uzmanları tarafından yönlendirilmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

B2: *"Okulda daha çok sorumluluk vardır aslında. Okul önce iletişime geçse daha iyi olur, işe hakim olanlar onlar, bu bizim ilk çocuğumuz olabilir. Veli toplantılarını okul düzenliyor ama ekstra bir sorun olduğunda veliler de talep ediyor. O durumda da okul toplantı ayarlıyor. Güzel bir iletişim sağlandı yani okul ile aile arasında. Bu karşılıklı yani aslında."*

C3: *"Sorumluluk yani şöyle daha çok okulda olduğunu düşünüyorum. Ailenin başka sorunları olabilir. Herkesin eğitim seviyesi veya derdi başka. Okul bu işin uzmanıysa, mesela ben bir eğitimci değilim, çocuğumda bazı şeyleri takip edemem, onların bazı sorunları fark etmelerini beklerim. Kızımın geçen sene ikinci dönem pandemide online eğitimden dolayı performansı düşmüştü. Performansı düşünce bu yıl hocalar herkese değil de önceden dersleri iyi olup da performansı düşen çocukların ailelerine ayrıca bir toplantı yaptılar ve bu benim çok hoşuma gitmişti. Bu çocuklar normalde iyi siz bize destek olun, bu çocukları derslerden uzaklaştırmak istemiyoruz diye konuştular ve bizim de fikirlerimizi aldılar, ev durumlarımızı sordular. Ayrıca bir toplantıydı, diğer velileri dahil etmemeleri de iyi oldu. Veli olarak benim açımdan artıydı."*

5.TARTIŞMA

Üzerinde çalışılan yüksek lisans tezi, kavramsal çerçeve ve alan araştırması olarak iki bölümde ele alınmaktadır. Kavramsal çerçevede özellikle araştırma sorularıyla bağlantılı olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile okul iklimi ve okul sosyal hizmeti kavramlarına dair test edilen konularda bir temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

Literatür taraması sonucu Türkiye'de bulunmayan okul sosyal hizmeti uygulaması ihtiyacını gösteren okul iklimine dair ebeveyn görüşlerinin literatürde eksik bulunduğu kanaatine varılmıştır. Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında çocuğu okuyan ebeveynlerin okul iklimine dair akademik, sosyal ve güvenlik açısından algıları; okullarında karşılaştıkları ve çocuklarının okul hayatını etkileyen bireysel ve/veya çevresel sorunları; öğrenci öğretmen ilişkisine, okul yönetimi ve psikolojik danışma rehberlik hizmetlerine dair görüşleri; okul aile iletişimi ve iş birliği hakkındaki görüş ve beklentileri bu bölümde tartışılmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında 399 ebeveyne ulaşılmış, nitel kısmında ise 9 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırmanın nicel boyutunda ebeveynlerin okul iklimi algılarının nasıl olduğu, bu algılarının demografik değişkenlere göre değişip değişmediği sorularına cevaplar aranmıştır.

Katılımcıların yaklaşık 3'te 2'sini (%69,7) kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun (%74,9) 30-49 yaş aralığında olduğu ve %91,1'inin evli olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuk sayısı 2 (%43,4) ya da 3 (%27,8) olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu (65,7) anneler oluştururken, baba katılımcılar örneklem grubunun %29,8'ini oluşturmaktadır. Ayrıca diğer grubuna giren çocuğa bakan konumundaki anneanne, babaanne, abla gibi kişi sayısı n=18 olarak görülmektedir.

Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında yarıya yakının (%49,9) lisans veya lisansüstü mezunu olduğu; %21,1'i i ilkokul veya ortaokul mezunu, %29,1'i lise mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yarıdan fazlasında (%51,6) ailenin aylık geliri 5000 TL'nin altında, %29'unun 5001-10000 aralığında, %19'unun ise 10001 ve üzerinde olduğu

görülmektedir. Diğer yandan aylık geliri asgarinin de altında olan (n=75) katılımcılar bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında katılımcıların yaklaşık yarısının alt SED'lerden olduğu görülmektedir.

- Yapılan analiz sonucunda *cinsiyetler arasında okul iklimi algısı* farklılığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Kadın ve erkekler arasında akademik iklim, güvenlik iklimi, sosyal iklim ve okul iklimi genelinde istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05). Ancak Altuntaş ve diğerlerinin (2020) yürütmüş olduğu araştırma sonuçlarına göre kadın velilerin okul iklimi, sosyal iklim ve akademik iklim algılarının erkeklere daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Katılımcıların *çocuklarına olan yakınlığına göre okul iklimi algısında* bir değişiklik olup olmadığına yönelik analizde çocuklarına olan yakınlığında okul iklimi algısında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

- Yapılan analize göre katılımcıların *medeni durumları açısından okul iklimi algısında* istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

- Katılımcıların *ailelerinde bulunan çocuk sayısına göre okul iklimi algısında* bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına yapılan analize göre çocuk sayısı farklılığına göre okul iklimi algısında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

- Yapılan analize göre katılımcıların *yaşı açısından okul iklimi algısında* istatistiki açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

- Katılımcıların *çocuklarının eğitim kademesine göre okul iklimi algısında* bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına yapılan analize göre katılımcıların çocuklarının eğitim durumu açısından okul iklimi algısında istatistiki açıdan akademik iklim, sosyal iklim ve okul ikliminin genelinde anlamlı bir fark bulunmaktadır (p<.05). Diğer bir ifadeyle akademik iklim, sosyal iklim ve okul iklimi algısının ilkokul velilerinde lise velilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında Altuntaş ve arkadaşlarının (2020) velilerin okul iklimi algısına dair yürütmüş olduğu çalışmada da benzer şekilde ilkokul velilerinin akademik ve sosyal iklim algıları ortaokul velilerine göre daha yüksek çıkmaktadır. Schuler ve diğerlerinin (2014) Harvard Üniversitesinde yürüttükleri araştırmanın sonuçlarına göre de küçük yaşlarda çocuğu olan ebeveynlerin, büyük yaşlarda çocuğu olanlara göre okul iklimini daha olumlu

algıladıkları sonucuna varılmıştır. Bakü'de yapılan benzer bir araştırma ilkokul ve ortaokul velilerin okul iklimi algılarını kıyaslamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul velilerinin akademik iklim ve okul iklimi algıları ortaokul velilerine daha yüksek çıkmıştır (Mahmudlı ve Öz, 2020). Okul iklimi literatüründe yapılan diğer araştırmaların sonuçlarına göre ise liselerde okul ikliminden kaynaklanan sorunların alt kademe okullardaki sorunlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Demirtaş, vd., 2007). Diğer yandan 4. sınıftan itibaren liseye doğru gittikçe öğrencilerin memnuniyet ve aidiyet duygularının giderek azaldığını ve okul terki gibi sorunların ortaya çıktığını gösteren araştırmalar (Magen-Near ve Shachar, 2017), bu yaş aralığında okul iklimini etkileyen kişisel ve çevresel sorunlara işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın ebeveyn yönüyle olan bulguları literatürdeki genel bulgularla uyuşur niteliktedir. Bu bulgular ise bizlere ergenlik çağında yaşanan kişisel sorunlarla birlikte okul ikliminin olumsuz etkilerinin görülebildiğini, çok yönlü meslek elemanları olan okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyacının artabileceğini göstermektedir.

- Katılımcıların *eğitim durumuna göre okul iklimi algısında* bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına yapılan analize göre katılımcıların eğitim durumu açısından okul iklimi algısında istatistiki açıdan tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<.05$). Lise mezunu ebeveynlerin ilkokul ve üniversite mezunu olanlara göre güvenlik iklimi, akademik ve sosyal iklim algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ertem ve Gökalp (2020)'in velilerin okul iklimi algıları üzerine yapmış oldukları araştırmada lise mezunu velilerin ilkokul mezunu velilere göre okul iklimini daha olumsuz buldukları sonucuna varılmıştır. Bakü'de yapılan benzer bir çalışmaya göre eğitim seviyesi arttıkça okul iklimine dair algılar daha olumsuz olmaktadır, ilkokul mezunu velilerin okul iklimi algıları lise ve üniversite mezunlarına göre daha yüksektir (Mahmudlı ve Öz, 2020). Bu araştırmanın sonuçları ilkokul ve lise mezunları arasındaki okul iklimi algısındaki farkın benzer şekilde ortaya konulmasıyla literatürdeki diğer bulgularla uyuşur niteliktedir. Ancak üniversite mezunlarının okul iklimi algılarına dair bulgular benzer diğer araştırmalarla uyuşmamaktadır.

- Katılımcıların *gelir durumuna göre okul iklimi algısında* bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek adına yapılan analize göre katılımcıların gelir durumu açısından okul iklimi algısında istatistiki açıdan tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<.05$). Diğer bir deyişle güvenlik iklimi, akademik ve sosyal iklim alt başlıklarında alt

ve orta SED'den olan katılımcıların okul iklimi algılarının üst SED'den olan katılımcıların okul iklimi algılarına göre düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde alt SED'den katılımcıların orta SED'den katılımcılara göre okul iklimi algısının düşük olması sebebiyle sosyo-ekonomik seviyenin artmasıyla okul iklimi algısının da arttığı yorumu getirilebilmektedir. Dönmez'in 2016'da öğrenciler ile yaptığı araştırma benzer sonuçlara ulaşmış, alt SED'den öğrencilerin okul iklimi algılarının orta ve üst SED'e göre düşük olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin tükenmişlik düzeyini etkilediğini, bunun da okul ikliminde olumsuz bir etkiye sebep olduğunu göstermektedir (Cırcır, 2018). Diğer yandan öğretmenlerin algıladıkları okul yaşam kalitesi üzerine yapılan araştırmalar; alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda algılanan okul yaşam kalitesinin üst sosyo-ekonomik okullardakine göre düşük olduğunu göstermektedir (İlmen, 2010). Dolayısıyla alt SED'lerdeki okullarda bir yandan öğrenciler, kişisel yaşam koşulları sebebiyle maruz kaldıkları olumsuz deneyimlerini okula taşırken diğer yandan bu okullardaki öğretmenlerin, birçok problemle aynı anda baş etme mecburiyetiyle okul yaşam kaliteleri düşmektedir. Sonuç olarak okul iklimi sosyo-ekonomik şartlardan etkilemekte, ebeveynlerin okul iklimi algıları da bu şartlara göre şekillenmektedir. Bu araştırmanın ebeveyn yönüyle olan bulguları literatürdeki genel bulgularla uyuşur niteliktedir.

Yapılan araştırmanın nitel boyutunda ebeveynlerin okul iklimi algılarının nelere dayandığı; yine sosyo-ekonomik değişkenlere göre okula dair görüşlerinin nasıl şekillendiği; nasıl sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlarda okullarının tutumları; öğretmen öğrenci ilişkisi, yönetim ve psikolojik danışma rehberlik faaliyetleri, okul aile ilişkisi hakkında neler düşündükleri hakkında sorulara cevaplar aranmıştır.

Alt, orta ve üst SED'e ait ilkokul, ortaokul ve liselerin her birinden birer katılımcı olmak üzere toplamda 9 ebeveyne ulaşılmıştır. Katılımcıların 1'i bekar, 8'i evli olmak üzere tamamı kadındır. Katılımcıların 6'sı ev hanımı, 1'i fabrika işçisi, 1'i öğretmen, 1'i ise hemşire olarak görülmektedir. Üst SED'deki katılımcıların eşleri banka, bürokrasi ve özel sektörlerde çalışırken, orta SED'deki katılımcıların eşleri memur, alt SED'deki katılımcıların eşleri ise memur veya işsiz olarak görülmektedir. Katılımcıların çocuk sayılarına baktığımızda 1'inin 5, 5'inin 3, 3'ünün 2 çocuğu bulunmaktadır.

- Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin *öğrenci öğretmen ilişkisine* dair düşüncelerine baktığımızda çoğunluğunun (n=7) *akademik destek yönüyle*

öğretmenlerinden memnun olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin ağırlıklı olarak çocuklarının öğretmenlerini akademik gelişime katkı açısından yeterli bulduklarını, öğretmenlerinden memnun olduklarını ifade ederken, katılımcıların okul şartlarından bağımsız olarak öğretmenlerin bireysel çaba gösterdiklerine dair ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar okul ikliminde destekleyici ve başarı odaklı öğretmen davranışının akademik başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır (Bahçetepe, Giorgetti, 2015)

- *Psikososyal destek* noktasında ise 3'te 2'sinin (n=6) öğretmenlerinden memnun olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü bulunma, babanın cezaevinde bulunması gibi özel sorunları olan öğrencilerin ebeveynlerinin, sınıf öğretmenlerinin psikososyal destek noktasındaki bireysel çabalarından memnun oldukları görülmektedir. Bununla beraber diğer dikkat çekici nokta ise lise seviyesindeki katılımcıların olumsuz ifadelerinin arttığının gözlenmesidir. Özellikle öğretmenlerin öğrencileri yeteri kadar tanımaması bu konuda öğretmenlerin yetersiz olarak sınıflandırılmasına sebep olmaktadır. Bu noktada araştırmanın nicel boyutundaki ebeveynlerin okul iklimi algısının lisede, ilkokula göre düşük çıkmasıyla nitel bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna varılmaktadır. Tschanen-Moran ve Hoy (1997)'un gerçekleştirmiş olduğu araştırmaya göre, öğretmenlerin öğrencilerine sosyal destek sağlaması okul ikliminde güven duygusunun hakim olmasını desteklemektedir. Ancak bu araştırmadaki görüşmeler doğrultusunda, lisede ergenliğe bağlı psiko-sosyal değişiklikler ve branş derslerinin artmasıyla ve öğretmelerle birebir kurulan ilişkilerin azalması göz önünde bulundurulduğunda, okullarda bu yönden öğrencileri destekleyecek hizmetlerin yetersiz kaldığı ve uzman meslek elemanlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmaktadır.

- Ebeveynlerin, çocuklarına *vizyon kazandırma* konusundaki öğretmen değerlendirmelerine baktığımızda ilkokul çağındaki katılımcıların genel olarak öğretmenlerinden memnun oldukları ancak bu konudaki fikirlerinin sınırlı kaldığı gözlenmektedir. Bununla beraber katılımcıların 3'te 2'si öğretmenlerin çocuklarına vizyon kazandırdığını ve/veya gelecek hakkında düşünmeye sevk ettiğini ifade etmektedir. Alt SED'den üst SED'e doğru vizyon kavramının ebeveynler tarafından anlaşılırlığının arttığı ve aynı zamanda öğretmenlerinden daha memnun olunduğu, dolayısıyla sosyoekonomik seviyeye göre bu durumun değişkenlik gösterdiği gözlenmektedir. Bu noktada ebeveynlere göre yaşanan yetersizliklerin ilgisizlikten kaynaklandığını düşünmeleri dikkat çekici bir noktadır. Her geçen gün artan nüfus ve göç

ile birlikte okullardaki öğrenci sayılarının da artması ve özellikle alt SED'lerdeki okullarda kalabalık sınıflarda derslerin yapılması öğretmenlerin her öğrenci ile yakından ilgilenmesini zorlaştırmaktadır. Bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçları karşılaştırıldığında; akademik iklim algısını etkileyen bu tarz faaliyetlerin okullarında yapılmadığının özellikle alt SED'deki ebeveynler tarafından belirtilmesi, nicel boyuttaki okul iklimi ve akademik iklim algılarının alt SED'lerde daha düşük çıkmasını açıklar niteliktedir.

- Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin *okul yönetimi ve PDR hakkındaki* düşüncelerine baktığımızda *akademik ve psikososyal gelişime katkı* yönüyle sadece 2 katılımcının okullarından memnun oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; destekleyici ve yönlendirici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları arttıkça okul ikliminin olumlu bulunma seviyesi de artmaktadır (Şenel, 2015). Bir başka deyişle müdür ve öğretmenlerin tutumları okul iklimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada ise katılımcıların 3'te 2'si ise PDR öğretmenlerini hiç tanımadığını ifade etmektedir. Ebeveynlerin PDR öğretmenlerine dair düşüncelerinin sosyo-ekonomik değişkenlere göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Özel ihtiyaçları bulunan veya öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin resmi işlemleriyle sınıf öğretmeninin ilgilenmiş olması dikkat çekici bir nokta olarak görülmektedir. Bu gibi durumlarda okul yönetimi ve rehber öğretmeninin bir takım sorumlulukları bulunmakta, aile ile görüşmesi ve bilgilendirmesi beklenmektedir.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında kimi ebeveynlerin rehber öğretmenden; akademik, mesleki veya kariyer anlamında destek beklediği; kimi ebeveynlerin çocuklarının psikolojik ve bilişsel sorunlarında destek beklediği; kimisinin ise çocuklarının eğitimlerini etkileyen yönüyle ailevi sorunlarında destek beklediği görülmektedir. Ancak rehber öğretmenlerin okullarda sayıca az olması, gereksiz iş yükünün altına girmeleri; hem akademik gelişim takibiyle kariyer tavsiyelerinde bulunmalarının hem de kişisel ve çevresel psikolososyal sorunlara çözüm üretmelerinin kendilerinden beklenmesi, PDR'nin her öğrenciye ulaşmasını engellediği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar da rehberlik hizmetlerinin sayıca yetersiz kalması, alanları dışındaki işleri yüklenmeleri, yapılan hizmetlerin kağıt üzerinde alınan kararlara kıyasla düşük kalitede kalması, sürenin ve uygulanan materyallerin kısıtlı olması, bazı rehber öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olmaması gibi problem alanlarını ortaya koymaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Bu araştırmanın da ebeveyn görüşlerine

dair bulguları literatürdeki genel bulgularla uyuşur niteliktedir. Dolayısıyla okullarda öğrenciyi ve çevresel koşulları kapsayan çözümler üretebilecek sosyal hizmet meslek elemanlarının bulunmasının bu sorunu ortadan kaldırabileceği sonucuna varılmaktadır. Benzer şekilde Kuli'nin (2018) rehber öğretmenlerle görüştüğü araştırmasının sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin özellikle çevresel kaynaklara erişim noktasında sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır.

- Yapılan görüşmelerde ebeveynler; okullarda çocuklarının gelişimlerini ve okul iklimini olumsuz etkileyebilecek sorunların olduğunu ifade etmektedir. Bu sorunlara baktığımızda *öğrencilerin ihmal edilmesi, bağımlılık, zorbalık, şiddet ve disiplinsizlik* gibi davranışların okullarda yaşandığı görülmektedir.

- Katılımcıların çoğunluğunun (n= 7) okulunda *ihmal, istismar ve bağımlılık* sorunlarının yaşanmadığı ve okullarının tutumundan memnun oldukları sonucuna varılmaktadır. Ancak diğer yandan ihmal ve bağımlılık konularında alt SED'den katılımcılar, okullarında yaşanan sorunlara dikkat çekmektedir. Yine alt SED'den bir katılımcının, çocuğunun madde kullanımına okulda başladığına ve okulun bu sorunu çözmede ihmalkar davrandığına dair ifadeleri önem arz etmektedir. Yoksul bir yerleşim yerinde ortaokul öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre; okulda yaşanan olumsuz deneyimler ve ihmalkar okul yönetimi tutumu öğrencilerin okul iklimi algısını olumsuz etkilemekte, öğrencilerin akademik başarısının düşmesine sebep olmaktadır (Niehaus, vd., 2012, Akt: Asaroğlu, 2019). Yine benzer başka bir araştırma, düşük SED'lerden olan öğrencilerin bulunduğu okullarda destekleyici bir iklim oluşturulamadığında çevresel risk faktörlerinin meydana gelebileceği sonucuna varmıştır (Borman ve Rachuba, 2001). Olumsuz okul ikliminin bulunduğu okullarda akran etkisiyle öğrenciler zararlı madde kullanımına başlayabilmektedir. Kötü akran örneği ve baskısı, çocuk işçiliği, medya, çevrenin duyarsızlığı, okulda yaşanan problemler genç yaşta yaşanan bağımlılığın sebepleri olarak sayılabilir (Aksoy, 2006). Bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçları karşılaştırıldığında; güvenlik iklim algısını etkileyen bu tarz sorunların özellikle alt SED'deki ebeveynler tarafından belirtilmesi, nicel boyuttaki okul iklimi ve güvenlik iklimi algılarının alt SED'lerde daha düşük çıkmasını açıklar niteliktedir. Sonuç olarak çocuk ve genç refahı, bağımlılık gibi konularda mesleki müdahale bilgi birikimine sahip sosyal hizmet elemanlarının okulda aktif rol alması, yaşanan bu sorunlara karşı koruyucu çalışmaların yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

- Okulda *zorbalık, şiddet ve disiplinsizlik* konularında ebeveynlerin değerlendirmelerinin bulundukları SED'e göre farklılaştığı gözlenmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası (n=5) okullarında böyle sorunların olmadığını ifade ederken özellikle alt SED'den katılımcıların, okulda şiddete sürükleyen kötü ortamların olduğu, yönetimin ise önlemek yerine öğrencileri bu sorunlara iten bir tutumunun olduğuna yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Diğer SED'lerden olan okullarda da bu sorunlu davranışların görülebildiği ancak okulda buna karşı bir mücadelenin olduğu sonucuna varılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi nicel ve nitel sonuçları karşılaştırıldığında; güvenlik iklim algısını etkileyen bu tarz sorunların özellikle alt SED'deki ebeveynler tarafından belirtilmesi, nicel boyuttaki okul iklimi ve güvenlik iklimi algılarının alt SED'lerde daha düşük çıkmasını açıklar niteliktedir. Philedelphia'da benzer bir araştırmanın sonuçlarına göre ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşanan şiddet ve saldırganlıklar okul iklimine yansımaktadır. Okullarda olumlu sosyal ortamlar kurulabildiğinde ise bu sorunlara karşı okul iklimi koruyucu işlev üstlenmektedir (Welsh, 200). Yapılan araştırmalarda, olumlu okul ikliminin sağlanmasıyla öğrencilerin okula uyumunun artacağı, okula yabancılaşmanın ve agresif davranışların azalacağı, böylece zorbalığa karşı güçlü bir adım atılmış olacağı görülmektedir (Çalık, vd, 2009; Epstein, 1995). Okullarda görülen şiddet ve zorbalık gibi davranışların nedenlerine baktığımızda anne babaların şiddet içeren davranışlarıyla yanlış rol model olmaları, şiddet içeren oyunlar, eğitimsizlik, medya, yoksulluk, yaşanılan yer ve boş vakitlerin verimli geçirilmemesi gibi çeşitli sebepler bulunmaktadır (Yıldız, 2017). Bu sebeplerin alt SED'lerden olan öğrenci ve ailelerinde daha çok görüldüğü göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın sonuçları ışığında okul sosyal hizmetine olan ihtiyaç bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla şiddet ve zorbalık gibi sorunların çözümünde çevresi içinde birey yaklaşımının benimsenmesi; okulda, çevresinde ve ailede şiddet mağduru çocuklar için koruyucu önleyici çalışmaların yapılması; kurumlar arası işbirliklerinin kurulması adına çocukların en çok vakit geçirdikleri okullarda sosyal hizmet desteğinin bulunması çocuk refahının sağlanmasında büyük önem taşımaktadır.

- Okullarda *engelli veya faklı etnik kimlikten* öğrencilerin bulunması durumuna ve okulun bu konudaki tutumuna yönelik ebeveyn görüşlerine bakıldığında; katılımcıların yarıya yakını (n= 4) böyle bir öğrencinin bulunmadığını ifade etmektedir. 2 katılımcı okullarında engelli öğrencinin olduğunu ve ona karşı personel ve öğrencilerin tutumunun çok olumlu olduğunu dile getirirken, diğer 2 katılımcı okullarındaki böyle öğrenciler için

ekstra bir çabanın olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca bir katılımcının engelli ya da özel gereksinim ihtiyacındaki öğrencilerin, okullarda düzeni bozduğu ve ayrı çaba gerektirdiği için istenmediğine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir.

- Yapılan görüşmelerde ebeveynlerin okullarda *sosyalleşme faaliyetlerine* yönelik düşüncelerinin öğretmenler üzerinden şekillendiği ve sonuçların SED'lere göre farklılaştığı görülmektedir. Alt SED'lerden katılımcıların okullarında ders dışı sosyal faaliyetler yapılmazken orta ve üst SED'lerde okul derecesine göre değişen faaliyetlerin bulunduğu görülmektedir. Bununla beraber katılımcıların yarıdan fazlası (n=5) okullarındaki faaliyetlerin öğretmenlerin bireysel çabalarıyla yapıldığını, yönetimin bu konularda yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçları karşılaştırıldığında; sosyal iklim algısını etkileyen bu tarz faaliyetlerin okullarında yapılmadığının özellikle alt SED'deki ebeveynler tarafından belirtilmesi, nicel boyuttaki okul iklimi ve sosyal iklim algılarının alt SED'lerde daha düşük çıkmasını açıklar niteliktedir.

- Yapılan görüşmelerde öğrencinin gelişimini etkileyen yönüyle ailelerin 3'te 2'sinin *maddi ve manevi anlamda çeşitli desteklere ihtiyaç* duyduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca alt SED'den üst SED'e doğru bu ihtiyaçların artarken ters orantılı olarak okulun ilgisinin azaldığı gözlenmektedir. Özellikle alt SED'de aile kaynaklı sorunları olan ebeveynlerin, çocukları için hem maddi hem psikolojik anlamda desteğe ihtiyaç duydukları ancak çocuklarının öğretmenleri tarafından dışlanmasından ve derslerinin kötü etkilenmesinden korkmalarından dolayı bunu okulda dile getiremedikleri bu araştırmada görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarında daha fazla zorlandığını, devamsızlık ve suça sürüklenme gibi sorunları daha fazla yaşadığını göstermektedir (Çalış, 2019). Dolayısıyla araştırmanın alt SED'den ailelerinin destek ihtiyacının olduğu sonucu literatürdeki genel bulgularla uyuşur niteliktedir.

Aile içinde yaşanan problemler öğrencilerin akademik hayatlarını etkilemenin ötesinde çocuk refahını tehdit etmektedir. Birçok aile içi problem okullara yansımakta ve okul iklimini de olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında yine çocukların yaşadığı bu problemler zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okullarda görünür hale gelmekte, okulda tespiti, çözüm üretilmesini ve müdahaleyi mümkün kılmaktadır. Bu noktada Berkowitz ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları araştırmalar sonucu verdikleri tavsiyeye göre ailelerden eğitime katılımı beklemeden önce okullar adım atmak durumundadır.

Pozitif okul iklimi oluşturmayı amaçlayan bu adımlar ise aileye yönelik kaynak ve sosyal destek sağlama gibi stratejileri içermelidir. Dolaysıyla Kuli'nin (2018) de ifade ettiği gibi; çocuk refahı aile refahından ayrı düşünülemeyeceği için okulda akademik, psikolojik ya da sosyal sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik müdahale planı oluştururken ailesel koşulları da değerlendirmek ve aileye yönelik destek hizmetlerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır.

- *Aile okul iletişimi ve işbirliği* noktasındaki ebeveyn görüşleri değerlendirildiğinde 9 katılımcının 4'ü okullarında ailenin eğitime katılımının yüksek olduğunu çünkü okulun ilgili ve sistemli bir tutum içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada okullarından memnun olan velilerin sınıf annesi ve okul aile birliği sistemlerinin çok iyi işlediği, iletişimin sık ve güçlü olduğu sonucuna varılmaktadır. Diğer yandan toplantılara katılmayan velilerin okul ile iletişimlerinin kopuk olduğu ve okullarında iletişim mekanizmasının kurulmamış olmasından dolayı her sorunlarında idare ile muhatap oldukları gözlenmektedir. Bu alanda yapılan bir başka araştırma benzer şekilde göstermektedir ki; velilerin toplantılara katılım sağlaması "yöneticilerin yönetim becerileri ve okul iklimi algılarıyla" ilişkilidir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre toplantıya katılımın artmasıyla velilerde genel okul iklimi algısı da artmaktadır (Altuntaş, vd., 2020). Yine California'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre benzer şekilde okul yönetiminin ve rehberliğin katılımı teşvik eden çalışmaları, okul-aile işbirliği ve okul iklimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Berkowitz, vd., 2017). Bu noktada araştırma bulgularının literatürdeki diğer araştırmalarla uyuştuğu görülmektedir.

Ailenin eğitime katılımında ailesel, çevresel ya da okul kaynaklı çeşitli engeller söz konusu olabilmektedir. Yapılan araştırmalar çocukların okulu sevmeleri, eğitim hayatlarını verimli geçirmeleri ve topluma kazandırılmaları için olumlu okul ikliminin oluşturulmasında aile katılımının önemini vurgulamaktadır (Epstein, 2002). Bu noktada sürdürülebilir bir okul aile işbirliğinin sağlamasında rehber öğretmenlerin yetersiz kaldığı (Karakaya, 2012), ailenin eğitime katılımı önündeki engellerin kaldırılmasında daha geniş bir bakış açısına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca katılımcıların 3'te 1'i bu iletişim ve işbirliğinde sorumluluğun aile ve okullarda eşit olduğunu, kendi okullarından da memnun olduklarını; 3'te 1'i uzman tarafın okul olması sebebiyle sorumluluğun daha çok okulda olduğunu ve yönlendirme beklediğini ifade etmektedir.

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan saha çalışması sonucu araştırma sorularına bulunan cevaplar özetle şu şekildedir;

- Ebeveynlerin; demografik değişkenlere göre okul iklimi genelinde ve özelde akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları nasıldır?

Araştırma sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, çocuğa yakınlık derecesi, ailedeki çocuk sayısı, medeni durum ile okul iklimi genelinde ve alt boyutlar olan akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ebeveynin gelir durumu; akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları üzerinde etkili olmaktadır. Ekonomik gelir düştükçe ebeveynlerin akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları ve genelde okul iklim algıları da düşmektedir.

Ebeveynin eğitim seviyesi; akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları üzerinde etkili olmaktadır. Akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları ve genelde okul iklimi algıları lise mezunu olanların ilkokul mezunlarına ve üniversite mezunlarına göre daha düşük olarak görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim kademesine göre; akademik iklim, güvenlik iklimi ve sosyal iklim algıları değişmektedir. Akademik iklim alt boyutu açısından ilkokul öğrencisi velilerinin lise öğrencisi velilerine göre akademik iklim algıları yüksektir. Sosyal iklim açısından değerlendirildiğinde ilkokul öğrencisi velilerinin lise öğrencisi velilerine göre sosyal iklim algısının yüksektir. Okul ikliminin genelinde ise ilkokul öğrencisi velilerinin lise öğrencisi velilerine göre okul iklimi algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ebeveynlerin; öğretmen-öğrenci ilişkisinde akademik destek, psiko-sosyal destek ve vizyon kazandırmaya dair düşünceleri nelerdir?

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin çoğunluğu (n=7) akademik destek yönüyle, okul şartlarından bağımsız olarak öğretmenlerinin kişisel çabalarından memnundur. Ebeveynlerin 3'te 2'si psikososyal destek yönüyle öğretmenlerinden memnundur ancak ilkokuldan liseye doğru bu memnuniyet azalmaktadır. Vizyon kazandırma noktasında üst SED'den alt SED'e doğru öğretmenden duyulan memnuniyet azalmaktadır. Bu noktada araştırmanın nicel ve nitel bulguları birbirini destekler niteliktedir.

- Ebeveynlerin; okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin akademik ve psiko-sosyal gelişimi desteklemesindeki yetkinliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırma sonuçlarına göre 2 ebeveyn okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinden akademik ve psikososyal gelişime katkı yönüyle memnundur. 1'i yönetimden memnun değilken 3'te 2'si yönetimi ve PDR'yi hiç tanımamakta, yetersiz ve ilgisiz bulmaktadır.

- Ebeveynler; çocuklarının okullarında onların gelişimlerini ve okul iklimini olumsuz etkileyecek ne gibi sorunlar olduğunu düşünmekte, bu sorunlar karşısında okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin koruyucu önleyici çalışmalarını nasıl değerlendirmektedir?

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler okullarında bağımlılık, ihmal, zorbalık, şiddet gibi sorunların yaşandığını düşünmektedir. Katılımcılardan 1'i bağımlılık, 2'si ihmal, 5'i zorbalık, şiddet ve disiplinsizlik gibi sorunlardan bahsederken alt SED'lerden ebeveynlerin okullarının bu sorunlara çözüm üretmediğini, orta SED'lerden katılımcılar ise seminerler ve uyarılarla mücadele edildiğini ifade etmiştir. Üst SED'lerde ise çoğunlukla bu sorunların olmadığı gözlenmiştir. Bu noktada araştırmanın nicel ve nitel bulguları okul iklimi algısının alt SED'ten üst SED'e doğru artmasıyla birbirini destekler niteliktedir. Engelli veya farklı etnik kimlikten olan öğrencilere karşı duyarlı olunması konusunda 4 ebeveyn okullarında böyle öğrenci olmadığını ifade etmiştir. 2 ebeveyn okul personeli ve öğrencileri bu öğrencilere karşı duyarlı, ilgili ve verici bulmakta; 2 ebeveyn okulda ekstra bir çaba olmadığını ama öğrencilerin duyarlı olduğunu ifade etmekte, 1 ebeveyn ise engelli öğrencinin okulda istenmediğini ve öğretmenlerden memnun olunmadığını düşünmektedir.

- Ebeveynlerin; okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin sosyalleşmeye katkı sunmasına dair düşünceleri nelerdir?

Araştırma sonuçlarına göre alt SED'lerden ebeveynler okullarının yetersiz olduğunu ve ders dışı sosyal faaliyetler yapılmadığını düşünmektedir. Orta ve üst SED'lerden ebeveynler okul derecesine göre değişen çeşitli faaliyetlerden bahsederken, bu faaliyetlerin okul yönetiminden bağımsız olarak öğretmenlerinin kendi çabalarıyla gerçekleştiğinin özellikle altını çizmiştir. Bu noktada araştırmanın nicel ve nitel bulguları

sosyal iklim algısının alt SED'ten üst SED'e doğru artmasıyla birbirini destekler niteliktedir.

- *Ebeveynlerin; çocuklarının eğitimini etkileyen boyutuyla ne gibi desteklere ihtiyaçları vardır?*

Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin gelişimini etkileyen yönüyle ailelerin maddi ve manevi anlamda çeşitli desteklere ihtiyaç duyduğunu ifade eden ebeveynler, katılımcıların 3'te 2'sini oluşturmaktadır. Ayrıca üst SED'den alt SED'e doğru bu ihtiyaçlar artarken ters orantılı olarak okulun ilgisinin azaldığı gözlenmektedir. Özellikle alt SED'te aile kaynaklı sorunları olan ebeveynlerin, çocukları için hem maddi hem psikolojik anlamda desteğe ihtiyaç duydukları ancak çocuklarının öğretmenleri tarafından dışlanmasından ve derslerinin kötü etkilenmesinden korkmalarından dolayı bunu okulda dile getiremedikleri sonucuna varılmıştır. Ebeveynler çocuklarının eğitimi için maddi destek, psikolojik destek, çevresel tehditlere karşı koruyucu destek, çocuklarının eğitimlerini takip ve destek için ise rehberlik ihtiyaçlarından bahsetmiştir.

- *Ebeveynlerin; okul aile işbirliği ve iletişimine dair düşünceleri nelerdir?*

Araştırma sonuçlarına göre 9 katılımcının 4'ü okullarında ailenin eğitime katılımının yüksek olduğunu çünkü okulun ilgili ve sistemli bir tutum içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada sınıf annesi ve okul aile birliklerinin iyi işlediği için sorunlarının daha hızlı çözüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu sistemin olmadığı okullarda ise sorunlarda direkt yönetime başvurulduğu ama iletişimin ve ailenin eğitime katılımının zayıf olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmaya katılan ebeveynlerin vermiş olduğu cevaplar göstermektedir ki; okullarda pek çok problem bulunmaktadır. Özellikle üst SED'ten alt SED grubuna doğru okullarda, şiddet, bağımlılık, zorbalık gibi sorunlar; ailelerin çocuklarının eğitimini etkileyen boyutuyla maddi manevi destek ihtiyaçları artarken okul yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin ilgisi ve koruyucu önleyici çalışmaları azalmaktadır. Bunlara bağlı olarak ebeveynlerin okul iklimi ana başlığı altında akademik iklim, sosyal iklim ve güvenlik iklimi algıları üst SED gurubundan alt SED grubuna doğru gittikçe düşmektedir. Yaşanan sorunların çok yönlü sebeplerinin ve sonuçlarının olması sebebiyle bireysel ve çevresel kaynakların sürece dahil edildiği müdahale planlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu durum karşısında mevcut okul personelinin yetersiz kaldığı ve geniş

çalışma sahasına sahip uzman meslek elemanları olarak okul sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Dolayısıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Çocuk refahının sağlanmasında temel kurumlar olan okullarda görülen bu sorunların bir an önce çözümü için tam zamanlı okul sosyal hizmet birimleri kurulmalıdır.
- Çevresi içinde birey yaklaşımını benimseyen ekolojik perspektifin, okullarda sorun tespiti ve çözümünde yaygınlaştırılması gerekmektedir.
- Okul aile iletişim ve işbirliğinin sağlanmasında köprü görevi gören sosyal hizmet uzmanlarıyla birlikte öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarına daha çok önem verilmesi gerekmektedir.
- Ailenin eğitime katılımını artırma adına okul aile birimleri güçlendirilmeli ve belirli sistemler oturtulmalıdır.
- Okul yönetiminin ve öğretmenlerin daha nitelikli olmaları adına hizmet içi eğitimlerle okulun, öğrencilerin bireysel ve çevresel sorunlarına karşı daha duyarlı olmaları sağlanmalıdır.

Bu çalışma okul iklimi ve okul sosyal hizmeti literatürüne bir katkı sunmakla birlikte çeşitli sınırlılıkları barındırmaktadır. Yapılan araştırma Covid-19 şartları altında, nicel boyutuyla İstanbul, nitel boyutuyla İstanbul'un birkaç ilçesini kapsamaktadır. İlerleyen süreçte çalışma örneklem grupları genişletilerek uygulanabilir. Ayrıca çalışmada sadece ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Başka benzer çalışmalarla öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak farklı bakış açılarıyla literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Y. B. ve Acar, H. (2002). Sistem Kuramı-Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. Toplum ve Sosyal Hizmet, Cilt 13, Sayı 1, S: 29-35

Acar, H. ve Duyan, G. Ç. (2003). Dünyada Sosyal Hizmet Mesleğinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. Toplum ve Sosyal Hizmet, Cilt 14, Sayı 1, S: 1-19

Ahioğlu-Linderberg, E. N. (2011). Piaget Ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:19 No:1, S: 1-10

Akgüneş, S. (2019). 14-18 Yaş Arası Ergenlerin Psikososyal Gelişim Dönemleri Kazanımları İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Aksoy, K. (2006). Lise Öğrencilerinin Bağımlılık Yapan Maddelere İlişkin Tutumları Ve Bu Tutumlara Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi (Malatya İli Örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Aktan, M. C. (2016). Türkiye'de Okullarda Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler Ve Okul Sosyal Hizmeti. International Journal of Social Sciences and Education Research, ISSN: 2149-5939,Volume: 2(1),

Akyüz, Z. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı Ve Okul Sosyal Hizmeti. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Allen, S. F. ve Tracy, E. M. (2004). Revitalizing the Role of Home Visiting in Schools. Children & Schools, S: 1-25.

Alsaç, D. (2019). İlkokul Öğrencilerinde Okulda Pozitif Yaşantıların ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisans Üstü Programı, Eğitim Bilimleri ABD, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı. Sakarya Kitapevi, Sakarya.

Altuntaş, B., Demirdağ, S., Ertem, H.Y. (2020). Velilerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, *5*(2), S: 254-269

Arslan, Ö. (2019). 2012 Ve 2015 Yılları Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Pısa) Verilerine Göre Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci Ve Öğretmen Faktörlerinin Değişimi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. Psıkıyatrıde Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches In Psychıatry, S: 55-67.

Artan, T. (2017). Sosyal Hizmet Kuramları. İstanbul Üniversitesi, Açıköğretim Ders Kitabı (AUZEF), http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyalhizmetler_ao/sosyalhizkur.pdf (08.06.2021).

Asaroğlu, M. (2019). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Göre Okul İklimi Ve Akademik Sağlamlık Düzeylerinin İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Aydın, A. (2015). İnsani Kalkınma Ve Eğitim İlişkisi: Türkiye İle Oecd Ülkeleri Eğitim Verilerinin Karşılaştırması. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray

Aykara, A. (2010). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F.M. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Istanbul Journal of Innovation in Education, Volume 1 Issue 3 December, 2015 pp. S: 83-101.

Balcı, G. (2019). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelişimi Ve Eğitim Harcamalarının Ekonomik Büyümeye Etkisi: OECD Ülkeleri İle Karşılaştırılması. Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Bandırma.

Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). School Dropout According to the Views of High School Leavers. Inonu Unıversıty Journal Of The Faculty Of Educatıon, Special Issue/ Volume 13, Issue 3, ISSN: 1300–2899, S: 107-130.

Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., Benbenishty, R. (2017). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. Urban Education, S: 1– 31,

Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving Students' Lives. Dept. of Population and Family Health Sciences, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health Baltimore

Bolin, A.ve Sorbring, E. (2017). The Self-Referral Affordances Of School-Based Social Work Support: A Case Study. European Journal of Social Work, 20:6, S: 869-881

Borman, G. D. ve Rachuba, L. T. (2001). Academıc Success Among Poor And Mınorıty Students An Analysis of Competing Models of School Effects. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education, Johns Hopkins University, U.S.

Ceyhan, E. K. (2018). Anne Baba Ergen İlişkileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Klinik Odaklı Sosyal Hizmet Doktora Programı, Doktora Tezi, Ankara.

Cırcır, O. (2018). Ergenlerde, Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Eğiten Kitap, Ankara.

Çakalcı, N. (2019). Okul İklimi Ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2009, Cilt 15, Sayı 60, S: 555-576

Çalık, T., Kurt, T., Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 2011 Cilt: 1, Sayı: 4, S: 73-84

Çalış, N. ve Çalış, Ş. T. (2015). Significance of supportive services in education: school social work as a new horizon in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences 174, S: 1043 – 1047.

Çalış, N. (2019). Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları Ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Çetin, H. B. (2019). Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin Okul İklimi Ve Yapısal Özellikler Kuramı Açısından İncelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Çokamay, G., Kapçı, E. G., Sever, M. (2017). Okul Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar: Psikolojik Danışmanların Görüşleri. İlköğretim Online, 16(4), S: 1395-1406.

Dağ, A. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında İlkokul Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Problemleri. Akademik Hassasiyetler Cilt:5 Sayı:9, S: 171-194.

Daş, E. (2019). 1990-2015 Yılları Arasında Yapılan Milli Eğitim Şuraları Ve Türk Eğitim Sistemine Etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Samsun

Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı, 51, S: 421-455

Dikmen, T. (2021). Türkiye' De Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları: Okul Sosyal Hizmeti Projesi Uygulanan Okullardaki Okul Sosyal Hizmeti Deneyimlerine Dair Nitel Bir Araştırma. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Burdur.

Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. Ege Eğitim Dergisi (3), 1: S: 102-112

Dönmez, Ş. (2016). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık Ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Duman, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Duman, N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı Ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, S: 1-7

Duman, N. (2014). Türkiye'de Dünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, S: 29-37

Dupper, D. R. (2013). Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler. Kapital Medya Yayın Hizmetleri, İstanbul.

Durmaz, A. (2008). Liselerde Okul Yasam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

Duyan, V., Duyan, G., Çifçi, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E., İkizoğlu, M. (2008). Lisede Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Education and Science 2008, Cilt 33, Sayı 150, S: 28-40.

Ergün, M. (1995). Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ocak Yayınları, Ankara

Ertem, H. Y. ve Gökalp, G., (2017). Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2, Ağustos 2017, S: 155-173.

Ertem H. Y. ve Gökalp, G. (2020). Velilerin Okul İklimi ve Veli Katılımı Algılarının Velilerin Eğitim Durumu ve Çocuklarının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 35(1), S: 78-91 [2020].

Epstein, J. L. (1995). School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan 76, no. 9, S: 701- 712.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., VanVoorhis, F. L., (2002). School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Second Edition. ISBN-0-7619-7666-3.

Gök, M. (2015). Bişkek Şehrindeki 9. 10. Ve 11.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Bazı Faktörlerin Analizi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 1, S: 75-88

Gökler, R. (2009). Okullarda Akra Zorbalığı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Say 2, S: 511-537.

Günal, Y. (2014). Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi Ve Okul Hesap Verebilirliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara

Günalan, N. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesini, Okula Aidiyet Duygusunu Ve Okul İklimini Neler Etkilemektedir? Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.

Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri Ve Denetimiyle İlgili Görüşleri. Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 2 / 9, S: 171-179

Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:14 No:1, S: 333-338

Hopson, L. M. ve Lee, E., (2011). Mitigating The Effect Of Family Poverty On Academic And Behavioral Outcomes: The Role Of School Climate İn Middle And High School. Children and Youth Services Review 33 (2011), S: 2221–2229.

Huxtable, M. (2013). A Global Picture of School Social Work in 2013. https://www.researchgate.net/publication/337403171_A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013 . (16.06.2021)

İlmen, E. (2010). Okul Grubunun Okul Yaşam Kalitesi Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Van.

İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 2, S:69-79.

Jarolmen, J. (2017). Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu. Nika Yayınevi. Ankara.

Karaarslan, E. (2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi. Maliye Dergisi, Sayı 149, S: 36-73.

Karakaya, S. (2012). İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı Ve Okul Sosyal Hizmeti. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Yalova.

Karataş, K., Gencer, T. E., Çalış, N., Ege, A. (2014). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi Cilt 1, Sayı 1, S: 62-80

Kargın, M. ve Hiçdurmaz, D. (2018). Madde Kullanım Bozukluğu olan Bireylerde Sosyal İşlevsellik, Algılanan Esenlik ve Stresle Başa Çıkma. Bağımlılık, 19(2), S: 35-39

Kaya, Y. (2015). Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etkili Okul Geliştirme (Şahinbey İlçesi Örneği). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

Kaya, M. ve Yıldırım, T. (2017). Liselerde Çalışan Psikolojik Danışmanların Okullarda Yaşanan Kriz Durumlarına İlişkin Algıları. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Cilt: 6, Sayı: 2, S: 835-857

Kılıç, E. ve Özkan, Y. (2015). Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü Ve Önemi. TSA / YIL: 19 S: 1-24

Kızıldağ, S. (2009). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006 Cilt: 30 No:1, S: 47-70.

Korkmaz, M. (2005). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2005, Sayı 44, S: 529-548.

Kubar, Y. ve Kıral, G. (2019). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algısı Üzerine Bir Araştırma: Elazığ Merkez İlçe Örneği. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 28, Sayı 2, S: 354-374.

Kuli, G. (2018). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet Uygulaması İhtiyacı: Rehber Öğretmenlerin Okul Sosyal Hizmeti İle İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Manisa.

Magen-Nagar, N. ve Shachar, H. (2017), Quality of Teaching and Dropout Risk: A Multi-Level Analysis. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 22(1), S: 9-24

Mahmudlı, S. ve Öz, B. C. (2020). Velilerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 2 Sayı:1, S: 79-86

Mammadov, R. (2018). Eğitim Standardı, Eğitim Finansmanı Ve Ekonomik Büyümenin Panel Ekonometrisi İle Analizi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf . 22.04.2021.

Martinez, J. (2004). Parental Involvement: Key to Student Achievement. National Center for School Engagement at the Colorado Foundation for Families and Children.

Nadir, U. ve Aktan, M. C. (2015). Okul Sosyal Hizmeti Ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. Sağlık ve Toplum, Sayı: 3, S: 78-88

NASW(2012)Standarts for School Social Work Services

Nettles, S. M. ve Muncherad, W., Jones, D. S. (2000). Understanding Resilience: The Role of Social Resources. Journal Of Educatıon For Students Placed At Rısk, 5(1&2), S: 47–60, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Özbesler, C. ve Duyan,V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. Eğitim ve Bilim, 2009, Cilt 34, Sayı 154, S: 17-25.

Özdemir, A. (2002). Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri Ve Öğrenci Başarısı. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:10 No:1, S: 39-46.

Özdemir, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet ve Fakülte Değişkenlerine Göre İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 18, Sayı 2, S: 225-242.

Özer, R. (2010). Türkiye'de 1990 Sonrası Yapılan Eğitim Harcamalarının Bütçe Politikaları Çerçevesinde İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

Özkan, Y. ve Selçik, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rolleri Ve Sorumlulukları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research, Cilt: 9 Sayı: 46 Volume: 9 Issue: 46, S: 432-437.

Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W., Hutchison, D. (2009). School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişlkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 2 (2), S: 531-562

Pişkin, M., Öğülmüş,S., Boysan, M. (2011). Güvenli Okul Ortamı Oluşturmada Öğretmen ve Yönetici Kitabı. TÜBİTAK.

Polat, O. (2017). Şiddet. MÜHF - HAD, C.22, S:1

Rivers, B. (2010). Truancy: Causes, Effects, and Solutions. St. John Fisher College, School of Education. Web: http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1106&context=education_ETD_masters (26.08.2021)

Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı. Gaziantep University Journal of Social Sciences,13(2), S: 479-492

Schuler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntry, J., Gehlbach, H. (2014). Measuring Parent Perceptions of School Climate. Harvard University, Harvard Graduate School

of Education, Digital Access to Scholarship at Harvard (DASH). http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:11143738. U.S.

SEGE (2017). İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını Sayı: 2, Araştırma Raporu Sayı: 2, Ankara.

Selçuk, O. (2019). Cezalandırıcı Okul Disiplininin Okul Sosyal Hizmeti Ve Onarıcı Adalet Açısından Fenomenolojik Yaklaşımla Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

SHUDER (2014). Okul Sosyal Hizmeti Dergisi Özel Sayı, Ankara.

Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Teater, B. (2014). Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri: Uygulama İçin Bir Giriş. Nika Yayınevi, Ankara.

Tekgöz, M. (2017). Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı İle Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi. Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Adana.

Thompson, A. M., Frey, A. J., Kelly, M. S. (2019). Factors Influencing School Social Work Practice: A Latent Profile Analysis. School Mental Health 11, S: 129-140.

Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (1997). Trust İn Schools: A Conceptual And Empirical Analysis. Journal of Educational Administration, Vol. 36 No. 4, pp. 334-352, MCB University Press, 0957-8234.

TÜİK (2017). İstatistiklerle Çocuk, 2016. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645 , (22.04.2021)

TÜİK (2020). İstatistiklerle Çocuk, 2020. Erişim adresi: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228, (18.06.2021).

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, (2013-2017). Resmi Gazete, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15-1.pdf . (22.04.2021)

Uzun, İ. (2018). Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Okul Rehberlik Hizmetleri Ve Psikolojik Danışman İle İlgili Metaforik Algılarının İncelenmesi. Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Ünal, E. (2001). Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Welsh, W. N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. The Annals Of The Amerıcan Academy of Political and Social Science. S: 88-107.

Yapıcı, Ş. (2010). Türk Toplumunda Aile Ve Eğitim İlişkisi. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4, S: 1545-1570

Yazıcı, İ. (2009). Türk Ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt:18, Sayı:1, S: 135-152.

Yeşilyaprak, B. (2020). Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığına Giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.), Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığı Kuramlardan Uygulamaya, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık 10. Baskı, Ankara.

Yıldırım, N. ve Yıldırım, K. (2008). Sosyal Hizmete Giriş. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

Yıldırım, S. (2017). Liselerde Öğrenci Ve Öğretmenlerin Güvenli Okul İklimi Algıları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Yıldız, D. (2012). Avrupa Birliğinde Eğitim Ve Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Türkiye'nin Katılımı. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yıldız, H. (2017). Öğrencilerin Okul Dışı Vakitlerinin Değerlendirilmesinde Ailelerin Rolü Ve Okul Sosyal Hizmeti. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Yolcuoğlu, İ. G. (2014). Sosyal Hizmet/Sosyal Çalışma Bilim ve Mesleğine Giriş. Nar Yayınları, İstanbul.

Yörük, D. (2007). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları Ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1) 25. Sayı. S: 153-165.

Zastrow, C. (2010). Sosyal Hizmete Giriş. Nika Yayınevi, Ankara.

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi **Doç. Dr. Taner ARTAN** danışmanlığında **Kübra DEDE** tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülen **"Ebeveynlerin Okul İklimi Algısının Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi"** başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ***okul iklimi*** kavramının kapsadığı konular olan akademik, güvenlik ve sosyal anlamda velilerin okulları nasıl değerlendirdiklerini öğrenmektir. Araştırmada sizden tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 380 kişi katılacaktır. Anket formunda size 9 demografik sorunun ardından 16 adet çoktan seçmeli soru yöneltilecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya .....@gmail.com e-posta adresi ve 05.. ... . numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı **kabul ediyorum**.

Katılımcının **:**

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını;

□ kabul ediyorum □ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Şahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

EBEVEYNLERİN OKUL İKLİMİ ALGISININ SOSYAL HİZMET BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Veliler;

Sizi İstanbul Üniversitesi bünyesinde yüksek lisans tezi olarak yürütülen "Ebeveynlerin Okul İklimi Algısının Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Yaklaşık 10 dakika sürecek olan bu anket, çocuğunuzun eğitim-öğretim hayatını sürdürdüğü okulun sizde oluşturduğu algıyı araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın nitelikli ve fayda sağlar olması bağlamında; lütfen ifadeleri dikkatle okuyup okulla ilgili **görüşlerinizi en iyi yansıtacak** biçimde **tüm soruları** içtenlikle ve tarafsızca yanıtlayınız. Eğer ailenizde ilkokul, ortaokul ve lise çağında birden fazla çocuk bulunuyorsa en büyük çocuğunuzu göz önünde bulundurarak soruları cevaplayınız. Çalışma kapsamında **bilgileriniz gizli tutulacak** ve yanıtlarınız sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Gönüllü katılımınız ve katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili bilgi almak veya yoruma dayalı nitel araştırmamıza da katkı sağlamak isterseniz iletişime geçebilirsiniz;

Kübra DEDE: kubrabyrmdede@gmail.com

A. Lütfen sizi yansıtan kişisel bilgiyi doldurunuz.

1	Cinsiyetiniz?	○ Kadın ○ Erkek
2	Yaşınız?	○ 20-29 ○ 30-39 ○ 40-49 ○ 50 ve üstü
3	Çocuğunuzla yakınlık dereceniz?	○ Anne ○ Baba ○ Diğer……
4	Çocuğunuzun eğitim seviyesi?	○ İlkokul (1-2-3-4) ○ Ortaokul (5-6-7-8) ○ Lise (9-10-11-12)
6	Ailenizdeki çocuk sayısı?	○1 ○2 ○3 ○4 ve üzeri
7	Medeni durumunuz?	○ Evli ○ Boşanmış/Ayrı/Dul ○ Diğer
8	Gelir düzeyiniz?	○Asgari ve altı ○ Asgari-5.000TL ○5.001TL-10.000TL ○10.001 ve üzeri
9	Tahsiliniz/mezuniyet seviyeniz?	○ İlkokul/Ortaokul ○ Lise ○ Üniversite/Lisansüstü

B. Lütfen çocuğunuzun okulu ile ilgili görüşlerinizi yansıtan en iyi seçeneği (sayıyı) işaretleyiniz.

	Hiç	Çok az	Kısmen	Oldukça	Çok
1.Çocuğunuzun öğretmenleri öğrenme hedeflerini ne açıklıkta/anlaşılırlıkta sizlerle paylaşmaktadır?	1	2	3	4	5
2. Çocuğunuzun okulundaki idareciler, öğrenmeye yardımcı olacak okul ortamı oluşturmakta ne kadar iyidir?	1	2	3	4	5
3. Çocuğunuzun okulundaki dersler ne kadar motive edicidir?	1	2	3	4	5
4. Genel olarak çocuğunuzun okulundaki öğretmenler, öğrencilerin başarılı olması konusunda ne düzeyde kendilerini adamıştır?	1	2	3	4	5

5. Çocuğunuzun okulundaki öğretmenler, farklı öğrenme biçimi olan öğrencilere yardım etme konusunda ne kadar iyidirler?	1	2	3	4	5
6. Çocuğunuzun okulundaki öğrenciler öğrenme ile ilgili birbirlerine ne derecede yardımcı olurlar?	1	2	3	4	5
7. Çocuğunuzun okulu, öğrencileri fiziksel açıdan güvende tutmada ne kadar etkilidir?	1	2	3	4	5
8.Çocuğunuzun okulu disiplin konularını ne derecede gereğine uygun yönetmektedir?	1	2	3	4	5
9. Çocuğunuzun okulu zorbalıkla uğraşmada ne derece etkilidir?	1	2	3	4	5
10. Sizce genel olarak, çocuğunuzun okulundaki öğretmenler, personele ne kadar saygı duyarlar?	1	2	3	4	5
11. Genel olarak, çocuğunuzun okulundaki öğretmenler, çocukları bireysel olarak ne derecede tanımaktadırlar?	1	2	3	4	5
12. Okul, çocukların geçmişlerinden getirdikleri (etnik) çeşitliliğe ne derecede değer vermektedir?	1	2	3	4	5
13. Çocuğunuzun okulu, fikirlerini paylaşma noktasında çocukları ne derecede teşvik etmektedir?	1	2	3	4	5
14. Çocuğunuzun okulu, onların duygularını yönetmelerine yardımcı olmada ne kadar etkilidir?	1	2	3	4	5
15. Çocuğunuzun okulu, onların sorumlu bireyler olmasına yardım etme konusunda ne derece etkilidir?	1	2	3	4	5
16. Çocuğunuzun okulu, öğrencilerin duygusal olarak kendilerini güvende hissettiklerinden emin olma konusunda ne derece etkilidir?	1	2	3	4	5

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi **Doç. Dr. Taner ARTAN** danışmanlığında **Kübra DEDE** tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülen **"Ebeveynlerin Okul İklimi Algısının Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi"** başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ***okul iklimi*** ve ***okul sosyal hizmeti*** kavramlarının kapsadığı konular olan akademik, güvenlik ve sosyal anlamda velilerin okulları nasıl değerlendirdiklerini öğrenmektir. Araştırmada sizden tahminen 20-30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 10 kişi katılacaktır. Anket formunda size 9 demografik sorunun ardından 14 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu mülakat sorusu yöneltilecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya .....@gmail.com e-posta adresi ve 05.. ... . numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı **kabul ediyorum**.

Katılımcının **:**

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını;

□ kabul ediyorum □ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Şahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

EBEVEYNLERİN OKUL İKLİMİ ALGISININ
SOSYAL HİZMET BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Veliler;

Sizi İstanbul Üniversitesi bünyesinde yüksek lisans tezi olarak yürütülen **"Ebeveynlerin Okul İklimi Algısının Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi"** başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Yaklaşık 30 dakika sürecek olan bu görüşme, çocuğunuzun eğitim-öğretim hayatını sürdürdüğü okulun sizde oluşturduğu algıyı araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın nitelikli ve fayda sağlar olması bağlamında; lütfen dikkatle dinleyip okulla ilgili **görüşlerinizi en iyi yansıtacak** biçimde **tüm soruları** içtenlikle ve tarafsızca yanıtlayınız. Çalışma kapsamında **bilgileriniz gizli tutulacak** ve yanıtlarınız sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Gönüllü katılımınız ve katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili bilgi almak isterseniz iletişime geçebilirsiniz;

Kübra DEDE: kubrabyrmdede@gmail.com

Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

1- Yaşınız:
2- Eğitim Durumunuz:
3- Medeni Durumunuz:
4- Mesleğiniz:
5- Eşinizin Mesleği:
6- Ailenizin Gelir Düzeyi:
7- İkamet ettiğiniz İlçe:
8- Ailenizdeki Çocuk Sayısı:
9- Çocuğunuzun Sınıfı:

10- Çocuğunuzun okulunu eğitim ve sosyal ortamıyla genel olarak değerlendirdiğinizde nasıl buluyorsunuz? Öğrenciler okulda bulunmaktan memnun mudur?

11- Okuldaki öğretmenleri çocuğunuzun akademik gelişimine katkısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

12- Öğretmenlerin psiko sosyal destek konusunda yeterli yetkinliğe sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

13- Öğretmenlerin; öğrencilerin ilerideki akademik başarısına ve meslek seçimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkıdan veya beklentinizden söz edebilirsiniz?

14- İdarecileri ve rehberlik hizmetlerini, öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemede yeterli buluyor musunuz? Bu noktada memnun kaldığınız faaliyetlere veya beklentilerinize örnek verebilir misiniz?

15- İdareci ve öğretmenleri; ihmal, istismar, sosyal yardım gibi konularda duyarlı olmaları konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu ihtiyaçlara çözüm noktasında yapılanlardan memnun musunuz?

16- Okul yönetiminin; bağımlılık, akran zorbalığı, disiplinsizlik gibi sorunlara karşı tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Okulunuzun bu konularda yaptırım ya da önleyici uygulamalarını yeterli buluyor musunuz?

17- Engelli bireylere karşı farkındalık, etnik farklılıklara saygı gibi konularda okulların, toplum içinde rolü olduğunu düşüyor musunuz? Çocuğunuzun okulunu bu noktada nasıl değerlendiriyorsunuz?

18- Çocuğunuzun okul ortamını; sanat ve spor gibi alanlarda ilgi ve yeteneğini gösterme, geliştirme, sosyalleşme ve kendisini özgürce ifade edebilme gibi konularda yeterli buluyor musunuz? Faaliyetlere örnek verebilir misiniz?

19- Çocuğunuzu etkileyen boyutuyla ailenizin ne gibi desteklere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?

20- İhtiyaç, öneri ve taleplerinizde çocuğunuzun okuluyla iletişim ve iş birliği içerisinde bulunuyor musunuz? Eğer bulunuyorsanız bunu hangi kanallarla ve yöntemlerle ne sıklıkla sağlıyorsunuz?

21- Okul aile işbirliğini sağlama konusunda sorumluluğun kimde olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Ve çocuğunuzun okulunu veliler ile bilgi paylaşımı ve okul aile işbirliği konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz?

22- Çocuğunuzun okul ortamına dair memnuniyet, beklenti ve tavsiye noktasında söylemek istedikleriniz var mı?

23- Son olarak daha önce okul sosyal hizmeti kavramını duydunuz mu? Eğer kavram hakkında bilginiz varsa Türkiye'de bulunmayan okul sosyal hizmetinin hakkında ne düşünüyorsunuz?

Nitel Soruların Gruplandırılma Şeması

A. Velileri tanıtıcı sorular: demografik sorular

B. Okul ikliminden ve okul ortamında bulunmaktan genel memnuniyet algısı: soru 10

C. Okul ikliminin alt başlıklarından olan öğretmenlerin öğrenciler ile olan ilişkisi, ilgisinin veliler tarafından değerlendirilmesi: soru 11-12-13

- Akademik destek yönüyle
- Psikososyal destek yönüyle
- Gelecek planlaması ve meslek seçimi yönüyle

D. Okuldaki yönetimin ve rehberlik hizmetlerinin 'Okul Soyla Hizmeti' nin alt başlıkları yönüyle veliler tarafından değerlendirilmesi: soru 14-15-16-17-18

- Öğrencilerin gelişimine katkı yönüyle
- İhtiyaç sahibi öğrenci ve ailelere destek yönüyle
- Koruyucu önleyici hizmetler yönüyle
- Yetenek geliştirme ve sosyalleşme imkanlarının sunulması yönüyle

E. 'Okul İkliminin' ve 'Okul Sosyal Hizmeti' nin ortak alt başlıklarından olan, okul aile iş birliği ve iletişiminin veliler tarafından değerlendirilmesi: soru 19-20-21

- Ailenin okul aracılığıyla karşılanabilecek destek ihtiyacı
- Ailenin okul ile iletişimde bilinçlilik durumu
- Okulun aile ile iletişimde yeterlilik durumu

F. Başarılı bir okul iklimi noktasında velilerin memnuniyet, beklenti ve tavsiyeler: soru 22

G. Okul Sosyal Hizmetine dair veli görüşleri: soru 23

EBEVEYNLERİN OKUL İKLİMİ ALGISININ SOSYAL HİZMET BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

ORİJİNALLİK RAPORU

%8	%8	%2	%4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Yeditepe University Öğrenci Ödevi	%1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
3	nek.istanbul.edu.tr:4444 İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	%1
5	www.sosyalarastirmalar.com İnternet Kaynağı	<%1
6	Submitted to Yildirim Beyazit Universitesi Öğrenci Ödevi	<%1
7	www.inegolram.com İnternet Kaynağı	<%1
8	www.hegemvakfi.org.tr İnternet Kaynağı	<%1