



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**ERGENLİK DÖNEMİNDE BULUNAN ÖĞRENCİLERİN AİLE
İLİŞKİLERİNİN OKUL YAŞAMINA YANSIMALARI VE
OKUL SOSYAL HİZMETİ**

Nurullah ÇALIŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

**ERGENLİK DÖNEMİNDE BULUNAN ÖĞRENCİLERİN AİLE
İLİŞKİLERİNİN OKUL YAŞAMINA YANSIMALARI VE
OKUL SOSYAL HİZMETİ**

Nurullah ÇALIŞ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Nurullah alış tarafından hazırlanan "Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti" başlıklı bu çalışma, 28.12.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nurdan DUMAN (Başkan)



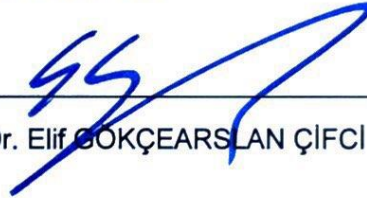
Doç. Dr. Ercüment ERBAY (Danışman)



Prof. Dr. Yasemin MERT ÖZKAN



Prof. Dr. Sema BUZ



Prof. Dr. Elif BÖKÇEARSAN IFCI

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

28/12/2018



Nurullah ÇALIŞ

YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

- Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

- Tezimin/Raporumun 28.12.2020 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

28/12/2018


Nurullah ÇALIŞ

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Doç. Dr. Ercüment ERBAY danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Arş. Gör. Nurullah ÇALIŞ

TEŞEKKÜR

İlk olarak bu araştırmaya katılan, gözlerinde umudun ve içtenliğin yansımasını taşıyan ve onlar için yapacağımız çok şey olduğunu bize hatırlatan kıymetli öğrencilere teşekkür ederim. Araştırmaya katkı verme konusundaki ilgileriyle son derece içten bir yaklaşım içinde sorularımı yanıtlayan ve eğitimin bu ülkenin kalkınmasındaki önemini içselleştirmiş olan değerli okul yöneticileri ve rehberlik öğretmenlerine teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışmanın hazırlanmasında danışmanlığımı yürüten, kıymet verdiğim bir akademisyen ve hocam olmasından başka, insani ilişkileri ve candan kişiliğinden feyz aldığım Doç. Dr. Ercüment Erbay'a hiçbir şartta desteğini benden esirgemediği için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Aynı şekilde tez izleme komitesinde yer alarak tezimin kurgulanmasından sonlandırılmasına kadar her aşamada bana son derece incelikle ve samimiyetle yaklaşarak yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Nurdan Duman'a ve Prof. Dr. Elif Gökçearslan Çifci'ye,

Lisansüstü eğitimim süresince derslerini aldığım, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, dolayısıyla akademik gelişimimin şekillenmesindeki katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. İlhan Tomanbay, Prof. Dr. İbrahim Cılga, Prof. Dr. Özlem Cankurtaran, Prof. Dr. Tarık Tuncay, Prof. Dr. Sunay İl, Prof. Dr. Sema Buz, Prof. Dr. Kasım Karataş, Prof. Dr. Yasemin Özkan ve Yrd. Doç. Dr. Filiz Demiröz'e tüm emekleri için teşekkür ederim.

Tez sürecindeki çalışmalarım esnasında bana destek olan yakın mesai arkadaşım Arş. Gör. Melih Sever'e, sosyal açıdan yakın desteğini hissettiğim arkadaşım Arş. Gör. Harun Aslan'a, akademik ve psikolojik anlamda desteğini gördüğüm Dr. Oğuzhan Zengin'e, kütüphane çalışmalarımda bana eşlik eden eski dostum Hakan Taytaş'a teşekkür ederim.

Son olarak, akademik hayatımın başlamasından bu yana her aşamada bana fedakarca destek veren, uzun çalışma saatlerime anlayış göstererek yaşadığım stresli anları benimle paylaşan ve beni motive eden hayat ortağım biricik eşim Şirin'e sonsuz teşekkür ederim.

Nurullah ÇALIŞ

ÖZET

ÇALIŞ, Nurullah. *Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin ve ailelerinin işlevsellik özelliklerinin okuldaki eğitim hayatlarını nasıl etkilediğini anlamak ve öğrenciler ile ailelerinin özellikle eğitimi ilgilendiren konularda karşılaştıkları sorunların çözümüne katkı sunmak üzere sosyal hizmetin okul ortamındaki rolünü ortaya koymaktır.

Araştırma modelinin tasarlanmasında karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Ankara'nın merkez ilçelerinden Altındağ'da bulunan meslek liselerinde öğrenim gören 397 öğrenci ile çalışılmıştır. Katılımcılardan sosyo-demografik bilgiler ile okul ve aile bağlamında sorular içeren bilgi formu ile aile işlevselliğine yönelik algılarını belirlemek üzere Aile Değerlendirme Ölçeği'ni yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin okul yaşamı, aile ilişkileri, ailelerin işlevselliği, ailelerin yaşadığı güçlükler ile aile-okul etkileşimini daha derinlikli anlamak üzere nicel boyuta katılan öğrenciler arasından seçilen 22 öğrenciyle ve rehberlik öğretmenleri ve okul yöneticilerinden oluşan 8 okul personeliyle görüşülmüştür.

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanması Ocak 2017-Haziran 2017 döneminde tamamlanmıştır. Nicel verilerin analizinde IBM SPSS 23.0 programından yararlanılırken nitel verilerin analizinde MAXQDA 2018 nitel analiz programına başvurulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri skorların ortalaması ölçeğin yedi alt boyutundan altısında 2 (iki) puanın üzerinde gerçekleşmiştir. Bu durum öğrencilerin ailelerine ilişkin işlevsellik algısının sağlıklı aile niteliklerini işaret ettiğini göstermiştir. Katılımcıların anne ve babasının çalışma durumu, babanın eğitim durumu, ailesiyle ilişkilerine yönelik algısı, yılsonu not ortalaması, okula yönelik tutumu, okul arkadaşları ve öğretmenlerle ilişkilerine yönelik algısı, eğitim konusunda aileyle uyum içinde olma, eğitim için aileden aldığı destek, ailesindeki sorunların okulu etkilemesi değişkenlerinin Aile Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Nitel boyutta öğrencilerden ve okul personelinden alınan bilgilerle ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin çoğunlukla düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerden geldiği,

akademik motivasyonun ve okula bağıllık düzeyinin düşük olduğu, eğitim konusunda önceliğin okulu bitirmek amaçlı olduğu değerlendirilmiştir. Ailelerde problemlili ve işlevsiz ilişkilere yaygın olarak rastlandığı, toplumsal cinsiyet temelli aile yapılanmasının belirgin olduğu, ergen ve ailesi arasındaki etkileşimlerin sınırlı olduğu, ebeveynin eğitime katılımında önemli dezavantajlar bulunduğu, ailelerin eğitimden beklentilerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcı okul personeli ailelerin karşılaştığı sorunların çözülmesi, ailelerin öğrencilere daha fazla ilgi ve destek sağlaması, ailelerin okula katılım düzeyinin geliştirilmesi, ailelerin okul, evlilik ve çocuk yetiştirme konusunda bilgi-bilinç düzeyinin artırılması ve bu konularda sosyal hizmet uzmanlarıyla işbirliği yapılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda ergen öğrencilerin aile yaşantılarının okul yaşamı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ve ailelerinin sorun ve ihtiyaçlarının çözülmesi ve daha etkin okul-aile etkileşiminin sağlanmasına yönelik öneriler okul sosyal hizmeti kapsamında belirli bir uygulama modeli çerçevesi içinde sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Ergenlik, lise öğrencileri, ergen-aile ilişkileri, ergenlerin okul yaşamı, aile işlevselliği, öğrenci ve ailelerin sorunları, dezavantajlı aileler, okul sosyal hizmeti, okul ortamında sosyal hizmet

ABSTRACT

ÇALIŞ, Nurullah. *The Effects of Family Relations of Adolescent Students on School Life and Implications For School Social Work*, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2019.

The aim of this study is to understand how family relations and family functioning of adolescent students effect their education in school, and to find out social work roles in school settings to contribute solving school-related problems that students and their families face with.

Mixed methods were used to design the research model. A total of 397 students from certain vocational high schools located in Altındağ, which is a central district of Ankara the Capital, participated in quantitative phase. Participants initially were asked to respond a survey which included questions about their socio-demographic information and their school-family context, then they were asked to respond McMaster Family Assessment Device to identify their perceptions of family functioning. In qualitative phase, 22 students who were selected from participants of quantitative phase and 8 school personnel including school counsellors and school administrators were interviewed for in-depth understanding of students' school life, family relations, functioning of their families, family difficulties, and family-school interactions.

Both quantitative and qualitative data collection was completed in the period of January 2017 – June 2017. While quantitative data were analyzed with IBM SPSS 23.0, qualitative data analysis was conducted through MAXQDA 2018.

Findings derived from the quantitative phase of the study, the mean scores of the participant students for Family Assessment Device were greater than 2 in six out of the seven subscales. Therefore, students' perceptions of family functioning indicated unhealthy family characteristics. It was revealed that variables including parental employment, father's education level, perceptions of family relations, yearly average point, attitudes towards school, perceptions of relations with school friends and teachers, student-family cohesion on education, family support for education, family problems that affect school were effective on the subscales of Family Assessment Device.

According to qualitative findings of the study, it was evaluated that students were mainly come from families of lower socio-economic status, has lower academic motivation and lower school engagement, and their main educational goal apparently was to somehow

graduate from the school. Other findings addressed that problematic and dysfunctional relationships were common in families, gender-based family structure was prominent, interactions between adolescents and families were limited, significant disadvantages of parent involvement were existed, and parents have low expectations from child's education. In addition, participated school personnel emphasized that there were significant concerns about solving various problems of families, increasing family attention and support for their children at school, improving parental involvement, enhancing the level of family consciousness for education, marriage and child growing, and collaborating with social workers for all these matters.

In accordance with overall research findings, it was concluded that the family life experiences of adolescent students is highly effective on their school life. In this respect, certain recommendations to solve problems of students and their families and enable more effective family-school partnerships have been presented in a framework for specific practice model based on school social work practices.

Keywords

Adolescence, high-school students, adolescent family relationships, school life of adolescents, family functioning, problems of students and their families, disadvantaged families, school social work, social work in school settings

KISALTMALAR DİZİNİ

AÇSHB: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

ADÖ: Aile Değerlendirme Ölçeği

AKA: Ankara Kalkınma Ajansı

ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Mülga)

CNMTL: The Center for New Media Teaching and Learning

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

HÜNEE: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü

MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SHM: Sosyal Hizmet Merkezi

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı

SYDV: Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

USDE: United States Department of Education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM I: KURAMSAL ÇERÇEVE	2
1.1. ERGENLİK DÖNEMİ VE AİLE İLİŞKİLERİNE GENEL BAKIŞ	2
1.1.1. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri	2
1.1.2. Ergenlik Döneminde Değişen Çocuk-Ebeveyn İlişkileri	4
1.1.3. Ekolojik Perspektiften Ergen-Aile-Okul Etkileşimi	8
1.1.4. Ergenlikte Ebeveyn Tutumları ve Aile İşlevselliği.....	11
1.1.5. Aile İşlevselliği Modeli	14
1.1.6. Ailesel Özellikleri Bakımından Eğitimde Dezavantajlı Durumda Olan Öğrenciler	16
1.2. OKUL TEMELLİ SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE OKUL SOSYAL HİZMETİ	18
1.2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı.....	19
1.2.2. Okul Sosyal Hizmetinde Aile İşbirliği ve Aile Katılımı.....	21
1.2.3. Dezavantajlı Topluluklarda Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları.....	23
1.2.4. Okul Sosyal Hizmetinde Ekip Çalışması.....	26

1.3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	29
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	30
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	32
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	33
1.7. TANIMLAR	33
BÖLÜM II: YÖNTEM	35
1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	35
1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	36
1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
1.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu	38
1.3.2. Aile Değerlendirme Ölçeği.....	39
1.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	42
1.4. VERİLERİN TOPLANMASI	42
1.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	42
1.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	43
1.4.3. Veri Toplama Sürecine İlişkin Araştırmacının Deneyimi	44
1.5. VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ	47
1.5.1. Nicel Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	47
1.5.2. Nitel Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	49
1.6. SÜRE VE OLANAKLAR	51
BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUM	52
3.1. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARINA İLİŞKİN TANITICI BULGULAR	52
3.2. ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNE İLİŞKİN TANITICI BULGULAR	54
3.3. ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAMINA İLİŞKİN BULGULAR	56
3.4. AİLE VE OKUL YAŞAMI ETKİLEŞİMİNE DAİR BULGULAR	59
3.5. ÖĞRENCİLERİN AİLE İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	61
3.6. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYET, YAŞ VE SINIF DÜZEYİNE GÖRE AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGISI	63

3.6.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular.....	64
3.6.2. Öğrencilerin ve Okul Personelinin Aileye Bakışını Yansıtan Nitel Bulgular	68
3.7. ÖĞRENCİLERİN AİLESEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGISI	72
3.7.1. Öğrencilerin Ailesel Özelliklerine Göre Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular	72
3.7.2. Öğrencilerinin ve Okul Personelinin Bakış Açısından Aile Profili, Aile İçi İlişkiler ve Aile İşlevselliğine Yönelik Nitel Bulgular.....	89
3.8. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YAŞAMINI YANSITAN ÖZELLİKLERE GÖRE AİLE İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	111
3.8.1. Öğrencilerin Eğitim Yaşamı Doğrultusunda Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular	112
3.8.2. Öğrencilerin Eğitim Yaşamının Genel Görünümüne Yönelik Nitel Bulgular .	130
3.9. ÖĞRENCİLERİN AİLE VE OKUL YAŞAMI ETKİLEŞİMİ VE AİLE İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	141
3.9.1. Öğrencilerin Aile ve Okul Yaşamı Etkileşimi Doğrultusunda Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular.....	142
3.9.2. Öğrencilerin Aile ve Okul Yaşamı Etkileşimini Yansıtan Nitel Bulgular	155
3.10. OKUL VE AİLE BAĞLAMINDA ORTAYA ÇIKAN İHTİYAÇ ALANLARINA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	169
BÖLÜM IV: SONUÇ VE ÖNERİLER	181
4.1. SONUÇ	181
4.1.1. Öğrencilerin Okul Yaşamına İlişkin Sonuçlar.....	181
4.1.2. Öğrencilerin Aile Profili ve Aile İşlevselliğine İlişkin Sonuçlar.....	183
4.1.3. Öğrencilerin Okul Yaşamında Ailenin Yerine İlişkin Sonuçlar	188
4.1.4. Öğrenci ve Ailelere Yönelik Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Sonuçlar	191
4.2. ÖNERİLER.....	194
4.2.1. Dezavantajlı Topluluklarda Okul Sosyal Hizmeti Modeli Önerisi	194

KAYNAKÇA	210
EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (ÖĞRENCİ)	225
EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (VELİ)	226
EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (OKUL PERSONELİ)	227
EK 4. ANKET FORMU	228
EK 5. AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	230
EK 6. YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	231
EK 7. YARI YAPILANDIRILMIŞ OKUL PERSONELİ GÖRÜŞME FORMU	232
EK 8. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU ONAYI	233
EK 9. ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ	234
EK 10. ORJİNALLİK RAPORU	235
EK 11. ÖZGEÇMİŞ	236

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Aile Yaşam Döngüsü.....	5
Çizelge 1.2. McMaster Aile İşlevsellik Modeli.....	15
Çizelge 1.3. Aile Katılımının Altı Boyutu (Epstein Modeli)	22
Çizelge 2.1. Ölçek Puanlarının Normallik Testi	48
Çizelge 2.2. ADÖ Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	48
Çizelge 2.3. Temalar ve Kategoriler.....	50
Çizelge 3.1. Nicel Boyuta Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaş Dağılımı	52
Çizelge 3.2. Nitel Boyuta Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımı*	53
Çizelge 3.3. Nitel Boyuta Katılan Okul Personelinin Cinsiyet Yaş ve Çalışma Deneyimine İlişkin Dağılımı*	53
Çizelge 3.4. Ebeveynin Hayatta Olma Durumu, Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası	54
Çizelge 3.5. Ebeveynin Çalışma ve Eğitim Durumu	55
Çizelge 3.6. Öğrencilerin Okul Yaşamını Yansıtan Bulgular.....	57
Çizelge 3.7. Aile ve Okul Yaşamı Etkileşimini Yansıtan Bulgular	60
Çizelge 3.8. Öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalaması	61
Çizelge 3.9. ADÖ Puanlarının İlişki Analizi.....	62
Çizelge 3.10. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	64
Çizelge 3.11. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	66
Çizelge 3.12. Öğrencilerin Yaşlarına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	67
Çizelge 3.13. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	73
Çizelge 3.14. Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	75
Çizelge 3.15. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	76
Çizelge 3.16. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	79
Çizelge 3.17. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	82
Çizelge 3.18. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	84
Çizelge 3.19. Öğrencilerin Ailesiyle İlişkinsini Tanımlamasına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	86
Çizelge 3.20: Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi....	112

Çizelge 3.21. Öğrencilerin Eğitim Yaşamı Hakkındaki Düşüncesine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	115
Çizelge 3.22. Öğrencilerin Okula Yönelik Hislerine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	118
Çizelge 3.23. Öğrencilerin Okula Gitmek İstememe Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	122
Çizelge 3.24. Öğrencilerin Okul Arkadaşları ile İlişkilerine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	125
Çizelge 3.25. Öğrencilerin Öğretmenleriyle İlişkilerine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	127
Çizelge 3.26. Öğrencilerin Eğitim İçin Ailelerinden Aldıkları Desteğin Düzeyine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi.....	142
Çizelge 3.27. Öğrencilerin Ailenin Okul Başarısıyla İlgilenme Düzeyine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi	146
Çizelge 3.28. Öğrencilerin ADÖ Puanlarının Aileyle Yaşanan Sorunların Okulu Etkileme Durumu Açısından İncelenmesi.....	150
Çizelge 3.29. Öğrencilerin ADÖ Puanlarının Eğitimden Beklentiler Üzerinde Aileyle Uyum Düzeyine Göre İncelenmesi.....	153
Çizelge 4.1. Dezavantajlı Topluluklara Yönelik Okul Sosyal Hizmeti Modeli.....	209

GİRİŞ

İnsan sorunları sosyal yaşamın bir parçası olduğundan eğitim hayatını sürdüren öğrencilerin de çeşitli sorunlarla karşılaşması kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yaşamları süresince biyo-psiko-sosyal gelişimleri devam etmekte olan öğrencilerin pek çok sorunla karşı karşıya gelmesi mümkündür. Bunlar içinde; olumsuz aile ilişkileri, olumsuz arkadaş çevresi, okul-ders motivasyon düşüklüğü, okuldan kopma, zayıf benlik saygısı, yoksulluk, sağlık sorunları, akran baskısı, zorbalık gibi geniş bir yelpazeye yerleşen bir sorun kümesinden söz edilebilir.

Çocuğun doğumundan sonra ilk eğitim ortamının aile olduğu düşünüldüğünde ailenin çocuğun biyo-psiko-sosyal gelişimindeki rolünün önemi daha fazla anlaşılır hale gelmektedir. Nitekim çocuğun özerk bir birey haline gelene kadar ailesiyle olan ilişkileri, bu gelişimi takip eden eğitim süreci üzerinde de önemli yansımaları sahiptir. Bu nedenle, ailelerin sağlıklı işleyen bir sistem olarak işlevsel örüntüler sergilemesi çocukların bireysel ve sosyal yaşamları gibi okul yaşamları açısından da oldukça önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

Bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal açıdan bir dönüşüm geçirdiği ergenlik döneminde aileyle kurduğu etkileşimlerin niteliği sağlıklı bir kimlik kazanımı ile bireyin ileriki yaşamını şekillendiren etkiler bırakabilmektedir. Kuşkusuz bireyin yetişkinliğe doğru gelişim sürecinde olduğu bu yıllarda okul da geleceğe hazırlayan başlıca aktörlerden biri durumundadır. Ancak okul sistemi içinde pek çok öğrencinin farklı sorunlarla karşılaşması olasıdır. Tüm bunların içinde aile sorunlarının ergenin eğitim yaşamını olumsuz etkileme potansiyeli üzerinde durmak önemli görülmektedir.

Kuşkusuz çocuk veya gençlerin karşılaştığı sorunların çözümünde sağlık kurumlarına, sosyal hizmet kurumlarına, eğitim kurumlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak tüm bu toplumsal kurumların varlığı ailenin çocuk üzerindeki etkisini ve çocuğun sağlıklı gelişiminde alacağı rolü azaltmamakta veya önemsiz hale getirmemektedir. Bu nedenle iki önemli sosyal kurum olarak aile ve okul odağına yerleşen bu çalışma, aile sisteminde yaşananların ergen bireyin okulunu ne şekilde etkilediğini anlamaya yönelik bir bakış açısına sahiptir.

BÖLÜM I

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ERGENLİK DÖNEMİ VE AİLE İLİŞKİLERİNE GENEL BAKIŞ

1.1.1. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri

Ergenlik dönemi pek çok açıdan insanın gelişim sürecinde önemli bir aşama olarak kabul edilir. Çok boyutlu bir olgu olan ergenlik; bireyde biyolojik, psikolojik, sosyal, ahlaki, kültürel değişimlerin bir arada ve hızlı yaşandığı bir gelişim sürecini işaret eder. Bu yönüyle ergenlik dönemi hem sürecin kendisini hem de bu dönemdeki bireyi anlama ve tanıma açısından oldukça karmaşık ve geniş bir içeriğe sahiptir. Bu bölümde, ergenlik döneminin özellikleri ana hatlarıyla ve gelişim psikolojisi bağlamında kısaca ele alınmaya çalışılmıştır.

Ergenlik dönemi dış görünüşü de belirleyen fiziksel özellikler bakımından, çocukluk dönemine kıyasla, cinsiyet farklılığının belirgin olarak ortaya çıktığı gelişimsel dönemdir. Bu dönemde cinsiyete özgü farklılaşma, hormonal dengenin değişmesiyle birlikte, keskinleşerek kadın ve erkek figürlerini oluşturmaya başlar. Bunun temel göstergelerini hızlı boy ve kilo artışı, vücutta kas ve yağ bileşimi dengesinin değişmesi, cinsel özelliklerin gelişimi, dolaşım ve solunum sistemlerinin gelişiminde görmek mümkündür (Alisinanoğlu, 2002; Bacanlı, 2016; Steinberg, 2013).

Ergenlik döneminde, bedenin gelişen çoğu organıyla birlikte beyinde de önemli gelişimler yaşanır. Bu da bilişsel açıdan bireyin dünyasında önemli değişimleri beraberinde getirir. Ergenlikte iyice belirginleşen beyin gelişimi bireye yeni ve gelişmiş bilişsel beceriler kazandırır. Ergenlerin düşünceleri çocuklara göre daha kontrollü ve dikkatli bir hal alır. Keating'e göre bu (2004. Akt. Steinberg, 2013, s. 82) beş şekilde kendini gösterir.

1. Gerçekte var olanla sınırlı düşünceler olasılıkları düşünme yönünde gelişir.
2. Soyut kavramlar hakkında düşünme ve onları anlama kolaylaşır.
3. Düşüncenin kendisi hakkında da düşünebilme yetisi gelişir.
4. Tek yönlü düşünceler yerini çok boyutlu düşünme aktivitelerine bırakır.
5. Mutlak olan yerine görelilik ekseninde düşünme eğilimi başlar.

Bu değişimlerin genel açıklaması ergenlik dönemindeki bireyin önceki gelişim dönemlerine göre düşünce gücünün belirgin olarak arttığı ve daha sistematik bir düzleme ulaştığıdır. Akıl yürütme, mantıksal problem çözme, olasılıkları hesap etme,

karşılaştırma yapma gibi beceriler ergenleri bilimsel konularda daha becerikli kılar. Soyut düşünce sistematığının gelişmesi onlara mecaz ve benzetme içeren konulara hâkim olmalarında yardım ederken toplumsal ve ideolojik konularda fikir yürütmelerine imkan tanır. Böylece siyaset, felsefe, din, arkadaşlık, dürüstlük gibi konulara ilgi göstererek bunları irdelemenin yolunu açar. Ergenleri bilişsel açıdan geliştiren bir diğer öge düşünmeyi düşünmektir. Bu da onlara düşüncelerini yönetme gücü verirken neden böyle düşündüğünü anlama yetisi katar. Öte yandan ergenlik tüm düşüncelerin bütünüyle kontrol edilemediğinin, istenmeyen düşüncelere de sahip olunabildiğinin fark edildiği bir evredir. Düşünce üzerine düşünme aynı zamanda içsel dünyayı keşfetme ve kendilik farkındalığını sağlamanın yolunu açması bakımından önemlidir. Ergenleri düşünme konusunda üst seviyeye çıkaran gelişmelerden biri de çok yönlü düşünebilme becerisini kazanmadır. Bu beceri onların birden fazla değişkenin bir arada olduğu bir sorun üzerine yorum yapabilmelerini ve belirli bir olayın ardında yatan farklı nedenleri görebilmelerini sağlar. Aynı zamanda söylenenlerin altında yatan anlamları kavrayabilir, böylece ironi veya alaycılık içeren durum veya anlatımları yakalayabilirler. Bütün bunlarla birlikte ergenler ulaştıkları bilişsel seviyeye düşüncedeki göreliliği keşfeder. Bu nedenle bildikleri ve öğrendikleri tüm kavramlara ve aslında hayatlarındaki her şeye karşı sorgulayıcı, kuşkucu ve eleştirel olabilirler (Steinberg, 2013, s. 82-88).

Ergenlik dönemindeki gelişim açısından önemli hususlardan biri de bireyin fiziksel açıdan cinsel olgunlaşma sürecine girmesiyle birlikte cinselliğe yönelik dürtülerinin artmasıdır. Öyle ki, Freud'un psiko-seksüel gelişim aşamaları kuramında ergenlik dönemi üremeyi kast etmek üzere 'genital dönem' olarak açıklanır. Buna göre, fallik dönemde anne veya babaya duyulan cinsel yakınlık ve buna dayalı olarak gelişen karmaşa latent dönemde bastırılarak gizlenmiş ancak genital dönemdeki cinsel olgunlaşma süreciyle birlikte cinsel dürtüler yeniden kendini göstermiştir. Bu kez ilgi karşı cinsten diğer kişilere yöneliktir. Ancak fallik dönemdeki karmaşanın çözülmemesi ve yaşanan saplantılar ergenlikte sağlıklı cinsel gelişimi olumsuz etkileyerek bireyin ileriki yaşamında sorunlara neden olabildiği vurgulanır (Aydın, 2015; Bacanlı, 2016).

Psiko-seksüel gelişim kuramında kişinin üreme özelliklerinin kazanılmasıyla bağdaştırılan ergenlik dönemi üzerinde aslında çok fazla durulmadığı görülür. Ancak Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramı açısından ergenlik dönemi kişilik gelişiminin en önemli aşaması olarak görülmüştür. Erikson'un kuramında ergenlik dönemi 'kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası' biçiminde ele alınmakta ve bu dönemdeki birey 'Ben kimim?' sorusuna yanıt aramaktadır. Bu dönem boyunca bireyin özgürleşme,

özdeşleşme, model alma, sanata veya spora ilgi duyma, yeni ilişkiler kurma gibi yollarla kimlik arayışı devam eder. Bu süreci başarıyla atlatan kişiler kimlik duygusu edinerek kim olduğuna dair kişisel tanımlamasını gerçekleştirir. Ancak ergenlik dönemindeki kimlik kazanma süreci çoğu zaman düz bir çizgide ilerlemek yerine inişli çıkışlıdır. Ergenliğin çocuklukla yetişkinlik arasındaki bir geçiş dönemi olması bireyin duygusal dünyasını oldukça yoğun biçimde etkilemektedir. Nitekim ergenlerin hem çocukluktan hem de yetişkinlikten etkilenen duyguları, değişen fiziksel ve bilişsel yapının da etkisiyle karmaşık, yoğun ve istikrarsız bir hal alır. Duygusal dalgalanmalar, tedirginlik, huzursuzluk, heyecanlanma, aşık olma, çekingenlik, yalnız kalma isteği gibi duygular içe içe geçer. Birbiriyle çatışan rollerle baş etmek durumunda kalan, rollerini bütünleştiremeyen, aile ve diğer sosyal ilişkilerinde sağlıklı örüntülere sahip olan ergenlerde rol karmaşası ve kimlik bunalımı ortaya çıkabilir. Dolayısıyla ergenlik döneminin olumlu veya olumsuz seyrinde ergenin içinde bulunduğu gelişimsel sürecin etkileriyle birlikte onları çevreleyen sosyal sistemlerle olan etkileşimlerinin de önemli etkileri bulunur (Aydın, 2015; Bacanlı, 2016; Santrock, 2014; Koç, 2004; Yörükoğlu, 1985). Bu durum ergenlikte bireyin ruhsal açıdan dışsal faktörlerden etkilenme konusunda hassas bir konumda olduğunu göstermektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda ergenlik dönemindeki gelişimin çok boyutlu ve karmaşık olduğunu anlamak mümkündür. Ergenliğe dair açıklamalar elbette birtakım genellemelerden oluşur ancak ergenliği ve ergen bireyleri anlamaya çalışırken pek çok farklı etkenin bir arada ve farklı yoğunlukta bu süreci etkilediğini görmek gerekir. Bireysel farklılıklar, genetik etkiler, çevresel ve coğrafi etkiler, sosyo-ekonomik durum, kültürel yapı gibi farklı nedenler ergenlik dönemini ve bu dönemden geçmekte olan bireyleri farklı şekillerde etkiler. Dolayısıyla ergen bireyleri anlamak için genel tanımlara bağlı kalmakla birlikte her bireyin biricikliğini ele almak en doğru yaklaşımı oluşturur. Bunlar içerisinde ergenin gelişiminin seyri üzerinde en çok etki sahibi olan sistemlerden biri olarak ailenin ele alınması bu çalışmanın amaçları açısından kritik öneme sahiptir. Aşağıda ergenlik dönemindeki bireyin aile ilişkilerine dair genel bir çerçeve sunulmaya çalışılmaktadır.

1.1.2. Ergenlik Döneminde Değişen Çocuk-Ebeveyn İlişkileri

Aile, gelişim sürecindeki çocuğun her anlamda desteklenmesi, sağlıklı bir kişilik kazanarak toplum içinde yer alması konusunda çok önemli bir role sahiptir. Çocuğun ergenlik dönemine girmesi çocuk için olduğu kadar aile için de yeni bir aşamaya geçişin ifadesidir. Dolayısıyla ergenlik dönemi aile sisteminin yapılanması ve sürdürülmesi

açısından önemli sonuçlar ortaya çıkardığından bu başlık altında ergenlik dönemiyle birlikte ailede değişen çocuk-ebeveyn ilişkileri aile yaşam döngüsü açısından ele alınmıştır.

Aile yaşam döngüsü, ailenin kuruluş sürecinden itibaren ailedeki son bireyin ölümüne kadar süren dönemin özelliklerini aşama aşama ele alarak aile yaşantısının ve işlevlerinin açıklanmasını amaçlayan önemli kuramsallaştırmalardan biridir. Literatürde bu döngüyü ele alan ve farklı görüşler sunan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aile yaşam döngüsünü basit şekilde ve daha az sayıda aşamada açıklarken bazıları çok daha karmaşık ve çok yönlü bir aile yaşamı tablosu oluşturmuştur (Özdemir ve diğ., 2009; Yavuz, 2015). Bu konuda önemli çalışmalardan biri Duvall (1971) tarafından yapılan ve ailenin öngörülebilir yaşam aşamalarından geçerek geliştiğini ve bunu anlamının bazı yolları olduğunu savunan yaklaşımdır. Buna göre, bir aileyle ilgili öncelikli olarak şunları bilmek o aileyi tanımlayabilmek için önemli ipuçları sunar: (1) Ailenin yaşam döngüsünde nerede olduğu, (2) ailede kimlerin yaşadığı ve (3) ailenin toplum içindeki konumu. Bu ipuçları aile yaşantısının pek çok noktada nasıl benzeştiğini kavramsallaştıran Aile Yaşam Döngüsü modelinin altyapısını oluşturur. Duvall'ın (1971) modelinde bu temele dayalı olarak açıklanan sekiz aşama yer alır.

Çizelge 1.1. Aile Yaşam Döngüsü

Aşamalar		Aile niteliği	Aile rolleri
1.	Evli çift	Çocuk yok	Evlilik hayatına uyum sağlama
2.	Çocuk sahibi olan aile	İlk çocuk doğmuş (2,5 yaşından küçük)	Ana-babalığa uyum ve çocuk bakımını öğrenme
3.	Okul çağı öncesi aile	İlk çocuk 2,5 yaşını doldurmuş, okula başlamamış	Çocuk yetiştirme görevleri ve çocuğun toplumsallaşmasına doğru
4.	Okul çağı ailesi	İlk çocuk okula başlamış (6-13 yaş)	Okul yaşamıyla birlikte gelen görev ve sorumluluklar
5.	Ergen çocuklu aile	İlk çocuk ergenlik dönemine girmiş (13-20 yaş)	Ergenin kişilik gelişimi ve ebeveyn rollerinin yeniden düzenlenmesi
6.	Yerleştirme yeri olarak aile	İlk çocuğun evi terk etmesinden sonuncuya kadar	Çocukların hayata atılması ve özerk yaşama geçişi, yuvanın boşalması
7.	Ana-babalık sonrası aile	Boş yuvadan emekliliğe kadar	Ebeveynin yeniden baş başa kalması, büyükanne-büyükbaba rolleri
8.	Yaşlılık ailesi	Emeklilikten eşlerin ölümüne kadar	Emeklilik, boş zaman değerlendirme, sağlık sorunları

Kaynak: Duvall, 1971; Özdemir ve diğ., 2009

Aile yaşam döngüsünde beşinci aşamayı oluşturan 'ergen çocuklu aileler'in özelliklerine bakıldığında bu dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisinde önemli değişimlere rastlanır. Öncelikle ergen gelişiminin temel özelliklerine dayalı olarak çocuğun yetişkin kişiliğini belirleme çabası ve bu doğrultuda daha fazla bağımsız olabilme yönündeki talepleri artmaktadır. Ergenlik öncesinde genellikle uyumlu olan, anne babaları ile çok fazla çatışmayan çocuklar bu dönemde kişisel zevk, istek ve inançlarını dile getirmeye ve itaatkârlıktan uzaklaşmaya başlarlar. Ergen çocuğun gelişen bağımsızlık isteği ve cinsellik duygusu aile için kaygı nedeni haline gelir. Nitekim bu dönem çocukları aile dışındaki sosyal ortamlarda bulunmayı daha çok isterler. Böylece, aileden uzaklaşarak arkadaş ilişkileri ve romantik ilişkilere daha fazla ilgi duyma eğilimini sıkça görmek mümkündür (Noller ve Callan, 1991; Onur, 2014; Yavuz, 2015).

Çocuğu ergenlik dönemine ulaşan aile için başka konular da ortaya çıkar. Çocuğun okul, meslek ve eş seçimi gibi gelecek yaşamını ilgilendiren önemli konuların gündeme geldiği görülür. Öte yandan aile içinde kuşak çatışmasının ortaya çıktığı bu dönemde etkili ebeveynlik rollerinin önemi belirginleşir. Bu dönemde bireyin sigara, alkol ve uyuşturucu gibi maddeleri kullanmaya başlaması sorunları derinleştirir. Bütün bunlara karşın ebeveynin duruma uyum sağlaması ve ortaya çıkan yeni durumlarla başa çıkması gerekecektir. Ancak bu zorlu süreçte anne baba için evlilik doyumu ergenin evden ayrılması sürecine kadar düşmeye başlar. Öte yandan ekonomik yükün artması kariyer planlarının yeniden değerlendirilmesini gerektirir (Duvall, 1971; Onur, 2014, s. 148-149; Santrock, 2012).

Aslında ergenlik döneminde aileden uzaklaşma davranışları yaygın görülen bir durum olsa da bu durum hiçbir şekilde ergen üzerinde aile etkisinin önemini azaltmaz (Noller ve Callan, 1991). Bu etkinin yapıcı ve olumlu anne-baba tutumlarıyla sergilendiği bir aile ortamında ergenlerin daha iyi bir gelişim süreci geçirdiği görülür. Ergenin ihtiyaç duyduğu özerklik, yakınlık ve güven sağlamanın yanı sıra etkili problem çözme ve iletişim yollarını kullanan, çocuğuyla kaliteli zaman geçirebilen, çocuklarını bireysel ve sosyal alanda destekleyen aileler sürecin başarıyla tamamlanmasına büyük katkı sağlar (Kocayörük, 2010). O halde bunun tersi söz konusu olduğunda dönemin getirdiği zorluklarla birlikte aile ilişkilerinde yaşanacak zorluklar ergeni duygusal, davranışsal ve sosyal açıdan bocalamaya sürükleyerek gelişimini olumsuz etkileme riskini doğuracaktır.

Bütün bu bilgiler anne baba açısından ergenlik çağına gelen çocuğuyla olan ilişkilerinin eskisinden farklı bir sürece gelmiş olduğunu gösterir. Ancak tüm anne babalar bu yeni

döneme uyum sağlama konusunda yeterli beceriyi gösterememektedir. Örneğin pek çok ailenin ergen çocuğuyla olan etkileşimlerinde sıkça yaptığı yanlışlardan birisi 'iletişim kurmamak'tır. Aslında buna doğru iletişim kurmamak da denebilir. Çünkü iletişim, kavramın anlamı itibarıyla, doğru kurulmadığında gerçekleşmez. İletişim için alınan ve verilen iletilerin birbiriyle ilişkili ve uyumlu olması gerekir. Bu nedenle tek taraflı olarak çocuğa nasihatler verme, ikazlarda bulunma, eleştirme veya çocuktan gelen mesajları anlamadan cevaplar verme gibi durumlar etkili iletişimi mümkün kılmayacaktır. (Alisinanoğlu, 2002; Sürücü, 2005, s. 174-175). Bunun yanı sıra, ailelerin ergen çocuğuyla olan etkileşimini olumsuz etkileyen diğer bazı önemli faktörlere şu şekilde değinilebilir:

- a. *Farklı çevresel bileşenlerin devreye girmesi:* Ergen birey çocukluk çağına göre aile dışında yeni sosyalleşme ve aktivite alanlarına sahiptir. Arkadaş grupları, romantik ilişkiler, sinema, müzik, eğlence, spor gibi pek çok dışsal etkenin çocuğun yaşamına dahil olması ailenin kontrolü kaybetmesine neden olabilir (Görgün-Baran, 2004).
- b. *Ergenliğin karmaşık ruh hali:* Ergenlik dönemindeki duygusal geçişler, değişken ruh durumu ebeveynler tarafından anlaşılabilir bulunabilir. Biyopsikososyal açıdan ergenlik dönemi daha önceki dönemlerden daha karmaşık olabilmektedir.
- c. *Kendi gençliği ile kıyaslama:* Anne babalar çocuklarına kendi kişiliklerini etkileyen ve şekillendiren dönemin sosyal özellikleriyle baktığında çocuklarının davranışlarını anlamlandıramayabilir. Öte yandan çocuğun da kendi gençliğinde olduğu gibi davranmasını bekleyebilirler. Bu nedenle ebeveyn ile genç birey arasında toplumsal düzeydeki kadar olmasa da kuşak çatışması yaşanır. Ebeveynin bu durumu fark edebilmesi önemli bir aşamayı oluşturur (Sayıl ve diğ., 2002).
- d. *Ergeni sınırlandırmaya çalışma:* Ergenin bağımsızlaşma arayışı ebeveyn tarafından doğru anlaşılmadığında ergenin davranışları sınırlandırılmazsa sorunların artacağı düşünülebilir. Burada denge gözetmeden ergenin bağımsızlığının engellenmesi söz konusu olduğunda ergen-ebeveyn ilişkileri daha çok bozulabilir veya kopabilir (Siyez ve Aysan, 2007).
- e. *Ebeveynin kendi yaşam zorlukları:* Anne-babalar ergenlikle birlikte değişen çocuklarının durumuna uyum sağlamakla birlikte kendi yaşam akışlarında da zorlanmalar yaşayabilir. Çocukları ergenlik dönemine ulaştığında çoğu anne-baba ilk yetişkinliğin sonlarında ya da orta yetişkinlik döneminde dir. Yetişkinlik

rolleri bir anlamda 'hayatın yükünü sırtlamak' olduğundan anne babalar için geçim sıkıntısı, çocukların eğitimi, kariyer planları, evlilik sorunları gibi konular yıpratıcı olabilir (Ogwo, 2013; Yazıcı, 2016, s. 33-34;). Örneğin, henüz evden ayrılmamış ergen çocuğun olduğu ailelerde eşler arası evlilik uyumunun aile yaşam döngüsü içinde en düşük seviyeye ulaştığı saptanmıştır (Yavuz, 2015, s. 12).

Batılı kültürlerde yapılmış çalışmalar ergen-ebeveyn ilişkilerinde görülen çatışmalı durumu bireysel gelişim ve özerklik kazanma sürecinin bir parçası olarak değerlendirmektedir (Santrock, 2014). Bu tutum bireyselliği daha fazla ön plana koyan batılı bakış açısıyla uyumludur. Ancak yapılan kültürlerarası çalışmalar bu konuda batı yönelimli aile ilişkileri modeli dışında da örnekler olduğunun görülmesini sağlamıştır. Örneğin Afrika ve Asya kökenli Amerikalılarla yapılan çalışmalarda ergenin ebeveyn tarafından verilen kararları yerine getirmesini ve ebeveyniyle uyumlu ilişki kurması gerektiği yönündeki düşünceleri olağan karşıladığı, dolayısıyla bu tür durumların özü itibarıyla bir çatışma nedeni olmadığı görülmüştür. Batı kültürünün bireyciliğine karşı doğu kültürlerinde halen güçlü olan aile otoritesi ve toplulukçuluk ergenlerin aile ilişkilerini de farklı biçimde etkilemektedir. Türkiye açısından duruma bakıldığında da kültürel dinamiklerin güçlü aile bağlarının korunduğu, aileye karşı sorumluluk duygusunun ön planda olduğu bir yapıyı desteklediği görülür. Bu nedenle ergenlik döneminde bulunan gençler kendi kararlarını verme, daha özgür olma gibi bireysel taleplerinin yanı sıra ailesine karşı sorumluluk duygusuyla hareket etmenin gerekliliğine inanır (Karataş ve diğ., 2016). Bu durum ergen için aile ve bireysellik arasında bir denge oluşturmayı zorunlu kılar. Ancak bunun her zaman kolay olmayacağını öngörmek yanlış olmayacaktır.

1.1.3. Ekolojik Perspektiften Ergen-Aile-Okul Etkileşimi

Bireyin toplumsallaşma süreci doğumundan itibaren ailede başlar. Toplumsallaşma, içinde yaşanan toplumun beklentilerine uyum sağlayarak toplumda kendini kabul ettirmiş bir kişilik haline gelme süreci olarak açıklanabilir. Bireyin toplumsallaşmasını sağlamak ailenin önemli bir işlevi olarak kabul edilir. Bu nedenle bireyin kişilik yapısının ve gelecek yaşamının şekillenmesinde ailenin oldukça önemli bir etkisi vardır.

Aile kurumuna atfedilen başlıca işlevlerden biri de çocuklarına eğitim sağlamaktır. Eğitim süreci çocuğun doğumundan itibaren ailede başlamakla birlikte modern toplumlarda artık çocuğun gelecek yaşamında ihtiyaç duyacağı veya ondan istenen nitelikleri kazanması

için devreye okul sistemi girmektedir. Okul bu yönüyle çocuğun toplumsallaşma sürecinde aileden sonraki en önemli sistemdir. Bu nedenle çocuğun bireysel ve toplumsal gelişiminde aile ve okul ilişkileri önemli bir yer tutmaya başlamıştır (İşmen-Gazioğlu, 2015).

Ergenlik döneminde her ne kadar birey aileden uzaklaşarak diğer sosyal ilişkilere önem vermeye başlasa da ailenin ergen bireyin kimlik arayışı ve kişiliğini oluşturması sürecinde önemli rol ve sorumlulukları vardır. Yukarıda ana hatlarıyla ele alındığı şekilde anne-baba tarafından ergenle doğru noktalarda doğru temaslar kurulduğunda ergenliğin getirdiği gelişimsel ve psikolojik zorlukların daha iyi üstesinden gelinebileceği gibi sağlıklı bir kişilik gelişimi de mümkün olur.

Ergenlik dönemindeki bireyi, içinde yaşadığı sosyal sistemlerden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Ergen bireyi çevreleyen sistemler aile, okul, arkadaş çevresi, akrabalar, toplumsal kurumlar gibi bireyin etkileşim kurduğu yapılardan oluşur. Bu da bireyin yaşamı boyunca etkileşimlerde bulunduğu ekolojik bir yapının parçası olduğu anlamına gelir. Ekolojik sistem yaklaşımı bu olguyu kavramsallaştıran ve sosyal hizmet disiplini açısından oldukça önemli olan kuramsal bir perspektiftir. Ekolojik yaklaşıma göre bireyin davranışı üzerinde etki sahibi olan içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimi ile bireyin çevresindeki diğer birey ve sistemlerle girdiği etkileşimler ağı bir bütündür. Bu bütünlük bireyin var olduğu ekolojii ifade ederken gelişimsel açıdan bireyin işlevselliğini sürdürmesi çevresiyle olan uyum ve baş etme özelliklerine bağlıdır (Baykara-Acar ve Acar, 2002; Duyan ve Özgür-Bayır, 2016; Özbesler ve Bulut, 2013; Teather, 2015).

Ekolojik perspektiften bakıldığında aile ve okul bireyle girdiği etkileşimler yoluyla bireyin yaşamı üzerinde oldukça etkili olan iki önemli sistemdir. Bu doğrultuda gelişimsel açıdan olduğu kadar bireyin iyi bir eğitim yaşamı sürdürmesinde aile ve okul etkileşimi kilit öneme sahiptir. Pek çok araştırma sonucu ailenin çocuk üzerindeki etkinliğinin okul başarısında yüksek derecede etki sahibi olduğunu göstermiştir. Bu hususta Constable (2009), okulların ailelerle bağlantı kurmaksızın misyonlarını gerçekleştiremeyeceğini vurgular. Buna göre, çocuğun eğitimi noktasında ailenin okul sistemine katkısı elzemdir (Raines ve diğ., 2010). Bu noktada önemli görülen faktörlerden biri olarak 'ebeveyn katılımı' örnek verilebilir. Ebeveynin çocuğun eğitime dahil olması, öğrencilik yaşantısını ve okul temelli çıktılarını izlemesi şeklinde açıklanan ebeveyn katılımı farklı şekillerde uygulanabilir. Evde çocukların eğitimlerini destekleyecek bir ortam sunmak ve etkinlikler yapmak, öğretmenler ve okul yönetimiyle iletişim halinde olmak, okul

etkinliklerine katılmak, eğitime katkı sağlayacak diğer toplumsal kaynaklara ulaşmak bunlar arasında gösterilmektedir (Jarolmen, 2017; Karakaya, 2012, s. 36; Lindberg ve Demircan, 2013). Buradan anlaşılacağı üzere ebeveyn katılımı yalnızca çocuğun derslerini takip etmekten ibaret olmamalıdır. Ebeveyn katılımı da dahil olmak üzere ergenlik döneminde bulunan bir öğrencinin okul yaşamı ve gelişimsel özelliklerin getirdiği pek çok faktörün çok yönlü etkileşimi konuyu yeniden ekolojik sisteme dayalı bakış açısının öngördüğü düzleme getirmektedir.

Ekolojik sistemde, sistemler arasındaki etkileşim son derece önemli olduğuna göre bu etkileşimin etkililiğini belirleyen de sistemlerin sahip olduğu nitelikler olacaktır. Sistemlerin sağlıklı çalıştığı bir ekolojide sorunların varlığı daha azken ortaya çıkacak olası sorunların çözümü daha kolaydır. Bu noktada, 'işlevsellik' kavramı gündeme gelir. Bu kavram, sosyal hizmet alanında 'sosyal işlevsellik' kavramı olarak kendini göstermekte ve bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayacak ve bulunduğu sosyal yaşam alanlarında sahip olduğu rolleri yerine getirebilecek kabiliyette olmasını açıklamaktadır. Buna göre beslenme, barınma, fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı olma, güvenli bir ortamda yaşama, sosyal desteğe ve sosyal kabule sahip olma gibi yaşam ihtiyaçlarının yanı sıra bir ailenin, grubun, topluluğun üyesi olma, bağlı olduğu sosyo-kültürel ve ekonomik yapının gerektirdiği sosyal rol ve etkileşimleri sürdürebilme durumu sosyal işlevselliğin genel hatlarını belirler. Bu noktada bireyin beklentileri ve kapasitesi ile yaşadığı sosyal ve ekonomik çevrenin beklentileri arasında bir uyum ve eşleşme olmasına odaklanılır. Bu uyumun sağlanması veya bozulması bireysel düzeye ilişkin olarak mikro boyutta olduğu kadar geniş toplum kesimlerini ilgilendiren makro boyutta da gerçekleşebilir. Söz gelimi sosyal eşitsizlik, ayrımcılık, baskı ve dışlanma gibi nedenler özellikle dezavantajlı gruplara mensup bireylerin sosyal işlevselliğine zarar veren makro boyuttaki sorunlara işaret eder. Dolayısıyla sosyal işlevselliği tesis etme amacı taşıyan sosyal çalışma uygulamasında toplumun dezavantajlı kesimlerini oluşturan çocuklar, kadınlar, yaşlılar, yoksullar, farklı etnik kökene mensup olanlar, ruh sağlığı sorunu yaşayanlar, engelliler vb. öncelik sahibidir (Duman, 2000; Sheafor ve Horejsi, 2006).

Sosyal işlevselliğin farklı boyutlara sahip geniş bir kavram olduğunu anlamak mümkündür. Bu da bireyin yaşamının tüm yönleriyle işlevsel olmasıyla olanaklı kılınabilir. Bireyin sosyal olarak işlevsel bir konumda kalabilmesi ekolojik olarak etkileşim kurduğu sistemlerden aldığı geri bildirimlere de bağlı olmaktadır. Bu nedenle ergenlik dönemindeki bir bireyin bu dönemi gelişimsel olarak başarıyla tamamlamasında diğer sistemlerin etkisini görmek mümkündür. Okul ve aile sisteminin ergen bireyin yaşamında

kapladığı yerin büyüklüğü dolayısıyla bu sistemler arasındaki etkileşimlerin olumlu niteliklerinin artırılması gerekmektedir.

1.1.4. Ergenlikte Ebeveyn Tutumları ve Aile İşlevselliği

Ergenlik dönemindeki bireyin içinde bulunduğu dönemi psiko-sosyal ve eğitsel açıdan olumlu ve geliştirici bir şekilde tamamlayarak ilerlemesi için önemli etkenlerden biri de kuşkusuz ebeveyninin ergene yönelik tutum ve davranışlarının biçimidir.

Ebeveyn tutumlarını kavramsallaştırmaya yönelik önemli çalışmalara sahip olan Baumrind (1991), yetkeci, izin verici ve demokratik olmak üzere üç temel ebeveynlik tarzı belirlemiştir. Bu konuda yapılan ileri çalışmalarla birlikte bu kategoriler temelde aynı zemine sadık kalmakla birlikte dört kategoride ele alınmış ve kabul görmüştür. Bunlar; yetkeci, izin verici, ihmalkar ve demokratik/dengeli ebeveynlik tarzları olarak açıklanmaktadır.

Yetkeci ebeveynlik tarzının yansıtıldığı ailelerde çocuklar genellikle belirgin bir otorite altında katı bir disipline dayalı olarak yetiştirilir. Ebeveyne itaat etmek çocuklar için en önemli normlardan biridir. Ebeveynin belirlediği ve çoğu zaman çocuğun isteği ve iradesi dışında kalan katı kurallar, yüksek beklentiler, cezalandırmaya ve zorlamaya dayalı disiplin ve eğitim anlayışı uygulanır. Bu özelliklerinden dolayı yetkeci ebeveynlik 'talepkar ve duyarsız' ebeveynlik tarzı olarak tanımlanır. Ebeveynin çocuk üzerinde kurduğu otoriteyle birlikte isteklerine karşı gösterilen duyarsızlık çocuğun özerkliğini ve özgünlüğünü geliştirmesini engelleyerek ileriki yaşamında insan ilişkilerinde düşük özgüven, yüksek kaygı düzeyi, onaylanma ihtiyacı ve psikolojik uyum sorunları gibi zorlanmalara neden olabilmektedir (Steinberg, 2013; Sümer ve diğ., 2010; Özyürek ve Tezel-Şahin, 2014).

İzin verici ebeveynlik tutumunu sergileyen ailelerde çocuklar oldukça geniş bir hareket alanına sahiptir. Çocuklardan genellikle disiplin konularında beklentiler oldukça düşüktür. Öte yandan bu tip ebeveynlik tutumunda çocuklara çoğu zaman sıcaklık ve ilgi gösterildiği görülmektedir. İzin verici ebeveynlerin ergenlerle olan etkileşimlerinde ergenin yönlendirmelerine açık oldukları ve ergeni kısıtlamaktan kaçındıkları gözlemlenmektedir. Bu tip ebeveynlik tarzıyla yetişen çocukların düzenleme, kontrol ve sorumluluk alma konusunda dengeli olmakta zorlanabildikleri bildirilmektedir (Steinberg, 2013; Sümer ve diğ., 2010; Özyürek ve Tezel-Şahin, 2014).

İhmalkar ebeveynlik tutumlarının görüldüğü ailelerdeki duruma bakıldığında ise bu ailelerde çocuklar için çok az enerji harcandığı, çocukların ailede öncelik olmaktan çok uzak olduğu görülmektedir. Bu durum çoğu zaman çocukların ihtiyaç, istek ve ilgilerine karşı ihmalkarlık sergilenmesiyle sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla izin verici ebeveynlik tarzından farklı olarak ihmalkar ebeveynlikte çocuklara karşı hem ilgisizlik ve hem de sınır koymama söz konusudur. İlgi ve disiplinin en alt düzeyde olmasından ve çocuk yetiştirme konusundaki tutarsızlıklardan dolayı bu ebeveynlik tutumları en sağlıksız ve riskli ebeveynlik olarak değerlendirilmektedir (Steinberg, 2013; Sümer ve diğ., 2010; Özyürek ve Tezel-Şahin, 2014).

Ebeveynlik tutumları içinde en etkili ve sağlıklı yaklaşım demokratik/dengeli ebeveynlik olarak belirtilmektedir. Bu tür ebeveynlikte çocuklara yakın bir ilgi ve sıcaklık gösterilirken aynı zamanda uygun kurallar ve davranış kontrolü yoluyla disiplin uygulanmaktadır. Dolayısıyla özgürlükler ve sorumluluklar arasında bir denge kurulması söz konusudur. Bu ebeveynlik tarzında çocukların ilgi, istek ve beklentilerini ifade etmesi desteklenmekte ve bireyselleşmeleri kolaylaştırılmaktadır. Yapılan pek çok araştırmanın sonuçları demokratik ebeveynlik tutumlarının görüldüğü ailelerde çocukların psiko-sosyal açıdan daha sağlıklı bir kişilik gelişimi sergilediğini ortaya koymuştur (Steinberg, 2013; Sümer ve diğ., 2010; Özyürek ve Tezel-Şahin, 2014).

Ergen bireyle ailesi arasında ilişkilerin sağlıklı veya sağlıksız örüntüler sergilemesi açısından ebeveynlik tutumlarının oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Ebeveynin ergene yönelik tutumları karşılıklı etkileşim yoluyla ailenin temel karakteristiğini belirleyen etmenlere dönüşmektedir. Bu noktada, aile sisteminin bir bütün olarak tanımlanmasında ve ailenin sağlıklı ve sağlıksız özelliklerinin anlaşılmasında üzerinde durulması gereken önemli kavramsallaştırmalardan biri de aile işlevselliğidir. Temel olarak aile işlevselliği, aileyi sağlıklı bir sistem olarak karakterize eden bir dizi niteliği ifade etmektedir. Aile bireyleri arasındaki uyum, katılım, gelişim, duygulanım, çözüm üretme kapasitesi gibi özellikler aileyi işlevsel bir mekanizmaya dönüştürür. Bu da ailenin ortaya çıkan yeni durumlara uyum gösterebildiği, aile bireylerinin birbirlerinin yaşamına ilgi duyduğu ve özellikle ebeveynin çocukların sosyalleşmesine dâhil olduğu, aile içinde gelişim imkanlarının sağlandığı, duygusal ihtiyaçlara cevap veren bir yakınlığın sağlandığı, sorunlara çözüm üretilebildiği bir aile ortamının işlevsel aile nitelikleri taşıdığı anlamına gelir. Dolayısıyla işlevsel aile 'sağlıklı' aile olarak tanımlanmakta ve çoğunlukla aile bireyleri arasındaki olumlu ve doyurucu etkileşim biçimlerini yansıtmaktadır. Bunun tersi biçimde ailede fiziksel ve duygusal olarak bir

boşluğun olması, aile bireyleri arasındaki bağların zayıf olması, ailedeki bireylerin güvensizlik duygusu yaşamaması, duygusal yakınlık algısının düşük olması aile işlevsizliğini gösteren bazı özellikler olarak açıklanabilir (Alonso-Castillo ve diğ., 2017; Berksun ve Hızlı-Sayar, 2013; Epstein, Ryan, Bishop, Miller, Keitner, 2003).

Ergenlik dönemindeki bireyin gelişim özellikleri göz önüne alındığında ailenin sağlıklı bir yapı sergilemesinin önemi daha iyi anlaşılır. Nitekim ailenin ergen bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi her zaman yüksektir. Ailedeki işlevsizlik ergenler için pek çok riskli durumu beraberinde getirir. Alkol ve madde kullanımı, suça yönelme, şiddet ve saldırganlık örüntüleri, uygun olmayan cinsellik, psikolojik sorunlar gibi farklı sorunların aile işlevselliği ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Alonso-Castillo ve diğ., 2017; Ateş ve Akbaş, 2012; Arslan ve Balkıs, 2014; Zinnur-Kılıç, 2012; Kapçı ve Hamamcı, 2010).

Ailenin işlevsel bir görünüm sergilememesi sağlıklı aile yapısının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Solomon'a göre (1973) çocuğun ergenlik dönemine girmesiyle birlikte başlayan yeni aile yaşam döngüsü aşamasında ailenin çocuğa verdiği tepkilere bakmak da ailedeki patolojik durumlara ışık tutabilir. Yukarıda ele alındığı üzere örneğin ergenin bağımsızlık arayışında çocuklarına baskı odaklı bir yaklaşımla çocukluk çağındaki gibi davranan veya çocuk üzerindeki kontrolünü tamamen bırakarak veya kaybederek çocuğun aileden erken kopmasına neden olan ailelerde patolojik bir olgu aranabilir. Örneğin, vanRenen ve Wild (2008) ebeveynleri tarafından düşük düzeyde ilgi gören ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlar göstermeye, aşırı kontrolcü ebeveyne sahip ergenlerin ise düşük benlik saygısı, yüksek stres ve depresyona daha fazla eğilimli olduğunu aktarmaktadır.

Ailenin işlevsel örüntülere sahip olması ergenlerin problem davranışlara yönelmesine karşı önemli bir koruyucu faktördür. Bunun tersine ailedeki işlevsizliklerin de risk faktörü olarak kendini göstermesi söz konusudur. Bu nedenle aile işlevselliği vurgusu etkili ve olumlu bir anne-baba çocuk etkileşiminde üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biridir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın temel bileşenlerinden biri olarak yararlanılan ve aile işlevselliğini somut bir çerçeve içinde ele alan Aile İşlevselliği Modeli'ne ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

1.1.5. Aile İşlevselliği Modeli

Aile işlevselliğini sistematik olarak ele alan önemli çalışmalardan biri Epstein, Bishop ve Levin (1978) tarafından oluşturulan McMaster Aile İşlevselliği Modeli'dir. Uzun yıllara dayanan klinik deneyimlere dayalı olarak geliştirilen model aile işlevselliğini anlama ve değerlendirme konusunda sıkça başvurulan bir yöntem haline gelmiştir.

Genel Sistemler Teorisi üzerinde şekillenen Aile İşlevselliği Modeli aileyi açık bir sistem olarak tanımlayarak sistemin içinde bulunan bireylerin toplamından fazlası olduğunu açıklar. Aile içinde bireyler arasındaki etkileşimi oluşturan parçalar sistemin bütününe açıklamak için yeterli değildir. Buna göre, modelin altında yatan teorinin bileşenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Epstein ve diğ., 1978, s. 20-21):

- Aileyi oluşturan parçalar birbiriyle ilişki halindedir.
- Ailenin bir parçası sistemin geri kalanından soyutlanarak anlaşılabilir.
- Ailenin işlevselliği parçaların birleşiminden fazlasını ifade eder.
- Aile bireylerinin davranışlarını belirlemede ailenin yapısı ve örgütlenmesi önemlidir.
- Aile sisteminin etkileşim örüntüleri aile üyelerinin davranışlarının şekillenmesinde rol alır.

Bu model, aile işlevselliğini altı boyutta ele almaktadır. Bunlar; problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü olarak sıralanmaktadır. Bu boyutlara ilişkin bilgiler Çizelge 1.2'de sunulmuştur.

Çizelgede sunulan temel bilgiler her bir boyutta aile işlevselliğini tanımlayan en işlevsel ve en işlevsiz özelliklere ait olmakla birlikte modele ilişkin yazarların açıklamasında işlevsel ve işlevsiz özelliklerin bir arada görüldüğü durumlara da yer verilmiştir. Sözelimi, iletişim boyutunda ailenin sergilediği iletişim biçimleri işlevsellik ve işlevsizlik arasında farklı konumlara yerleşen bir görünüm sergiler. En işlevsel iletişim şekli açık ve doğrudan iletişimi kapsarken en işlevsiz iletişim maskeli ve dolaylı iletişim biçimlerinden kaynaklanır. İletişimin niteliği ele alınırken bu iki ucun farklı kombinasyonlarını da görmek mümkündür. Buna göre ailede 'açık ama dolaylı' ya da 'maskeli ama doğrudan' iletişim kalıpları da sergilenebilir (Epstein ve diğ., 1978).

Ailenin her bir alt boyutta işlevsel olan ve olmayan özelliklerinin oluşturduğu görünüm, ailenin geneli hakkında somut çıktılara dayalı bir değerlendirme yapmak için kullanılabilir. Modelin kullanılmasıyla ortaya çıkan aile profili üzerinden sağlıklı

görünen yönlerinin güçlendirilmesi yoluyla işlevsel özelliklerinin yeniden kazandırılması temel hedef olarak ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 1.2. McMaster Aile İşlevsellik Modeli

Aile İşlevselliğinin Boyutları	
1. Problem çözme	
<i>Açıklama</i>	Ailenin maddi ve manevi konularda ortaya çıkan ve aile bütünlüğünü ve işlevselliğini tehdit eden problemleri çözebilme becerisi
<i>İşlevsel problem çözme</i>	Problem çözme basamaklarını izleyebilme
<i>İşlevsiz problem çözme</i>	Karşılaşılan problemleri tanımlayamama
2. İletişim	
<i>Açıklama</i>	Aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişi, üyeler arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim kalıpları
<i>İşlevsel iletişim</i>	Açık ve doğrudan iletişim biçimlerini kullanma
<i>İşlevsiz iletişim</i>	Maskelenmiş ve dolaylı iletişim biçimlerini kullanma
3. Roller	
<i>Açıklama</i>	Ailenin maddi ve manevi konulardaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sergiledikleri davranış kalıpları
<i>İşlevsel roller</i>	Aile üyelerinin kendine uygun ve hesap verebilir rollere sahip olması
<i>İşlevsiz roller</i>	Rollerin belirsiz olması ve sürdürülememesi
4. Duygusal tepki verebilme	
<i>Açıklama</i>	Aile üyelerinin duygusal davranış özellikleri, uyarılar karşısında gösterdikleri tepkiler
<i>İşlevsel duygusal tepki</i>	Tüm durumlarda en uygun duyguları yansıtmama
<i>İşlevsiz duygusal tepki</i>	Duyguları yansıtmama veya çok sınırlı duygu gösterme
5. Gereken ilgiyi gösterme	
<i>Açıklama</i>	Aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgi
<i>İşlevsel ilgi gösterme</i>	Empatik duygusal katılım gösterme
<i>İşlevsiz ilgi gösterme</i>	Duygusal katılımın olmaması
6. Davranış kontrolü	
<i>Açıklama</i>	Aile üyeleri arasındaki kurallar ve davranışları sınırlandırma biçimi
<i>İşlevsel davranış kontrolü</i>	Esnek-tutarlı davranış kontrolü
<i>İşlevsiz davranış kontrolü</i>	Kaotik-tutarsız davranış kontrolü

Kaynak: (Bulut, 1990; Epstein, Bishop, Levin, 1978)

1.1.6. Ailesel Özellikleri Bakımından Eğitimde Dezavantajlı Durumda Olan Öğrenciler

Ergen bireylerin gelişimsel süreçte yaşadıklarının yanı sıra okul-aile etkileşiminin önemi nitelikli bir eğitim süreci için elzemdir. Ailesel özellikler yukarıda ele alındığı biçimiyle çocuğun gelişimi, okul ve sosyal yaşantısı üzerinde etkili görüldüğünden aileye dair farklı etkenlerin eğitim sürecinde rol oynaması kuvvetle muhtemeldir. Bu noktada ailenin ve ailesinden dolayı çocuğun karşı karşıya olduğu dezavantajlı durumların değerlendirilmesi eğitim yaşamının niteliğinin belirlenmesinde önemli görülmektedir. Nitekim öğrencilerin yaşadığı dezavantajlı durumlara bakıldığında meselenin yine aile temelli etkenlerde yoğunlaştığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Düşük sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen çocukların eğitim sürecinde daha fazla zorlandığı yaygın kabul edilen bir olgudur (Bellibaş, 2016; Bodvin ve diğ., 2017; Şimşek, 2011; Tezcan, 2014; Yılmaz-Fındık, 2016). Bu durum beraberinde başka sorunları da getirmektedir. Okula uyum sağlayamama, düşük akademik başarı, okul devamsızlığı, okuldan kopma, suça yönelme gibi pek çok farklı sorunun ardında düşük sosyo-ekonomik durumun belirleyici etkisi görece daha fazladır. Bu anlamda büyük bir sosyal sorun olan yoksulluğun aile ve çocuk refahı üzerindeki derin etkileri eğitim meselesine de yansımaktadır. Düşük sosyoekonomik statü en başta eğitime erişim veya 'nitelikli eğitime erişim' noktasında başlıca dezavantajlardan birini oluşturur. Yoksulluk gibi temel sosyal problemler ailelerin çocuklarına iyi bir eğitim sunmasının önünde ciddi bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da yoksul ailelerden gelen çocukların niteliği daha düşük okullarda yoğun olarak bulunması sonucunu doğurmaktadır (ERG, 2017). Bodvin ve diğ, (2017)'nin çalışmasında Belçika'da üç binin üzerinde ebeveynin katılımı ile geniş çaplı bir araştırma yürütülmüş ve bu bilgileri destekleyici sonuçlara ulaşılarak düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ve etnik azınlıklara veya göçmen ailelere mensup öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek hizmetlerine erişiminin daha üst sosyo-ekonomik düzeyde ve azınlık olmayan öğrencilere göre bariz şekilde düşük olduğunu ortaya konulmuştur. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı durumda olmalarına rağmen bu öğrencilerin hizmet alanlar içinde daha az temsil ediliyor olması bu dezavantajlı durumun derinleşerek sosyal eşitsizliğin büyümesine neden olmaktadır.

Hanehalkı büyüklüğünün de çocuklar için iyi bir eğitim sağlama konusunda dezavantaj oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Şimşek, 2011). Çocuk sayısı az olan ailelere göre çok çocuklu ailelere mensup olan çocukların özellikle etkili ebeveyn

gözetimi eksikliğinden dolayı eğitim yaşantıları takip edilememekte ve yeterli ilgi gösterilememektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerde çok çocuk sahibi olmanın yaygın bir durum olduğu göz önüne alındığında çocuklarına eğitim sağlama konusunda bu aileler açısından ortaya çıkan sorunun önemi anlaşılmaktadır. Bu tür ailelerin çocuklarının maddi kaygılar dolayısıyla okulu bırakarak çalışmaya yönelmeleri de oldukça muhtemel bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır (Erbay, 2008; Tezcan, 2014).

Göç olgusu aileler için bir başka dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin önemli toplumsal meselelerinden biri olan göç, öncelikli olarak ekonomik sebep ve sonuçlarıyla kendini hissettirse de ilerleyen süreçte sosyal kültürel alanlarda da etkisini göstermiştir (Şensoy, 2005, akt. Kaştan ve Bozan, 2016). Cumhuriyetin kuruluşundan beri süregelen göç hareketlilikleri ve buna bağlı sorunlar güncelliğini korumuştur. Kuşkusuz göçün yoksulluk olgusuyla yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Nitekim daha iyi bir yaşam beklentisiyle kentlere göç eden aileler kentteki yaşamla ilgili sorunlarla yüzleşirken çalışma ve yaşam koşulları bakımından kentin dezavantajlı toplum kesimlerini oluşturmuştur. Dolayısıyla konut, sağlık ve eğitim gibi başlıca sosyal gereksinimlerden sınırlı düzeyde ve düşük nitelikte yararlanma imkanı bulabilmiştir. Dolayısıyla göç yoluyla gelen ailelerin yoğun olarak yaşadığı çevrelerde çocukların örgün eğitimden erken yaşta kopmaları ve çalışma hayatına erken adım atmaları yaygın bir durum olarak ortaya çıkar (Karataş ve diğ., 2002) Kaştan ve Bozan (2016)'ın Antalya'daki ilkokullarda görev yapan okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada da belirtildiği üzere göç yaşamış ailelerin çocuklarının eğitimde karşılaştığı risklerin oldukça çeşitli olduğunu görmek mümkündür. Bu bağlamda, okula uyum sorunları, dışlanma, düşük özgüven, aile içindeki sorunlar gibi dezavantajlı durumlar çocukları okul yaşamında zorlayan faktörler olarak değerlendirilmektedir. Hacıfazlıoğlu, Kararımak ve Öztapak (2015) tarafından yapılan çalışma ise göç yoluyla İstanbul'a yerleşmiş ailelerin pek çok açıdan dezavantajlarını gösterir niteliktedir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin aileleri arasında düşük gelir seviyesi, düşük eğitim seviyesi ve kalabalık aile olgusunun yaygın olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar bu tür olumsuzlukların öğrenci başarısını ve benlik saygısını azalttığını göstermiştir.

Çocukların eğitiminde önemli bir dezavantaja dönüşen konulardan biri de parçalanmış aile sorunudur. Boşanma, terk, ölüm, ayrı yaşama gibi nedenlerle ebeveynlerden birinin veya her ikisinin bulunmadığı aile yapısı parçalanmış aile olarak nitelendirilir (Çamur-Duyan, 2011). Yapılan çalışmalar parçalanmış aile çocuklarının ailesiyle birlikte yaşayan

çocuklara göre okul ortamında daha fazla davranış ve disiplin sorunları sergilediğini, akran ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadığını, daha düşük akademik başarı gösterdiğini, okulu bırakma veya okuldan atılma riskinin yüksek olduğunu, daha fazla fiziksel ve ruhsal sağlık sorunu yaşadığını ortaya koymuştur (Angacian ve diğ., 2015; Eymann ve diğ., 2009; Havermans ve diğ., 2014; Sapharas ve diğ., 2016).

Toplumsal cinsiyet ayrımına dayalı bir yaklaşım içinde olan ailelerin de çocuklarına yönelik eğitim hususunda dezavantajlı konumda olduğu söylenebilir. Temelde ataerkilliğe dayanan sosyo-kültürel etkenlere bağlı olarak kız çocuklarına diğer ailesel ve sosyal konularda olduğu gibi eğitim alanında da ayrımcı bir yaklaşım sergileyen aileler mevcut dünya koşullarında aslında kendilerine zarar verecek bir sürece yönelmektedir. Ancak dünyanın her yanında görülebileceği gibi kızların eğitimine verilen önemin ülkemizde de erkeklere göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Kızların toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda eğitimden alıkonulması veya üst eğitim kademelerine geçiş için onlara yeterli fırsat tanınmaması kadınların yeteneklerinin gelişmesini engellerken girişimciliğini, özerkliğini ve özgüvenini baltalamaktadır (ASPB ve HÜNEE, 2015; Tezcan, 2014). Ataerkillik, eğitim ve istihdam bağlamında yürütülen bir çalışmanın sonuçlarına da yansıdığı üzere toplumsal cinsiyet ayrımının görüldüğü ailelerden gelen kadınların ancak mecbur kaldıkları için çalışma yaşamına katıldıkları, düşük eğitim seviyesi nedeniyle çoğunlukla düşük nitelikli işlerde çalıştıkları ve çalışmak için eşlerinden izin almak zorunda hissettikleri görülmüştür (Özçatal, 2011). Bu durum sonuç itibarıyla yaşamda kadınları erkeklere göre daha başarısız kılan ve geri planda tutan bir sonucu doğurmaktadır. Dolayısıyla eğitim, kadının sosyal statüsünü güçlendiren önemli bir çıkış noktası konumuna gelerek çalışma hayatına katılımı ve bu sayede ekonomik bağımsızlığı sağlamaktadır. Bu süreç kadın için geleneksel ataerkil rollerin dışına çıkmayı kolaylaştıran etkenler halini alarak kadınları güçlendirmeyi olanaklı kılmaktadır.

1.2. OKUL TEMELLİ SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE OKUL SOSYAL HİZMETİ

Nitelikli bir eğitim yaşamının sürdürmesinde pek çok farklı bileşenin bir arada ve uyumlu bir şekilde öğrencilerin akademik ve biyo-psiko-sosyal gelişimini desteklemeye yönelik kurgulanması gerekliliği açıktır. Bu konuda bireyin ve bireyi çevreleyen sistemlerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Yukarıda çocukluk dönemi ve sonrasında bireyin gelişiminde ailenin önemi ve etkisi ele alınmıştır. Ailenin bu rolleri yerine getirmesi, özellikle ailenin dezavantajlı durumda olması halinde oldukça güçleşmektedir. Bu

noktada, kurumsal destek sistemlerinin etkin olarak devreye girmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu başlıkta, özellikle aile temelli konular başta olmak üzere öğrencilerin eğitim yaşamları etrafında karşılaştıkları sorunların çözümü ve psiko-sosyal iyilik halinin sağlanmasında okul sosyal hizmetinin yerine ilişkin genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı

Okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları öğrencilerin eğitim yaşamını olumsuz etkileyen nedenleri ortadan kaldırmayı amaçlayan bir destekleyici hizmet biçimidir. Eğitim sürecinde öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde göstermelerine yönelik olarak yürütölen çalışmaları kapsamına alan okul sosyal hizmeti, öğrenci destek hizmetlerinin bir parçası olarak, öğrencilerin buldukları gelişim dönemi, aile yaşantısı ve çevresel diğer koşullar etrafında meydana gelen sorunlarının çözümü noktasında ihtiyaç duydukları farklı düzey ve boyutlardaki hizmetler yelpazesini sunan bir mesleki etkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2000, s. 35; Özkan ve Kılıç, 2014a)

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanı olarak, eğitime engel oluşturan ve çok geniş bir yelpazeye yerleşen öğrenci sorunlarının çözümünde çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenmektedir. Öğrencilerin karşı karşıya olduğu fiziksel ve ruhsal sorunlar, madde kullanımı, ergen gebelikler, öğrenme güçlükleri, ev içi şiddet, boşanma, çocuk istismarı, evsizlik ve ailede hastalıklar, engellilik gibi sorunlar veya okul sistemi içinde başarısızlık, devamsızlık, okul terki, davranış sorunları, ayrımcılık, zorbalık, uygun olmayan disiplin yöntemleri gibi sorunlar okul sosyal hizmetinin sahip olduğu uygulama çerçevesi içinde değerlendirilmektedir. Geniş bir uygulama zemini oluşturan tüm bu sorunlara yönelik olarak okul sosyal hizmeti uygulamalarında öğrencilerin eğitim sürecine zarar veren engelleri kaldırmak üzere dezavantajlı olanlar öncelikli olmak üzere tüm öğrencileri kapsayacak biçimde ihtiyaç duyulan farklı türde ve düzeyde çalışmalara yer verilmektedir. (Duman, 2016; Huxtable, 2013; Jarolmen, 2017; Karataş ve diğer., 2016; Özbekler ve Duyan, 2009).

Okul sosyal hizmeti, öğrenci, aile ve toplum arasında koordinasyon ve işbirliğini tesis etmede önemli bir rol üstlenir. Bu da okul sosyal hizmetini okul temelli öğrenci hizmetleri içinde özel bir konuma getirir. Öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek okullarda görev yapan sosyal çalışmacılar/sosyal

hizmet uzmanları tarafından yerine getirilir. Bu yönüyle okul sosyal hizmeti uygulamalarının amacı öğrencinin sadece okulun eğitsel imkanlarından yararlanmasını sağlama değil, psiko-sosyal açıdan onun genel yaşamını ve dolayısıyla eğitimini etkileyen sorunların ortadan kaldırılmasına hizmet eder (Duman, 2000; Dupper, 2013; Özkan ve Selcik, 2016).

Okul ortamında hizmet veren sosyal çalışmacıların mesleki görevleri öğrencilere hem doğrudan hem de dolaylı hizmet sunma biçimlerine dayalı olarak farklı boyutlarda gerçekleşir. Bunlar arasında; öğrenci gereksinimlerini değerlendirme, terapötik ilişki kurma, danışmanlık verme, aileyle işbirliği yapma ve aileye hizmet sunma, çocukları ve aileleri uygun toplumsal kaynaklara yönlendirme, eğitici uygulamalar yapma gibi birincil görevlerin yanı sıra öğrencilere yönelik plan ve programlar hazırlama, savunuculuk, konsültasyon, ekip çalışmasında ve yönetsel görevlerde yer alma gibi kapsayıcı uygulamalardan söz edilebilir (Drolet ve diğ., 2006; Özbesler ve Bulut, 2013).

Okulda görevli sosyal çalışmacının temel görev odağını okul, aile ve çocuk arasındaki uyum ve bütünlüğü sağlamak oluşturur (Constable, 2009; Duyan ve diğ., 2008). Bu bakış açısı ekolojik sistem teorisinin önerdiği şekliyle sistemler arası etkileşimin oluşturduğu bütünlüğü ve uyumu ifade eder. Parçaların birbiriyle uyum içinde işlevselliğini sürdürmesi için destekleyici konumda bulunan sosyal çalışmacı bir arabulucu görevi görmektedir. Dolayısıyla sosyal çalışmacı çocuğun durumuyla her yönüyle ilgili olmalı ve bütün boyutlarıyla çalışmalıdır. Bu çalışma odağının temelinde yatan beceri ön değerlendirmedir. Ön değerlendirme vakaya ilişkin neyin var olduğunu, neyin mümkün olduğunu anlama ve buna yönelik iletişim kurma yoludur. Ön değerlendirmeyi gerçekleştirirken sosyal çalışmacı bir plan geliştirir ve bu plan öğretmenler, aile ve çocukla bir bütün olarak çalışmak yoluyla çocuğun başarılı bir biçimde gelişimsel adımlarını tamamlamasına yardım etmeye yönelik olarak tasarlanır.

Çocuklarına eğitim sağlamada dezavantajlı durumda olan ailelerle yürütülecek sosyal çalışma kritik öneme sahiptir. Bu noktada yukarıda ele alınan yoksulluk, aile bütünlüğünün bozulması, ihmal ve istismar gibi nedenlere odaklanarak ailelere gereken desteği sağlamak sosyal çalışmacının görevleri arasında olacaktır. Kelly (2008, s 103-108), ailelere ilişkin bilgi edinmek amacıyla yaptığı çalışmada okulda görevli sosyal çalışmacıların vaka yüklerinin önemli bir kısmını ailesi yoksulluk yaşayan ve ebeveyni boşanan öğrencilerin oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır.

1.2.2. Okul Sosyal Hizmetinde Aile İşbirliği ve Aile Katılımı

Dünya’da ve Türkiye’de yapılan pek çok araştırma aile içi yaşantıların çocuk ve ergenin eğitim yaşamı üzerinde doğrudan etki sahibi olduğunu göstermiş durumdadır (Annunziata ve diğ., 2006; Christenson ve diğ., 1992; Dam, 2008; Halle ve diğ., 1997; Keçeli-Kaysılı, 2008). Bu nedenle bir okulun sahip olduğu eğitim misyonunun tam olarak yerine getirilebilmesi için ailelerin eğitim sürecinde etkin varlık göstermesi oldukça önemlidir. Ailenin okul yaşamına katkısı ve desteği öğrencilerin eğitim yaşamlarını geliştirmede kritik bir rol oynadığından okulun aileyle bağ kurması da önemli bir misyonu ifade eder. Bu doğrultuda aile ve okul arasındaki bağı güçlendirmek için oldukça iyi bir konumda bulunan okul sosyal hizmetine ciddi rol ve sorumluluklar düşmektedir.

Okul sosyal hizmetinde ailelere özel bir yer ayırmak gerekir. Nitekim öğrencilere sunulacak hizmetlerde ailenin sürece dahil edilmesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Profesyonel uygulamanın istenen doğrulukta olması ve süreklilik arz etmesi ailenin desteği ile mümkün kılınabilir. Okul sosyal hizmetinde aileyle bağ kurmak öncelikli meselelerden biridir. Bu bağı bir boyutu ailenin öğrenim görmekte olan çocuğun eğitimine aktif biçimde dahil olmasını sağlamakla kurulur. ‘Ebeveyn katılımı’ veya ‘aile katılımı’ olarak ifade edilen bu kavram öğrenci başarısında aile rolünü ortaya koyan temel noktalardan biridir. Eğitim sürecinde ebeveyninin katılımını ve desteğini alan öğrencilerin ebeveynleri eğitim sürecine ilgi ve katılım göstermeyen öğrencilerden önemli derecede başarı sağladığı belirtilmektedir (Çelenk, 2003; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Jarolmen, 2014; Karakaya, 2012). Aile katılımı bu yönüyle anne babaların eğitim sürecindeki çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkı sunan uygulamaların bütünüdür ifade eder.

Okulda etkili ve verimli bir eğitim sürecini şekillendirmek için okulun aileyi de içine alacak şekilde çevresiyle bütünleşmesi ve bulunduğu topluluğun desteğini, katkısını alması oldukça önemli görülmektedir (Bayrakçı ve Dizbay, 2013). Bu bakımdan, Epstein (2010) okul katılımını ele alırken aile okul ve topluluk ortaklığını vurgulayarak öğrencilerin eğitim yaşamını geliştirecek uygulamalara ilişkin bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçevede okulun ailelerin eğitime katılımını güçlendirme noktasında yapabilecekleri çalışmalar altı başlıkta sunulmuştur. Çizelge 1.3’te bu başlıklara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Epstein’in (2010) çalışması aile katılımını sağlamak için yararlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesinde sosyal hizmet uzmanı oldukça özgün bir

pozisyonundadır. Sosyal hizmet uzmanları sahip oldukları mesleki altyapı doğrultusunda özellikle aile ve okul arasında bağ kurma ve aile katılımına yönelik gerçekleştirilecek uygulamaları yönetme rolünü üstlenmek için uygun meslek elemanlarıdır (Ouellette ve Wilderson, 2008, akt. Jarolmen, 2014).

Çizelge 1.3. Aile Katılımının Altı Boyutu (Epstein Modeli)

Boyutlar	Tanım	Örnek Uygulamalar
1.Ebeveynlik	Ailenin ev ortamını çocuğun öğrencilik yaşamına uygun olarak şekillendirmesi ve bakım sorumluluklarını yerine getirmesi	Ailelere sağlık, bakım ve diğer hizmetlerle destek sağlama, Ailelere eğitim ve kurs olanakları sunma, Mahalle toplantılarıyla okul ve ailelerin birbirini anlamasını kolaylaştırma
2.İletişim	Çocuğun okuldaki durumu hakkında ev-okul iletişiminin artırılması	Ailelerle düzenli toplantılar gerçekleştirme Ailelere görüş ve beklentilerini soran formlar iletilme Okul kuralları, okul etkinlikleri ve öğrenciyi ilgilendiren konularda ailelere bilgi notu ulaştırma
3.Gönüllülük	Ebeveyn yardımı ve desteğinin sağlanarak organize edilmesi	Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve ebeveynlere destek sunacak okul ve sınıf odaklı gönüllülük programları hazırlama,, Gönüllülük çalışmaları, toplantılar, ailelere sunulacak kaynaklar için bir mekan oluşturma
4.Evde Öğrenme	Ailelerin çocuklarının evde öğrenmelerine yardımcı olabilecekleri bilgi ve fikirler sunulması	Ailelere okulun evde çalışmayla ilgili beklentileri ve ev ödevlerini takip etme ve hakkında bilgi sağlama, Öğrencilerden ev ödevleri hakkında aileleriyle görüşüp tartışmalarını isteme, Okulda aileye yönelik matematik, bilim ve okuma etkinlikleri düzenleme
5.Karar Alma	Ebeveynlerin okulda karar alma süreçlerine dahil olması	Ebeveynlerin müfredat, okul güvenliği, okul personeli, öğretim süreçleri gibi konularda liderlik ve katılımcı rolü üstlendiği komiteler, danışma kurulları oluşturma
6.Toplulukla İşbirliği	Okul çalışmalarını, öğrenme etkinliklerini ve aileleri güçlendirecek toplumsal kaynaklara ulaşılması	Öğrencilere ve ailelere sağlık, kültürel faaliyetler, sosyal-ekonomik destek ve diğer toplumsal hizmetle hakkında bilgilendirme sağlamak

Epstein (2010)'dan uyarlanmıştır.

Sosyal çalışmacı için aileyle çalışmada önemli görevlerden biri de aileyle ilişki kurma ve uygulama sürecinde ev ziyaretleri gerçekleştirmektir. Ev ziyaretlerinin aileler açısından önemli bir avantajı sunulan hizmetleri kendi yaşam alanlarında alabilmeleridir. Bazı dezavantajlı ailelerin sosyal çalışmacıyla görüşebilmek için zaman ve para harcamak (örn. ulaşım süresi ve masrafı) istememesi veya bu imkanlara sahip olmaması düşünüldüğünde bu yaklaşım oldukça önem kazanır. Aynı zamanda sosyal çalışmacı açısından aile karakteristiklerini ve gereksinimlerini daha iyi analiz etme olanağı sunması

ve ev ziyaretlerinin aileyle güvene dayalı ilişki kurmada daha etkili olması bu yöntemi avantajlı kılmaktadır (Allen ve Tracy, 2004).

Okul sosyal sosyal hizmetinde aileyle çalışma temelde öğrencilerin 'birey' ve aynı zamanda 'çocuk' olmalarından hareketle öğrencilik dışında kalan ancak eğitimlerine etki eden sorunların tespit edilerek çözüme yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesini içerir. Bunu yapabilmek için aile sorunlarını dışarıda tutmak mümkün olmadığından özellikle belirli dezavantajlı durumlarla karşı karşıya olan ailelere yönelik sunulacak doğrudan ve dolaylı hizmetlerde sosyal hizmet uzmanının aktif rol alması beklenir. Bunun için sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temelinde aileyle çalışmanın ilke ve yöntemleri esastır. Aileyle işbirliğine dayalı sosyal hizmet uygulaması aile üyelerinin gelişimsel ve duygusal gereksinimlerini karşılayabilmesi için değişim yönünde desteklenmesi olarak açıklanabilir. Bu doğrultuda, risk altındaki öğrencilerin aileleriyle çalışırken aile sisteminin bir bütün olarak ele alınması ile ailenin güçlendirilmesi ve işlevselliğinin sağlanması gereklidir. Ailelerle yürütülecek çalışmalarda bu nedenle aile içi ilişkileri ve dinamikleri anlamak büyük bir öneme sahiptir (Bulut, 1993; Duyan, 2012, s. 265).

1.2.3. Dezavantajlı Topluluklarda Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Çeşitli dezavantajlı durumlarla ve sosyal sorunlarla özdeşleştirilen topluluklarda yoksulluk, göç, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, suç, madde bağımlılığı, etnik köken ve kültürel farklılıklara dayalı ayrımcılık gibi nedenlerle ailelerin ve öğrencilerin toplumdan dışlanma riski altında yaşamını sürdürdüğü görülmektedir. Bu sorunların yoğun olarak bulunduğu topluluklarda yaşayan ailelerin ve bu ortamdaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal hizmet uygulamalarına duyduğu ihtiyacın daha fazla olduğunu anlamak mümkündür. Bu nedenle bu çevrelerde okul sosyal hizmeti uygulamalarının geniş kapsamlı ve okulla sınırlı kalmayan bir çerçevede yürütülmesi bir zorunluluk olarak ele alınabilir.

Okul sosyal hizmeti açısından oldukça önemli bir yere sahip olan aile katılımının sağlanması noktasında yoksulluğu deneyimleyen ve kültürel farklılıklara sahip olan ailelerin okul temelli ve birey odaklı uygulama yaklaşımlarından yararlanma konusunda yeterince talepkar ve yüksek motivasyon sahibi olamayabileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla okul temelli ve bireyci modeller yerine topluluk temelli ve kolektif odaklı modellerin esas alınması aile katılımının daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli görülmektedir. Bu nedenle aile katılımı noktasında topluluğu harekete geçirici bir yönelimle ailelere okul içinde ve okulla ilgili uygulamalarda daha fazla görünürlük

kazandırmak gerekmektedir. Ailelere belirli miktarlarda ödenen finansal yardımlar, okulda oluşturulacak karar alma mekanizmalarında verilen görevler, gönüllü faaliyetlere katkı sunma gibi teşvik edici uygulamaların dezavantajlı ailelerin okulla olan işbirliğini geliştirmede olumlu çıktılar sağladığı belirtilmektedir (Alameda-Lawson ve diğ., 2010; Moles, 1993). Nitekim yaşam koşullarının da etkisiyle okulla oldukça sınırlı bir etkileşime sahip bu ailelerde öncelikli motivasyon sağlama görevinin yine okula düştüğünü akılda tutmak gerekir.

Alameda-Lawson ve diğ. (2010) tarafından uygulanan ve çocukları okula devam eden 17 aileyi kapsayan Topluluk Temelli Ebeveyn Katılımı Programı'nın sonuçları dezavantajlı ailelerin güçlendirilmesinde bu yöntemin etki sahibi olduğunu göstermiştir. Aileleri programa dahil etmek üzere doğrudan ailelerin evlerine giden sosyal çalışmacılar programın başlamasının ardından yürütülen tüm uygulamalarda ailelere çeşitli destekler sağlamıştır. Öte yandan program etkinliklerinin tasarlanması ve uygulamaya geçirilmesinde aileler etkin rol almıştır. Ev ziyaretleri, sosyal yardımlaşma etkinlikleri, okulda bilgilendirme ve yönlendirme merkezi kurulması, öğrenci mentörlüğü gibi çalışmalara yer verilmiştir. Programa dahil olan ailelere sınırlı bir miktarda parasal yardım yapılmıştır. Bu küçük yardımın yoksulluk içindeki ailelerin başlangıç aşamasındaki motivasyonunu olumlu etkilediği belirtilmektedir. Ancak programın ailelerin katılımını artırmada sağladığı temel başarının ailelerde bu programın kendilerine ait olduğuna yönelik sahiplenme duygusuyla geliştiğine vurgu yapılmaktadır.

Dezavantajlı kesimlerde aile temelli uygulamaların yanı sıra okul temelli topluluk çalışmalarına da yer verilmesi önem arz etmektedir. Ancak bu konuda ciddi zorlukların ortaya çıkması da oldukça muhtemel görülmektedir. Bu zorluklar kuşkusuz okulun bulunduğu çevrede var olan sosyal sorunlarla yakından ilişkilidir. Çevresel sorunlar okul ortamındaki eğitimi de olumsuz etkilemekte ve bu bölgelerde bulunan okullarda yaygın akademik başarısızlığın yanı sıra davranışsal problemlere, disiplin sorunlarına, sık personel değişimine ve fiziksel olarak yetersiz ve kötü koşullara sahip okul ortamlarına daha fazla rastlanmaktadır (Demirtaş ve diğ., 2007). Yine de çevresel ve ailesel şartların olumsuzluğu öğrencilerin başarısında önemli bir risk faktörü olmakla birlikte okulların gelişme ve ilerleme odaklı çalışmalar yoluyla öğrencilerin performansını artırabileceğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Muijs ve diğ., 2004). Bu tür okullarda öğrencilerin akademik ilgi ve motivasyonu görece düşük olduğundan eğitsel anlamda gelişim göstermeleri 'normal' okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla özen gerektirebilmektedir. Yapılan çalışmalar düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere

yönelik daha yapıcı tutumlar sergilenmesi, pozitif pekiştirmeye ağırlık verilmesi, daha detaylı açıklama ve yönlendirmelerde bulunulması, verilen görevlerle doğrudan ilgili olmasa bile övgüde bulunulması, uygulamalı öğrenmeye daha fazla zaman ayrılması, temel beceri kazanımına önem verilmesi, etkili ve açıkça belirlenmiş disiplin süreçlerinin uygulanması gibi bileşenlerin daha etkin bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve okulun gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Elbette bütün bu çabaların yerine getirilebilmesi için öncelikle bu okullarda görev yapan öğretmenlerin 'normal' okullarda çalışanlara göre daha yüksek motivasyon ve gayret sarf etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Muijs ve diğ., 2004). Bunun için de öğretmenler dahil okul personelinin bütününün öğrencilere yönelik tutumlarını geliştirmesi için güçlendirilmesi önem kazanmaktadır. Sosyal çalışmacının sahip olduğu kritik işlev bu noktada belirginleşmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte zorlanabileceği ve zaman zaman yıpratıcı olabilecek durumlar karşısında yılgınlığa düşebileceği göz önüne alındığında sosyal çalışmacının öğretmenlere sunacağı motivasyon ve güçlendirme odaklı çalışmalar okul sosyal hizmeti uygulamalarının da temel konularından biri haline gelecektir.

Dezavantajlı topluluklarda bulunan okulların öğrenci başarısını ve gelişimini destekleme noktasında üzerinde durulması gereken konulardan biri de pozitif okul ikliminin tesis edilmesine yönelik çaba sarf harcanmasıdır. Okul iklimine yönelik yapılan çalışmalar pozitif bir okul iklimi oluşturmanın öğrenci başarısını artırma, okulda güvenli bir ortam yaratma, öğretmenlerin mesleki doyumunu geliştirme gibi hususlarda olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir (USDE, 2014; Adeogun ve Olisaemeka-Blessing, 2011; Aldridge ve Ala'l, 2013). Pozitif okul iklimi, okul disiplinini de içine alacak şekilde öğrencilerin yanı sıra okul personelinin, ailelerin ve topluluğun katkı vermesi beklenen bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Özdemir ve diğ., 2010). Bu bağlamda ele alınan bazı temel başlıklar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Gonder ve Hymes, 1994, akt. Adeogun ve Olisaemeka-Blessing, 2011:

- Okul yönetiminin olumlu destekleri,
- Anlamlı ve makul yönlendirmeler,
- Güvenilir ve tutarlı okul sistemi,
- Öğrenciler için açık ve belirgin amaçlar,
- Bilgi sahibi ve iletişime açık liderlik,
- Devamlı fikir alışverişi,
- Okul personeline alan ve zaman tanınması,
- Okul personeli arasında işbirliği ve ortak amaç

Pozitif okul ikliminin oluşturulduğu okulda öğrencilerin okula bağlılığı, okuldan memnuniyet düzeyi ve okuldaki güvenlik duygusu artmaktadır. Bunun aksine okul ikliminin olumsuz yönde oluşması durumunda öğrencilerin kendilerini ait hissetmedikleri bir ortamda bulunmaktan kaçınma yönünde bir tutum geliştirmeleri mümkündür (Özdemir ve diğ., 2010). Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin düşük akademik motivasyona ve düşük okula bağlılık düzeylerine karşın okuldan kopma oranlarının yüksek olduğu göz önüne alındığında pozitif okul ikliminin tesis edilmesi yönünde harcanacak tüm çabaların son derece önemli olduğu anlaşılacaktır. Bu bağlamda yine okul sosyal hizmeti dahilinde gerçekleştirilecek uygulamalar yoluyla okul ikliminin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bunun için sosyal çalışmacının hedef sistemi olarak okulun örgütlenme biçimlerini ele alması ve elde ettiği verilerle mezzo düzey müdahale yaklaşımıyla hareket etmesi gerekecektir. (Hopson ve Lawson, 2011).

Kısaca özetlemek gerekirse özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki dezavantajlı topluluklarda yaşayan ve öğrenim gören öğrencilerin okul başarısının ve iyilik halinin sağlanmasında birey odaklı hizmetlerin ötesinde aileyi, okulu ve topluluğu bütün olarak kapsayacak hizmetlerin ve çalışmaların okul sosyal hizmetinin odağına yerleştiği söylenebilir. Bu nedenle bu topluluklarda çalışacak sosyal çalışmacıların alanın zorlukları gereğince farklı boyutlarda sosyal hizmet müdahalelerini birleştirerek geniş bir bilgi ve beceri yelpazesini uygulamaya yansıtmaları gerekmektedir. Bu ise bir sonraki başlıkta ele alınacağı üzere alanda yetkinliği, diğer ilgili profesyonellerle yakın işbirliği ve ekip çalışmasını zorunlu kılmaktadır.

1.2.4. Okul Sosyal Hizmetinde Ekip Çalışması

Sosyal çalışmacılar eğitim sürecinin en incinebilir kısmında uygulama yapmakta ve bu nedenle rolleri de en az buldukları çevre kadar karmaşık olabilmektedir. Okul sosyal hizmeti uygulamaları temelde interaktif bir ekip çalışması yoluyla tanımlanan ve şekillenen geniş bir beceri alanına dayanmaktadır. Webb (2017), okulda çocuklara sunulacak hizmetlerin temelinde ekip çalışmasının yer aldığını vurgular. Bu doğrultuda okul sosyal çalışmacısı öğretmenlerle, ailelerle ve çocuklarla bireysel sorun ve ihtiyaçlar üzerinde durmak üzere kapsamlı çalışmalar yapmak durumundadır.

Öğrencilere hizmet sunan bir sosyal çalışmacının yapacağı uygulamalarda gerçekleştirilmesi öngörülen işbirliği Drolet ve diğ. (2006, s. 204-205) tarafından beş

boyutta ele alınmaktadır. Bunlar, aile merkezli işbirliği, kurum içi işbirliği, meslekler arası işbirliği, kurumlar arası işbirliği ve toplulukla işbirliğini kapsamaktadır. Buna göre;

- a. Aile merkezli işbirliği, çocuklarının okul yaşamına ailelerin daha aktif biçimde katılmalarını sağlamayı,
- b. Kurum içi işbirliği, var olan okul hizmetlerinin birbirine bağlı ve bütünlüklü bir hale getirilmesini,
- c. Meslekler arası işbirliği, çocukların spesifik sorunlarına yönelik birlikte hareket etmeyi,
- d. Kurumlar arası işbirliği, çocukların ve ailelerin kamusal kaynaklara yönlendirmesini,
- e. Topluluk işbirliği topluluk kuruluşları ile birlikte kaynakların ve hizmetlerin planlanmasını ve koordinasyonunu kapsar.

Bütün bu işbirliği alanları sosyal hizmet mesleğinin öngördüğü biçimde mikro, mezo ve makro boyutta uygulamalara ve bunlara ilişkin bilgi ve beceri kümesine işaret eder. İşbirliği olgusu sorunlara çok yönlü çözüm üretmeyi amaçlayan sosyal hizmet mesleğinin ekolojik yaklaşım ve 'çevresi içinde birey' bakış açısıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle ekip çalışması vurgusu sosyal hizmet eğitiminden başlayarak sosyal hizmet akademisyenleri ve profesyonellerince desteklenen ve önemsenen bir konudur. Burada ekip çalışmasının niteliğinden de bahsetmek gerekir. Yukarıda yer verilen işbirliği alanlarından meslekler arası işbirliği boyutu (inter-professional collaboration) temelde disiplinler arası ekip çalışması yaklaşımını yansıtır. Disiplinler arası -diğer adıyla interdisipliner- ekip yaklaşımı birkaç disiplinden profesyonelin aynı ortamda ve birbirine bağlı bir şekilde çalıştığı, formel ve enformel olarak etkileşim içinde bulunduğu grubu tanımlar. Bu bakımdan interdisipliner yaklaşıma dayalı ekip çalışmasının belirgin özelliklerinden birisi ekip üyelerinin ortak bir çalışma programına dayalı olarak görev yapmasıdır (CNMTL, 2015; Çalış, 2015; Jessup, 2007).

Okulun profesyonel hizmet ekibinde sosyal çalışmacı, okul danışmanı, okul psikoloğu, rehberlik öğretmeni, çocuğun öğretmeni ve ebeveyni, özel eğitim öğretmeni yer alabilir. Okul sosyal çalışmacısı okuldaki profesyonel ekibin bir parçası olarak kendi üzerine düşen rol ve sorumlulukları yerine getirir. Bu rol ve sorumlulukların işbirliği içinde bulunulan diğer meslek elemanlarıyla uyumlu ve bütünlük içinde olması esastır. Ekip içi rollerin ve etkileşimlerin disiplinler arası ekip çalışmasının gerektirdiği ölçüde olması oldukça önemlidir.

Türkiye'deki mevcut durumda okul ortamında sunulan öğrenci hizmetlerini temel anlamda rehberlik öğretmenleri gerçekleştirmektedir. Okul ortamında rehberlik uygulamalarıyla ilgili mevzuata bakıldığında MEB tarafından yayınlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehberlik hizmetlerinin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik olarak üç kategoride ele alındığı ve genel olarak bireyin kendini tanıması, sağlıklı kişilik gelişimi sağlaması, sosyal yaşam becerileri kazanması ve mesleğe hazırlanması olarak biçimlendirildiği görülmektedir (MEB, 2017). Bu doğrultuda, rehberlikle ilgili çalışmaların genel çerçevesi bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde ihtiyaç duyduğu profesyonel yardım olarak nitelendirilmektedir. (Yeşilyaprak, 2015).

Rehberlik alanındaki literatür ve rehberlik öğretmenlerinin mevcut çalışmalarına bakıldığında rehberlik hizmetlerinin çoğunlukla birey odaklı bir yaklaşımla sürdürüldüğü anlaşılır. Rehberliğin temelde bireyci bir bakış açısına oturması çevresel ve toplumsal şartları da göz önüne alan yaklaşımlar içerse dahi uygulamanın odağının daima öğrenciler üzerine kurgulanmış olmasını getirir. Bireyin çevreye ve topluma olan uyumu, başkalarını anlama duygusu, ailenin değerini anlama ve kabul etme, kişisel özelliklerini geliştirme, öğrenme becerileri kazanma, meslekleri keşfetme ve mesleki kariyerini planlama gibi uygulamalar bireysel gelişime odaklı uygulamalar bütünüdür.

Okul sosyal hizmeti ise daha önceki kısımda tanımlandığı şekilde öğrencileri birey olarak ele alırken öğrencilerin genellikle eğitim ortamında karşı karşıya kaldıkları riskleri, ihtiyaçları ve sorunları geniş bir perspektiften ele alarak aile, grup ve topluluk düzeyinde bunlara çözüm üretmeye odaklanmaktadır. Bu doğrultuda okul ortamında görev alacak sosyal çalışmacılar özellikle eğitim sürecinde en incinebilir durumda olanlara öncelik vermek üzere öğrencilerin aileleriyle ve sosyal çevreleriyle de sürekli bir etkileşim halinde olacaktır. Kısaca değinmek gerekirse okul sosyal hizmetinde psikososyal ve ekonomik sorunlarla karşı karşıya olan öğrenci ve ailesi için hizmetler sunmak, öğrencileri ve aileleri güçlendirerek baş etme becerilerini geliştirmek, okul ve aile arasındaki işbirliğini artırmak, okul ve topluluk arasında kaynaklar oluşturmak, pozitif okul iklimini geliştirmek gibi pek çok görev bulunmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde üzere okul sosyal hizmeti ile rehberliğin çeşitli açılardan birbirinden farklı yaklaşımlara sahip olmakla birlikte birbirini tamamlayıcı özellikler sergilediği anlaşılabilmektedir.

Bu durumda yukarıdaki bilgiler ışığında ele alındığı üzere özellikle rehberlik öğretmeni ve sosyal çalışmacının interdisipliner ekip çalışması anlayışıyla okul yöneticilerini,

öğretmenleri, diğer insani hizmet profesyonellerini, velileri ve diğer önemli kişileri kapsayacak biçimde ekip çalışmasına yönelmelerinin okullardaki mevcut öğrenci ve öğrenme sorunlarının çözümünde etkili bir yaklaşımı ortaya çıkaracağı söylenebilir. Dolayısıyla okul temelli hizmetlerin sunumunda rehberlik öğretmenlerinin ve sosyal çalışmacıların işbirliğine dayalı kapsamlı müdahaleler gerçekleştirmesinin yolunun açılması eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

1.3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırma ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin aile işlevselliği, aile ilişkileri ve eğitim durumlarına ilişkin yaşantılarıyla ilgilenmektedir. Bu doğrultuda, en temel sosyal kurumlardan ikisi olan aile ve okul, ergenlik dönemi ve bu dönemin özellikleri doğrultusunda araştırmanın odağında yer almaktadır.

Çocuğun gelişiminde önemli bir aşama olan ergenlik dönemi gibi hassas dönemlerde aile ve çocuk arasındaki ilişkiler yeniden düzenlenmekte ve pek çok ergenin ebeveyni ile ilişkilerinde değişimler ortaya çıkmaktadır. Bu yeni duruma uyum sağlamak hem ergen bireyler hem de ebeveynler için zorlayıcı olabilmektedir. Yaşanan güçlüklerle ilgili olarak ergen ile ebeveyn arasında çeşitli sorunların ortaya çıkması muhtemeldir. Dolayısıyla aile ortamında deneyimlenen her türlü olumlu ve olumsuz etkileşimin çocuğun okul ortamındaki eğitim yaşantısına yansımaları kaçınılmazdır. Özellikle ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun gelişimine uygun olarak şekillenmesi çocuğun eğitimini de olumlu şekilde etkileyeceğinden aile ve çocuk etkileşimini okuldaki eğitim sürecinin bir parçası olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Aile içi yaşantıların ve ailesel özelliklerin çocuk ve ergenin eğitim yaşamı üzerinde yoğun bir etki sahibi olduğuna yönelik gelişen literatür aile sistemindeki sorun ve dezavantajların eğitim ortamına da olumsuz yansıdığını ortaya koyarak konuya olan ilginin artmasını sağlamıştır. Öte yandan, ülkemiz özelinde aile eksenli öğrenci sorunlarının çözümüne yönelik atılacak adımlara duyulan gereksinimin güncelliğini koruduğu görülmektedir. Bu nedenle, insan sorunlarının çözümünde uygulamaya dönük bir disiplin olan sosyal hizmetin çözüme katkı sunacak çalışmalar gerçekleştirilmesi noktasında sorumluluk üstlenmesi söz konusudur.

Çocuk ebeveyn ilişkilerini karakterize eden önemli faktörler arasında yer alan aile işlevselliği olgusu bu araştırmanın temel odağındaki önemli kavramsallaştırmalardan

biridir. Aile bireyleri arasındaki etkileşimlerde sağlıklı ve sağlıklı olmayan örüntüleri açıklayan aile işlevselliği ailenin bir sistem olarak işleyişi hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Ailenin işlevsel ve işlevsiz özelliklerinin değerlendirilmesi yoluyla aile içi ilişkilerin çocuğun yaşamı üzerinde yaratacağı olumlu ya da olumsuz etkilere dair çıkarımlar yapmak mümkündür. Dolayısıyla, aile işlevselliği ergenlik döneminde bulunan genç bireyin okul yaşamını biçimlendiren çerçeveyi anlamada bize yardımcı olan temel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Çocuk ile ebeveyni arasındaki ilişki tarzının ve aile içi ilişkilerin çocuğun eğitim yaşamına nasıl yansıdığını derinlikli bir kavrayışla ele almak ve bu hususta özgün bilgilere ulaşmak bu araştırma için önemli bir hareket noktasıdır. Bu doğrultuda ailenin temel özellikleri ve işlevselliği, ailelerin yaşadığı zorluklar ve sorunlar, ailenin çocuğun eğitime katkısı ve eğitime bakışı, çocuğun ailedeki problemlerden etkilenme biçiminin niceliksel ve niteliksel yönleriyle ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu durum aynı zamanda sosyal hizmet disiplininin uygulamaya dönük yapısından hareketle ortaya konulan sorunların çözümüne yönelik çıkarımlar elde etme çabasını yansıtmaktadır.

Öğrenci sorunlarının çözüme kavuşturulması ve eğitimin önündeki engellerin kaldırılarak nitelikli bir eğitim yaşamının sağlanması için doğrudan ve dolaylı hizmet sunulan okul sosyal hizmetinin bu ilgede özel bir yeri bulunmaktadır. Ailesi, sosyal çevresi, yaşam koşulları ve fiziksel-psikolojik durumu açısından dezavantajlı durumda olan öğrenciler öncelikli olmak üzere eğitim yaşamını sürdüren tüm öğrencilerin refahını ve iyilik halini yükseltmeyi amaç edinen okul sosyal hizmetinin koruyucu-önleyici, eğitici-geliştirici ve tedavi edici uygulama rollerinin şekillendirilmesinde araştırmalardan edinilen bilgi birikiminin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Bu doğrultuda, ergenlik dönemindeki öğrencinin okul yaşamı üzerinde aile işlevselliğinin, aile içi ilişkilerin ve ailenin eğitim sürecinde aldığı konumun etkilerinin ekolojik bakış açısıyla ortaya konulmasını sağlayan literatür bilgisinin sınırlı olması, öğrencilerin aile başta olmak üzere başarılı bir eğitim yaşamı sürdürmesini engelleyen sorunların güncelliğini koruması ve sosyal hizmetin eğitim ortamlarındaki rolünün anlaşılmasına duyulan gereksinim bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, önemli bir gelişim aşaması olan ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin ailesiyle olan ilişkilerine ve ailesinin işlevselliğine yönelik algısının eğitim

yaşamına nasıl yansıdığını incelemek ve bu doğrultuda ailelere ve öğrencilere yönelik okul hizmetlerinde sosyal hizmet uygulamasının rolünü ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın karma yönetime dayalı olması nedeniyle araştırma kurgusu nicel ve nitel alt boyutlara ayrılmaktadır. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılacak istenmektedir:

Nicel boyuta ilişkin alt amaçlar;

- Lise öğrencilerinin tanımlayıcı özellikleri (yaş, cinsiyet, sınıf) nelerdir?
- Lise öğrencilerinin ailesel özellikleri (anne-baba yaşama durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu) nelerdir?
- Lise öğrencilerinin eğitim yaşamlarına ilişkin algısı (başarı puanı, başarılı hissetme, okula gelme isteği vb.) ne düzeydedir?
- Lise öğrencilerinin okul yaşamında aile etkisine dair algıları (ailenin destek vermesi, ailedeki sorunların okula yansması, ailenin beklentilerini karşılama vb.) ne düzeydedir?
- Lise öğrencilerinin ailelerine yönelik aile işlevselliği algısı ne düzeydedir?
- Lise öğrencilerinin algıladığı aile işlevselliğinin öğrencilerin tanımlayıcı özellikleriyle ilişkisi var mıdır?
- Lise öğrencilerinin algıladığı aile işlevselliğinin öğrencilerin ailesel özellikleriyle ilişkisi var mıdır?
- Lise öğrencilerinin algıladığı aile işlevselliğinin öğrencilerin eğitim yaşamlarıyla ilgili algısıyla ilişkisi var mıdır?
- Lise öğrencilerinin algıladığı aile işlevselliğinin öğrencilerin okul yaşamında aile etkisine dair algılarıyla ilişkisi var mıdır?

Nitel boyuta ilişkin alt amaçlar;

- Öğrenciler aileleriyle aralarındaki ilişkinin temel karakteristiklerini nasıl değerlendirmektedir?
- Öğrenciler aile ilişkilerini aile işlevleri bağlamında nasıl tanımlanmaktadır?
- Öğrenciler ebeveyninin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirmektedir?
- Öğrenciler aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımalarını nasıl değerlendirmektedir?
- Öğrenciler eğitim konusunda ailelerinden aldığı desteği nasıl tanımlamaktadır?

- Öğrenciler eğitim konusunda ailelerinin beklentileri hakkında ne düşünmektedir?
- Okul personeli görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin öğrencilik yaşamı hakkında ne düşünmektedir?
- Okul personeli görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin ailelerin özellikleri hakkında hangi düşüncelere sahiptir?
- Okul personeli görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin karşılaştığı sorunlar üzerinde ailenin etkilerini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul personeli öğrencinin ve ailenin karşılaştığı sorunlar karşısında ne tür çözüm yollarına ihtiyaç duymaktadır?
- Okul personeli öğrencinin ve ailenin karşılaştığı sorunları çözümünde sosyal hizmet mesleğinin rolünü nasıl değerlendirmektedir?

Karma boyuta ilişkin alt amaç;

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile öğrencilerin ve okul personelinin bireysel-yaşantısal deneyimlerine ilişkin görüşleri birleştirildiğinde veya karşılaştırıldığında nitel sonuçlar nicel sonuçları nasıl desteklemektedir?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde, okuldaki öğrenci yaşamının özelliklerini ele alan araştırmalar çoğunlukla betimleyici nicel çalışmalardan oluşmaktadır. Bununla birlikte, yapılan çalışmaların pek azında eğitim hayatı üzerinde aile etkisini ve öğrencilerin aile ilişkilerini anlamaya yönelik kapsamlı araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırma, sosyal hizmetin 'ekolojik sistem' kavramsallaştırması doğrultusunda öğrencinin okul yaşamı, aile yaşamı ve bu iki sistem arasındaki etkileşimleri anlamaya yönelik bir odağa oturması bakımından önemlidir.

Araştırma, ele aldığı konu ve kullandığı yöntem bakımından eğitim alanında sosyal hizmet bakışı ve literatürünü geliştirmeye yönelmektedir. Niceliksel ve niteliksel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu çalışmaya dayalı olarak elde edilecek verilerin yapılacak ileri çalışmalara ışık tutarak profesyonellerin uygulamalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öte yandan, öğrenci sorunlarının çözümünde ortaya konulacak etkili uygulama yaklaşımlarının oluşumu ve okul ortamında sunulabilecek sosyal hizmet uygulamalarının rolünü anlamaya yönelik önemli katkılar sunacaktır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilme zorunluluğu, araştırmacının mali gücü ve veri toplama sürecinde karşılaşılan kimi zorluklar araştırmanın sınırlılıklarını ortaya koyan temel etkenler olarak belirtilebilir.

Veri toplama aşamasında özellikle nitel verilerin toplanmasına katkı sunan katılımcıların yanıtları ancak kendileri tarafından paylaşılmak istenenlerle sınırlı olduğundan bu durum araştırma verilerinin sınırlılığını ifade etmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından bir diğeri katılımcı öğrencilerin ailelerinin araştırmaya dahil edilememesidir. Bu durumu ortaya çıkaran temel etken öğrencilerin ailelerine ulaşmada yaşanan güçlüklerdir. Araştırmacının mali gücü ve zaman sınırlaması öğrencilerin ailelerini ziyaret etme noktasında önemli bir kısıtlayıcı olmuştur.

Nitel veri toplama aşamasına katılan öğrencilere araştırmacı tarafından ebeveynlerden en az birinin yanıtlaması için veri toplama araçları teslim edilmiş ve ertesi gün getirilmesi için istekte bulunulmuştur. Öğrencilere bunun araştırma verilerinin güçlendirilmesi açısından oldukça yararlı olacağı bilgisi verilmiştir. Ne yazık ki gönderilen formların ancak %20'si ebeveynler tarafından yanıtlanarak araştırmacıya dönmüştür. Öte yandan, formlardaki yanıtlar incelenirken önceki araştırma deneyimlerinden yola çıkıldığında formların bizzat ebeveyn tarafından yanıtlanmamış olabileceği kanaati oluştuğundan bu formların değerlendirmeye alınması veri doğruluğu ve verilerin güvenilirliği açısından sakıncalı görülmüştür. Dolayısıyla bu formların analize dahil edilmemesine karar verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aşamasında karşılaşılan güçlüklerden biri de öğrencilerle yapılan nitel görüşmelerin öğrencilerin okulda bulunduğu saatler içinde yapılması zorunluluğudur. Bu nedenle, öğrencilerle eğitimini aksatmayacak en uygun ders saatleri içinde görüşülmesi görüşmeler açısından zaman sınırlılığı doğurmuştur.

1.7. TANIMLAR

Araştırma kapsamında ele alınacak bazı kavramlar araştırmacı tarafından araştırmanın amaçlarına uygun biçimde işevuruk olarak şu şekilde tanımlanmıştır:

Lise/Okul: Ankara Altındağ ilçe merkezinde araştırma kapsamına alınan ve devlete ait mesleki ortaöğretim kurumunu ifade etmektedir.

Öğrenci: Araştırma kapsamına alınan okullardan birinde eğitimine resmi ve fiili olarak devam etmekte olan bireyi ifade etmektedir.

Aile: Araştırmaya dahil edilen öğrencinin birlikte aynı çatı altında yaşamakta olduğu kişileri ifade etmektedir.

Aile ilişkileri: Aile işlevselliği kavramına dayalı olarak öğrencinin tüm aile bireyleriyle arasındaki her türlü iletişim, etkileşim, rol ve sorumluluk gibi bağları ifade etmektedir.

Aile işlevselliği algısı: Araştırma kapsamında nicel ve nitel olarak kendilerinden bilgi toplanan öğrencilerin ailelerinin işlevsel olan ve olmayan yönlerine ilişkin sunduğu öznel nitelikteki bilgileri ifade etmektedir.

Okul personeli: Araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri ve okul yöneticilerini ifade etmektedir.

Rehberlik öğretmeni: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında görev yapan meslek elemanını ifade etmektedir. Alanda ve literatürde rehber öğretmen, psikolojik danışman ve rehber, PDR uzmanı, okul psikolojik danışmanı gibi farklı tanımlamaların kullanılması söz konusudur. MEB tarafından yayınlanan 10.11.2017 tarihli Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde bu meslek elemanları 'rehberlik öğretmeni' adıyla tanımlandığından bu çalışmada da aynı şekilde kullanılmıştır.

Okul sosyal hizmeti: Eğitim sürecindeki öğrencilerin eğitimlerini olumsuz etkileyen psiko-sosyal sorunların ve ihtiyaçların çözümü için farklı düzey ve boyutlarda hizmetler sunan sosyal hizmet disiplini içinde bir özel bir uygulama alanıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerine dayanmaktadır. Karma yöntem araştırmaları; tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, birden fazla aşamanın en iyi sonucu verdiği ve dolayısıyla bulguların ortaya konulmasında nicel veya nitel paradigmalardan tek başına yeterli olmadığı araştırma problemlerine uygunluğu dolayısıyla daha fazla tercih edilir hale gelmiştir (Creswell ve Plano-Clark, 2014; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Araştırmada karma yöntem kullanılmasının temel gerekçesi araştırma öznelinin geneli hakkında istatistiksel bilgilere ulaşırken aynı zamanda bireysel yaşam deneyimlerinin bu bilgileri detaylandırmak ve açıklamak için önemli olacağı görüşüne dayanmaktadır. Bu sayede araştırma kapsamında ele alınan konuya ait değişkenlere ilişkin istatistiksel kanıt üretmenin ötesinde derinlemesine bir kavrayış elde edilmesi olanaklı kılınmaktadır.

Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kendine özgü eksikliklerini ve dezavantajlı yönlerini gidererek araştırma sürecinde elde edilecek verilerin daha kapsamlı ve derinlikli olmasını sağlama noktasında amaca yönelik bir yaklaşımın ürünü sayılabilir. Bu yolla nicel ve nitel yöntemlerin avantajlarından yararlanarak araştırmanın gücünü artırmak esas alınmaktadır (John ve Christensen, 2008, Akt. Balcı, 2013). Bu bağlamda, eğitimine devam eden ergenlerin okul ve aile yaşamlarını çok yönlü bir değerlendirme ile ele alma olanağı sunması bakımından kullanılan yöntemin daha işlevsel olacağı değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amaçlarına ulaşması için planlanan karma yöntem deseninde nicel ve nitel veriler eşit öncelikte tutulmuştur. Bu bakımdan, araştırma deseni *yakınsayan paralel desen*'e uygun olarak tasarlanmıştır. Bu desende nicel ve nitel verilerin toplanması yaklaşık olarak aynı zaman diliminde gerçekleştirilir. Elde edilen iki farklı veri tipi kendine özgü yöntemlerle ayrı ayrı işlenir ve analiz edilir. Daha sonra bu iki analizin birleştirilmesi ile nicel ve nitel boyutun birbirini tamamlayıcı yönleri bulunarak araştırma raporuna yansıtılır (Creswell ve Plano-Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeline dayalı olarak araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığı betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılmak istenen sonucu oluşturan bağımlı değişken Aile Değerlendirme Ölçeği

puanıdır. Sonuca etki etmesi bakımından ele alınacak bağımsız değişkenler, öğrencinin ve ebeveynin sosyo-demografik özellikleri ile aile ve okul yaşamına yönelik kategorik değişkenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise bireyin sosyal gerçekliğini bizzat kendisinden öğrenmeye ve bu yolla araştırma özneleri hakkında daha derin bir anlayış kazanmaya yönelik olarak farklı özellikteki öğrencilerden ve okul personelinden seçilerek oluşturulan bir nitel örneklem ile çalışılarak öğrencilerin eğitim yaşamında deneyimlediği sorunları aile ilişkileri bağlamında ele almaya yönelik derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrenciler, öğretmenler ile okul yöneticileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda araştırma kapsamına alınan okullardaki öğrenciler, nitel boyutta ise öğrenciler ve okul personeli yer almıştır.

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Ankara merkez ilçelerinden Altındağ sınırlarında bulunan liselerde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise Altındağ ilçesinde bulunan mesleki ve teknik Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Altındağ ilçesinin seçimi araştırmacının ilgisi doğrultusunda Ankara'nın sosyo-ekonomik olarak en dezavantajlı merkez ilçelerinden biri olması dolayısıyla belirlenmiştir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2018).

Çalışma evreni içinden evreni temsil etmesi beklenen bir örneklem üzerinden çalışılması yoluna gidilmiştir. Örneklemin belirlenmesi için uygulanan işlem basamakları şu şekildedir.

Altındağ İlçesi'nde araştırmanın planlandığı dönemde elde edilen bilgilere göre 30 adet lise bulunmaktadır. Bunlardan dokuzunu Anadolu lisesi, altısını imam-hatip lisesi ve geri kalan on beşini ise mesleki ve teknik Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında araştırmacının olanakları ve zaman kullanımı bakımından ulaşılabilirliği artırmak ve dezavantajlı ailelerin çocuklarının daha fazla bulunduğu öngörülen okul türü olarak meslek liselerinin seçilmesi daha uygun görülmüştür. Sosyal hizmet disiplininin dezavantajlı toplum kesimlerine yönelik özel ilgisinden dolayı bu okul türünün araştırma yapılacak çalışma evrenini belirlemesi önemli bulunmuştur.

Araştırmanın çalışma evrenini belirleyecek olan 15 liseden dördünde tamamen kız öğrencilerin öğrenim gördüğü belirlendiğinden bu okullar kapsam dışında bırakılarak karma eğitim veren okullar üzerinden çalışmanın sürdürülmesi yoluna gidilmiştir.

Çalışma evrenini temsil eden 11 lisenin araştırmanın planlandığı dönemdeki toplam öğrenci mevcudu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü internet sayfalarından alınan veriler doğrultusunda 9233 olarak tespit edilmiştir. Minimum örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için gerekli istatistiksel formüller kullanılarak %95 güven düzeyi ve %5 hata payına göre yapılan hesaplamada elde edilen sonuç 369'dur. Belirlenen örneklem sayısına ulaşılabilmesi için aşağıdaki aşamalarla sürece devam edilmiştir.

Araştırmanın çalışma evreni kapsamına alınan 11 meslek lisesi arasından araştırmacının zaman ve maliyet olanakları doğrultusunda seçim yapılarak belirli sayıda okulun belirlenmesi için şu yöntem izlenmiştir:

- a. Araştırma kapsamında aynı okul türü üzerinde çalışma yürütülmesi planlandığından tüm okulların örneklem içinde temsil edilmesi beklenmemiştir. Bu nedenle örneklemin seçileceği okul sayısının toplam içinde en az %30'unu kapsamı göz önünde bulundurmıştır.
- b. Altındağ'ın farklı yerlerinden en az bir okulun örnekleme dahil edilmesini sağlamak üzere ilçe bölümlere ayrılmıştır. Bunun için ilçe merkezinin yerleşim alanları göz önünde bulundurularak birbirine yakın mahalleleri bir araya getirecek biçimde ilçe yerleşim haritası üzerinde çalışılmıştır. Bu yolla oluşturulan her bölüm bir kümeyi temsil etmektedir.
- c. Oluşturulan her kümeden bir okulun rastgele seçim yöntemiyle belirlenmesi yoluna gidilerek her küme içinde bulunan okullar arasından basit rastgele örneklem yöntemiyle kura çekilmiş ve kura sonucunda şu dört okul belirlenmiştir:
 - Ankara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ulus),
 - İskitler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (İskitler),
 - Ahmet Yesevi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Siteler),
 - Altındağ İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Karapürçek)

Seçilen okullar ikinci düzey kümeleri temsil etmektedir.

- d. Seçimin üçüncü aşamasında üçüncü düzey kümeler olarak okullardan sınıf bazında seçim yapılması için çalışılmıştır. Her sınıf düzeyinden en az bir sınıfın

belirlenmesi ilkesi ile kura çekilerek seçilen her okuldan sınıflar belirlenmiştir. Öğrenci mevcudu 15'ten az olan sınıflar kuraya dahil edilmemiştir.

- e. Seçilen sınıflardaki tüm öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Bu yöntemle 4 okuldan 16 sınıf seçilmiş ve toplam 412 öğrenciye ulaşılmıştır.

İkinci aşamayı oluşturan nitel boyutta nicel aşamaya katılan öğrenciler arasından araştırma amaçları doğrultusunda *amaçsal örnekleme* oluşturmayı mümkün kılacak biçimde okul personelinin rehberliğinden destek alınarak okul ve aile durumu açısından farklı niteliklerde öğrencilerin görüşlerinden ve yaşam deneyimlerinden yararlanılmak amaçlanmıştır. Bunun için kendisiyle yapılan ön görüşmede araştırmanın bu aşamasına katılmayı kabul edenlerle özel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okul binası içinde birebir görüşmeye imkan veren ortamlarda ve öğrencilerin derslerini etkilemeyecek zamanlar öncelik alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel görüşmelerden elde edilecek verilerin nicel boyutta elde edilen verileri ne düzeyde desteklediği ve nasıl açıkladığı konusunda derinlik sağlanması hedeflenmiştir. Bu nedenle nitel boyutta gerçekleştirilen görüşmelerde ele alınan hususlar ana hatlarıyla nicel boyutta ulaşılmak istenen bilgilerin dayandığı noktalara paralellik göstermektedir.

1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel aşamasında kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından araştırma amaçlarına uygun olarak geliştirilen sosyo-demografik bilgi formu ile orijinali Amerika'da geliştirilen ve Bulut (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Değerlendirme Ölçeği'dir. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından tasarlanan ve araştırmacıya nitel görüşme sürecinde yol gösterici olacak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

1.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Bu formda yer alan sorular ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin demografik bilgileri ile aile ilişkileri ve okuldaki eğitiminin durumu gibi temel hususlarda bilgi toplamaya yöneliktir. Formun oluşturulmasında araştırma yapılacak okullardaki eğitimcilerden de destek alınmıştır. Taslak formun oluşturulmasının ardından araştırmaya dahil edilen okullardan birinde 20 öğrenci ile yapılan ön çalışmada formdaki soruların anlaşılabilirliği, yanıtlama süresi, eksik bulunan noktalar değerlendirilerek formun son hali oluşturulmuştur.

1.3.2. Aile Değerlendirme Ölçeği

McMaster Aile Değerlendirme Ölçeği (Family Assessment Device), Epstein, Bishop ve Levin (1978) tarafından oluşturulan McMaster Aile İşlevsellik Modeli'ne dayalı olarak geliştirilmiştir. Ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirebildiğini veya getiremediğini ölçen bir araç olarak tasarlanmıştır. Ölçek toplam yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan altısı McMaster Modeli'nde yer alan problem çözme (problem solving), iletişim (communication), roller (roles), duygusal tepki verebilme (affective responsiveness), gerekli ilgiyi gösterme (affective involvement), davranış kontrolü (behavior control) bileşenlerini yansıtırken yedincisi ise genel fonksiyonlar (general functions) olarak ailenin işlevsellik özelliklerini genel düzeyde ele almaktadır. Ölçeğe ait maddelerden bazıları ailenin sağlıklı işlevlerini tanımlarken bazıları ise sağlıklı işlevlerini tanımlamaktadır.

ADÖ'nün Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bulut (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin İngilizce aslının Türkçe'ye çevrilerek Türk dil yapısına uygun hale getirilmesi çalışması yapılmıştır. Türkçeleştirilen ADÖ, daha sonra psikiyatrist, psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan 20 kişilik bir uzman grubunun da görüşleri alınarak uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

ADÖ'nün yapı geçerliliği, bilinen grupların karşılaştırılması tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ADÖ boşanma sürecinde olan 25 kadın ve erkeğe, 25 de normal evlilik sürdüren çiftlerden birine uygulanmıştır. Her iki gruptan elde edilen puan ortalamaları her bir boyut için t testi kullanılarak ayrı ayrı test edilerek, "Davranış Kontrolü" boyutu ($p < 0,01$) dışında kalan tüm boyutların ($p < 0,001$) düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

ADÖ'nün uyum geçerliliğini araştırmak üzere ölçek Evlilik Yaşam Ölçeği ile birlikte 25 evli bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (Tezer 1986, Akt. Bulut 1990, s. 16). Evlilik Yaşam Ölçeği, ADÖ'nün yalnızca "Genel İşlevler" alt ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Deneğin her iki ölçekten aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur. Bu değer $p = 0.001$ düzeyinde sonuç vermiştir. ADÖ'nün güvenilirliği iç tutarlık ve puan değişmezliği açısından da incelenmiştir ve 67 deneğin ADÖ'ye verdikleri yanıtlar üzerinden her bir alt grup için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak gerçekleştirilmiştir.

ADÖ'nün puan değişmezliğini görebilmek için Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu öğrencileri ve çalışanlarından oluşan 51 kişilik bir gruba üçer hafta ara ile iki kere uygulanarak ve deneğin her iki ölçümden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson-momentler

çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ile ölçeğin iç tutarlık (0.86 ve 0.89 arasında) ve puan değişmezliği açısından $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ADÖ'nün bu konularda güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Bulut, 1990, s. 18)

Toplam 60 sorudan oluşan ADÖ'nün yedi alt ölçeğinin işlevsel tanımları şu şekildedir:

1. Problem Çözme (Problem Solving)

Problem çözme, ailenin maddi ve manevi sorunlarını etkili bir biçimde çözebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Bu boyut sorunun ortaya çıkışından çözümlenmesine kadar olan süreci kapsamaktadır. İlk altı madde ailede problem çözme işlevini ölçmeye yöneliktir.

2. İletişim (Communication)

İletişim, aile üyeleri arasında gerçekleşen bilgi alışverişi olarak tanımlanmaktadır. ADÖ'de ailenin etkili iletişim biçimlerini kullanıp kullanmadığı belirlenmek amaçlanır. Aile üyeleri arasındaki iletişimin içeriğinin açık ve doğrudan olup olmaması, aile içerisindeki bireylerin kendini ifade etme biçimleri ele alınmaktadır. Problem çözmeyi takip eden dokuz madde iletişimi ölçmeye yöneliktir.

3. Roller (Roles)

Roller, ailenin maddi ve manevi gereksinimlerini karşılayan davranış biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta aile içindeki görevlerin belirli ve eşit olarak aile dağılımı ile görevlerin bu aile üyeleri tarafından sorumlu bir şekilde yerine getirilip getirilmemesi üzerinde durulmaktadır. Ölçeğin iletişime ilişkin maddelerini takip eden 11 maddesi rollere ayrılmıştır.

4. Duygusal Tepki Verebilme (Affective Responsiveness)

Duygusal tepki verebilme, sevgi, mutluluk, neşe gibi ferahlık ifade eden duyguların yanında; kızgınlık, üzüntü, korku gibi zor durumlarda aile üyelerinin uygun duygusal tepkide bulunmasını önemsenmektedir. Bu işlevini yerine getirebilen bir ailede aile üyeleri duygularını doğru bir şekilde sözel veya vücut hareketleriyle yansıtabilirler. Ölçekte duygusal tepkiyi ölçmeye yönelik altı madde yer almaktadır.

5. Gereken İlgii Gösterme (Affective Involvement)

Gereken ilgiyi gösterme boyutu, aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, bakım ve sevgiyi içermektedir. Aile içinde birbirleriyle aşırı az veya aşırı fazla ilgilenen ailelerin bu noktada işlevini yeterince yerine getiremediği yorumlanır. Çok ilgilenme, aile üyelerinin birbirlerine fazla bağımlı olduğunun, az ilgilenme ise birbirlerine az sevgi ve ilgi gösterdiklerinin belirleyicisidir. Dolayısıyla orta düzeyli ilgi gösterme şekli sağlıklı aile işlevini yansıtır. Duygusal tepki vermeyi takip eden yedi madde ilgiyi göstermeyi ölçmeye yöneliktir.

6. Davranış Kontrolü (Behavior Control)

Davranış kontrolü boyutunda, ailenin üyelerine davranışsal açıdan sınırlamalar getirme belirli standartlar sağlama özellikleri dikkate alınır. Kontrol ve sınırlama mekanizmalarının esnekliği, katılığı, tutarlılığı gibi noktalar önem kazanır. Ölçeğin bu alt boyutunda, psikolojik ve sosyal açıdan tehlike oluşturacak durumlar karşısındaki davranışlar da değerlendirilir. Ölçeğin ilgili dokuz maddesi davranış kontrolüne ilişkindir.

7. Genel Fonksiyonlar (General Functions):

Ölçeğin son bölümünde yer alan genel fonksiyonlar boyutu, yukarıda tanımlanan ve açıklanan altı boyutu da içerecek şekilde bilgi toplamayı amaçlayan maddeleri kapsamaktadır.

ADÖ'de yer alan her bir maddeye "Aynen katılıyorum", "Büyük ölçüde katılıyorum", "Biraz katılıyorum" ve "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap verilir. Ölçeğin değerlendirilmesinde bu seçeneklere 1'den 4'e kadar puan verilir. Ölçekteki maddelerin bazıları olumlu, bazıları ise olumsuz yönde ifadeler içerdiğinden değerlendirme sırasında bu sorular için ters puanlama yapılması gerekmektedir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra ölçeği cevaplayan bireyin alacağı puan, her bir boyuttan alınan toplam puanın, o alt boyuttaki soru sayısına bölünmesiyle elde edilen ortalama puanla belirlenir. Böylece her bir birey için yedi tane ortalama puan elde edilir. Her alt boyut için hesaplanan puanlar 4'e yaklaştıkça o boyut açısından sağlıksızlığın arttığı yorumu yapılmaktadır. Kuramsal olarak, "2" ayırt edici puan olarak belirlenmiştir. 2'nin altı sağlıklı, 2'nin üzeri sağlıksız aile işlevlerini yansıtmaktadır (Bulut, 1990, s. 6–12).

ADÖ 12 yaş üzerindeki tüm aile üyelerine bireysel olarak uygulamaya uygundur. Ölçeğin yanıtlanması ortalama 20 dakika sürmektedir. Eğitim düzeyi düşük ve okuma yazma bilmeyenlerde uygulamacılar tarafından okunması durumunda bu süre 30 dakikayı aşabilmektedir (Bulut, 1990, s. 9).

1.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutu için araştırma amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından tasarlanan ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek bireysel görüşmelerde rehber niteliğine sahip yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmanın nicel verilerinin desteklenmesi için görüşme yapılan öğrencilerin aile sisteminin genel özelliklerini, ailenin işlevsel olan ve işlevsel olmayan yönlerini ve okul-aile etkileşimini içeren, yönlendirici olmayan, yansız ve keşfetmeye yönelik bir yapıya sahiptir.

1.4. VERİLERİN TOPLANMASI

1.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli nicel verilerin toplanması için belirlenen okullarda okul yönetimi ile işbirliği yapılarak hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikli olarak araştırma hakkında ilgili okul yöneticilerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bunun için araştırmanın konusu ve veri toplama yöntemleri hakkında yapılan bilgilendirme doğrultusunda Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni (Ek-9), Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan alınan etik onay (Ek-8) ve kullanılacak veri toplama araçları sunulmuştur. Ardından ilgili okulda örnekleme dahil edilen ve rastgele belirlenmiş olan sınıflarda çalışma yapılması konusunda destek sağlanması istenmiştir. Verilerin toplanmasının sınıf ortamında bizzat araştırmacının gözetiminde yapılacağı vurgulanmıştır. Bu nedenle, örnekleme alınan sınıflarda gerçekleştirilecek veri toplama işlemleri için bir ders saati süresince izin alınması için ayrıca ilgili sınıfta derse giren öğretmenlerle görüşülmüştür. Çalışmanın yürütülmesini uygun gören öğretmenlerin ders saatleri içerisinde dersin öğretmeni ile birlikte sınıfa gidilmiş ve ders saati sürecinde öğretmenlerin desteğinden yararlanılmıştır.

Öncelikle araştırmacı kendini tanıtarak yaptığı çalışmanın amaçlarını ve önemini dile getirerek veri toplama için kullanılacak araçları ayrıntılı olarak açıklamıştır. Yapılan açıklamanın ardından öğrencilerin araştırmaya katılmayı kabul edip etmedikleri teyit edilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ek-1) hakkında bilgilendirme yapılarak formun imzalanması sağlanmıştır. Sonraki aşamada öğrencilere veri toplama araçları sırayla verilerek cevaplamaları istenmiştir. Bu aşama yürütülürken öğrencilerin veri toplama araçlarına dair yönelttikleri sorulara yanıtlar verilmiş ve verecekleri tüm cevapları kendilerini yansıtacak biçimde dikkatli yanıtlamaları hususunda tekrarlayan telkinlerde bulunulmuş, formların eksik ya da hatalı

yanıtlanmaması için destek sağlanmıştır. Çalışma sonucunda araştırma kapsamına alınan okullarda toplam 412 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasındaki tüm süreç bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Örnekleme dahil edilen tüm okullarda ve tüm sınıflarda aynı şekilde uygulama yapılmış ve hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşarak nicel veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Nicel verilerin toplanması 15 Mart 2017 ile 25 Nisan 2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

1.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan verilerin elde edilmesi için aynı örneklem grubundan öğrencilerle derinlemesine görüşme yapılması amaçlanmış ve bu süreç yaklaşık olarak nicel verilerin toplanması süreciyle örtüşen bir zaman çizelgesi içinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından nicel verilerin toplanması sırasında öğrencilere bu aşamada elde edilen bilgiler hakkında daha detaylı bilgilere ulaşmak üzere bazı öğrencilerle görüşme yapmak istediğini duyurmuştur. Bu konuda gönüllü olan öğrencilerin kabul edilebileceği belirtilmiştir. Nitel aşamaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin, rehberlik öğretmenlerinin görüş ve yönlendirmelerinden de yararlanılmıştır.

Sınıf içi uygulama sırasında yapılan bilgilendirme veya okul personelinin yönlendirmesi yoluyla görüşme yapmayı kabul eden öğrencilere görüşmenin içeriğine ilişkin yapılan bilgilendirmenin ardından Bilgilendirilmiş Onam Formu'nda (Ek-1) belirtilen hususlar hatırlatılmış sürecin bu doğrultuda işleyeceği yinelenmiştir. Ayrıca nitel aşamaya katılan öğrencilerden veli onayı alınabilmesi için ikinci bir Bilgilendirilmiş Onam Formu (Ek-2) aileye iletilerek en az bir velinin onayının alınması sağlanmıştır. Veli onayının alınması sürecinde öğrencinin öğretmeni veya okul yöneticilerinin desteğinden yararlanılmıştır. Nitel aşamaya katılmayı kabul eden tüm öğrencilerle yapılan görüşmeler gizlilik esasına dayalı olarak okul içinde özel bir alanda gerçekleştirilerek görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında veri kaybının yaşanmaması için ses kaydının önemli olduğu ve elde edilen tüm verilerin gizli tutulacağı taahhüt edilmiştir. Bu kapsamda 22 öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 30 dakika ile 1 saat arasında değişmiştir. Ortalama görüşme süresi 35 dakika olarak gerçekleşmiştir.

Nitel veri toplama aşamasında aynı zamanda araştırmaya dahil edilen okul personeli ile de görev yaptıkları okuldaki öğrenciler ve aileleri hakkındaki gözlemleri ve çalışma deneyimlerinden yararlanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda her okulda öğrencilerin geneli hakkında en fazla bilgi sahibi olan ve öğrencilerle ve ailelerle etkin bir temas içinde bulunan rehberlik öğretmenleri ve rehberlik öğretmenin bulunmadığı okullarda rehberlikle ilgili genel çalışmaları yürüten okul yöneticileriyle görüşülmüştür. Görüşmeyi kabul eden personele araştırmayla ilgili detaylı bilgiler verilerek Bilgilendirilmiş Onam Formu'nda belirlenen hususlar açıklanmış ve onay alınmıştır. Bu kapsamda toplam sekiz personel ile yapılan derinlemesine görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılmasını kabul etmeyen üç personelle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not tutma yöntemleri kullanılarak kayda geçirilmiştir. Görüşmeler personelin zaman durumuna göre 45 dakika ile 130 dakika arasında değişkenlik göstermiş, ortalama görüşme süresi 75 dakika olarak gerçekleşmiştir.

Nitel verilerin toplanması 25 Mart 2017 ile 1 Mayıs 2017 tarihlerini kapsayan zaman diliminde tamamlanmıştır.

1.4.3. Veri Toplama Sürecine İlişkin Araştırmacının Deneyimi

Veri toplama süreci boyunca araştırmacının edindiği saha deneyimi, karşılaştığı çeşitli durumlara ilişkin gözlemleri ve yaşadığı güçlüklerle ilişkin bilgiler diğer araştırmacılar için yol gösterici olabileceğinden bu başlık altında kısaca ele alınacaktır.

Araştırmacının veri toplamak için belirlediği araştırma sahası araştırmacı için özel bir öneme sahiptir. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde lisans eğitimini tamamlayan araştırmacı lisans eğitiminin son yılında zorunlu olan Sosyal Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında Altındağ Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'na uygulama öğrencisi olarak yerleştirilmiştir. Kuruluşun hizmetlerinin yoksul topluluk kesimlerine sosyal yardım sağlanmasına yönelik olması dolayısıyla araştırmacının uygulama deneyimi yoksulluğun oldukça görünür olduğu bir çevreyi daha yakından tanıma olanağı sağlamıştır. Uygulama süreci boyunca Altındağ'ın hemen hemen her mahallesine sosyal yardım görevlileri ile birlikte gidilen inceleme ziyaretlerinde sosyal yardım başvurusunda bulunan vatandaşların aile yaşantıları ve yaşam alanlarına tanık olunmuştur. Dolayısıyla bu bölgenin tanınması ve ihtiyaçlarının karşılanmasında yapılacak tüm çalışmaların önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmacı veri toplama sürecinin başlatılmasından önce araştırma kapsamına alınan okullara giderek okul yöneticilerine kendini tanıtmış ve araştırma iznini ibraz ederek çalışmanın yürütülmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında yöneticilerin görüşlerinden yararlanmıştır. Okul yöneticileri gerekli gördüğü takdirde okulda görevli rehberlik öğretmenine veya ilgili başka bir öğretmene yönlendirme yapabilmektedir. Bu hususta hem okul yöneticileri hem de rehberlik öğretmenlerine araştırma hakkında bilgiler verilerek yapılan ön görüşmelerde bu çalışmanın önemli olacağı nitekim okulda yürütülen eğitim üzerinde öğrencilerin oldukça önemli olduğu düşüncesi vurgulanmıştır. Bulunulan çevrenin sosyo-ekonomik açıdan iç içe olduğu pek çok dezavantajlı durumun eğitim ortamına yansımaların ele alınacağı belirtilmiştir. Araştırma yapılan okulların ikisinde doğrudan okul yöneticilerinin diğer ikisinde ise rehberlik öğretmenin desteği ile veri toplama süreci yürütülmüştür.

Nicel verilerin toplanması için ders saatini araştırmacıya ayırmayı kabul eden öğretmenler de araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Veri toplama sürecinin sınıf düzeyinde yürütülmesi dolayısıyla ilgili dersin öğretmenin gözetimi ve desteğinin önemli olduğu görülmüştür. Nitekim belirlenen sınıflara gidildiğinde öğretmenler, ders öncesinde sınıf içinde son derece hareketli olan öğrencilerin araştırmacının yapacağı çalışmayı tanıtmayı için yeniden hazır duruma gelmeleri noktasında önemli bir rol üstlenmiştir. Öğretmen, araştırmacıyı tanıttıktan sonra sözü araştırmacıya bırakmış ve sonrasındaki süreci araştırmacı yönetmiştir. Araştırmacı uygulanacak anket ve ölçeği tanıtarak sırasıyla uygulanması için öğrencilere gereken yönlendirmeleri sağlamış ve cevaplama esnasında veri toplama araçları hakkında öğrenciler tarafından anlaşılmayan noktalara ilişkin yöneltilen soruları cevaplamıştır. Bu süreçteki en akılda kalıcı anlardan biri ise bir öğrencinin cevaplama esnasında “Hocam ilk defa bu kadar çok şey okuyorum, o da sizin hatırladığınız için” diyerek samimiyetini sergilerken okuma eylemine atfettiği zorluğu yansıtması olmuştur.

Veri toplama aşamasında öğrencilerle girilen etkileşimin boyutu veri toplama araçlarının cevaplanmasıyla sınırlı kalmamıştır. Öğrencilerin üniversiteden gelen bu ‘yabancıya’ olan ilgi ve merakı dikkat çekici olmuştur. Dolayısıyla araştırmacı cevaplamanın tamamlanmasının ardından öğrencilere ders saatinin bitmesine kadar olan kalan zamanda kendisine soru yöneltebileceklerini belirtmiştir. Araştırmacının yaşından tuttuğu takıma, nereli olduğuna, yaptığı mesleğin neler içerdiğine, lisansüstü eğitimin ne olduğuna, üniversitenin nasıl bir ortam olduğuna, üniversiteyi kazanmak için ne yapmak

gerektiğine kadar farklı konularda sorular yöneltmiş ve bunlara içtenlikle cevap vermeye çalışılmıştır.

Sınıf ortamındaki veri toplama sürecinin bizzat araştırmacı tarafından yürütülmesinin bu sebeplerle oldukça önemli ve gerekli bir yol olduğu belirtilebilir. Genel olarak sınıf ortamında öğrencilerle kurulan yakın iletişim araştırmacı için de olumlu deneyimler sağlamıştır. Nicel aşamanın bu şekilde tamamlanmasının ardından nitel aşama için araştırma amaçlarına uygun olarak belirlenen öğrencilerle görüşme yapılacağı okul yönetimine bildirilmiştir. Nitel aşamaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde öncelikli olarak nicel aşamada yer almış olanlar arasından seçim yapılması önemsenmiştir. Böylece aynı örneklem içinden nitel verilere ulaşmak mümkün olmakta ve aynı zamanda nicel aşamada araştırmacıyla tanışmış olan öğrencinin nitel aşamaya katıldığında kendini daha rahat ifade etmesi kolaylaşmaktadır. Bu yolla, nicel aşamada yer almış olan, okul başarı düzeyi ve aile özellikleri birbirinden farklı olan, araştırmacıya bizzat nitel aşamaya katılmak istediğini beyan eden veya rehberlik öğretmeni ya da okul yönetimi tarafından amaca yönelik olarak araştırmacıya önerilen ve görüşmeyi kabul eden öğrencilerin sürece dahil edilmesi sağlanmıştır.

Nitel aşamaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerin öğrencilerin gün içindeki en uygun ders saatine göre yapılması planlanmıştır. Dolayısıyla bu süreçte yaşanan en önemli zorluk öğrencilerle yapılacak görüşmelerin zamanlamasını ayarlama konusunda yaşanmıştır. Öte yandan uygun görüşme ortamını sağlamak her zaman kolay olmamıştır. Yine de sarf edilen çabalardan dolayı tüm görüşmeler gizlilik ilkesini sağlamaya imkan veren ortamlarda yapılabilmektedir.

Bunun yanı sıra okul personeli ile yapılan görüşmelerde karşılaşılan en önemli güçlük görüşmenin kesilmesine neden olan durumların (öğrenci, veli veya diğer okul personelinin gelmesi) ortaya çıkabilmesidir. Görüşülen okul personelinin her şeye rağmen bu etkenleri en aza indirmek için çaba göstermesi araştırmacı için kolaylaştırıcı olmuştur.

Nitel aşamada öğrencilerle doğrudan kurulan temas araştırmacı için önemli deneyimlerden biri olmuştur. Öğrencilerin kendilerine, ailelerine ve hayatlarına ilişkin sunduğu değerli bilgilerin yanı sıra kiminin samimiyetini, kiminin karamsarlığını, kiminin zorluklara karşı direncini gözlemlemek oldukça etkileyici olmuştur.

Son olarak, araştırmacının edindiği deneyimde okul personeline de yer vermek gerekmektedir. Araştırmaya katılan okul personelinin görev yaptıkları okullarda büyük bir özveriyle çalıştıkları ve özellikle öğrencilerle yakın iletişim halinde oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla verdikleri bilgiler doyurucu ve ufuk açıcı olmuştur. Öte yandan tüm süreç boyunca araştırmacıya verdiği destek sayesinde araştırmanın daha etkin bir şekilde ilerlemesinde önemli bir pay sahibi olmuşlardır.

1.5. VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

1.5.1. Nicel Verilerin İŞlenmesi ve çözümlenmesi

Araştırmanın nicel verilerinin işlenmesi ve çözümlenmesindeki işlem basamaklarını verilerin tasnif edilmesi, veri setinin oluşturulması, veri analiz yöntemlerinin belirlenmesi ve analizlerin gerçekleştirilmesi olarak sıralamak mümkündür.

Veriler tasnif edilirken tüm katılımcılardan alınan formlar incelenerek analize dahil edilmeye engel teşkil edecek biçimde hatalı veya eksik form bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bunun sonucunda 15 katılımcıya ait formların analize dahil edilemeyeceği anlaşılarak veri analizi için 397 adet Sosyo-Demografik Bilgi Formu ve Aile Değerlendirme leği üzerinden işleme devam edilmiştir.

Nicel verilere ait bu aşamadan sonraki tüm işlemler için IBM SPSS 23.0 Paket Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Program üzerinde veri setinin oluşturulması tamamlanarak ölçek verilerinin analizinde kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi için gerekli işlemler yürütülmüştür. Öncelikli olarak veri dağılımının incelenmesi için istatistiksel yöntemler yoluyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılmasına çalışılmıştır. Normal dağılımı anlamak için sıkça kullanılan yöntemlerden biri olan ve veri setindeki öğe sayısı açısından uygun olan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

Tablo 2.1’de yer alan ve Aile Değerlendirme leği (AD) puan dağılımını için normallik testini gösteren sonuçlara göre AD’ye verilen yanıtlara dayalı puanların normal dağılım göstermediği yorumlanmaktadır ($p < 0.05$). Bununla birlikte AD puanlarının normalliğine ilişkin diğer yöntemlerin de gözden geçirilmesi önemli görülmüştür.

Çizelge 2.1. Ölçek Puanlarının Normallik Testi

ADÖ alt boyutu	Kolmogorov-Smirnov		
	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Problem çözme	.099	397	.000
İletişim	.055	397	.006
Roller	.082	397	.000
Duygusal tepki verebilme	.103	397	.000
Gereken ilgiyi gösterme	.112	397	.000
Davranış kontrolü	.102	397	.000
Genel işlevler	.093	397	.000

Normallik dağılımının aranmasında veri setine ilişkin olarak elde edilen ve ölçeğin alt boyutlarındaki dağılımları yansıtan histogram grafikleri, P-P grafikleri, Q-Q grafikleri incelendiğinde veri dağılımının belirli bir düzende seyrettiği ve normalliğe yakın olduğu değerlendirilmiştir. Buna dayalı olarak verilerin dağılımında ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık değerlerinin de incelenmesi önem kazanmıştır. Nitekim araştırmacılar verilerin normal dağılım gösterdiğine karar vermek için betimleyici grafiklerle birlikte çarpıklık ve basıklık değerlerinin temel alınabileceğini belirtmektedir (Köklü, Büyüköztürk, Bökeoğlu, 2006; Seçer, 2015; Turgut, 2014).

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirli bir aralık içerisinde bulunması durumunda dağılımın normal kabul edileceğine ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bazı çalışmalarda bu değerlerin -1 ve +1 aralığında olması gerektiği vurgulanırken (Groeneveld ve Meeden, 1984; Köklü ve diğ., 2006; Turgut, 2014; Şencan, 2005, akt. Seçer, 2015), bazı çalışmalarda bu aralığın -2 ile +2 arasında olması yeterli görülmektedir (Erol, 2013; George ve Mallery, 2010). Bu doğrultuda, ADÖ'nün alt boyutlarına göre elde edilen puan dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Çizelge 2.2'de yer almaktadır.

Çizelge 2.2. ADÖ Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

ADÖ alt boyutu	Çarpıklık	Basıklık
Problem çözme	0,558	0,092
İletişim	0,289	-0,106
Roller	0,446	0,363
Duygusal tepki verebilme	0,558	-0,101
Gereken ilgiyi gösterme	0,463	0,274
Davranış kontrolü	0,287	-0,131
Genel işlevler	0,679	0,158

Çizelge 2.2'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ADÖ'nün tüm alt boyutlarındaki puanların dağılımının oluşturduğu çarpıklık ve basıklık değerleri -1/+1 aralığına uygun olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Dolayısıyla araştırmmanın nicel verilerinin analizinde parametrik testlerin uygulanması yoluna gidilmiştir.

Veri analizinde kullanılan parametrik testler bağımsız gruplar t-testi, Pearson korelasyon testi ve tek yönlü varyans analizidir (ANOVA). Puanlar arasındaki ilişkinin yönü ve gücü korelasyon testi ile, puanların iki gruplu demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu t-testi ile, üç ve daha fazla gruplu demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise ANOVA testi ile analiz edilmiştir. ANOVA testinde gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması durumunda ikili karşılaştırma yapmak için varyansların homojenliği test edilerek homojenliğin sağlandığı durumlarda Tukey, sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane testi uygulanmıştır.

1.5.2. Nitel Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Araştırmanın nitel verilerinin işlenmesi ve çözümlenmesindeki işlem basamaklarına gelindiğinde sırasıyla verilerin düzenlenmesi, yazılı dökümler haline getirilmesi, verilerin analize hazırlanması, verilerin kodlanması, kategorileme, veri doğruluğunun kontrol edilmesi ve nicel verilerle ilişkilendirme süreci izlenmiştir.

Ses kayıt cihazı veya kayıt tutma yöntemiyle kayıt altına alınmış olan ham nitel veriler araştırmacı tarafından yazılı dökümler haline getirilmiş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen veri dökümlerine ait metinler tekrar tekrar okunarak analize hazırlık yapılması amacıyla belirli bir konuyu, fikri veya anlamı ortaya koyan kelimeler, söz öbekleri veya cümleler taranmıştır.

Analiz safhasında veri dökümleri MAXQDA 2018 nitel veri analizi programına aktararak sistematik okumada ortaya çıkarılan anlam birimleri program üzerinde kodlanmıştır. Bunun için nitel araştırmalar için betimsel analiz yöntemleri kullanılarak nicel aşamada elde edilen bulgularla karşılaştırma olanağı sağlayacak biçimde birbiriyle örtüşen veya farklılaşan veriler gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuş ve kodlanmıştır. Son aşamada kategorilerin karşılaştırılması yoluyla benzerlik ve farklılıkların sistematik olarak irdelenmesi yoluyla veri doğruluğunun sağlanmasına çalışılmıştır. Yapılan tüm işlemlerin detaylı şekilde gözden geçirilmesinin ardından ortaya çıkan bulgular nicel

bulgularla ilişkilendirilerek katılımcıların algıları bütüncül bakış açısıyla kavranarak aktarılmaya çalışılmıştır.

Veri doğruluğunun ve güvenilirliğinin sağlanması için analiz esnasında bazı temel hususlara özen gösterilmiştir. Verilerin iç geçerliğinin sağlanmasında üçgenleme yöntemi esas alınmıştır. Nitel çalışmalarda sıkça başvurulan bir strateji olan üçgenlemeye dayalı olarak birden fazla veri toplama yöntemine başvurulması (nicel ve nitel), birden daha fazla veri kaynağından yararlanılması (öğrenciler ve okul personeli), veri kaynaklarından alınan bulguların karşılaştırılması ve ortaya konulan her bir majör bulguyu desteklemek üzere en az üç bilgi kaynağından yararlanılması yoluna gidilmiştir. Dış geçerliğin sağlanmasında amaçlı örneklem kullanımı, dahil etme kriterlerinin belirlenmiş olması, katılımcıların tanıtılması ve uzman denetiminden yararlanılmasına dikkat edilmiştir. Güvenirlik çalışması ise literatürden dayanak alma, farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırma, araştırma yönteminin belirgin olması ve denetime açık olması ile uzman görüşlerinden yararlanma şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategorilere ilişkin bilgiler Çizelge 2.3'te sunulmuştur.

Çizelge 2.3. Temalar ve Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler
Aile Profili	Düşük sosyo-ekonomik statü	Yoksulluk örüntüleri Düşük eğitim seviyesi Nitelsiz işlerde çalışma Kadın istihdamı sorunları
	Toplumsal cinsiyet ve ataerkillik	Ataerkil aile yapısı Otoriter baba figürü Kabullenici anne figürü
	Ebeveyn tutumları	Tutarsız ebeveynlik tutumları Evlilik sorunları Çocuğun ebeveynleşmesi
Aile İlişkileri	Ergen ebeveyn ilişkileri	Aileyle zaman geçirme Ergenin anne ve baba algısı Ergenlerde toplumsal cinsiyet algısı
	Aile işlevselliği	Aile işlevselliği algısı İletişim sorunları Kısıtlamalar İlgi ve sevgi ihtiyacı
Okul Yaşamı	Akademik başarı	Başarı algısı Hazırbulunmuşluk Devamsızlık Derslere yönelik ilgi ve motivasyon Akademik erteleme Çalışan öğrenciler

Çizelge 2.3. (devamı)		
Tema	Kategoriler	Alt kategoriler
Okul Yaşamı	Okuldaki sosyal ortam	Arkadaşlarla ilişkiler Öğretmenlerle ilişkiler Okulun bulunduğu çevre
	Okuldan beklentiler	Sınıfı geçmek Mezun olmak Eğitim motivasyonunda kız erkek farklılıkları
	Okuldan sonrasına ilişkin beklentiler	Belirsizlik İş bulmak Meslek seçiminde kız-erkek farklılıkları
Okul - Aile Etkileşimi	Aile katılımı	Okuldaki toplantılara katılım Baba katılımındaki sorunlar Okula yönelik ebeveyn nasihatleri
	Eğitime yönelik tutumlar	Diploma odaklılık Bilinç eksikliği Kız ve erkek öğrencilerin eğitimine verilen önem Aile açısından 'okumak' kavramı
Okul sosyal hizmeti	Okul sosyal hizmetinin gerekliliği	Öğrenci ve aile sorunları Ailelere ulaşım güçlükleri Sosyal çalışmacıların alanı tanınması Sosyal çalışmacıların yetkinliği
	Okul aile işbirliği	Ailelerin takip edilmesi (Ev ziyaretleri) Aile sorunlarının çözümü Aile odaklı hizmetler Aile eğitimleri
	Disiplinler arası işbirliği	Ekip çalışmasının önemi Sosyal çalışmacı-rehberlik öğretmeni işbirliği Öğretmen danışmanlığı
	Kurumlar arası işbirliği	Topluluk kaynaklarına ulaşım Kurumlar arası eşgüdüm Hizmetleri birleştirme

1.6. SÜRE VE OLANAKLAR

Araştırma Haziran 2015 – Aralık 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci Ocak 2017 – Haziran 2017 dönemini kapsamaktadır. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının basımı, ses kayıt cihazı temini ve veri analizi sürecinde araştırmacının aldığı “SPSS Uygulamalı Veri Analizi Eğitimi” eğitimi için gerekli giderler Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) Koordinatörlüğü tarafından araştırmacıya sağlanan ödenekten karşılanmıştır. Bunun dışında kalan tüm iş ve işlemlerin maliyeti araştırmacı tarafından karşılanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve amaçları çerçevesinde elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulgular araştırma deseninin öngördüğü biçimde birbirlerini destekleyenler ve açıklayanlar aynı kategoride olmak üzere ayrı ayrı sunulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular katılımcıları tanıtıcı bulgular; katılımcı öğrencilerin ailelerini tanıtıcı bulgular; öğrencilerin okul yaşamı, aile ilişkileri ve aile işlevselliğine yönelik bulgular; öğrencilerin demografik özellikleri, aile ilişkileri ve okul yaşamına göre aile işlevselliğinin incelenmesini içeren bulgular olarak ele alınmıştır. Bölümün son kısmında ise nitel öğrenci başarısında aile ve okul işbirliğini geliştirmeye yönelik olarak okul personelinin görüşleriyle oluşan okul sosyal hizmetine yönelik bulgular sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARINA İLİŞKİN TANITICI BULGULAR

Bu başlıkta araştırmanın nicel aşamasına katkı veren öğrenciler ile araştırmanın nitel aşamasına katkı veren öğrenciler ve okul personeline ilişkin genel tanıtıcı bilgilere yer verilmektedir.

Çizelge 3.1. Nicel Boyuta Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaş Dağılımı

Tanıtıcı Bulgular		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kız	125	31.5
	Erkek	272	68.5
Sınıf düzeyi	9. Sınıf	122	30.73
	10. Sınıf	128	32.24
	11. Sınıf	83	20.91
	12. Sınıf	64	16.12
Yaş	14-15 yaş arası	89	22.6
	16-17 yaş arası	248	62.9
	18 ve üstü yaş	57	14.5

Çizelge 3.1'de araştırmaya katılan öğrencileri tanımlayıcı genel bilgilere yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların üçte ikisini (%68.5) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Bu durum, araştırma evrenini oluşturan ilçedeki meslek okullarının öğrenci sayılarındaki cinsiyet dağılımının genel karakteristiğini yansıtır niteliktedir. Sınıf düzeyine göre dağılıma bakıldığında 9'uncu (%30.7) ve 10'uncu sınıf (%32.2) öğrencilerinin ağırlıkta (%63) olduğu görülmektedir. Bunun başlıca nedeni bu sınıf düzeylerinde sınıf mevcutlarının

daha üst sınıf düzeyindeki sınıf mevcutlarından fazla olması olarak açıklanabilir. Öte yandan araştırmaya dahil edilen sınıfların seçkisiz olarak belirlenmesi nedeniyle sınıf düzeyi dağılımına müdahale edilmemiştir. Katılımcı öğrencilerin yaşlarına bakıldığında ise dağılımının 16-17 yaş aralığında (%62.9) yoğunlaştığı görülmektedir.

Çizelge 3.2. Nitel Boyuta Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımı*

Rumuz	Cinsiyet	Yaş
Öğrenci 1	Erkek	15
Öğrenci 2	Kız	15
Öğrenci 3	Erkek	17
Öğrenci 4	Erkek	16
Öğrenci 5	Erkek	16
Öğrenci 6	Kız	16
Öğrenci 7	Erkek	18
Öğrenci 8	Erkek	17
Öğrenci 9	Erkek	15
Öğrenci 10	Erkek	15
Öğrenci 11	Kız	16
Öğrenci 12	Erkek	17
Öğrenci 13	Erkek	17
Öğrenci 14	Kız	16
Öğrenci 15	Kız	16
Öğrenci 16	Erkek	17
Öğrenci 17	Kız	17
Öğrenci 18	Erkek	17
Öğrenci 19	Kız	17
Öğrenci 20	Erkek	16
Öğrenci 21	Kız	15
Öğrenci 22	Erkek	15

*Görüşme sırasına göre

Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğrencilere ilişkin tanıtıcı bilgiler Çizelge 3.2'de verilmiştir. Görüşülen 22 öğrencinin sekizi kız ve on dördü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin 15 ile 18 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3. Nitel Boyuta Katılan Okul Personelinin Cinsiyet Yaş ve Çalışma Deneyimine İlişkin Dağılımı*

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Çalışma yılı
Okul Yöneticisi 1	E	50	25
Okul Yöneticisi 2	E	51	29
Rehberlik öğretmeni 1	E	45	22
Rehberlik öğretmeni 2	E	35	8
Rehberlik öğretmeni 3	K	46	23
Rehberlik öğretmeni 4	K	44	20
Rehberlik öğretmeni 5	K	33	7
Rehberlik öğretmeni 6	K	45	21

*Görüşme sırasına göre

Araştırma kapsamında görüşme yapmayı kabul eden okul personeline ilişkin bilgiler Çizelge 3.3'te görülebilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü her okuldan personelin nitel veri toplama sürecine katılımı sağlanmıştır. Bu doğrultuda nitel aşamaya katılan okul personelinden ikisi okulda görevli bir rehberlik öğretmeni bulunmaması dolayısıyla bu yükümlülüğü üstlenmiş olan okul yöneticileri iken diğerleri buldukları okulda aktif olarak öğrencilerle çalışmalar yürüten rehberlik öğretmenleridir. Katılımcı okul personeli 33 ve 51 yaş aralığında olup deneyimli meslek elemanlarıdır.

3.2. ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNE İLİŞKİN TANITICI BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın nicel boyutuna dahil olan öğrencilerin ailelerine ilişkin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre elde edilen tanımlayıcı bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 3.4'te öğrencilerin anne babalarının hayatta olma durumu, kardeş sayısı ve kardeşleri içindeki doğum sırasını yansıtan bulgular gösterilmektedir. Çizelgede yer alan aile bilgilerine bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının (%100) annesi hayatta iken 14 öğrencinin (%3.6) babasının hayatta olmadığı görülmektedir. Kardeş sayısına bakıldığında katılımcı öğrencilerin üçte ikisinin (%67.5) bir veya iki kardeşe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3.4. Ebeveynin Hayatta Olma Durumu, Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası

Ailesel bilgiler		<i>n</i>	%
Ebeveynin hayatta olma durumu	Anne hayatta	395	100.0
	Baba hayatta	374	96.4
	Baba hayatta değil	14	3.6
Kardeş sayısı	Kardeş yok	17	4.3
	Bir	135	34.0
	İki	133	33.5
	Üç	67	16.9
	Dört	28	7.0
	Beş	12	3.0
	Altı ve daha fazla	5	1.3
Doğum sırası	İlk	157	40.1
	İkinci	136	34.8
	Üçüncü	63	16.1
	Dördüncü ve daha fazla	35	9.0

Çizelgede verilen kardeş sayıları katılımcı öğrencileri kapsamadığından katılımcılarla birlikte değerlendirildiğinde ailelerin çoğunluğunun iki veya üç çocuğa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan dört ve üzeri çocuğa sahip ailelerin oranı %28.2 ile oldukça

önemli bir oranı oluşturmaktadır. Doğum sırasına bakıldığında ise araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçünün (%74.9) birinci veya ikinci çocuk olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin ebeveyninin çalışma ve eğitim durumuna ilişkin bulgular Çizelge 3.5'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.5'te katılımcıların ebeveyninin çalışma ve eğitim durumunu gösteren bulgular ele alındığında öğrencilerin %77.7'sinin annesinin herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir. Babalar içinde çalışmayanların oranı %4.7 düzeyinde iken %78.0'inin sürekli bir işte veya kendi işinde çalışmayı sürdürdüğü belirlenmiştir. Eğitim durumu ile ilgili olarak öğrencilerin annelerinin dörtte üçünün (%76.0) ortaöğretim seviyesinden daha düşük eğitim almış olduğu, %4.8'inin ise okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Öğrencilerin babaları ise %1 oranında okuma-yazma bilmezken %65.2'si ortaöğretimden daha düşük düzeyde eğitime sahiptir. Ortaya çıkan bu oranlar annelerin eğitim ve çalışma konusunda daha dezavantajlı durumda olduğunu düşündürmektedir.

Çizelge 3.5. Ebeveynin Çalışma ve Eğitim Durumu

<i>Ebeveynin çalışma ve eğitim durumu</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	306	77.7
	Geçici işlerde çalışıyor	24	6.1
	Sürekli bir işte çalışıyor	48	12.2
	Kendi işinde çalışıyor	14	3.5
	Emekli	2	0.5
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	18	4.7
	Geçici işlerde çalışıyor	35	9.1
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	51.6
	Kendi işinde çalışıyor	102	26.4
	Emekli	32	8.3
Anne eğitim durumu	Okuma-yazma bilmiyor	19	4.8
	Okur-yazar	12	3.1
	İlkokul mezunu	169	43.2
	Ortaokul mezunu	116	29.7
	Lise mezunu	70	17.9
	Üniversite mezunu	5	1.3
Baba eğitim durumu	Okuma-yazma bilmiyor	4	1.0
	Okur-yazar	11	2.8
	İlkokul mezunu	125	32.5
	Ortaokul mezunu	115	29.9
	Lise mezunu	108	28.1
	Üniversite mezunu	18	4.7
	Yüksek lisans ve üstü	4	1.0

Eğitim ve istihdam olgusu genellikle birbiriyle yakından ilgilidir ve düşük eğitim seviyesi istihdam alanında önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Sökmen-Kılınc (2012)'in çalışmasında Ankara'da iş arayan 308 evli erkekle yapılan çalışmada

katılımcıların %44'ünün lise düzeyinden daha düşük eğitim seviyesine sahip olduğunun saptanmış olması buna örnek gösterilebilir. Ankara'da yürütülen ve çoğunluğu ekonomik kaygılar nedeniyle düşük nitelik gerektiren işlere dayanan enformel istihdama katılmış olan 388 kadını kapsayan bir çalışmanın sonuçlarında kadınların %72.7'sinin lise düzeyinde bir eğitimden mahrum olduğu ortaya konulmuştur (Bayat, 2015). Benzer şekilde, Temur (2005) tarafından Altındağ'daki endüstri meslek liselerinde öğrenim gören 320 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun gelir ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerden geldiği saptanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin annelerinin %85'inin lise düzeyinde bir eğitimi tamamlamamış olduğu ve %87'sinin herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür. Babaların ise üçte birinin (%34.7) lise düzeyinde eğitime sahip olduğu ve %6.5'inin işsiz olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle kadınların eğitim ve çalışma alanında yüz yüze olduğu dezavantajlar açısından bu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kadınların eğitim ve istihdamda karşı karşıya olduğu güçlüklerin erkeklerden oldukça fazla olduğunu vurgulayan ve bunun temel nedenlerine bakıldığında farklı bileşenlerle birlikte en güçlü etkenin ataerkil ideolojiye dayanan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden ileri geldiğini ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Aydın, 2016; Bahar-Özvarış, 2015; Kılıç ve Öztürk, 2014; Küçük, 2015; Özaydınlık, 2014; Uyar, 2018, Sarıtaş, 2018; Yanıklar, 2018). Dolayısıyla kadını ikinci plana koyan ve her alada erkek egemenliğini besleyen ataerkil ideoloji kadının özellikle kamusal alandaki varlığını sınırlamaya çalışmaktadır. Bu noktada ataerkilliğe dayalı toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak kadının özel alanda yani ev ve aile eksenli rollere hapsedilmesi söz konusu olmaktadır (Buz, 2009; Arnot, 2012). Bu konunun eğitimine devam eden öğrencilerin eğitim yaşamlarını da oldukça etkili bir biçimde şekillendirmesi mümkündür. Dolayısıyla öğrencilerin aile özelliklerinde görülen toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin öğrencinin eğitim yaşamı üzerinde de etkilere sahip olacağını göz ardı etmemek gerekmektedir.

3.3. ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAMINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlıkta katılımcıların okul başarısı, eğitim süreci hakkındaki düşünceleri, okula yönelik ilgisi, okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkisinin niteliğine dair elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 3.6'da öğrencilerin okul yaşamına yönelik olarak bir önceki dönem sonu not ortalaması, başarı durumunu nasıl gördüğü, okulda bulunma duygusu, okula gitmek

isteyip istememesi, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini nasıl gördüğüne yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.6'da araştırmaya katılan öğrencilere eğitim hayatları ile ilgili yöneltilen bazı sorulara verilen yanıtlara ilişkin dağılım görülmektedir. İlk olarak, katılımcıların bir önceki eğitim-öğretim yılı sonunda ulaştıkları not ortalamalarına bakıldığında üçte birinden fazlasının (%35.8) Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Yönetmeliği'nde belirtilen not skalasına göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. 22 öğrencinin (%5.7) geçer not alamayarak sınıf tekrarı yaptığı anlaşılmaktadır. Başarılı olarak nitelendirilebilecek düzeyde (70 ve üzeri) yılsonu ortalamasına sahip olanların ise %39.2 oranında olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.6. Öğrencilerin Okul Yaşamını Yansıtan Bulgular

Öğrencilerin okul yaşamı		<i>n</i>	%
Geçen yılın not ortalaması	0-49 (Sınıf tekrarı)	22	5.7
	50-59 (Geçer)	74	19.2
	60-69 (Orta)	138	35.8
	70-84 (İyi)	122	31.7
	85-100 (Pekiyi)	29	7.5
Kendini başarılı hissetme	Her zaman	51	13.0
	Çoğunlukla	145	37.1
	Bazen	163	41.7
	Nadiren	28	7.2
	Hiçbir zaman	4	1.0
Eğitim yaşamının gidişatını nasıl algıladığı	Çok iyi	38	9.6
	İyi	137	34.7
	Orta	159	40.2
	Kötü	39	9.9
	Çok kötü	22	5.6
Okulda olmanın öğrenciye nasıl hissettirdiği	Çok iyi	60	15.4
	İyi	126	32.4
	Orta	154	39.6
	Kötü	32	8.2
	Çok kötü	17	4.4
Okula gelmek istenmeyen zamanlar	Hiçbir zaman	24	6.1
	Nadiren	112	28.7
	Bazen	180	46.0
	Çoğunlukla	55	14.1
	Her zaman	20	5.1
Okul arkadaşlarıyla ilişkiler	Çok iyi	174	44.5
	İyi	152	38.9
	Ne iyi ne kötü	55	14.1
	Kötü	6	1.5
	Çok kötü	4	1.0
Öğretmenlerle ilişkiler	Çok iyi	134	34.3
	İyi	173	44.2
	Ne iyi ne kötü	73	18.7
	Kötü	8	2.0
	Çok kötü	3	0.8

Katılımcılara kendilerini öğrenci olarak ne kadar başarılı gördükleri sorulduğunda %41.7'si bazen, %37'si çoğu zaman, %13'ü her zaman kendini başarılı hissettiğini belirtirken %8.2'sinin kendini nadiren başarılı hissettiği veya hiç başarılı hissetmediği görülmektedir. Bu anlamda genel düzeyde öğrencilerin başarı algısının yüksek olmadığını söylemek mümkündür. Katılımcıların %40.2'si okul yaşamını değerlendirirken eğitim sürecinin ne iyi ne de kötü gittiğini belirtmek üzere 'orta' seçeneğini işaretlemiştir. Öte yandan katılımcıların %15.5'inin eğitim hayatının 'kötü' veya 'çok kötü' düzeyde olduğunu belirtmesi önemli bir noktadır. Okuldaki eğitim yaşantısının öğrenciye nasıl hissettirdiği ile ilgili olarak katılımcıların %39.6'sı ne iyi ne de kötü, %47.8'i iyi ve veya çok iyi şeklinde yanıt bildirmiştir. Öte yandan katılımcıların %46.0'sı bazen, %19.2'si ise çoğu zaman veya tamamen okula gelmek istemediğini beyan etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2011) tarafından yayınlanan ve günümüz ortaöğretim öğrencilerinin profilini anlamaya yönelik yürütülen araştırma bulgularını içeren bir rapora yansıyan sonuçlarda tüm lise türlerinde öğrencilerin %65'inin okulda kendilerini en çok mutlu eden şeyin başarı olduğu ortaya konulmuştur. O halde okulda başarılı olmak öğrenci için önemli bir kriterdir ancak bunun gerçek yaşama yansıması her zaman aynı ölçüde mümkün olmamaktadır.

Katılımcıların okul ortamında en fazla ilişki kurduğu kişiler olarak okul arkadaşları ve öğretmenlerle olan ilişkilerinin niteliğine ilişkin sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde genel anlamda katılımcıların hem arkadaşları hem de öğretmenleriyle ilişkilerinin olumlu bir düzlemde seyrettiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, %83.4'ü okuldaki arkadaşlarıyla, %78.5'i ise öğretmenleriyle olan ilişkilerinin 'iyi' veya 'çok iyi' düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar araştırma kapsamına alınan öğrencilerin akademik açıdan dezavantajlara sahip olmakla birlikte okula yönelik genel anlamda olumsuz duygular taşımadıklarını göstermektedir. Yine MEB (2011) raporuna yansıyan sonuçlara göre öğrencilerin öğretmenlerde en çok sevdiği özelliğin tüm örnekleme %28.8 ile 'öğretmenin hoşgörülü olması' olduğu belirtilirken meslek liselerinde bu oran %31 ile ortalamanın üzerinde gerçekleşmiştir. O halde meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları hoşgörünün öğretmenlerle olan ilişkilerini tanımlamada etki sahibi olabileceği düşünülebilir.

Benzer şekilde arkadaş ilişkileri bağlamında özellikle ergenlik döneminin karakteristik özelliği olarak arkadaş ilişkilerine önem verilmesi okulda sosyalleşme alanı bulunmasıyla birleşerek arkadaş ilişkilerinin geliştirilmesini mümkün kılmaktadır. Nitekim aynı raporda

meslek lisesi öğrencileri arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen temel etken sorulduğunda alınan yanıtların çoğunluğunu oluşturan %43'ünün 'sevgi' duygusunu işaret ettiği görülmüştür (MEB, 2011). Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin dönemin gelişimsel özellikleri açısından da oldukça önemli bir yeri olduğunu vurgulamak gerekir. Ergenin arkadaşlarıyla olan ilişkileri ebeveyniyle olan ilişkilerine benzemez. Ebeveynin ergene karşı otorite sahibi olması, yönlendirmeye yönelik tutumları, karar verici konumda bulunması gibi nedenlerle ergen ile ebeveyn ilişkileri eşit bir konum sergilemez. Dolayısıyla literatür bulgularında arkadaş ilişkilerinde içindeyken daha eşitlikçi bir konumda bulunma, söz sahibi olabilme ve kendini ifade edebilme, bir gruba ait olma duygularının kimlik inşası sürecinde bulunan ergen için yakın arkadaşlığı özel kıldığı vurgulanmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010; Aydın, 2015; Bacanlı, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde elde edilen bulgularla ortaya çıkan okul arkadaşlarıyla ilişkilerin çoğunlukla iyi olduğuna yönelik vurgu daha fazla anlam kazanmaktadır.

3.4. AİLE VE OKUL YAŞAMI ETKİLEŞİMİNE DAİR BULGULAR

Bu başlıkta araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin aile ve okul eksenindeki genel algısını tanımlamak üzere aile ilişkilerinin durumu, ailenin okul konusunda verdiği desteğin düzeyi, ailedeki sorunların okulu etkilemesi gibi başlıklarda sorulan sorulara alınan yanıtlardan oluşan bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 3.7'de öğrencilerin aile ilişkileri, eğitim için aileden aldığı destek düzeyi, ailenin okul başarısına olan ilgisi, ailedeki sorunların okula yansıma düzeyi ve aileyle öğrenci arasında beklentilerin uyuşması noktasında elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Çizelgede araştırmaya katılan öğrencilerin aile ve eğitim yaşamı arasındaki etkileşime ilişkin algısını yansıtan bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%82.9) aileleriyle olan ilişkilerini olumlu olarak değerlendirirken %5.9'u ise ailesiyle ilişkilerinin kötü olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%63.8) eğitim konusunda ailelerinden her zaman destek gördüğünü, yine büyük bir çoğunluğu da (%80.3) çoğu zaman veya her zaman ailelerinin okul başarı durumuyla ilgilendiklerini ifade etmiştir. Aile içinde yaşadığı sorunların okul yaşamını etkileyip etkilemediği sorulduğunda dört öğrenciden birinin (%25.0) ailede yaşadığı sorunların çoğu zaman veya her zaman okul hayatını etkileyeceğini belirttiği saptanmıştır. Aile ve öğrencinin eğitimden beklentilerinin örtüşüp örtüşmediğine ilişkin olarak katılımcıların algısına bakıldığında %36.7'sinin 'bazen', %30.8'inin 'çoğunlukla', %16.4'ünün her zaman

cevabı verdiği, %16,1'inin ise ailesiyle kendi beklentileri arasındaki uyumun nadiren sağlandığını veya hiç olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 3.7. Aile ve Okul Yaşamı Etkileşimini Yansıtan Bulgular

<i>Aile ve okul yaşamı etkileşimi</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Aileyle olan ilişkilerin genel anlamda nasıl görüldüğü	Çok iyi	199	50.9
	İyi	125	32.0
	Orta	44	11.2
	Kötü	16	4.1
	Çok kötü	7	1.8
Öğrencinin eğitim için ailesinden aldığı destek algısı	Her zaman	249	63.8
	Çoğunlukla	81	20.8
	Bazen	36	9.2
	Nadiren	14	3.6
	Hiçbir zaman	10	2.6
Öğrencinin okul başarısına ailenin ilgi göstermesi	Her zaman	182	46.7
	Çoğunlukla	131	33.6
	Bazen	43	11.0
	Nadiren	24	6.1
	Hiçbir zaman	10	2.6
Ailede yaşanan sorunların okul hayatını etkilemesi	Hiçbir zaman	96	24.7
	Nadiren	111	28.5
	Bazen	85	21.8
	Çoğunlukla	54	13.9
	Her zaman	43	11.1
Aile ve öğrencinin beklentileri arasındaki uyum	Her zaman	64	16.4
	Çoğunlukla	120	30.8
	Bazen	143	36.7
	Nadiren	48	12.3
	Hiçbir zaman	15	3.8

Öğrencinin okul başarısı kişisel çabanın ötesinde diğer sistemlerin desteği ile birlikte daha üst seviyelere çıkabilen bir bileşendir. Aile kuşkusuz bu sistemler arasında öncelik sahibidir. Aslan (2015) tarafından suça sürüklenme riski olan ve emniyet birimlerinde kaydı bulunan lise öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin %37.3'ü ailesiyle olan ilişkilerini çok iyi düzeyde görürken, %4.9'u ise ailesiyle olan ilişkilerini bozuk olarak nitelendirmiştir. Öte yandan öğrencilerin ailelerine yönelik verdiği bilgiler bu çocukların annelerinin %36'sının, babalarının ise %40'ının çocuğun okul çalışmalarına her zaman yardım ettiklerini ortaya koymuştur. Öğrencinin okul başarısıyla ilgilenme düzeyi açısından bakıldığında ise aynı çalışmada öğrencilerin yarısı ailelerinin okul başarılarıyla ilgilenmediğini veya biraz ilgilendiğini beyan etmişlerdir. Bu durum bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir görünüm sunmaktadır.

3.5. ÖĞRENCİLERİN AİLE İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlıkta araştırmanın nicel boyutuna dahil olan öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği'ne (ADÖ) verdikleri yanıtlar doğrultusunda ölçeğin yedi alt boyutunda ortaya çıkan ölçme sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.8'e araştırmaya katılan öğrencilerin ADÖ'ye verdikleri cevaplara göre her bir alt boyutta gerçekleşen puan ortalamaları yansıtılmıştır. Buna göre, öğrencilerin puan ortalamaları Problem Çözme boyutunda 2.06, İletişim boyutunda 2.12, Roller boyutunda 2.19, Duygusal Tepki Verebilme 2.13, Gereken İlgiiyi Gösterme 2.40, Davranış Kontrolü boyutunda 2.13 ve Genel İşlevler boyutunda 1.87 olarak görülmektedir. Bu sonuçlara göre puan ortalamaları ölçeğe ait yedi alt boyuttan altısında 2'nin üzerinde gerçekleşmiştir. ADÖ'nün değerlendirilmesinde 2 ve daha üzeri puan ortalaması, ilgili alt boyuta ilişkin olarak ailede sağlıklı/işlevsiz niteliklerin bulunduğu işaret ettiğinden elde edilen bulgular Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiiyi Gösterme, Davranış Kontrolü alt boyutlarında katılımcıların ailelerine yönelik algılarının ailede sağlıksızlık/işlevsizlik yönünde olduğunu gösterir niteliktedir.

Çizelge 3.8. Öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği Puan Ortalaması

ADÖ alt boyutları	Min.	Maks.	\bar{X}	ss
Problem çözme	1.00	4.00	2.06	0.62
İletişim	1.00	3.67	2.12	0.52
Roller	1.27	3.55	2.19	0.42
Duygusal tepki verebilme	1.00	4.00	2.13	0.61
Gereken ilgiyi gösterme	1.43	3.71	2.40	0.39
Davranış kontrolü	1.33	3.11	2.13	0.34
Genel işlevler	1.00	4.00	1.87	0.57

Bu bulgulara zıt bir biçimde Kalyencioğlu and Kutlu (2010) tarafından İstanbul'daki bir lisede öğrenim gören 275 öğrenciyle yapılan çalışmada tüm grubun ADÖ'den aldıkları puanların dağılımının "Gereken İlgiiyi Gösterme" alt boyutu dışında aile işlevlerini sağlıklılık yönünde algıladığı saptanmıştır.

ADÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin puanların birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymak üzere Pearson korelasyon testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 3.9'a yansıtılmıştır. Buna göre, hemen hemen tüm alt ölçek puanları arasında ilişki olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Problem Çözme puanları ile İletişim ($p<0.05$, $r=0.533$), Roller ($p<0.05$, $r=0.502$), Duygusal Tepki Verebilme ($p<0.05$, $r=0.452$) ve Davranış Kontrolü ($p<0.05$, $r=0.326$) puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan Problem Çözme ile Genel İşlevler arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır ($p<0.05$, $r=0.703$).

Çizelge 3.9. ADÖ Puanlarının İlişki Analizi

		Problem çözme	İletişim	Roller	Duygusal tepki verebilme	Gereken ilgiyi gösterme	Davranış kontrolü	Genel işlevler
Problem çözme	r	1	.533**	.502**	.452**	-.036	.326**	.703**
	p		.000	.000	.000	.470	.000	.000
	n	397	397	397	397	397	397	397
İletişim	r		1	.499**	.552**	.208**	.271**	.691**
	p			.000	.000	.000	.000	.000
	n		397	397	397	397	397	397
Roller	r			1	.519**	.267**	.360**	.632**
	p				.000	.000	.000	.000
	n			397	397	397	397	397
Duygusal tepki verebilme	r				1	.217**	.245**	.686**
	p					.000	.000	.000
	n				397	397	397	397
Gereken ilgiyi gösterme	r					1	.170**	.187**
	p						.001	.000
	n					397	397	397
Davranış kontrolü	r						1	.403**
	p							.000
	n						397	397
Genel işlevler	r							1
	p							
	n							397

İletişim puanları ile Roller ($p<0.05$, $r=0.499$) ve Duygusal Tepki Verebilme ($p<0.05$, $r=0.552$) puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli; İletişim ile Gereken İlgiyi Gösterme ($p<0.05$, $r=0.208$) ve Davranış Kontrolü ($p<0.005$, $r=0.271$) arasında pozitif yönlü zayıf kuvvetli; İletişim ile Genel İşlevler arasında ise pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$, $r=0.691$).

Roller puanları ile Duygusal Tepki Verebilme puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli, ($p<0.05$, $r=0.519$), Roller ile Gereken İlgiyi Gösterme arasında pozitif yönlü zayıf kuvvetli ($p<0.05$, $r=0.267$), Roller ile Davranış kontrolü arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($p<0.05$, $r=0.360$ ve Roller ile Genel işlevler arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$, $r=0.632$).

Duygusal Tepki Verebilme puanları ile Gereken İlgiyi Gösterme ($p<0.05$, $r=0.217$) ve Davranış Kontrolü ($p<0.05$, $r=0.245$) puanları arasında pozitif yönlü zayıf kuvvetli, Duygusal Tepki Verebilme ve Genel işlevler arasında ise pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$, $r=0.686$).

Gereken İlgiyi Gösterme puanlarının Davranış Kontrolü ($p<0.05$, $r=0.170$), ve Genel İşlevler puanlarıyla arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$, $r=0.187$).

Davranış Kontrolü puanlarının ise Genel işlevler puanlarıyla pozitif yönde ve orta kuvvette ilişkili olduğu saptanmıştır ($p<0.05$, $r=0.403$).

Ortaya çıkan bulgular ailenin genel işlevlerini tanımlayan alt boyutunun hemen hemen tüm diğer alt boyutlarla güçlü bir korelasyon içinde bulunduğunu ve dolayısıyla aile işlevselliğinin farklı bileşenlerinin ailenin genel karakteristiği üzerindeki etkisinin bir yansıması olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Neredeyse tüm alt boyutlar arasında da görülen bu pozitif korelasyon ailenin bir sistem olarak birbirini etkileyen bileşenlerden meydana geldiğini ve dolayısıyla araştırmaya dayanak oluşturan Aile İşlevselliği Modeli'ni doğrulayan bir nitelik arz etmektedir.

3.6. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYET, YAŞ VE SINIF DÜZEYİNE GÖRE AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGISI

Bu başlıkta öğrencilerin genel tanımlayıcı özellikleri etrafında elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilecektir. Nicel bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği'nden (ADÖ) aldıkları puanların cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesini içerirken nitel bulgular öğrencilerden ve okul personelinden elde edilen bilgilerle ortaya çıkan aile niteliklerini ve işlevselliğini içermektedir.

3.6.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular

Çizelge 3.10. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

ADÖ Alt boyutu/Cinsiyet		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Problem çözme	Kız	125	2.03	0.63	-.553	.580
	Erkek	272	2.07	0.62		
İletişim	Kız	125	2.09	0.57	-.761	.447
	Erkek	272	2.14	0.49		
Roller	Kız	125	2.16	0.45	-1.162	.246
	Erkek	272	2.21	0.41		
Duygusal tepki verebilme	Kız	125	2.19	0.66	1.379	.169
	Erkek	272	2.10	0.59		
Gereken ilgiyi gösterme	Kız	125	2.37	0.42	-.874	.383
	Erkek	272	2.41	0.38		
Davranış kontrolü	Kız	125	2.14	0.34	.153	.878
	Erkek	272	2.13	0.35		
Genel işlevler	Kız	125	1.87	0.58	.000	1.000
	Erkek	272	1.87	0.56		

Çizelge 3.10'da ADÖ'den alınan puanların cinsiyet değişkenine göre dağılımları sunulmuştur. Buna göre, ölçeğin alt boyutlarından Problem Çözme ($\bar{X}=2.07$), İletişim ($\bar{X}=2.14$), Roller ($\bar{X}=2.21$) ve Gereken İlgiyi Gösterme ($\bar{X}=2.41$) boyutlarında erkek öğrencilerin ailelerine yönelik algısını yansıtan puan ortalamalarının kızların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal Tepki Verebilme ($\bar{X}=2.19$) ve Davranış Kontrolü ($\bar{X}=2.14$) boyutlarında kızların puan ortalaması erkeklerden daha yüksek iken Genel İşlevler boyutunda ise kız ve erkek puan ortalaması eşittir ($\bar{X}=1.87$).

Puan ortalamalarının cinsiyet bazında karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar *t*-test uygulamasında alınan sonuçlara bakıldığında kız ile erkek grupları arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğrencilerin aile işlevselliğine yönelik algısının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Doğan (2006) tarafından Eskişehir'deki genel liselerde öğrenim gören 815 öğrenciyle yürütülen ve aile işlevselliğine odaklanan çalışmada bu bulgunun aksine cinsiyet

faktörünün ADÖ puanları açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ADÖ alt boyutlarından Roller ve Davranış Kontrolü puanları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşma gösterirken Roller puan ortalaması açısından erkeklerin, Davranış Kontrolü puan ortalaması açısından ise kızların daha yüksek puanlar sergiledikleri gözlenmiştir. Diğer boyutlarda herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

İzmir'deki liselerde öğrenim gören 750 öğrenciyi kapsayan başka bir çalışmada da cinsiyet faktörü aile işlevselliği açısından önemli bulunmuştur. Öyle ki ADÖ alt boyutlarının çoğunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ailelerini daha fazla işlevsel değerlendirdiği belirlenmiştir (Çataloğlu, 2011). Kız öğrencilerin ailelerini daha az işlevsel algılamasına yönelik benzer bir sonuç Karaca, Ünsal-Barlas, Onan, Öz (2013) tarafından 16-20 yaş aralığındaki üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu durum, ortaya çıkan sonuçların araştırılan evrene göre değişkenlik arz edebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Çizelge 3.11.'de öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ADÖ'den aldıkları puanların dağılımı ve sınıf düzeyi farklı olan grupların puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.11'de görüleceği üzere ADÖ'nün Problem Çözme alt boyutunda en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=2.19$) 12'inci sınıf öğrencilerine ait iken en düşük puan ortalaması ($\bar{X}=2.00$) 10'uncu sınıf öğrencilerine aittir. İletişim boyutunda puan ortalaması yine 12'inci sınıf düzeyinde en yüksek iken ($\bar{X}=2.20$) 10'uncu sınıf düzeyinde en düşüktür ($\bar{X}=2.06$). Benzer şekilde Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler alt boyutlarında da en yüksek puan ortalaması (sırasıyla $\bar{X}=2.26$, $\bar{X}=2.21$, $\bar{X}=2.48$, $\bar{X}=2.19$ ve $\bar{X}=2.01$) 12'inci sınıf öğrencilerine aitken 10'uncu sınıf öğrencileri Gereken İlgiyi Gösterme ($\bar{X}=2.34$) ve Genel İşlevler ($\bar{X}=1.78$) alt boyutunda, 9'uncu sınıf öğrencileri ise Davranış Kontrolü ($\bar{X}=2.11$) boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip olmuştur.

Elde edilen puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde sınıf düzeyi farklı olan gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Buna göre, sınıf düzeyi fark etmeksizin katılımcı öğrencilerin ailelerine yönelik aile işlevselliği algısının aynı düzeyde ve negatif yönde olduğu yorumlanabilir.

Çizelge 3.11. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

ADÖ alt boyutu	Sınıf düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem çözme	9. Sınıf	122	2.03	0.64	1.478	.220
	10. Sınıf	128	2.00	0.60		
	11. Sınıf	83	2.10	0.61		
	12. Sınıf	64	2.19	0.61		
İletişim	9. Sınıf	122	2.16	0.48	1.369	.252
	10. Sınıf	128	2.06	0.53		
	11. Sınıf	83	2.10	0.52		
	12. Sınıf	64	2.20	0.56		
Roller	9. Sınıf	122	2.20	0.41	0.697	.554
	10. Sınıf	128	2.17	0.40		
	11. Sınıf	83	2.18	0.43		
	12. Sınıf	64	2.26	0.47		
Duygusal tepki verebilme	9. Sınıf	122	2.16	0.59	0.902	.440
	10. Sınıf	128	2.07	0.57		
	11. Sınıf	83	2.11	0.68		
	12. Sınıf	64	2.21	0.64		
Gereken ilgiyi gösterme	9. Sınıf	122	2.44	0.42	2.538	.056
	10. Sınıf	128	2.34	0.38		
	11. Sınıf	83	2.36	0.37		
	12. Sınıf	64	2.48	0.38		
Davranış kontrolü	9. Sınıf	122	2.11	0.33	0.952	.416
	10. Sınıf	128	2.14	0.36		
	11. Sınıf	83	2.12	0.28		
	12. Sınıf	64	2.19	0.40		
Genel işlevler	9. Sınıf	122	1.89	0.56	2.456	.063
	10. Sınıf	128	1.78	0.55		
	11. Sınıf	83	1.88	0.56		
	12. Sınıf	64	2.01	0.61		

Puan ortalamalarının karşılaştırılması neticesinde sınıf düzeyi açısından aile işlevselliğine yönelik algının değişmemesi sonucu Doğan (2006) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, bulgular incelendiğinde istatistiksel olarak puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmesi de ADÖ puan ortalamaları açısından alt boyutların çoğunda 9'uncu ve 12'inci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, okulda henüz ilk yılını geçiren ve okuldan mezun olmaya

hazırlanan öğrencilerin ailelerine yönelik daha düşük düzeyli bir işlevsellik algısına sahip olduğunu düşündüren bir durum söz konusudur.

Çizelge 3.12.'de öğrencilerin yaş değişkenine göre ADÖ'den aldıkları puanların dağılımı ve yaş aralığı farklı olan grupların puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.12. Öğrencilerin Yaşlarına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem çözme	14-15 yaş	89	2.07	0.67	.224	.799
	16-17 yaş	248	2.05	0.62		
	18 ve üstü	57	2.11	0.57		
İletişim	14-15 yaş	89	2.13	0.48	.526	.591
	16-17 yaş	248	2.10	0.53		
	18 ve üstü	57	2.18	0.50		
Roller	14-15 yaş	89	2.21	0.42	1.131	.324
	16-17 yaş	248	2.17	0.42		
	18 ve üstü	57	2.26	0.43		
Duygusal tepki verebilme	14-15 yaş	89	2.12	0.55	.000	1.000
	16-17 yaş	248	2.13	0.63		
	18 ve üstü	57	2.12	0.61		
Gereken ilgiyi gösterme	14-15 yaş	89	2.42	0.38	1.685	.187
	16-17 yaş	248	2.37	0.40		
	18 ve üstü	57	2.47	0.36		
Davranış kontrolü	14-15 yaş	89	2.12	0.33	1.116	.328
	16-17 yaş	248	2.12	0.34		
	18 ve üstü	57	2.19	0.39		
Genel işlevler	14-15 yaş	89	1.87	0.55	.360	.698
	16-17 yaş	248	1.85	0.57		
	18 ve üstü	57	1.92	0.58		

Çizelge 3.12'de ADÖ puanlarının her bir alt boyutta yaş aralığı açısından elde edilen dağılımı görülmektedir. Puan dağılımına ilişkin ortaya çıkan grup ortalamalarına bakıldığında sınıf düzeyine göre gerçekleşen duruma paralel bir sonucun olduğu görülebilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları sınıf düzeyi doğrultusunda benzerlik gösterse de yaş/sınıf düzeyi dağılımı tam olarak örtüşmemektedir. Bunda en önemli etkenin sınıf tekrarı yapan öğrencilerden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle katılımcıların yaş aralığı doğrultusunda ADÖ puanlarının incelenmesi önemli görülmüştür.

Farklı yaş gruplarının ailelerine yönelik algısına ADÖ alt boyutları açısından bakıldığında Problem çözme, İletişim, Roller, Gereken ilgiyi gösterme, Davranış kontrolü ve Genel İşlevler boyutlarında en yüksek puan ortalamasının 18 yaş ve üzeri öğrenci grubuna ait olduğu saptanmıştır (sırasıyla $\bar{X}=2.11$, $\bar{X}=2.18$, $\bar{X}=2.26$, $\bar{X}=2.37$, $\bar{X}=2.19$, $\bar{X}=1.92$). Duygusal tepki verebilme boyutunda ise 16-17 yaş grubunun en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=2.13$) sahip olduğu belirlenmiştir. En düşük puan ortalamalarına bakıldığında Problem çözme, İletişim, Roller, Gereken ilgiyi gösterme ve Genel İşlevler boyutlarında en düşük puanların 16-17 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir (sırasıyla $\bar{X}=2.05$, $\bar{X}=2.10$, $\bar{X}=2.17$, $\bar{X}=2.37$, $\bar{X}=1.85$). Duygusal tepki verebilme boyutunda 14-15 yaş ile 18 ve üzeri yaş gruplarının puan ortalaması ($\bar{X}=2.12$), Davranış kontrolü boyutunda 14-15 yaş ve 16-17 yaş gruplarının puan ortalaması ($\bar{X}=2.12$) eşit bulunmuştur.

Puanların yaş açısından incelenmesinde gruplar arasında farklılaşma olup olmadığını anlamaya yönelik olarak yapılan ANOVA testinde farklı yaş grupları arasında tüm ADÖ alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bu doğrultuda, lise öğrencilerinin sınıf düzeyinde olduğu gibi farklı yaş gruplarında da ailelerine yönelik işlevsellik algısının aynı düzeyde ve negatif yönde olduğu söylenebilir.

3.6.2. Öğrencilerin ve Okul Personelinin Aileye Bakışını Yansıtan Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri açısından katılımcıların, ailelerinin işlevsellik düzeyine yönelik algılarının farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde farklı cinsiyetten öğrencilerin ailelerinden bahsederken belli noktalarda farklılıklar sergilediği dikkat çekmiştir. Okul personelinden alınan bilgiler de bu olguyu destekleyici biçimde öğrenci ailelerinin kız ve erkek çocuklarına yönelik tutum ve davranışlar bakımından tutarsızlıklara ve farklılıklara sahip olabildiğini işaret etmektedir. Araştırma sürecinde ortaya çıkan bu noktanın aile işlevselliği açısından önemli bir bileşen olarak değerlendirilebileceği düşünülerek bu başlık altında detaylandırılarak yorumlanmıştır.

Nitel veri toplama aşamasında yapılan görüşmeler esnasında öğrencilerin ailelerine yönelik bakışının bulunulan topluluğun hakim toplumsal cinsiyet eğilimlerinden

etkilendiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, kız ve erkek öğrencilerin özellikle toplumsal cinsiyet algısının farklı yönlerde gelişmesine dayalı olarak ailelerine yönelik bakış açılarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bunlardan en dikkat çeken aile içi davranış kontrolü alanında erkeklere yönelik sınırlandırmaların daha az olması yönünde genel bir görüşün ortaya çıkmasıdır. Kız öğrencilerin önemli bir kısmı bu konuda erkek olmanın daha avantajlı bir durum olduğunu hissettiklerini dile getirmiştir:

“(Erkek olsaydım) özgür olurum kısıtlanmazdım. Erkekler daha rahat yani kafamda öyle bir şey var. Ya tabii ki ben yapmam da mesela giriş çıkış saatleri belli değildir erkeklerin. Baba o kadar çok karışmaz. Ama kız çocukları eve düşkünler. Yani benim eve kaçta girdiğim kaçta çıktığım önemli. Beşte evde olmam lazım yoksa telaşlanırlar beş buçukta gelsem. Geç gelirse annem sorar “Ne oldu der, başına bir şey mi geldi?” der.” (Öğrenci 1, K, 15 yaş)

“İşte daha farklı olurdu hem de bayağı bir farklı olurdu. ... Genellikle dışarıda geçirirdim zamanımı. Dışarıda geçirirdim arkadaşarımla. O şekilde farklı olurdu. ... Onlara göre daha rahat, kız olmak daha zor. Çünkü her istediklerini yapabiliyorlar erkekler hani kız bazen savunamıyor kendini ama onlar için hiçbir sorun olmuyor genellikle. Öyle düşünüyorum. (Ailem) çok fazla kısıtlamazlardı diye düşünüyorum. Daha rahat bırakırlardı. ... Erkeklerin çoğunlukla hani okuldaki tiplerden olursak mesela ailesini dinlemiyor. Onlar gibi olsaydım ailemi dinlemeseydim genellikle daha çok hani canım sıkılırdı daha çok ailemle sorun yaşardım.” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

“Erkek olsaydım bazı şeyleri yapmak daha kolay olurdu. Erkek olsaydım, yine istediğim gibi demeyeyim de... mesela istediğim saatte eve gelebilirdim. ... Biraz daha serbest olabilirdim biraz daha özgür olurum. Erkek olsaydım ailem daha iyi olurdu hani karışmazlardı nereye gittiğime falan bir şey demezlerdi. Şimdi bana karşı daha farklı abime karşı daha farklılar mesela. Abim mesela 9’da arkadaşlarıyla çıkıp gezebiliyor hani akşam da olsa fark etmiyor onun için ama ... mesela benim için fark ediyor. Hani 7’den sonra dışarı çıkamıyorum. ... (Erkek kardeşim) her şeyime karışır yani eve gelip gitmeme, giyimime her şeyime. Ben bunun için babamda sorun arıyorum daha doğrusu. Hani bana vurması bana karışması babamla alakalı diye düşünüyorum. Bir şey demediği için serbest olduğu için çocuk da bana karışabiliyor istediği gibi davranabiliyor. (Öğrenci 14, K, 16 yaş)

Kızlar özellikle aile içi kural ve sınırlandırmalar bakımından erkeklere göre daha dezavantajlı olduklarını dile getirerek erkek olmayı özgürlük, rahat olma gibi kavramlarla özdeşleştirmektedir. Ergenlik döneminin karakteristik özellikleri arasında sayılan özerklik ve özgürlük arayışı öğrencilerin en çok bu konuyu vurgulamalarında önemli bir etken olarak görülebilir ancak temelde ailelerinin erkek çocuklara daha fazla alan tanıdığını kendilerini ise daha kısıtlayıcı bir ortamın beklediğini düşünmeleri asıl önemli noktadır. Bu durum Aydoğan (2011) tarafından yürütülen niceliksel çalışmanın sonuçlarına da yansımıştır. Kayseri ilindeki genel liselerde öğrenim gören 530 kız öğrenciyi kapsayan çalışmada her dört kız öğrenciden biri (%26) ailesiyle ilgili en çok şikâyet ettiği tutum ve

davranışın özgürlüğüne karışılması olduğunu belirtmiştir. Bu oran kızların aileleriyle ilgili şikâyetlerinde ilk sırayı almıştır.

Erkek öğrencilere de bu konu sorulduğunda kızlar aleyhine benzer düşüncelere sahip olduklarını görmek mümkündür:

“Kızlar şöyle bi zorluk yaşıyor. Hiçbir yere çıkamaz. Ailesinden... Ha rahat aile vardır ama genellikle yüzde sekseni “Bi yere çıkamazsın” der. Yani rahat yaşayamaz. ... Birisi laf atar, birisi şey yapar, yolunu keser. ... En sinir kaptığım şeydir, laf atmak kızlara. Arkadaş ortamında var 2-3 kişi. Ya benim yanımda laf atmayın, döverim, derim yani. Böyle bi yapıya sahibim. Bi de efendi kişiler var zaten. Kız akşam bi sağdan mı geçiyor, biz en soldan geçeriz yani. Kıza gözükümüyek diye. Öyle bi yapımız var... Erkekler bu durumda eder yani. Akşam çıkar gezerim mesela. Ha kimseye zararım olmaz akşam öyle serserilik yapmam Allah’a şükür. Ama kızlarda öyle değil böyle bir durum yok. Serserisi çoktur dışarı, çıkamaz. Bitti. Yani kızlar kısıtlanmış bir şeydir. ... Bu memlekete göre baya bi zor. Türkiye’ye göre baya bi zor. Kısıtlanmış bi yapı.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

“ (Zor) olurdu abi nasıl olurdu dışarda gezmesiydi veyahut da şu sokaktan inmesiydi... Bu sokak değilse o sokak... Hangi erkekle nasıl diyalog kuracağını bilmen lazım. Kızlar için işte gezmek, zevk aldığı şeyleri yapmak yani ne bileyim bunlar işte zor zaten başka yapacağı bir şey yok zaten. Ne yapabilecek ki kız, dışarda çıksa gezse tozsa kime güvenip kime edeceğini bilmiyor bu devirde. Ondan sonra ne bileyim kızın evde yapacağı sorumluluk nedir bence biliyon mu abi. Kapalı olması bir, ikincisi ders çalışması, üçüncüsü namazında abdestinde olması, annesine babasına yardım etmesi, gerektiği zaman bir şey yapacağı zaman annesine babasına danışarak veyahut onlarla birlikte yapması. Benim için kız görüşü yani budur.” (Öğrenci 13, E, 17 yaş)

“ ... tabi şimdi kızlarla erkekler bir değil. ...şöyle diyeyim ablamın tarafından bakarsak eğer ona göre bence daha zor. Çünkü kızlar daha çok her şeyi kafasına takar. ... Mesela abim vefat ettiği zaman ben hiç ağlayamadım ... ama kendimi içimde çok sıkıttım için kalbime vurduydu. Onlar ama sürekli ağlıyor. Ablam mesela bir hafta boyunca iki hafta boyunca hiç susmadan ağladı. Hani erkekler bir şeyin üstesinden gelebilir ama kızlar öyle değil.” (Öğrenci 8, E, 17 yaş)

Öğrencilerin ifadeleriyle şekillenen bu bilgiler ataerkillik ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayalı olarak erkeklerin ve kızların farklı koşullar altında yetiştiğini net olarak ortaya koymaktadır. Bu hususta literatürde özellikle sosyal yaşama dahil olma, eğlence ve etkinliklere katılma, serbest zaman kullanımı gibi hususlarda kızların erkeklere göre daha dezavantajlı olduğunu gösteren veriler mevcuttur. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016) verilerine göre Türkiye’de 13-19 yaş grubunda yer alan genç kızların bir gün içinde hobi ve oyunlara ayırdığı ortalama süre 25 dakika iken, genç erkeklerde bu sürenin 59 dakika olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmada sosyal yaşam ve eğlenceye ayrılan sürede fark görülmezken son dört hafta içinde en çok yapılan faaliyetler içinde

arkadaşlarla zaman geçirme oranı kızlarda %49.7, erkeklerde ise %60.3 olarak tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmanın önemli sonuçlarından biri olarak genç erkeklerin ev içi sorumluluklar ve ailenin bakımına gün içinde ayırdığı sürenin 33 dakika olmasına karşın kızlarda bu sürenin 2 saat 2 dakika olarak saptanmış olması oldukça dikkat çekicidir. Dolayısıyla kızların aile tarafından daha fazla kontrol edilmesinin bir yansıması olarak evde daha fazla zaman geçirmesi ve kendi deyişleriyle 'rahat ve özgür olamamaları' ataerkil ideolojinin bir yansıması olan cinsiyet ayrımcılığıyla açıklanabilecek dezavantajlı bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim kız ve erkek öğrencilerin düşüncelerinden hareketle ataerkil ideolojinin önemli bir uygulama alanı olan kamusal alan-özel alan ayrımını ailelerin tutumlarında görebilmek mümkündür.

Okul personelinin kız ve erkeklere yönelik ailesel bakış açılarına dair görüşleri de öğrencilerin bu düşüncelerini daha detaylı olarak anlamaya olanak verecek şekilde açıklayıcı noktalara değinmektedir:

"Kızlara genelde namus olarak bakıyorlar. Kızlar ilk buraya kayıt olduklarında abiler, amcalar hep etrafta tur atıyor yani. Böyle bir hani çocuğu bir şeyden koruma altına ya da burada biz varız şeyi kurmaya çalışıyorlar. Kızlar pasif. Ama kızlar çok şey yine de kızlar çok daha dirençli aileye karşı. Hani ailenin zapt edemediği erkek çocuğu değil burada kız çocuğu." (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

"Yani kız, erkek ilişkilerinde zaten görüyorsun. Örneğin işte okula bir veli çağırdığında erkek arkadaşı var diye bir duyum oluştuğunda mesela ilk tehdidi zaten okuldan almak oluyor. Ya bir erkek çocuğuna söylediğinde bir problemi olmuyor. O biraz da işte ataerkil bir toplumuz, erkek çocukları bizim için daha değerli, daha tolerans tanınıyor. Mesela kız okulda yapacağı bir, iki hatadan belki okuldan alınabilir ama erkek çocuğu için böyle değil. Öteki taraftan da kız çocuğuna çok işte 'Evde otur' mantığı varken, erkek çocuğu işte okula gelmese n'apacak gidip sanayi de mi çalışacak, bakkalda veya işte bir markette bir kasiyerlik mi yapacak işte belki okur bir umut tarzında onları daha çok destekliyorlar aslında." (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

"Mesela şöyle bir şey bir oldu. ... Vatandaş geldi çocuğu, oğlanı üniversiteye falan şey yapacak... Oğlan o zaman 11.sınıftı. ... 'Hocam dershaneye göndersek nasıl olur, ne şekilde olur, n'apılır falan filan? ... Bizim rehber öğretmenlerimizin özeli tercih eden babamın da geçmişte dershaneci olmasından kaynaklı ... ben birkaç kere aradım. Taksitleri indirdik. Etüt, ek ders' falan neyse bu tabi yeteri bir puanı alamadı çocuk, baraj sınırında bir şey aldı yani. ... Neyse, bir dahaki sene yine şey yaptı bu sefer kızı da son sınıf oldu. Ama kız zehir gibi. ... Şimdi ben bekliyorum ki adam ... kıza da gelsin şey yapsın. Geldi... Dedi ki 'Hocam bir şey yapamayız. Benim idarem yok, durumum yok' dedi aynen lafı bu. Niye yok dedim? ... Neyse biraz zorlayınca şeyini çıkardı yani. 'Yav alan adam baksın' dedi. ... Şimdi bu bence ayırım var mı? Var. İlk gözden çıkarılan yani öğrenci şey yapıldığı vakit, ilk gözden çıkarılan kızlar tabi. O da bizim o geçmişten gelen bakış açımızdan da kaynaklanıyor. Yani o toplumsal şey... Oğlu kendisine bakabilir, ona yatırım

yapayım. Kızı gideceği için yani bir yatırım yapıp başkası kazanacak noktasında ki şeye o yatırım yapmak istemiyor. ... Yani benim algım o.” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Anlaşıldığı üzere, toplumsal olarak kadını çeşitli biçimlerde kısıtlayan uygulamalar okul yaşamını da etkileyen bir etken olma potansiyelini sürdürmektedir. Çocuğun ailedeki sosyalleşme sürecinde toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak yetiştirilmesine yönelik bu tutum kız öğrencilerin bağımsız kişilik gelişimini engellemekle birlikte eğitim yaşamını da olumsuz etkileyen bir soruna dönüşmektedir. Bu bağlamda, geleneksel ataerkil aile ilişkilerinde yaygın olarak karşılaşılan bu durumun kız öğrenciler açısından eğitimde ve sosyal yaşamda oluşturduğu dezavantajlardan bir kısmının bu araştırma bulgularına da literatürdeki diğer bulgularla benzerlik göstererek yansıdığını ortaya koymak mümkündür.

3.7. ÖĞRENCİLERİN AİLESEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE AİLE İŞLEVSELLİĞİ ALGISI

Bu başlık altında öğrencilerin ailesel özellikleri etrafında elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilecektir. Nicel bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeği'nden (ADÖ) aldıkları puanların kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın çalışma ve eğitim durumu ile ailesiyle ilişki durumunu yansıtan değişkenlere göre incelenmesini içermektedir. Nitel bulgular ise öğrencilerden ve okul personelinden elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilerin aile profili, aile ilişkilerinin görünümü ve aile işlevselliği bileşenlerini içermektedir.

3.7.1. Öğrencilerin Ailesel Özelliklerine Göre Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular

Çizelge 3.13'te katılımcı öğrenciler tarafından beyan edilen aile işlevselliği algısının ailedeki çocuk sayısı ile olan bağıntıyı ortaya koymak üzere kardeş sayısı değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.13 genel olarak incelendiğinde, farklı ADÖ boyutlarında ailesinde tek çocuk olan veya dört ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz gelimi, Problem Çözme boyutunda kardeşi olmayanların ($\bar{X}=2.13$); İletişim, Duygusal tepki verebilme ve Gereken ilgiyi gösterme boyutlarında dört daha fazla kardeşi olanların (sırasıyla $\bar{X}=2.29$, $\bar{X}=$, $\bar{X}=2.22$, $\bar{X}=2.47$); Davranış kontrolü ve Genel işlevler boyutunda ($\bar{X}=2.27$, $\bar{X}=2.03$) kardeşi olmayanların

puan ortalamaları en yüksek seviyededir. Roller boyutunda ise en yüksek puan ortalamalarını bir ve üç kardeşe sahip olduğunu belirtenler almıştır ($\bar{X}=2.20$). Bu durum ailesinde tek çocuk olan veya kalabalık bir ailenin üyesi olan öğrencilerin ailelerine yönelik algılarının işlevsiz nitelikler gösteren yönde olduğunu düşündürmektedir.

Çizelge 3.13. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Kardeş sayısı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem çözme	Kardeşim yok	17	2.13	0.80	318	.866
	1	135	2.10	0.64		
	2	133	2.03	0.59		
	3	67	2.03	0.63		
	4 ve üstü	45	2.03	0.54		
İletişim	Kardeşim yok	17	2.25	0.56	1.694	.150
	1	135	2.10	0.50		
	2	133	2.08	0.50		
	3	67	2.10	0.55		
	4 ve üstü	45	2.29	0.55		
Roller	Kardeşim yok	17	2.08	0.40	.326	.861
	1	135	2.20	0.42		
	2	133	2.19	0.43		
	3	67	2.20	0.42		
	4 ve üstü	45	2.19	0.42		
Duygusal tepki verebilme	Kardeşim yok	17	2.19	0.60	.548	.701
	1	135	2.08	0.62		
	2	133	2.12	0.59		
	3	67	2.17	0.65		
	4 ve üstü	45	2.22	0.64		
Gereken ilgiyi gösterme	Kardeşim yok	17	2.42	0.51	.545	.703
	1	135	2.39	0.41		
	2	133	2.38	0.39		
	3	67	2.42	0.36		
	4 ve üstü	45	2.47	0.35		
Davranış kontrolü	Kardeşim yok	17	2.27	0.33	.852	.493
	1	135	2.12	0.35		
	2	133	2.12	0.35		
	3	67	2.13	0.32		
	4 ve üstü	45	2.16	0.35		
Genel işlevler	Kardeşim yok	17	2.03	0.74	.713	.583
	1	135	1.89	0.60		
	2	133	1.82	0.52		
	3	67	1.85	0.58		
	4 ve üstü	45	1.93	0.55		

Kardeş sayısı açısından farklı gruplar arasında puan ortalamaları açısından farklılık bulunup bulunmadığını anlamaya yönelik olarak tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yapılmış ve buna göre ADÖ'nün tüm alt boyutlarında ilgili gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Bu doğrultuda, ailedeki

çocuk sayısının öğrencinin ailesine yönelik işlevsellik algısını değiştirmediyini yorumlamak mümkündür.

Zengin'in (2013) evden kaçma davranışı gösteren ergenlerle yaptığı bir çalışmada ergenin kardeş sayısının aile işlevselliği boyutlarından davranış kontrolü alanında etkili bir faktör olduğu, ailesinde beş ve üzeri sayıda çocuk olanların tek çocuk olanlara göre daha işlevsiz bir aileyi işaret ettiği görülmüştür. Yine, Üner ve diğ. (2007) tarafından Ankara'daki meslek liselerinde öğrenim gören 600 öğrenciyi kapsayan bir çalışmada ailedeki kardeş sayısı ile ruhsal sorun yaşama riski analiz edilmiş kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilerin ruhsal sorun yaşama açısından daha yüksek risk içinde olduğu saptanmıştır. Bu durum, bu araştırmanın bulgularından farklı olmakla birlikte çok çocuklu ailelerin çocuk gözetimi ve kontrolü hususunda yeteri kadar başarılı olamama riski olduğuna işaret eden literatür bulgularını yansıtır niteliktedir (Aksoy, Kahraman, Kılıç, 2008).

Çizelge 3.14'te katılımcıların doğum sırasına ADÖ puanlarının incelenmesine yönelik bulgular verilmiştir.

Çizelge 3.14'e yansıtılan bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine yönelik aile işlevselliği algısını ailede büyük veya küçük çocuk olmanın etkisi üzerinden anlamaya yönelik yapılan analizden elde edilen sonuçları göstermektedir. Buna göre, tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin kardeşleri arasındaki doğum sırasının ADÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar bakımından belirli bir eğilim sergilemediği düşünülebilmektedir. Nitekim Problem Çözme boyutunda ikinci çocuk olanların ($\bar{X}=2.10$), İletişim boyutunda ilk çocuk olanların ($\bar{X}=2.15$), Roller boyutunda üçüncü çocuk olanların ($\bar{X}=2.30$), Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme ve Davranış Kontrolü boyutlarında üçüncü çocuk olanların ($\bar{X}=2.25$, $\bar{X}=2.28$ ve $\bar{X}=2.20$), Genel İşlevler boyutunda ise ilk çocuk olanların ($\bar{X}=1.91$) en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

ADÖ alt boyutlarından elde edilen puanların doğum sırası açısından incelenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre tabloda görüleceği üzere ailesinde farklı doğum sırasına sahip öğrenci grupları arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Çizelge 3.14. Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

ADÖ alt boyutu	Doğum sırası	n	\bar{X}	ss	F	p
Problem çözme	İlk	157	2.08	0.62	.948	.417
	İkinci	136	2.10	0.64		
	Üçüncü	63	1.97	0.55		
	Diğer	35	1.97	0.62		
İletişim	İlk	157	2.15	0.51	.265	.850
	İkinci	136	2.09	0.53		
	Üçüncü	63	2.13	0.51		
	Diğer	35	2.14	0.57		
Roller	İlk	157	2.18	0.42	2.106	.099
	İkinci	136	2.17	0.44		
	Üçüncü	63	2.30	0.42		
	Diğer	35	2.10	0.32		
Duygusal tepki verebilme	İlk	157	2.12	0.61	1.503	.213
	İkinci	136	2.11	0.63		
	Üçüncü	63	2.25	0.59		
	Diğer	35	1.99	0.61		
Gereken ilgiyi gösterme	İlk	157	2.36	0.42	1.491	.216
	İkinci	136	2.39	0.36		
	Üçüncü	63	2.48	0.38		
	Diğer	35	2.43	0.34		
Davranış kontrolü	İlk	157	2.12	0.35	1.044	.373
	İkinci	136	2.11	0.36		
	Üçüncü	63	2.20	0.33		
	Diğer	35	2.12	0.27		
Genel işlevler	İlk	157	1.91	0.59	.558	.643
	İkinci	136	1.84	0.57		
	Üçüncü	63	1.84	0.54		
	Diğer	35	1.84	0.50		

Zengin'in (2013) çalışmasında da benzer bir şekilde evden kaçma davranışı gösteren ergenlerin aile işlevselliği açısından doğum sırasının önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise bulgular öğrencilerin ADÖ'nün İletişim ve Duygusal Tepki Verebilme alt boyutlarında doğum sırası açısından farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Ailesinde tek çocuk olan öğrencilerin ailesindeki iletişim işlevini ailesinde ortanca ve sonuncu çocuk olanlara göre daha sağlıklı algıladığı, duygusal tepki verebilme işlevini de ailesinde birinci ve ortanca çocuk olanlara göre daha sağlıklı algıladığı görülmüştür. Bu durum, tek çocukların aile içi iletişimi açık ve dolaysız olarak yürütbildikleri ve aile içi etkileşimin daha fazla olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. (Doğan, 2006).

Literatürde yer alan bilgiler ailede ilk sırada doğmuş olan çocuklardan ailenin daha fazla beklenti içinde bulunduğunu, ebeveynle daha fazla karşı karşıya geldiklerini, daha fazla kontrole maruz kaldıklarını ve küçük kardeşlerine yönelik agresif olabildiklerini işaret etmektedir (Ernst and Angst, 1983. Akt. Fallon ve Bowles, 1997). Bunun bir yansıması öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkmış ve aşağıda nitel bulgularda bu hususa da yer verilmiştir.

Çizelge 3.15'te katılımcı öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre ADÖ'den aldıkları puanların incelenmesine yer verilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Anne çalışma durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Problem çözme	Çalışmıyor	308	2.02	0.61	-1.961	.051
	Çalışıyor	86	2.17	0.62		
İletişim	Çalışmıyor	308	2.09	0.52	-2.133	.034*
	Çalışıyor	86	2.23	0.49		
Roller	Çalışmıyor	308	2.16	0.40	-2.606	.010*
	Çalışıyor	86	2.30	0.48		
Duygusal tepki verebilme	Çalışmıyor	308	2.09	0.61	-2.481	.014*
	Çalışıyor	86	2.28	0.61		
Gereken ilgiyi gösterme	Çalışmıyor	308	2.40	0.39	0.176	.860
	Çalışıyor	86	2.39	0.39		
Davranış kontrolü	Çalışmıyor	308	2.13	0.34	-0.073	.942
	Çalışıyor	86	2.13	0.37		
Genel işlevler	Çalışmıyor	308	1.83	0.56	-2.761	.006**
	Çalışıyor	86	2.02	0.56		

*p<0.05, **p<0.01

Çizelge 3.15'te araştırmaya katılan öğrencilerin ADÖ alt boyutlarında belirttikleri aile işlevselliği düzeyinin annenin çalışma durumunu gösteren gruplar açısından incelenmesine yönelik elde edilen puan ortalamaları ve yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmektedir. Elde edilen bulgular ADÖ alt boyutlarında katılımcı öğrencilerin puanlarının anne çalışma durumu açısından farklılaştığını ortaya koymuştur.

Puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik t-test analizinin gerçekleştirilmesinden önce Çizelge 3.5'te görülebileceği üzere öğrencilerin annelerinin büyük bir çoğunluğunun çalışmıyor olması ve diğer kategorilerde yer alan çalışan annelerin (geçici işlerde çalışanlar, sürekli işlerde çalışanlar, kendi işinde çalışanlar) grup büyüklüklerinin çok az

olması nedeniyle analizde sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için anneler çalışan ve çalışmayanlar olarak iki grupta incelenmiştir.

Analiz neticesinde elde edilen bulgular dikkat çekicidir. Ölçeğin yedi alt boyutundan beşinde annesi çalışan öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek iken, birinde ortalamaların çok yakın, birinde ise eşit olduğu görülmüştür. Buna göre, ADÖ alt boyutlarından Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme ve Genel İşlevler boyutunda annesi çalışan öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (sırasıyla $\bar{X}=2.17$, $\bar{X}=2.23$, $\bar{X}=2.30$, $\bar{X}=2.28$ ve $\bar{X}=2.02$). Gereken İlgiyi Gösterme boyutunda annesi çalışmayanların puan ortalaması ile annesi çalışanların puan ortalaması oldukça yakın iken ($\bar{X}=2.40$ ve $\bar{X}=2.39$) Davranış Kontrolü boyutunda puan ortalamaları eşittir ($\bar{X}=2.13$).

Puan ortalamalarının annenin çalışma durumuna göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t-testi uygulamasında alınan sonuçlara bakıldığında annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Bu doğrultuda, İletişim ($t=-2.133$, $p<0.05$), Roller ($t=-2.606$, $p<0.05$), Duygusal Tepki Verebilme ($t=-2.481$, $p<0.05$) ve Genel İşlevler ($t=-2.761$, $p<0.01$) boyutlarında araştırmaya katılan öğrenciler arasında annesi çalışanların annesi çalışmayanlara göre puan ortalamalarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla annesi çalışan öğrencilerin aile işlevselliğine yönelik algısının annesi çalışmayanlara göre daha olumsuz düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yine Problem çözme boyutunda elde edilen analiz değeri annesi çalışanların aile işlevselliği açısından çalışmayanlardan olumsuz yönde farklılaştığını düşündürmektedir. Gereken İlgiyi Gösterme ve Davranış Kontrolü boyutunda ise gruplar arasında farklılaşma gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Annesi çalışan öğrencilerin annesi çalışmayanlara göre ailelerinin işlevselliğini daha olumsuz düzeyde algılamasını açıklayan bazı ipuçları mevcuttur. Nitekim toplumsal cinsiyet temelli olarak ev içi görevlerin ve çocuk bakımının kadına atfedilmiş bir rol olması çalışan kadınlar için rol değişimi ve rol çakışmasını beraberinde getirmektedir. Türk aileleri üzerinde yapılan çalışmalar ergenlerin cinsiyet fark etmeksizin anne-ergen ilişkilerinin babaya göre daha fazla yakınlık içerdiğini göstermiştir (Gökçe, 1984). Bu bakımdan, ailede temel bakım veren ebeveynin anne olması çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanmasında annenin çocuk üzerindeki etkisini artırmasıyla ilişkili görülmektedir (Şirvanlı-Özen, 2009).

Bayat'ın (2015) çalışmasında ele alındığı üzere annenin çalışması istenen bir durum olmayıp ekonomik zorluklar dolayısıyla aile bütçesine katkı sağlamak üzere mecburen başvurulmuş bir yoldur. Bu nedenle anneler için ev içi sorumlulukların ve çocuk bakımının yerine getirilmesi çalışma koşullarının zorluğu nedeniyle güçleştiği durumlarda ergenin ailesine yönelik işlevsizlik algısının artmakta olduğu yorumlanabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda, çalışan annelerin çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirdiğini ortaya koymakla birlikte bunun çalışma koşullarından önemli şekilde etkilendiği vurgulanmaktadır (Aktaş, 1994). Öte yandan, Özçatal'ın (2011) çalışmasında da vurgulandığı gibi kadının çalışıyor olması ev içindeki rollerini değiştirmemektedir. İlgili araştırmaya katılan çalışan kadınların büyük çoğunluğu evde yemek, temizlik, çocuk bakımı, çamaşır-bulaşık yıkama, evdeki yaşlı veya hastanın bakımını üstlenmeye devam ettiklerini ve eşlerinin bu görevlerde çoğu zaman yer almadığını beyan etmişlerdir.

Bu durumda annesi çalışan öğrencilerin ailelerini daha az işlevsel değerlendirmiş olmaları annenin çalışıyor olmasının öğrenciler için ailenin işleyişi bakımından olumsuzluk doğuran bir durum olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu yorumun ortaya çıkmasında araştırmanın yürütüldüğü çevrede geleneksel aile yapısına ve ataerkilliğe dayalı kadın-erkek ilişkilerinin yerleşik ve kabul gören bir uygulama olması dolayısıyla bu bakış açısını içselleştirmiş ergenlerin annenin çalışmasına olumsuzluk atfetmesiyle ortaya çıktığını düşünmek mümkündür.

Çizelge 3.16'da katılımcıların babalarının çalışma durumuna göre ADÖ puanlarının incelenmesini içeren bulgular sunulmuştur.

Çizelge 3.16'da araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre ADÖ alt boyutlarındaki puan dağılımı ve ANOVA sonuçları verilmektedir. Analiz için gözlem sayısının yeterli olmadığı değerlendirilen grupların birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu nedenle tabloda babası çalışmayanları gösteren grup babası emekli olarak çalışma hayatından ayrılanları da kapsamaktadır (Çizelge 3.5).

ADÖ alt boyutlarındaki puan dağılımına bakıldığında Problem çözme boyutunda en yüksek puan ortalamasının babası kendi işinde çalışanlara ait olduğu ($\bar{X}=2.18$), en düşük puan ortalamasının ise babası geçici işlerde çalışanların olduğu ($\bar{X}=1.97$) görülmektedir. ANOVA sonuçları Problem Çözme boyutunda babasının çalışma durumu açısından gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

Çizelge 3.16. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Baba çalışma durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Çalışmıyor	50	2.07	0.72	1.741	.158	
	Geçici işlerde çalışıyor	35	1.97	0.69			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	2.03	0.54			
	Kendi işinde çalışıyor	102	2.18	0.66			
İletişim	Çalışmıyor	50	2.16	0.59	.321	.810	
	Geçici işlerde çalışıyor	35	2.06	0.53			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	2.12	0.49			
	Kendi işinde çalışıyor	102	2.15	0.56			
Roller	Çalışmıyor	50	2.29	0.46	3.894	.009**	1-3
	Geçici işlerde çalışıyor	35	2.27	0.41			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	2.13	0.39			
	Kendi işinde çalışıyor	102	2.25	0.42			
Duygusal tepki verebilme	Çalışmıyor	50	2.27	0.66	3.698	.012*	1-3
	Geçici işlerde çalışıyor	35	2.19	0.72			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	2.03	0.56			
	Kendi işinde çalışıyor	102	2.23	0.62			
Gereken ilgiyi gösterme	Çalışmıyor	50	2.38	0.37	.909	.437	
	Geçici işlerde çalışıyor	35	2.46	0.39			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	2.37	0.40			
	Kendi işinde çalışıyor	102	2.42	0.36			
Davranış kontrolü	Çalışmıyor	50	2.17	0.35	3.743	.011*	2-4
	Geçici işlerde çalışıyor	35	2.01	0.31			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	2.10	0.35			
	Kendi işinde çalışıyor	102	2.20	0.33			
Genel işlevler	Çalışmıyor	50	1.92	0.65	1.660	.175	
	Geçici işlerde çalışıyor	35	1.93	0.58			
	Sürekli bir işte çalışıyor	199	1.81	0.53			
	Kendi işinde çalışıyor	102	1.96	0.59			

*p<0.05, **p<0.01

İletişim boyutunda en yüksek puanlar babası çalışmayanlara aitken (\bar{X} =2.16) en düşük puanlar babası geçici işlerde çalışanlara aittir (\bar{X} =2.06). ANOVA sonuçlarına göre bu alt boyutta gruplar arasındaki puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Roller boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında babası herhangi bir işte çalışmayanların puan ortalaması en yüksek iken (\bar{X} =2.29) babası sürekli bir işte çalışanların puan ortalamaları en düşüktür (\bar{X} =2.13). ANOVA sonuçları babanın çalışma durumuna göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($F=3.894$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmaya göre babası

herhangi bir işte çalışmayan öğrenciler ailelerini aile içi roller açısından babası sürekli bir işte çalışanlara göre daha az işlevsel düzeyde nitelendirmektedir.

Duygusal Tepki Verebilme boyutunda öğrencilerden alınan yanıtların puan ortalaması babası çalışmayanlarda en yüksek iken ($\bar{X}=2.27$) babası sürekli bir işte çalışanlarda en düşüktür ($\bar{X}=2.03$). ANOVA testi sonuçlarına göre babasının çalışma durumu farklı olan gruplar arasında Duygusal tepki verebilme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3.694$, $p<0.05$). İkili karşılaştırma testinin sonuçlarına göre babası kendi işinde çalışanların ortalamaları sürekli bir işte çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durumda ailede duygusal tepki verebilme özelliği açısından babası kendi işinde çalışan öğrenciler ailelerini babası sürekli bir işte çalışanlara göre daha fazla işlevsiz düzeyde nitelendirmektedir.

Gereken İlgiyi Gösterme boyutunda babası geçici işlerde çalışan öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sürekli bir işte çalışanların ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. ANOVA testi gruplar arası varyansın değişmediğini dolayısıyla gereken ilgiyi gösterme açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($p>0.05$)

Babanın çalışma durumuna göre Davranış Kontrolü boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanlama babası kendi işinde çalışanlar tarafından yapılmışken en düşük puanlama ise babası geçici işlerde çalışanlar tarafından yapılmıştır. Puan ortalamalarının karşılaştırması için yapılan ANOVA testi sonuçları babanın çalışma durumu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir ($F=3.743$, $p<0.05$). Anlamlılığı sağlayan grupları belirlemek için yapılan ikili karşılaştırma sonuçları babası kendi işinde çalışanların ortalamalarının geçici işlerde çalışanlara göre daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Buna göre ailedeki davranış kontrolünde babası kendi işinde çalışan öğrencilerin ailelerini babası geçici işlerde çalışanlara göre daha az işlevsel olarak nitelendirdiği yorumlanabilir.

Son olarak katılımcı öğrencilerin Genel İşlevler alt boyutundaki yönelimine bakıldığında kendi işinde çalışan babası olanların en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ($\bar{X}=1.96$), sürekli bir işte çalışan babası olanların ise en düşük puan ortalamasını sergilediği görülmektedir ($\bar{X}=1.81$). Ancak yapılan ANOVA testine göre bu boyuttaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen bulgulara göre babanın aktif çalışma hayatında yer almamasının aile işlevselliği üzerinde etki yarattığı görülebilmektedir. Aile İşlevselliği Modeli'nde ailenin maddi ve manevi gereksinimlerini karşılayan davranış kalıpları ve aile içi rol paylaşımını vurgulayan Roller alt boyutunda çalışmayan babaya sahip öğrencilerin ailesini babası çalışanlara göre daha az işlevsel olarak değerlendirmesi oldukça önemlidir. Bu durumun Çizelge 3.15'te görülebileceği üzere annesi çalışma hayatında yer alanlar aleyhine bir sonucu yansıttığı göz önüne alındığında bu rolün babayla özdeşleştirilmiş olması düşüncesini doğurmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerine dayalı örüntülerin burada da etkin olduğunu değerlendirmek mümkün olabilir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular baba rolüne ilişkin olarak öğrencilerin geleneksel bir bakış açısını yansıttığını düşündürmektedir.

Sökmen-Kılınç'ın (2012) çalışmasındaki bulgular bu fikri destekleyici şekilde işini kaybeden ve iş arayan evli erkeklerin hemen hemen yarısının (%49.4) işini kaybettikten sonra çocuklarının kendisine olan tutum ve davranışlarının değiştiğini ve yarıdan fazlasının ise (%54.0) çocuklarına karşı otorite kaybı yaşadıklarını belirttiği görülmüştür. Yine üçte birinden fazlası ise (%34.7) çocuklarının kendisine olan saygısının azaldığını beyan etmiştir.

Çizelge 3.17'de anne eğitim durumu açısından öğrencilerin ADÖ puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular aktarılmaktadır. Buna göre, anne eğitim durumu açısından öğrencilerin ADÖ'ye verdiği yanıtların puan dağılımı ve ANOVA testinden elde edilen sonuçlar görülmektedir. Analiz sonuçlarının sağlıklı olması için gözlem sayısının yeterli görülmediği grupların birleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Çizelge 3.5). Buna göre, okuma-yazma bilmeyen ve sadece okur-yazar olan anneye sahip olan öğrenciler ile lise ve üniversite mezunu olan anneye sahip olanlar aynı grupta ele alınarak incelenmiştir.

Çizelge 3.17'de yer alan bulgular ADÖ alt boyutlarına göre incelendiğinde İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme ve Davranış Kontrolü boyutlarında puan ortalamaları en yüksek olan grup annesi herhangi bir okul mezunu olmayanlardır (sırasıyla $\bar{X}=2.19$, $\bar{X}=2.29$, $\bar{X}=2.34$, ve $\bar{X}=2.19$). Genel İşlevler boyutunda da en yüksek puan ortalaması okula gitmeyen ve ilkokul mezunu olan anneye sahip öğrenciler arasında paylaşılmaktadır ($\bar{X}=1.92$). Problem çözme boyutunda en yüksek puan ortalaması annesi ilkokul mezunu olanlara ait iken ($\bar{X}=2.12$), Gereken İlgii Gösterme boyutunda ise annesi ortaokul mezunu olanlara aittir ($\bar{X}=2.43$).

Çizelge 3.17. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Annenin eğitim durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Problem çözme	Okula gitmemiş	31	2.01	0.62	1.227	.300
	İlkokul mezunu	169	2.12	0.62		
	Ortaokul mezunu	116	2.03	0.62		
	Lise/üniversite mezunu	75	1.97	0.59		
İletişim	Okula gitmemiş	31	2.19	0.60	.826	.480
	İlkokul mezunu	169	2.14	0.53		
	Ortaokul mezunu	116	2.12	0.47		
	Lise/üniversite mezunu	75	2.04	0.53		
Roller	Okula gitmemiş	31	2.29	0.44	.733	.533
	İlkokul mezunu	169	2.20	0.43		
	Ortaokul mezunu	116	2.16	0.41		
	Lise/üniversite mezunu	75	2.18	0.43		
Duygusal tepki verebilme	Okula gitmemiş	31	2.34	0.67	2.443	.064
	İlkokul mezunu	169	2.17	0.65		
	Ortaokul mezunu	116	2.09	0.54		
	Lise/üniversite mezunu	75	2.02	0.60		
Gereken ilgiyi gösterme	Okula gitmemiş	31	2.39	0.41	.628	.597
	İlkokul mezunu	169	2.40	0.38		
	Ortaokul mezunu	116	2.43	0.40		
	Lise/üniversite mezunu	75	2.36	0.39		
Davranış kontrolü	Okula gitmemiş	31	2.19	0.34	.976	.404
	İlkokul mezunu	169	2.15	0.37		
	Ortaokul mezunu	116	2.12	0.31		
	Lise/üniversite mezunu	75	2.08	0.35		
Genel işlevler	Okula gitmemiş	31	1.92	0.63	1.050	.370
	İlkokul mezunu	169	1.92	0.58		
	Ortaokul mezunu	116	1.81	0.53		
	Lise/üniversite mez.	75	1.84	0.57		

En düşük puan ortalamalarına bakıldığında Problem çözme, İletişim, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme ve Davranış Kontrolü boyutlarında en düşük puanların annesi lise ve üzeri eğitim seviyesine sahip öğrencilere ait olduğu (sırasıyla $\bar{X}=1.97$, $\bar{X}=2.04$, $\bar{X}=2.02$, $\bar{X}=2.36$ ve $\bar{X}=2.08$), Roller ve Genel işlevler boyutlarında ise annesi ortaokul mezunu olanlara ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.16$ ve $\bar{X}=1.81$).

Temel bulgular genel olarak incelendiğinde ailesi hakkında öğrencilerin yaptığı değerlendirmelerde ölçeğin alt boyutlarından çoğunda annesi herhangi bir okuldan mezun olmamış (okur-yazar değil veya sadece okur-yazar) olanların en yüksek puan

ortalamlarına sahip olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamalarında ise alt boyutların çoğunda lise ve üzerinde eğitime sahip annesi olan öğrenciler yer aldığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle anne eğitim durumuna göre elde edilen bulgular aile işlevselliği puanlarının eğitim seviyesi düştükçe aile işlevsizliğini öne çıkardığını düşündürse de yapılan ANOVA testi gruplar arasındaki puan ortalaması farkının anlamlı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır ($p>0.05$).

Doğan (2006) ve Mete (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da bu sonucu destekleyici biçimde lise öğrencilerinin anne eğitim durumu bağlamında aile işlevselliğinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu nedenle elde edilen bulguların literatürdeki diğer araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.18'de katılımcı öğrencilerin babalarının eğitim durumu açısından ADÖ puanlarının incelenmesine yönelik bulgular sunulmaktadır.

Çizelge 3.18'de ADÖ'den elde edilen puanların baba eğitim durumu açısından dağılımını ve eğitim durumunu oluşturan grupların puan ortalamasının karşılaştırmasının yansıtan ANOVA sonuçları genel olarak incelendiğinde ADÖ puan dağılımının belirli bir yönde eğilim göstermediği ancak bazı alt boyutlarda puan ortalamalarının gruplar arasında farklılaşma gösterdiği söylenebilir.

ADÖ alt boyutlarındaki dağılıma bakıldığında en yüksek puan ortalamalarının Problem Çözme, İletişim, Duygusal Tepki Verebilme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler alt boyutlarında babası ilkökul mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir (sırasıyla $\bar{X}=2.15$, $\bar{X}=2.20$, $\bar{X}=2.19$, $\bar{X}=2.21$ ve $\bar{X}=1.99$). Roller ve Gereken İlgiiyi Gösterme boyutlarında ise bunun aksine en yüksek puan ortalamaları babası üniversite ve üstü düzeyde eğitime sahip öğrencilere aittir ($\bar{X}=2.30$ ve $\bar{X}=2.49$).

En düşük puan ortalamalarına bakıldığında Problem Çözme boyutunda babası üniversite ve üstü eğitime sahip olanlar ($\bar{X}=1.94$), İletişim ve Roller boyutunda babası ortaokul mezunu olanlar ($\bar{X}=2.06$ ve $\bar{X}=2.15$), Duygusal Tepki Verebilme boyutunda babası lise mezunu olanlar ($\bar{X}=2.07$), Gereken İlgiiyi Gösterme boyutunda babası ortaokul ve lise mezunu olanlar ($\bar{X}=2.37$), Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler boyutunda ise babası ortaokul mezunu olanlar ön plana çıkmaktadır ($\bar{X}=2.08$ ve $\bar{X}=1.72$).

Çizelge 3.18. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Babanın eğitim durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	İlkokul mezunu	125	2.15	0.61	2.135	.095	
	Ortaokul mezunu	115	1.97	0.61			
	Lise mezunu	108	2.11	0.66			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	1.94	0.39			
İletişim	İlkokul mezunu	125	2.20	0.55	1.593	.191	
	Ortaokul mezunu	115	2.06	0.48			
	Lise mezunu	108	2.10	0.55			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	2.13	0.36			
Roller	İlkokul mezunu	125	2.22	0.41	1.006	.390	
	Ortaokul mezunu	115	2.15	0.43			
	Lise mezunu	108	2.19	0.42			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	2.30	0.37			
Duygusal tepki verebilme	İlkokul mezunu	125	2.19	0.66	.880	.451	
	Ortaokul mezunu	115	2.10	0.53			
	Lise mezunu	108	2.07	0.64			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	2.11	0.46			
Gereken ilgiyi gösterme	İlkokul mezunu	125	2.43	0.41	1.071	.361	
	Ortaokul mezunu	115	2.37	0.36			
	Lise mezunu	108	2.37	0.38			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	2.49	0.48			
Davranış kontrolü	İlkokul mezunu	125	2.21	0.38	3.638	.013*	1-2
	Ortaokul mezunu	115	2.08	0.30			
	Lise mezunu	108	2.09	0.35			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	2.09	0.27			
Genel işlevler	İlkokul mezunu	125	1.99	0.58	4.710	.003**	2-3
	Ortaokul mezunu	115	1.72	0.49			
	Lise mezunu	108	1.91	0.61			
	Üniversite ve üstü okul mezunu	22	1.81	0.47			

*p<0.05, **p<0.01

ANOVA sonuçlarına göre babasının eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Davranış Kontrolü puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=3.638, p<0.05). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre babası ilkökul mezunu olanların ortalamaları ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha anlamlı düzeyde yüksektir. Bu nedenle ilkökul mezunu babaya sahip öğrencilerin ailelerini davranış

kontrolü özellikleri bakımından daha az işlevsel olarak algıladığını yorumlamak mümkündür.

Genel İşlevler boyutunda da babasının eğitim durumu farklı olan gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=4.710$, $p<0.01$). Farklılığı belirleyen gruplara bakıldığında ikili karşılaştırma sonuçları babası ortaokul mezunu olanların lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin babası lise mezunu olanlara göre ailesini daha düşük düzeyde işlevsel olarak değerlendirdikleri anlaşılabilir.

Mete'nin (2005) çalışmasında lise öğrencilerinin aile işlevselliği algısının ADÖ'nün hiçbir alt boyutunda babanın eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Genel lise öğrencilerini kapsayan başka bir çalışmada ise baba eğitim durumu Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutlarında önemli bulunmuş ve eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin daha fazla işlevsellik belirttiği anlaşılmıştır (Doğan, 2006).

Bu araştırmada ise baba eğitim durumunun Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler boyutları açısından önemli olduğu saptanmıştır. Davranış kontrolü boyutunda baba eğitim düzeyinin ergenin algıladığı aile işlevselliği düzeyi üzerinde etki sahibi olması daha yüksek eğitim seviyesinin ergen ile baba arasındaki gözetim ve kontrole dayalı etkileşimi daha nitelikli kıldığını işaret edebilir. Ailenin genel işlevsellik özelliklerini işaret eden Genel İşlevler boyutunda baba eğitim durumunun aile işlevselliği algısında oluşturduğu fark önemlidir. Bu bağlamda, babanın eğitim seviyesinin artmasının bir getirisi olarak çocuklarıyla kurduğu ilişki biçiminin ergenin ailesine yönelik algısında önemli rol oynadığını yorumlamak mümkündür.

Çizelge 3.19'da katılımcı öğrencilerin ailesiyle olan ilişkilerinin durumunu tanımlama düzeyine göre oluşan puan dağılımı ve ADÖ puanlarının incelenmesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda, ADÖ puanlarının aileyle ilişki durumu açısından incelenmesine yönelik puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları görülmektedir. Analiz gerçekleştirilmeden önce ailesiyle ilişkilerini kötü ve çok kötü olarak ifade eden gruplardaki gözlem sayılarının az olması dolayısıyla birleştirme yapılması yoluna gidilmiştir (Çizelge 3.7).

Çizelge 3.19. Öğrencilerin Ailesiyle İlişisini Tanımlamasına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Aileyle olan ilişkiler</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Çok iyi	200	1.82	0.51	42.635	.000**	1-2 2-4
	İyi	127	2.14	0.53			1-3 3-4
	Orta	46	2.42	0.60			1-4
	Kötü	24	2.94	0.73			2-3
İletişim	Çok iyi	200	1.93	0.46	29.720	.000**	1-2 2-4
	İyi	127	2.23	0.47			1-3 3-4
	Orta	46	2.37	0.50			1-4
	Kötü	24	2.70	0.52			2-3
Roller	Çok iyi	200	2.04	0.37	30.685	.000**	1-2 2-4
	İyi	127	2.26	0.36			1-3 3-4
	Orta	46	2.38	0.45			1-4
	Kötü	24	2.73	0.43			2-3
Duygusal tepki verebilme	Çok iyi	200	1.87	0.52	50.836	.000**	1-2 2-4
	İyi	127	2.20	0.51			1-3 3-4
	Orta	46	2.59	0.57			1-4
	Kötü	24	3.00	0.58			2-3
Gereken ilgiyi gösterme	Çok iyi	200	2.36	0.40	1.777	.151	
	İyi	127	2.42	0.35			
	Orta	46	2.48	0.40			
	Kötü	24	2.48	0.48			
Davranış kontrolü	Çok iyi	200	2.08	0.35	10.375	.000**	1-4
	İyi	127	2.13	0.31			2-4
	Orta	46	2.17	0.33			
	Kötü	24	2.48	0.34			
Genel işlevler	Çok iyi	200	1.60	0.44	84.021	.000**	1-2 2-4
	İyi	127	1.94	0.40			1-3 3-4
	Orta	46	2.36	0.52			1-4
	Kötü	24	2.86	0.53			2-3

*p<0.05, **p<0.01

Problem Çözme boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanları ailesiyle olan ilişkilerini 'kötü' olarak tanımlayanların yansıttığı anlaşılmaktadır (\bar{X} =2.94). En düşük puan ortalamasının ise aile ilişkilerini 'çok iyi' olarak tanımlayanlara ait olduğu görülmüştür (\bar{X} =1.82). ANOVA testi sonuçlarına göre ailesiyle olan ilişkilerini farklı düzeyde algılayan gruplar arasında Problem Çözme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (F=42.635, p<0.01). Farklılığın ortaya çıktığı grupları belirlemek üzere yapılan ikili karşılaştırma testlerine göre ailesiyle ilişkilerini kötü düzeyde görenler çok iyi, iyi ya da orta düzeyde görenlere göre; aile ilişkilerini orta düzeyde değerlendirenlerin ise çok iyi ya da iyi düzeyde değerlendirenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumda

aile ilişkilerinin daha olumsuz yönde seyretmesinin öğrenci için Problem çözme alanında aile işlevselliği algısının daha düşük olması anlamına geldiği söylenebilir.

İletişim boyutundaki puan ortalamaları değerlendirildiğinde ailesiyle ilişkilerini kötü olarak tanımlayan öğrencilerin en yüksek ($\bar{X}=2.70$), ailesiyle ilişkilerini çok iyi olarak nitelendiren öğrencilerin ise en düşük ($\bar{X}=1.93$) puan ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır. ANOVA testi sonuçlarına göre ailesiyle ilişki durumu farklı olan gruplar arasında İletişim puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=29.720$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre ailesiyle ilişkilerini kötü düzeyde görenler çok iyi, iyi ya da orta düzeyde görenlere göre; aile ilişkilerini orta düzeyde değerlendirenlerin ise çok iyi ya da iyi düzeyde değerlendirenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum aile ilişkilerini olumlu yönde değerlendirmemiş olan öğrencilerin aile içi iletişim anlamında ailelerini daha az işlevsel değerlendirdiklerini gösterir niteliktedir.

Roller boyutundaki duruma bakıldığında da yine benzer biçimde aile ilişkilerini kötü görenlerin en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=2.73$), çok iyi görenlerin ise en düşük puan ortalamasını ($\bar{X}=2.04$) yansıttığı anlaşılmaktadır. ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre ailesiyle ilişki durumu farklı olan gruplar arasında Roller puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir ($F=30.685$, $p<0.01$). İkili karşılaştırma testlerine göre ailesiyle ilişkilerini kötü düzeyde görenler çok iyi, iyi ya da orta düzeyde görenlere göre; aile ilişkilerini orta düzeyde değerlendirenlerin ise çok iyi ya da iyi düzeyde değerlendirenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu doğrultuda, ailesiyle olan ilişkilerini olumlu yönden değerlendirmeyen öğrencilerin aile içi rollerin yapılanması konusundaki aile işlevselliğini daha az düzeyde algıladığı yorumlanabilir.

Duygusal Tepki Verebilme boyutunda da en yüksek puan ortalamasının sahibi ailesiyle olan ilişkilerini kötü olarak tanımlayanlarken ($\bar{X}=3.00$) en düşük puan ortalamasının sahibi aile ilişkilerini çok iyi olarak tanımlayanlardır ($\bar{X}=1.87$). ANOVA sonuçları ailesiyle ilişki durumu farklı olan gruplar arasında Duygusal Tepki Verebilme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F=50.836$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde ailesiyle ilişkilerini kötü düzeyde görenler ile çok iyi, iyi ya da orta düzeyde görenler arasındaki; aile ilişkilerini orta düzeyde görenler ile çok iyi ya da iyi düzeyde değerlendirenler arasındaki farkın anlamlı olduğu ve aile

ilişkilerini daha az olumlu değerlendirenlerin ailelerini duyguların yansıtılması ve duygusal etkileşim konusunda daha az işlevsel buldukları yorumuna ulaşılmaktadır.

Gereken İlgili Gösterme boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan ve aile ilişkilerini orta veya kötü olarak değerlendirenler ($\bar{X}=2.48$) ile daha düşük puan ortalamasına sahip olan ve sırasıyla aile ilişkilerini iyi veya çok iyi ($\bar{X}=2.42$ ve $\bar{X}=2.36$) gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$)

Davranış Kontrolü boyutundaki puan ortalamaları incelendiğinde yine en yüksek ortalama aile ilişkilerini kötü algılayanlar iken ($\bar{X}=2.48$) en düşük ortalama ise aile ilişkilerini çok iyi algılayanlardır ($\bar{X}=2.08$). ANOVA testinden elde edilen sonuçlar ailesiyle ilişki durumunu farklı değerlendiren gruplar arasında Davranış Kontrolü puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koymaktadır ($F=10.375$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre ailesiyle ilişkisini kötü görenlerin puan ortalaması çok iyi ya da iyi olanlara göre farklılaşmakta ve dolayısıyla ilişki durumunu kötü görenlerin Davranış Kontrolü boyutunda ailesini daha az işlevsel değerlendirdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Aile işlevselliğini genel düzeyde değerlendiren Genel İşlevler boyutunda da diğer alt boyutlarda ortaya çıkan duruma benzer biçimde aile ilişkilerinin kötü olduğunu değerlendiren öğrenciler en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=2.86$), çok iyi olduğunu düşünenler ise en düşük puan ortalamasını yansıtmıştır ($\bar{X}=1.60$). ANOVA testi sonuçları Genel İşlevler boyutundaki puan ortalamaları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F=84.021$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmalar ailesiyle ilişkisini kötü algılayanların çok iyi, iyi ya da orta algılayanlara göre, orta düzeyde iyi algılayanların ise çok iyi ya da iyi algılayanlara göre, orta görenlerin çok iyi ya da iyi görenlere göre, iyi görenlerin çok iyi görenlere göre ortalamaları daha yüksektir.

Ortaya çıkan bulgular literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. S. Yavuz ve Özmete'nin (2012) 2006 Aile Yapısı Araştırması verilerine dayanarak yürüttüğü çalışmada 18-25 yaş aralığındaki ergenlerin aile ilişkileri ve ailesiyle sorun yaşama ihtimalleri açısından yapılan değerlendirmede aile içi ilişkilerini 'orta', 'mutsuz' veya 'çok mutsuz' olarak değerlendirmiş olan ergenlerin aile ilişkilerini 'çok mutlu' olarak değerlendirenlere göre ailesiyle daha fazla düzeyde sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Kalyencioğlu ve Kutlu'nun (2010) araştırmasında ise uyumu düşük olan ve olmayan öğrencilerin aile işlevselliği açısından durumları puanları karşılaştırıldığında uyum düzeyi düşük olanların aile işlevlerini “sağlıksızlık” yönünde algıladığı, düşük olmayanların ise “sağlıklılık” yönünde algıladığı belirlenmiştir. Buna göre ergenlerin uyum düzeyinin aile işlevselliği algısından etkilenebildiği ve ailesini sağlıksız olarak algılayan öğrencilerin uyum düzeyinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Karataş ve diğ. (2016) tarafından yürütülen çalışmada da benzer bir şekilde ailesinin kendisini dinlediğini, onunla arkadaş gibi olduğunu, her şeyi ailesiyle paylaşabildiğini, ailesinin kendisine güven duyduğunu, karşılıklı saygı ve sevgi olduğunu düşünenler aileleriyle olan ilişkilerini olumlu yani bir anlamda ‘iyi’ olarak tanımlamaktadır. Aynı çalışmada ebeveyn davranışları arasında fark olduğunu dile getiren öğrenciler özellikle babalarının daha mesafeli ve katı olmasına vurgu yapmıştır.

Ergen bireylerin aileyle olan ilişkilerinde en çok önemseddiği konulardan birisi iletişimdir. Aile içi iletişim sorunlarının farklı çalışmalarda farklı sorunlarla ilişkili içinde olduğunu görmek mümkündür. Arslan'ın (2012) çalışmasında ergenlerin aile içindeki iletişim sorunları anti sosyal davranışlar, alkol ve sigara kullanımı, intihar eğilimi gibi sorunlarla ilişkili bulunmuşken Avcı'nın (2006) araştırmasında ise ergenlerin şiddet davranışlarıyla ilişkili bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Bütün bu bulgular aile içi ilişkilerin niteliğinin ailenin işlevselliği üzerinde oldukça etkili olduğunu yorumlama olanağı sunmaktadır.

3.7.2. Öğrencilerinin ve Okul Personelinin Bakış Açısından Aile Profili, Aile İçi İlişkiler ve Aile İşlevselliğine Yönelik Nitel Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin aile yapılanması, aile/ev ortamı, genel aile ilişkileri, aile işlevselliğinin farklı boyutlarda değerlendirilmesini içeren nitel verilerin analizinden elde edilen temel noktalar ele alınmaktadır.

Öğrencilerin Aile Profilinin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında görüşülen okul personeline görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin ailelerine yönelik olarak hangi özelliklerin ön plana çıktığı sorulduğunda ailelerin genel anlamda düşük sosyo-ekonomik statüde yer alması ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, anne-baba eğitim ve çalışma durumu ile ailenin yaşam koşulları etrafında şekillenen dezavantajlı niteliklerin hemen hemen görüşülen tüm personel tarafından vurgulandığı

söylenbilir. Bu doğrultuda, okul personelinin görüşlerini şu şekilde yansıtmak mümkündür:

“Yani mesela işte soracağın sorularda aileler neden böyle diyeceksiniz? Bir kere geçim sıkıntısı, kısıtlı bütçe, çok çocuk bunun yanında sağlık sorunları, eğitim sorunları, ulaşım sorunları. Yani bu tür sorunları beraberinde getiren birçok faktör var.” (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

“(Eğitim düzeyi) çok düşük veya kirli işler yapanlar çok velilerde, parçalanmış aileler yani yüzde vermeyim ama herhalde yüzde 20’si çocukların ya annesiz ya babasız. Yani ayrılmış aileleri, kimi hapiste, kimi boşanmış, kimi ikinci hanımını almış, kimi yurtdışında gidecekmiş gitmiş herhalde. Yani sıkıntı orda...” (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

“Yüzde seksenlik şeye baktığımız zaman baba geçici işlerde ya da, bizim okuldan bahsediyorum, ya da belli bir düzeyde bir ekonomik şeyi geliri var. ... veya işte ekonomik, ciddi ekonomiler de düşük... ekonomik sebepler, boşanma veya ayrı yaşama şeyleri... Yani şimdi adam geliyor şu koşullarda mesela dışardan gelip belli bir ekonomisi olmayan birisinin ev alma ihtimali yok. ... Çünkü geliri yok. Geliri varsa da diyelim ki girdiği şeyde 1000-1500 lira gibi bir paranın 100 bin lira şimdi çekilmiş olsa ee birikim zaten yok. 1000 – 1200 liraya yakın bir parayı oraya vermek durumunda. Bu şekilde yapabilir. Ama bu sefer evin diğer ihtiyaçları için başka şeyler yapması gerekiyor. Bu yoğunluk ve yorgunluk getiriyor...” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Aile şeyleri çok, boşanmış aile çok. İşte ne biliyim aileleri çeşitli olumsuz şartlarda çalışan anne babalar var. ... Kimisi pavyonda garson, kiminin annesi de alkol kullanıyor babası da alkol kullanıyor.. (Anneler içinde) genelde temizlik işleri falan filan yapanlar çok. Yani onlarda garsonluk yapanlar da var. Fırınlarda çalışanlar var. Ya bu civarın işçileri zaten. Yani bir eve giriyorlar. Ya çay işlerine ya da yemek işlerine, temizlik işlerine... O tür şeyler. Yani çok üst seviyede bir şey yok.” (Rehberlik öğretmeni 1, K, 46 yaş)

“Öğrencilerimizin (ailelerinin) yüzde sekseninin ekonomik durumu kötü. ... Bazen oluyor öğrenciye soruyoruz “Neden okul kıyafetin yok?” diye “Babam almadı” diyor. Gerçekten parası olmadığı için alamadı mı yoksa çocuğun ihtiyacını ihmal etti bazen onu da bilemiyorsun çünkü imkânı olsa da çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeyenler var. ... Bizim rehberlik yaparken en önemli sorunlarımızdan biri eğitim yapamıyoruz çünkü ailelere ulaşamıyoruz. Ailelerin çoğu geçim derdinde ve okulla öğrenciyle ilgili konulara zaman ayırmıyorlar. Bizim en büyük zorluklarımızdan biri bu.” (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

“Anne babalarla ilgili düşüncem onlar anne babalık yapacak olgunlukta değil. Ne maddi olarak ne de manevi olarak bu yeterlilikte değiller çünkü ekonomik anlamda çoğu ailenin ciddi sıkıntıları olmasına rağmen çocuk sayısı da fazla. Çocuklarına bakamıyorlar. Bazı çocukların kıyafetleri çok eski oluyor. Banyo yapmamaktan saçları yağlanıp birbirine yapışan çocuklar gördüm. Ev ortamı da oldukça kötü ve yetersiz olabildiği için çocukların hijyeni beden bakımı dahi sorunlu. Ailelerin maddi manevi sorunları var bu bir gerçek ama çalışma konusunda da isteksizlik görüyorum. Özellikle çalışabilecek durumda olmalarına rağmen sürekli çalışmayanlar var. Bazı kadınlarda hazırcılık var her şey ona gelsin istiyor çaba harcamak istemiyor. Çalışan

kadınların da işi zor tabii eğitim seviyesi düşük olduğu için niteliksiz işlerde çalışıyorlar işte nedir temizlik, yemek, çaycılık, bulaşıkçılık...” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 44 yaş)

Araştırmanın yürütüldüğü Altındağ ilçesinin farklı bölgelerinde yer alan okullarda görev yapan okul personeline genel aile profili hakkındaki düşünceleri sorulduğunda birbiriyle oldukça örtüşen cevaplar vermiş oldukları görülebilmektedir. Buna göre, aileleri tanımlayan özelliklerin genel itibarıyla düşük sosyo-ekonomik statüye sahip, niteliksiz veya illegal işlerde çalışan, ebeveyn sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanan, bazen parçalanmış aile yapısına sahip bir görünüm sergilediği anlaşılmaktadır. Okul personelinin ifadeleri bu özelliklere sahip ailelerin yaygın olduğunu vurgulamakla birlikte aynı zamanda birbirinden farklılık arz eden özelliklere de dikkati çekmektedir. Bu durum aslında karşılaşılan aile sistemlerinin öne çıkan nitelikleriyle birlikte oldukça karmaşık karakteristik özellikler gösterebildiğini ve dolayısıyla bu aileleri tanımlayabilecek belirli bir profilin olmadığını da işaret etmektedir.

Okul personelinin aileleri tanımlarken genellikle ailelerin karşı karşıya olduğu dezavantajlar vurgulanmıştır. Bu duruma öğrencilerin gözünden bakıldığında da özellikle yaşam koşulları anlamında ekonomik sorunlarla kendini gösteren çeşitli sorunların aileyi etkileyen temel nedenler içinde ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci 2, küçük yaşlardan itibaren karşı karşıya kaldığı maddi sorunları ve yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben küçükken, on yaşındayken gecekonduya oturuyorduk. Ordayken elektriği suyu falan tam takır yatırdı babam. Ev kirasını verdi adam “Yıkılacak burası” dedi. ... elektriğimizi suyumuzu kestirdiler ben dördüncü sınıfa gidiyordum. Gecenin bir körü adam geliyordu kapımıza dayanıyordu ... bağıryodu çağırıyordu. Karanlıkta otururken hani odun ne varsa her şey bıçak mıçak dibimde tutardım. ... O zaman işte onları yaşadım. Ondan sonra başka bir eve taşındık. Elektrik su yine orda da kesildi. Çünkü dükkan artık iş görmüyordu 15-20 TL ile kapatıyordu o da zaten zarar dükkanın elektriği falan. Ondan sonra işte çamaşır makinesi bozuldu. Zaten su olmadığı için banyo olamıyon. Makine bozulduğu için çamaşırların yıkanmıyor. Her hafta okula giderken mecbur kıyafet şeyini giymelisin formanı. Kokan formayı giyince de arkadaşların dalga geçiyor.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

Öğrenci 4 de ailesinin karşılaştığı ekonomik zorluklar ve yakınlarıyla yaşanan sorunların ailesini etkilediğini dile getirmiştir:

“Önceden gecekonduya evimiz. Sonradan işte binaya geçtik. ... Ailece aynı odada kalmak kötüydü. ... Maddi konular oluyor işte. Babam altı aydır çalışmıyor. Babam normalde her bankadan istediği kadar kredi çekebiliyordu. İşte amcamın dükkanı vardı, amcam batmıştı. Onun üzerine kredi çekti amcam ben öderim dedi ama

ödemedi. İki arabamıza da haciz kondu. Krediler ödenmiyor, babam da ödeyemiyor. Kalan borca gittikçe faiz bindi ödedikleri de boşa gitti. Evde öyle maddi sıkıntı oluyor onlar biraz moral bozuyor. İstedığımız misal olmuyor. Amcam tatile giderken biz gitmiyoruz çünkü sıkıntımız var. Bizi batıran da o. Babam da kardeşi diye bir şey diyemiyor.” (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

Babası sağlık sorunları nedeniyle vefat etmiş olan Öğrenci 7 de yine maddi zorluklar içinde yaşadıklarına vurgu yaparak aile bütçesine katkı sağlamak için kendisinin de çalıştığını dile getirmiştir:

“... zor çünkü başta baba yok. Vefat etti 11 sene oldu. Çok sigara felan kullanmaktan işte kalp kanseri oldu. Ailede kimse bakmayınca işte kardeşleri filan yardım etmeyince iki sene bir hastalık çekti sonra vefat etti kendisi. ... (Annem) şu an sosyete pazarlarına gidiyor ev işlerine gidiyor. Biz de okul olmadığı zaman pazarlara çıkıyoruz beraber. Geçim sağlamaya çalışıyoruz kendi çapımızda. ... Hani insan alıyor. Ben sekiz dokuz yaşımdan beri böyleyim. Hayatta hiçbir gün evde kalıp yattığımı hatırlamam. Sekiz dokuz denedir sabah 6’da kalk akşam 5’te eve git okuldan çıkınca. Cumartesi pazar işe git. Hafta içi okula gelmediğin zaman işe git. Böyle devam ediyor.”(Öğrenci 7, E, 18 yaş)

Annesiyle birlikte yaşayan Öğrenci 9’un ifadelerinde de ekonomik sorunlar ve aile bütçesine katkı sağlama amaçlı çalışma konusuna öncelik verilmiştir:

“(Oturduğumuz ev) Kapıcı dairesi. Haftada bir kez binayı yıkıyoruz. Su, elektrik filan veriyoruz. Rutubetli zaten evimiz biraz. Komşumuz, akrabamız hiç kimse yok. Annemin arkadaşları var işte. ... Ben de bazen çalışıyorum haftasonları paket taşıyorum. Oturduğumuz yerde bir yer var orda sabah 10 buçuk gibi gidiyorum akşam 9 gibi çıkıyorum işte. Paket çıkarsa götürüyüm, telefonlara filan bakıyorum paket isteyen olursa. Daha önce de bisikletçinin yanında çalışmıştım orda bisiklet tamirini öğrendim.” (Öğrenci 9, E, 15 yaş)

Yoksulluk örüntüleri bireyin öğrencilik yaşamını da oldukça derinden etkileyen bir durum olarak önemli dezavantajlardan birini ortaya çıkarmaktadır. Yoksulluk, okula giden bir öğrenci için oldukça zorlayıcı ve motivasyon kırıcı olabilmektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencinin okula devamlılığını olumsuz etkileyen nedenler arasında gösterilmektedir. Yalnızca eğitim anlamında değil aynı zamanda kaliteli yaşam koşullarından da mahrum olma anlamına gelen yoksulluk örüntüleri kuşkusuz toplumsal olanaklardan yeteri kadar yararlanamama dolayısıyla bireysel gelişim açısından da ciddi bir dezavantajı ortaya çıkaracaktır.

Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Değerlendirilmesi

Aile içi ilişkilerin genel görünümüne dair okul personelinin algısı öğrencilerin ailelerine yönelik gözlemleri doğrultusunda ailelerdeki bireyler arasındaki ilişkilerin yeteri kadar

etkileşimsel olmadığı yönündedir. Görüşülen okul yöneticilerinden biri bu husustaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi öğrencilerin anne babalarıyla ilişkileri bence öğrenci anne babasıyla çok fazla ilişki içerisinde olma eğiliminde değil bu tarz bölge çocuklarında. Ama anne babalar da ilginçtir, öğrenciyle zorunlu kalmadıkça belli ilişkilere girdiğini zannetmiyorum. Aslanan bu tarz bir çevrede, bu tarz bir ortamda velinin de öğrenciyle iletişim içerisinde olma çabası olması lazım. ... Bunu yapmadığı zaman başıboş kalan öğrenci her türlü arkadaşlığa, arkadaşlık ilişkilerine girebiliyor. Bu da yalan yanlış ya da kulaktan dolma bilgilere hayat bakış açısına yorumlamasına sebep oluyor. Yanlış kararlar almasına neden oluyor. Çünkü aileyle danışılmadan yapılan bir davranış genellikle arkadaş tavsiyesiyle oluyor. İşin iç yüzünü araştırdığımızda 'Neden ailenle ya da bize danışmadın?' dediğimizde sıkıntılıların buradan kaynaklandığını net olarak görebiliyoruz. ... çocuğu biz zorla ailenle konuş, bizimle konuş diye zorla yöneltemeyiz. Ama ailenin bu konuda çabasının olması lazım...' (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

Okul yöneticisinin ifadeleri öğrencilerin ailelerinde gözlemlendiği aile etkileşiminin oldukça sınırlı olduğunu ve bu nedenle çocukların aile dışı sosyal ortamlara yönelerek yanlış öğrenmeler kazandığını vurgulamaktadır. Bir rehberlik öğretmeni ise aile ilişkilerine yönelik olarak ailelerin içinde bulunduğu olumsuz yaşam ve çalışma koşullarının çocukların ihmal edilmesiyle sonuçlandığını şu şekilde dile getirmiştir:

"...şimdi bu insanlar kendi dertlerine düşmüşler. Dolayısıyla kadın eviyle uğraşiyor, işte ne biliyim hazırlamaya çalışıyor, kıt kanaat gelen bir şeyi yani ne derler eski şey dikmeye, pişirmeye çalışıyor. Baba, adam şimdi sabah saat 5 buçuk 6'da çıkıyor. ... Akşam saat 8 yani erken bir vakit onlar için, konuşuyorum ben onlarla. ... şimdi adam 9'da 9.30'da eve gidince yemeği yidi, dinlenmesiydi bir saatlik bir zamanı var. Yani eğer o uyku şeyini kaçırsa sabah kalkamaz. O arada zaten gittiği saatte yaşları gereği çocukların ya uyuması ya da şey yapması, ilgilenme noktası çok olamıyor. Şimdi bu insanlar böyle bir durumda... aslına bakarsan yani şehre uyum sağlayamama... ..köyündeki ya da kendi geldiği yerdeki aile ilişkileriyle burası aynı olmuyor. Demin ekonomik nedenler dedik burada da sosyal, kültürel nedenler. Yani tavır ve davranışlar, iletişim şekilleri kabullenme boyutuna şey yapamayabiliyor. ... Ya ister istemez bu tür iletişimler, diyaloglar zorluyor ilişkileri. Bunlar tabi şeye de aileye de yansıyor ve çatışmalar yaşanıyor. Beklentiler artıyor. Zaten ilişki çatışmalarının temelinde beklentilerin uyuşmaması vardır. O yüzden baktığın vakit normalde kendi memleketinde sürdüreceği evlilik ilişkisi, eşlik, karı-kocalık ilişkisi burada o düzeyde sağlıklı gitmiyor... ister istemez ihtiyaçlar giderilmediği zaman evde çatışmalar yaşanıyor. Yani o belki şurda bardağın işte anahtarın olduğu için bağırdığını zannediyor ama öyle değil. Yani yetemediği için şey yapıyor." (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Buradan anlaşıldığı üzere aile yaşantılarının yaşamı sürdürme kaygıları etrafında şekillenmesi neticesinde ortaya çıkan psiko-sosyal zorlanmalar aile içi ilişkilerin

çatışmalı, aile üyelerinin beklentilerini karşılamayan ve sağlıksız bir hal almasına neden olmaktadır.

Diğer bir rehberlik öğretmeni ise temelde benzer yöndeki görüşleri içerecek şekilde ailelerde üyeler arasında düşük düzeyli etkileşimlerin görüldüğünü, hatalı ebeveyn tutumlarının sergilendiğini ve bunda düşük sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğunu vurgulamıştır:

“Şimdi öğrencilerin aileleriyle, onların ilişkilerini ben şöyle değerlendiriyorum. Çocuk yani çocukların hayatlarında anne, baba figürü çok çok az, ailelerin de çocuk figürleri hayatlarında az. ... Yani bu kadar da kontrolsüz bırakılan, bırakılan çocukta yani aslında şu var iletişim yok birbirlerini tanımıyorlar farkında değiller. ... Ama yani geleneksel bir aile yapısına sahibiz, ekonomik sorunlar çok çok fazla herkes bunun koşturması peşinde. Kimimiz, kimi velilerimiz ikinci bir iş yapıyor veya emekli olmuş ikinci bir iş yapıyor. Yani aradaki iletişim baya baya kopuk. ... paylaşımlar az işte, özellikle soruyorsunuz ‘ne yapıyor mesela anneniz evde?’ işte ‘annem evde televizyon seyrediyor, babam eve geliyor telefon elinde...’ Farkındalar. Ne yapıyorlar, ama bir şey, ses çıkarmıyorlar. Yani onlarda da bir tükenmişlik var. Yani hani böyle gitsin, bırakmışlar yani.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Rehberlik öğretmeni 6'nın aile ilişkilerini tanımlarken özellikle ebeveyn davranışlarında karşılaştığı olumsuz durumlara atıfta bulunarak anne ve baba figürünün çocuk üzerindeki farklı yansımalarına ve ailedeki iletişim eksikliğine vurgu yaptığı görülmüştür:

“Ailelerle ilgili sıkıntımız büyük zaten. ... Aile ilişkilerinde de ciddi sıkıntılar görüyorum. Baktığımız zaman aileler çocuklarına karşı ya çok baskıcı koruyucu ya da başıboş bırakmışlar. ... Babalar ilgisiz... Çocuklar genelde babalardan korkuyorlar çünkü şiddet var. Babalara o yüzden her şey söylenmez yoksa çocuğu dövebilir. Anneler genelde daha arka planda ama çocuklar için kandırılabilir durumdadır. Çocukla ilgili bir şey olsa okula o gelir görüşmeye. ... ev içinde ya da eşler arasında saygısızlık var. Evde iletişim olmuyor yani anne baba arasında da düzgün bir iletişim, diyalog göremiyorum.” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 44 yaş)

Rehberlik öğretmeni 5'in düşüncesi ise ailelerinin olumsuz yaşam koşullarından dolayı çocukların aileden beklentilerinin azalmış olduğunu vurgulamıştır:

“Çocukların pek çoğu ailelerinden yeterince ilgi ve sevgi görmüyor. Zaten öyle bir şey ki ailelerin yaşam şartları ve sorunları yüzünden çocukların da böyle bir ilgi bekleme lüksü olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta bir şekilde yaşıyorlar ama hayatın çarkları onları da yutuyor sonunda.” (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

Okul personelinden alınan bu bilgiler aile içi ilişkilerin durumuna dair kaygı verici bir görünüm ortaya çıkarmaktadır. Nitekim ailede hem eşler arasındaki hem de ebeveyn-çocuk ilişkisindeki boşluklar ve sorunlar ailenin işlevsel bir yapıyı sürdürmesinin önündeki engeller olarak değerlendirilebilir. Bunun da temelinde geçim kaygısı, boş

zaman bulamama, kentleşme sorunları, olumsuz çevresel nitelikler gibi nedenleri sıralamak mümkündür. Tüm bu zorlayıcı yaşam koşulları aileleri derinden etkilemekte ve dolayısıyla bu ailelerde yetişen gençlerin geleceğini bir anlamda bu yönde şekillendirmektedir.

Boydak-Özan ve diğ., (2015) tarafından yürütülen nitel araştırmada da bu hususta benzer değerlendirmelere ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine göre görev yaptıkları okulun karşı karşıya olduğu en önemli zayıflıklar listesinin başında okulun fiziksel ortamına ilişkin sorunlardan sonra velilerin ekonomik güçlükleri, sosyo-kültürel açıdan düşük seviyede olmaları ve okuldaki eğitim sürecine ilgisiz olmaları gelmektedir. Bu bulgular, bu çalışmada ailelere ilişkin düşüncelerinde ailesel özelliklerin okuldaki eğitime ve öğrenci-aile ilişkilerine yansımadaki dezavantajlara değinen okul personelinin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Aile içi etkileşimlere dair çıkarımda bulunmanın önemli bir yolu da bireyin ailesiyle birlikte yaşadığı ev ortamını ve evde zaman geçirme biçimini nasıl tarif ettiğini ele almak olarak düşünülebilir. Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin evde geçirdikleri zamana ilişkin kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlar çeşitlilik göstermekle birlikte okul personelinin dile getirdiklerini destekleyen bulguların ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Öyle ki, görüşülen öğrencilerin birçoğunun ailesiyle birlikte geçirdiği zamanın oldukça sınırlı olduğu düşüncesi ortaya çıkmaktadır:

“Ben akşam eve gittiğimde büyük ihtimal bilgisayara otururum. ... Tek odaya giriyom oyun oynuyom. Başka da bir şey yok. ... Genelde evdeyim kendi başıma zaman geçiririm. Arada bir annem gilin yanına otururum. Diğerleri... Onlar da işte televizyonun başında oturuyor. Kardeşim oyun oynuyor kendi çapında. Annemle babam da film izliyor. Abim zaten çalışıyor. ... Evimiz yani öyle bir şey yok pek. Öyle pek bir sohbet yok babam suskundur hep. Bir misafir geldi mi konuşur. Onun dışında pek konuşmuşluğu çok yoktur. Annem çok konuşur, kardeşim falan da konuşur. Onların üçü takılır, ben zaten odadayım abim işte olur. Böyle ev ortamı.” (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

“Annemle kardeşim oturuyor birlikte. Ben odamda duruyorum. Evde (canım sıkıldığı zamanlar) Oluyor. ... Canım sıkıldığı zaman ya telefonla oynarım ya da yatar uyurum.” (Öğrenci 1, E, 15 yaş)

“Okuldan çıkarım... sonra otobüse binerim eve giderim. Bilgisayarımı açarım oyun oynarım. ... yemek yerim, üstümü değiştiririm bir müzik açarım. ... ders varsa ders çalışırım sınav varsa ona çalışırım Yoksa da bilgisayar oynarım. ... Pazartesi günleri filmim oluyor benim (dizi ismini söylüyor). Bir o zaman oturma odasına giderim yoksa fazla gitmem. ... Birlikte zaman geçirme işte bir yemekte görüyorum bir de pazartesi günleri film izlerken. ... Benim odada bilgisayar başında ya da telefonla uğraşırım. Playstation da var, oyunlar var öyle.” (Öğrenci 5, E, 16 yaş)

Evde diğer aile bireyleriyle birlikte zaman geçirme eğiliminin düşük olması araştırmaya katılan pek çok öğrencinin dile getirdiği bir nokta olmuştur. Bunda kuşkusuz ergenlik döneminin psikolojik özelliklerinden biri olan özerklik arayışı ve yalnız kalma isteğinin de rol oynadığı düşünülebilir. Nitekim ergenlik döneminde aileden uzaklaşma yönünde bir eğilimin ortaya çıktığı literatürde ortak bir görüş olarak yer almaktadır. Öte yandan, görüşme yapılan ergenlerin önemli bir kısmının evde yalnız başına vakit geçirmeyi tercih ederken bunda teknoloji cihazlarının da belli ölçüde etkili olduğunu görmek mümkündür. Teknolojik cihazlar içinde giderek popüler bir hal alan akıllı telefonlar ise anlaşıldığı üzere bu hususta önemli rol oynamaktadır:

“Eve giderim hocam. Ondan sonra oturuyorum evde. Telefona bakıyorum. (Dışarı pek) çıkmam hocam.” (Öğrenci 22, E, 15 yaş)

“Telefon (gülerek). Akıllı telefon yani bir tek benim değil herkesin öyle. Asıl alıkoyan şey de... hani “Sonra yaparım, sonra yaparım” derken sabah oluyor.” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

“Ya genelde herkes geldiğinde bir telefona gömülüyor zaten evde bir şey olduğu için, internet de var herkeste telefon. ...şöyle bir örnek vereyim geçen bir elektrikler gitmişti annem bana dedi ki ‘Oğlum elektrikler gitmişken gel şunu değerlendirelim birbirimizin yüzünü görelim’. Gündüz olmuştu tabi bu. Yani günümüz şeyinde telefon yani bu sosyal medya insanların şeyini tamamen yok etti. Nasıl söyleyeyim konuşmasını yani iletişim kurmasını tamamen yok etti.” (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

Diğer bir yandan aile bireyleriyle etkileşim ve zaman geçirme konusunda bazı öğrencilerin tamamen farklı yönde bir eksiklik içinde olduğunu görmek mümkündür. Özellikle okul dışındaki zamanda çeşitli işlerde çalıştığını beyan eden öğrencilerin ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

“Şimdi yalan olmasın ben evde hiç zaman geçirmeyi sevmem. Dışarıda olurum. Boş kaldığım zamanlar hep çalışırım. Oturmayı da sevmiyorum. Televizyonun karşısında oturayım filan ben öyle değilim. Ben geleceğim eve ya direkt yatağa girecem ya da yataktan çıkınca kahvaltı yapıp işe gidecem. Duramıyorum yani.” (Öğrenci 3, E, 17 yaş)

“(Evde) fazla zaman geçiremiyorum. Çünkü okuldan çıktıktan sonra çantamı bırakıyorum işe gidiyorum. Zaten akşam eve geldiğimde çok yorgun oluyorum. Bazen yemek bile yemeyip yattığım oluyor.” (Öğrenci 8, E, 17 yaş)

Öğrencilerin bir kısmı evde diğer aile bireyleriyle sınırlı bir etkileşim içinde bulunduğunu bu şekilde ifade ederken çoğunluğu oluşturmayan diğer kısım ailesiyle birlikte nasıl zaman geçirdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“(Evde zaman) Eğlenceli geçiyor çünkü yeri geldiğinde bazen televizyonu kapatıyoruz kendi içimizde sohbet ediyoruz. Bazen televizyonu açıyoruz komedi filmleri izliyoruz böyle gülerken geçiyor aslında. ...babam hani yemek yapmayı sever biz de babamın yemeklerini severiz. ... Genelde mesela bizim şöyle bir şey vardır evde biri olmadığı zaman sofraya oturmaz illa beklenir. ...hep beraber yememiz lazım çünkü olmuyor karnımız doymuyor sanki.” (Öğrenci 17, K, 17 yaş)

“Evde fazla durmuyoz. Evde durduğumuz zaman da annemle sohbet muhabbet... Ye, iç, otur, temizliğini yap, ödevin varsa onu yap. Televizyona bakıyoz, kaynatıyoz. Akralar gelirse onlarla oturuyoz, onlarla kaynatıyoz ya da biz onlara gidiyoz onların orda oturuyoz.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

Öğrencilerin aile ilişkilerine yönelik okul personelinin görüşleri görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin ailelerinde yaygın olarak aile bireyleri arasında düşük düzeyli etkileşim sergilenen aile yapısının görüldüğünü işaret etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ev ortamı ve diğer aile bireyleriyle geçirilen zaman konusunda alınan cevaplar öğrencilerin daha ziyade kendi başına zaman geçirmeye dönük olduklarını ve diğer aile bireyleriyle etkileşimin sınırlı olduğunu düşündürmüştür.

Ailede Anne ve Baba Figürünün Değerlendirilmesi

Ergen bireyin anne ve babasına yönelik algısını anlamak üzere yöneltilen sorular üzerinden ebeveynlerini nasıl tarif ettikleri anlaşılmasına çalışıldığında ortaya çıkan düşünceler anne ve babanın ergenin gözünde oluşturduğu imgeler bakımından farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin bir kısmı babasını tarif ederken sevgi ve yakınlık duygularını ön plana çıkarmıştır:

“Annem için canımı veririm, onun için de veririm babam için de ama... Ama anneme düşkün değilim daha çok babaya düşkünüm. Tek çocuğum ya hani ne bileyim hani onlar olduğu sürece huzurluyum. Abi abla da olmayınca bütün derdini annemle paylaş, seni koruyan kişi baba. O yüzden daha düşkünüm.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

“Benim gözümde babam çok iyi bir insan. Hani babamı daha gayri seviyorum tabi. Ya hani nasıl desem benim olmazsa olmazım. ... Babamın hani böyle kötü alışkanlığı yok ama alışkanlıkları nasıl desem genellikle kahveye oyun oynamaya gider. ...onun da arkadaşları var okey oynuyorlar birlikte. Ondan sonra ailesiyle vakit geçirmeyi de çok sever babam. ...hani hiç bağırmadı bana bu zamana kadar. Sürekli uygun bir dille anlattı.” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

Babasının kendisine karşı anlayışlı, sevecen ve kollayıcı tutumunu dile getiren öğrenciler babalarına karşı daha özel bir duygu beslerken bu ifadelerin çoğunlukla kız öğrencilerden gelmiş olması kayda değerdir. Erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerde babayı tarif eden ifadelerde bu denli bir eğilime rastlanmadığını söylemek mümkündür. Hatta öğrencilerin bir kısmının babasıyla ilgili olarak ifade ettiklerine bakıldığında

olumsuz ve sevecenlikten uzak imgelerin ön plana çıktığı ve bunu ifade edenlerin çoğunlukla erkek öğrenciler olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, babasını küçük yaşta kaybeden Öğrenci 7'nin babasıyla ilgili söyledikleri daha çok babasıyla arasındaki mesafeyi vurgularken aynı zamanda ataerkilliğin kültürel düzlemdeki yansımalarına da örnek vermektedir:

"... başta baba yok. Vefat etti 11 sene oldu. Çok sigara felan kullanmaktan işte kalp kanseri oldu. ... ben onun yanına girmek için odaya felan giriyodum yanına yatmak istiyodum o zaman. Ama beni sokmuyorlardı işte uzak dur felan diyorlardı. Onları hatırlıyorum. ... Çok yani baya bi içiyodu. Bazen geceleri eve gelmiyordu. ...abisinin kahvesi vardı onun yanına gidiyordu, çıkmıyordu. ... (Eskiden) babasına saygısından korkusundan babasının yanında oturamıyor, kalkamıyor, yemek yiyemiyor. O zaman o durumlar varmıştı yani baya bi yokluk çekmişler. ... Çünkü babası yemek yiyomuştur babasının kalan yemeğini annesi önüne koyuyomuştur "Sen bunu yiyeceksin" diyomuştur. Onlar olmuş yani baya bir şeyler yaşanmış. Bizi hiç sevmiyordu mesela babasının yanında, kucağına felan alamazdı bize seslenemezdi. Öyle bir adetleri var yani." (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

Annesiyle birlikte yaşayan ve babasını daha önce hiç görmemiş olan Öğrenci 9'un ifadeleri ise bir yoksunluğu ve aynı zamanda kızgınlığı yansıtan duygular içermektedir:

"Ben bu yaşıma kadar hiç görmedim. Annemi hamileliği sırasında bırakıp gitmiş. O zamandan beri görmüyorum. Yani hiç görmedim. ... (Annem) hiç anlatmadı. 'Senin baban yok' dedi. 'Senin annen de baban da benim' dedi. ... bir ay önce aramıştı "Ben seni alcam" dedi ben de dedim "Alamazsın beni, istemiyom ben seni" dedim. Kapattım engelledim bir daha da arayamadı zaten. ... Beni istemeyen adamı ben niye isteyeyim. Hakkımı hiçbir zaman helal etmem. Bir gün bile babalık yapmadı. Bayramlarda en azından gelseydi ama gelmedi. Yani kızgınım. Hocam bayramlarda herkes babasıyla annesiyle gezerken ben hiç çıkmadım." (Öğrenci 9, E, 15 yaş)

Aile içi ilişkilerde babasıyla sorunlar yaşadığını ve zaman zaman çatışmalar meydana geldiğini dile getiren öğrenciler ise babalarını anlatırken aralarındaki ilişkinin biçimine vurgu yapmayı tercih etmiştir:

"...genelde zaten babamla tartışan bir insanım. Ama hani dün bir hata yapmıştım özür diledim kendisinden. ... annemle hani arkadaş gibi bir şeyim. Hani şakalaşırım gülerim ... Ama hani babamla aynı samimiyeti bulabilmiş bir insan değilim. ... hani ben babamla iki haftadır hani evde böyleydim (işaretle gösteriyor) küstüm. Saçma sapan bir nedenden dolayı o bana bağırdı ben ona bağırdım..." (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

"Biz babamla tartışırız. Mesela o zaman. Ben sinirlenirim. Ya odama çekilirim. ... (Babamın istemediği şeyi yaparsam) sıkıntı. Babam benimle hiç konuşmuyor, benle 2-3 gün konuşmadığı günler oluyor. En ufak şeylerde bile mesela. Yani ondan." (Öğrenci 20, E, 16 yaş)

Ergenlerin baba figürüne bakışının ardından annelerini tarif ederken kullandıkları ifadeler ve hissettikleri duyguları anlamak için sorulan sorulara alınan yanıtların belirli noktalarda farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. En başta annesini kendine yakın bulan öğrencilerin çoğunlukta olduğunu vurgulamak gerekir. Bu hususta annelere ilişkin düşüncelerin ergenlerin ifadelerine şu şekilde yansıdığı görülmektedir:

“... annemle hani arkadaş gibi bir şeyim. Hani şakalaşırım gülerim eğlenirim ya annem gelir benle şakalaşır ben gider annemle şakalaşırım onun gibi. ... (Annem) şu güne kadar gözünden arttırmış cebinde tutmuş bugüne kadar büyütmüş beni.” (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

“Hem annelik yapıyor hem ablalık yapıyor bana. Her şeyimi dinleyen bir insan. Her şeyimi ona anlatırım.” (Öğrenci 15, K, 16 yaş)

“Zaten kendisi olmasa şu an çok farklı yerlerde olurduk orası belli. (Babam öldükten sonra) bırakmadı, başkasıyla gidip evlenmedi görüşmedi hayatını komple bize adadı. O yüzden biraz şanslıyız.” (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

“Annem ev hanımı abi hem annem hem babam gibi diyeyim ben size. Bir şey olduğu zaman annem gelir, bir şeye ihtiyacım olduğu zaman annemle iletişim kurarım. Annem evi çekip çevirir. Annem bir de hayatı erken gören bir kadın 14 yaşında evlenmiş ilk evliliğinde zaten iyiyi kötüyü ayırt ediyor, her zaman beni alır karşısına konuşur. Hani annem demeyeyim annem arkadaşım gibi benim, ablam gibi, abim gibi. Ben bir şey olduğu zaman açık açık konuşurum yani annemlen.” (Öğrenci 13, E, 17 yaş)

Öğrencilerin bu ifadeleri annelik ve babalık olgusunun sosyo-kültürel arka planına yönelik önemli göndermeler içermektedir. Baba, ergenler açısından yerine göre ‘babacan-sevecen’ ve koruyucu bir karakteri temsil ederken bazen de sertliği ve mesafeli olmayı yansıtmaktadır. Oysa anne, her durumda fedakar ve yumuşak kalpliliğin simgesi konumunda olduğunu göstermektedir. Bu durumun elbette ataerkillik ve toplumsal cinsiyete dayalı dinamiklerle bağlantılı olduğunu düşünmek gerekir. Nitekim özellikle anne için yapılan ‘kendini adama’ vurgusu bu yapı içinde kabul gören ve istenen bir özellik olması bakımından önemli bir tanımlayıcı özellik olarak görülebilir.

Anne ve babayı tanımlarken dile getirilen düşüncelerin aynı zamanda anne babanın ebeveynlik tarzının bir yansıması olduğunu düşünmek mümkündür. Çocukların algıladığı ebeveynlik biçimi bakımından anne-baba arasında önemli farklılıklar olabilmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin anne babalarına yönelik algıladıkları ebeveynlik biçimi üzerindeki düşüncelerini içeren ifadelerine bakıldığında baba hakkında söylenenler şu şekilde sıralanabilir:

“Hatalarım olduğu zaman arada yiyoruz bir şeyler ama... Fazla damarına basarsam tokadını yemişliğim oluyor. ... Bir hata yaparım o bana yanlış olduğunu gösterir, ben inadına o hatanın üstüne giderim. Onun da damarına basmış oluyorum maalesef. Öyle. Ama iyidir aramız. Vursa etse bile hani iki dakika... iki üç dakika böyle sinirlenir çağırır bağırır ağlama falan der. Biraz sonra ‘Gel kara kızım’ der.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

“Açık konuşayım ben her şeyi babama danışmadan bir iş yapmam. Derim böyle böyle baba zaten baştan söylemezsem babam inanmaz ‘İlk önce niye bana söylemedin’ der. O yüzden bana güvenleri var yani. Onun dışında bana şunu mu yaptın bunu mu yaptın yok niye kavga ettin diye sormaz. Der yani ‘Benim oğlum kesin yapmamıştır’ der.” (Öğrenci 3, E, 17 yaş)

“İşte birinin canının yanmasına, yapma dediği şeyi yapmıycan, yaparsan sinirlenir. Onun çapında yürüycen işte. ... Küçükken işte küçüğüz diye döverdi büyüyünce de konuşuyor yolluyor. Küçükken döverdi ama. ... Çok şeyler oluyor bazen. Gitme diyor bir yere, oraya gitme diyor. Ben de gitmek istiyom, kızıyor. ... Bana misal gitme dediği yerde mutlaka kötü bir şey vardır. Başıma bir şey gelecek diyedir, yollamaz. O yüzden her zaman haklı odur.” (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

Öğrencilerin bu ifadeleri babanın ‘otoritesini’ tanımlayan öğeleri yansıtır niteliktedir. Bu doğrultuda, babanın ebeveynlik anlayışı dahilinde sözünden dışarı çıkılmaması gereken, aksi halde sözel ve hatta fiziksel müdahaleyle bunu hissettiren bir figürün temsil edildiği görülmektedir.

Babanın ebeveynliğini tanımlayan katılık anneler söz konusu olduğunda öğrencilerin ifadelerine daha ılımlı ve cana yakın bir profil çizen ebeveyn olarak yansımaktadır. Bu hususta görüşülen öğrencilerin düşüncelerini şu şekilde derlemek mümkündür:

“Annem işte o sinirlenmez. Onunla bizim aramız iyi olur büyük ihtimal. Çünkü anne... baba varken anneye bir şey düşmez. ... (Bir şey isteyeceğim zaman) İlk anneme söylerim, o babama söyler zaten gider. Babam da dayanamaz verir.” (Öğrenci 4, E, 17 yaş)

“Yani bir derdim olduğunda, üzüldüğümde filan genellikle annemle dertleşiyorum ama babamla çok fazla dertleşemiyorum. ... Babama göre annem biraz daha sinirli. ...bağırdıkları oluyor tabi....Ama onu da hani çok sinirlendirince yapıyor yani genellikle böyle bir şey. ... bu zamana kadar bazen evden çıkarmadılar hani ceza olarak. ... Annem ‘Dışarı çıkmayacaksın’ diye cezalandırıyor.” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

“Annem zaten kendi halinde. Böyle seven sayan. ... Annem bitanecik annem ya. ... Annemin bir dediğini iki etmem. ... Ya zaten anneye oğul arasında en çok onlara anlatılır. ... Bu kadar yani. ... saygı nedeniyle uğraşmam yani babamla.Baba tarafı büyük basar. Nasıl diyim yani? Yanında böyle şey durmak zorundasın. ... kısıtlı.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

Türk ailesinde genel olarak çocukların anneye daha yakın olduğu bilinmektedir. Ankara'nın merkez ilçelerindeki liselerde öğrenim gören 15-18 yaş aralığındaki 972 ergen ile 612 anne ve 583 babanın katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada hem kız hem de erkek öğrencilerin babadan çok anneye kendilerini açtıkları saptanmıştır. Aynı zamanda annelerin ergen çocuktan günlük yaşamında olan bitenle ilgili babaya göre anlamlı düzeyde daha fazla bilgi istediği ve çocukları babaya göre daha fazla izlediği anlaşılmıştır (Çetin-Gündüz ve Çok, 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularına da yansdığı biçimde anne ve baba arasındaki rol paylaşımında annenin çocuklarla ilgili konularda daha aktif olduğunu ve bu nedenle çocuklara daha yakın bir konumda bulunduğunu destekleyen sonuçlara ulaşılmaktadır.

Okul personelinin öğrencilerin anne babalarında gözlemlediği ebeveynlik biçimlerine ilişkin görüşlerinin de oldukça dikkat çekici olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin özellikle babalarında sıkça görüldüğü belirtilen hatalı ve zarar verici ebeveynlik anlayışı hakkında personelin ifadeleri şu şekildedir:

"Burda ben bazen öğrenciyle veliyi ya da ebeveynleri varken çağırıyorum. ... Rehberlik adına yapılan bu görüşmelerde ben bazı çocukların anneye farklı babaya farklı yaklaşımlarının olduğunu görüyorum. Veya bazen baba ayrı geliyor, bir onun yanında görüyorum. Anne ayrı geliyor, onun yanındaki davranışlarını görüyorum. Burada çok net gördüğüm şöyle bir şey var: Babanın öğrenciye karşı tutumları içerisinde sert, bazen sertliğin dışında belki çocuğun durumu incitecek tavırları bazen yaklaşımları olabiliyor, sertleşebiliyor. ... Burda şu sonuç çıkıyor. Ataerki bir ailenin net bir fotoğrafı çıkıyor. ... Dolayısıyla bu da eğitime yansıyor." (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

Yani sert babalar düşün ki, asarım, keserim, şuraya bir giriyor. Adam diyor ki; 'İşte şu devamsızlık sekiz buçuktan dokuza çıktı mı kafanı, gözünü patlatırım. ... Çocuk sürekli baskı mekanizmasıyla olunca, kendi iradesiyle karar veremiyor. Hep babamın emri, hoşuna giderse yapıyor, hoşuna gitmezse sopayı göze alarak yapmıyor ya da kaytarıyor bir şekilde. Yani oturup bir iletişim, sohbet, muhabbet ortamında iletişim değil de baskı ve durdurma üzerine bir iletişim. Motive edici, yani harekete yönelik iletişimden ziyade sınır koyucu ve durdurucu... Tamam, yani o da istiyor oğlu, kızı iyi olsun, bunu senin söylemen lazım değil miydi? Hatta en basit şey, devamsızlığıyla ilgili devamsızlık mektupları gönderiyor önceki yıllarda hiçbir baba gelmiyor. Mesaj sistemi kurduk, müdüre dedim ki; 'Ben babalara mesaj atacam.' Yani devamsızlık sınırı aştığında... Babalara mesaj attım, ertesi gün yani en az 5-10 tanesi karyı dövmüş, çocuğu dövmüş almış gelmişler. Ben sana her gün harçlığını veriyorum, okula göndermiyor muyum yani okulun kapısına... Hocam benim bundan daha yeni haberim oldu. Ya tamam iyi hoş da bunu hepsi yapıyor. Çocuğun ağzını, burnunu dağıtmaya gerek yok ki. Ya da hanımın yüzünü, gözünü karartıp, onu da alıp buraya getirmene gerek yok ki." (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

"...bu tabi bizim toplumsal yapımızla alakalı diye düşünüyorum. Baba bir güç, korku, otorite... yani anne babayla ilişkiler arasında farklılıklar şey dedik toplumsal yapıda

babasının otorite, annenin kabullenici, sevecen, sempatik yapısını... Tabi burda şöyle bir şey var yani toplumsal yapımızda var. ... Evet, şimdi birçok senede en az 5-6 tane ya da 10 tane devam-devamsızlık ya da şundan bundan problemler buraya gelirler. Adam mesela kadını suçluyor. ... Neden paylaşmıyorsun diye şey yapıyor. Doğru paylaşmasını isteyebilir. Ama onun ne kadar çocuğuyorsa senin de o kadar çocuğun değil mi ama? Bilgisayarı var, şeyi var dolayısıyla bilgi yani bilmesi ne getiriyor? Sorumluluk getiriyor.” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Okul personelinin ifadeleri özellikle babaların ebeveynlik ve çocuk yetiştirme tarzında gözlemlenen olumsuzları yansıtmaktadır. Babanın baskıcı ve kontrolcü bir yaklaşım sergilemesi konusunda okul personelinin de değiştiği üzere ataerkil yapılanmanın etkili olduğunu görmek mümkündür. Nitekim aile içindeki hakimiyetin erkek hegemonyasını yansıttığını doğrulayan bulgular ortaya çıkmıştır. Babanın çocuk için bir korku figürü, annenin ise rahatlıkla etkileşim kurulabilen yumuşaklığı görüşülenler açısından ortak bir beyan olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda, okul personelinin anneler üzerindeki gözlemlerine dayandırarak dile getirdiği noktalar üzerinde annelerin ebeveynlik tarzının yansımaları şu şekildedir:

“... çocuk babayı tolere ediyor, çocuklar kız ya da erkek. ... çocukların davranışını da anne tolere ediyor. Çocuklar da baba gibi anneye davranıyorlar. Burada üstelik bizim yanımızda. ... Çocuğun aileye yaklaşımı çocuk bazen anneyi nefes alma ya da kullanması gereken ya da işte babanın sert tavrında bir miğfer gibi de anneyi düşünebiliyorlar. Ama o işleri bittikten sonra da bu seferde bir kenara bırakıyorlar, onları hiç dinlemiyor gibiler.” (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

“... annelik içgüdüsel bir şey, psikolojik olarak bilirsiniz. ...anında korumaya geçer. Yani çocuğunu korumalı. Bunu nasıl ki havanın yağmurundan, rüzgarından korumak şeyi var, babasının şiddetinden de koruma, ya onun karnını doyurma, üstünü giydirme, hayatta onun biyolojik olarak varlığını devam ettirme içgüdüselidir. ...içgüdüsel şey koruyuculuk, annelik içgüdüseli, babaya karşı daha çok oluyor. Yani baba baskıcı olunca, anne o içgüdüsel etkisiyle sopayı da kendisi yiyor, ondan sonra yalan da söylüyor kocasına karşı, çocuğunun yaptığı her yanlışını gizliyor. ... Yani anne, (babanın tutumunu) bildiği için otomatikman koruyor, meşru olanı da gayri meşru olanı da gizliyor, gizledikçe çocuk, o sorun kendi içinde büyüyor. Böyle bir sıkıntı var.” (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

“...anne daha böyle hani sevimli, sempatik, kabullenen rolde. Her iki tarafta bunu şey yaptığı için kabullendiği için, tabi kabullenmenin dışında da... Bazen de anne de baba da kullanıyor. Yani bunu görüyorsun yani şimdi kadın mesela tabi anneye ilişkinin daha yakın olmasının sebebi bir kadının annelik duygusu var, ikincisi de genellemeye baktığınız vakit anneye geçirilen zaman babadan daha fazla. Yani kültürel yapımızdan kaynaklı. Bu anlamda yakın olmasından dolayı ilişkiler biraz daha gevşeyebiliyor, daha yakınlaşılabiliyor bundan kaynaklanıyor. Böyle bir ilişkiden dolayı anne mesela bazen duygusal yapısından şundan, farklı nedenlerden dolayı taviz çok fazla vermiş olabiliyor, bunu şey yapabilecek bir otoriteye ihtiyaç duyduğunu kendisinin duruşunun olamadığını düşünerek ya da olup olmayınca babayı bir korku otorite şeyi olarak kullandığı da görülüyor. Yani bakıyorsun

normalde anne daha böyle yani dövecekse terbiyeyle çok güzel şey yapacak birisi ama baba çok mülayim bir şey fakat gösterilen figürde adam evde yani gelirse bak problem çıkarır, asar keser.” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

“Anne daha çok koruyucu bir şeye sahip işte öğrenci belki okulda sınıfta kalmış, dersleri zayıf, devamsızlığı fazla annesi, babanın bu işi, bu olayları bilmemesini istiyor. Yani aslında çocuğa karşı bir, babaya karşı çocuğun yanında bir siper görevi görüyor.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Kuşkusuz bütün ebeveynlerde bu ve buna benzer hatalı ebeveynlik tutumlarının görüldüğünü söylemek mümkün değildir. Okul personeli bu hususta çocukları için çaba sarf eden ve doğru tutumlar benimseyen ailelerin de varlığından söz etmekte ancak bunun azınlık kısmı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle aile karakteristiğinin okula yansımalarının genel olarak olumsuzya yakın aile ilişkilerinden oluştuğu düşüncesi daha çok ön plana çıkmıştır. Özyürek ve Özkan'ın (2015) çalışmasında da bu bulguyu destekleyici bir şekilde 613 lise öğrencisinin anne-baba tutumlarına yönelik yapılan ölçümde öğrencilerin %79.8'i ebeveynlerini otoriter, müsamahakar veya ihmalkar olarak algılamakta sadece %20.2'si anne babasını demokratik olarak nitelendirmiştir. Bu durum demokratik aile özellikleri hususunda toplumumuzda var olan dezavantajlı durumu yansıtması bakımından önemlidir.

Anne figürünün tanımlanmasında da yine okul personelinin beyanlarıyla paralel şekilde öne çıkan kavramlar sırdaşlık, yol göstericilik, anlayışlılık, şefkat gibi duygusal niteliklere vurgu yapmakla birlikte çocuk yetiştirme sorumluluklarının daha fazla görülmesi dolayısıyla kural koyucu ve düzenleyici rollere de atıfta bulunmaktadır. Bu yine toplumsal cinsiyet rollerine dayalı eşitsizliğin yansımaları olarak kadına özgü görülen davranış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ailelerin İşlevselliğinin Değerlendirilmesi

Bu başlıkta, öğrenci ailelerinin öğrencilerin ve okul personelinin gözünden aile işlevselliği odağına yerleşen özellikleriyle ortaya çıkan görünümüne yönelik bulgular sunulmaktadır. Bu bağlamda, ailede problem çözme, iletişim yolları, rol paylaşımı, ilgi ve duygu aktarımı, kurallar ve sınırlandırmalar gibi hususlarda ortaya çıkan düşüncelere yer verilmektedir. Okul personeline aile işlevselliğini yansıtan bu alt başlıklar üzerinde sorulan sorulara verilen yanıtlar genel olarak aile ilişkilerini temsil eden olumsuzluklara benzer bir tabloyu sergilemektedir:

Görüşülen okul personeli öğrencilerin ailelerinde genel bir iletişimsizlik sorunu gözlemlediklerini belirterek özellikle ebeveynlerin zorlayıcı yaşam koşulları dolayısıyla çocuklarına yeterince ilgi gösteremediğini veya bunun için gereken çabayı sarf etme bilincinde olmadıklarını beyan etmişlerdir:

“Yani aile içinde belki yoğun çalışmadan kaynaklanabiliyor, bir iletişimsizlik bu çevrede çok daha fazla... Yani erkek diyelim ki sitelerde, bir mobilyacı da çalışıyor, kadın o getirisi yetmediği için temizliğe gidiyor diyelim ki. Ya çalışmıyor evin içinde ya giderse böyle basit işlerde mecbur çalışıyor. ... Dolayısıyla bir iletişim zamanları bile kalmıyor ... Eve gelince de yemekti, yorgunluktu, sabah erkenden geri gidecek telaşıyla saat 9’da 10’da yatıyor mecburen. Bir iletişim ortamı eksik. Hiç sorunları olmasa bile o iletişimsizlik çocuğu etkiliyor. ... Yani birazda bu telefon falan... Çocuk kendi odasına çekiliyor haliylen orda başka bir şeyle uğraşiyor, adam akşam elinde televizyonun kumandası öbür elinde Facebook sayfası zaten akşama kadar yorulmuş, o da diyor ki doğru biraz dinleneyim. Yani iki kelime konuşmıyorlar. En temel işte yemek sofrasında bile bir araya gelemiyor çoğu kez. Yani ailelerimiz yaşadığı şeyler bunlar. Her gün buraya veli geldiği için her gün dinlediğim için bunları, sanki evimin içinde gibi biliyorum. Bu çevreyi böyle biliyorum. Çünkü her gün en az iki üç tane veli gelir, burada değişik konularda çocukların sıkıntılılarıyla ilgili...”
(Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

“Yani ailelerle yaşanan, evin içerisinde yaşanan sorunlar, baya bir sorunlu aileler oluyor. Ya en basiti iletişimsizlik bile aslında büyük bir sorun. Dedim ya kimse kimsenin farkında değil. Ya çocuğun girdiği saat belli değil eve, çıktığı saat belli değil veya çocuğun okula geldiği, geldi mi, gelmedi mi... Yani çocuklar çoğu kez fark ediyorum yani evde birbirlerinin yüzüne bakmıyor, anne-baba, baba-çocuk, çocuk-anne. Bakılmıyor, fark edilmiyor, fark edilmeyince de böyle oluyor.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Rehberlik öğretmenlerinden bir diğeri de bu görüşleri destekleyici biçimde anne-baba-çocuk ilişkilerinde yaşanan iletişim sorunlarını ve çocukların duygusal ihtiyaçlarının ihmal edildiğini şu şekilde değerlendirmiştir:

Belki babalık annelik ilgilenme duygusu çerçevesinde... hani bilmeden yani velilerimiz bizim kendi ailelerimiz de öyle yani mesela lafın nereye gittiğini bilmiyor. ‘Senden adam olmaz’ diyor bak... Yani (çocuğun) duygularını nasıl etkilediğini yani görmemezlikten gelme değil yani. Fark etmiyor.” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Rehberlik öğretmeni 5’in ifadeleri ise yine burada belirtilen diğer personelin görüşlerini içerecek biçimde ailelerde problem çözme, iletişim, gereken ilgiye gösterme gibi konularda işlevsiz niteliklere sıkça karşılaştığını ve çocukların aileden yeterince ilgi görme fikrinin ailelerin gerçekliğinden uzak olduğunu belirtmiştir:

“Ailede sorun çözme yöntemi diyebileceğimiz bir yöntem var mı bilmiyorum. Sorun çözme dediğiniz çoğunlukla daha otoriter yöntemler baskıcı tutumlar yani geleneksel aile yapısını gösteriyor. Dolayısıyla ev içinde saygı fazla göremiyoruz küfür ve şiddet

olağan. Şiddete dayalı cezalandırma oluyor bu da aslında sorunları çözmüyor. İletişim kurabildiklerini düşünmek zor yani yargılayıcı, eleştiren bir iletişim tarzı var ailelerde. O yüzden bu etiketleyici eleştirici yaklaşımları çocuk da böyle öğreniyor doğru iletişim kurmayı bilmiyor kavga ediyor. ... Çocukların pek çoğu ailelerinden yeterince ilgi ve sevgi görmüyor. Zaten öyle bir şey ki ailelerin yaşam şartları ve sorunları yüzünden çocukların da böyle bir ilgi bekleme lüksü olduğunu düşünmüyorum. ...aile geçim derdinde olduğu için hayatta var olmaya çalışıyor o yüzden aile bir araya gelip de kurallarını ne bileyim sorunlarını konuşmaya zamanları yok ya da buna vakit ayırılması gerektiğini dahi bilmiyor. Hani ne oluyor ancak çocuklara nasihat verme şeklinde. Ama çocuklara örnek olmak bir yana onlara ahlak dersi vermek hiçbir şeyi çözmüyor.” (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

Aile içinde rol ve davranış kontrolüne yönelik örüntülerin belirgin ve tutarlı bir yapı sergilemediğine değinen rehberlik öğretmenleri, özellikle etkin ebeveynlik stillerine sahip olmamanın aileler için hem zorlayıcı olduğu hem de aile içi dinamikleri olumsuz etkilediğini değerlendirmişlerdir. Öte yandan, babaların aile ilişkilerini şekillendiren süreçlerde yer alma konusundaki yanlış tutum ve davranışlarının etkisine değinen görüşleri de önemli bir noktaya işaret etmektedir.

“Aile içi ilişkiler bozuk olduğu için evlilik ilişkilerinde de sorun yaşıyorlar. Tabii böyle bir aile ortamında çocuklar da sağlıklı bir şekilde yetişemiyor. ... Evde ailelerin oturup açık açık konuşulup da konulan kurallar yok yani. En fazla çocuğa nasihat verme var. Bazen de çocuğu “Okursan okursun okumazsan sanayiye gidersin” tarzında korkutmalar oluyor. Bir aile olarak belirli kurallara göre hareket etme yok biraz gelişigüzel gelişiyor böyle şeyler.” (Rehberlik öğretmeni 4, K, 44 yaş)

“Baktığımız zaman aileler çocuklarına karşı ya çok baskıcı koruyucu ya da başıboş bırakmışlar. Mesela bir çocuğumuz vardı sınıfta sürekli sorun çıkarırdı herkese kuşkuyla bakardı en ufak bir şey olsa hemen art niyet arar kendisine bir şey yapacaklarını düşünürdü. ... Baba çok korumacıymış her şeyde (çocuğunu) haklı görüyormuş, öyle alıştırmışlar. Annesi de koruma memuru gibi sürekli çocuğun peşinde. Çocuk sınıfta arkadaşlarıyla tartışmış sonra annesi gelip sınıftaki çocuklara bağırmış düşün yani. ... Şimdi bir bu var bir de çocuğuna sahip çıkmayan okulun yolunu bilmeyen anne babalar var. Yani denge yok anne babaların tutumlarında. ... Çocuklar genelde babalardan korkuyorlar çünkü şiddet var. Babalara o yüzden her şey söylenmez yoksa çocuğu dövebilir. Anneler genelde daha arka planda... ev içinde ya da eşler arasında saygısızlık var... hangi ortamda nasıl davranılması nasıl bir görünüme sahip olunması gerektiğini bilmiyor çocuklarımız. Aileler bunu öğretmiyorlar çünkü çoğu kendileri de bilmiyor. Sonuç olarak bir tutarsızlık var ailelerde. Hem ataerkil otoriter bir aile yapısı sergiliyorlar hem de çocuklarının gerçekte neler yaptığını bilmiyorlar. ...bunu biraz da babaların ilgisizliğine bağlıyorum.” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

Okul personelinin verdiği bu bilgilerin ortaya koyduğu temel noktalara bakıldığında aile işlevselliğini anlamaya yarayacak alanlarda olumsuz karakteristik öğelerin daha fazla görüldüğü ve işlevsel bir aile yapılanmasının az rastlanan bir durum olduğu belirtilmektedir. Verilen ifadelerle göre aile içindeki iletişim eksikliği ve hatalı iletişim

biçimleri, sorun çözenin otoriter tutumlarla iç iç geçmesi ve demokratik olmaması, aile içi ilişkilerde yaşanan sorunlar nedeniyle ilgi ve duygu aktarımının zayıf olması, davranış kontrolünde alan tanıma ve sınır koyma dengesinin sağlanamaması gibi noktalara yapılan vurgular işlevsiz bir aile yapısını sembolize eden detaylar olarak değerlendirilebilir.

Aile işlevselliğini simgeleyen alt boyutlarda düşüncelerine başvuru alan öğrencilerin de aileleri hakkındaki ifadeleri irdelendiğinde belli noktalarda birbirinden farklılıklar ortaya çıkarmakla birlikte işlevsel aile özelliklerini tam olarak yansıtan ipuçlarına ulaşamadığını belirtmek gerekmektedir. Sorun çözme ve iletişim alanlarındaki genel aile özelliklerini dile getirirken öğrencilerin değindiği önemli noktalar şu şekildedir:

“(Bir sorun olduğunda) annemle babam kendisi hallederler. Araya ben girdiğim zaman kötü ben oluyom. Onlar kendi halledecek. Eğer araya ben girersem şöyle bir şey oluyor. Büyükler konuşurken sen niye giriyon gibisinden... O yüzden fazla girmiyom araya. ... Annem bazen (babamın) sözünü dinlemeyebiliyor. O zaman küçük bir tartışma oluyor. Büyük bir tartışma olduğu zaman ben odaya gidip kapıyı kilitliyorum... Ya öyle zaten birbirlerine zarar vermezler. ... konuşarak çözemiyorlarsa biraz ses tonları yükseliyor ondan başka bir şey olmaz. Her erkekte olduğu gibi bağırır küfre kayar bir ihtimal (gülüyor).” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

“Şu iş olacak dediği zaman evin reisi olur demezse olmaz. ... Şimdi bak şöyle bir şey var. Yani bir şey olunca gelir yanıma söyler zaten belli eder iyi bir şey yaptıysan ona göre davranır. Sen de eşek değilsin yani anlarsın.” (Öğrenci 3, E, 17 yaş)

“...onların konuşması tartışmalı olur. Misal tartışmalı derken o onu dinlemez o onu dinlemez. Alışkınlar böyle. İki biriyle sürekli çekişir. ... Sonra babam konuyu bitirtiyor. Son sözü o söylüyor. Bizimkiler de bir şey demiyor konu orda kapanıyor. Zaten iki taraf birden konuşursa tartışma çıkacak. Bir taraf susuyor bir taraf dinliyor. Konu öyle bitiyor yoksa konu uzar.” (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

Bu ifadelerden anlaşılanlar sorun çözme ve iletişim bağlamında işlevsel olmayan yaklaşımları daha fazla yansıtır niteliktedir. Belirli bir sorunun çözümünde izlenecek yolların takip edilmesi yerine sorunun hatalı iletişim kalıplarıyla büyüyebildiği ve bazen de babanın otoriter yöntemleriyle çözüldüğü anlaşılmaktadır. Ailede son sözü babanın söylemesi daha önce de değinildiği üzere ataerkilliğe dayalı yerleşik erkek egemenliğinin bir sonucu olarak kendini göstermektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak aile içinde gereken ilgiyi gösterme ve duygusal tepki verebilme nitelikleri bağlamında değerlendirilebilecek olan ifadelerine bakıldığında dikkati çeken husus aile bireyleri arasında duygusal ve sosyal paylaşımın az olduğu

düşüncesidir. Özellikle aile bireylerinin karşılaştığı sorunları kendine saklamaya yönelik bir eğilimin yaygın olduğunu düşündüren ifadelere sıkça rastlanmıştır:

“Mesela babam çok güleryüzlü şeyli oldu mu mutlaka bir işi olmuştur. Ama sinirli böyle azarlar şekildeyse mutlaka canı sıkındır bir şeye. Ama anlatmaz, evin huzurunu şeyini ortamını bozmamak için anlatmaz. Kimin başından ne geçtiğini herkes bilmez yani. Herkes kendine saklar biraz. (Ben de) kendi içimde yaşarım, söyleyemem. Annem olsa neyse de babama söyleyemem çünkü babam ağır basar. ...’Çok bilmişsin’ der. ... Üzgün olduğum zaman dalgın olurum misal. ... “Ne oldu?” diyorlar. Ben de söylemiyorum zaten. “Bir şey yok” diyom geri gidiyorlar. “Yorgunum” diyorum, öyle geçiyor.” (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

“...babam belli etmez, içine atar. Sorun yaşasa da anlatmaz. Annem, o da söylemez pek, çok önemli bir şeyse. Canı sıkırsa belli olur zaten anlatır bazen. Ama babam içine atar konuşmaz.” (Öğrenci 5, E, 16 yaş)

“(Annem) Yansıtmaz. Bir şey olduğu zaman da bunu bana söylemez, kendisi düşünür. Annemi pek fazla göremiyorum zaten. Okuldan geç çıkıyorum. En erken Perşembe günü saat 3’te çıkıyorum. O zaman da zaten iş olunca zaten direkt işe gidiyorum. Fazla yüzünü göremiyorum.” (Öğrenci 4, E, 17 yaş)

“Paylaşmam hiç kimseye. Kalbimi söksünler yine de söylemem.” (Öğrenci 10, E, 15 yaş)

“Yani bir derdim olduğunda, üzüldüğümde filan genellikle annemle dertleşiyorum ama babamla çok fazla dertleşemiyorum. Genellikle ablalarımın oluyor. En çok küçük ablama anlatırım. Onu daha yakın görüyorum kendime. Büyük ablam 17 yaşında evlendi ben daha çok küçükken evlendi, küçük ablam sürekli yanımdaydı hani her derdime şey oldu, yetiştii. İşte her derdimi sorguladı bana yardım etti ondan daha yakın gördüğüm için sürekli her bir sorunumu onunla paylaşıyorum.” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

“Zaten şöyle söyleyeyim annemle babamın tartışmaları hep bizim yüzümüzden oluyor. Bizimle ilgili konularda bazen anlaşamıyorlar mesela babamın bize daha fazla ilgi göstermemesi annemin bize daha fazla ilgi göstermesinden oluyor.” (Öğrenci 14, K, 16 yaş)

Ergenlerin hem anneleri hem de babaları hakkındaki bu düşünceleri aile içindeki paylaşımların sınırlı olduğunu işaret etmektedir. Öte yandan ergenler yukarıda da örnekleri verildiği gibi belli ölçüde yaşamlarını annelerine açabilirken babalarıyla olan iletişim ve paylaşımlarının çok daha sınırlı olduğunu düşünmek mümkündür.

Ailedeki rollerin dağılımı ve davranış kontrolü alanlarındaki görünümün ergenlerin ifadelerine nasıl yansıdığı değerlendirildiğinde bu alanlarda oldukça çeşitlilik arz eden durumların olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aile içinde işlevsel olarak nitelendirilecek olan rol ve sorumlulukların uygun dağıtılmış olması, aile içinde tutarlı kurallar ve davranış sınırlandırmaları gibi işleyen bir yapının tanımlanmasının oldukça

güç olduğu değerlendirilebilir. Örneğin bazı öğrenciler aile içinde çok fazla sorumlulukla baş etmek durumunda olduğunu ifade ederken bazıları ise fazla sorumluluğunun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Üzerinde pek fazla sorumluluk bulunmadığını düşünen ergenlerin bazıları sorumluluklarının günlük yaşama ilişkin bazı rutin aktiviteleri yerine getirmek olduğunu şu şekildedir ifade etmiştir:

Yani hiç de işim olmuyor. yani ev temizlemekmiş cam silmekmiş süpürmekmiş hiçbiri yani öyle bir derdim yok. Sadece kendi odamı kendim toplarım kendi temizlerim bu kadar. Gerçekten çok rahatım. Ama benden bir şey istediklerinde yaparım. babam bana Kızım çay koyar mısın dediğinde koyarım. (Öğrenci 6, K, 16 yaş)

“Yok olmuyor yani yapmam öyle bir şey yok. Ben işte araba var arabayı temizlerim şimdi zaten gideyim arabayı temizlerim yıkarım dolaşırım. Evde bir şeye karışmam. Tabi yap derseler yaparım canım. Ekmeğe git, çöpü dök yani böyle bu işler başka da yok.” (Öğrenci 16, E, 17 yaş)

“Perdeleri ben takarım, ekme almaya giderim bakkala ihtiyaçlarına giderim çöpü atarım. Muhabbet kuşu var evde onu ben temizlerim suyunu filan veririm. Yani onun dışında başka işten anlamam. Yemektir memektir bilmem, tabaklar nerede Onu bile bilmem. O işleri annem yapar. Alınacakları yapılacakları ayarlar. Şunlar şunlar eksik der babama babam gider alır.” (Öğrenci 5, E, 16 yaş)

Öte yandan aile içindeki rollerini değerlendirirken üzerinde önemli sorumluluklar taşıdığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin ifadelerinde ailede bazı ebeveyn sorumluluklarının da ergen bireye yüklenmiş olduğunun anlaşılması özellikle dikkat çekicidir:

“Evdeki bütün görevler bana kalıyor. Mesela yeri geliyor annem hasta oluyor yemeğini ben yaparım, çayını ben demlerim, yatağını ben toplarım. Yeri gelir markete ben götürürüm gitmek isterse, dışarıya beraber gezmeye götürürüm. Bir nevi evin babası gibi bir hareket ortamı oluyor. Yeri gelir kardeşlerime kızarım. Derim “Oturacaksınız, çıkmayacaksınız, yapmayacaksınız”. Yeri gelir izin veririm “Dışarı gidin gezin” derim. Bir nevi öyle görevlerim var yani. Yapmakla yükümlü olduğumuz şeyler. Babam olsaydı ... gözün arkada kalmazdı baban evde çünkü ailenin başında büyük bir insan var, evde büyük biri var. Dışarıda gezersin arkadaşlarında kalırsın yalnızlık hissetmezsin.” (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

“Annemle babam sabah erkenden çıkıyorlar ikisi de çalışıyor. Zaten bir de evde dedemiz var hani babamın babası var. Okuldan geldiğimde muhakkak yani garibinize gidebilir belki ama hani evin akşam yemekleri sürekli bana ait. Annem yorgun olduğu için sürekli ben yapıyorum. Çamaşır makinasındaki elbiseleri asmak filan hepsi tamamen bana ait. Annem yorgun olduğu için sürekli ben yapıyorum. Odamı toplamak tamamen bana ait. Akşamları çöp çıkarmak bana ait. Ben dördü ben geçiyor okuldan çıkıyorum dördü 10 gece de kardeşim geliyor aynı anda eve geliyoruz. Yemeğini filan evdekilerin sürekli ben şey yapıyorum temin ediyorum. ... Özellikle kardeşlerime karşı olan şeylerim daha fazla. Hani sürekli ben ilgilendiğim için. Sabah kız kardeşimi servise bindiriyorum okuldan gelirken de zaten direktman

kapının önünde oluyorlar beni arıyorlar “Kız kardeşini getirdik” diye ben alıyorum. Bunun gibi sorumluluklarım bayağı fazla. Çok şey bir çocukluk geçirdim ... hani çocukluğu ben yedi yaşından sonra unuttum” (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

“Abi aileme karşı hissettiğim sorumluluklar şu anda babamın bilinci yerinde olmadığından dolayı evin tek erkeği olarak kendimi görüyorum. Yani ailenin başına bir iş gelse kendimi sorumlu tutarım. Veyahut da babamın başına bir iş gelse kendimi sorumlu tutarım. Niye diye sorarsanız o evde erkek benim bir şey olduğu zaman bana sorarlar şuraya giderken bana haber verirler, oraya giderken bana haber verirler. Abimi ararlar abime ulaşamadıkları zaman beni ararlar haber verirler vırt zırt yaparlar yani. O evde sorumluluk olarak yani geçimi sağlayamasam da annemi yanında bir erkek olarak duruyorum yani, benim sorumluluğum da bu. Eşi olarak gibisinden, oğlu olarak gibisinden, kardeşi olarak gibisinden yani.” (Öğrenci 13, E, 17 yaş)

Aile içinde gelişim sürecindeki çocuğa uygun olmayan rol ve sorumluluklar yüklenmesi, çocuğun bazı ebeveyn rollerini üstlenmesi, ebeveynine veya kardeşlerine bakım vermesi gibi durumlar literatürde ‘ebeveynleşme’ olgusu olarak açıklanmaktadır. Ailede ebeveyn ile çocuk arasındaki rol değişimini vurgulayan ebeveynleşme durumunun düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde, kronik hastalığı veya kronik ruh sağlığı sorunu olan bireye sahip ailelerde, evlilik çatışmaları ve şiddetin görüldüğü ailelerde, alkol ve madde bağımlılığının görüldüğü ailelerde daha sık karşılaştığı belirtilmektedir (Akün, 2017; Köyden; 2015). Bu çalışma kapsamındaki bulgularla ortaya çıkan genel aile profili değerlendirildiğinde ergenlerin ebeveynleşmesi hususunda risk faktörleri açısından literatürdeki bulgularla uyumlu bir durumun varlığından söz etmek mümkündür.

Aile içi davranış kontrolü açısından aile işlevselliğine bakıldığında ise ailedeki uygun kurallar ve sınırlamalar bağlamında özellikle kız öğrencilerin kuralları sınırlanmaya yönelik bir bakış açısıyla değerlendirmesi dikkat çekmiştir. Dolayısıyla kız öğrenciler aile içi kurallardan ve sınırlandırmalardan daha fazla bahsetmiş ve zaman zaman bu durumun getirdiği zorluklara değinmişlerdir:

“(Onların isteği dışına çıkarsam) Mesela ne olur olumsuz olur bence. Ama ben dediklerinin dışına çıkmam. Yaparsam kızarlar tabii ki. Böyle gitmek istersem izin alırım. Öbür türlü nereye gittin ne yaptın diye tepki gösterirler. ... (İzin vermezlerse) Bir kere daha söylerim. Üçüncüde babam kızar. ... Kızarım, çok kızarım ama çok belli etmem. Belli edersen onlar kızabilir. Ama inatlaşmıyorum.” (Öğrenci 6, K, 16 yaş)

“...yani fazla sıkılmıyorlar ama bazen de çok sıktıkları oluyor tabi (Gülerek). Mesela arkadaşlarım parka gidiyorlar ben izin alıyorum tabi annem hemen “Ortalık kötü” gibisinden konuşuyor ‘Babana söyle’ diyor. ...gezme konusunda genellikle. Hani bazen arkadaşımın yanına gitmek istiyorum annem uygunsuz buluyor. Yani o konularda... Anne diyorum “Sıkılıyorum” o da hayır deyince anlamıyor beni sıkıntıyı

gidereyim. Genellikle annem halimden anlıyor ama babam daha çok anlıyor aslında ama her zaman değil. Çok bunalıyorum en sonunda odama geçip oturuyorum tek başıma. ... Ya ortalık çok kötü olduğu için hani “Kendine dikkat et, eve tek gelme” diye söylüyorlar. ... Genellikle o konuda çok tedirginler.... Normalde annem nereye gitse beni de götürür, tek bırakmaz....” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

“Sevgilim eğer olursa ... kızarlar fazlasıyla. Duyarsalar okuldan alırlar gibi şeyler olur bayağı kavga ederiz. Babam çünkü birkaç defa dedi işte “Sevgiliniz olursa beni sildi bilin” falan filan dedi.” ... Kıyafet konusunda mesela “Dar bir şey giyme, eğer dar bir şey giyiyorsan üzerine uzun bir şey giy” Bir yere gitmek istediğim zaman da hani “Ne zaman geleceksin?” diye sorarlar veya “Gitme, hava karardı, ne yapacaksın hadi sana bir şey yaparsa” diye böyle bir tedirgin oluyorlar. Ben bir yere gideceksem hani ne zaman geleceğimi söylüyorum ama o saatten önce geliyorum. Hiç geç gitmedim bu zamana kadar.” (Öğrenci 15, K, 16 yaş)

Anlaşılan odur ki aile içi davranış kontrolü bakımından kızların en çok zorlandığı konulardan birisi bireyselleşme ve özgürleşmedir. Ancak birey her ne kadar bireyselleşme ve özgürleşme arayışında olsa da ailesine karşı sorumluluk ve itaat bilincinden ayrı değildir. Bu durumu kuramsal olarak geleneksel aile yapılanmasında yaygın bir şekilde görmek mümkündür. Ailenin kontrolü ve hatta baskısı nedeniyle sınırlandırıldığını düşünen kız öğrencilerin bu hususta belirttikleri düşünceler işlevsel olmayan ebeveyn tutumlarının yanı sıra ataerkilliğin bir yansıması niteliğindedir. Aile içindeki kurallardan bahseden diğer öğrencilerin ifadelerine bakıldığında da yine ailenin genel karakteristiğini ve beklentilerini yansıtan kurallardan ziyade bazı tekil konularda uymak durumunda oldukları kurallara atıfta bulunmuşlardır. Bilgisayar kullanma saati, ders çalışma saati, yemekten sonra temizliğe yardım, uyuma saati gibi kimi kuralların önemli olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte ergenlerin ifade şekline göre kurallara göre hareket etme durumunun engelleyici ve can sıkıcı bulunduğu yönelik izlenim edinilmiştir. Dolayısıyla bazı öğrenciler kurallara bağlı olmadığını özellikle vurgulamak istemiştir.

“Bazen eve geç giderim, arkadaşlarla takıldığımızda. En geç 11, 10 gibi eve giderim. Halam bir şey demez, eniştem biraz kızar ama dövmez eniştem de. Bağırır eder ben de ses vermem susarım bir kenara geçerim öyle gider. Halam bana “Kapının önünden bir yere gitme” diyor ama biz her tarafı turluyoruz. ... Bana göre (hayatım) kolay. Zor olsaydı her şeyin bir kuralı vardı. O saatlerde ne bileyim dışarı çıkamazdım. Eve gelme saatleri yemek saatleri olurdu. Bunlar olmadığı için rahatım. Böyle şeyler olsaydı hiç sevmezdim. Kural dinlemem ki ben. Kuralları sevmem hiç.” (Öğrenci 10, E, 15 yaş)

(Kural) Ya yok. Serbest, (gülerek) yani öyle bir şey yok. Hani böyle sigara birileri içerse misafir felan ona... ama hani böyle kendiliğimden hani mesela babam geldiğinde bir oturuşuma felan çeki düzen veririm. Bu hani çocukluktan kalma... Ya

biz babamla hani arkadaş gibiyiz. Pek hani böyle aramızda bir sınır yok. Hani pek hani böyle tartışmayız zaten,” (Öğrenci 19, K, 17 yaş)

Bu kurallar her ailede farklı biçimlerde gerçekleştirilebilecek olan günlük rutin kapsamında değerlendirilebilir. Ancak görüşmeler boyunca öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu belirli bir kurallar bütünü olduğuna yönelik bir bilgi edinilememiştir. Bu nedenle görüşülen öğrencilerin çoğunun ailesine yönelik olarak sistemli ve tutarlı bir davranış kontrolü uygulamasının varlığına yönelik ipucu elde edilememiştir. Bu bakımdan yapılacak genel bir değerlendirmede öğrenciler ve okul personelinin yansıttığı bilgiler ailelerde istenen düzeyde işlevsel bir yapılanmaya işaret etmediğini düşündürmüştür.

Araştırma kapsamında veri toplanan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve bu okullarda görev yapan okul personelinin verdiği önemli bilgiler sonuç itibarıyla araştırmanın yürütüldüğü topluluğa dair ergen-ebeveyn ilişkileri ve genel aile profili üzerinde bir değerlendirme yapma olanağı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, ailelerin genel olarak sosyo-ekonomik açıdan düşük statüde bulunmaları ve bununla ilintili çocuk yetiştirme ilkeleri anlamında gerekli duyulan ölçüde bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olmamaları dezavantajlı bir durumu yansıtmaktadır. Elbette bu hususta genelleme yapmak mümkün olmasa da aile ilişkilerini ele alan nicel bulgulardan hareketle aile işlevselliğini ortaya koyan bileşenler sağlıksızlık yönünde kendini gösterdiğinden bu hususta ailelerin çeşitli ihtiyaçlarının bulunduğunu anlamak mümkündür.

3.8. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YAŞAMINI YANSITAN ÖZELLİKLERE GÖRE AİLE İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlıkta araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim yaşamının nitelikleri etrafından aile işlevselliği olgusunun incelenmesine yönelik nicel ve nitel bulgulara yer verilmektedir. Nicel bulgular öğrencilerin Aile Değerlendirme Ölçeğini (ADÖ) yanıtlayarak elde ettikleri puanların okul not ortalaması, eğitim yaşamına yönelik algısı, okula devam etme isteği, okula yönelik hisleri, okulda arkadaşlar ve öğretmenleriyle ilişki durumu gibi değişkenlere göre incelenmesini içerirken, nitel bulgular öğrencilerin ve okul personelinin gözünden okula yönelik ilgi ve motivasyon, akademik başarıya olan ilgi, okula devam sorunları gibi alanlarda ortaya çıkan görüş ve düşünceleri içermektedir.

3.8.1. Öğrencilerin Eğitim Yaşamı Doğrultusunda Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular

Çizelge 3.20, ADÖ puanlarının öğrencilerin bir önceki eğitim-öğretim yılı sonunda elde ettikleri not ortalaması açısından incelenmesini içeren puan dağılımını ve yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarını yansıtmaktadır. Analiz öncesinde grup büyüklüklerinin oldukça farklı olduğunun görülmesi nedeniyle öğrencilerin akademik not ortalamasına göre başarılı olanlar ve olmayanlar şeklinde iki grupta değerlendirilmesi daha sağlıklı bir analiz için önemli görülmüştür (Çizelge 3.6). Bu doğrultuda, Mili Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer aldığı üzere, iyi ve pekiyi olarak değerlendirilen 70 ve üzeri not ortalaması başarılı düzeyi; orta, geçer ve başarısız notları kapsayan 70'den düşük not ortalaması ise düşük başarı düzeyini temsil etmiştir.

Çizelge 3.20: Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

ADÖ Alt boyutu/Cinsiyet	Not ortalaması	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Problem çözme	69 ve altı	234	2.10	0.63	2.029	.043*
	70 ve üstü	151	1.97	0.57		
İletişim	69 ve altı	234	2.17	0.50	2.683	.008**
	70 ve üstü	151	2.02	0.53		
Roller	69 ve altı	234	2.20	0.40	0.720	.472
	70 ve üstü	151	2.16	0.45		
Duygusal tepki verebilme	69 ve altı	234	2.18	0.62	2.997	.003**
	70 ve üstü	151	1.99	0.56		
Gerekten ilgiyi gösterme	69 ve altı	234	2.43	0.39	2.465	.014*
	70 ve üstü	151	2.33	0.37		
Davranış kontrolü	69 ve altı	234	2.13	0.34	0.399	.690
	70 ve üstü	151	2.12	0.34		
Genel işlevler	69 ve altı	234	1.91	0.58	2.282	.023*
	70 ve üstü	151	1.77	0.53		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

ADÖ alt boyutlarındaki puan ortalamalarına bakıldığında Problem Çözme boyutunda en yüksek puanları 69 puan ve altında not ortalamasına sahip öğrencilerin yansıttığı ($\bar{X}=2.10$), en düşük puanları ise 70 ve üstü ortalamasına sahip olanların yansıttığı görülmektedir ($\bar{X}=1.97$). Yapılan bağımsız örneklem t-test sonuçları doğrultusunda ailedeki problem çözme nitelikleri bağlamında akademik not ortalaması farklı düzeyde

olan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($t=2.029$, $p<0.05$). Buna göre ailenin problem çözme nitelikleri bakımından daha düşük başarı düzeyinde olan öğrencilerin ailesini daha az işlevsel bulduğu değerlendirilebilir.

İletişim boyutunda en yüksek puan ortalamasının 69 ve altı not ortalamasına sahip öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=2.17$), en düşük puan ortalamasının ise 70 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.02$). t-test sonuçları not ortalaması açısından farklılık gösteren gruplar arasında aile içi iletişim özellikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($t=2.683$, $p<0.01$). Buna göre, ortalaması daha düşük başarı düzeyinde olan öğrencilerin ailelerini iletişim özellikleri bağlamında daha az işlevsel algıladığı yorumlanabilir.

Roller boyutunda da yine 69 ve altında not ortalaması yakalamış öğrencilerin ortalaması daha yüksek iken ($\bar{X}=2.20$), 70 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrencilerin daha düşüktür ($\bar{X}=2.16$). Bununla birlikte not ortalaması açısından farklı düzeyleri temsil eden öğrenci grupları arasında t-test yoluyla yapılan karşılaştırmada aile içi rollerin niteliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Duygusal Tepki Verebilme boyutundaki duruma bakıldığında ölçekten alınan puan ortalamalarının akademik başarı notu 69 altında olan öğrencilerde daha yüksek ($\bar{X}=2.18$), 70 ve üstü olan öğrencilerde daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1.99$). Yapılan t-test sonuçlarına göre, akademik başarı düzeyi farklı olan bu gruplara ait puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($t=2.997$, $p<0.01$). Bu doğrultuda, daha düşük akademik başarıya sahip olan grubun ailesini duyguların yansıtılması ve duygusal katılım özellikleri bakımından daha az işlevsel gördüğünü anlamak mümkündür.

Gereken İlgiyi Gösterme puan ortalamaları açısından ortaya çıkan duruma bakıldığında akademik not ortalaması 69 ve altı olanların daha yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2.43$), 70 ve üzeri olanların daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.33$). İki grubun not ortalamaları karşılaştırıldığında (t-test) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2.465$, $p<0.05$). Bu durumda, aile içi ilgi ve sevgi aktarımı hususunda daha düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin ailelerini daha az işlevsel bulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Davranış Kontrolü boyutundan alınan puanlar incelendiğinde yine 69 ve altında not ortalamasına sahip öğrencilerin daha düşük ($\bar{X}=2.13$), 70 ve üzeri not ortalamasına sahip

öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=2.12$) ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farkın (t-test) anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bu da ailenin işlevselliğini tanımlayan genel özellikler bakımından daha düşük akademik başarı seviyesinde olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek olanlara göre ailesine daha az işlevsel nitelikte değerlendirdiğini göstermektedir.

Son olarak Genel İşlevler boyutuna bakıldığında ise daha düşük akademik ortalamaya sahip grubun daha yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=1.91$), daha yüksek akademik ortalamaya sahip grubun ise daha düşük ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=1.77$) ve gruplar arasında Genel İşlevler puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($t=2.282$, $p<0.05$). Buna göre akademik not ortalaması anlamında daha başarısız olan grubun ailesini daha az işlevsel nitelikte değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Akademik başarının en temel göstergelerinden olan not ortalaması bir öğrencinin başarı puanı olarak nitelendirilebilir. Elde edilen bulgular okul başarısıyla aile işlevselliğinin bağlantısını ortaya koymaktadır. Dam (2008) da lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ailesiyle sorunlar yaşadığını belirten ve hiçbir aile problemi olmadığını belirten öğrencilerin okul not ortalamalarını karşılaştırarak benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre ailevi problemleri olduğunu beyan eden öğrencilerin okul başarı puanları anlamlı şekilde daha düşük bir seviyede bulunmuştur. En düşük başarı ortalamasına sahip olan öğrencilerin aileleriyle yaşadığı sorunlar içinde en çok ön plana çıkan iki temel sorun ise ailede iletişim ve ilgisizlik olarak saptanmıştır. İkisinin de doğrudan aile işlevleriyle ilgili konular olduğunu görmek mümkündür.

Akademik başarının aile tarafından öğrenciye verilen sosyal destekle de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Mengi (2011) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada artan akademik başarının aileden alınan sosyal desteği artırdığını belirlemiştir. Bu durum öğrenci ile ailesi açısından karşılıklı olarak birbirini etkileyen süreçlerin bir yansıması olarak düşünülebilir.

Pek çok öğrenci için zor bir ders olarak bilinen matematik ele alındığında aile işlevselliğinin belli bir ders üzerindeki başarıda da etkisini gösterdiğini görmek mümkündür. Karaağaç and Erbay'ın (2015) ilköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 319 öğrenciyle yaptığı çalışmada aile işlevselliği ve matematik başarıları arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırma sonuçları aile işlevselliğinin problem çözme, roller, duygusal

tepki verebilme ve genel işlevler boyutlarında ailelerini daha sağlıklı algılayan öğrenciler içinde matematik başarı oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç itibarıyla, aile içi işlevsel niteliklerin öğrencinin okul başarısı açısından önemli bir faktör olduğunu ortaya koyan bu bulgular literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla uyum göstererek akademik başarı için aileyi odak almanın önemini ortaya koymaktadır.

Çizelge 3.21’de ADÖ puanlarının katılımcıların eğitim yaşamları hakkındaki düşünceleri etrafında şekillenen dağılım ve yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz gerçekleştirilirken eğitim yaşamı hakkındaki düşüncesini kötü ve çok kötü olarak beyan öğrencilerin bulunduğu gruplardaki gözlem sayısının oldukça düşük olması nedeniyle bu iki grup birleştirilmiştir (Çizelge 3.6).

Çizelge 3.21. Öğrencilerin Eğitim Yaşamı Hakkındaki Düşüncesine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Eğitim yaşamına ilişkin algı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Çok iyi	38	1.86	0.81	10.752	.000**	1-4
	İyi	137	1.89	0.52			2-4
	Orta	159	2.14	0.61			
	Kötü	61	2.35	0.58			
İletişim	Çok iyi	38	2.00	0.53	12.240	.000**	1-4
	İyi	137	1.98	0.44			2-3
	Orta	159	2.15	0.52			2-4
	Kötü	61	2.42	0.54			
Roller	Çok iyi	38	2.13	0.57	7.042	.000**	
	İyi	137	2.10	0.38			2-4
	Orta	159	2.21	0.39			
	Kötü	61	2.38	0.43			
Duygusal tepki verebilme	Çok iyi	38	2.04	0.65	4.986	.002**	2-3
	İyi	137	2.00	0.53			2-4
	Orta	159	2.18	0.64			
	Kötü	61	2.33	0.64			
Gereken ilgiyi gösterme	Çok iyi	38	2.36	0.44	2.266	.080	
	İyi	137	2.37	0.41			
	Orta	159	2.39	0.36			
	Kötü	61	2.52	0.40			
Davranış kontrolü	Çok iyi	38	2.13	0.38	4.403	.005**	2-4
	İyi	137	2.10	0.32			3-4
	Orta	159	2.10	0.32			
	Kötü	61	2.28	0.40			
Genel işlevler	Çok iyi	38	1.70	0.64	17.237	.000**	1-4
	İyi	137	1.68	0.45			2-4
	Orta	159	1.93	0.57			3-4
	Kötü	61	2.24	0.57			

*p<0.05, **p<0.01

Çizelge 3.21'de yer alan bulgulara genel olarak bakıldığında öğrencilerin eğitim yaşamlarına ilişkin algılarıyla ADÖ puanları arasında bağıntı olduğu görülebilmektedir. ADÖ alt boyutlarındaki puan dağılımına bakıldığında Problem Çözme açısından en yüksek puan ortalamasının eğitim hayatının kötü gittiğine inanan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.35$). Eğitim yaşamını çok iyi bir şekilde sürdürdüğüne inanan öğrencilerin ise bu boyutta en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1.86$). ANOVA testi sonuçları eğitim yaşamı hakkındaki düşüncesi farklı olan bu gruplar arasında Problem çözme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur ($F=10.752, p<0.05$). Buna göre eğitim yaşamının kötü gittiğini düşünenlerin ortalamaları en yüksek iken çok iyi gittiğini düşünenlerin en düşüktür. Yapılan ikili karşılaştırmaya (Post-hoc) göre eğitim hayatının kötü gittiğini düşünenlerin iyi ile çok iyi gittiğini düşünenlere göre, orta gittiğini düşünenlerin iyi gittiğini düşünenlere göre ortalamaları daha yüksektir. Genel bir değerlendirmeyle eğitimi hakkında olumlu düşünen öğrenciler olumsuz düşünen öğrencilere göre ailedeki problemlerin çözümü noktasında ailelerini daha işlevsel düzeyde değerlendirmektedir.

İletişim boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanların eğitim yaşamının kötü gittiğini düşünenlere ait olduğu ($\bar{X}=2.42$), en düşük puanların ise eğitim yaşamının iyi olduğunu belirtenlere ait olduğu ($\bar{X}=1.98$) anlaşılmaktadır. Eğitim yaşamının niteliğini farklı düzeyde algılayan gruplar arasında farklılaşma olup olmadığına bakıldığında ANOVA sonuçları İletişim boyutundaki puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir ($F=12.240, p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini anlamaya yönelik yapılan ikili karşılaştırma (Post-hoc) testine göre eğitim hayatının kötü olduğunu düşünenlerin puanları iyi ve çok iyi olduğunu düşünenlerden, orta düzeyde olduğunu düşünenlerin puanları iyi olduğunu düşünenlerden farklılık göstermektedir. Bu durumda eğitim yaşamını farklı düzeyde algılayan öğrencilerin ailelerini değerlendirirken ortaya koydukları bakış açısı farklılaştığından genel anlamda eğitim yaşamlarını daha az olumlu bulan öğrencilerin ailelerini aile içi iletişim özellikleri bakımından daha az işlevsel olarak değerlendirdikleri yorumlanabilir.

Roller boyutunda bakıldığında benzer bir şekilde eğitim yaşamına kötü diyen öğrencilerin puan ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.38$), iyi diyenlerin puan ortalamaları en düşüktür ($\bar{X}=2.10$). ANOVA sonuçlarına göre eğitim yaşamı hakkındaki düşüncesi farklı olan gruplar arasında Roller puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=7.042, p<0.05$). Post-hoc testlerinin sonuçları farklılığın eğitim hayatını

kötü olarak değerlendirenler ile eğitim hayatını iyi olarak değerlendirenler arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda Roller boyutunda da eğitim yaşamına dair olumsuz düşüncelere sahip olan öğrencilerin ailelerini daha az işlevsel algıladıkları anlaşılmaktadır.

Duygusal tepki verebilme puan ortalamaları karşılaştırıldığında da (ANOVA) eğitim hayatını farklı düzeylerde değerlendiren gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır ($F=4.986$, $p<0.05$). Bu boyuttaki puan dağılımında eğitim yaşamının kötü gittiğini düşünenlerin ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.33$) iyi gittiğini düşünenlerin en düşüktür ($\bar{X}=2.00$). Farklılığı ortaya çıkaran gruplara bakıldığında (Post-hoc) ikili eğitim hayatının kötü gittiğini düşünenlerin iyi gittiğini düşünenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. O halde ailede duyguların doğru yansıtılması açısından eğitim yaşamını olumsuz değerlendiren öğrencilerin ailelerini daha az işlevsel düzeyde gördüğü söylenebilir.

Gereken ilgiyi gösterme boyutunda en yüksek puan ortalaması eğitim yaşamının kötü gittiğini düşünen öğrencilere aitken ($\bar{X}=2.52$) en düşük puan ortalaması eğitiminin çok iyi gittiğini düşünen öğrencilere aittir ($\bar{X}=2.36$). Puan dağılımına bakıldığında eğitiminin gidişatını olumlu düzeyde nitelendiren öğrencilerin gereken ilgiyi gösterme anlamında ailelerini daha işlevsel değerlendirdikleri izlenimi oluşmakla birlikte ANOVA sonuçları grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

Davranış kontrolü boyutundaki puan ortalamalarının karşılaştırılmasına (ANOVA) bakıldığında eğitim yaşamını değerlendirme açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4.403$, $p<0.05$). Puan dağılımına bakıldığında da eğitim yaşamının kötü gittiğini düşünenlerin ortalamaları en yüksek seviyede iken iyi ya da orta düzeyde gittiğini düşünenlerin ise en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırma (Post-hoc) testinde en düşük ve en yüksek puanları oluşturan bu gruplar arasında anlamlı farklılaşma gözlenmiştir. Buna göre eğitim hayatının kötü gittiğini düşünenler iyi ile orta gittiğini düşünenlere göre ailelerini davranış kontrolü özellikleri bakımından daha az işlevsel bulmaktadır.

Genel işlevler boyutunda da eğitim yaşamını farklı düzeylerde gören öğrenci gruplarının puan ortalamalarının istatistiksel olarak (ANOVA testine göre) anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($F=17.237$, $p<0.05$). Ortaya çıkan farklılaşma yapılan post-hoc testi

sonuçlarına göre eğitim yaşamının çok kötü gittiğini düşünenler ile tüm diğer gruplar arasında gerçekleşmiştir. Bu durumda eğitim yaşamına yönelik olarak olumsuz düşünceye sahip olduğunu beyan eden öğrencilerin ailelerinin işlevselliğini genel olarak değerlendiren bu boyutta ailelerini daha az işlevsel düzeyde gördükleri söylenebilir.

Elde edilen bulgular öğrencilerin aile işlevselliğine bakışının okula yönelik algı bakımından önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki, ADÖ'nün yedi boyutundan altısında okuldaki eğitim yaşamını olumlu değerlendirenlerin daha yüksek aile işlevselliği bildirdiği görülmüştür. Bu durumda, düşük aile işlevselliğinin öğrencinin okuldaki yaşamı üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu yorumlamak mümkündür.

Çizelge 3.22'de katılımcı öğrencilerin okula yönelik hisleri doğrultusunda ADÖ'den elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.22. Öğrencilerin Okula Yönelik Hislerine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Okulda bulunma duygusu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Çok iyi	60	1.90	0.61	8.413	.000**	1-3
	İyi	127	1.92	0.54			1-4
	Orta	158	2.15	0.61			2-3
	Kötü	50	2.34	0.73			2-4
İletişim	Çok iyi	60	2.05	0.46	5.238	.001**	1-4
	İyi	127	2.01	0.51			2-4
	Orta	158	2.18	0.51			3-4
	Kötü	50	2.30	0.56			
Roller	Çok iyi	60	2.07	0.47	6.763	.000**	1-3
	İyi	127	2.11	0.35			1-4
	Orta	158	2.27	0.40			2-3
	Kötü	50	2.31	0.51			2-4
Duygusal tepki verebilme	Çok iyi	60	2.19	0.58	5.586	.001**	2-3
	İyi	127	1.96	0.59			2-4
	Orta	158	2.19	0.60			
	Kötü	50	2.32	0.68			
Gereken ilgiyi gösterme	Çok iyi	60	2.37	0.41	1.973	.117	
	İyi	127	2.37	0.41			
	Orta	158	2.39	0.35			
	Kötü	50	2.52	0.43			
Davranış kontrolü	Çok iyi	60	2.04	0.33	2.414	.066	
	İyi	127	2.15	0.32			
	Orta	158	2.13	0.34			
	Kötü	50	2.21	0.39			
Genel işlevler	Çok iyi	60	1.76	0.53	7.579	.000**	1-4
	İyi	127	1.74	0.53			2-4
	Orta	158	1.95	0.54			3-4
	Kötü	50	2.12	0.69			

*p<0.05, **p<0.01

Çizelge 3.22'de katılımcıların ADÖ alt boyutlarına göre okulda bulunmanın hissettirdiği duyguya ait cevaplarının dağılımı ve gruplar arası puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz yapılırken gözlem sayısı 30'dan az olan gruplar birleştirilmiştir (Çizelge 3.6).

Elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak ADÖ puanlarının öğrencilerin okula karşı hissettikleri duyguya göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Problem çözme boyutunda bakıldığında katılımcı öğrencilerin cevapları doğrultusunda en yüksek puanlar okulda bulunmanın kötü bir duygu olduğunu söyleyenler tarafından beyan edilmiştir ($\bar{X}=2.34$). En düşük seviyede ise okulda bulunmanın çok iyi bir duygu olduğunu beyan edenler bulunmaktadır ($\bar{X}=1.90$). ANOVA testine göre okulun hissettirdiği duygu açısından farklı düşüncelere sahip gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=8.413$, $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmaya (Post-hoc) göre okulu kendisini çok kötü hissettirenlerin çok iyi ile iyi hissettirenlere göre, orta hissettirenlerin iyi hissettirenlere göre ortalamaları daha yüksektir.

İletişim boyutundaki dağılıma bakıldığında okulda bulunmanın kendisini kötü hissettirenlerin ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.30$) iyi hissettirenlerin en düşüktür ($\bar{X}=2.01$). Okul yaşamının hissettirdiği duygu bakımından gruplar arasında İletişim puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=5.238$, $p<0.05$). Yapılan ikili karşılaştırma (Post-hoc) sonuçlarına göre okulda kendini kötü hisseden öğrencilerin puan ortalamaları diğer gruplarda yer alan öğrencilerin puanlarından farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrencilerin aile içi iletişim konusunda da ailelerine yönelik daha olumsuz bir aile işlevselliği algısına sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Roller boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında benzer bir şekilde okula yönelik duygusu olumsuz yönde olanların puanları daha yüksek iken olumlu yönde olanların puanları daha düşüktür. Sözelimi en yüksek puan ortalaması okulda kendini kötü hissettiğini söyleyenlere aitken ($\bar{X}=2.31$) bunu ne iyi ne de kötü hissettirdiğini söyleyenler takip etmektedir ($\bar{X}=2.27$). Diğer taraftan en düşük puan ortalamasının sahibi okulda kendini çok iyi hissedenler iken ($\bar{X}=2.07$) bunu okulda kendini iyi hissedenler takip etmektedir ($\bar{X}=2.11$). Bu gruplar arasında Roller puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=6.763$, $p<0.05$). Yapılan ikili karşılaştırmaya

göre okul ortamında kendisini kötü hissedenler ile çok iyi ile iyi hissedenler arasında anlamlı farklılaşma vardır. Bunun yanı sıra okulda bulunmanın ne iyi ne kötü olduğunu söyleyenler ile okulda olmanın çok iyi olduğunu söyleyenler arasında da farklılaşma gözlenmiştir. Bu durumda okulda ortamında bulunmanın yarattığı duyguyu olumlu düzeyde niteleyen öğrencilerin ailelerini roller bağlamında daha işlevsel bulunduğunu söylemek mümkündür.

Duygusal tepki verebilme boyutunda okulda kendini kötü hissettirenlerin ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.32$) iyi hissedenlerin en düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1.96$). ANOVA sonuçlarına göre okul ortamında bulunmanın hissettirdiği duyguya göre gruplar arasında Duygusal tepki verebilme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=5.586$, $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırma (Post-hoc) sonuçları okul ortamında bulunmanın iyi hissettirdiğini belirten öğrencilerle ne iyi ne kötü hissettiren ve kötü hissettiren öğrencilerin puanlarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Buna göre okula karşı olumsuz duygu besleyen veya okula karşı olumlu veya olumsuz duygu belirtmeyen öğrenciler okulda olmaktan memnun olan öğrencilere göre ailelerini duygusal tepki verebilme bağlamında daha az işlevsel bulmaktadır.

Gereken ilgiyi gösterme boyutunda en yüksek puan ortalaması yine okula karşı olumsuz duygulara sahip öğrencilere aittir ($\bar{X}=2.52$). Okula karşı olumlu duygu besleyen öğrenciler en düşük puan ortalamasına sahip olmuştur ($\bar{X}=2.37$). Ancak ANOVA testi sonuçları gruplar arasındaki puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>0.05$). Bu durumda okula yönelik duyguya dayalı olarak Gereken ilgiyi gösterme tutumları açısından öğrenciler arasında aileye yönelik işlevsellik algısı değişmemektedir.

Davranış kontrolü boyutunda da aynı şekilde en yüksek puan ortalaması okulda olmaktan memnun olmayan öğrencilere aitken ($\bar{X}=2.21$) en düşük puan ortalaması okulda bulunmaktan oldukça memnun olan öğrencilere aittir ($\bar{X}=2.04$). Puan ortalamaları okula karşı olumlu duygu besleyenlerin aile işlevselliğine yönelik daha olumlu bir algıya sahip olduğunu düşündürse de ANOVA testi sonuçları ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. ($p>0.05$). Buna göre okula yönelik duyguya dayalı olarak Davranış kontrolü tutumları açısından öğrenciler arasında aileye yönelik işlevsellik algısı değişmemektedir.

Okulda bulunmanın öğrenciye hissettirdiği duygu açısından farklı düşüncelere sahip grupların Genel İşlevler boyutundaki puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=7.579$, $p<0.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının okulda kendini kötü hisseden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yapılan ikili karşılaştırmaya (Post-hoc) göre okulda kendini kötü hissettirenlerin puanları diğer gruplarda yer alanlardan farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle okula yönelik olumsuz duygu besleyen öğrenciler okula karşı olumlu ya da olumsuz bir duygu belirtmeyen veya okula karşı olumlu duygular besleyen öğrencilere göre ailelerini daha az işlevsel olarak değerlendirmiştir.

Ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin okul ortamında bulunmayla ilgili algıladığı durumun ne iyi ne kötü denebilecek düzeyde bir görünüm sergilediği ve aile işlevselliğinden etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim okula yönelik daha olumlu hisler besleyen öğrencilerin ailelerini de daha fazla işlevsel bir nitelikte algıladığı anlaşılmaktadır. Bu durumda aile içi dinamiklerin niteliği çocuk için ne kadar iyiyse çocuğun da okul ortamında bulunmaktan alacağı doyumun o kadar artacağı öne sürülebilir.

Aile işlevlerine dayanan özelliklerin öğrencilerin okula bağlılığını belirlediğine yönelik araştırma bulguları mevcuttur. Arslan'ın (2012) çalışmasında ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin ailelerini daha işlevsel algıladıklarında okul terkine yönelik puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Bu durum okula devam etme motivasyonunu kazandırmada ailenin etkisini gösterir niteliktedir.

Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından Şanlıurfa'da lise öğrencileriyle yürütülen çalışmada okula yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin devamsızlık yapma oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada okul başarısı açısından öğrencilerin sahip olduğu not ortalamalarının okula yönelik tutumları etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay-Mazlum ve Balcı (2018) tarafından Ankara'daki meslek liselerinde öğrenim gören öğrencileri ve bu okullarda görev yapan öğretmenleri kapsayan nitel çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin okulu nasıl tanımladıkları ele alınmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin öğrenim gördüğü okulu en çok 'cezaevi/hapishane', 'hayvanat bahçesi', 'erkekler kahvesi' gibi olumsuz nitelik taşıyan metaforlarla tanımladığını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin algısı okulun kısıtlayıcı, çok farklı insan tiplerini barındıran

maskülen bir ortam olduğuna yönelik bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu durum meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okula yönelik olumsuz duygu ve düşünceler beslediği yönünde bir sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Çizelge 3.23'te katılımcı öğrencilerin okula gitmek istemediği zamanlara göre algıladığı aile işlevselliğini değerlendirmek üzere elde edilen bulgulara sunulmaktadır.

Çizelge 3.23. Öğrencilerin Okula Gitmek İstememe Durumuna Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Okula gitmek istememe durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Hiçbir zaman/Nadiren	138	1.96	0.60	3.877	.022*	1-3
	Bazen	182	2.07	0.61			
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.20	0.63			
İletişim	Hiçbir zaman/Nadiren	138	2.08	0.48	6.841	.001**	1-3
	Bazen	182	2.07	0.51			2-3
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.31	0.55			
Roller	Hiçbir zaman/Nadiren	138	2.09	0.41	10.717	.000**	1-3
	Bazen	182	2.19	0.39			2-3
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.36	0.46			
Duygusal tepki verebilme	Hiçbir zaman/Nadiren	138	2.06	0.63	2.167	.116	
	Bazen	182	2.13	0.60			
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.24	0.60			
Gereken ilgiyi gösterme	Hiçbir zaman/Nadiren	138	2.34	0.38	2.447	.088	
	Bazen	182	2.41	0.38			
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.46	0.41			
Davranış kontrolü	Hiçbir zaman/Nadiren	138	2.07	0.33	4.218	.015*	1-3
	Bazen	182	2.14	0.33			
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.21	0.37			
Genel işlevler	Hiçbir zaman/Nadiren	138	1.73	0.52	9.311	.000**	1-3
	Bazen	182	1.89	0.55			
	Çoğu zaman/Her zaman	77	2.07	0.62			

*p<0.05, **p<0.01

Çizelge 3.23'te öğrencilerin ADÖ'den elde ettikleri puanların okula gitmek istememe sıklığı açısından incelenmesine yönelik elde edilen puan dağılımı ve gruplar arası puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz gerçekleştirilirken gözlem sayısı düşük olduğu anlaşılan grupların birleştirilmesi sağlanmıştır (Çizelge 3.6). Elde edilen bulgular ADÖ alt boyutlarına göre aşağıdaki gibidir.

Problem Çözme boyutundaki puan ortalamaları incelendiğinde okula gitme konusundaki isteksizliğini çoğu zaman veya her zaman olarak nitelendiren öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=2.20$), hiçbir zaman veya nadiren olarak değerlendirenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1.96$). ANOVA testi sonuçlarına göre okula gitmek istememe noktasında farklı düzeyde görüş bildiren gruplar arasında İletişim puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3.877$, $p<0.05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar (Post-hoc) neticesinde okula gitmeme isteği çoğu zaman ya her zaman olanlarla hiçbir zaman veya nadiren olanların puan ortalamalarının farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, okula gitmeme duygusunu daha sık yaşayanların aile işlevselliğinin problem çözme boyutunda ailesini daha dezavantajlı bulduğu değerlendirilebilir.

İletişim ve Roller boyutları birlikte ele alındığında bu iki boyutta da en yüksek puan ortalamalarını okula gitmeme isteğini çoğu zaman veya her zaman duyanlar yansıtmışken (sırasıyla $\bar{X}=2.31$ ve $\bar{X}=2.36$) en düşük puan ortalamalarını okula gitmeme isteği duymayan veya nadiren duyanlar yansıtmıştır (sırasıyla $\bar{X}=2.08$ ve $\bar{X}=2.09$). Yapılan ANOVA testi sonuçları her iki boyutta da gitmek istememe duygusu farklı olan gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir (sırasıyla $F=6.841$, $p<0.01$ ve $F=10.717$, $p<0.01$). Bu bağlamda yapılan ikili karşılaştırma testleri sonucunda okula gitmeme isteğine çoğu zaman veya her zaman sahip olduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamalarının diğer gruplardan farklılaştığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla okula gitmeme isteğini yüksek düzeyde belirtmiş olan öğrencilerin ailelerini iletişim ve rollere ilişkin işlevsellik özellikleri bakımından daha dezavantajlı bulunduğu yorumlanabilir.

Duygusal Tepki Verebilme ve Gereken İlgii Gösterme boyutlarındaki durum incelendiğinde yine en yüksek ortalamaların sahibi okula gitmeme isteği çoğu zaman veya her zaman düzeyinde olanlar iken (sırasıyla $\bar{X}=2.24$ ve $\bar{X}=2.46$), en düşük puan ortalamalarının sahibi okula gitmeme isteğini en düşük düzeyde belirtenlerdir (sırasıyla $\bar{X}=2.06$ ve $\bar{X}=2.34$). Yapılan ANOVA testinden elde edilen sonuçlar bu iki boyutta okula gitmeme isteğini farklı düzeyde taşıyan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0.05$).

Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler boyutlarındaki duruma bakıldığında benzer şekilde çoğu zaman veya her zaman okula gitmeme duygusunda olduğunu beyan öğrenciler en yüksek puan ortalamalarını (sırasıyla $\bar{X}=2.21$ ve $\bar{X}=2.07$), hiçbir zaman okula gitmeme

isteği taşımadığını veya nadiren taşıdığını beyan edenler ise en düşük puan ortalamalarını yansıtmıştır sırasıyla ($\bar{X}=2.07$ ve $\bar{X}=1.73$). Okula gitmeme isteği bakımından farklı düzeyde görüş bildiren gruplar arasında her iki boyutta da puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (sırasıyla $F=4.218$, $p<0.05$ ve $F=9.311$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırma testleri okula gitmeme isteğine çoğu zaman veya her zaman sahip olan öğrencilerin puanlarının bunu nadiren düşünen veya hiç düşünmeyen öğrencilere göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Dolayısıyla okula gitmeme konusunda daha güçlü bir eğilim sergileyen öğrencilerin ailesinin işlevselliğini değerlendirirken daha az işlevsellik algıladığı sonucuna ulaşılabilir.

Annunziata ve diğ. (2006) aile içi uyum ve ebeveyn takibinin okul başarısı ve okula bağlılıkla ilişkisi üzerine 211 ergeni kapsayan çalışmada aile uyumunun okula bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, dolayısıyla artan aile uyumunun artan okula bağlılık sonucunu doğurduğu belirlenmiştir. Öte yandan ebeveyn takibinin orta düzeyde olsa dahi ergenin okula bağlılığını artırdığı saptanmıştır. Bunun aksine ebeveyn takibinin az olması okula bağlılık üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de ebeveyn takibi ve aile içi uyum faktörlerinin bir arada ergenin okula bağlılığı üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunun anlaşılmasıdır. Bu iki faktörün okul başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır.

Şimşek'in (2011) Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki farklı illerde elliden fazla okulu ve binden fazla lise öğrencisini içeren çalışmada öğrencilerin okulu bırakma eğilimi üzerinde durulmuş ve aileye ilişkin faktörlerin okulu bırakma eğilimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna göre, ailesine yönelik memnuniyet düzeyi ve ailesinin eğitime destek verme düzeyi düşük olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin diğerlerine göre hayli yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.24'te öğrencilerin okul arkadaşlarıyla olan ilişkilerini algılama düzeylerinin ADÖ puanları açısından incelenmesini içeren bulgulara yer verilmiştir. Çizelgedeki bulgular katılımcı öğrencilerin ADÖ puanlarının okul arkadaşlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmelerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarını yansıtmaktadır. Analiz öncesinde gözlem sayısı çok düşük olan grupların analiz dışında kalması uygun görüldüğünden okul arkadaşlarıyla ilişkisini 'kötü' veya 'çok kötü' olarak değerlendirenler kapsam dışında bırakılmıştır (Çizelge 3.6).

Çizelge 3.24. Öğrencilerin Okul Arkadaşları ile İlişkilerine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Okulda arkadaşlarıyla ilişkiler</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Çok iyi	176	1.98	0.63	4.135	.017*	1-3
	İyi	154	2.06	0.54			
	Ne iyi ne kötü	57	2.25	0.68			
İletişim	Çok iyi	176	2.02	0.49	12.372	.000**	1-3
	İyi	154	2.11	0.51			2-3
	Ne iyi ne kötü	57	2.40	0.53			
Roller	Çok iyi	176	2.15	0.44	3.157	.044*	1-3
	İyi	154	2.18	0.37			
	Ne iyi ne kötü	57	2.30	0.41			
Duygusal tepki verebilme	Çok iyi	176	2.03	0.64	9.374	.000**	1-3
	İyi	154	2.09	0.54			
	Ne iyi ne kötü	57	2.42	0.61			
Gereken ilgiyi gösterme	Çok iyi	176	2.38	0.41	1.763	.173	
	İyi	154	2.36	0.36			
	Ne iyi ne kötü	57	2.47	0.35			
Davranış kontrolü	Çok iyi	176	2.13	0.36	.079	.924	
	İyi	154	2.11	0.32			
	Ne iyi ne kötü	57	2.13	0.34			
Genel işlevler	Çok iyi	176	1.77	0.54	8.678	.000**	1-3
	İyi	154	1.86	0.53			2-3
	Ne iyi ne kötü	57	2.12	0.62			

*p<0.05, **p<0.01

ADÖ alt boyutlarındaki puan dağılımına bakıldığında Problem Çözme boyutunda okuldaki arkadaşlarıyla ilişkilerini ne iyi ne kötü olarak belirtenlerin puan ortalamasının en yüksek (\bar{X} =2.25), arkadaşlarıyla çok iyi ilişkileri olduğunu belirtenlerin puan ortalamasının ise en düşük olduğu görülmektedir (\bar{X} =1.98). Yapılan ANOVA testine göre okuldaki arkadaşları ile ilişkisini farklı düzeyde değerlendiren gruplar arasında Problem Çözme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=4.135, p<0.05). Farklılaşmanın görüldüğü grupları belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaya (Post-hoc) göre okuldaki arkadaşları ile ilişkisini iyi yada kötü olarak görmeyenlerin ortalamalarının çok iyi görenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, arkadaş ilişkilerinin niteliğini ne iyi ne de kötü bulan öğrencilerin aile içi problem çözme davranışlarına yönelik işlevsellik konusunda ailelerini daha dezavantajlı değerlendirdikleri yorumlanabilir.

İletişim boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında arkadaş ilişkileri hakkında ne iyi ne kötü diyen öğrencilerin puan ortalamasının en yüksek (\bar{X} =2.40), çok iyi diyen

öğrencilerin ise en düşüktür ($\bar{X}=2.02$). Yapılan ANOVA testi okuldaki arkadaşları ile ilişkisini farklı değerlendiren gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($F=12.372$, $p<0.01$). Farklılaşmanın görüldüğü grupları belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaya okuldaki arkadaşlarıyla ilişkisi hakkında ne iyi ne de kötü diyenlerin çok iyi ve iyi diyenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla aile içindeki iletişimin işlevselliği bakımından bu öğrencilerin ailelerini daha dezavantajlı bulduğu değerlendirilebilir.

Roller boyutundaki duruma bakıldığında en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}=2.30$) yine arkadaşlarıyla ilişkilerini ne iyi ne kötü olarak değerlendirenlere ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise ($\bar{X}=2.15$) arkadaş ilişkilerini çok iyi olarak değerlendirenlere ait olduğu görülmektedir. Okuldaki arkadaşları ilişkisinin niteliğini farklı düzeyde değerlendiren gruplar arasında Roller puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=3.157$, $p<0.05$). İkili karşılaştırmalara göre okuldaki arkadaşları ile ilişkisini iyi ya da kötü bulmayanların puan ortalaması çok iyi bulanlardan farklılaşmaktadır. Buna göre okuldaki arkadaş ilişkilerini ne iyi ne de kötü gören öğrencilerin rol ve sorumlulukları yansıtan işlevsellik özellikleri bakımından ailelerini daha dezavantajlı algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Duygusal Tepki Verebilme boyutunda en yüksek ortalama arkadaş ilişkilerini ne iyi ne kötü olarak belirten öğrencilere aitken ($\bar{X}=2.42$), en düşük ortalama arkadaş ilişkilerini iyi olarak nitelendirenlere aittir ($\bar{X}=2.03$). ANOVA testi sonuçlarına göre okuldaki arkadaşları ile ilişkisi farklı olan gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=9.374$, $p<0.01$). İkili karşılaştırma testleri arkadaşlık ilişkisini ne iyi ne kötü olarak belirten öğrenciler ile arkadaşlık ilişkilerini çok iyi olarak belirten öğrencilerin puan ortalamalarının farklılaştığını göstermiştir. Bu durumda, okul arkadaşlarıyla ilişkileri iyi olarak tanımlamayan öğrencilerin ailelerine yönelik algısında da duyguların ifade edilmesi ve duygusal katılıma yönelik aile işlevselliğini daha düşük bulduğu anlaşılmaktadır.

Gereken İlgiyi Gösterme boyutunda en yüksek ortalamasının sahibi okuldaki arkadaş ilişkilerine ne iyi ne kötü diyenler iken ($\bar{X}=2.47$), en düşük ortalamasının sahibi arkadaş ilişkilerine iyi diyenlerdir ($\bar{X}=2.36$). Davranış Kontrolü boyutunda ise arkadaş ilişkilerini çok iyi ve ne iyi ne kötü olarak tanımlayanların puan ortalaması eşit olup ($\bar{X}=2.13$) arkadaş ilişkilerini iyi olarak tanımlayanlardan ($\bar{X}=2.11$) yüksek bulunmuştur. Ancak ANOVA testi sonuçlarına göre bu iki boyutta okuldaki arkadaşları ile ilişkisi durumu

açısından puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı anlaşılmıştır ($p>0.05$).

Genel İşlevler boyutundaki duruma bakıldığında ise en yüksek ortalamanın yine arkadaş ilişkilerini ne iyi ne kötü görenlere ait olduğu ($\bar{X}=2.12$), en düşük ortalamanın ise arkadaş ilişkilerini çok iyi görenlere ait olduğu ($\bar{X}=1.77$) görülmektedir. ANOVA testi sonuçları okuldaki arkadaşları ile ilişkisini farklı düzeyde nitelendiren gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir ($F=8.678$, $p<0.05$). İkili karşılaştırma testleri arkadaş ilişkilerini ne iyi ne kötü olarak nitelendirenlerin arkadaş ilişkilerini iyi ve çok iyi olarak nitelendirenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu işaret etmektedir. O halde arkadaşlık ilişkileri hakkında iyi nitelendirmesi yapmayan öğrencilerin aile işlevselliğine bakışının daha olumsuz yönde olduğunu anlamak mümkündür.

Literatürdeki çalışmalar arkadaş ilişkilerinin niteliği üzerinde de aile etkisine vurgu yapmaktadır. Söz gelimi ailedeki yetersiz ve tutarsız bir ebeveynlik tarzı ergen birey için sapan davranışlar sergileyen bir arkadaş grubuna katılma riskini artıran bir etken olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ebeveynlik tarzı ve aile işlevselliğinin ergenin sosyal ilişkileri üzerinde etki gösterdiği ortaya konulmuştur (Bayhan ve Işıtan, 2010; Engels ve diğ., 2002).

Çizelge 3.25'te öğrencilerin ADÖ'den aldıkları puanların öğretmenleriyle olan ilişkilerini değerlendirme durumu açısından incelenmesine yönelik bulgular sunulmaktadır.

Çizelge 3.25. Öğrencilerin Öğretmenleriyle İle İlişkilerine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Öğretmenlerle ilişkiler</i>	<i>n</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Çok iyi	136	2.00	0.62	3.782	.024*	1-3
	İyi	175	2.03	0.57			
	Ne iyi ne kötü	75	2.23	0.69			
İletişim	Çok iyi	136	2.04	0.52	7.734	.001**	1-3
	İyi	175	2.09	0.49			2-3
	Ne iyi ne kötü	75	2.32	0.54			
Roller	Çok iyi	136	2.14	0.44	12.378	.000**	1-3
	İyi	175	2.13	0.38			2-3
	Ne iyi ne kötü	75	2.40	0.43			
Duygusal tepki verebilme	Çok iyi	136	2.02	0.60	8.347	.000**	1-3
	İyi	175	2.12	0.61			2-3
	Ne iyi ne kötü	75	2.38	0.64			

Çizelge 3.25. (devamı)							
ADÖ alt boyutu	Öğretmenlerle ilişkiler	n	\bar{X}	ss	F	p	İkili Fark
Gereken ilgiyi gösterme	Çok iyi	136	2.36	0.41	.881	.415	
	İyi	175	2.40	0.37			
	Ne iyi ne kötü	75	2.44	0.38			
Davranış kontrolü	Çok iyi	136	2.11	0.33	3.369	.035*	1-3
	İyi	175	2.11	0.32			2-3
	Ne iyi ne kötü	75	2.23	0.40			
Genel işlevler	Çok iyi	136	1.78	0.55	8.030	.000**	1-3
	İyi	175	1.84	0.55			2-3
	Ne iyi ne kötü	75	2.09	0.62			

*p<0.05, **p<0.01

Çizelgedeki bulgular katılımcı öğrencilerin ADÖ puanlarının öğretmenleriyle olan ilişkilerini değerlendirmelerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarını yansıtmaktadır. Analiz öncesinde gözlem sayısı çok düşük olan grupların analiz dışında kalması uygun görüldüğünden öğretmenleriyle ilişkilerinin niteliğini 'kötü' veya 'çok kötü' olarak değerlendirenler kapsam dışında bırakılmıştır (Çizelge 3.6).

ADÖ alt boyutlarındaki puan dağılımına bakıldığında Problem Çözme boyutunda öğretmenleriyle ilişkilerini ne iyi ne kötü olarak belirtenlerin puan ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.23$), öğretmenleriyle çok iyi ilişkileri olduğunu belirtenlerin ise en düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.00$). Yapılan ANOVA testine göre öğretmenleri ile ilişkisini farklı düzeyde değerlendiren gruplar arasında Problem Çözme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3.782$, $p<0.05$). Farklılaşmanın görüldüğü grupları belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalara (Post-hoc) göre öğretmenleriyle ilişkisini ne iyi ne kötü olarak nitelendirenlerin ortalamalarının çok iyi olarak belirtenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliğini ne iyi ne de kötü bulan öğrencilerin aile içi problem çözme davranışlarına yönelik işlevsellik konusunda ailelerini daha dezavantajlı değerlendirdikleri yorumlanabilir.

İletişim, Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutları birlikte ele alındığında her üç boyutta da puan ortalaması en yüksek öğrenciler öğretmenleriyle ilişkilerini ne iyi ne de kötü görenler iken (sırasıyla $\bar{X}=2.32$, $\bar{X}=2.40$ ve $\bar{X}=2.38$), puan ortalaması en düşük öğrenciler ise öğretmenlerle ilişkilerini çok iyi görenlerdir (sırasıyla $\bar{X}=2.04$, $\bar{X}=2.14$ ve $\bar{X}=2.02$). Her üç boyutta da ANOVA testi sonuçları öğretmenleri ile ilişkisini farklı düzeyde değerlendiren gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir (sırasıyla $F=7.734$, $p<0.01$; $F=12.378$, $p<0.01$;

$F=8.347$, $p<0.05$). Farklılaşmanın görüldüğü grupları belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaya (Post-hoc) göre öğretmenleriyle ilişkisini ne iyi ne kötü olarak nitelendirenlerin ortalamalarının çok iyi ve iyi olanlar arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenleriyle ilişkileri ne iyi ne kötü düzeyde olan öğrencilerin diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenleriyle ilişkilerini çok iyi veya iyi düzeyde görmeyenlerin ailelerindeki iletişim, roller ve duygusal tepki verebilmeye yönelik nitelikleri daha az işlevsel bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Gereken İlgili Gösterme boyutundaki puan ortalamaları açısından en yüksek değer öğretmenleriyle ilişkilerini ne iyi ne kötü gören öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=2.044$), en yüksek değer ise ilişkilerini çok iyi görenlere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.36$). Ancak ANOVA testi sonuçlarına göre bu boyutta grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Davranış Kontrolü ile Genel İşlevler boyutları birlikte ele alındığında ise her iki boyutta da puan ortalaması en yüksek öğrenciler öğretmenleriyle ilişkilerini ne iyi ne de kötü görenler iken (sırasıyla $\bar{X}=2.23$ ve $\bar{X}=2.09$), puan ortalaması en düşük öğrenciler ise öğretmenlerle ilişkilerini çok iyi ya da iyi görenlerdir (sırasıyla $\bar{X}=2.11$, ve $\bar{X}=1.78$). ANOVA testi sonuçları bu iki boyutta öğretmenleri ile ilişkisini farklı düzeyde değerlendiren gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir (sırasıyla $F=3.369$, $p<0.05$; $F=8.030$, $p<0.01$). Farklılaşmanın görüldüğü grupları belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmaya (Post-hoc) göre öğretmenleriyle ilişkisini ne iyi ne kötü olarak nitelendirenlerin ortalamalarının çok iyi ve iyi olanlar arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenleriyle ilişkileri ne iyi ne kötü düzeyde olan öğrencilerin diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenleriyle ilişkilerini çok iyi veya iyi düzeyde görmeyenlerin ailelerini davranış kontrolü ve genel işlevsellik özellikleri bakımından daha az işlevsel bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çizelge 3.24'te yer alan bulgularla birlikte ortaya çıkan bu sonuç değerlendirildiğinde aile ortamındaki işlevsellik özelliklerinin çocuğun okul ortamında girdiği sosyal ilişkilerle de bağlantılı olduğunu gösterir niteliktedir. Daha yüksek aile işlevselliği algılayan öğrencilerin okul ortamında hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurduğu anlaşılmaktadır.

3.8.2. Öğrencilerin Eğitim Yaşamının Genel Görünümüne Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel bulgularına yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin akademik başarısı, okula olan ilgisi, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkisinin aile işlevselliği bakımından önemli faktörler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin genellikle kendilerini ortalama bir başarı düzeyinde gördüğü, akademik başarılarının yüksek olmadığı, okula olan ilgi ve motivasyonun yüksek olmadığı sonucu çıkarılabilmektedir. Bu konuya ilişkin öğrencilerin ve okul personelinin düşüncelerini öğrenmek üzere sorulan sorulara alınan yanıtlar bu başlıktaki nitel bulguların temel yapısını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Okul Motivasyonunun Değerlendirilmesi

Okul başarısı çoğunlukla akademik başarının göstergesi kabul edilen notlar açısından değerlendirilse de aslında bundan daha fazlasını yansıttığını göz önünde bulundurmak gerekir. Aynı zamanda başarının kişiden kişiye değişebilecek öznel bir yanının olması da bu anlamda doğrudan öğrencilerden alınacak bilgilerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okuldaki başarı durumu söz konusu olduğunda kendisiyle görüşülen öğrencilerin çoğunun okuldaki durumunu 'ne başarılı ne başarısız' olarak tanımlayan bir konumda gördükleri anlaşılmaktadır. Başarı konusunda öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdiğine yönelik ifadeleri şu şekildedir:

"Ben kendimi orta düzeyde görüyom. Ne çok çalışıyom ne hiç çalışmıyom. Ne yapıyom, ne yapmıyom ikisinin arasıdayım yani. Öyle bi okul durumu var. Yeri geliyor ödevlerimi kendim yapıyom yeri geliyor yapamıyom arkadaşlarıma veriyom. Yeri geliyor sınavlarda yardım ediyö öyle yani yerine göre." (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

"Orta yani, iyi de değilim kötü de değilim. Dersleri dinliyorum bazen de dinlemiyom. İstedğim zaman dersi dinliyorum istemediğim zaman dinlemiyom. Aklıma başka şeyler gelir. ... Mesaj çekerim bazen. Ama öğretmenlerin istediği ödevleri yaparım. Bugün mesela üç tane performans ödevi yaptım. Bir ara sınıfı değiştirmiştim ama orda kötü gitti sonra geri geldim. ... İyi yani birinciler kötü de ikincilerde notları çıkarmaya başladım işte. Yarın sınavım var işte ona çalışacam. Yükseltmeye çalışıyom şu an. ... 45, 50, 60 alıyom işte." (Öğrenci 9, E, 15 yaş)

"Yani çok da çalışkan değilim doğrusunu söylemek gerekirse... Yani istediğimde elde edemeyeceğim şey yok yani öyle görüyorum. Bana göre başarı düzeyim yani istediğimden biraz daha az yani ... başarılı olduğumu düşünmüyorum... Ya hani ilgim güzel dinliyorum dersleri hocalar da iyi biliyor ama hani böyle bazen çok fazla kafamı yoramıyorum. Beni zorlayan, anlamadığım konular çok oluyor genellikle matematikte hiç iyi değilim mesela çok strese giriyorum sınav filan olduğu zaman işte ne olacak ne edecek. O birazcık zorluyo beni." (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

Başarı durumunu diğer öğrenciler gibi yüksek görmeyen Öğrenci 12'nin ifadelerinde ise lisedeki eğitimin önceki kademedeki alışılan eğitim ortamından daha farklı ve zor gelmesinin bu durumda pay sahibi olduğu düşüncesi yer almıştır:

“Liseyi ilkokul gibi zannettim ama değilmiş. Liseye geldiğimde yine yatar yatar geçerim hesabıydı. Hani ilkokulda çünkü sürekli öyle eğitim. ... Hani iyi bir öğrenci değildim. Hocam da bilir zaten liseye geldiğim zaman ilk senem de kötüydü bir sene kaldım. Ondan sonra zaten bir bırakma şeyim oldu. “Bırakacam, okumayacam” dedim. Ondan sonra kendime kendime “Sen ne yapıyorsun?” dedim.” (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

Öğrencilere göre genellikle ders çalışmakla ve sınavlardan iyi not almakla ilgili bir durumu yansıtan okul başarısı konusunda öğrencilerin kendilerini başarılı sayılabilecek bir noktada görmedikleri yorumlanabilmektedir. Derslerle ilgili yaşanan zorlanmaların öğrenci için başarı noktasında aranan hedeflerin yüksek tutulmasını engelleyen bir neden olabileceği düşünülebilir. Erdener, Sezer ve Tezci'nin (2017) Bursa ilindeki liselerde öğrenim gören üç binden fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği nicel çalışmada öğrencilerin okulla ilgili sorunlarını yansıtırken %30'unun derslerdeki konuların ağır olduğunu, %35'inin derslerin ilgi çekici olmadığını işaret ederken %26'sının ise daha önceki eğitim kademelerinde okul derslerine yeterince çalışmamış olduğunu beyan ettiği görülmüştür. Bu anlamda öğrencinin başarı algısını şekillendiren bazı etkenler bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür niteliğe sahiptir.

Öğrencilere okul yaşamının genel gidişatı hakkında ne düşündükleri sorulduğunda alınan yanıtlar bu hususun daha iyi anlaşılmasına yönelik bulgular sunmuştur.

Öğrencilerin Okul Yaşamı ve Okul Ortamının Değerlendirilmesi

Deneyimlediği okul yaşamı hakkında düşüncelerine başvurulmuş öğrencilerin bir kısmı okula gelmekte zorlandığını ve okula gitmekte isteksiz olduğunu dile getirmiştir. Bunlardan Öğrenci 3 ve Öğrenci 20, okula gitme konusunda derslerin sıkıcı olması ve ders saatinin fazla olmasından dolayı isteksizlik yaşadıklarını vurgulamışlardır.

“Okul şöyle... Okul durumum bu seneye kadar çok güzeldi. Bu sene biraz sıkılmaya başladım. Ne bileyim böyle dersten sıkılmaya başladım. Ne zaman ders bitse de akşam olup eve gitsek diye bakıyorum. ... dersler sıkıyor. Fazla olmasa, çok ders var. 10 oluyor, 11 oluyor. Haftada sadece bir gün dokuz dersim var. O da fazla yani gel de sıkılma. Okula gelmek istemediğim zamanlar oluyor. Nasıl oluyor mesela tam böyle bir yere gidecen arkadaşlarıyla gezecen ya bi bakıyon devamsızlığın fazla. O zaman gitmesem de kalbim o tarafta oluyor ama mecbur geliyoruz okula. Şimdi zaten havalara iyi okul sıkıcı geliyor.” (Öğrenci 3, E, 17 yaş)

“Çok sıkıldım yani şu an. ... buraya geldiğimde bi şey yok yani. ...Tabi istemem okula gelmeyi de. Hani biteceği şey ya... Sınavlar bitince bitiyor zaten kimse gelmiyor falan... Yani (dersler sıkıcı geliyor) Çünkü yani haftanın 5 günü okul. Öyle.” (Öğrenci 20, E, 16 yaş)

Okula gelmeyi ‘mecburiyet’ olarak tarif eden öğrenciler de bir biçimde okula devam ettiklerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Ama cidden sabahın köründe kalkıp gelmek zor geliyor insana ya. Saat yediyi beş geçe kuruyorum saati. Kapatıyorum. Sekiz buçukta kalkıyorum. Moralim bozukken zaten ‘Okulu aman boş ver kaçayım, gideyim’ diyorum. Şu an 11 buçuk, 11 gün 12 gün devamsızlık var. Sildiremedim hala. Ona göre.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

“Okulu ben hiç sevmiyom. ... İşte ne yapayım hocam mecbur geliyom ama zor geliyor ya. Gelmekte pişman oluyom ama işte mecbur ne yapayım bitirmek için geliyom. Bir senem daha var.” (Öğrenci 16, E, 17 yaş)

Kuşkusuz okula karşı isteksizliğin altında yatan pek çok farklı nedenden bahsedilebilir. Burada ortaya çıkan nedenler genel olarak okuldaki ders yoğunluğunun fazla olması ve derslerin öğrenci için zor ve dolayısıyla da sıkıcı olması, okula karşı ilgi ve motivasyonun yitirilmiş olması temel faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Dağ (2018) tarafından öğrenci devamsızlıklarının nedenlerini ele almak üzere yapılan nitel çalışmaya katılan okul personeli de öğrenci devamsızlığı noktasında okula ilişkin faktörler arasında eksik okula aidiyet duygusunun ve okulu sevmemenin de önemli olduğunu vurgulamıştır.

Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan ve lise eğitimini yarıda bırakmış ergenlerle yürütülen başka bir nitel çalışmada katılımcılar tarafından okul başarısızlığı, okulu sevmeme ve devamsızlık sorunları okulu bırakma nedenleri arasında en çok belirtilenler olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin istemediği ve benimsemediği bir okulda öğrenim görmesinin okulu terk etme nedeni olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Bir tarafta okulu sevmediğini, derslerden sıkıldığını, okula gelmek istemediğini belirten öğrenciler varken diğer taraftan okula gelme konusunda istekli olduğunu, okulda bulunmaktan hoşlandığını ve okulu sevdiğini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin okul hakkındaki düşüncelerini şu şekilde yansıtmak mümkündür:

“Okula her zaman gelmek istiyorum. ... hasta olduğum günler bile okula gelmek isterim. Ben hani bu okulu daha çok seviyorum diğer okullarıma göre okulun son zamanlarında bile geliyorum yani. ... Hani burda daha çok eğleniyorum. Arkadaşlarım beni çok mutlu ediyor. Onların yanında kendimi huzurlu hissediyorum.” (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

“Sıkıntı yaşamıyorum hatta baya erken geliyorum, okulu ben açıyorum (gülüyor). Okula fazlasıyla istekli gelirim. Okulu bayağı seviyorum. (Arkadaşlarım) ‘Sen çok çatlaksın’ falan diyorlar. Bayağı güldürüyorum ya milleti. Espri yapıyorum fazlasıyla. Sadece hasta filan olduğum zamanlar pek gelmek istemiyorum.” (Öğrenci 15, K, 16 yaş)

“Gayet iyi yani seviyorum okulu çünkü hani bir şey olduğunda direkt öğretmenle paylaşabiliyorsun arkadaşınla paylaşabiliyorsun. Evde de öyle ama hani sanki okul da bir ev gibi bir düzen içinde bir kural var onun için seviyorum okulu.” (Öğrenci 17, K, 17 yaş)

Ortaya çıkan bu bulgularda dikkat çeken unsurlardan biri, okula ilişkin ilgi ve motivasyon söz konusu olduğunda, erkek öğrenciler içinde okula karşı olumsuz tavır sergileme ve okulla ilgili motivasyon düşüklüğünün daha fazla olmasına karşın kız öğrencilerde okula karşı pozitif tutumların ve okula bağlılığın daha fazla sergilenmesidir. Nitekim derslerin zor gelmesi, okulun sıkıcı bulunması, gibi faktörler erkek öğrenciler tarafından daha sıklıkta ifade edilmiştir. Diğer taraftan okula bağlılığı etkileyen hususlardan biri olarak okuldaki sosyal ortamın niteliği de önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda okula devamlılık konusunda daha fazla motivasyona sahip olan öğrencilerin ifadeleri bu eğilimde sosyal ilişkilerin etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Sosyal ilişkiler anlamında okuldaki arkadaşlıkların önemli bir unsur olduğu değerlendirilebilir. Öğrencilerin buna yönelik ifadeleri de konunun daha iyi anlaşılması için ipuçları sunmaktadır:

“Sınıfımdan arkadaşlarımdan memnunum çünkü hep bizim mahallenin çevresinden olduğu için dışarıda da tanıyorum. Genellikle bizim mahallenin çocukları burda olduğu için pek yabancılık çekmiyorum hani ortam güzel.” (Öğrenci 8, E, 17 yaş)

“Okul iyi bi şey yani. Güzel. Arkadaş ortamı. İyi seçersen arkadaş ortamını güzel yani... Allah’a çok şükür şu an bizim arkadaş ortamında hiç sigara, yani 2-3 kişi vardı da o da şey der yani “Uzak durun.” der. Hani sigara konusunda “Yaklaşmayın ona.” der. Ama arkadaş ortamımız iyidir yani. Derslerim şu aralar kötüye gidiyor. Ama düzeltirim sıkıntı değil.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

“ (Okul) Güzel. Geliyorum. Arkadaş ortamı falan güzel. (Sıkıcı) gelmiyor. (Dersler) güzel. zorlandığım dersler oluyor ama onları da bir şekilde halletmeye çalışıyorum. (Okul durumum) Orta. Daha ikinci yazılılar olacak.” (Öğrenci 21, K, 15 yaş)

Görüldüğü gibi okula devamlılık konusundaki motivasyon noktasında öğrencilerin önemli bir kısmının vurguladığı temel noktanın okul ortamının ve arkadaş ilişkilerinin iyi olmasıyla kendini gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitim yaşamı hakkında akademik anlamda çok fazla pozitif yönde bir güdülenme sergilemese de arkadaş ilişkilerine dayalı sosyal bir ortam olarak okula yönelişlerini anlamaya yardımcı olmaktadır. Okulun bu anlamda önemli bir sosyalleşme ortamı olması ergenler için okulda zaman geçirme motivasyonunu sağlayan etkenlerden biri olarak

değerlendirilebilir. Literatürde yer alan çalışmalar okula olan bağlılıkta okuldaki diğer öğrenciler ve öğretmenlerle olan olumlu ilişkilerin etkin rol oynadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla okulda öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul görmenin özellikle ergenlik döneminde bulunan öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirtilmektedir (Bilge ve diğ., 2014; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Sarı, 2013; Wilson, 2004, akt. Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014).

Araştırmanın yürütüldüğü okullardan birinde okul yöneticisi olarak görev yapan Personel 1'in ifadeleri öğrencilerin akademik motivasyonu, okuldaki sosyalleşme süreçleri ve ergenlik dönemi özelliklerinin bir arada nasıl bir görünüm oluşturduğunu şöyle özetlemiştir:

“(Okulda) ne yapacağını bilmiyor ama bir şekilde buraya gelmiş. Burada da biraz arkadaş çevresi edinmiş. Dolayısıyla sırf arkadaş çevresi edindiği bir ortamdan uzaklaşmak istemeyen öğrenci var. ... Şimdi çocuk neden sosyalleşme ortamı gibi de görüyor? Yani şimdi düşünün: ... Bir kere yeteri kadar kalabalık, zengin arkadaş çevresi popülasyon anlamında burada var. İkincisi, buradan edindiği arkadaşlıklardaki sohbet çeşitliliği de çok. ... İşte Ahmet’le bir konuyu konuşuyor, Fatma’yla başka bir konuyu konuşuyor. ... Dolayısıyla zengin bir sohbet ortamı var. Hem okul içerisinde ders ortamında konuşmalar o yüzden çok fazla. ... Şimdi en sağlıklı en güvenilir yol okul ortamındaki arkadaşlık ilişkileri. Ee zaten çocuklarımızın şimdi böyle okullarda ne bir sosyal aktivite ne bir kültürel aktivite... Bu anlamda çok yeterli imkânlar sahip olmadıkları hem ailesel olarak hem çevre olarak hem de biz okul imkânı olarak bunları onlara veremediğimiz için çocuğun yapacak başka bir şeyi kalmıyor. Ergenlik çağında da arkadaşlık ilişkileri inanılmaz derecede önemlidir. Bu anlamda hiçbir hedefi, hiçbir şeyi olmaksızın bile sırf bu görevi yerine getirmek için okula gelen çocuklar var.” (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

Meseleye bu açıdan bakıldığında ergenlik döneminin karakteristik özelliği olan aileden uzaklaşma dürtüsü ve arkadaş ilişkilerinin ön planda tutulması eğiliminin çocukları, eğitsel süreçler öncelikli olmasa da, güvenli bir ortam olan okula yönelttiği düşünülebilir. Öte yandan, bunun da temelinde aslında çocukların zaman geçirecekleri ve kişisel gelişimlerini destekleyici sosyal ve kültürel olanakların yoksunluğu ile ailelerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenememesinin de yer aldığı vurgulanmaktadır.

Okulun bireyin toplumsallaşma sürecindeki önemi ve katkısı yadsınamayacağı gibi kişisel gelişim açısından da önemi göz ardı edilemez. Ancak okulun en temelde bir eğitim ortamı olmasından hareketle öğrencilere eğitim sürecinde bilgi ve davranış kazandırılması yoluyla onların bir üst eğitim kurumuna veya mesleğe hazırlanması okulun temel hedefleri olarak belirtilebilir. Bu ise akademik başarı kavramıyla ilgili bir durumdur. Okul personelinden alınan bilgilere göre, görev yaptıkları okullarda öğrenim

gören öğrencilerin genel profiline ilişkin çizilen tablonun pek olumlu olmadığını söylemek gerekir. Özellikle okula yönelik ilgi ve motivasyon hususunda okul personelinin öğrenciler hakkında dile getirdiği noktaları şu şekilde yansıtmak mümkündür:

“Yani şöyle söyleyeyim, derse ilgileri yok. Yani bunu nerden çıkartıyorsun? Öğrencinin ders notlarına bakarak çıkartabiliyorsun, getirdiği materyallere, malzemelere bakarak çıkartabiliyorsun, devamsızlığına bakarak çıkartabiliyorsun... Yani ders motivasyonları zaten yok. Yani şu şekilde yok. Öğrenciye öğretmenin ismini soruyorsun, bilmiyor. ... ikinci dönemin sonuna geldik neredeyse öğrencinin öğretmenin ismini bilmez mi bir insan, ama bilmiyor. Bunun dışında sınavda hangi notu aldın, onu bilmiyor. ... Yani genel hatlarıyla motivasyonları düşük, efendime söyleyim derslerle pek alakaları yok ... Şimdi öğrenci sadece dediğim gibi burada notlarla geçtiğini düşünüyor, evet geçiyor bir şekilde geçiyor yani 50 ortalamayı tutturup da 6 tane zayıfla geçen de var ama bir o taraftan da 95 ortalama yapıp derslerinde başarılı olan öğrenci de var. Ama bizim genelde bu meslek liselerinde daha çok daha yoğunluklu olarak baktığımızda ya sınırdaki kılı kılına geçen öğrenciler oluyor. Ha bu öğrenciler buraya gelip 4 sene boyunca gelip gittiklerinde yani mesleki olarak da çok bir şey alamıyorlar açık değil bunlara. Yani geliyorlar rahat bir şekilde geziyorlar, gidiyorlar sınavlara kimi zaman çalışmıyorlar, öğrenci sınavda geliyor buraya işte kopya çekerken yakalanan öğrencilere soruyorsun ‘neden çalışmadın?’ ‘Sınavın kolay geçeceğini düşünüyordum onun için çalışmadım.’ diyor. Yani dediğim gibi işte motivasyon eksik, o sorumluluk eksik, iş bilinci eksik, birçok eksiklikler var.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

“... buraya genelde başarısı düşük öğrenciler geliyor. Okulumuzun puanı, düşük bir puanla öğrenci alıyor... Genelde hedefleri ve amaçları olmayan öğrencilerin tercihi... Yani zorunlu geldikleri bir okul gibi oluyor. ... Başarı oranı düşük... Başarı düşük olunca onlarda öyle bir, bir de öğrenilmiş çaresizlik dediğimiz şey oluyor. Hani ‘Zaten yapamam, zaten başaramayacağım.’ Motivasyon düşüyor. ... akademik başarıda özellikle başarısızlar.” (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

“Öğrencilerin okula ilgi düzeyi çok düşük. Burayı sadece sosyal ortam olarak görüyorlar. Derse ilgileri de yok pek. ... bir çoğunda davranış problemleri olduğu için dersi kaynatma peşindeler, ders dinlemiyorlar. ... Okulu bitirmek istiyorlar hani diploma almak için ama bitirdikten sonra burda okudukları alanda çalışma derdinde değil çoğu.” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

Öğrencilerin okula yönelik ilgi ve motivasyonlarıyla birlikte okula karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz duygular okul ortamında algılanan yaşam kalitesi kavramıyla açıklanmaktadır. Okul yaşam kalitesi açısından öğrencinin algısı kuşkusuz bireysel yaşam deneyimlerine göre şekillenmekte ve kişiden kişiye değişmektedir. Selvitopu'nun (2018) Afyonkarahisar'daki meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesini inceleyen çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesini orta düzeyde algıladığı ve okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın öznelere yönelik ortaya çıkan okul konusundaki düşük ilgi ve motivasyonu işaret eden bulguları destekleyici bir nitelik arz etmektedir.

Okul personelinin görüşleri öğrencilerin pek çoğunun eğitimlerine yönelik motivasyon ve akademik başarı konusundaki dezavantajları konusunda ortak bir paydayı yansıtmakla birlikte bu meselesinin çok boyutlu bir olgu olduğunu da ortaya koymaktadır. Bunlar arasında dile getirilen okula ilginin zayıf olması, sorumluluk bilincinin eksik olması, bir hedefe sahip olmama, davranış problemleri, öğretmenlerle ve derslerle bağ kuramama gibi hem bireye hem de okula ilişkin faktörlerin bir arada görüldüğü karmaşık bir durumdan söz etmek mümkündür. Öte yandan öğrencilerin okula yönelik düşük ilgi ve motivasyonun arkasında yatan nedenlerden biri olarak okul personeli tarafından belirtilen ortak düşüncelerden biri de öğrencinin lise düzeyindeki eğitim için yeterli hazırbulunuşluk seviyesinde bulunmamasıdır:

“Sistemin zaten en büyük sıkıntısı bu, buraya okuma-yazma bilmeyen öğrenciler geliyor mesela yani ilkokulda, orta ya da şöyle söyleyeyim ilköğretimde artık kalmayı kaldırdıkları için öğrenciler bir türlü, bir şekilde geçiyorlar. ... Ya meslek lisesi aslında amacının dışında bizde şöyle anlaşılıyor, çalışmayan öğrencilerin gönderildiği bir ne diyelim bir kurum olarak algılanıyor yani.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

“Çocukların akademik anlamda eksikleri çok ama onlara nasıl davranılacağı da önemli. Yani çocuklar gerçekten anlatılan dersleri anlayamıyor çünkü daha temel bilgilere sahip değiller. Mesela matematikte bu sıkıntı çok fazla. Matematik hiç yok neredeyse öğretmen öğrenciye trigonometri anlatacak ama henüz dört işlemi doğru düzgün yapamayan öğrenciler var.” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

“... ortaokuldan çocuk bomboş geliyor. ... Çarpım tablosunu öğrenmeden geliyor ... Sembolik matematiği nasıl yapacak bu çocuk? Yani sembolik matematiği bırak klasik dört işlemi bile yapamıyor. Çarpma, toplama, çıkarma emin ol bunu yapamıyor çocuk. Çünkü çarpım cetvelini bilmiyor. Daha hece bölmeyi bilmiyor, bir kelimenin hecelere bölümünü bilmiyor daha ilkokul bir de iki de yapılan şeyleri. Ortaokullar gerçekten sıkıntılı.” (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

“Kültür dersleri onlar için zor gelebiliyor çünkü teorik altyapısı çok yok birçok öğrencinin. O yüzden matematik fizik gibi dersleri öğrenemiyorlar. Dediğim gibi meslek derslerinde daha iyiler çünkü bir şeyler üretebiliyorlar. Fakat kültür derslerinde bu pek mümkün olmuyor çünkü öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri çok düşük bu yüzden branş öğretmenleri çok şikayetçi. Yazı... öğrenciler arasında daha yazı yazmayı bile çok zorlukla becerebilenler var.” (Rehberlik öğretmeni 4, K, 44 yaş)

Okul personelinin görüşleri öğrencinin pek çoğunun bir üst eğitim kademesine hazırlık aşamasında yeterli donanıma gelmeden mezun olduğunu ve bunun da eğitim-öğretim sürecinde ciddi bir dezavantaj oluşturduğu yönünde birleşmektedir. Görüşülen öğrencilerin önemli bir kısmının derslerin zorluğundan söz ederek derse olan ilgilerini kaybettiklerini ifade etmeleri ortaya çıkan bu görüşü destekler niteliktedir. Bu durumda

meslek edinmeyi sağlaması amaçlanan bu okulların sıradan bir diploma sağlayıcısı haline gelmesi sonucu ortaya çıkabilmektedir.

Bu noktada öğrenci başarısızlığı açısından okulun mevcut eğitim kalitesinin önemli bir etken konumunda olduğunu unutmamak gerekir. Bu hususta okul niteliğine dair öncelikli olarak eğitim olanakları ve öğretmenlere ilişkin düşünceler ile okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin okul niteliğine dair söylediklerine bakıldığında genel olarak nicel bulgularla uyumlu bir şekilde olumlu bakış açısına sahip olduklarını anlamak mümkündür. Bu hususta bazı öğrencilerin düşünceleri ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Okul çok güzel, öğretmenler çok iyi. Bir şey olduğu zaman ilgileniyorlar, destek çıkıyorlar. Yanımda oluyorlar, yardımcı oluyorlar. Okul güzel her şey tam... Hani hocalar sayesinde çalışıyoruz ediyoruz. Dinlediğim zaman derslerim iyi oluyor.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

“Şahsen ben yani burda öğretmen kadrosu olsun böyle saygıları olsun sınıflar olsun hepsi dört dörtlük. Benim okulda öğrendiklerim yeter de artar bile.” (Öğrenci 3, E, 17 yaş)

“Okula kötü derim ama okulun içindeki öğretmenlere hiçbir şey diyemem. Özellikle bu okuldaki öğretmenlere hani hiçbir şey diyemem.” (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

“Hani bir zaman tamam bir yere kadar ders işliyoruz ama sonra aslında eğlenceli geçiyor yani kendime göre. Hani şimdi bir derse kolay deyip bir derse zor ders olmaz yeri geldiğinde hepsi kolay. ... Hani yeri gelsin öğretmenler, yeri gelsin ders konuları...” (Öğrenci 17, K, 17 yaş)

“Ya aslında bu okulun verdiği eğitim bence iyi hani, kötü diyemem. Öğretmenleri iyi, ders anlatımları felan. ...gerçekten çok iyi... Sadece öğrenciler çalışmadığı için, bizler... (gülerek)” (Öğrenci 2, K, 17 yaş)

Öğrencilerin verdiği bu bilgiler nicel boyutta kendilerine sorulan öğretmen ilişkilerinin durumuyla karşılaştırıldığında uyumluluk göstermektedir. Nitekim öğrencilerin önemli bir çoğunluğu öğretmenleri ile olan ilişkilerini olumlu değerlendirmiştir. Öte yandan görüşme yapılan öğrencilerin hemen hiçbiri öğretmenlerle ilgili şikayet ettikleri bir hususu dile getirmemiştir. Bu durum okuldan beklentinin zayıf olmasının bir sonucu olarak da değerlendirilebilir ancak bu durumu destekleyecek yeterli veriye ulaşılamamıştır. Okulla ilgili olumsuzluklara daha çok vurgu yapan öğrenciler ise özellikle okulun bulunduğu çevrenin olumsuzluklarını dile getirmiştir:

Çoğu insan istemeyerek geliyor buraya. ... Diyelim ki yüzdesini düşünürsek yüzde onu isteyerek geldiyse yüzde doksanı kesinlikle istemeyerek gelmiş. ... Ya erkek lisesi, sanayi içi... Sanayi içerisinde olduğu için falan hani. Kusura bakma abi ama...

P.ç yatağı diyorlar. Esrarcısı, onu bunu her şeyini kullanan, madde kullanan insanlarla dolu diye biliyorlar.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

“(Okulun) arkası biraz sıkıntılı. Çok kötü arkalar. Okulun arkası bayağı İskitler tam meydana doğru. Orda çok şeyler var. Travestiler var. Esrar satıcılar var ülkü ocakları var. En çok da onları yolda görüyoruz.” (Öğrenci 10, E, 15 yaş)

“Okuduğum yeri sevmiyom burayı sevmiyom. Düzgün bir yer olsa okurum yani. Daha yeni afedersiniz şurda geliyorum şu hemen üstte şu parkın orda iki tane çocuk bonzai içmiş ondan sonra kafalar böyle gidip geliyor gidip geliyor ne yaptıklarını bilmiyorlar. Ondan sonra millet başına üşüştü ambulans neyim çağırdılar. İşte abi böyle... pislik yer ya. Ben sevmiyom burayı. O yüzden de zaten okulu bırakacam.” (Öğrenci 16, E, 17 yaş)

“Yani buraya göre okul ortamı bence kötü bi şey. ... Yani sigara, uyuşturucu bulunan... karşı tarafa bakınca okulun karşısında bir sürü abdal, cingen hepsi doluyor. Sabahın köründe niye geliyorsun arkadaşım? ... Geliyorlar, böyle bakıyorlar, gidiyorlar. ... Buranın ağası benim gibi falan. Öyle şeyler. ... Yani insanlar okumuyor direkt serseri. Ee git çalış, niye burda şey yapıyon ki.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

“Ya etraftaki hani öğrenciler felan hiç kafa dengi değil, uyuşamıyoruz. Hiç anlayamıyoruz. Hani laf anlatmaya çalışıyorsun, anlamıyorlar. Böyle her zaman, böyle şiddete başvuru yapıyorlar. Karşındakilerini dinlemeyi bilmiyorlar, empati hiç yok onlarda. Değişikler ya.” (Öğrenci 19, K, 17 yaş)

Aksungur (2006) tarafından 18-24 yaş aralığındaki Altındağlı gençlerle yapılan çalışmada bu bulguları destekleyici sonuçlara yer verilmektedir. Araştırma kapsamında görüşülen öğrenciler buldukları çevredeki okulların çevresinin taşıdığı olumsuz nitelikler, olumsuz arkadaş çevreleri, öğrencilerin okumaya yönelik düşük motivasyona sahip olmaları dolayısıyla dezavantajlı durumda olduklarını ve iyi bir eğitim alamadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte araştırma bulgularında, eğitim hayatını çeşitli sebeplerde yarıda bırakanların daha sonra özellikle kalifiye olmayan işlerde çalışmak zorunda oldukları için karşılaştıkları zorluklar ve ekonomik sorunlar nedeniyle pişmanlık duyduğu yönünde görüşlerine yer verilmektedir.

Öğrenciler ve okul personelinden alınan bilgiler doğrultusunda okula yönelik ilgi ve motivasyon düzeyinde görülen eksikliklerin öğrencinin ev ortamındaki durumuna yansımalarını anlamak üzere okulla ilgili sorumluluklarını evde yerine getirme konusunda görüşülen öğrencilerin pek çoğunun bu konuya yeterli zaman ayırmayı tercih etmedikleri görülmüştür:

“Ben yani okulda dersi derste dinliyorum ödevlerimi yapıyorum aklıma giriyor. Evde çalışmıyorum. ... Fazla gerek duymuyorum. ... Sınavlara hazırlanmak için tekrar... Şöyle, ödevlerin üstünden tekrar yaparım. Çıkacak konuları zaten hocalar ödev olarak veriyor. Onlara çalışırım.” (Öğrenci 1, E, 15 yaş)

“Eve gidince yemeğimi yiyorum. Sonra biraz dışarı çıkıyorum top oynuyorum. Sonra yine eve dönüyorum bazen arada sırada ders çalışıyorum. Sınavlar olduğu sıra çalışıyorum. Sınav olmazsa çalışmıyorum.” (Öğrenci 10, E, 15 yaş)

“... Evde kesinlikle ders çalışmam. Okuldayken de çabamla geçmeye bakarım. Tabi hocaları dinlerim mesela matematik dersini. O aklımda kalır yazılıda önüme gelince yaparım. Derste dinlerim onun dışında çalışmam.” (Öğrenci 16, E, 17 yaş)

“Dersler çok, bayağı odaklanmam gerekiyor. O da olmuyor yani. Yani (okulda) dinlesem bile kavrayamıyorum tam. Evde tam çalışmam lazım. O da işime gelmiyor yani çalışmak. ... Yani yapmak istemediğimden. Kitap okumak istiyorum anlıyorum ama hani ders çalışmak istemiyorum falan filan.” (Öğrenci 20, E, 16 yaş)

“Hocam eskiden çalışıyodum. Proje falan vardı onları falan yapıyordum da bu aralar boşladım hocam. Üşeniyom. Çalışmak istemiyom hocam ama keşke çalışsaydım diyom şimdi de. Dönem sonu geldi o yüzden. ... (Notlarım) İlk dönem orta hocam işte onlar da. ... Hocam bilmiyom ki çalışmıyom. ... Hocam böyle beni eve gidince çalıştıracak biri olsaydı daha çok çalışırdım. ... O zaman daha iyi olurdu. Şu an çalıştıran yok. Öyle yani. Annem bilmiyor zaten. İlkokul mu ortaokul mu ne? Babam da... yurt dışında olduğu için...” (Öğrenci 22, E, 15 yaş)

Evde ders veya okulla ilgili diğer sorumluluklarla pek fazla ilgilenmediğini dile getiren öğrencilerin okul motivasyonunun düşük ve okula olan bağlılıklarının zayıf olduğu düşünülebilir. Aslında öğrencilerin ifadeleri bu durumu açık bir biçimde yansıtmaktadır. Öğrencilerin eğitim ortamında sahip olduğu ödev hazırlama, sınavlara hazırlık, derslere çalışma gibi görevlerinin ihmal edilmesi ve başka zamana bırakılmasını açıklayan akademik erteleme davranışının yansımaları burada görmek mümkündür. Uzun-Özer (2009) tarafından lise öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasında akademik erteleme davranışına rastlandığı ve bunun oldukça yaygın bir sorun olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla uyum göstermektedir. Bununla birlikte görüşülen öğrencilerden bir kısmı evde düzenli olarak ders çalıştığını belirterek kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okuldan sonra şimdi doğru söyleyeyim bakıyorum burada pek çok arkadaşım okuldan sonra test çözmüyor. ... O yüzden ben eve gittiğim zaman belki klasik olacak ama ders çalışıyorum gerçekten. Derste yaptıklarımızı tekrar ediyorum. Test çözüyorum. Sonra televizyon izliyorum. Genelde Saat 6 ile 8 arası ders çalışıyorum. Genelde düzenli çalışıyorum bazen sınavlar olduğunda bunu aşıyor.” (Öğrenci 6, K, 16 yaş)

“Hani düzenli bir şekilde ders çalışmak daha iyi. Hani ezber sonuçta nereye kadar götürülebilir ki, öğrenmek daha iyi. ... şimdi yine sınav haftasındayız, sınava çalışıyorum. ... sınav olmadığı zaman böyle hani testler felan çözüyorum. Hani YGS ile ilgili önüme gelen. Yeni yeni oluyor bu ama. Bu yıl oluyor. Onun dışında ondan

sonra İngilizce'ye yoğunlaşacam ... çok yoğun olacak üç ay felan.” (Öğrenci 19, K, 16 yaş)

“(Eve gidip) dinlendikten sonra ders çalışırım, bayağı çalışırım ondan sonra uyurum direkt. Bazen de düzenimi bozuyorum 11’de başlıyorum derse 1-2 gibi bitiriyorum uyuyorum öyle yani. Çalışma masam baştan aşağı not, derslerle ilgili. Okuyup okuyup küçük küçük notlar alıyorum gözden geçirme amaçlı. ... Günde 2-3 saat veya 4-5 saat çalışıyorum. Rahatsız olduğum zamanlar bir saat çalışırım öbür türlü her gün böyle uygulamaya çalışıyorum.” (Öğrenci 14, K, 16 yaş)

Evde ders çalışma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin ortak noktasının okul dışındaki zamanının çoğunluğunu evde geçirmesi ve okulla ilgili konulara düzenli olarak zaman ayırması olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda sosyal yaşama ve okul sorumluluklarına ayrılan süreler bakımından evde ders çalışmaya zaman ayırmadığını beyan eden öğrenciler ile düzenli ders çalıştığını beyan eden öğrencilerin zaman kullanım alışkanlıklarının oldukça farklı olduğu değerlendirilebilir. Anlaşıldığı üzere kimi durumlarda öğrenciler okul için gerekli ilgi ve motivasyona sahip olmadığından okulla ilgili sorumlulukları ‘gereksiz’ bulabilirken kimi öğrenciler ise okul dışı zamanlarının önemli bir kısmını ders çalışarak geçirme yoluna gidebilmektedir. Bu gibi durumlarda doğru ve yeterli ebeveyn desteği ve yönlendirmesinin önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Ancak burada yine özellikle ele alınması gereken noktalardan biri yukarıda okula yönelik ilgi ve motivasyon noktasında değinildiği gibi ev ortamında okul sorumluluklarını yerine getirme konusunda erkek öğrencilerin ifadeleri isteksizlik, erteleme, önemsememe, ebeveynden destek alamama gibi sebeplere dayalı olarak akademik çabalarındaki eksiklikleri göstermekte iken kız öğrencilerin ifadelerinde evde düzenli ders çalışma vurgusuna daha fazla rastlanmaktadır. Dolayısıyla nitel bulgularda özellikle kendini gösteren akademik ilgi ve çabaların kız öğrencileri erkek öğrencilerden ayıran bir nitelik sergilediği görülmektedir.

Kız öğrenciler tarafından daha fazla sergilenen akademik motivasyonun temelinde yine toplumsal cinsiyetle bağlantılı noktalar olduğunu düşünmek mümkündür. Alanyazında ataerkil ailede yetişen ve erkek çocuğa göre arka planda bırakılarak toplumsal cinsiyet rollerini benimsemesi istenen kızların kendini var edebilmesi için çok daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneğin, Sayılan ve Özkazanç (2012) tarafından Ankara’da bir devlet lisesinde yürütülen örnek olay çalışmasının sonuçlarında da belirtildiği gibi kız öğrencilerin sınıfsal farklılıklar gösterse de okula yönelik ilgisi ve eğitimden beklentileri daha yüksektir. Bu hususta temel belirleyicilerden biri de kız öğrencilerin karşı karşıya olduğu toplumsal cinsiyet sorunlarıdır. Çünkü kızlar için ‘okumak’ gelecekte evlenip kocaya bağımlı bir yaşam sürmemek için önemli bir

güçlendiricidir. Bu noktada eğitim konusu kız çocuklarının 'geleceğini kurtarma' ve onu kısıtlayan çevreden kurtulma noktasında önemli fırsatlardan biri olarak kendini göstermektedir.

Görüşülen öğrencilerin daha az sayıdaki bir kısmı ise ailesinin içinde bulunduğu hayat şartları ve imkansızlıklar dolayısıyla evde okulla ilgili bir şey yapamadığını şu şekilde dile getirmiştir:

"Ders konusuna geldiğin zaman evdeki şartlar el vermiyor. Evde anneannem var benim yeri geliyor annemle kavga ediyor, yaşlı olduğu için. Yeri geliyor evde kardeşlerim çok ses çıkartıyor odaya girip çalışmıyorsun. Hani kendine ait bir oda olmadığı için girip ders çalışmıyorsun. Bu gibi durumlar olmuyor değil. Ben ödev yazacakken bile telefonu açıyorum evde millet televizyon izliyor ben orda ders çalışıyorum kimin aklına ders girer. Böyle durumlar el vermiyor." (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

"... okul çıkışlarından sonra çalışmaya gideceğim için hani mesela yarın sınav var ben şöyle defterin yüzünü açamıyorum. Çünkü akşam eve geldiğimde saat çok geç oluyor ve yorgun oluyorum. Zaten içeri girdiğimde direkt ben kendimi yatağa atıyorum. Hani hiçbir şeyi, çantamı bile hazırlamıyorum sabah kalktığımda. Ve okula yürüyerek geliyorum yürüyerek gidiyorum. Sabah kalktığımda şimdi kim gidecek diye hissettiğim çok oluyor ama işte ona da mecburum, mecbur bitirmek zorundayım." (Öğrenci 8, E, 17 yaş)

Çalışan çocuk sorunu eğitim söz konusu olduğunda bir anlamda çocuk hakkı ihlali olarak değerlendirilmekte ve fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan pek çok olumsuzluğu beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır (Erbay, 2008). Bununla birlikte, öğrencilerin evdeki yaşam alanının okula yönelik sorumluluklarını yerine getirmesini mümkün kılacak bir şekilde oluşturulmaması da önemli bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu öğrencilerin ve ailelerinin içinde bulunduğu yaşam koşulları ve maruz kaldıkları ebeveynleşme sorunu gelişimlerini riske atan en temel sorunlar olarak görülmektedir.

3.9. ÖĞRENCİLERİN AİLE VE OKUL YAŞAMI ETKİLEŞİMİ VE AİLE İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlıkta araştırmaya katılan öğrencilerin aile ve okul yaşamının bazı kesişim noktalarına ilişkin algıları ve bu doğrultuda aile işlevselliğine bakış açılarını yansıtan nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgular kapsamında öğrencilerin eğitim konusunda aileden aldıkları desteğin, ailenin okul başarısıyla ilgilenme durumunun ve ailede yaşanan sorunların okulu etkileme düzeyinin Aile Değerlendirme Ölçeği puanları açısından incelenmesi ele alınırken nitel bulgular kapsamında öğrencilerin ve okul

personelinin ailelerin okula ve eğitime olan yaklaşımı, eğitime katılım durumu, eğitimden beklentileri gibi alanlarda ortaya çıkan sonuçlar ortaya konulmuştur.

3.9.1. Öğrencilerin Aile ve Okul Yaşamı Etkileşimi Doğrultusunda Aile İşlevselliğinin İncelenmesine Yönelik Nicel Bulgular

Çizelge 3.26'da araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim konusunda ailelerinden aldıkları destek düzeyine göre Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) puanlarının incelenmesini içeren bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.26. Öğrencilerin Eğitim İçin Ailelerinden Aldıkları Desteğin Düzeyine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Ailenin eğitime verdiği destek</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Her zaman	249	1.95	0.57	21.769	.000**	1-3
	Çoğu zaman	82	2.07	0.54			2-3
	Bazen veya daha az	65	2.48	0.71			
İletişim	Her zaman	249	2.02	0.48	18.577	.000**	1-2
	Çoğu zaman	82	2.18	0.48			1-3
	Bazen veya daha az	65	2.43	0.56			2-3
Roller	Her zaman	249	2.10	0.40	20.033	.000**	1-2
	Çoğu zaman	82	2.23	0.37			1-3
	Bazen veya daha az	65	2.45	0.43			2-3
Duygusal tepki verebilme	Her zaman	249	2.01	0.58	18.741	.000**	1-2
	Çoğu zaman	82	2.19	0.56			1-3
	Bazen veya daha az	65	2.50	0.64			2-3
Gereken ilgiyi gösterme	Her zaman	249	2.38	0.40	.846	.430	
	Çoğu zaman	82	2.40	0.35			
	Bazen veya daha az	65	2.45	0.40			
Davranış kontrolü	Her zaman	249	2.10	0.33	6.028	.003**	1-3
	Çoğu zaman	82	2.13	0.33			
	Bazen veya daha az	65	2.26	0.35			
Genel işlevler	Her zaman	249	1.74	0.52	30.957	.000**	1-2
	Çoğu zaman	82	1.93	0.49			1-3
	Bazen veya daha az	65	2.31	0.59			2-3

*p<0.05, **p<0.01

Eğitimi konusunda ailesinden bazen veya daha az düzeyde destek gördüğünü beyan eden öğrenciler Problem çözme boyutunda en yüksek puan ortalamalarına sahip olmuştur (\bar{X} =2.48). Bunun aksine en düşük puan ortalamalarının sahibi ailesinden her zaman destek gören öğrencilerdir (\bar{X} =1.95). Ailesinin eğitimi için kendisine verdiği desteği farklı düzeyde algılayan gruplar arasında Problem Çözme puan ortalamaları

açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=21.769$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmaya göre (Post-hoc) ailesinden eğitimi için bazen veya daha az destek görenlerin çoğunlukla ve her zaman destek görenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda eğitimi için ailesinden daha az destek alan öğrencilerin problem çözme özellikleri bağlamında ailesini daha az işlevsel değerlendirdiğini gösterir niteliktedir.

İletişim boyutundaki dağılıma bakıldığında eğitimi için ailesi tarafından bazen veya daha az düzeyde destek gördüğünü beyan eden öğrenciler en yüksek puan ortalamasına sahipken ($\bar{X}=2.43$), her zaman gördüğünü beyan eden öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.02$). Ailesinin kendisine eğitim için verdiği desteğin düzeyi farklı olan gruplar arasında İletişim puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=18.577$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırma (Post-hoc) sonuçları ailesinden eğitimi için bazen veya daha az destek alan öğrencilerin çoğu zaman ve her zaman destek alanlara kıyasla, çoğu zaman destek alanların ise her zaman destek görenlere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum ailesinden daha az destek aldığını düşünen öğrencilerin ailelerinin iletişim özelliklerini değerlendirirken daha düşük düzeyde işlevsellik belirttiklerini göstermektedir.

Eğitimi konusunda ailesinden bazen veya daha az destek gördüğünü beyan eden öğrenciler Roller boyutunda da en yüksek puan ortalamasına sahipken ($\bar{X}=2.45$) ailesinden her zaman destek görenler en düşük puan ortalamasına sahiptir ($\bar{X}=2.10$). Ailesinin eğitim için kendisine verdiği desteği farklı düzeyde algılayan gruplar arasında Roller puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=20.033$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre ailesinden bazen veya daha az düzeyde destek görenlerin çoğu zaman ve her zaman görenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ailesinden çoğu zaman destek gördüğünü belirtenlerin ise her zaman destek görenlere göre daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitimi için ailesinden daha az destek alan öğrencilerin aile içi roller bakımından ailesini daha az işlevsel bulduğunu söylemek mümkündür.

Duygusal Tepki Verebilme boyutundaki puan dağılımı incelendiğinde eğitimi için ailesi tarafından bazen veya daha az desteklenen öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=2.50$), her zaman desteklenen öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına sahip

olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.01$). Ailesinin kendisine eğitim için verdiği desteği farklı düzeyde algılayan gruplar arasında Duygusal Tepki Verebilme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=12.462$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçları ailesinden eğitimi için bazen veya daha az destek alan öğrencilerin çoğu zaman ve her zaman destek alanlara kıyasla, çoğu zaman destek alanların ise her zaman destek alanlara kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum aileden eğitim konusunda alınan destek azaldıkça öğrencilerin ailelerinin duygusal tepki verebilme özelliklerini değerlendirirken daha düşük düzeyde işlevsellik belirttiklerini göstermektedir.

Gereken ilgiyi Gösterme boyutunda yine en yüksek ortalamanın ailesinden eğitimi için çok az ya da hiç destek alamadığını belirten öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=2.45$), en düşük ortalamanın ise ailesinden her zaman destek gördüğünü ifade eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.38$). ANOVA sonuçları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Buna göre Gereken İlgiyi Gösterme boyutunda öğrencilerin ailelerine yönelik işlevsellik algısının kendilerine eğitimleri için verdikleri desteğe göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Çizelgede yer alan bulgular Davranış Kontrolü boyutunda incelendiğinde en yüksek ve en düşük puan ortalamalarının ailesinden en az destek alan öğrencilerle en fazla destek alan öğrencileri temsil ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda ailesinden eğitimi için nadiren destek aldığını veya hiç destek alamadığını söyleyen öğrenciler en yüksek puanları yansıtırken ($\bar{X}=2.26$) ailesinden her zaman destek aldığını belirten öğrenciler en düşük puanları yansıtmaktadır ($\bar{X}=2.10$). Puan ortalamalarının ailesinin kendisine eğitim için verdiği desteğin düzeyi temel alınarak karşılaştırılması (ANOVA) sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=6.028$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre farklılaşmayı yansıtan gruplar ailesinden eğitimi için bazen veya daha az destek görenler ile ailesinden her zaman destek görenlerdir. Bu durumda eğitimi için ailesinden düşük düzeyde destek alan öğrencilerin ailelerini bu boyutta daha az işlevsel bulduğu yorumlanabilir.

Genel işlevler boyutunda da aynı şekilde ailesinin kendisine eğitim için verdiği desteğin düzeyine göre oluşan gruplar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=20.877$, $p<0.01$). Bazın veya daha az destek görenlerin ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.31$) her zaman destek görenlerin en düşüktür ($\bar{X}=1.74$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre ailesinden eğitimi için her zaman

destek aldığını beyan öğrenciler diğer tüm düzeylerde yer alanlarla farklılaşmaktadır. Benzer biçimde ailesinden çoğu zaman eğitimi için destek gördüğünü söyleyen öğrenciler daha az düzeyde destek alan öğrencilerden puan ortalamaları anlamında farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda, aileden eğitim konusunda destek alma düzeyi düşük olan öğrencilerin ailelerini genel olarak daha az işlevsel düzeyde gördükleri çıkarımına ulaşmak söz konusudur.

Meseleye sosyal destek açısından bakıldığında da aileye yönelik faktörlerin yarattığı etkiyi anlamak mümkündür. Budak'ın (1999) çalışmasında, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ailesinden ve arkadaşlarından aldığı sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığı bulunmuştur. Bu bakımdan özellikle ailenin sağladığı sosyal desteğin önemi vurgulanmıştır. Okula olan ilgi aslında çocuğa olan ilgiyi de içerir. Bu nedenle çocuklarıyla yeterli düzeyde ilgilenen ebeveynler çocuklarının okul yaşamlarıyla ilgilenmeyi de düşünmektedir. Bunu da ailedeki ebeveynlik stiliyle özdeşleştirmek olanaklıdır. Ebeveynlik stili farklı olan ailelerin çocuklarına karşı gösterdikleri ilgi düzeyi farklıdır. Bununla ilişkili olarak McFarlane, Bellissimo ve Norman (1995) tarafından yapılmış sekiz yüz lise öğrencisini kapsayan bir çalışmada ebeveynlik tarzının aile işlevlerinin ve dolayısıyla ergenin iyilik halinin temel belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır. Hem annenin hem de babanın gösterdiği ilgi düzeyi arttıkça aile işlevsellik düzeyi ve ergenin iyilik hali artmaktadır.

Ailenin çocuğun eğitimiyle ilgilenmesi ve destek olmasının çocuğun okula devamlılığı üzerinde de etki sahibi olduğu belirtilebilir. Öyle ki, Şimşek'in (2011) çalışmasında ortaya konulduğu üzere aile tarafından eğitim durumuyla daha fazla ilgilenildiğini beyan eden öğrencilerin daha az ilgi görenlere göre okulu bırakma eğilimleri anlamlı biçimde düşüktür. Bu doğrultuda okula yönelik maddi veya manevi aile desteğinin çocuğun eğitimine devam etmesi noktasında önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu anlamak mümkündür.

Çizelge 3.27'de katılımcı öğrencilerin okul başarısına ilgi göstermeleri bakımından ailelerine yönelik algısının ADÖ'den aldıkları puanlara göre incelenmesine yönelik bulgular verilmektedir.

Çizelge 3.27. Öğrencilerin Ailenin Okul Başarılarıyla İlgilenme Düzeyine Göre ADÖ Puanlarının İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Ailenin okul başarılarıyla ilgilenmesi</i>	<i>n</i>	<i>X̄</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Her zaman	182	1.88	0.54	22.867	.000**	1-2 1-3
	Çoğunlukla	134	2.04	0.54			1-4
	Bazen	46	2.35	0.60			2-3
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.68	0.82			2-4
İletişim	Her zaman	182	1.99	0.48	16.623	.000**	1-3
	Çoğunlukla	134	2.12	0.46			1-4
	Bazen	46	2.36	0.49			2-3
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.55	0.64			2-4
Roller	Her zaman	182	2.07	0.38	19.691	.000**	1-2 1-3
	Çoğunlukla	134	2.20	0.37			1-4
	Bazen	46	2.48	0.44			2-3
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.46	0.48			2-4
Duygusal tepki verebilme	Her zaman	182	1.95	0.54	21.966	.000**	1-2 1-3
	Çoğunlukla	134	2.13	0.54			1-4
	Bazen	46	2.43	0.66			2-3
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.71	0.69			2-4
Gereken ilgiyi gösterme	Her zaman	182	2.36	0.39	1.242	.294	
	Çoğunlukla	134	2.43	0.39			
	Bazen	46	2.45	0.35			
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.44	0.46			
Davranış kontrolü	Her zaman	182	2.08	0.33	4.235	.006**	1-4
	Çoğunlukla	134	2.15	0.34			
	Bazen	46	2.15	0.32			
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.30	0.40			
Genel işlevler	Her zaman	182	1.69	0.48	30.595	.000**	1-2 1-3
	Çoğunlukla	134	1.86	0.54			1-4
	Bazen	46	2.16	0.50			2-3
	Nadiren/hiçbir zaman	34	2.52	0.62			2-4

*p<0.05, **p<0.01

Çizelgede katılımcıların ADÖ'ye verdikleri yanıtların ailelerinin okul başarılarına gösterdiği ilgi düzeyine dayanan puan dağılımı ve ailesinin ilgi düzeyi farklı olan gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçları (ANOVA) sunulmaktadır. Analiz için yeterli gözlem sayısına ulaşamayan grupların birleştirilmesi sağlanmıştır. Çizelge genel olarak incelendiğinde ailelerinin okul başarılarıyla ilgilenme düzeyine ilişkin düşüncesi genel olarak olumlu bir yön çizmekle birlikte ilgi düzeyini farklı algılayan öğrencilerin ADÖ puanlarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Ailesinin okul başarıları ile ilgilenme düzeyine ilişkin bulgulara Problem çözme boyutunda bakıldığında bu noktada farklı düşünceye sahip olan gruplar arasında puan ortalamaları

açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ($F=22.867$, $p<0.01$). Ailesinin okuldaki başarısıyla nadiren ilgilendiğini veya hiçbir zaman ilgilenmediğini belirten öğrencilerin ölçekten elde ettiği puan ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.68$) ailesinin bu konuya her zaman ilgi gösterdiğini belirtenlerin en düşüktür ($\bar{X}=1.88$). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçları ailesinin okul başarısına her zaman ilgi gösterdiğini belirten öğrencilerin diğer tüm gruplardan farklılaştığını, ailesinin okul başarısına çoğu zaman ilgi gösterdiğini belirten öğrencilerin de daha az düzeyde ilgi gösterdiğini söyleyenlerden farklılaştığını göstermektedir. Buna göre ailesi tarafından okul başarısına daha az ilgi gösterilen öğrencilerin ailedeki problem çözme özellikleri bakımından ailesini daha az işlevsel değerlendirdiğini yorumlamak mümkündür.

Okul başarısına ailesinin nadiren ilgi gösterdiğini veya hiçbir zaman ilgi göstermediğini beyan eden öğrenciler İletişim boyutunda en yüksek puan ortalamalarına sahip olmuştur ($\bar{X}=2.55$). Bunun aksine en düşük puan ortalamalarının sahibi ailesi tarafından okul başarısına her zaman ilgi gösterilen öğrenciler olmuştur ($\bar{X}=1.99$). Ailesinin okul başarısı için gösterdiği ilgi düzeyini farklı düzeyde algılayan gruplar arasında iletişim puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=16.623$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmaya göre ailesinin ilgisini nadiren gören veya hiç görmeyenlerin çoğunlukla ve her zaman görenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde ailesinin bu konuda bazen ilgi gösterdiğini beyan edenlerin puanlarının çoğunlukla ve her zaman gösterdiğini belirtenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda okuldaki başarısı için ailesi tarafından daha az ilgilenilen öğrencilerin aile içi iletişim özellikleri bakımından ailesini daha az işlevsel değerlendirdiğini söylemek mümkündür.

Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutlarındaki durum birlikte ele alındığında her iki boyutta da yine en yüksek puan ortalamasının ailesi tarafından okuldaki başarı durumuyla nadiren ilgilenilen veya hiç ilgilenilmeyen öğrencilere ait olduğu (sırasıyla $\bar{X}=2.46$ ve $\bar{X}=2.71$), en düşük puan ortalamasının ise ailesinin bu konuya her zaman ilgi gösterdiğini söyleyenlere ait olduğu görülmektedir (sırasıyla $\bar{X}=2.07$ ve $\bar{X}=1.95$). Ailesinin okul başarısı ile ilgilenme düzeyi açısından farklı düşünceye sahip olan öğrenciler arasında Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutundaki puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır (sırasıyla $F=19.691$, $p<0.01$ ve $F=21.966$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre her iki boyutta da ailesinin okul başarısına her zaman ilgi gösterdiğini belirten öğrencilerin diğer tüm gruplardan farklılaştığını, ailesinin okul başarısına çoğu zaman ilgi gösterdiğini

belirten öğrencilerin de daha az düzeyde ilgi gösterdiğini söyleyenlerden farklılaştığını görmek mümkündür. Buna göre ortaya çıkan sonuç ailesi tarafından okul başarısına daha az ilgi gösterilen öğrencilerin ailedeki rollerin ve duygusal etkileşimin niteliği bakımından ailesini daha az işlevsel bulduğunu göstermektedir.

Gereken İlgii Gösterme boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında puan dağılımının geniş bir aralık oluşturmadığını söylemek mümkündür. En yüksek puan ortalaması ailesinin bazen okul başarısına ilgi duyduğunu söyleyen öğrencilere ait iken ($\bar{X}=2.44$), en düşük puan ortalaması ise ailesinin her zaman bu konuyla ilgilendiğini belirten öğrencilere aittir ($\bar{X}=2.36$). Puan ortalamalarının karşılaştırılması (ANOVA) neticesinde katılımcı öğrencilerin Gereken İlgii Gösterme boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Buna göre bu boyutta öğrencilerin ailelerine yönelik işlevsellik algısının ailenin okul başarısıyla ilgilenme düzeyine göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Davranış Kontrolü boyutundaki puan ortalamaları açısından bakıldığında ailesinin öğrencinin okul başarısı ile ilgilenme düzeyine göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($F=4.235$, $p<0.01$). Puan dağılımına göre ailesi tarafından okul başarısı ile nadiren ilgilenilen veya hiç ilgilenilmeyen öğrencilerin ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.30$) her zaman ilgilenilenlerin en düşüktür seviyededir ($\bar{X}=2.08$). Yapılan ikili karşılaştırmaya sonuçları bu sonucu teyit ederek okul başarısıyla en az ilgilenen ailelerle en çok ilgilenen aileler arasında farklılaşma olduğunu göstermektedir. Bu durumda ailenin davranış kontrolü özellikleri bakımından okul başarısına en az düzeyde ilgi gösterilen öğrenciler en çok ilgilenilen öğrencilere göre ailesini daha az işlevsel bulmaktadır.

Ailesinin okul başarısı ile ilgilenme düzeyine ilişkin bulgulara Genel İşlevler boyutunda bakıldığında da öğrenciler arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($F=30.595$, $p<0.01$). Ailesinin okuldaki başarısıyla nadiren ilgilendiğini veya hiç ilgilenmediğini belirten öğrencilerin ölçekten elde ettiği puan ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.52$) ailesinin bu konuya her zaman ilgi gösterdiğini söyleyenlerin en düşüktür ($\bar{X}=1.69$). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre ailesinin okul başarısına her zaman ilgi gösterdiğini belirten öğrencilerin diğer tüm gruplardan farklılaştığını, ailesinin okul başarısına çoğu zaman ilgi gösterdiğini belirten öğrencilerin de daha az düzeyde ilgi gösterdiğini söyleyenlerden farklılaştığını görmek mümkündür. Buna göre ailesi tarafından okul başarısına daha az ilgi gösterilen öğrencilerin ailedeki

genel işlevselliğe ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Mosselam ve diğ., (1990, akt. Kaşık, 2009) tarafından farklı sosyo-ekonomik düzeydeki iki gruptan ergenle yapılan çalışmada anne-baba iletişimi ve okul başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular olumlu iletişimin bulunduğu, çocuğa karşı dengeli tutumların sergilendiği ailelerin ergenin okuldaki başarısını destekleyen bir faktör olduğunu göstermiştir. Dengesiz ilişkilerin olduğu ailelerde ise durum çocuğun okul başarısına olumsuz etki yaptığı anlaşılmıştır. Araştırma bulguları ergenin düşük okul başarısı ile bozuk aile ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir (Mengi, 2011). Bu açıdan bakıldığında daha az ilgi gösterilen öğrencilerin ailesini daha az işlevsel algılaması literatürdeki diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Çizelge 3.28'de katılımcı öğrencilerin aile ilişkilerinde meydana gelen sorunların eğitim yaşamına etkisi bakımından aile işlevselliğini algılama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çizelgede öğrencilere sorulan aile içinde yaşanan sorunların okuldaki eğitimlerini etkileyip etkilemediğine yönelik soruya alınan cevapların ADÖ alt boyutlarına göre gerçekleşen puan ortalamaları ve puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde Problem Çözme boyutunda ailede yaşadığı sorunların okuldaki eğitimini etkilediğini düşünen öğrencilerin puan ortalaması en yüksek iken ($\bar{X}=2.35$) ailedeki sorunların okulunu nadiren etkilediğini düşünenlerin puan ortalaması en düşüktür ($\bar{X}=1.94$). ANOVA testi sonuçları ailesiyle yaşadığı sorunun okuluna etkisini farklı düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında Problem çözme puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($F=7.479$, $p<0.01$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu saptamak üzere yapılan ikili karşılaştırmaya göre ailesiyle yaşadığı sorun okulunu çoğunlukla etkileyenlerin bazen, nadiren etkileyen ya da etkilemeyenlere göre, her zaman etkileyenlerin nadiren etkileyenlere göre ortalamaları daha yüksektir.

İletişim boyutunda puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın ailedeki sorunların okulunu her zaman etkileyen öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=2.41$) en düşük ortalamanın ise hiçbir zaman etkilemediğini düşünen öğrencilere ait olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları gruplar arasındaki puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($F=8.029$, $p<0.01$).

Yapılan ikili karşılaştırmaya göre ailesiyle yaşadığı sorun okulunu her zaman ya da çoğunlukla etkileyenlerin bazen, nadiren etkileyen ya da etkilemeyenlere göre ortalamaları daha yüksektir.

Çizelge 3.28. Öğrencilerin ADÖ Puanlarının Aileyle Yaşanan Sorunların Okulu Etkileme Durumu Açısından İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Ailedeki sorunların okula yansımaları</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Hiçbir zaman	96	1.96	0.55	7.479	.000**	1-4
	Nadiren	111	1.94	0.50			2-4
	Bazen	86	2.00	0.64			2-5
	Çoğunlukla	57	2.33	0.60			3-4
	Her zaman	45	2.35	0.83			
İletişim	Hiçbir zaman	96	2.01	0.54	8.029	.000**	1-4
	Nadiren	111	2.04	0.42			1-5
	Bazen	86	2.07	0.46			2-4
	Çoğunlukla	57	2.31	0.50			2-5
	Her zaman	45	2.41	0.67			3-4 3-5
Roller	Hiçbir zaman	96	2.12	0.40	12.263	.000**	1-4
	Nadiren	111	2.09	0.37			1-5
	Bazen	86	2.13	0.36			2-4
	Çoğunlukla	57	2.39	0.41			2-5
	Her zaman	45	2.48	0.51			3-4 3-5
Duygusal tepki verebilme	Hiçbir zaman	96	2.05	0.59	12.567	.000**	1-4
	Nadiren	111	1.95	0.56			1-5
	Bazen	86	2.04	0.54			2-4
	Çoğunlukla	57	2.47	0.59			2-5
	Her zaman	45	2.49	0.68			3-4 3-5
Gereken ilgiyi gösterme	Hiçbir zaman	96	2.37	0.41	2.516	.041*	2-5
	Nadiren	111	2.33	0.36			
	Bazen	86	2.42	0.41			
	Çoğunlukla	57	2.46	0.34			
	Her zaman	45	2.52	0.44			
Davranış kontrolü	Hiçbir zaman	96	2.13	0.35	2.417	.048*	2-5
	Nadiren	111	2.09	0.32			
	Bazen	86	2.09	0.33			
	Çoğunlukla	57	2.18	0.38			
	Her zaman	45	2.25	0.34			
Genel işlevler	Hiçbir zaman	96	1.74	0.51	13.642	.000**	1-4
	Nadiren	111	1.72	0.46			1-5
	Bazen	86	1.83	0.53			2-4
	Çoğunlukla	57	2.16	0.54			2-5
	Her zaman	45	2.26	0.74			3-4 3-5

*p<0.05, **p<0.01

Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutları birlikte ele alındığında aile sorunlarının okulunu her zaman etkilediğini düşünen öğrencilerin puan ortalamaları en yüksek iken (sırasıyla $\bar{X}=2.48$ ve $\bar{X}=2.49$) bu durumun okulunu nadir düzeyde etkilediğini düşünenlerin oranı en düşüktür (sırasıyla $\bar{X}=2.09$ ve $\bar{X}=1.95$). Her iki boyutta da puan ortalamaları açısından ailesiyle yaşadığı sorunun okul yaşamına farklı düzeyde etki ettiğini düşünen öğrenci grupları arasında farklılaşmanın (ANOVA) anlamlı olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $F=12.263$, $p<0.01$ ve $F=12.567$, $p<0.01$). Buna göre Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutlarında aile sorunlarının okulunu her zaman etkilediğini düşünenlerin ortalamaları en yüksek iken nadiren etkileyenlerin en düşüktür. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre ailesiyle yaşadığı sorunların okulunu her zaman ya da çoğu zaman etkilediğini belirtenlerin bazen ve nadiren etkilediğini ya da hiç etkilemediğini düşünenlere göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu durumda aile ilişkilerinde yaşadığı sorunların eğitim yaşamına yansıma düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bu boyutlardaki aile işlevselliği bakımından ailelerini daha dezavantajlı gördükleri söylenebilir.

Gereken İlgii Gösterme ve Davranış Kontrolü boyutları ele alındığında da yine en yüksek puan ortalamalarının ailedeki sorunların okulunu her zaman etkilediğini düşünenlere ait olduğu (sırasıyla $\bar{X}=2.52$ ve $\bar{X}=2.25$), en düşük puan ortalamalarının ise bu durumun okulu nadiren veya bazen etkilediğini düşünenlere ait olduğu görülmektedir (sırasıyla $\bar{X}=2.33$ ve $\bar{X}=2.09$). Elde edilen ANOVA sonuçları her iki alt boyutta da öğrencilere ait puan ortalamalarının ailedeki sorunların okula yansıması bakımından anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır (sırasıyla $F=2.516$, $p<0.05$ ve $F=2.417$, $p<0.05$). Buna göre Gereken İlgii Gösterme ve Davranış Kontrolü boyutlarında okulunu her zaman etkileyenlerin ortalamaları en yüksek iken nadiren etkileyenlerin en düşüktür. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre ailesiyle yaşadığı sorunların okulunu her zaman etkilediğini belirtenlerin nadiren etkilediğini düşünenlere göre ortalamaları daha yüksektir. Bu durumda aile ilişkilerinde yaşadığı sorunların eğitim yaşamına yansıma düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bu boyutlardaki aile işlevselliği bakımından ailelerini daha dezavantajlı gördükleri anlaşılmaktadır.

Ailesiyle yaşadığı sorunların okuluna etkisini farklı düzeyde algılayan gruplar arasında Genel işlevler boyutundaki puan ortalamaları açısından da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=13.672$, $p<0.01$). Bu doğrultuda okuldaki yaşamı aile sorunlarından her zaman etkilenenlerin ortalamaları en yüksek iken ($\bar{X}=2.26$) nadiren etkileyenlerin en düşüktür ($\bar{X}=1.74$). Yapılan ikili karşılaştırmaya göre ailesiyle yaşadığı

sorunların okulunu her zaman ya da çoğunlukla etkileyenlerin bu sorunlardan bazen ve nadiren etkilendiğini ya da hiç etkilenmediğini belirtenlere göre ortalamaları daha yüksektir. Bu nedenle ailenin genel işlevsellik özelliklerini tanımlayan bu boyutta ailesi ile yaşadığı sorunların eğitim yaşamına daha çok yansıdığını düşünenlerin ailelerini daha az işlevsel değerlendirdikleri yorumlanabilir.

Ergen bireylerle ailesi arasında yaşanan sorunlar ergenlerin yaşadığı diğer sorunlarla da ilgili olabilmektedir. Ateş ve Akbaş (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, bazıları okulla ilgili olan (okuldan kaçma, kopya çekme vb.), kural dışı davranışlar açısından ADÖ'nün tüm alt boyutlarında işlevsel ve işlevsel olmayan ailesel özelliklere sahip olan öğrencilerin farklılaştığını göstermiştir. Ailede daha fazla işlevsizlik olması ergende daha fazla kural dışı davranışı ortaya çıkarmaktadır.

Gökçearslan-Çifci'nin (2016) yürüttüğü ve riskli davranışlar ile suç ilişkisini ele alan nitel araştırmada suç eylemine giden yolda önemli etkenler arasında sayılan okuldan kaçma davranışı üzerinde çocuğun aile ile olan sorunlu ilişkilerinin önemli bir pay sahibi olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla çocukluk ve ergenlik döneminde aile ile yaşanan sorunların okul yaşamına bir biçimde yansıdığını değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Çizelge 3.29'da katılımcı öğrencilerin eğitim sürecinden beklenenler konusunda ailesiyle ne düzeyde uyum içinde olduğuna yönelik olarak ADÖ puanlarının incelenmesini içeren bulgular sunulmuştur. Çizelgede yer alan bulgular öğrencinin eğitim süreciyle ilgili beklentileri ile ailesinin beklentileri arasındaki uyuma düzeyinin öğrenci tarafından algılanmasını ve bu değişkenin aile işlevselliği açısından ele alınmasına yönelik yapılan ANOVA test sonuçlarını göstermektedir.

Problem Çözme ve İletişim boyutlarındaki analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde her iki boyutta da en yüksek puan ortalamalarının eğitimden beklentiler konusunda ailesiyle nadiren uyumlu olduğunu veya hiç olmadığını belirten öğrenciler tarafından ($\bar{X}=2.34$ ve $\bar{X}=2.39$), en düşük puan ortalamalarının ise ailesiyle bu konularda her zaman uyum içinde olduğunu belirten öğrenciler tarafından ($\bar{X}=1.85$ ve $\bar{X}=1.92$) yansıtıldığı görülmektedir. Ailesiyle kendisinin beklentilerinin uyuma durumunu farklı değerlendiren gruplar arasında Problem çözme ve İletişim puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=12.120$ ve $F=20.037$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda her iki boyutta da ailesiyle eğitim konusunda uyum düzeyi düşüğe puan ortalamasının anlamlı biçimde yükseldiği görülmüştür.

Çizelge 3.29. Öğrencilerin ADÖ Puanlarının Eğitimden Beklentiler Üzerinde Aileyle Uyum Düzeyine Göre İncelenmesi

<i>ADÖ alt boyutu</i>	<i>Eğitimden beklentiler konusunda aileyle uyum</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>İkili Fark</i>
Problem çözme	Her zaman	64	1.85	0.54	12.120	.000**	1-3
	Çoğunlukla	122	1.90	0.52			1-4
	Bazen	144	2.16	0.65			2-3
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.34	0.64			2-4
İletişim	Her zaman	64	1.92	0.49	20.037	.000**	1-3
	Çoğunlukla	122	1.93	0.41			1-4
	Bazen	144	2.25	0.52			2-3
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.39	0.52			2-4
Roller	Her zaman	64	2.09	0.40	12.215	.000**	1-3
	Çoğunlukla	122	2.05	0.34			1-4
	Bazen	144	2.30	0.43			2-3
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.31	0.45			2-4
Duygusal tepki verebilme	Her zaman	64	1.91	0.57	16.427	.000**	1-3
	Çoğunlukla	122	1.92	0.49			1-4
	Bazen	144	2.30	0.61			2-3
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.37	0.69			2-4
Gereken ilgiyi gösterme	Her zaman	64	2.43	0.47	3.390	.018*	2-3
	Çoğunlukla	122	2.31	0.35			
	Bazen	144	2.46	0.36			
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.40	0.43			
Davranış kontrolü	Her zaman	64	2.06	0.32	2.757	.042*	1-3
	Çoğunlukla	122	2.10	0.35			1-4
	Bazen	144	2.18	0.35			2-3
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.16	0.33			2-4
Genel işlevler	Her zaman	64	1.65	0.47	24.596	.000**	1-3
	Çoğunlukla	122	1.64	0.44			1-4
	Bazen	144	2.02	0.58			2-3
	Nadiren veya hiçbir zaman	66	2.20	0.58			2-4

*p<0.05, **p<0.01

Roller boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının ailesiyle beklentileri nadiren uyum gösteren veya hiç uyum göstermeyenlere aitken (\bar{X} =2.31), en düşük puan ortalamasının ise bu hususta ailesiyle çoğu zaman uyum içinde olduğunu belirtenlere ait olduğu görülmektedir (\bar{X} =2.05). Ailesiyle kendisinin istek ve beklentilerinin uyuşma durumu farklı olan gruplar arasında Roller puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (F=12.215, p<0.01).

Farklılığı ortaya çıkaran grupları belirlemek üzere yapılan ikili karşılaştırmalara göre ailesinin beklentileriyle kendi beklentileri arasındaki uyum düzeyi düştükçe ölçekten alınan puan ortalamaları anlamlı biçimde yükselmektedir.

Duygusal Tepki Verebilme boyutundaki durum incelendiğinde yine en yüksek puan ortalamasının sahibi eğitim konusunda ailesinin beklentileriyle kendi beklentileri arasında uyum düzeyi en az olanlar iken ($\bar{X}=2.37$), en düşük puan ortalamasının sahibi ise uyum düzeyi en yüksek olanlardır ($\bar{X}=1.91$). Gruplar arasında Duygusal Tepki Verebilme puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=16.427$, $p<0.01$). Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre bu boyutta ailesinin beklentileriyle kendi beklentileri arasındaki uyum düzeyi düştükçe ölçekten alınan puan ortalamaları anlamlı biçimde yükselmektedir.

Gereken İlgiyi Gösterme boyutunda eğitim konusunda kendisinin ve ailesinin beklentilerinin uyumunu farklı düzeyde değerlendiren öğrencilerin puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($F=3.390$, $p<0.05$). İkili karşılaştırma sonuçları bu konuda ailesiyle bazen uyum içinde olduğunu belirtenlerin çoğunlukla uyum içinde olduğunu belirtenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermiştir.

Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler boyutlarında da benzer şekilde eğitim konusunda kendisinin ve ailesinin beklentilerinin uyumunu farklı düzeyde değerlendiren öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F=2.757$, $p<0.05$; $F=24.596$, $p<0.01$). İkili karşılaştırma sonuçları bu konuda ailesiyle daha düşük düzeyde uyum içinde olduğunu belirtenlerin daha yüksek düzeyde uyum içinde olduğunu belirtenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlara göre ADÖ'nün tüm boyutlarında ergenin eğitim konusunda ailesiyle benzer beklentiler içinde olmamasının aile işlevselliği algısını değiştirdiği anlaşılmaktadır. Ailesiyle bu konuda daha fazla uyum gösteren öğrenciler ailelerini daha işlevsel değerlendirirken ailesiyle daha düşük düzeyde uyum bildirenler daha az işlevsel aile niteliklerine sahip olduklarını işaret etmiştir. Bu durum ergen-aile ilişkilerinin okuldaki eğitim sürecine olan yansımalarını değerlendirebilmek için önemli bir noktayı işaret etmektedir.

Ergenlerle ebeveynleri arasında çatışma yaratan ve ilişkinin "kötü" olarak tanımlanmasına neden olan temel etkenlerden biri de ebeveynlerin kuralları belirlerken ergenlerin düşüncelerini ve isteklerini dikkate almamaları olarak ifade edilmektedir.

Kurallarla ilgili karşılaşılan sorunlar dışında, ebeveynlerle yaşanan sorunların temelinde fikir uyuşmazlığı, ebeveynlerin istekleriyle gencin isteklerinin örtüşmemesi de önemli görülmektedir (Karataş ve diğ., 2016).

Dam (2008) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerin anne babalarının kendilerine ve eğitimlerine yönelik gerçekçi olmayan beklentilerinin kendileri için bir sorun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Erbil, ve diğ., (2006) tarafından ergenlik dönemindeki lise öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin önemli bir kısmı (%46.8) buldukları dönemde ailelerinden en çok hoşgörü beklediklerini beyan ederken ailelerinin baskıcı, otoriter, anlayışsız, hoşgörüsüz tutumlarından şikâyetçi olan ergenlerin benlik saygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otoriter ve baskıcı ebeveyn tutumları çocukları korumak ve istenilen şekilde hareket etmelerini sağlamak üzere kullanılan ancak beklenenin aksi yönde sonuçlar doğuran bir yaklaşım tarzıdır. Ebeveynin istek ve beklentileri doğrultusunda çocuğun davranışını belirlemek üzere yapılan sözel ve fiziksel istismar veya katı disiplin yöntemleri sorunlu davranışlar üzerinde koruyucu değil aksine risk faktörü olarak kendini göstermektedir (Arslan, 2012).

3.9.2. Öğrencilerin Aile ve Okul Yaşamı Etkileşimini Yansıtan Nitel Bulgular

Öğrencinin okuldaki eğitiminin aileden bağımsız bir biçimde başarıya ulaşamayacağı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle araştırmaya dahil edilen okullardaki öğrenci profili ile birlikte ailelerin sürece dahil olma biçimlerinin de ele alınması önemli görülmüştür. Bu başlıkta öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitim sürecine sağladıkları destek, çocuklarının eğitimlerine yönelik beklentileri, eğitim sürecine katılım durumları ve bu hususlarda ortaya çıkan sorunlara yönelik okul personeli ve öğrencilerden alınan bilgiler doğrultusunda oluşturulan nitel bulgulara yer verilmektedir.

Ailelerin Çocuğun Eğitim Süreciyle İlişilenme Biçimleri ve Eğitim Sürecine Katılımı

Ailelerin çocukların eğitim yaşamına bakışını ve bu süreçle olan ilişkilerinin genel karakteristiğini anlamaya yönelik olarak okul personeline yöneltilen sorularla elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Ailelerin eğitim yaşamına bakışı ve katılımı noktasında önemli bir bilinç eksikliğine vurgu yapan okul yöneticisi, ebeveynlerde çocukları için düşünsel düzeyde iyi bir yaşam ve gelecek beklentisine sahip olmakla birlikte çocuklarının yetenek ve özelliklerini yeteri kadar tanımamalarından dolayı onlardan gerçekçi olmayan beklentilere girme eğilimi gözlemlediğini şu şekilde ifade etmiştir.

“(Aile) içgüdüsel olarak istiyor yani ben okuyamadım çocuğum okusun mantıklı söylem yani bu sloganda kendini buluyor. Ben yaşayamadım çocuğum yaşasın, ben düzgün olamadım işte ben uyuşturucuya bulaştım yok ondan sonra kötü, hapse düştüm, şöyle oldu böyle oldu ama çocuğum bunların dışında kalsın. Her anne, baba içgüdüsel olarak istiyor ki tertemiz olsun çocuk. Üniversite okusun yani gerçekçi de değiller aslında. Çocuğumun kapasitesi şu, bu çocuk şunu yapabilir diye çocuğun önüne hedefi ona göre koymuyor. Diyor ki üniversiteyi bitirsin, en yüksek makamda olsun ama çocuğun gidişatına ben baktığımda, kapasitesine baktığımda bu çocuk liseyi ite kaka bitirebilir ondan sonra çok bir şey yapamaz. ... Notlarına bakıyorum, notlar yerlerde sürünüyor çocuk sınıfı geçemeyecek. Yani bu çocuk, bir mesleğe yönlendirilmesi lazım. ... Tamam, burası meslek lisesi ama burada başarılı olamıyor. Akademik olarak ona yönelemiyor, gidip Siteler’de mobilyacı da olamıyor yani buraya en yakın birinci derecede yapabileceği meslek. Çocuk liseyi bitiriyor ortada boş kalıyor ya da liseyi terk ediyor ondan sonra potansiyel suçlu... Dolayısıyla aileler de bu konuda bilinçli değil benim gördüğüm. İstek olarak istiyorlar ama objektif bakamadıkları için kendi çocuklarına... Sağlıklı bir hedef koyamıyorlar çocuğa. Çocuk, çocuğa koyduğu hedefe çocuk ne kadar çalışsa ulaşamayacağını biliyor daha peşinen pes ediyor bu defa. Yapabileceğini de yapmıyor çocuk.” (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

Benzer şekilde Personel 4 görev yaptığı okuldaki öğrencilerin ebeveynlerinin eksik bilgi ve bilinç düzeyi nedeniyle çocuklarını yanlış yönlendirebildiklerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani öğrenciler buraya bilinçsiz bir şekilde gelmişler sadece işte örneğin Adalet Bölümü’ne gelen öğrencilerin çoğu daha doğrusu 9. sınıflarda 350 tane öğrencimiz var, bunun 300 tanesi, 320 tanesi Adalet Bölümü’nü seçmek için geliyor. Bunlar ailelerin zoruyla buradan çıktuktan sonra da muhtemelen işte avukat olacaklarını falan düşünüyorlar. Mesela böyle bir durum var. ... Veli, ne diyelim bilinçli değil, kararlı değil, istikrarlı değil çocuğun takibini yapmıyor.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Her anne babanın çocuğunun iyi imkanlardan yararlanmasını ve daha iyi bir eğitim almasını istemesi oldukça anlaşılır bir durumdur. Ne var ki burada okul personeli tarafından ortaya konulan husus ailelerin çocuktan ve eğitim sürecinden beklentilerini tutarlı ve doğru bir zemine oturtamaması olarak kendini göstermektedir. Bu nedenle, ortaya çıkan gerçekçi olmayan beklentilerin istenenin aksi yönde olumsuz bir sonucu ortaya çıkarabileceği değerlendirilmektedir.

Ebeveynin eğitim sürecine katılımı hakkında sorulan sorularda görüşülen okul personelinin genel kanaatinin bu konuda ailelerin önemli bir dezavantaj içinde buldukları yönündedir. Bu hususta okul personeli ailelerin çocuklarının eğitime katılımı konusundaki eksikliklerini ortaya koyarken şu noktalara dikkati çekmiştir:

“Ya hani kimi veli buraya geliyor, çocuğunun hangi okul, yani yanlış okula gelen oluyor... çocuğunun burada okuduğunu bilmiyor yani bunlara rast geldik. Hangi sınıfta olduğunu bilmiyor, çocuğun devamsızlığı oluyor buraya geliyor. Mesela 20 gün, 25 gün olmuş, 25 gün devamsızlığı var, ‘Haberimiz yok.’ diyor, notların takibi yapılmıyor, çağırıyoruz gelmiyorlar. Şöyle düşünüyor, çocuk evden sabahleyin çıkıyor, okula gidiyor diye düşünüyor ama hiç gelip de buradan geçerken bakın ben bunu velilere söylüyorum merkezi bir okuldayız herkesin buraya yolu eninde sonunda mutlaka düşer. Yani bir iki dönem içerisinde en kötü 3 defa buraya yolu düşer bir insanın buraya uğramanız gerekir ama maalesef uğranmıyor. Ya birbirlerinin farkında değiller. Yani dediğim gibi okulunu bilmiyor, sınıfını bilmiyor, numarasını bilmiyor, zayıfını bilmiyor yani arada baya bir kopukluk var. Bu da en çok da yani iletişiminiz düzgün olmuş olsa belki bunlar daha fazla halledilebilir. Yani aslında sadece oraya bağlamıyorum. Baktığımızda mesela okulumuzda, örneğin yüzde 50’sinin annesi evde ev hanımıdır. Ama mesela bunlar yani hani çok büyük bir meşgalesi yok, ama ev, gelmiyor mesela ilgilenmiyor, farkında değil, çağırıyorsunuz gelmiyor, ne bilim işte çocuğa bir yerden randevu alıyorsunuz gidilmesi gerek, gidilmesi gerekiyor, gitmiyor.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

“... mesela bir şey yapıyoruz bir etkinlik yapmak istiyorsunuz velilere yönelik. Alan seçimi mesela... Bölüm seçecekler çocuklar onuncu sınıfta. Toplantı, her şekilde duyurusunu yapıyorsunuz toplantının. Şu saatte işte çocuklarımızın geleceği ile ilgili falan çeşitli açıklamalarla toplantımız var diyorsunuz. Bir tane veli geldi. Yani 200 öğrenci var, 200 civarı öğrenci var dokuzuncu sınıfta. Sadece bir veli geldi. Ona anlattık.. çalışıyorlar da izin almaları zor oluyor. Hafta arası yapılıyor çünkü bu tür toplantılar. Yani yüzde seksen çalıştıkları için olabilir. Ama ne bileyim birisi çalışıyorsa diğeri gelebilir.” (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

Ebeveynin çocuğun okuldaki eğitim durumunu yeteri kadar takip etmemesi eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesini güçleştiren nedenler arasında belirtilmektedir. Bu konuda okul personeli tarafından verilen üç örnekler konunun ciddiyetini göstermek açısından özellikle vurgulanmıştır. Çocuğun eğitime katılım konusunda ebeveynlerde gözlenen sorunları dile getiren bir başka rehberlik öğretmeni de özellikle babanın katılımı noktasında karşılaştığı durumlara vurgu yapmıştır:

“Bir toplantı yapıldığı vakit sınıf ya da genel veli toplantısında %87 gibi ... kadın veli gelme şeyi var. Burdaki %13’lük erkek veli o da baktığımız zaman sorduğumda hani ben kasıtlı sorduğumda yani annenin ya ikinci çocuğu yani küçük çocuğu olduğu için ya başka bir yerde olduğu için ya hastalığı ya rahatsızlığı yani bir nedenden dolayı baba gelmiş. %13’ün en az yarısı bu, diğer yarısı da işte istekli, gönüllü veya hem anne gelmiş hem baba gelmiş. ... Bunun sebebi de orda da şimdi ben şöyle görüyorum sonra görüşmelerde, yaşanacak problemlerden erkek velilerimiz de

kaçıyor. ... senede en az 5-6 tane ya da 10 tane devam-devamsızlık ya da şundan bundan problemden buraya gelirler. Adam mesela kadını suçluyor. Evet, doğru kadın bir iki kere gelmiş. İşte 5. gününü biliyor devamsızlığın 10. gününü biliyor, 15. gününü biliyor onları indiriyor falan ama... babayla paylaşmamış. ... Doğru paylaşmasını isteyebilir. Ama onun ne kadar çocuğuydu senin de o kadar çocuğun değil mi ama? Bilgisayarı var, şeyi var dolayısıyla bilgi yani bilmesi ne getiriyor? Sorumluluk getiriyor. Değil mi yani? ... Şimdi bu noktada baktığımız vakit babanın da böyle bir kaçma durumu var. Yani bunu bilerek yapmıyor ya da işte ne biliyim geldiği vakit şey yapılması hani karşılaşacağı şeylerden bilmiyor. Zayıf aldığı öğrendi mesela, eve gittiğinde nasıl konuşacağını bilmiyor. Yani uyguladığı şiddet ve o şiddeti de bilgisizliğinden kaynaklanıyor. Şiddetin temeli bilgisizlik yani açamadığın zaman kıracaksın. ... Veli davet ettiğimiz vakit öğrencilerden gelen talep 'Annem gelsin hocam'. Çünkü anneye diyalogları yakın ve annesinin hani belki biraz daha onunla konuşup, yumuşatabilir diye düşünüyor. Babanın gelmesi istenmeyen bir şey ama tabii ki disiplin anlamında bir çözüm istiyorsak babanın gelmesi de disiplin anlamında yani okulun hukuksal işleyişi anlamında olumlu etki. Yani eğer bir problem varsa işte sigara içiliyorsa, kavga ediliyorsa babayla bir konuşulduğu zaman ertesi gün ya da haftalarda o çocuk o düzelimi sağlıyor. Bu noktada şey böyle. Babayla biraz daha uzakta ama bu bizim toplumumuzun genelinde olan bir şey." (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Babanın eğitim sürecine katılımı konusunda dile getirilen bu ifadeler dikkat çekici bazı noktalar içermektedir. Daha önceki bölümlerde yer verildiği üzere, özellikle babanın ebeveynlik anlayışını yansıttığı düşünülen katı, ilgisiz ve otoriter tutumlarına yapılan vurgunun burada da kendini gösterdiği düşünülebilir. Babanın çocuğun eğitim sürecindeki durumunu takip etmesinin ona getireceği sorumlulukların yükünden kaçınma eğiliminde olması bu yükün anne tarafından üstlenilmesi anlamına gelmektedir. Bu durumu ifade eden bir başka okul personeli olan Personel 4, annelerin diğer pek çok konuda olduğu gibi çocukların eğitiminde de temel sorumluluğu alan kişi olduğu ve yapabildiklerinin ancak kendi bilgi ve beceri düzeyi ölçüsünde olduğunu belirtmiştir:

"Çocuğun bakımı, çocuğun eğitimi, çocuğun sağlığı, çocuğun ne bileyim işte geçireceği boş zamanı, şunu, bunu hepsi anneden geçiyor. Baba kendini sadece eve para getiren bir nesne olarak görüyor. E böyle olunca da çocuk bunlarla sadece çocuk, ne diyelim etkili olan kişi anne olduğu için annenin durumu ya da eğitim durumu düşükse çocuk da bundan etkileniyor." (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Ailenin çocuğun okuldaki durumuyla ilgilenme konusunda ortaya çıkan durum okul personeli tarafından eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde de dezavantaj olarak görülmektedir. Bu konuda Personel 7'nin görüşleri aile katılımı noktasında karşılaşılan güçlüklerin ifade edilmesi açısından dikkat çekmektedir:

"Bizim rehberlik yaparken en önemli sorunlarımızdan biri eğitim yapamıyoruz çünkü ailelere ulaşamıyoruz. Ailelerin çoğu geçim derdinde ve okulla öğrenciyle ilgili konulara zaman ayırmıyorlar. Bizim en büyük zorluklarımızdan biri bu yani aileleri

sürece dahil etmek onlarla çalışma yürütmek çok zor. (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

Okul personelinin sunduğu bilgiler ailelerin önemli bir çoğunluğunun çocuğun eğitim yaşamı içerisinde yeterince görünür olmadığına yönelik güçlü bir kanaati yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin aile katılımına yönelik ifadeleri incelendiğinde ortaya çıkan bulguların da genel olarak okul personelinin görüşlerini desteklediği söylenebilir. Bazı öğrencilerin ailelerinin okul konusundaki tutumları hakkındaki yanıtlarını şu şekilde belirtmek mümkündür:

“Okula sık gelmez. Gelecek bir durum olmaz. Veli toplantısına filan da zaten kardeşim küçük gelemez. O yönden de gelemiyor. Bir arada işte izin almaya filan geliyor babam. (Notlarımı) Biliyorlar. Ben onlara söylüyom zaten.” (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

“Yani (okula) gitmez. Gelip gitmez. Ama arada bir uğrar. ... Bazen uğrarsa devamsızlığı sildiriyorum. ... yani bir aile olur ya hani böyle. Teşekkür getirecen, takdir getirecen. ... Öyle bir insanlar değildir yani. ... Yani okulu geçiyorsan yetiyor yani. Yani teşekkür getirmene gerek yok yani. ... Zaten babam bu tür şeyleri direkt öğrenir. Öyle hocalarımdan şey alır. Ona göre hareket eder. Hani derslerime pek şeyi yoktur ama biliyor çünkü geçeceğimi, böyle şey olacağını. ... Dediğim gibi ailem rahat yani. Bu konularda rahatım.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

“(Notlarımı) Biliyor. Hep bakıyorlar zaten. Haberleri var yani. (Notlarım düşük olunca) bir şey yapmıyorlar o zaman. Yani ne kızıyorlar ne bi şey diyorlar yani. ... Şey eğer onlardan habersiz okuldan kaçarsam falan (kızarlara). 8. sınıfta yapmıştım. ... Eskiden karışıklardı da ortaokuldayken. Şimdi karışmıyorlar. Notlarıma bakıyorlar ama sürekli.” (Öğrenci 20, E, 16 yaş)

Öğrencilerin ifadeleri değerlendirildiğinde ebeveynlerin çocuğun okuldaki durumuna oldukça asgari düzeyde bir ilgi yansıttığı çıkarımını yapmak yanlış olmayacaktır. Nitekim öğrenciler ebeveynlerinin okula geliş nedenini izin almak, devamsızlık durumuyla ilgili mazeret bildirmek gibi gerekçelerle açıklamaktadır. Öte yandan bu ifadeler ebeveynin tutumunun eğitim başarısından ziyade okuldan mezun olmayı sağlayacak olan ders notlarını takip etmekten ibaret bir düzeyde olduğu düşüncesini doğurmaktadır.

Aile katılımı hususunda literatürdeki bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara yer verildiği görülmektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yürütülen ve Ankara'nın merkez ilçelerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilen nitel çalışmada ailelerin çoğunun okuldaki eğitim sürecine katılım konusunda ve pasif ve isteksiz bir görünüm sergilediği bildirilmiştir. Öte yandan bazı ebeveynlerin yanlış bilinçlenme nedeniyle katılım meselesini öğrenci için bir baskı unsuruna dönüştürdüğü, öğretmenlerin ve yöneticilerin uzmanlık alanına müdahale

etmeye çalıştıkları, başlarda sıkça yapılan okul ziyaretlerinin giderek seyrekleştiği, okul performansı daha düşük olan öğrencilerin ebeveyninin katılım konusunda daha az çaba sarf ettiği değerlendirilmiştir. Öte yandan İstanbul'da yürütülen ve tüm öğretim düzeylerinden öğrencilerin anne babalarından elde edilen verilerle hazırlanan bir çalışmada ise üniversite ve üzeri düzeyde eğitime sahip olan ebeveynlerin daha düşük seviyedeki ebeveynlere göre çocuklarının eğitiminde daha fazla katılımcı role sahip oldukları belirlenmiştir (Kotaman, 2008). Dolayısıyla bu sonuç bu araştırmada ebeveynler açısından değerlendirilen düşük eğitim seviyesinin bu hususta pay sahibi olduğunu anlamak bakımından önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Bu noktada öğrencilerin gözünden bakıldığında ailelerin okul konusunda beklentilerini onlara nasıl yansıttıklarını anlama konusunda şu ifadelerin değerlendirilmesinin yerinde olacağını belirtmek mümkündür:

“Lise 1’i geçmemi istiyor. Okumamı istiyor kalmamı istemiyor. “Oğlum kimseye uyma çalış derslerine” diyor. “Lise 1’i geçince öbür sınıflar kolay” diyor. “Derslerini ihmal etme, derslerde hiç konuşma” diyor. Başka da bir şey demez pek.” (Öğrenci 9, E, 15 yaş)

“(Okuldaki durumu) ben söylerim açık açık çekinmem. Direkt derim “Baba ben bunu aldım” o da “Oğlum sınıfı geçmeye bak” der.” (Öğrenci 16, E, 17 yaş)

“Annem “Oku, oku” der her zaman abim de “Oku” der. Abimin oku dediği de aynı benim düşüncemden normalde ben lise okumam, okumayacaktım daha doğrusu. ...abim der “Lise diplomanı al” annem de der. Çevremiz çok olduğundan dolayı abi yani iş de çok. Ondan dolayı abi sıkıntımız yok yani Allah’a şükür. Yine de her şeye karşı lise diplomasını alacaz.” (Öğrenci 13, E, 17 yaş)

Ailelerin eğitim konusundaki beklentilerini ifade etme biçimine bakıldığında buradan çıkarılacak anlamın yukarıda ele alındığı üzere okul personelinin düşüncelerine yansıyan biçimde çocuğun eğitiminden uzakta kalmış olmanın bir ifadesi olarak değerlendirilmesi olasıdır. Aynı zamanda bu tarz bir yaklaşımın ‘okumaya’ verilen önemle birlikte okulu bir biçimde bitirme noktasında çocuğa telkinde bulunmakla yetinildiğini gösterir niteliktedir. Çünkü aksi durumda çocuğun eğitim sürecinden kopması da aile için büyük bir sorun teşkil etmeyecektir. (Bayhan ve Dalgıç, 2012) tarafından da ifade edildiği üzere aileler çocuklarının liseyi okumalarını istemekle birlikte okuldaki başarısızlığı veya devamsızlığı önleyecek bir yaklaşım sergileyemediğinde çocuğun okuldan kopması daha muhtemel bir hal almaktadır. Nihayetinde okuldan ayrılmaya karar veren ergenin hayatını etkileyecek olan bu kararı alırken anne babanın sürece yeterli düzeyde dahil olmaması beklendik bir durum değildir. Çocuğun okulu terk ettikten sonra genellikle aile bütçesine

katsı sunmaya yönelik olarak çalışmaya başlaması bu durumu açıklayan nedenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Ailesinin okul ve dersler konusundaki tutumunu bu şekilde değerlendiren öğrencilerden farklı olarak bir grup öğrenci ailesinin okul durumu ile yakından ilgilendiğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Babam sorar hani "Kızım günün nasıl geçti?" filan diye. Ben ne zaman sınavım olsa aileme bildiriyorum. İşte "Sınav nasıl geçti, iyi miydi, kolay mıydı?" diye sorarlar. Genellikle bunları konuşuyoruz. Sonra işte "Bir sıkıntın var mı? İstedğin bir şeyler var mı?" diye genellikle bunları konuşuyoruz. ... (Okuldaki durumumu bilirler) genellikle evet. Annem hani daha geçen geldi. Müsait oldukça annem geliyor. Hocayla görüşüyor. Biliyorlar yani. ... Ders çalışacağım saatlere de şey yapıyorlar. Babam sorar her zaman "Senin dersin yok mu?" diye ben de zaten dersim olduğunda genellikle geçiyorum yapıyorum odamda." (Öğrenci 11, K, 16 yaş)

"Aldığım notları takip ediyorlar e-okul'dan bakıyorlar. Notları görünce "Bu ne böyle, niye bu kadar düşük, niye çalışmıyorsun" diyorlar işte arada sırada kaydardığım için. ... Bazı yerlerde işte dediğim gibi işte bazı derslerden kaydardığımda bana kızıyorlar çalış diye. Sürekli gelip uyarıyorlar "Mero ders çalış, Mero ders çalış" ... Onlar da zaten benim kötülüğümü değil iyiliğimi istedikleri için söylüyorlar." (Öğrenci 15, K, 16 yaş)

"Hangi derse girdim, hangi soruyu söyledim hangi cevabı aldım, hangi notu aldım hepsini söylerim. Annemler sormasa bile ben söylerim. Anlatırım çünkü her gün anlatırım. Anlatmadığım zaman da kendileri sorarlar zaten. Okulda olan biteni de sorarlar. Notlarımı derslerimi hepsini bilirler. ... Hani hiç böyle durumum olmadı annemin böyle okula gelip de devamsızlığımı onu bunu sormamışlardır çünkü annemgil bildikleri için... (Derslerim için) babamdan (yardım) alırım çünkü babamın hani böyle hesap kitap olsun onları yapıyor. Ona gider yardım alırım..." (Öğrenci 17, K, 17 yaş)

Dikkat edilirse aile tarafından okuldaki durumunun daha iyi takip edildiği anlaşılan öğrencilerin ekseriyetle kız öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan biri ailelerin kız çocuklarının okuldaki başarı durumuna daha fazla önem veriyor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu noktada kızların dezavantajlı topluluk özelliklerinden dolayı karşılaşacağı zorlu hayat şartlarından sıyrılarak gelecekte daha iyi olanaklara kavuşmasında 'okumanın' oynadığı rolün önemi söz konusu olabilir. Nitekim ailesi tarafından okul başarısının önemsendiğini ve hatta ailesinden tümüyle okul başarısı odaklı bir yaklaşım gördüğünü ifade edenler de yine kız öğrencilerdir. Bu hususta Öğrenci 14 ve Öğrenci 19'un ifadeleri meseleyi anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır:

“... hani ben evde onların evde hiç canını sıkmam biliyor musunuz ders çalışsam bile nasıl desem arada bir not okusam bile onlar ne olduğunu bilmiyorlar. Öyle mesela sürekli evin içinde not var elimde. Kitap okuduğum zaman da hep bana “Kitap okuma, kitap okuma” derler. Bilmiyorum ki “Ders çalış, test çöz” diyorlar. Ben de kitap okumayı çok sevdiğim için. Roman okuyorum, seviyorum. Böyle aşk, aile hayatı gibi şeyleri seviyorum. ... Onların hep istediği şey hani mesela performans filan yapınca bile istemiyorlar sadece ders çalışmamı istiyorlar, hep test çöz. Hep onu istiyorlar.” (Öğrenci 14, K, 16 yaş)

“Ya şöyle bir şey. Aslında onlar benden çok şey bekliyorlar ama hiç heves, nasıl desem... hiç böyle güzel şeyler söylemiyorlar, ders çalışmam için. Hani babamda şöyle bir şey var. Hani sanki kötü bir şey söyleyince ben daha çok hırslanırım, daha çok ders çalışırım. Ama ben de tam tersi. Yani biri bana böyle iyiyle yaklaşınca ben daha çok, daha iyi olmaya çalışıyorum. O açıdan biraz kötü... babam hala 3 yıldır bana TEOG’u hatırlatıyor. ‘Bu kadar aldın, şu kadar aldın.’ diye. ...Dedi ‘senin iyiliğin için söylemiştim, hani daha iyi ol diye’. Ya söylüyorum, söyleme ben öyle daha kötü oluyorum diye ama aynı.” (Öğrenci 19, K, 17 yaş)

Okula yönelik olmayan etkinlikleri faydasız bulabilen veya hatalı motive etme yöntemleri uygulayabilen ebeveynlerin okul konusunda içinde buldukları kaygının da yine eğitim almanın ötesinde okuldan mezuniyet sonrasında yönelik beklentilerle açıklamak mümkündür. Rehberlik öğretmenlerinden biri, bu husustaki gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Mesela anneler özellikle ekonomik zorlukları en çok anneler yaşadığı için hani okusun da hani benim gibi muhtaç olmasın, benim durumumda olmasın. Yani okuma şeyindeler, istiyorlar aslında. ... Erkek çocuklarından da bekledikleri şeyler “Ya bir şey olamazsa siteler aha burada, veririz bir kerestecinin yanına. Orada çalışır.” Yani iş alanı çok burada... Hani biri çıkar üç kuruşa beş kuruş da olsa aileye şey sağlayacak ya fayda sağlayacak ya öyle. Kızları çalıştırmaktan çok hani okuyarak meslek sahibi olsunlar derdindeler. Yani kızlar şu ortamda çalışamaz yani nerde iş bulacaklar? ...“Etraf çok kötü.” onların lafı... Etraf çok kötü. O yüzden okusunlar. ...En azından bir öğretmen olsunlar.” diyorlar işte. “En azından bir hemşire olsunlar.” En azından bir hani çok şey bilerek söylemiyorlar da hani bir meslek sahibi olsun kızlar. Kızlara bakış açıları bu. Olmadı evlendiriyorlar.” (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

Çamur-Duyan (2010) tarafından Altındağ’da yürütülen ve ortalama 22 yıldır bu ilçede yaşamını sürdürmekte olan yoksul kadınları kapsayan çalışmanın sonuçları burada ortaya çıkan bulguyla örtüşür niteliktedir. Söz konusu çalışmaya katılan kadınların tamamına yakınının herhangi bir işte çalışmadığı, her beş kadından dördünün ilköğretim mezunu olduğu veya hiç okuma-yazma bilmediği, genç yaşta evlenmenin yaygın olduğu ve çocuk sayısının ortalama üç olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik anlamda dışlanmaya neden olan yoksulluğun kadınlar açısından daha derin ve ağır sonuçları olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda, yoksulluğu kırmak için

en önemli çıkış noktalarından biri olarak eğitimi gören ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerini şekillendirirken mevcut şartlardan nasıl etkilendiğini gösteren değerlendirmeler anlam kazanmaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin okul konusunda kendilerinden beklenenlere ilişkin ortaya çıkan görünüm genel itibarıyla okulu bitirme odaklı iken bu durum öğrenim görmenin, diğer ifadeyle 'okumanın' aile için aslında ne anlama geldiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilere yöneltilen sorular okumanın aslında gelecekte iyi bir iş bulma konusunda temel referans olduğunu ve lisenin de bu hususta önemli bir aşama olduğu savını desteklemektedir:

"Annemin babamın benden tek isteyeceği şey, her anne babanın istediği şey, elinde bir mesleğinin olması, güzelce eğitimini görmek, kimseye sataşmaman, iyi bir çocuk olman, onları üzmemek... Odur yani. ... Annem gilin isteyeceği sadece hani mesleğin olsun, bize bir şey olursa kendi ayakların üstünde güçlü durabil. Her annenin babanın isteği zaten..." (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

"İşte iyi bir iş adamı olmamı. Bilgisayar mühendisi olabilir, böyle kendi ailemi geçindirecek. Onlara bakabilecek bir insan olmamı beklerler. ... Abim okumadı. Bana diyorlar işte 'Umut varsa Bilal'den var' diye. 'Bu okuyacak, büyüyecek inşallah' falan diyorlar." (Öğrenci 4, E, 16 yaş)

"Babam hep 'Ders çalış oku kızım' der. 'Şimdi oku çalış dışını sık gelecekte rahat edersin' der. Mesela '20 yıl dışını sıktın, 20 yıl sonra emekli olunca rahat edersin' der. Ben okumadım sen oku der. Bu lafı çok der. Annem de aynısını söyler." (Öğrenci 6, K, 16 yaş)

"Başarılı olmamı bekliyorlar. Daha doğrusu kendimi kurtarmamı. Hani çalışıp bir mertebeye varmamı. Hani 'Kendini kurtar, gelecekte bir iş sahibi ol, kendi aileni yönet, kendi paranı kazan' diye söylerler." (Öğrenci 17, K, 17 yaş)

"'Notlarını düzelt senin hayatın yani kendi hayatını kurtarırsın. Geleceğin için oku.' filan diyorlar.... Yani notlarım iyi gelsin işte. İyi bir meslek sahibi olayım o kadar diyorlar. Yani iyi bir meslek sahibi ol geleceğini kurtar. ... Yani nasıl diyim ya meslek sahibi ol eline parayı al da diyorlar yani ekmeğini al. Yani böyle diyorlar sürekli." (Öğrenci 20, E, 16 yaş)

Öğrencilerin eğitim konusunda ailelerinden aldıkları telkinlerin ortaya koyduğu temel husus çocuklarının gelecekte iş bulması ve 'kendini kurtarması' şeklinde ifade edilmesi eğitim sürecinin asıl hedef için bir basamak olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla öğrencinin gözünden ailelerin bu tutumları göz önüne alındığında eğitim sürecinin kendisi değil, ortaya çıkaracağı sonuç asıl önemli olanı yansıtır niteliktedir. Özellikle ekonomik sorunlarla yoğun bir biçimde karşı karşıya olan bu çevre için bunun oldukça anlaşılabilir bir durum olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Temur (2005)

tarafından gerçekleştirilen ve Altındağ'daki endüstri meslek liseleri öğrencilerini kapsayan nicel çalışmanın sonuçlarında da burada elde edilen bulguları destekleyici nitelikte ailelerin çocuklarını meslek lisesine gönderme yönünde bir eğilim gösterdiği ve bunda meslek sahibi olma ve iş bulabilme düşüncesinin rol oynadığı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, ailelerin okuldaki eğitime pragmatik bir odakla yaklaştığını düşünmek mümkündür. Aşağıda okul personelinden alınan bilgilerde de benzer bir görünümün ortaya çıktığını görmek mümkündür.

Okumak kavramı gelecekte iyi bir iş sahibi olarak toplumda iyi bir yer edinme konusunda oldukça önemli görülen bir olguyu yansıtırken aynı zamanda bunun da belirli eğilimlerle birlikte ortaya çıktığını gösteren noktalara rastlanmaktadır. Ailelerinin okumanın önemi konusunda kendisine yaptığı telkinleri aktaran bazı öğrencilerin ifadeleri okumanın iyi bir iş edinmek için gerekli olduğu kadar edinilen işin de rahat ve daha az yorucu bir iş olması yönünde bir beklentiyi de yansıtmaktadır:

“Şimdi nasıl diyeyim. Babamla annem diyor ki ‘Okursan adam olursun, okumazsan sürünürsün.’ Ben okula başlamadan önce babama dedim ‘Ben berber olacam.’ O da dedi ‘Ne yapacan berber olup akşama kadar ayaktasın milletin şeyini çekecen’. Ben de diyordum ki hiçbir şey yapamazsam bir dükkân açarım çalışırım. Ondan sonra işte para kazanayım diye ben bir başladım berberde o başlayış hala çalışıyorum. Şimdi babama soruyorum. ‘Oğlum okursan gene en mantıklısını yaparsın, okumazsan da her türlü mesleğin var’ diyor. ‘Şimdi dükkân sahibi olacan kendi sigortanı kendin yatıracan, memur olsan devlet sigorta yapacak aynı şey mi’ diyor.” (Öğrenci 3, E, 17 yaş)

“(Annem) Kendisi diyor ki her zaman ‘Okuyun, ben okuyamadım’ diyor. Mesela zamanında okusaydı şimdi Türkçe öğretmeni olacaktı kendisi. Ailesi okumaya izin vermemiş, abisi ‘Askerden geleyim seni yazdırırım’ diyor, yazdırmıyorlar. Evde öyle bekletiyorlar. O da diyor ki ‘Ben bunları gördüm yaşadım, cahillik kötü bir şey’ diyor. ‘Gidin, okuyun hayatınıza bakın’ diyor. ‘İlerde birinin evine gittiğinizde kız istediğinizde bu çöpçü değil de, bu masa başında devlet dairesinde buna kız verecek desinler’ diyor.” (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

“O benim okumamı çok istiyor. Çünkü üniversiteyi kazanamazsam hani gidip bir kötü işe gireceğimi biliyor. En azından diyor ki ‘Oku, güzel bir işin olsun, gidip pazarda belin büküleceğine masa başında otur ondan daha iyi’ diyor.” (Öğrenci 8, E, 17 yaş)

“Babam bana ‘Oku oğlum taksiye çıkıp ne yapacan, kelle koltukta’ diyor ama ben gidecem. Kafaya koydum taksiye çıkacam. Babam da taksici abim de taksici. ... Babam da işte diyor ama ne yapsın oku diyor da... ‘Biz cahil kaldık, ben tabelayı okuyana kadar geçiyom yazıyı okuyamıyom en azından sen oku da cahil kalma’ diyor. ... Lise diplomasını alırsam... Babam diyor ‘Elinde altın bilezik olsun’ diyor.” (Öğrenci 16, E, 17 yaş)

Devlet memuru olma veya masa başı bir işte 'rahat' koşullar altında çalışma konusundaki eğilimin ülkemizde yer edinmiş bir olgu olması aileleri de çocukları için bu yönde düşünmeye sevk ediyor gibi görünmektedir. Bu bağlamda, özellikle kamu hizmet sektöründe çalışmanın sağladığı sosyal güvence ve uygun koşullarda çalışma ortamına ilişkin algının varlığını koruduğu anlaşılmaktadır.

Ailelerin çocuklarının okuldan mezun olması ve dolayısıyla gelecekte bir iş sahibi olması umudu oldukça ortak bir paydayı yansıtmaktadır. Ancak bu meselede ortaya çıkan temel sorun konunun bir 'umut' düzeyinde ve gerçekçi bir hedef gözetmeksizin 'bir iş' edinme isteği barındırmasıdır. Bu durum geleceğe dair hem öğrencilerin hem de velilerin zihnindeki belirsizliği ve karmaşayı yansıtır niteliktedir. Rehberlik öğretmeni 6'nın ifadeleri bu durumu şu şekilde özetlemektedir.

"Okulu bitirmek istiyorlar hani diploma almak için ama bitirdikten sonra burda okudukları alanda çalışma derdinde değil çoğu. İtfaiye metal bölümleri iyi mesela iş bulma konusunda ama zor iş diye özellikle metal bölümü pek tercih edilmiyor aileler de istemiyor dediğim gibi... Çocuklara baktığın zaman bu okulda eğitim anlamında fazla bir beklentileri yok. Bir de ileriye dönük hedefleri de zayıf. Mesela bedensel işlerde yani güç gerektiren işlerde de çalışmak istemiyorlar çünkü hani toplum olarak bizim o beyaz yakalı algımız ya masa başında oturayım rahat işte çalışayım diye. Yani çocuklar okulda başarı olarak düşük de olsa kolay çalışabileceği işlerin peşinde. Aileler de bunu istiyor biliyor çocuğunun yeterli başarıda olmadığını ama yine de kolay bir işte çalışsın istiyor." (Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

Ailelerin çocuklarının eğitime attığı anlamı gözlem ve deneyimleri doğrultusunda yorumlayan okul personelinin görüşleri de ailelerin genellikle çocuklarının okuldan 'mezun olabilecek kadar' başarı sağlamasını bekledikleri yönünde birleşmektedir. Bu konuda Rehberlik öğretmeni 1, aile tarafından çocuğun okuldan mezun olarak bir diploma sahibi olmasının önemsendiğini ve ailelerin içinde bulunduğu yaşam şartlarına bakıldığında bu yaklaşımın olağan bir durumu oluşturduğunu belirtmektedir:

"...evet (diplomayı) bir araç olarak düşünüyorlar. Burada belli bir mesleki bir eğitim alıp meslek sahibi olup ondan sonra kendisinin yani birey olarak öğrencinin sonra da ailenin kendisine katkıda bulunacak bir ekonomiye sahip olması... Buradaki eğitimi bu şekilde düşünüyorlar. ... Düşünmeleri de doğal. Çünkü çok çocuklu, az gelirlisi, sosyo-ekonomik alt kültürde olan, köyle kent arasında sıkışmış insanların çoğunun talep ettiği bir yer." (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Velilerin okuldaki eğitim konusunda birincil hedefin çocuğun mezun olması yönünde olduğunu belirten rehberlik öğretmenleri yine çocuğun eğitim sürecinin gidişatının niteliğinden ziyade sonuca odaklanan yaklaşımın sorunlarını dile getirmiştir:

“...velilerle bazen bire bir görüşmelerimizde belli bir zihniyete yakın olduklarını görüyoruz. ...Öğretmen diyelim ki dünyanın en bilgili öğretmeni olsa fark etmiyor. Çocuk için not önemli. Yani o öğretmenden ne alacağına çok fazla bakmıyor. Velide de bu anlayış hakim. ... Aileler için dediğim gibi önemli olan çocuğun sınıf geçmesi, diploma alması. Sınıfta kalmasın da yani ne olursa olsun gibi bir yaklaşım içerisindedir. Ama diyelim ki disiplin cezası... ..aldığında da ya da alacağını anladığı zaman ‘ Ee hocam lütfen ceza almasın, şöyle olmasın, böyle olmasın.’ İyi de kardeşim yani hem eğitime gelme. ...rahat rahat geçsin. İyi her türlü sıkıntıyı yaratsın eğitim ortamında öğretmene de derste sağda solda, koridorda, teneffüste. Yeri gelir devamsızlıkları had safhaya gelir. ...hepsinde okul yardımcı olsun yeter ki çocuk geçsin. Hatta notları düşükse ‘Acaba hocam işte bir şey yapamaz mıyız?’ gibi gelen veliler var. Zaten kanunen bir şey yapmamız suç. Hem de yapmayız. ...bunu maalesef algılayan velimiz çok az.” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

“En azından lise mezunu olayım. Bir bölüm velinin de mantığı bu. ‘Ya hocam hiç olmazsa lise diplomasını alsın’. Yahu lise diplomasını bakkaldan almıyor bu çocuk yani eğitimini tamamlayacak da alacak. ... Veli bunu istiyor... ‘Ya lise mezunu olsun da’... Yani velilerde o duygu düşünce olunca bu, çocuğa otomatik yansıyor. ... Hak duygusu çocuğun fikrinde oturmuyor. ...diyorsun ki benim çocuğumun ortalaması 15 sen bütün derslerden 100 ver sözlü notunu, bu çocuk geçsin. Şu çocuğun emeği ne olacak. ...Yani çalışayım alayım yok... Sen buna çocukluktan beri aynı şeyi yapmışın ki bu çocuk da ders çalışmıyor. Ağlamışsın, sızlamışsın çocuğu geçirtmişsin ilkokulda.” (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

Ailelerin çocukla ilgili geleceğe dönük kaygıları çocuklarının ‘iyi’ bir iş edinerek rahat koşullarda yaşamaları ve dolayısıyla ‘kendilerini kurtarmaları’ odağına yerleşmektedir. Öğrencilerin bu konudaki fikirlerine başvurduğunda benzer düşüncelerin onları da meşgul ettiği görülebilmektedir. Bu anlamda onlar için de asıl geçerli olan hedef iş bulmak olarak ortaya çıkmaktadır.

“Şu anda bir hedefim yok. ... Güzel bir işe girmem lazım. Ne olursa olsun fark etmez artık. Sigortamı tamamladığım zaman aileme bir kredi çekeceğim onlara güzel bir ev alacam otursunlar yaşasınlar diye. Bu zamana kadar görmedikleri şeyi yapsınlar diye. Öyle bir imkan sunacam. Ondan sonra evlenecen çoluğun çocuğun olacak onlara bakacan. Yani bu yaştan... hani küçükken neysen büyüyünce de osun derler ya. Küçükken de çalışıp evime bakıyodum. Büyüyen yine çalışacan yine bakacan. Başka da bi çaresi yok bunun.” (Öğrenci 7, E, 18 yaş)

“Lise mezunu olayım başka bir şey istemiyorum. Üniversiteye de gitmeyeceğim. Araba alacam direkt (Gülüyor) mesleğim de elimde olursa onunla çalışacağım. Üniversiteyi pek fazla istemiyom.” (Öğrenci 10, E, 15 yaş)

“Tek isteğim hani okumak, okuduktan sonra güzel bir meslek sahibi olmak eğer Allah izin verirse. ... Zaten beş senelik babamdan eğitimim var. Eğer iş bulamazsam bile babamın eğitimiyle çalışabilirim. ... Şöyle bir şey var. Elimde bir kağıda bakıyorlar. İş aramaya gittiğim zaman kağıda bakıyorlar, belgeye. Belgeye baktıkları için ben belgemi alayım yine hangi mesleği yaparsam yapayım. Yeter ki bir belgem olsun ki hayatımı garantiye alabileyim.” (Öğrenci 2, K, 15 yaş)

“(Okumak) çok önemli. Büyüyüp meslek sahibi olmak için. Şu an lise dörtten sonra kimseyi almıyorlar işe.” (Öğrenci 9, E, 15 yaş)

“Şu okul bitsin diyorum başka hiçbir şey istemiyorum. Bir de üniversite hayatını çok istiyorum.” (Öğrenci 14, K, 16 yaş)

Bu ifadeler aslında öğrencilerin mezuniyet sonrasına dair zihinlerindeki bazı belirsizlikleri yansıtmakla birlikte okuldan mezun olmanın önemli bir şey olduğuna yönelik kalıplaşmış bir algıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla bu şekilde kendini gösteren düşünceleri Öğrenci 22'nin ifadesi özetler niteliktedir:

“Hocam zaten liseyi bitircem ben ya. ... Kafaya koydum onu.” (Öğrenci 22, E, 15 yaş)

Okul personeli ebeveynlerin çocuklarından beklentileri hakkındaki gözlemlerini çocuğun gelecekte iyi bir iş ve yaşam koşullarına sahip olması üzerinde temellendirirken eğitim sürecine dahil olma ve çocuk hakkında gerçekçi beklentiler geliştirme yönünden sorunlar olduğu yönündedir. Görüşülen öğrencilerin ise önemli bir kısmının geleceğe dair hedef belirleme bilincinde olmadığı görülmektedir. Onlar için öncelik bir şekilde liseden mezun olmak olarak görünmektedir. Sonrasında neler olacağı hayatın ne getireceğine bağlı olacak bir izlenim oluşturmaktadır.

Ergenlerin geleceğe dair beklenti ve hayallerini de yansıtması bakımından ileriki yaşamlarında seçmek istedikleri mesleklere dair alınan bilgiler de önemlidir. Öğrencilere bu hususta yöneltilen sorulara alınan yanıtlarda farklı mesleklere duyulan ilgiyi gözlemlenmek mümkün olmuştur:

“İlerde ya spor öğretmeni olacam ya da gardiyan. Gardiyanlığı zaten açık cezaevine gitmiştim yani her tarafını gezdim. Tanıdığımız başgardiyan vardı o götürdü baştan sona gezdirdi.” (Öğrenci 9, E, 15 yaş)

“Önce iş sahibi olmak istiyorum. Muhasebeci olup kendi büromu açmak istiyorum. Direkt hemen çalışmaya başlamak istiyorum. Çünkü okulu bitirip duraksadığın zaman o bildiğin her şey uçuyor gidiyor ve tekrar baştan başlamak zorunda kalıyorsun ve bu da senin için zaman kaybı oluyor. okulu bitirip hemen iş sahibi olduğun zaman bu konuda seni daha ileriye götürüyor ve nasıl desem bir konuda daha başarıya götürüyor. ...eğer vaktim olursa seneye inşallah yaz tatilinde bir muhasebe bürosuna girip orda kendimi geliştirmek istiyorum.” (Öğrenci 17, K, 17 yaş)

“Gelecekte beklentilerim o kadar çok şey var ki. Onları yapmak şu an benim elimde. çok hayallerim var. Hayalim Tıp okumak. Küçüklükten beri hayalim. İnşallah doktor olurum.” (Öğrenci 6, K, 16 yaş)

“İngilizce öğretmenliği istiyorum şimdi. Hem daha kolay olur yani ezberim de kuvvetli. ... Ya aslında ben küçükken düşünmüştüm bir ara İngilizce öğretmeni olsam mı diye ama pek ilgimi çekmiyordu. Şimdi yeni yeni çekmeye başladı. Ben de dedim ordan ilerleyim. Yani normal fena değil hani temelim var. Gramerim çok iyi ama kelime bilgim yok, onu da tamamlayacağımı düşünüyorum bir yıl içinde.” (Öğrenci 19, K, 17 yaş)

Görüşülen ergenlerin içinde bir grubun, erkek öğrenciler çoğunlukta olmak üzere, gelecekte yapmak istedikleri meslekler içinde özellikle dikkati çekenler ise polislik ve askerlik mesleğine duyulan ilgiyle kendini göstermiştir:

“İlk başta güzelce bir liseyi bitirip özel harekate başvurmak. En büyük, yani sekizinci sınıftan beri yakıp kavuran şey o. Bir sevda yesem yeridir. Polis Özel Harekat. ...ne bileyim bir aşk gibi bir tutku gibi bir şey. İnşallah hani o da olmazsa düzgün bir üniversite okuyup bilgisayar programcısı olmayı düşünüyorum. Ya da ne bileyim bir internet kafe ama en büyük hayalim önce Polis Özel Harekat. Her ne olursa olsun.” (Öğrenci 12, E, 17 yaş)

“Kendimi bildim bileli birinci sınıftan beri hep polislik askerlik subaylık istiyordum. ... polis olmak istiyorum. Üniversite sınavlarına girdikten sonra polislik seçmeyi düşünüyorum inşallah olur. Aslında yunus olmayı daha çok isteyen bir insanım inşallah yunus olurum. Daha çok aksiyon seven bir insanım hem cesaret hem aksiyon. İnşallah bakıcaz.” (Öğrenci 15, K, 16 yaş)

“...mesela ben küçük yaştan beri polis olmak isteyen bir insanım. ...Ne zaman istedim... Beş yaşından beri istiyorum herhalde. Ben işte küçüklük hayalimi gerçekleştirmek istiyorum. ... Ben genellikle yunus polislere özenmek isterdim. Yani motosikleti geçtim çok havalı duruyorlar bir kere. Hadi devleti korumaya Allah'ı var ben de korurum yani. ... Eğer kazanırsam polislik. ... Yani yeni kanuna göre PÖH şeyi varmış. Ona katılmayı düşünüyorum lise bitsin. Eğer geçerse Allah izniyle PÖH veya yunus polisliği düşünüyorum işte.” (Öğrenci 18, E, 17 yaş)

Okumak ve iş sahibi olmak meselesini ele alırken bunun bir hayal olarak dile getirilmesi üzerine düşünülecek önemli hususlar olduğunu belirtmekte fayda vardır. Nitekim hayal kavramı “zihinde tasarlanan, canlandırılan ve gerçekleşmesi özlenen şey” olarak tarif edilir (TDK, 2018). O halde hayaller insan zihninin genişliği ölçüsünde sınırsız olabilir. Ancak burada öznelere tarafından hayal olarak ifade edilenler aslında yaşamı sürdürme amacına yönelik olarak ortaya çıkan gelecek kaygısını yansıtmaktadır. Bu araştırmanın yürütüldüğü bölgenin de genel bir özelliğini yansıtmak üzere düşük gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin hem akademik anlamda hem de gelecekte bir iş bulma anlamında daha yüksek düzeyde kaygı taşıdığı belirtilmektedir. Bu nedenle geleceğe yönelik hayaller ve beklentiler görece daha iyi yaşam koşullarına ulaşmanın bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.10. OKUL VE AİLE BAĞLAMINDA ORTAYA ÇIKAN İHTİYAÇ ALANLARINA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR

Eğitim hayatı ve aile hayatı arasında çeşitli sorunlarla karşı karşıya olan ve nihayetinde okuldan mezun olarak toplumda bir yer edinme aşamasına gelen öğrencilerin sağlıklı bir kişilik yapısıyla iyi bir geleceğe hazırlanmalarında tüm toplumsal kurumlara önemli görevler düşmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen önemli bilgiler ışığında özellikle okul personelinin vurgularıyla daha çok sorun ve eksikliklerin öne çıktığı bu tabloda 'olması gereken' hakkında söyleyecekleri olduğu düşüncesinden hareketle kendilerine görev yaptıkları okulu temel alarak öğrenci ve ailelerinin ihtiyaç ve sorunlarının nasıl çözülebileceği üzerindeki fikirleri sorulmuştur. Bu doğrultuda, okul personelinin konuya getirdiği farklı yaklaşımlar tam da meselenin çok yönlülüğüne uygun bir görünüm oluşturmuştur. Bu bağlamda, bu başlık altında okul personelinin nitel görüşmelerde yansıttığı fikirlerin analizinden elde edilen bulgular çocukların değer görme ihtiyacı, aileyle doğrudan çalışma ve işbirliği kurma, nitelikli birey yetiştirme, çocuğun eğitim ve aile ortamında izlenmesi, eğitimde aile katılımının artırılması, okul sosyal hizmeti ve ekip çalışmasının önemine yönelik başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Birey Olarak Değer Görme İhtiyacı

Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul personeli görev yaptıkları okulda gözlemledikleri öğrencilerin tutum ve davranışlarını değerlendirirken özellikle ailelerinin ve yaşadıkları çevrenin nitelikleri dolayısıyla birey olarak özgüven problemi yaşadıklarını ve aileden ve çevreden ihtiyaç duydukları değeri göremediklerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda bir okul yöneticisi öğrencilerle girdiği etkileşimlerde ergenlerin içinde bulunduğu saygı ve sevgiye dayalı değer görme ihtiyacını şu şekilde ifade ederken eğitim ortamının da bu konuda destekleyici olması gerektiğini belirtmiştir:

"Hani bir şeyler seyretmişim. Amerika'da bir okulda bir öğretmen hani her çocukla ayrı bir sevgi, iletişimi var ya. Ona özel şekilde selamlaşıyor. Yani özel hissediyor çocuk, 'Ben özelim.' diyor. Öğretmen benimle nasıl selamlaşacağını biliyor. Bu müthiş bir motivasyon. ...bu insanı mutlu eder. ... Gençlerimiz gerçekten gittikçe anti-sosyallere dönüşmüş. ... Derdini dile getiremiyor. Şuraya geliyor, kitleniyor, kekemeleşiyor çocuk ... Oğlum söyle bakalım, kızım söyle bakalım. Bir müddet bana anlatıyor, rahatlıyor. Yani illa derdini çözmeye gerek yok, dinlemesi yeter... İlla sıkıntısı olduğu için değil yani gönül bağı olsun istiyor, ya o hayatta insan hiçbir şeye sevgi duymazsa hayatın tadı da olmuyor onlar için. Bu çocuklar coşkularını, duygularını coşkuyla yaşadıkları dönemde. Yani bu çocukların o sevgiyi doyasıya aktarabileceği bir güvенеbileceği bura... söz temasıyla, göz temasıyla çocuklara bir 'günaydın' de ya, bir selam ver. Çocuk kendini değerli hissediyor... 'Ben adamım'

diye düşünmeye başlıyor çocuk. ... Eğitim güzel bir şey, yapabildiğimiz kadar temas etmek yani.” (Okul yöneticisi 2, E, 51 yaş)

Özellikle çocuklarının yaşam alanlarının dezavantajlı yapısına dikkat çeken rehberlik öğretmenleri öğrencilerde gördüğü özgüven sorunlarını ve diğer insanlardan görmek istedikleri sevgi ve değer konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu çevrede şey...(çocuklar) kendi tabirleriyle ezikler yani. ... Gerçekten kendilerini öyle hissediyorlar. Her konuda ezilmiş. ... O yüzden de saldırganlar biraz da. Her şeyi mesela kavgayla halletmek istiyorlar. Ama koridorda bile konuşsanız şöyle bir eline omzuna vursanız falan hemen başlıyorlar. Ya şeye de ihtiyaçları var ben onu hissediyorum. Otoritenin yanında sevgiye çok ihtiyaçları var. Başkaları tarafından sevildiğini işte, mesela yeni bir şey aldıklarında gözünüze öyle bir bakıyorlar ki “Fark et beni.” falan gibi. Ooo falan yapıyorum karşıdan böyle onların tarzında. İşte çak falan yapıyorlar “Hocam güzel olmuş mu? Yakışıklı mıyım? Şöyle miyim? Böyle miyim?” seviniyorlar. ... Bir gülümse o bile yetiyor yani.” (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

“Yani bizim çocuklarımız çok şeydir, dışarda gidersen gördüğü vakit öğretmeniyle veya onunla diyalog kurduğun vakit yani onların değimiyle ‘yanlış yapmaz’lar. Oturursun, konuşursun yani sadece ona dokunmak gerekiyor. ... şey yani paylaşabiliyorlar. Paylaşmaları şöyle oluyor... ..yani 10 öğrencinin geldiğini düşünürsek sadece kendisi gelen üç ya da dört gibi düşünebiliriz. Diğer şey yanındaki arkadaşının gelip ‘Hocam işte Ayşe’nin, Fatma’nın, Ali’nin, Veli’nin bir şeyi var görürebilir miyiz?’. ... Aslında bir arkadaş değil onun problemi. Ama hani... ..biraz daha rahat anlatabilmesi için yargılanma korkusundan başkasına devrederek söyleyebiliyor. O çocuklarda da bu var.” (Rehberlik öğretmeni 1, K, 45 yaş)

Anlaşıldığı üzere ergenlik döneminde bulunan ve bu dönemin özelliğinden ileri geldiği şekilde bir kimlik inşası sürecinde olan bireyler içinde buldukları dezavantajlı şartlarla şekillenmiş yaşamlarında kendilerini değerli ve önemli hissedebilmek için günlük hayatta küçük de olsa belirli çabalarla bunu göstermeye çalışmaktadır. Bunun gibi küçük ipuçlarının değerlendirilmesi ergen bireylerin güçlendirilmesi noktasında ailelere ve profesyonellere yol gösterici olacağı düşünülebilir.

Okul-Aile İşbirliğini Artırma ve Aileyle Doğrudan Çalışma Gereksinimi

Araştırmaya katkı veren okul personelinden öğrencilerin okul ve aile eksenindeki eğitim yaşantılarına ilişkin alınan genel çerçevenin ardından ergenlerin eğitim yaşantılarını güçlendirecek senaryolar üzerinde durulması önemli görülmüştür. Bu doğrultuda görüşülen personelin üzerinde en çok durduğu noktanın yine aile olması dikkat çekmiştir. Genel itibarıyla ailenin ilgisi, gözetimi ve katkısı olmaksızın okulda sunulan eğitimin tam bir niteliğe erişemeyeceği araştırma öznelerinin genel görüşünü oluşturmuştur. Bu

noktada ailelerle yapılacak işbirliği ve ailenin sürece dahil olmasının gerekliliğine ilişkin bir okul yöneticisinin tespitleri şu şekildedir:

“Yani bu iş veliler olmadan, velilerle iş birliği ya da velinin haberi olmadan öğrenci problemlerinin çözülmesi mümkün değil. Ya da çözülmesi doğru değil. ... Mutlaka velinin bu işin içinde olması gerekiyor. Eğitimle ilgili bir sorun varsa çocuklarla ilgili mutlaka velinin olması lazım. ... bu tür öğrencilerin özellikle ailevi sorunları da maalesef çok biz bunu görmeliyiz. ... Maalesef bizim toplum şu anda özellikle bu kesimde ekonomik kaygılar o kadar fazla ki.” (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

Personel 3, aile içi iletişimi güçlendirme vurgusu yaparak bunun için okul temelli sürekli ve etkin aile eğitimlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“(Aile içinde) İletişimi güçlendirme anlamında ha burda bunu nasıl yapabiliriz, okulun rolü nedir dersek? Mesela bu programlar anlık programlar değildir. Süreğen bir şekilde bir şey yapılması gerekiyor. ... herkes bir şekilde burdan geçiyor. O anlamda okullar çok önemli, veli eğitimleri çok önemli. Yani ve ciddi şey değil hani böyle aç PowerPoint’i anlat şudur budur değil. Daha yaşantısal görsel ve yazılı şeylerden destek alınarak drama tekniklerinden destek alınarak eğitimler verilmesi ciddi şeyler. Yani bu bilemezsiniz ordaki o ilişki mesela belki o çocuğun mesela karneler yaklaşıyor, ordaki o karne durumunu ailesiyle paylaşabilme ve ailesinin ordaki bakış açısını biraz ılımlandırman belki o çocuğun hayatını kurtaracak.” (Rehberlik öğretmeni 1, K, 45 yaş)

Aile kurumunun hem eğitim ortamı hem de tüm toplum üzerinde etki sahibi olduğunu ve aileye yönelik müdahalelerin bu nedenle önem kazandığını beyan eden Personel 4 ailelerin bir bütün olarak geliştirilmesi ve güçlendirilmesi noktasında yapılacak çalışmaların olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani dediğim gibi işte ailesin de sağlık sorunu yaşayan bir öğrencinin buradaki eğitime katkısı yani verimi düşük oluyor. İşte ya da şöyle söyleyim öğrencinin buradaki eğitimdeki başarısı düşükse ailenin iş ortamına kadar yansıyor veya aile içi çatışmalarına kadar yansıyor veya aile içerisindeki ilişkileri öğrencinin işte eğitimine yansıyor. Ya hepsi aslında bir bütün farklı olarak bir boyutu yok. Hani şurası daha önemli dediğimiz bir nokta yok. Buradaki uyumun ne kadar çok fazla ne diyelim ilerletebilirsek, çitayı yükseltebilirsek alacağımız verimde sadece öğrencinin değil, aileden alacağımız verimde artıyor. Ve toplumun zaten en küçük parçası aile, biz bunları olabildiğince donanımlı hale getirirsek işte ne bilim şartlara uygun hale getirebilirsek ne kadar modernize edebilirsek aslında toplumda buna göre şekilleniyor. Ya küçük örnekleri, toplumun örneklerine baktığında ailelerden birkaç tane örnek aldığında zaten ortaya çıkan bir şeyden toplumun halini görebiliyorsun. yani bu çocuk benim çocuğum istediğimi yaparım mantığı değil... ..herkesin bir hakkı, sorumluluğu var ve bazı şeylerin ehliyetinin olması lazım yani anne, babalıktan önce mutlaka bir eğitim verilmesi lazım kesinlikle ve kesinlikle. Yani insanların geçim sıkıntıları olabilir ama yani hayatın bir tarafında da birileri için yaşama tutunması gerektiği, bilgiyi toplaması gerektiği, bunu paylaşması gerektiğini bilmesi lazım. Ha bizim insanımız böyle kendi tecrübelerinden yola çıkarak

başkalarını yargıladığı için işte ben bu yoldan gittim şöyle bir hata yaptım sen de bu yoldan gitme veya işte gitmeden zaten set çekme veya işte Nasreddin Hoca mantığı gibi daha kırılmadan tokat öğretme gibi yani hani böyle şeylerimiz var.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Toplumumuzun sosyo-kültürel davranış kalıplarının çocuk yetiştirme konusunda her zaman etkin olmadığı bilinmektedir. Okul personeli tarafından burada değinilen eğitimi ve bilinçli aileye yönelik vurguyu oluşturan noktaların genel itibarıyla araştırmanın odaklandığı mesele olan işlevsel aile modeline yöneldiğini görmek mümkündür. Benzer durumu ailelerde anne-babalık ve evlilik sorunlarına değinen diğer bir rehberlik öğretmenin ifadelerinde de görmek mümkündür:

“Bence bizim ailelerimiz aile olmanın ne olduğuna dair yeterli bilince de sahip değiller. Yani anne babalar çift olarak evlilik hayatını sağlık yürütme becerisine sahip değil. O yüzden bence yapılması gereken ilk önce çift olarak çocuk sahibi olmadan önce anne baba olmaya bu kişiler hazır mı değil mi bakılması lazım. Anne baba olma eğitimi verilmesi lazım. Devlet buna ciddi anlamda müdahale etmeli. Çünkü anne babalığın gerektiği şeyleri bilmeden çocuk sahibi oluyorlar ve aile yaşantıları sorunlu oluyor.” (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

Tüm bu ifadeler genel bir değerlendirmeye öğrencilerin eğitim yaşamının güçlendirilmesi noktasında okul personelinin düşüncelerinin doğrudan aileye yönelik çalışmalara önem verilmesini işaret ederken bunun için bilinçli ve işlevsel bir aile yapısı oluşturmaya yönelik bir bakış açısıyla özellikle eğitici-geliştirici faaliyetlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katkı veren personel aileyi odağına alan hizmetlerle güçlenmiş bir aile imgesi çizerken öte yandan okulun ve eğitim sisteminin üzerine düşen noktalara temas etmiştir. Ailelerle okul arasındaki mesafeli ilişkinin daha yakın bir hale getirilebilmesi için görüş bildiren bir rehberlik öğretmeni ise bu noktada diğer okul personelinin de destekleyecek şekilde yeniden yapılanmış ve bulunduğu çevreyle daha fazla temas sağlayan bir okula ilişkin düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“...artık herkes bir şeylerden korkar olduğu için okulları biz daha çok kapatıyoruz. Hani işte dikenli teller, jiletli teller, otomatik kapılar, kartlı kapılar falan. Okulları dışarıya daha çok kapalı hale getirmek zorunda kalıyoruz güvenlik şeyinden. Keşke açık olsa böyle... Kapılar açık olsa... Ne bileyim aileler gelecek burada basketbol oynayacak ya da okul içinde bir şeyler yapılacak. ... Yani mesela bir gün haftanın üç günü öğrencilerle iki günü de hani ailelerle eğitimler... Yani hadi bir günü de ailelerle şeyler, etkinlikler. Eğitim demeyelim. Etkinlikler düzenlenebilse. Mesela o ailelerle ne biliyim okul içinde de bir erişim şeyi olabilir mesela. Ama sadece burada okuyan öğrencilerin anneleri babaları katılacak. Hayalim o benim. Yani hep birlikte öğrenci, veli, çevre... çevreye açık olmak gerek. Yani çevre sizi tanırsa mesela bu okul müdürünün şu esnafı gezmesi gerekiyor bence. Gidip birer çaylarını içmesi

gerekiyor. Ve esnafı da buraya çağırması gerekiyor okul içine..” (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

Rehberlik öğretmeni 3'ün dile getirmiş olduğu okul tipi esasında eğitim sosyolojisinde kendine yer bulan 'topluluk okulu' tipini yansıtmaktadır. Buna göre okul sadece öğrencilere eğitim-öğretim veren bir kurum olmanın ötesine geçerek bulunduğu topluluğun tümüne hizmet veren, çevresiyle güçlü bağlar kuran ve çevresinin kalkınması için sorumluluk alan dinamik ve çok yönlü bir kurum olarak faaliyet yürütür. Ne var ki, günümüz Türkiye'sindeki okulların büyük bir çoğunluğu geleneksel okul tipi olarak adlandırılan ve çevreyle sınırlı ilişkiler kuran bir yapıyı yansıtmaktadır (Tezcan, 2014).

Okul personelinin genelinin ortak görüş bildirdiği noktalardan biri de öğrencilerin eğitimleri sırasında devamlılık arz eden bir gözetim/izleme (monitoring) altında olmasının gerekliliğine yapılan vurgudur. Bu hususta Rehberlik öğretmeni 4, özellikle aile ve okul arasındaki bağın doğru ve çocuk yararına etkin bir şekilde kurulabilmesi için izlenmesini sağlayacak bir sistemin önemini işaret etmiştir:

“Çocuğun okulda olduğu kadar evinde, yaşadığı yerde de izlenmesi gerekiyor. Bu yolla çocuk sürekli bir şekilde takip edilip izlendiğini anlar. Çocuk bunu anladığı zaman evde anne babasını okulda öğretmenini ya da başka yerde sosyal hizmet uzmanını kandırma veya yanıltma derdine düşmez. Çünkü bu karşılaştığımız bir durum çocuk evde ve okulda farklı tavırlar sergileyebiliyor. Böyle olursa çocuğun hangi ortamda nasıl olduğu nasıl davrandığı zaten bilinir ve çocuğu doğru bir şekilde anlamak da mümkün olur. Yani öbür türlü çocuğun okuldaki durumunu aile bilmiyor evdeki durumunu okul bilmiyor bir uyumsuzluk oluyor. Bu yüzden bunu sağlayacak yani çocuğun da yalan söylemesini önleyecek bir sistem gerekiyor.” (Rehberlik öğretmeni 4, K, 44 yaş)

Rehberlik öğretmeni 6 ise öğrenci ve ailesini doğru anlayabilmek ve izleme süreçlerini etkin olarak sürdürebilmek için sürekli ev ziyaretlerinin önemini vurgulayarak çocukların yaşam alanlarını bilmek gerektiğini ifade etmiştir:

“Eğer güvenliğim sağlanırsa sürekli olarak ev ziyaretleri yapardım. Tek tek velilerin evlerine gidip orda görüşürdüm. Öte yandan mahallede tanınmak, çocuğun ve ailenin takip edildiğini bilmesi önemli. Daha önce çalıştığım okulda bunu mümkün olduğunca yapıyordum. Çünkü evde gerçekten farklı manzaralarla karşılaşıyorsunuz. Ailenin gerçek yaşamını görüyorsunuz. Bazen çocuktan aldığımız bilgilerin eve gittiğimizde tam aksi olduğunu görüyoruz. Çocuk ailesinin durumunun çok kötü olduğunu söylüyor mesela eve gidince zaten evin durumundan hiç de öyle olmadığını anlıyorsunuz. Çocuk neden böyle yalan söylüyor o zaman bunun cevabını aramak gerekiyor. Bazen de ailesinin durumunu yeterli zannettiğimiz çocukların ailesinin evine gittiğimizde oldukça sade yaşadığını ve aslında ihtiyaç sahibi olduğunu anlıyoruz. Bu yüzden veliyi ve çocuğu en iyi anlamanın yolu onları kendi ortamlarında görmek. Mesela bir keresinde bir çocuğun evine gitmişim saat

2'de anne evde uyuyordu ev dağınık ve temiz değil evde yemek yok çocuklarla ilgilenen yok. Annenin de psikolojik sorunları vardı sanıyorum. Böyle bir durumda bu aileyle birebir çalışılması gerekiyor. Bu nedenle ailelerin evlerini görmek çok önemli.”
(Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

Benzer şekilde bir diğer rehberlik öğretmeni de çocukların hem ev ortamındaki hem de sosyal yaşamının diğer alanlarındaki durumunu takip etmenin gerekliliğini vurgularken ailelerin de aynı şekilde izlemeye tabi olmasını önemseydiğini dile getirmiştir:

“Çocuk gerek evde gerekse de sosyal yaşamında takip edilir. Veli eğitimleri yapılır aile bilgilendirme çalışmaları yapılır. Sosyo-ekonomik sıkıntı yaşayan çocuklar tespit edilir mesela verilen yardımlar nereye gidiyor aileler bunları doğru kullanıyor mu bakılır. Sonuçta ev-okul arasındaki tüm bileşenler birlikte hareket edilerek izlenir.”
(Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

Eğitim sürecinde bulunan bireyin hem aile hem de okul tarafından gözetim altında bulundurulması etkin bir eğitim-öğretim süreci için gerekli görülen hususlardan biridir. Okul personelinin ifade ettiği görüşler bu hususta yaşanan eksikliklerin devam ettiğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Okul sosyal hizmetine yönelik gelişen literatür aileyle çalışma konusuna her zaman yüksek önem atfetmektedir. Bu bağlamda aileyle yakın iletişimin sağlanması, okul ve aile arasındaki bağların ve karşılıklı etkileşimin artırılması, ailenin eğitim sürecine katılımının sağlanması, ailenin ihtiyaç ve sorunlarının çözülmesi, ailenin toplumsal kaynaklara ulaştırılması, aile danışmanlığına dayalı olarak aile ve evlilik ilişkilerinin iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi, etkin ebeveynlik davranışlarının pekiştirilmesi, toplumsal cinsiyet ayrımcılığıyla mücadele edilmesi gibi aile ve çocuk odaklı uygulamalar okul sosyal hizmetinin üzerinde durduğu hususlar arasında yer almaktadır (Aktan, 2016; Duman, 2016; Edison-Knapp, 2003; Karakaya, 2012; Kelly, 2008; Openshaw, 2008; Özbesler ve Duyan, 2009; Özkan ve Kılıç, 2014b). Dolayısıyla, görüşülen okul personelinin burada ailelere ilişkin değindiği tüm hususların okul sosyal hizmetinin uygulama çerçevesi içinde yer aldığı belirtmek mümkündür.

Sosyal Hizmet Uzmanlarıyla İşbirliği ve Okul Sosyal Hizmeti

Araştırma kapsamında görüşülen okul personeline öğrenci ve ailelerinin sorunlarına çözüm üretilebilmesi ve sunulan hizmetlerin yeniden yapılandırılmasında sosyal hizmet mesleğinin işbirliği ve desteğini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda oldukça dikkat çekici görüş ve düşüncelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Görüşülen tüm okul personelinin öğrenci ve ailelerine daha etkin bir hizmet sunulabilmesi için sosyal hizmet uygulamalarından yararlanmayı olumlu bulduğu görülmüştür. Bu hususta görüşlerini paylaşan okul personeli okul psiko-sosyal hizmetlerinin geliştirilmesi için ailelere

ulaşmanın önemine değinerek aile ziyaretleri gerçekleştirilmesi ve hizmet alan ailelerin daha etkin şekilde değerlendirilebilmesi için sosyal hizmet uzmanlarının daha deneyimli ve avantajlı olduğunu ifade etmiştir:

“Bizim mesela okuldaki çalışmalarımızda bir de aile ziyaretleri yükümlülüğümüz var. Ama bizim için ailelere ulaşmak çok zor. Sosyal hizmet uzmanları bu konuda bize destek olabilir. Onlar bunu yapmalı yani ailelere ulaşarak sahadan bilgi alıp aileler hakkında bize bilgi vermeli bizi yönlendirmeliler. Aslında onlar zaten pek çok mahalleye gidiyorlar sosyal yardımlar için filan. Bizim zaten iş yükümüz fazla çünkü öğrenci sayımız da çok. O yüzden benim aileleri dolaşmam mümkün değil can güvenliğimiz de yok. Bir de hani ben şimdi gittim aile ziyareti yaptım ailenin çayını içtim geldim demeyle olmuyor yani işe yaramıyor daha detaylı bir şekilde bu ailelerle çalışılması lazım.” (Rehberlik öğretmeni 4, K, 44 yaş)

Okuldaki çalışmalarının özellikle ailelere yönelik kısmında sosyal hizmet uzmanlarının yürüteceği çalışmaların oldukça gerekli ve yararlı olacağını belirterek özellikle öğrencinin gözetiminin sağlanmasına ve eğitime yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasına vurgu yapmışlardır:

“...bakanlıklar arası eşgüdümlü bir çalışma olmalı. Bakanlıklar yaptıkları çalışmalarda birbirini bilgilendirmeli ve çocukla ilgili sorumluluk almalı. Sosyal hizmetlerin de bu işe dahil olması gerekiyor. Yani aslına bakarsanız okulda da bir sosyal hizmet uzmanı olması lazım. Sosyal hizmet uzmanını bu çocukların takibini yapmalı özellikle ailelerle çalışırken bu çok gerekli oluyor. Çocuğun okul dışındaki yaşantısını takip etmek çok önemli.” (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

“Çocuklarla ilgili sosyal hizmetlerle çok iyi işbirliği gerekiyor. Sosyal hizmetlerle iletişim kurmak önemli özellikle çocukların takibi için. Takip olduğu zaman çocuklarla ilgilenmek daha mümkün, daha olanaklı. Sosyal hizmet uzmanlarının çocukları takip altında tutması çok yararlı olur. ...ben isterim tabi böyle bir imkan olsa bizim için de yararlı olur. ...Dediğim gibi keşke olsa ama ne mümkün. Maalesef alanda çalışanlar değer görmüyor.” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

“...biz hep çocukla birlikteyiz. Hani biz hep çocukla iç içeyiz ya keşke aile ile de aynı şekilde olabilsek. ...çocuğun eve döndüğünde huzurlu bir ortama girmesi gerekiyor. Konuşabileceği insanların olması gerekiyor ya da karnını doyurabilmesi gerekiyor. Başlıca temel ihtiyaçlardan bir tanesini karşılayacak. Olmadı mı bitiyor. ... Temel ihtiyaçları karşılayamıyorsa işte dediğim gibi sosyal hizmetlerin burada önemi aslında çok büyük. Hani onlar daha fazla... Biz okulun içindeyse hani bir sosyal çalışmacı da olursa işte hani belirlenen öğrencilere belirlenen ailelere ulaşmak hani onlara ne yapılması gerekiyorsa işte kimlerle iletişim kurulması gerekiyorsa onların bilinmesi falan yani daha çabuk çözüme ulaştırır. ... Şimdi hiçbir şey yapamıyoruz ki biz. Anlatıyor çocuk ‘Ailem fakir.’ N’apayım? Yani n’apayım? İşte şeye de başvuruyorlar. Çocuğunun da bir de şeyi de yine problemleri de var. ... Kimisi dul maaşı alamıyor kimisi bilmem ne maaşı alamıyor. ... Doğru yapılmayan bazı şeyler geçmişte bugüne gelmiş onlar da halledemiyor. ... yardım alamıyorlarmış. ... Yoksulluk şeyi, yardımı herhalde. ... Sizinki hatta daha bir üst daha riskli sizinki. Yani

siz evlere gitmek zorundasınız ne bileyim bazı şeylerde sosyal çalışmacı olarak velilerle burun buruna yüz yüze hani...” (Rehberlik öğretmeni 3, K, 46 yaş)

Görüşülen personelin okul temelli olarak öğrencilere sunacağı hizmetlerde sosyal hizmetin de özellikle aile odaklı konular başta olmak üzere çeşitli biçimlerde yer alması gerektiğine yönelik vurgusu başka araştırma sonuçlarına da yansımıştır. Örneğin, Oran (2013) tarafından Erzurum’da yürütülen ve dokuzuncu sınıf lise öğrencilerini kapsayan nicel çalışmada ortaya konulan, ‘öğrencilerin aileleriyle yaşadıkları sorunlarda okul rehberlik servisinden yeterince yardım alamadıkları’ sonucunu bu doğrultuda değerlendirmek mümkündür. Dağlı (2014) tarafından yürütülen nitel çalışmaya katılan rehberlik öğretmenlerinden bazıları ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, ihmal ve istismar vakalarıyla çalışılması gibi önemli konularda sosyal hizmet uzmanının sorumluluğunda olacak işleri de üstlenmek durumunda olduklarını belirtmiştir. Yine buna paralel olarak Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) ‘in rehberlik öğretmenleriye yürüttüğü nitel çalışmanın sonuçlarına yansıdığı üzere rehberlik öğretmenleri uygulama kendilerini yetersiz buldukları alanları ifade ederken psikolojik danışma kuramlarını uygulama ve özel eğitime ilişkin konuların ardından sosyal hizmet uygulamalarıyla da doğrudan bağlantılı olan ergenlik sorunları, öfke, intihar, taciz, ölüm, ensest gibi özel vakalarla çalışmayı işaret etmişlerdir. Benzer şekilde Öz-Soysal, Uz-Baş ve Aysan (2016) tarafından İzmir’deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında hizmet veren rehberlik öğretmenlerini içeren nitel çalışmada da rehberlik öğretmenlerinin pek çoğunun en çok zorlandıkları konular içinde aile işlevsizlikleri, parçalanmış aile sorunları, aile içi şiddet, ihmal ve istismar gibi sorunları vurguladıkları görülmüştür. Belirtilen tüm bu sorunların çözümünde sosyal hizmetin ekolojik yaklaşımına dayalı uygulamanın ve dolayısıyla aile ve çevreyi sürece dahil eden bir çalışma yöneliminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Eğitimcilerin sosyal hizmet uygulayıcıları ile yapacağı işbirliği üzerindeki düşüncelerini ifade eden bir okul yöneticisi okulda sosyal hizmet biriminin kurulması ve öğrencilere, velilere ve hatta öğretmenlere hizmet sunmasının yararlı olacağı yönündeki kanaatini şu şekilde belirtmiştir:

“Bu sistem olursa sadece velilere hizmet edecek, öğrencilere hizmet edecek gibi bir şey söz konusu değil. Çünkü burada elde edilecek veriler öğretmenlere de aktarıldıktan öğretmenlerin de manzarayı, profili görmesi açısından önemli. Çünkü öğretmenin yükü de az değil maalesef günümüzde. Dolayısıyla yani öğretmen dersine mi hazırlansın, dersine soru hazırlamak için evde vakit mi geçirsin, yazılısını ne zaman okusun, sunu mu hazırlasın, seminer mi hazırlasın. ... Yani böyle bir birim de kurulabilir. Sosyal hizmet birimi diye okulda kurulabilir. Bilmiyorum hatta belki de daha iyi olur. Bence bunu da Milli Eğitim Bakanlığı o kadar proje deniyor, neden buna

da olumsuz baksın? Buna da olumlu bakabilir bence bu işin peşini bırakmayın.” (Okul yöneticisi 1, E, 50 yaş)

Bu ifadelerden ortaya çıkan okul sosyal hizmeti aracılığı ile öğretmenlere de hizmet sunulabileceğine yönelik düşüncenin okul sosyal hizmetinin uygulama perspektifinde yer alan hususlardan biri olduğunu belirtmek gerekmektedir. Okul sosyal hizmetinin hedef kitleleri arasında öğrenciler ve aileler, arkadaş grupları, topluluk çevresi vb. olduğu gibi öğretmenler ve okul yöneticileri de bulunmaktadır (Dupper, 2013). Burada okul yöneticisi tarafından değinilen husus okul sosyal hizmeti kapsamında yer alan öğretmen danışmanlığı olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda, sosyal çalışmacının öğretmenlere sunacağı konsültasyon ve onları destekleyici çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır.

Okuldaki psiko-sosyal hizmetlerin yürütülmesinde sosyal çalışmacı ve rehberlik öğretmeni arasındaki işbirliğinin önemine vurgu yapan bir rehberlik öğretmeni, ekip çalışmasına dayalı uygulamanın bir getirisi olarak bu iki meslek alanının tamamlayıcı özelliklerini dile getirmiş ve diğer okul personeli gibi sosyal hizmet uzmanının aileyle çalışma konusundaki bilgi ve deneyiminin özellikle korunma ihtiyacı olan çocuklar gibi hassas vakalarda kendileri için çok faydalı olacağını beyan etmiştir:

“...ben şuna inanıyorum özellikle mesela koruma altındaki çocukları raporları hazırlanmasında burada o teknik şeyi sizin alandan insanların da yönetsel anlamda ve program boyutunda da eğitim programından insanların da bir teknik bir yapının olması gerektiğine inanıyorum. ...bence koruyucu-önleyici ruh sağlığı alanında birbirimizi destekleyen alanlar olarak birbirimizi ayırıştırmak değil de birlikte hareket etmek çok önemli yani ben bireysel olarak görüşme, danışma yapabiliyim, evleri de ziyaret edebilirim ama biz sosyal hizmetlerdeki arkadaşlarım kadar etkin olacağımı düşünmüyorum. Dolayısıyla biz ikimiz birlikte olursak, evdeki ortamı, gözlemi ve oradaki sosyal yapısını senden destek alarak alırsa, sen benden psikolojik olarak temelleri çekirdek inançları noktasında bir şey alırsa biz bunu birleştirirsek çok güzel şeyler çıkar. Yani biz birbirimizin alternatifi değil birbirimizin tamamlayıcısıyız. Çünkü bu alanlar birbirlerini destekleyen alanlar, yani... ..sen oraya görüşmeye gittiğinde burdaki çocukla görüştün veya aileyle görüştüğünde orda birlikteki paylaşacağımız etik değerler çerçevesinde paylaştığımız bir şeyi de orda baktığımız zaman ordaki masanın kuruluşundan şeyine kadar odanın şuradan buraya kadar olmasının şeyini anlayabilirsin. Mesela diyelim ki bir ensesti araştırıyorsun veya diyelim ki bir cinsel ihmali, istismarı araştırıyorsun onun bir şeyini gözlemine şeyini yaptığımız vakit, sen o eve gittiğin vakit odaların yerleşim şekli sana bir anlam ifade eder... ..Ben on görüşme sonrasında ulaşacağım bir bilgiye seninle görüştüğümde aldığım bir veriden ikinci görüşmede (ulaşabilirim). ... Bu çok önemli.” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Aile sorunlarının çözümü ve dolayısıyla verimli bir eğitim ortamının oluşturulmasında sosyal hizmetin desteğine ihtiyaç olduğunu dile getiren bir başka rehberlik öğretmeni de

ailelerin giderek zorlaşan yaşam koşulları doğrultusunda mesleki işbirliğine duyulan gereksinimi şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani böyle toplu yaşam yerlerinde özellikle ya bunlara ihtiyaç var. Çünkü bizim burada 1800 tane öğrencimiz var, herkes ne diyelim, ya dezavantajlı gruplarda olanlar var, işte dediğimiz gibi ekonomik sorunları var, ailevi sorunları var, ailesinde hastası var, yani her ne kadar bir şeyler yapmaya çalışsan da aslında biz daha çok işin eğitim boyutunda olduğumuz için bunlar biraz göz ardı edilebilir. Ama dediğin gibi tabii sosyal çalışmacı olsa yani bire bir ne diyelim o on ikiden, hedeften vurma olayı gerçekleşse bu daha, yani hem öğrencinin eğitime katılma şeklini, kalitesini dediğim gibi artıracaktır... Yani hatta şöyle bir şey... Yani biraz daha temele inerse ailedeki sorunları işte bu maddi, manevi, her neyse onların bir kısmı çözülmüş olsa yine bizim zaten çocuğa yansımaları olacak bunun. Bunu yapacak kişi muhtemelen tabii ki de sosyal çalışmacı. Yani çünkü hayat şartları zorlaşıyor, sosyal ilişkilerimiz gittikçe zayıflıyor, insanlar gittikçe yalnızlaşıyor, toplumda...” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

Görüşlerinden yararlanan okul personeli öğrenciye sunulacak hizmetlerin aileden başlaması gerektiği düşüncesini ortak bir şekilde dile getirerek özellikle aileyle çalışma noktasında sosyal hizmet mesleğinin uygulamalarına duyulan ihtiyaca vurgu yapmışlardır. Bu durumun, öğrencinin okul dışı yaşantısının takibinin sağlanması, ailenin ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesi, çocukların ihmal ve istismardan korunması, aileleri bilgilendirici ve bilinçlendirici çalışmaların yürütülmesi gibi kritik hususlarda sosyal hizmet uygulayıcılarının etkin olabileceğine yönelik bir inancı barındırdığı yorumlanabilir. Öyle ki, alanda öğrencilerle yüz yüze olan bu meslek elemanlarının okul sosyal hizmetinden yararlanma hususunda kayda değer düzeyde olumlu bir motivasyona sahip olmaları oldukça önemlidir. Nitekim okul sosyal hizmetinin uygulama bağlamı diğer meslek elemanlarıyla birlikte yürütülecek ekip çalışması temelinde gerçekleştirilmelidir.

Okulların personeliyle yapılan görüşmelerde tespit edilen öğrenci ve aile sorunlarını çözmeye ve ihtiyaçlarını gidermeye yönelik uygulamalarda profesyonel çalışmaların nasıl şekillendirilmesi gerektiği irdelendiğinde ekip çalışması ve meslekler arası işbirliği ihtiyacının ön plana çıktığı görülmüştür. Okul personeli bu anlamda verimli ve etkili bir hizmet sunumu için işbirliğine dayalı, sürekliliğe sahip, sorumluluk ve inisiyatif alma bilincini yansıtan, iş bölümünü içeren, meslekler arası dayanışmayı esas alan bir yaklaşım içinde ekip çalışmasına gerek duyulduğunu şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“...uzun süreli ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç var. Ama maalesef idareciler de bu konuda yardımcı olmuyor. Sorunlarla uğraşmak yerine sorunlardan kaçınmayı tercih ediyorlar. Halbuki idarecilerin de sorumluluğu var. ... Çalışma ortamına baktığınız zaman orda da bir sürü aksaklıklar çatışmalar var. ... Çalışanlar arasında bir uyum ve işbirliği gerekiyor. ... Dediğim gibi ekip olarak çalışmak çok önemli. Ama ekip

çalışması başkasına iş yıkmak değildir. Ama burada böyle oluyor. Sorumluluk almak yerine başkasına atmaya çalışıyor. O yüzden yapacağın bir işi destek alamadan kendi başına şekillendirmek zorunda kalıyorsun ama her şeyi de tek başıma yapamam ki. Meslekler arası işbirliği lazım ama aynı meslekten çalışanlar ile uyuşmıyor. Bakıyorsunuz öğretmenler öğretmenlerle bir türlü anlaşamıyorlar. Rehber öğretmenler arasında da bu oluyor.” (Rehberlik öğretmeni 6, K, 45 yaş)

“Bu işte verim alabilmek için okul idaresi, rehber öğretmen, sosyal hizmet uzmanı, öğretmen... bütün ayakların tamamlanması lazım. Tek başına olacak bir şey değil bütün bu meslek elemanlarının bir arada ekip olarak çalışması lazım. ... ekip çalışması çok önemli ve gerekli. Ama hani ekip eğer işbirliği içinde çalışabilirse işe yarar yoksa “Bu iş senin, bu iş benim değil” gibi şeyler olursa yani üzerinden işi başkasına atmaya dönüşürse bir anlamı olmaz. ... Bu da nasıl olur herkes sorumluluk alıp kendi üzerine düşeni yaparsa olur. ... Bu okuldaki öğrencilerin, onların ailelerinin sorunları bir tek sınıf öğretmenin ya da rehber öğretmenin yapacağı iş değil. İş bölümü yapılması lazım her meslek elemanı kendi mesleğine uygun şekilde bir parçayı tamamlaması lazım. Psikolojik desteği ben yaparım ama sosyal hizmet ihtiyacını sosyal hizmet uzmanı karşılar.” (Rehberlik öğretmeni 5, K, 33 yaş)

“Bir anlayış birliği yani bir ortak fayda, bir ortak akıl veya ortak bir çözüm bulunabilir. ...okullarda rehberlik şöyle algılanıyor. ...çözüm noktası rehberlik gibi görünüyor. Yani hani her şeyden anlarız, biraz da olsa anlarız tarzında. Ama her şeyden biraz anlamak bazen bir şeyleri yaparken bozmak anlamına da gelebiliyor. Bizim tabii ki dışarıdan desteklere, destek verebilecek uzman kurumlara da ihtiyacımız var. ... Yani ama sadece tabii ders ortamıyla değil, dediğimiz gibi ailelerine de dokunabileceksek şayet muhtemelen sosyal çalışmacılar, sosyal hizmet uzmanları yani bunlara da iş düşüyor ve disiplinler arasında kesinlikle iş birliği yapmamız gerekiyor.” (Rehberlik öğretmeni 2, E, 35 yaş)

“Ön, koruyucu-önleyici sağlık, psikolojik, sosyal alan içerisindeyiz. Bunları birlikte yapmalıyız. Birlikte birbirimize güç vererek çok daha güzel şeyler yapabiliriz. Yani sen bana tehdit değilsin. bu bir güçtür, güçtür” (Rehberlik öğretmeni 1, E, 45 yaş)

Görüldüğü üzere öğrencilerin eğitimini etkileyen sorunların çözümünde disiplinler arası işbirliğine yönelik güçlü bir ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu durum insan sorunlarının çok boyutluluğu karşısında üretilecek çözümlerin de çok yönlü ve kapsamlı olabilmesinin en temel sağlayıcılarından biri olarak oldukça önemli bir vurgudur. Okul sosyal hizmeti uygulamasının temelinde her zaman ekip çalışmasına dayalı bir yaklaşım yatmaktadır. Alanda yapılmış çalışmalarda okul ortamındaki uygulamalarda ekip çalışmalarının gerekliliği konusunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aktan (2016) tarafından sosyal hizmet akademisyenlerini ve çeşitli okullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerini kapsayan nitel çalışmada ortaya çıkan bulgular kapsamlı öğrenci sorunlarının çözülmesinde sosyal hizmet uzmanının da içinde yer aldığı ekip çalışmasının gerekliliğini işaret etmiştir. Benzer şekilde Arslan (2018) tarafından gerçekleştirilen ve boşanmanın lise öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmada okul hizmetlerinin aile ve sosyal

çevreyi içine alacak şekilde genişletilerek sosyal hizmet ile rehberlik ve psikolojik danışmanlığın ekip çalışması yoluyla işbirliği içinde bulunması gerektiği belirtilmiştir. Kılıç-Ceyhan'ın (2018) yaptığı ve ergenlerin ebeveynle ilişkileri ile aile işlevselliğini ele alan çalışmasında ise okul ortamındaki hizmetlere vurgu yapılarak ekip çalışması bağlamında rehberlik öğretmenin yanı sıra okul sosyal hizmet uzmanlarına da görev verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Bu araştırmada, ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile işlevselliğinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler, okul yaşamına ilişkin tutumlar ve aile-okul etkileşimi üzerindeki etkilerini incelemek ve öğrenciler ile okul personelinin katılımıyla aile ve okul yaşamına ilişkin derinlikli bir kavrayış elde etmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin aile ve okul sorunlarının çözümünde sosyal hizmetin rolü ele alınarak okul sosyal hizmeti uygulamalarının biçimlendirilmesindeki öncelikler ve beklentiler anlaşılmasına çalışılmıştır.

Karma yöntemle dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunda araştırmaya katılan lise öğrencilerinden sosyo-demografik bilgileri, okul yaşamı ve okul başarısına yönelik algısı, aile ilişkileri ve ailenin okul konusunda sağladığı destek, ailenin eğitimden beklentilerini içeren konularda bilgi vermeleri ve bunun yanı sıra ailelerine yönelik aile işlevselliği algısını belirlemek üzere Aile Değerlendirme Ölçeği'ni yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel aşamaya destek veren öğrencilerden seçilen bir grup öğrenci ve araştırmanın yürütüldüğü okullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri ve okul yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğrencilerin ailesel özellikleri, aile ilişkileri, ailelerin okula yönelik tutum ve beklentileri ele alınmış, öte yandan okul personelinin okul sosyal hizmetine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin Okul Yaşamına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrenci grubunu çoğunlukla erkek öğrenciler oluşturmuştur. Bu durumun oluşmasında genel olarak meslek liselerinin daha fazla erkek öğrenci mevcuduna sahip olmasından dolayı örnekleme erkeklerin daha fazla yer aldığı söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar buna paralel olarak meslek liselerini kapsayan örneklemelerde erkek öğrenci sayısının genellikle kızlardan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okul yaşamıyla ilgili durumunu yansıtan sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin okul başarısı anlamında kendini orta düzeyde görenlerin en yüksek

orana sahip olduğu ve bunun okul başarı puanına yansıdığı görülmüştür. Okul başarı puanı orta ve daha az düzeyde olanlar çoğunluğu oluşturmuştur. Bunun yanı sıra katılımcı öğrenciler arasında okulda bulunmaya dair olumlu ya da olumsuz duygu belirtmeyenler ile zaman zaman okula gelmeme isteği taşıyanlar daha yüksek orana sahiptir. Bu doğrultuda öğrencilerin yüksek düzeyde okul başarı ve okula yönelik ilgi ve motivasyona sahip olduğunu düşünmek mümkün olmamaktadır.

Bu sonucu araştırmanın yürütüldüğü okul türüne yönelik literatürdeki bulgular etrafında tartışmak mümkündür. Araştırmanın yürütüldüğü okulların meslek liseleri olması bu okulların kendine özgü bazı özelliklerini de göz önüne almayı gerektirmektedir. Nitekim ülkemizdeki meslek lisesi algısı özellikle nitel aşamada görüşülen okul personelinin de düşüncelerine yansıdığı üzere akademik anlamda dezavantajlı öğrencilerin daha fazla bulunduğu yönündedir.

Nitel aşamaya katılan öğrencilerin ve okul personelinin eğitim yaşamı boyutundaki görüş ve düşüncelerine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak nicel boyuttaki bulguları destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir kısmı kendini yeterince başarılı hissetmediğini ifade ederken bunu derslerin zor olmasına, yeterince ders çalışmamaya, okula olan ilgi azlığına ya da okul dışında bir işte çalışmak zorunda olmaya bağlamışlardır. Yine de okula karşı yüksek motivasyon sergileyen öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bundaki temel etken ise okuldaki sosyal ortamla ilişkili bir görünüm sergilemiştir. Öğrencilerin okul motivasyonu ve akademik başarıları noktasında görüşlerinden yararlanan okul personelinin de özellikle üzerinde durduğu noktalardan biri akademik başarı konusunda görev yaptıkları öğrencilerin genellikle düşük seviyede kaldığıdır. Bunun yukarıda açıklaması verilen aile dinamikleri ve aile yaşam koşullarından oldukça etkilendiği dile getirilmiştir. Öte yandan belirli bir grup öğrencinin okulu sosyalleşme ortamı odağında değerlendirdiği ve dersler konusunda oldukça düşük bir ilgiye sahip oldukları yönünde görüş bildirilmiştir. Diğer bir öne çıkan görüş öğrenciler arasında devamsızlık düzeyi yüksek öğrencilerin fazla olmasıdır. Meslek liselerinde düşük akademik başarı ve düşük okula bağlılık sorunlarının yaygın olduğuna değinen okul personeli bu okullarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrencilerin sayıca fazla olmasının yarattığı dezavantaja değinmişlerdir.

Öğrencilerin okul ortamındaki görünümünü yansıtan sonuçların ev ortamına nasıl yansıdığını anlamak üzere görüşme yapılan öğrencilerden alınan bilgiler birkaç öğrenci dışında ev ortamında okul sorumluluklarına yönelik düzenli bir çalışma şeklinin

olmadığını düşündürmüştür. Bazı öğrenciler evdeki mevcut ortamın ders çalışmaya uygun olmadığını ifade etmiştir. Yine de okula yönelik ilgisini daha yüksek düzeyde ifade eden öğrencilerin evde ders çalışma konusunda da daha olumlu bildirimde bulunduğu görülmüştür.

Okuldaki sosyal ilişkilerin en temel belirleyici olarak görülebilecek olan arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler noktasında ise durum farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan sonuçlar öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun hem okuldaki arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan okulun öğrencinin sosyalleşmesinde önemli bir yerde durduğu anlaşılabilir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan öğrencilerin ve okul personelinin görüşleri bu yorumu desteklemiştir.

4.1.2. Öğrencilerin Aile Profili ve Aile İşlevselliğine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin ailesel özelliklerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında her üç öğrenciden üçünün iki ya da üç çocuklu bir aileden geldiği ve dört öğrenciden üçünün ise ailede birinci ya da ikinci çocuk konumunda bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ailelerin önemli bir çoğunluğunun genç ebeveyne sahip olduğunu düşünmek mümkündür. Kuramsal çerçevede ele alınan aile yaşam döngüsü kavramsallaştırması açısından bu ailelerin 'ergen çocuklu aile' aşamasındaki özelliklere uygun olduğu değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, çocukları ergenlik dönemine ulaşarak bu aşamaya gelen ailede hem çocuk hem de ebeveynler açısından çeşitli zorlukların ortaya çıkacağı öngörülebilir. Ergen bireyin kimlik gelişimi sürecinde daha fazla özerklik arayışına yönelmesi, arkadaşlık ilişkilerine önem vermesi ve karşı cinse ilgi duyması gibi etkenler ebeveynler için alışılmadık bir durum olarak onları telaşlandırabilmekte ve müdahaleci tutumlarını artırabilmektedir. Ebeveynin ergene yönelik tutumlarının şekillenmesinde ayrıca içinde bulunulan topluluğun sosyo-kültürel özellikleri ve toplumsal cinsiyet temelli bakış açısının etkisiyle ergen zorlukların artması söz konusu olabilmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda öğrenim gören öğrencilerin aileleri hakkında ilgili okullarda görev yapan okul personelinin görüş ve düşüncelerinden elde edilen bulgularla ortaya çıkan aile profili şu şekilde özetlenebilir.

- *Düşük sosyo-ekonomik statü:* Ailelerin genel anlamda düşük gelir ve düşük eğitim seviyesinde olduğu, göç ile gelen ailelerin fazla olduğu, niteliksiz ve emek-yoğun

çalışma şekillerinin yoğun olduğu, yoksulluk örüntülerinin görüldüğü, bazı ailelerin konut ve yaşam çevrelerinin oldukça elverişsiz olduğu bildirilmiştir.

- *Problemlili aile ilişkileri:* Ebeveyn rol ve sorumluluklarında sorunların gözlemlendiği, hatalı ve tutarsız ebeveyn davranışlarına rastlandığı, aile bireyleri arasındaki etkileşimin sınırlı olduğu, çalışmalı evlilik ilişkilerine rastlandığı, bazı ailelerde ev içi şiddet olgusunun gözlemlendiği belirtilmiştir.
- *Toplumsal cinsiyet örüntüleri:* Ataerkil aile yapılanmasına sık rastlandığı, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak çocuk bakımı, ev işleri ve çocukların eğitimi konusunda sorumluluğun çoğunu annelerin üstlendiği, babaların çocuk eğitimine çok az katıldığı, kız ve erkek çocuklara eğitim ve sosyal yaşam konularında ayrımcılık yapıldığı vurgulanmıştır.

Görüldüğü üzere araştırmanın yürütüldüğü topluluktaki aileleri tanımlayan özellikler genel anlamda ailelerin içinde bulunduğu sorunları yansıtmaktadır. Ailelerin karmaşık sorunlarla iç içe geçmiş niteliklerle tarif edilmesi aslında dezavantajlı toplum kesimlerinde yaşayan aileler hakkında önemli ve tipik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra, görüşülen öğrencilerin verdiği bilgiler okul personelinin görüşlerini destekleyici niteliktedir. Bu doğrultuda, ailelerinin özellikle ekonomik sorunlarla karşı karşıya kaldığına değinen öğrencilerden bazıları ailesine yardım etmek üzere çeşitli işlerde çalıştığını ifade etmiştir. Bu sorunların öğrencilerin eğitim yaşamının niteliğini olumsuz etkilediğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum ailelerdeki yoksulluk örüntülerini işaret eden önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Sosyo-ekonomik statünün belirleyicileri arasında yer alan çalışma ve eğitim durumu açısından ailelerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini belirgin olarak yansıttığı görülmüştür. Ebeveynin çalışma durumu açısından babaların büyük oranda sürekli istihdam altında olmasına karşın annelerin ise büyük oranda istihdam dışında olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın yürütüldüğü toplulukta yürütülmüş diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer bir durumu ebeveyn eğitim durumuna ait sonuçlarda da görmek mümkündür. Annelerin eğitim seviyesi babalara göre daha düşük olmakla birlikte okuma-yazma bilmeyen annelerin oranı okuma yazma bilmeyen babaların yaklaşık beş katıdır. Bu sonuçlar kadının ataerkil kültür içerisinde eğitim ve istihdam alanında karşı karşıya olduğu dezavantajları yansıtan diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmanın temel amacını oluşturan aile işlevselliği olgusu bağlamında öğrencilerin ailelerini ne düzeyde işlevsel algıladıklarını anlamaya yönelik olarak Aile Değerlendirme Ölçeği'nden alınan puan ortalamalarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin yedi alt boyutundan altısında ailelerinde düşük düzeyli işlevselliği vurgulayacak şekilde görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin tüm alt boyutlarındaki puan dağılımı birbiriyle pozitif korelasyon göstermiştir. Dolayısıyla aile işlevselliğini yansıtan farklı ailesel özelliklerdeki artan işlevsizlik diğer boyutları da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuç, aile bir sistem olarak değerlendirildiğinde sistemin parçalarında görülen işlevsizliğin tüm aile yapısını etkileyen bir görünüm sergilediğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu sonuçlar aynı zamanda araştırmanın yürütüldüğü topluluktaki ergen bireylerin ailelerine yönelik algısını anlamak için önemli bir çıktı sağlamaktadır.

Aile işlevselliğine yönelik nicel bulguların yanı sıra okul personeli ve öğrencilerden alınan bilgilerle aile işlevselliğinin alt boyutlarına yönelik olarak ortaya çıkan bulgulara bakıldığında okul personeli açısından ailelerin çoğunda ciddi bir iletişim sorunu görüldüğü, iletişimin aile bireyleri arasında hem eksik olduğu hem de yanlış biçimlerde gerçekleştirildiği değerlendirilmiştir. Problem çözme yöntemleri konusunda aile yapısının ataerkilliği yansıtması ve dolayısıyla etkin bir yaklaşım gözlemlenemediklerini işaret etmişlerdir. Aile bireyleri arasında duyguların yansıtılması ve çocuklara ilgi ve sevgi gösterilmesi bağlamında da sorunların görüldüğü ifade edilerek ailelerin bu konularda gelişmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Öte yandan, tutarsız ebeveyn tutumları ve anne baba arasında uyumlu davranış kontrolü ve gözetim mekanizması oluşturulamaması nedeniyle çocukların aşırı baskı ile aşırı serbestlik arasında dengeden uzak bir durumda kalması sonucunun doğduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu hususlarda verdiği bilgiler değerlendirildiğinde de okul personelinin vurgu yaptığı noktaları genel olarak destekleyici sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerine yönelik işlevsellik algısının yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenmediği saptanmıştır. Ancak araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularla özellikle cinsiyet bağlamında kız ve erkeklerin ebeveyn tutumları noktasında ailelerini değerlendirme biçimleri farklılık göstermektedir. Görüşme yapılan kız öğrencilerin çoğunluğu sosyal ilişkilerinin ve özgürlüğünün ailesi tarafından kısıtlandığına vurgu yaparken bazıları ise aynı tutumun ailedeki erkek kardeşine gösterilmediğini savunmuştur. Benzer şekilde, görüşme yapılan erkek öğrenciler kızların 'çevresel nedenler' dolayısıyla daha fazla kısıtlandığını teyit etmiş ve bu tutumu

destekleyici bir tavır sergilemiştir. Okul personelinin bu konudaki düşünceleri de aynı noktaya temas etmekte ve kız-erkek ayrımcılığı yapan bu tip aile tutumlarına sık rastlandığını belirtmektedir. Bu noktada yine toplumsal cinsiyet eşitsizliğine temel oluşturan yerleşik ataerkil kültürden beslenen aile yapısının etkin olduğunu ortaya koyan literatür çalışmaları bu sonuçlarla uyum göstermektedir.

Öğrencilerin aile işlevselliği algısı üzerinde anne babanın eğitim ve çalışma durumunun etkisi ele alındığında annenin çalışma durumunun öğrencinin aile işlevselliği algısını etkilediği görülmüştür. Ancak ortaya çıkan sonuç, beklenenin aksine, çalışma hayatında yer alan annelerin çocuklarının ailelerini daha az işlevsel bulduğu yönündedir. Bu bulguyu açıklamak üzere nitel boyutta görüşülen okul personelinin yansıttığı görüş anneye atfedilen çocuk bakımı ve ev içi sorumlulukların çalışan anneler tarafından yeteri kadar yerine getirilememesidir. Bu durum literatürde iki yönlü olarak açıklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda çalışan annelerin çocuklarına karşı daha ilgili olduğuna ve çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirebildiklerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Ancak annenin çalışma koşulları ağırlaştıkça (örn. uzun çalışma saatleri) çocuklarıyla ve ev içi sorumluluklarla yeteri kadar ilgileneme durumu ortaya çıkabilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü topluluktaki çalışma biçimlerinin ağırlıklı olarak nitelik gerektirmeyen ve emek-yoğun işlere dayandığı belirtildiğinden annesi çalışan öğrencilerin ailesini daha az işlevsel değerlendirmesi sonucunun anlaşılır hale geldiği düşünülebilir. Ancak bu çıkarım ele alınan topluluğun ataerkil yönelimli gerçekliği üzerinden geçerlilik kazanmaktadır. Nitekim anne herhangi bir işte çalışıyor olsa da toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle ev içi sorumlulukları yerine getirme bakımından konumunun değişmediğini ve bu konularda babanın desteğinden yararlanamadığını anlamak mümkündür.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ailelerinin işlevselliğine yönelik algıları babalarının çalışma durumundan etkilenmektedir. Roller ve Duygusal Tepki Verebilme boyutlarında ortaya çıkan farklılaşmanın babası çalışmayan öğrencilerle babası sürekli bir işe sahip olanlar arasında ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Babası çalışmayan öğrencilerin aile içi rollerin yerine getirilmesi ve aile bireyleri arasında duygusal aktarım sağlanması noktasında ailesini daha az işlevsel bulması anlamlı bir sonucu işaret etmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerine dayalı sosyo-kültürel yapılanmada babanın ailenin geçimini sağlayan kişi olarak görülmesi ve aile içi ilişkilerin babanın tutum ve davranışlarından etkilenmesi bu sonucu açıklayan etmenler arasında sayılabilir. Bu sonuçlar literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermiştir.

Araştırmaya katılan ergenlerin ailelerinin işlevselliğine yönelik algıları annelerinin eğitim durumundan etkilenmemektedir. Elde edilen bulgunun literatürde yer alan bazı araştırma sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Babaların eğitim durumu açısından bakıldığında ise ergenlerin Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler boyutlarında ailelerine yönelik algıları farklılık göstermiştir. Buna göre, babanın eğitim durumu yükseldikçe çocuğun kontrolü ve gözetiminde daha etkin olduğu sonucu değerlendirilebilir. Literatürde bu bulguyu destekleyici araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır.

Ergenlerin ailesiyle olan ilişkilerini değerlendirme düzeyine göre ailelerine yönelik işlevsellik algısı anlamlı biçimde değişmektedir. Gereken İlgii Gösterme boyutu hariç aile işlevselliğinin tüm boyutlarında ailesiyle iyi ilişkiler içinde olduğunu bildirenlerin ailelerine yönelik işlevsellik algıları daha yüksektir. Bu durum ergen ile ebeveyn arasındaki bağların nitelikli ve doyurucu olmasının ergenin ailesine olan bakışını değiştirdiğine yönelik literatür bulgularını desteklemektedir. Çocuğun ailesine yönelik olumlu algısının pek çok psikolojik ve davranışsal sorunda önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında bu sonucun oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ilişkilerine dair elde edilen nitel bulgular değerlendirildiğinde ise ailelerin karşı karşıya olduğu dezavantajlı yaşam koşullarının bir yansıması olarak değerlendirilebilecek sorunlara atıfta bulunulduğu görülmüştür. Öğrencilerin aile ilişkilerini değerlendiren okul personelinin görüşleri pek çok öğrencinin ailesinde yeterli ve gerekli düzeyde işlevsellik gösteren bir aile ortamının sağlanamamış olduğu noktasında birleşmektedir. Bunu detaylandırmak için öğrencilere ev içindeki zaman geçirme biçimleri sorulduğunda pek çoğunun ebeveyniyle pek fazla iletişim halinde olmadığını düşündüren sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, evdeki zamanını kendi başına bilgisayar veya akıllı telefon ile değerlendirmeye yönelen, genel olarak arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih eden veya okul sonrası bir işte çalışmak için evden ayrıldığını belirten öğrencilerin evde ailesiyle iyi vakit geçirdiğini belirtenlerden daha fazla olması dikkati çekmiştir.

Öğrencilerin anne baba ilişkilerinin seyrine dair fikir edinmek amacıyla onlar için anne baba algısının ne olduğu öğrenilmeye çalışıldığında anne ve baba için farklı bakış açılarının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler için genel itibarıyla baba otoriter, saygı duyulması gereken, her şeyi paylaşmanın mümkün olmadığı ve daha sınırlı etkileşim kurulan figür olarak belirtilirken anne ise şefkatli, her şeyi paylaşmanın mümkün olduğu,

bazen babaya karşı siper vazifesi gören, aileyi çekip çeviren olarak nitelendirilmektedir. Okul personeli de öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde bu kanıyı destekleyici şekilde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, temel olarak ataerkilliği yansıtan geleneksel aile yapısını aktaran literatürdeki çalışmaları destekleyen niteliktedir. Öte yandan anne babalarını tanımlarken öğrencilerin ifadelerine yansıyan sözlerin temelde toplumsal cinsiyetin yeniden üretiminin bir yansıması olduğunu anlamak mümkündür. Dolayısıyla araştırmaya katılan ergenlerin de bu durumu belli ölçüde içselleştirmiş olduğu söylenebilir.

4.1.3. Öğrencilerin Okul Yaşamında Ailenin Yerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin eğitim yaşamına ilişkin değişkenler açısından aile işlevselliğinin incelenmesine dayanan bulgular önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Buna göre, öğrencilerin okul başarı puanı ve eğitim yaşamı hakkındaki algısı aile işlevselliği algısı üzerinde etkilidir. Daha yüksek not ortalamasına sahip olan öğrencilerin ailelerini daha işlevsel bulması aile ilişkileri ile okul başarısı arasındaki bağlantıyı göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde eğitim yaşamının iyi bir şekilde devam ettiğini düşünen öğrenciler ailelerini daha işlevsel değerlendirmektedir. Elde edilen bulguların literatürdeki diğer çalışmaları destekleyici yönde olduğu görülmüştür. Bu bakımdan hem başarının görünür yüzü olan not ortalaması açısından hem de eğitim yaşamına yönelik öznel değerlendirmeler açısından öğrencilerin aile işlevselliğine olan bakışlarının farklılık göstermesi aile ve okul arasındaki bağın önemini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okula yönelik hisleri ve okula gitme motivasyonuna bakıldığında yine bu değişkenler açısından aile işlevselliği algısı etkilenmektedir. Okula yönelik daha olumlu hisler taşıyan öğrencilerin ailelerini daha işlevsel bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde okula gitmeme isteğini daha az sıklıkta duyan öğrencilerin ailelerine yönelik daha fazla işlevsellik belirtmiş oldukları saptanmıştır. Yapılan benzer çalışmalarda bu bulgulara paralellik gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin okula bağlılığını etkileyen faktörlerin de ailenin işlevsel olan ve olmayan özelliklerinden etkilendiğini öne sürmek mümkündür.

Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin önemli bir çoğunluğu hem okuldaki arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte, arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini olumsuz nitelendiren öğrencilerin aile işlevselliğine bakışının daha olumsuz düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak ailenin çocuğun sosyalleşmesinde ilk ve önemli role sahip olmasıyla ailede

kazanılan alışkanlıkların okula yansıdığı anlaşılabilir. Olumsuz aile ilişkilerinden gelen çocukların okuldaki sosyal ilişkilerinde de benzer işlevsizliklerle karşı karşıya olma riskinin daha fazla olacağı yorumlanabilir. Dolayısıyla ailedeki erken çocukluk deneyimlerinin de çocuğun okuldaki durumu ve aileye olan bakışı üzerinde önemli olduğunu belirtmek mümkündür.

Bu araştırmanın odağını oluşturan ve öğrencinin yaşamında önemli bir yer tutan iki sistem olarak aile ve okul ilişkilerinin birbiri arasındaki etkileşimi anlayabilmek üzere ortaya çıkan bulgular da önemli çıktılar sağlamıştır. Araştırmanın nicel aşamasında yer alan öğrencilerin aile işlevselliği algısını okul-aile bağlamında çeşitli değişkenler etrafında incelendiğinde güçlü okul-aile bağlarının neden önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ailelerinden eğitim konusunda aldıkları desteğe göre aile işlevselliğine yönelik algıları farklılaşma göstermiştir. Ailesini daha işlevsel düzeyde değerlendiren öğrencilerin ailesinden eğitimi için daha fazla destek gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, ailesine yönelik algısında daha pozitif düzeyde işlevsellik bildiren öğrencilerin ailesi tarafından okuldaki başarı durumuyla ilgilenme düzeyini daha yüksek düzeyde algıladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve ailenin çocuğun eğitim yaşamına ilgi göstermesinin ne denli önemli olduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile içinde yaşadıkları sorunların okuldaki eğitimini etkileyip etkilememesi aile işlevselliği bağlamında ele alındığında yine ortaya çıkan anlamlı farklılaşma dikkat çekmiştir. Daha işlevsel aile nitelikleri bildiren öğrencilerin lehine bir durumla bu öğrencilerin daha olumsuz aile işlevselliği algısına sahip öğrencilere göre aile sorunlarının okulunu etkileyeceğini daha az sıklıkta belirttiği saptanmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin işlevselliğini değerlendirmesine eğitim konusunda aileleriyle ortak beklentilere sahip olma durumu açısından bakıldığında da aile işlevselliğini daha yüksek algılayan öğrenciler lehine bir durum söz konusudur. Nitekim aile işlevselliğini daha olumlu düzeyde gören öğrencilerin ailesiyle eğitim konusunda daha yüksek düzeyde uyum sağladığı anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatürde sunulan bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Öte yandan, Araştırmanın nitel aşamasında görüşülen öğrenciler ve okul personelinin yansıttığı düşünceler okul-aile etkileşiminin niteliklerini daha iyi anlama olanağı sunmuştur. Okul personelinden bazıları ailelerin çocuklarının eğitimi hususundaki tutumlarının gerçekçi olmayan beklentiler etrafında şekillendiğini

ifade etmiştir. Personelin genel olarak birleştiği nokta ise ebeveynin çocuklarının eğitimine katılımı konusunda oldukça dezavantajlı durumda olduklarını belirtmeleridir. Bunun nedeni olarak ebeveynin çocuğunun ihtiyaç ve beklentileri konusunda yeterli bilince sahip olmaması, ilgisiz tutumlar sergilemeleri, çocuğun eğitimini yakından izlememeleri, çocuğun eğitimine yüksek önem atfetmemeleri gibi faktörlere değinilmiştir. Özellikle babaların çocukların eğitim sürecine katılımı noktasındaki sorunlara vurgu yapılmış ve bunun çocuklar için önemli bir eksiklik doğurduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rollerini ebeveynin çocuğun eğitimine katılımı noktasında da görmek mümkündür. Özellikle babaların yukarıda belirtildiği üzere güç ve otorite figürü olarak aileyi temsil etmekle birlikte çocuğun eğitim sürecinde yerinde ve yeterince görünür olmaması veya kız çocuklarının eğitimine önem vermemesi eğitim konusunu annenin ilgi ve çabalarına dayalı bir noktaya taşıyabilmektedir. Ancak literatürde yer alan pek çok çalışma babanın eğitim sürecine katılımının son derece önemli olduğunu göstermiş durumdadır.

Nitel aşamada elde edilen bulgularda eğitim ve okul konusunda ebeveyninden ilgi gördüğünü düşünen öğrenciler bunu açıklarken notlarının takip edilmesi, okuldaki durumu hakkında kendileriyle konuşulması, duygu ve düşüncelerini paylaşma şansı tanınmaları gibi konulara işaret etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin ifadelerinin genelinden edinilen izlenim ebeveynlerin çoğunlukla çocuğuna nasihat verme eğiliminde olmasıdır. Özellikle eğitim almanın ileride rahat bir iş bulma konusunda avantaj sağlayacağına yönelik ebeveyn nasihatlerine sıkça rastlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenciye okuldan bir şekilde mezun olmasına yetecek şekilde davranması öğütlenmektedir. Bu durumun öğrencilerin de benzer bir eğilimle okuldaki eğitim sürecinden okuldan mezun olma odaklı faydacı ancak işlevsel olmayan bir tutumu benimsemelerine kapı açtığı düşünülebilir.

Öğrencilerin gelecek beklentilerini anlamaya yönelik olarak ileriki yaşamlarında neler yapmak istedikleri sorulduğunda öğrencilerin hemen hepsi önceliklerinin iş bulmak ve kendi hayatını kurmak olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel arka planının bunda etki sahibi olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin iş bulma ve para kazanma noktasındaki beklentilerinin genel anlamda çalışma şartları zorlayıcı olmayan ve güvenceli işlere yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin önemli bir kısmının 'masa başı' tabiriyle ifade edilen beyaz yakalı işlerde çalışmayı hayal etmesi dikkat çekici olmuştur. Öğrencilerin ailelerinden de bu yönde telkinler aldıklarını dile getirmiş olması bir anlamda öğrenim görülen okul türüyle mezuniyet sonrası beklentiler

arasında bazı uyumsuzlukların olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan mesleklere yönelik ilgi noktasında kız öğrenciler arasında muhasebe, öğretmenlik ve tıp gibi mesleklere ilgi duyanlar varken erkekler arasında polislik ve askerliğin popüler olduğu görülmüştür. Burada da yine toplumsal cinsiyet faktörünün etkin rol oynadığını anlamak mümkündür. Kızların özellikle beyaz yakalı olarak nitelendirilebilecek işlere olan ilgisi bu tür mesleklerin kadınlara daha uygun olduğuna yönelik toplumsal yerleşik uygulamaların bir neticesi olarak değerlendirilebilir. Yine de kız öğrencilerin daha önce değinildiği üzere eğitimden erkeklere göre daha yüksek beklentilere sahip olması onların entelektüel açıdan daha üst seviyedeki mesleklere ilgi duymasında etkin olabilir. Öte yandan, erkek öğrencilerin polislik ve askerlik gibi güç ve otoriteyi simgeleyen mesleklere olan ilgisi de ergenin yaşadığı erkeksiliği yücelten çevrede kabul görmesi ve statü sağlamasının bir sonucu olarak ele alınabilir. Bununla birlikte ülkemizde polislik ve askerlik (uzman erbaş) için lise mezunlarının başvurabilmesi mümkün olduğundan bu ilgide iki yönlü bir faydadan söz etmek mümkündür.

4.1.4. Öğrenci ve Ailelere Yönelik Okul Sosyal Hizmetine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularının son bölümünde ele alındığı üzere ergen aile okul ekseninde ortaya çıkan tüm bu sonuçların üzerine ergenlerin öğrencilik yaşamı ve aile yaşamı bağlantısında ortaya çıkan dezavantajların ortadan kaldırılması için nelere gereksinim duyulduğu üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan ve görev yaptıkları okullarda hali hazırda öğrencilerle yakın ilişkiler içinde olan okul yöneticileri ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlanılması önemli görülmüştür. Bu doğrultuda görüşlerinden yararlanan okul personelinin öğrenciler için ifade ettiği ihtiyaçları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür.

Çocuğun aile içinde birey olarak saygınlık kazanması ve toplumsal yaşama sağlıklı bir bireyselleşme ile dahil olmasının gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin bireyselleşme ve aynı zamanda toplumsallaşmasında okula da önemli sorumluluklar düştüğü belirtilmiştir. Okul müfredatının öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi ve aşırı ders yoğunluğunun azaltılması gerekli görülmüştür. Aslında ortaya çıkan bu durum eğitim sistemine ilişkin genel sorunların bir yansıması niteliğindedir. Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğretim yöntemlerinin işlevsizliği, okulların teknik altyapı yetersizliği ve personel eksikliği, öğrencilerin yetenek ve isteklerini gözetemeyen bir sistemin kurulamaması, eğitim sürecinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık verememesi gibi kritik hususlarda süregiden tartışmalara alanyazında

sıkça rastlanmaktadır. Bu kapsamda mesleki eğitimin de amacına uygun olarak yeniden yapılandırılması ve nitelikli işgücü oluşturmadaki rolünün işlevsellik kazanması gerektiğine yönelik tartışmalar da devam etmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminin nitelik yönünden güçlendirilmesi ve geliştirilmesi noktasında ortaya konulan gereksinimin bu çalışma sonuçlarına da yansıdığını görmek mümkün olmuştur.

Bu araştırmanın odağında yer alan aileler açısından meseleye bakıldığında ise ortaya çıkan sonuç aile ve okul arasındaki ilişkileri geliştirmeye ve aileyi güçlendirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği yönündedir. Araştırma bulgularında bu hususta güçlü bir vurgunun ortaya çıktığı söylenebilir. Ailelerin sorun ve ihtiyaçlarının giderilmesi ve ailenin çocuğun eğitime katılımının sağlanması, ailenin bilgi bilinç düzeyinin yükseltilmesi verimli bir okul yaşamının temeli olarak ifade edilmiştir. Alanda çalışan meslek elemanlarının bu noktayı özellikle vurgulaması çok önemlidir. Ne var ki, literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’de okul sistemlerinin aile desteğinden yararlanma ve daha doğrusu aileyi eğitim sürecine dahil etme yönünde ciddi dezavantajlara sahip olduğu görülmüştür. Bunun ortaya çıkmasında okuldan ve aileden kaynaklı nedenlerle birlikte pek çok farklı engelden söz edilebilir. Bu engellerin ortadan kaldırılması yoluyla varlığı konunun önemini azaltmamakta aksine eğitim sürecine aile katılımını engelleyen nedenleri nasıl uygulamaların

Öğrencilere sunulacak okul temelli hizmetlerde özellikle aileyle ve sosyal refah sistemiyle ilişki kurulması noktasında sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç olduğu ortak bir nokta olarak dile getirilmiştir. Bu noktada sosyal hizmet uzmanlarının özellikle okul personeli açısından zor konular olarak nitelendirilen ailelere ulaşma, aile sorunlarını çözme, aileyi toplumsal kaynaklarla buluşturma gibi hususlarda sosyal hizmet uzmanlarının alan deneyimlerinden yararlanmak önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğrencilere sunulacak psiko-sosyal hizmetlerin ekip çalışması içinde bütüncül bir yaklaşıma dayalı olarak sunulması gerektiği okul personelinin vurguladığı diğer önemli hususlardan biridir. Bu noktada çoğunluğu rehberlik öğretmeni olan okul personeli bu anlamda sosyal hizmet uzmanlarıyla işbirliği yapmanın eğitim ortamındaki sorunlara daha etkili çözüm sunma olanağı sağlayarak her iki disiplin için fayda sağlayacağı görüşünü ifade etmiştir. Dolayısıyla okul sosyal hizmeti uygulamalarının okul ortamında sunulması hem okul hem de aile sistemi açısından önemli ve gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgular aile sisteminin ve okul-aile ilişkisine dayalı dinamiklerin öğrencilerin eğitim yaşamının kalitesi üzerindeki etkisini somut olarak ortaya koyan sonuçlar sunmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen nicel ve nitel bulgular önemli noktalarda örtüşmekte ve birbirini desteklemekte veya açıklamaktadır. Bulguların çoğunluğu literatürde yapılan diğer araştırmaları desteklemektedir. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar içinde özgün bir yere sahiptir. Aynı zamanda sosyal hizmetin okul ortamında sunabileceği hizmetler için önemli dayanak noktalarının varlığını ortaya koymaktadır.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin Aile İşlevselliği Modeli'ne dayalı olarak değerlendirdikleri aile işlevselliği ile eğitim yaşamlarını şekillendiren temel noktalar arasındaki bağlantılara dair önemli ipuçları sağlamıştır. Sosyal hizmet disiplininin uygulamaya dönük bir alan olması ve sosyal sorunların çözümü ve sosyal adaletin sağlanması noktasındaki misyonu göz önüne alındığında araştırma sonuçlarından hareketle sunulacak öneriler uygulamaya dönük olmak durumundadır. Bu doğrultuda ele alınacak öneriler bu araştırmanın sonuçlarının literatürdeki çalışmalarla bütünleştirilmesi ile şekillendirilen bir uygulama modeli içinde sunulmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Dezavantajlı Topluluklarda Okul Sosyal Hizmeti Modeli Önerisi

a. Modelin gerekçeleri

Araştırma sonuçları hem lise öğrencilerinin hem de ailelerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan çeşitli yaşam güçlüklerine ve dezavantajlı koşullara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin pek çoğunda düşük akademik beklenti, okula yönelik düşük ilgi veya eğitiminde başarılı olamama gibi oldukça temel sorunların çözüm beklediği görülmekte ve tüm bu sorunların çözümünde ailenin oldukça önemli bir konumda bulunduğu görülmektedir. Ailelerin işlevsel olmayan özelliklerinin çocuğun eğitim sürecine olumsuz yansımalarının olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla burada ele alınacak uygulama modeli, aileyi bir sistem olarak odağına alan ve bu sistemi işlevsel hale getirerek işlevselliği sürdürmeyi hedefleyen bir yaklaşıma sahiptir. Ayrıca ailelerin içinde bulunduğu ve aileleri etkileyen toplumsal süreçler ve geniş ekosistemin de göz önünde bulundurulması söz konusudur.

b. Modelin amacı

Bu modelin amacı özellikle dezavantajlı toplum kesimlerinde yaşayan çocukların hem ailelerinden hem de buldukları çevrenin özelliklerinden kaynaklı sorunlar ve ihtiyaçlar nedeniyle eğitimleri süresince karşılaştıkları eksiklikleri en aza indirerek okul-aile-çevre üçgenindeki gelişimi ve değişimi destekleyecek çalışmalara yönelik bir çerçeve oluşturmaktır. Bu çerçeve, temel bakış açısı itibarıyla 'çevresi içinde birey'i odağına alarak ekolojik sistem perspektifinin sunduğu bilimsel çıktılar doğrultusunda çözüme yönelik değişimi hedefleyen sosyal hizmet mesleğinin sahip olduğu yaklaşımlara dayanmaktadır. Öte yandan bu model, sosyal hizmetin insan sorunlarının çözümünde

bütüncüllüğü esas alan ve ekip çalışmasına önem veren niteliğinden hareketle öğrencilerin başta eğitim olmak üzere sosyal yaşamın diğer alanlarında sağlıklı bir birey olarak gelişiminin desteklenmesinde disiplinler arası uygulamaların önemine vurgu yapmaktadır.

Bu model, birbiriyle bağlantılı farklı boyutlardan oluşan bir hizmet ve uygulama yelpazesini içerir. Bunlardan bazıları halen çeşitli biçimlerde sürdürülen ve daha etkin hale getirilmesi beklenen hizmetleri de kapsamaktadır. Modelin temel hedeflerinden birisi bu hizmetlerin etkili ve bütüncül bir yapı içerisinde belirli bir uygulama yaklaşımına dayalı olarak sunulmasını kolaylaştıracak yolları önermektir.

c. Modelin yapısı

Bu model temel olarak sosyal hizmetin üç temel uygulama düzeyi esas alınarak kurgulanmıştır. Dolayısıyla okul sosyal hizmetinin mikro, mezzo ve makro boyutlarıyla ele alınarak dezavantajlı topluluklarda öğrenci, aile, okul ve toplum nezdinde sunabileceği hizmetler ve uygulamalar üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Bu üç ayrı uygulama düzeyine dayalı olarak modelin temel yapısını oluşturan öğeler aşağıda sıralanmıştır.

Modelin dayanak aldığı temel nokta ailenin işlevselliğinin artırılmasının çocuğa ve onun okuldaki eğitimine olumlu yansıtacağı bulgusudur. Dolayısıyla bu model aile ve çocuk odaklı bir sosyal hizmet müdahalesini çok boyutlu hizmetler kümesiyle birlikte ele almayı öncelikli olarak vurgulamaktadır. Bu model geniş bir uzmanlık alanı olan okul sosyal hizmeti kapsamında bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılarak kurgulanan bir uygulama bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla burada yer alan önerilerin alanın diğer uygulamalarıyla da birleştirilmesi önem arz etmektedir.

Yukarıda sunulan çerçeveye dayalı olarak dezavantajlı topluluklarda okul sosyal hizmeti uygulama modelinin temel bileşenlerini şu şekilde belirtmek mümkündür:

1. Öğrenci ve aile odaklı hizmetler ve uygulamalar (Mikro düzey)
 - a. Öğrenciler ve aileleriyle doğrudan çalışma
 - b. Öğrencilerin ve ailelerin sorunlarının belirlenmesi ve çözümü
 - c. Aile işlevselliğinin artırılması
 - d. Ailenin eğitime aktif katılımının sağlanması
 - e. Ailelerin bilgi ve bilinç düzeyinin yükseltilmesi

2. Gruplar ve okul sistemi odaklı hizmetler (Mezzo düzey)
 - a. Grup çalışmaları
 - b. Okul iklimi ve okul kültürüne yönelik çalışmalar
 - c. Öğretmen danışmanlığı
 - d. Ekip çalışması
3. Topluluk odaklı çalışmalar (Makro düzey)
 - a. Ailenin ihtiyaç duyduğu hizmetlere ulaştırılması
 - b. Toplumsal cinsiyet ve güçlendirme
 - c. Kurumlar arası işbirliği olanakları
 - d. Koruyucu önleyici çalışmalar
4. Kapsayıcı konular
 - a. Bilgi ve beceri kümesi
 - b. Etik ilke ve sorumluluklar
 - c. Kanıta dayalı uygulama
 - d. Uygulamada standartlar
 - e. Kültürel yetkinlik

d. Öğrenci ve aile odaklı hizmetler ve uygulamalar (Mikro düzey)

Bireyin ve ailenin sorun ve ihtiyaçlarının tanımlanması

Okul sosyal hizmeti kapsamında ailenin sorun ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi temelde öğrencinin okuldaki yaşamını geliştirmeye yönelik bir eğilim sergilemelidir. Öğrencinin bireysel düzlemde okul yaşamına etkisi bulunan eğitim ihtiyaçları, sosyal ilişkilerindeki sorun ve ihtiyaçlar, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkileri, okul başarısı ve okula devam durumu, okula uyum durumu, davranış ve disiplin sorunları, alkol ve madde kullanımı, ruhsal durumu gibi pek çok bileşenin detaylı olarak ele alınması gerekmektedir.

Okuldaki eğitimin aileden bağımsız bir şekilde amacına ulaşamayacağını öngören pek çok çalışmadan elde edilen bulgulardan hareket edildiğinde okul sisteminin aileye ulaşması ve aileyle işbirliği içinde bulunması elzemdir. Bununla birlikte, aileye ulaşmak demek sosyal hizmet mesleği açısından ailenin sorunlarını tanımlamak ve çözümünü ortaya çıkaracak değişimleri sağlamak anlamına gelir. Bunun için eğitim kurumunun kendi bünyesinde öğrenim gören tüm öğrencilerin ailelerine ilişkin kapsamlı bilgilere sahip olması gerekir. Bunu sağlamak için sosyal hizmet uygulamasının ilk aşaması olan bağlantı kurma ve ön değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirilmesiyle yoluyla aileler

hakkında bilgi edinilmesi önem kazanmaktadır. Bunun için aileleri tanımak ve ailelerin sorun ve ihtiyaçlarını tanımlamak üzere kullanılacak çeşitli değerlendirme araçları mevcuttur.

Aile değerlendirmesinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardan birisi ailenin işlevsel özellikler taşıyıp taşımadığının incelenmesidir. Aile işlevselliğinin çocuk-ebeveyn ilişkileri başta olmak üzere sosyal yaşam ve okul yaşamı üzerindeki etkilerinin anlaşılması için aile işlevselliğinin tüm boyutlarda derinlikli olarak ele alınması gerekmektedir. Bunu sağlamak için aile bireylerine yönelik Aile Değerlendirme Ölçeği gibi aile işlevselliğini somut verilere dönüştürecek ölçme araçlarından yararlanmak mümkündür. Bununla birlikte, bu hususta yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi de mümkündür. Yine de ölçme araçları gibi hazır formları kullanan sosyal hizmet uzmanları bu tip şablonları yalnızca ön değerlendirmenin bir parçası olarak kabul etmeli ve sezgiselliğe ve mesleki deneyimlerinden edindiği bilgilere de başvurmalıdır.

Ailenin tanınması sürecinde sosyal hizmet uzmanları için en uygun yollardan biri aileleri doğrudan ev ortamında ziyaret etmektir. Ev ziyaretleri yoluyla aile hakkında elde edilecek bilgiler aile işlevselliğinin tanımlanması için de oldukça faydalı olacaktır. Ev ziyaretleri hizmet alan ailelere sunulacak hizmetleri onların kendi ortamlarında sunmanın avantajını kullanır. Evi ziyaret eden uzmanın çocuğun yaşam çevresi hakkındaki izlenimi ailenin ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçları karşılayacak hizmetleri doğru şekillendirme açısından oldukça önemlidir. Çocuğun aile ortamında görülmesi dışarıdaki yaşamına göre fark edilmeyen noktalara temas edebilir. Örneğin, okul ortamında yapılacak bir görüşmede kendini rahat ifade edemeyen bir çocuk ev ortamında bu sorunu yaşamayabilir. Benzer şekilde okul ortamında oldukça hareketli ve dışadönük görünen bir öğrenci evdeyken oldukça sessiz bir görünüm sergileyebilir. Aile bireylerinin ev ortamında gözlemlenmesi ailenin işlevselliğini artırma için karşılanması gereken ihtiyaçlarının ortaya çıkarılabilmesini kolaylaştıracaktır. Dahası, uygulamayı ailenin evinde yapmak meslek elemanı ile ailenin eşit düzeyde bir ilişki kurmasını ve güç dengesinin daha sağlıklı kurulmasına katkı sağlar. Ev ziyaretleri aile açısından da bazı kolaylıklar sunar. Zaman bulamama, ulaşım güçlükleri veya çocuk bakımıyla ilgili sorumluluklar nedeniyle görüşmeye gelemeyen ailelerin de sürece dahil edilmesini mümkün kılar (Allen & Tracy, 2004; Openshaw, 2008; Özkan & Kılıç, 2014a). Araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında bu hususun önemi de ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ailelerinin çoğunlukla zor çalışma şartları, çocuk bakımı, hastalık gibi sorunlarla karşılaştıkları ve düşük ekonomik

olanaklara sahip oldukları belirlenmiştir. Pek çok ailenin çeşitli nedenler etrafında ve bazen de bilgi-bilinç eksikliği dolayısıyla çocuğun eğitimine yeteri kadar katılmadığı ve okulda yapılan toplantı veya görüşmelere gelmediği anlaşılmıştır. Dolayısıyla ev ziyaretlerinin önemi çocuğu ve ailesini kendi yaşam ortamında görme fırsatı sağlarken çeşitli olumsuzluklar ve ihtiyaçlar etrafında ortaya çıkan nedenler dolayısıyla izole olmuş aileleri sisteme dahil etme imkanı sağlayacaktır. Bu durum her ailenin eğitim ortamında görünür olma şansını artıracak etkenler olarak değerlendirilmelidir.

Ailenin ihtiyaçlar hiyerarşisi içindeki yerini anlamak oldukça önemlidir nitekim yapılacak sosyal hizmet değerlendirmesinde ortaya çıkan ihtiyaçların ve çözüm bekleyen sorunların öncelik sırasına konulması gerekecektir. Evinde ısınma sorunu yaşayan bir ailenin çocuğunun odasını ders çalışmaya uygun hale getirme meselesine öncelik vermek ya da psikolojik güçlükler yaşayan ebeveyni çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirme yönünde teşvik etmek istenen sonuçları vermeme riski taşır. Bu nedenle ihtiyaç ve sorunların doğru saptanarak öncelik sırasına göre aşama aşama tamamlanması doğru bir yaklaşımı ortaya çıkaracaktır.

Aile işlevselliğinin artırılması

Aileyle yapılacak sosyal hizmet uygulamasında rol alan sosyal hizmet uzmanının birey ve aileye yönelik sorunların çözümüne doğrudan müdahale etme sorumluluğu bulunmaktadır. Bu doğrultuda, ailenin sağlıklı bir sistem olarak varlığını sürdürmesi ve çocukların gelişimi ve eğitiminde pozitif etkiye sahip olabilmesi için işlevsel bir yapıya sahip olması önemsenmelidir. Dolayısıyla, aile işlevselliğinde görülen sorunların giderilmesi aile sistemini çocuk lehine güçlendirmenin önemli aşamalarından birisi olarak kabul edilmelidir.

Bu araştırmanın temel aldığı Aile İşlevselliği Modeli'ne (Çizelge 1.2) dayalı olarak hazırlanacak aile değerlendirmesinin ardından aileye işlevsel niteliklerinin kazandırılması için yapılacak aile görüşmeleri yoluyla sorun çözme ve değişim odaklı müdahalelerin yerine getirilmesi önem kazanmaktadır. Ailelerle yapılacak görüşmelerin öncelikli olarak ailenin ikametinde gerçekleştirilmesi ailenin hizmete dahil edilme olanağını ve hizmetin etkililiğini arttırması nedeniyle tercih sebebi olmalıdır.

Temel olarak aileye işlevsel nitelikler kazandırma sürecini;

- Etkin problem çözme becerileri kazandırma
- Aile bireyleri arasında açık ve doğrudan iletişimi sağlama

- Ailede tüm üyelere uygun rol paylaşımı sağlama
- Aile bireyleri arasında duyguların yansıtılmasını sağlama
- Ailede karşılıklı ilgi, sevgi ve saygıya dayalı etkileşimi destekleme
- Aile için kabul gören ve izlenen kural ve davranış örüntüleri oluşturma olarak belirtmek mümkündür.

Aileyle çalışma konusunda aile danışmanlığı ve aile terapilerine dayalı müdahalelerin gerçekleştirilmesi etkili sonuç alabilme açısından önemsenmelidir. Bu müdahaleler genel itibarıyla aile tedavisi yaklaşımlarını içermekte ve ailenin güçlendirilmesi için güçlerini ortaya çıkarma, enerji ve motivasyonunu çözüme yönlendirme amacını taşır. Ailenin problem çözme ve iletişim becerileri kazanarak daha bütünlüklü ve işlevsel bir yapıya kavuşması arzulanır. Aileyi etkileyen ve zorlayan yaşam deneyimleri bağlamında çalışan ebeveyne sahip, evlilik sorunlarının olduğu, tek ebeveynli, alkol ve madde bağımlılığının görüldüğü, çocuk yetiştirmede sorun yaşayan, ergenlik sorunlarını deneyimleyen, bakıma muhtaç bireye sahip aileler gibi hedef gruplar aile danışmanlığından oldukça yüksek fayda sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, sosyal çalışmacının aile danışmanlığı uygulamaları içerisinde aile bireylerinin tümüyle veya ayrı ayrı görüşmeler yürütmesi oldukça önemlidir (Mavili-Aktaş, 2013; Turan, 2012; Nazlı, 2016).

Mavili-Aktaş (2013)'a göre, Türk toplumunda ailesindeki sorunlara yönelik çözüm ve yardım arayışına girenler çoğunlukla kadınlardır. Bu nedenle aile çalışmalarında kadınların güçlendirilmesine ayrı bir önem verilmeli ve erkeklerin de sürece dahil edilmesi önemsenmelidir. Araştırmanın yürütüldüğü topluluktaki aileler hakkında edinilen bilgi ve izlenim de bu görüşü desteklemektedir. Dolayısıyla kadın ve erkeğin aileye ve ailedeki huzursuzluklara dair algısının farklılaşacağı dikkate alınarak yerel gerçekliklere uygun stratejiler geliştirmeye özen gösterilmelidir.

Aile eğitimlerinin sağlanması

Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerinde gelişmeye açık noktalar olduğunu göstermektedir. Bunlar içinde evlilik yaşamı ve etkili ebeveynlik becerilerinin kazanılması bu başlıkta öne çıkan iki temel unsur olarak görünmektedir. Bunların temelde ailenin işlevselliği ile ilgili olduğunu düşünmek mümkündür ancak buradaki ana nokta işlevselliği mümkün kılacak davranış biçimleri ve becerilerin öğrenilebilir olmasıdır. O halde, özellikle dezavantajlı durumda olan ve sosyal açıdan izole olmuş ailelerin bilgi, bilinç ve becerilerinin artırılması için çeşitli eğitimlerden yararlandırılması oldukça önemlidir. Bu eğitimler alanında yetkin uygulayıcılar tarafından

eğitimin temel amacı olan davranış kazandırma/değiştirme hedefine uygun olarak ve sistematik yöntemler izlenerek yürütülmelidir. Ailelerin evlilik kurumu ve ebeveynlik rolleri hakkında alacakları eğitimler yoluyla çocuğa yansıyacak olan genel aile karakteristiğinde ortaya çıkan sorunların giderilmesi ve çocuğun yararına daha etkin işleyen bir mekanizmanın kurulması sağlanmalıdır. Aileler genellikle yaşamlarını çocuklarına adamaya ve 'onlar için yaşamaya' hazırdır ancak bunun da belirli sakıncaları olduğu görülür. Kişisel bütünlüğe ve doyuma ulaşmamış ebeveynin çocuğu için yaşadığını söylediğinde hayatında eksikliğini hissettiği şeyleri onun üzerinden gerçekleştirme yoluna gidebilme riski bulunmaktadır. Bu ve benzer durumlar çocuk odaklı bir aile sisteminden ziyade işlevsellik odaklı bireylerden oluşan bir yapıyı desteklemeyi gerekli kılar.

Ailenin okuldaki eğitim sürecine katılımının sağlanması

Araştırma bulguları literatürde yer alan bilgilerle uyumlu bir şekilde aile katılımının çocuğun eğitimindeki rolünün önemini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle aile katılımının sağlanmasında sosyal hizmet uzmanının üstleneceği kritik roller bulunmaktadır.

Etkin bir aile katılımının sağlanmasında kuramsal çerçevede ele alınan Aile Katılımı Modeli (Çizelge 1.3) gibi yapılandırılmış uygulama çerçevelerinden yararlanılabilir. Sosyal hizmet uzmanı ile birlikte okuldaki diğer personelin aile katılımını sağlamaya yönelik çalışmalara aktif biçimde katkı sunması oldukça önemlidir.

Ailenin eğitime katılımının sağlanmasında öncelikli olarak ailenin süreçteki rolünün farkına varması için desteklenmesi ve bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin ailelerinin okulun takibinde olması ve ailelere sürekli olarak danışmanlık yapılması önemlidir. Nitekim çoğu durumda okul personelinin destekleyici ve işbirliğine yönelik tutumları ailelerin okuldaki sürece dahil olmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla Jarolmen (2017)'nin de belirttiği gibi aileyle kurulacak ortaklık çocuğun başarısındaki en iyi yol olarak benimsenmelidir.

Aile katılımı süreci yalnızca aileye çocuğun eğitiminde ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini dikte etmek üzere oluşturulmuş bir kontrol ve baskı mekanizmasına dönüşmemelidir. Temel hedef ailenin okul sistemi içinde yer alması ve sisteme katkı vermesi için motive edilmesidir. Dolayısıyla okulun politika ve programlarının geliştirilmesinde ailelerin aktif bir rol edinebilmesini sağlamaya yönelmek gerekmektedir.

e. Gruplara ve okul sistemine yönelik hizmetler (Mezzo düzey)

Grup çalışmaları

Okul sosyal hizmetinde grup çalışmaları öğrenci sorunlarının çözümünde oldukça işlevsel yöntemlerden biridir. Bu doğrultuda, akademik başarısı düşük, okula uyum sorunları gösteren, parçalanmış aileden gelen çocuklar gibi özel gruplarla çalışma yapılabilir. Bunun için okul ortamında görev yapan sosyal çalışmacılar farklı grup çalışması türlerinden yararlanabilir. Öğrenciler arasında karşılıklı yardım ve yaşam zorluklarına karşı baş etme becerileri geliştirmeye yönelik olarak destek grupları, belirli bir görevi işbirliği içinde tamamlamaya yönelik görev grupları, problem çözme ve güçlü yanlarını fark etmeyi sağlayan danışma grupları, ruhsal sorunlarla karşı karşıya olan öğrencilerde düşünce ve davranış değişikliği oluşturabilmek için psikoterapi grupları buna örnek gösterilebilir.

Grup çalışmaları yalnızca öğrencilerle sınırlı tutulmamalıdır. Gerekli durumlarda benzer uygulamaları ebeveynlerle de gerçekleştirmek oldukça faydalı olacaktır. Grup çalışmaları yoluyla ebeveynlere yönelik psiko-eğitsel çalışmalar yapılabilir, birbiriyle benzer sorunları deneyimleyen ebeveynlerin dayanışma ve destek mekanizmaları oluşturarak grup dinamiklerinden yararlanması sağlanabilir. Bu doğrultuda, özellikle ebeveynlerin eğitime katılımlarını artırmak üzere ebeveyn görev grupları oluşturularak okulla ilgili konularda aktif rol almaları sağlanabilir, toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların güçlendirilmesi ve bilinç yükseltmeye yönelik feminist grup çalışmaları yürütülebilir.

Okul iklimini ve okul kültürünü geliştirme

Bir okulun sürekli gelişen bir sistem olarak varlığını sürdürmesi için olumlu bir okul ikliminin yaratılması son derece önemlidir. Bu doğrultuda okul politikaları oluşturmak bu düzeyle ilgilidir. Her okul bir sistem olarak kendi özgünlüğünü yansıtacak bir okul iklimi ve kültürü oluşturmaya çalışmalıdır. Araştırma bulgularında ortaya çıkan sonuçlardan biri olan öğrencilerin küçük temaslarla kendilerine değer verildiğini anladıklarında daha olumlu tepkiler verdikleri yönündeki görüşler buna örnek gösterilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin değer görme ihtiyacına yönelik bir okul iklimini şekillendirmek o okul için daha olumlu çıktılar sağlayabilecektir. Bunun sağlanmasında sosyal çalışmacı aktif rol üstlenerek kurum içi süreçlerin daha öğrenci odaklı olması yönünde çaba harcayabilir.

Bu konuya ilişkin geniş literatür ve araştırma sonuçları göz önüne alınarak iyi uygulama örneklerinden yararlanılabilir.

Öğretmen danışmanlığı

Özellikle dezavantajlı topluluklarda okul sosyal hizmeti açısından öğretmen danışmanlığı ve öğretmenlere yönelik sunulacak destekler oldukça önemlidir. Nitekim kuramsal çerçevede ele alındığı üzere dezavantajlı topluluklarda yer alan okullarda gelişim sağlayabilmek için öğretmenlerin 'normal' okullara göre daha fazla çaba sarf etmesi ve daha yüksek bir motivasyon sergilemeleri gerekmektedir. Dolayısıyla zaman zaman zorlayıcı ve yıpratıcı olabilecek bu çabalar için öğretmenlere destek sağlama ve onlarla sürekli işbirliği içinde olmak üzere kritik konumda bulunan meslek elemanı okuldaki sosyal çalışmacıdır. Öğretmenlere konsültasyon sunmak, sınıftaki sorunlarını dinlemek, fikirlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak, başarılı çalışmalarında onları takdir etmek, ebeveynlerle ilişkiler konusunda yardımcı olmak gibi pek çok faaliyet bu bağlamda değerlendirilebilir.

Ekip çalışması

Sosyal hizmet mesleğinde ekip çalışmasının önemli bir yeri vardır. Sosyal hizmetin sorun çözmeye yönelik bütüncül bakış açısı farklı disiplinlerden meslek elemanlarıyla kurulacak işbirliğine değer verir. Ailelere hizmet sunmak için belki de en kritik konu budur. Nitekim okul sosyal hizmeti diğer disiplinlerden tecrit olmuş bir şekilde çalışmayı düşünmez. Ekolojik perspektiften bakıldığında çocukla temas halinde olan tüm figürler temelde sosyal hizmet uzmanının ilgi alanına girer. Bu nedenle okul temelli sosyal hizmet sunumunda etkin bir uygulama süreci için okuldaki diğer personelle eşgüdümlü çalışma olanağı sağlayan bir ekip çalışmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan okul personeli de öğrencilerin ve ailelerin sorunlarına yönelik çözüm üretebilme noktasında ekip çalışmasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu noktada okuldaki ekibin nasıl bir yapılanmaya sahip olacağı da önem kazanmaktadır.

Okul sosyal hizmetindeki ekip çalışması interdisiplinerdir (Jarolmen, 2014; Michael S. Kelly, James C. Raines, Susan Stone, & Frey, 2010; Openshaw, 2008). Disiplinler arası anlamına gelen interdisipliner kavramı bu alanda çoğunlukla kullanılan multidisipliner kavramıyla karıştırılabilmekte ancak bazı temel farklılıklar içermektedir. Multidisipliner yaklaşıma dayanan ekip çalışmasında farklı disiplinlerden gelen profesyonellerin aynı amaca yönelik olarak ancak bağımsız şekilde çalışması kast edilir. Multidisipliner ekibin

üyeleri çalışılan vakaya kendi disiplinleri açısından yaklaşmakta ve uygulamanın bütünleştirilmesi amacı taşınmamaktadır. Dolayısıyla multidisipliner ekipte her bir ekip üyesi yalnızca kendi disiplinini ilgilendiren mesleki müdahalenin amacına ulaşmasını yeğleyebilir. Ancak interdisipliner yaklaşıma dayalı olarak kurgulanacak bir ekip çalışmasında farklı disiplinlere mensup meslek elemanları vakaya dair ortak bir amaca ve daha yakın çalışma ilişkilerine sahiptir. Bu durum disiplinlere özgü farklı müdahalelerin bütünleştirilmesini gerektirdiğinden ekip üyelerinin birlikte hareket etmesini ve rol paylaşımına açık olmasını sağlar.

Okul temelli olarak öğrencilere ve ailelerine sunulacak hizmetlerde rehberlik öğretmenleri başta olmak üzere diğer öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birlikte karar aldığı ve müdahalede bulunduğu bir ekip yaklaşımına ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırma bulgularında ortaya çıkmış olan çocuğun ev ve okul ortamında kesintisiz takibinin sağlanmasına yönelik vurguyu gerçekleştirebilmek için bu çalışma şekli oldukça önemlidir. Bu yolla okuldaki personel her bir çocuk ve ailesiyle ilgili genel bir bilgiye sahip olacak ve çocuğa olan yaklaşımını doğru sergileme olanağı bulacaktır. Sosyal hizmet uzmanının mesleki anlamda sahip olduğu çok boyutlu ve çok düzeyli uygulama yönelimi dolayısıyla ekibi birleştirici ve koordine edici bir role sahip olması beklenmektedir.

Çocuğun okuldaki ve ailesindeki durum ilişkili olduğuna göre bu iki sistemdeki durumun aynı anda çok kanallı olarak izlenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Sosyal hizmet uzmanın bu noktada okul sistemi içerisinde çocuğun eğitimi için birincil rol sahibi öğretmen ve çocuğun okul yaşantısını ve kariyer planlamasına katkı veren rehberlik öğretmeni ve okulun bir sistem olarak idaresinden sorumlu okul yöneticisiyle sürekli bir işbirliği içerisinde bulunması gerekir. Sürekli ve sistematik bir işbirliğini kurgulamanın en iyi yolu ise ekip çalışmasıdır. Okul psiko-sosyal servisi gibi şekillerde adlandırılabilen bu ekipte bu meslek elemanları disiplinler arası bir anlayışla hizmet vermek durumundadır.

Topluluk düzeyinde çalışma (Makro boyut)

Dezavantajlı topluluklarda okul sosyal hizmeti açısından bu araştırma bulgularıyla da ortaya çıktığı şekilde özellikle sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik nedenler üzerinde durulması önem kazanmaktadır. Makro uygulama düzeyinde sosyal çalışmacının rolü topluluğu etkileyen yoksulluk, toplumsal cinsiyet sorunları, etnik köken, göç ve kentleşme sorunlarının ele alınması ile risk altındaki çocuklar için savunuculuk, ailelerin güçlendirilmesi, cinsiyetçi uygulamalarla mücadele, ilgili sosyal hizmet

kuruluşlarına yönlendirme, kaynakları belirleme, politika geliştirme gibi çeşitli bileşenleri içermektedir (Özkan ve Selcık, 2016b).

Oldukça kapsamlı ve geniş bir çalışma alanını oluşturan makro boyuttaki sosyal hizmet uygulamaları açısından bu çalışmanın sınırları çerçevesinde bazı önemli topluluk çalışmalarına yer verilmeye çalışılmıştır.

Aileleri ve öğrencileri toplum kaynaklarına ulaştırma

Ailelerin sorun ve ihtiyaçlarının tespit edilmesinin ardından çocuğun eğitiminde dezavantaj oluşturan durumların ortadan kaldırılması için aileye doğrudan veya dolaylı sosyal hizmet sunulmasına ihtiyaç vardır. Okulların doğrudan sosyal hizmet sunma konusundaki olanaklarının oldukça kısıtlı olduğu bilindiğinden ihtiyaç sahibi durumundaki ailelerin toplumsal kaynaklara ulaşmasının sağlanması temel sorumluluklardan biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda ele alınan ailelere çeşitli eğitimler sunulması önerisinin gerçekleştirilmesinde toplumun olanaklarından yararlanma yoluna gidilmesi mümkündür. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Eski Aile ve Sosyal Politikalar) tarafından uygulamaya konulmuş olan Aile Eğitimi Programı buna bir örnektir. Program kapsamında yer alan eğitim modülleri arasında evlilik hayatı, aile yaşam becerileri, okul ve aile, çocuk ve ergen sağlığı, aile bütçesinin yönetimi gibi pek çok başlıkta eğitimler sunulmaktadır. Ailelerin bu ve buna benzer eğitimlerden yararlandırılması veya mümkünse okuldaki personelin eğitici eğitimi alarak bu faaliyetleri sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmesi topluluğu bilinçlendirme çabaları içinde önemli bir yere sahip olacaktır.

Öte yandan yine Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren sosyal hizmet merkezleri, kuruluş yönetmeliğinde belirtildiği üzere, topluluk düzeyinde eğitici faaliyetler geliştirme konusunda sorumluluk sahibi olan kuruluşlardır. Sosyal hizmet merkezleriyle yapılacak işbirliği protokolleri vasıtasıyla aile eğitimlerinin düzenli ve etkili bir şekilde okulun talebi ve planlaması doğrultusunda gerçekleştirilmesi için gerekli olanakların sağlanması önemli görülmektedir.

Ailelerin buldukları yerel toplulukta sunulan hizmetlerden yararlandırılması noktasında sosyal hizmet uygulayıcılarının önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle topluluk kaynaklarının belirlenerek her bir aileye ve öğrenciye uygun hizmetlere yönlendirme konusunda çalışma yapılması uygun bir yaklaşımı ortaya çıkaracaktır.

Örnek olarak, bu araştırmanın yürütüldüğü Altındağ ilçesinde faaliyet gösteren başlıca hizmet örgütlenmeleriyle bağlantı kurulması önemsenmelidir. Bunlar arasında yer alan;

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü,
- Sosyal Hizmet Merkezi,
- Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı (SYDV),
- İlçe Belediyesi,
- Gençlik Merkezleri,
- Kadın Eğitim ve Kültür Merkezleri,
- Aile Hekimleri,
- Hastaneler,
- Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu,
- Hanımlar Lokali,
- Rehberlik Araştırma Merkezi,
- Sivil Toplum Örgütleri

gibi kuruluşların hizmetlerinden ve uygulamalarından öğrencileri ve ailelerini yararlandırma konusunda yapılandırılmış ve süreklilik arz eden bir bakış açısının sergilenmesi gerekmektedir.

Yoksulluğun ve çeşitli sosyal sorunların önemli bir boyutta yaşandığı Altındağ gibi merkezlerde daha etkili hizmet sunumu için kurum ve kuruluşlar arasında daha yüksek düzeyli bir işbirliğine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenle, sosyal yardımların sunumu gibi önemli işler için hizmetlerin bütünleştirilmesi yoluna gidilmesi önerilebilir. Örneğin, okulda görevli sosyal çalışmacının yaptığı ev ve çevre ziyaretleriyle edindiği bilgiler doğrultusunda hazırlayacağı sosyal inceleme raporu doğrultusunda tekrar sosyal incelemeye gerek duyulmaksızın SYDV'ler ile il ve ilçe belediyelerinin ailelere sunabileceği sosyal yardımı karara bağlaması esas alınabilir. Bu yolla hizmet sunumunda sağlanacak birleşme ile emek ve zaman tasarrufu söz konusu olacaktır. Bunun gibi yoğun başvuru alan merkezlerin işleyişinde okul sosyal hizmet uzmanıyla işbirliği olanaklarının değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ve kadınların güçlendirilmesine yönelik çalışmalar

Bu çalışma bulgularında da görüldüğü gibi ataerkil ideoloji ve buna dayalı olarak kendini gösteren toplumsal cinsiyet eşitsizliği topluluktaki diğer dezavantajlarla birleştiğinde öğrencilerin eğitim yaşamını olumsuz etkilemektedir. Aile sistemi içinde bu anlamda

güçsüzleşenler kız öğrenciler ve anneler olmaktadır. Dolayısıyla okul temelli topluluk çalışmalarında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yürütülecek uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Eğitim kadınların güçlenmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla kızların eğitimine verilen önemi ortaya koyacak şekilde savunuculuk yapmak sosyal çalışmacıya düşen önemli görevlerden biridir. Bunun için feminist sosyal hizmet ve güçlendirme yaklaşımı bağlamında kız öğrencilerin ve özellikle topluluktaki kadınların gelişimi için yapılabilecekler çalışmalar mevcuttur. Topluluğun genelini hedef alan ve kadınların cinsiyetçi bir bakış açısıyla ikincil plana itilmesine karşı çıkan uygulamalar bunlar arasında yer alır. Örnek olarak, okuldaki faaliyetlerin planlanması ve yürütülmesinde kadınlara söz hakkı tanınması, kadınların bağımsızlaşma ve özgürleşmesini sağlayacak toplumsal imkanlar hakkında bilgilendirilmesi, okul personelinin aileyle olan ilişkilerinde kadın-erkek eşitliğini vurgulayacak söz ve davranışların yansıtılması, cinsiyetçi dil kullanımına karşı önlemler geliştirilmesi, gibi çalışmalara değinmek mümkündür.

Farklı kuruluşlarla işbirliği olanakları

Okul sosyal hizmetindeki temel uygulama hedeflerinden biri de okulu toplum refahını artırılmasında rol oynayan kurum ve kuruluşlarla ilişkili bir konuma taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim hizmeti sunan okulun bünyesinde barındırdığı çok farklı ihtiyaç ve sorunlara sahip öğrenci ve ailelerine yönelik hizmetler için sosyal refah kurumları, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, yerel yönetimler vb. içine alan bir ağ oluşturması oldukça önemlidir. Bu sayede okul bu kurum ve kuruluşların sağladıkları hizmetlerin bir araya getirildiği bir toplum merkezi halini alabilir.

Kapsayıcı konular

Okul sosyal hizmetinde bilgi ve beceri kümesi

Sosyal hizmet disiplininin bilgi temelini bu alanı ve uygulamasını tanımlayan kuramsal bilgiler oluştururken, beceri temelini uygulamada sahip olunması gereken uygulayıcı özellikleri belirler. Çocuk ve ergen bireylerle ve ailelerle çalışma konusunda sosyal hizmet uzmanının sahip olması gereken spesifik bilgi ve becerilere ihtiyacı vardır. Bunlar arasında insan davranışı, birey ve ailenin gelişim süreçleri, aile ve evlilik kurumu, çocuk yetiştirme gibi kuramsal yaklaşımların bilgisine, birey ve aileye yönelik doğrudan müdahale yürütmek üzere klinik sosyal hizmet kuramları, aile danışmanlığı kuramları, birey merkezli yaklaşım, krize müdahale yaklaşımı, görev odaklı yaklaşım gibi

uygulamaya dönük kuramsal bilgilere sahip olmak gerekmektedir. Öte yandan özellikle dezavantajlı ailelerin karşı karşıya olabileceği sorunlara yönelik olarak güçlendirme, baskı karşıtı uygulama, ayrımcılık karşıtı uygulama gibi kuramsal yaklaşımların bilgisine sahip olunmalıdır.

Beceri boyutu sosyal hizmet uzmanına bu alanda çalışma yetkinliği kazandıran özelliklere sahip olmayı gerektirir. Okul sosyal hizmetinde sosyal hizmet uzmanının birey ve aileye hizmet sunarken kullanacağı araçlar ve yöntemler beceri kümesi içinde yer alır. Bu kapsamda aile görüşmesi, sosyal inceleme, sosyal değerlendirme, topluluk analizi gibi etkinliklerin yürütülmesi için gereken becerilere sahip olmak gerekir.

Kültürel yetkinlik

Okul temelli uygulama yürütecek olan sosyal hizmet uzmanının kültürel yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Bu bakımdan sosyal hizmetin ulusal ve evrensel bilgi birikimini ve değerlerini yerel düzeye uygun bir anlayışla sürdürmesi önem kazanır (Kelly, 2008). Dolayısıyla uygulamaları yerel topluluğun özelliklerine uygun hale getirmek etik açıdan da özen gösterilmesi gereken hususlar arasında yer alır. Hizmet alanların gerçekliğini anlayarak ve buna göre hareket ederek yapılacak uygulama hem etkililiği bakımından hem de etik hassasiyetler bakımından önem verilmesi gereken hususlardan biridir. Bu nedenle hizmet sunulan ailelerin yaşadığı topluluğun yaşam biçimine ve alışkanlıklarına saygı gösterilmesi gerekir. Bu tutum, aileyle bağ kurma aşaması için de kritik öneme sahiptir. Örnek olarak, eve yapılacak bir ziyarette ailenin evinin uzmana kirli görünmesi nedeniyle ev girmeyip kapıda ayaküstü görüşmek, eve ayakkabıyı çıkarmaksızın girmek veya ayakkabıya galoş geçirmek gibi davranışlar uzman ile hizmet alan ilişkisini zedeleyecek tutumlardan bazıları olarak gösterilebilir.

Etik ilkeler ve kanıta dayalı uygulama

Etik ilkeler ve değerler meselesi sosyal hizmet mesleği için vazgeçilmezdir. Özellikle etik ilkelerin yerine getirilmesi veya etik ikilemele karşılaşılması durumunda etik problem çözme aşamalarından yararlanılması son derece yerinde olacaktır.

Etik başlığı altına kanıta dayalı uygulamayı da dahil etmek mümkündür. Nitekim dezavantajlı ailelere hizmet sunarken onların ihtiyaç ve beklentilerinin doğru analiz edilmesi ile birlikte bilimsel bilgiler ışığında doğru bir yaklaşımla çocuklarını yetiştirme ve onlara davranış tarzını geliştirme hususunda değişime ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bunun için yapılacak uygulamanın ailenin faydasına olması gerekmektedir. Uzman, kendi gerçekliğini ailelere dayatma yoluna giderek kendi dünya görüşünü benimsetme yöntemi

izlememelidir. Bunu önlemenin yolları arasında uygulamada standartlaşma ve uzmanlaşmayla birlikte kanıta dayalı uygulama yaklaşımı esas olmalıdır. Bunun için sosyal hizmet uzmanı uygulamasını şekillendirirken sunacağı hizmetin dayanaklarını kanıtlara dayandırarak planladığı takdirde etik açıdan da uygun bir yol izlemiş olur. Kanıtlar bilimsel araştırmalar, uygulayıcının yapacağı araştırmalar (risk haritası), vaka çalışması içinde yapılacak testler olabilir. Hesap verebilir olma ve uygulamanın sürekliliğini sağlama açısından da bunun oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir.

Mesleki yeterlilik ve uygulama standartları

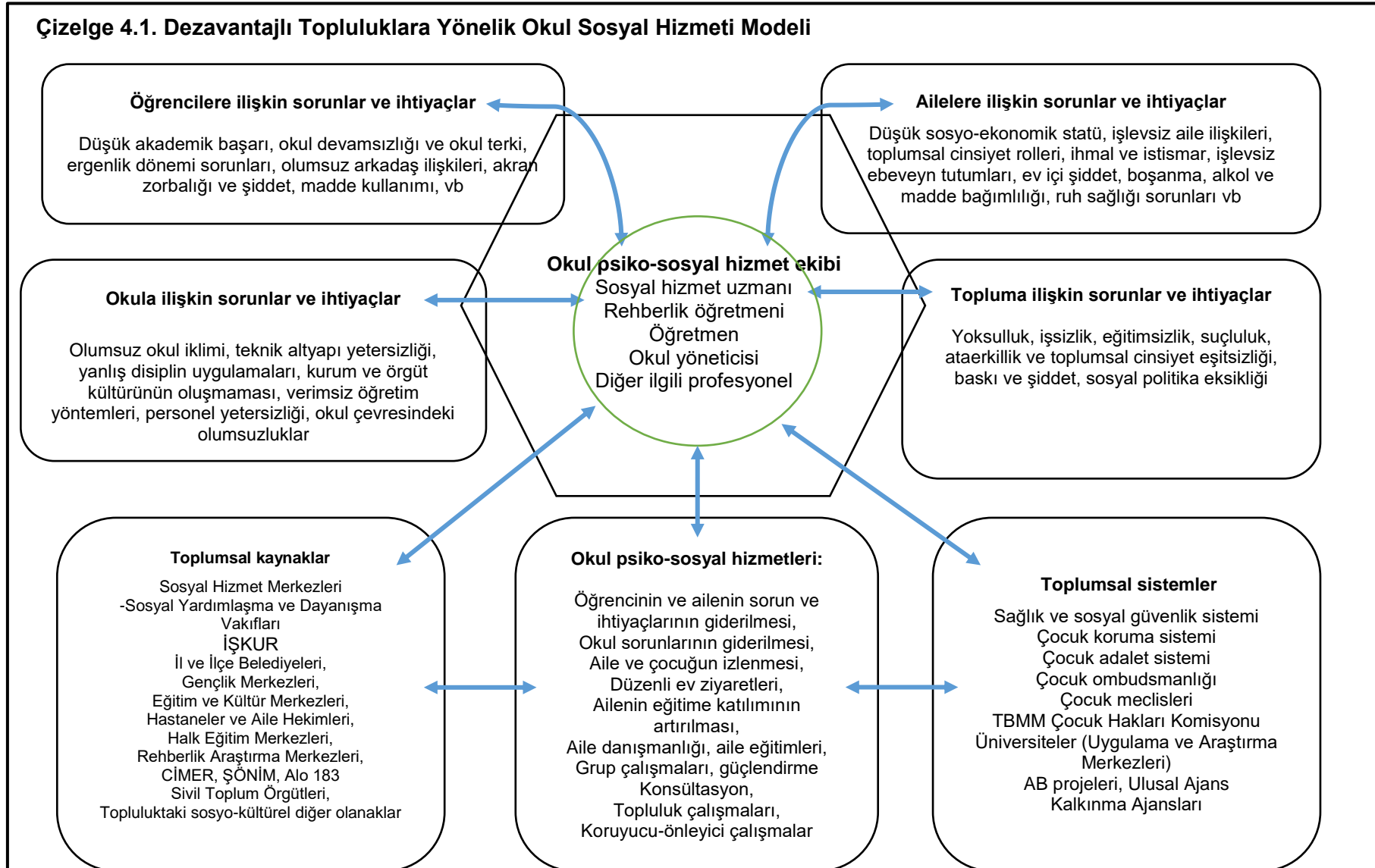
Okul sosyal hizmeti alanının sosyal hizmet mesleğinin özel uzmanlık gerektiren alanlarından biri olması nedeniyle bu alanda uygulama yapacak sosyal hizmet uzmanlarının genelde sosyal hizmet uygulamasının ötesinde uzmanlaşmaya dayalı uygulama becerilerine sahip olması önem kazanmaktadır. Bu nedenle, uygulamanın belirli bir kaliteyi yansıtması bakımından özellikle birey ve aileyle çalışma konusunda bilgili ve deneyimli meslek elemanlarından yararlanılması oldukça önemlidir.

Ugulayıcıların klinik sosyal hizmet, aile danışmanlığı gibi alana uygun spesifik konularda sertifika almış olmaları tercih sebebi sayılmalıdır. Öte yandan ulusal ve yerel gereklilikleri göz önünde bulunduran okul sosyal hizmeti uygulama standartları oluşturulmasının sağlanması uygulamada birliği ve kaliteyi mümkün kılabilmek adına önemli görülmektedir. Bunun en belirgin örneği Amerikan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW) tarafından hazırlanmış olan okul sosyal hizmeti standartları belgesidir.

Okul sosyal hizmetinin tanıtılması

Türkiye için yeni bir alan sayılan okul sosyal hizmeti bağlamında son yıllarda yapılan araştırmalara, yürütülen küçük çaplı uygulamalara ve atılan bazı politik adımlara rağmen henüz milli eğitim sistemi içinde yerleşik bir uygulama haline dönüşmemiştir. Okul sosyal hizmeti alanının eğitimciler tarafından halen tanınma ve kabul edilme evresinde olduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu nedenle, bu alanda etkin konumda bulunan meslek elemanlarının görüşlerinden yararlanmak ve ekip çalışmasına dayalı işbirliğinin sağlayacağı fırsat ve olanakları mesleki çatışmaya sebebiyet vermeksizin uzlaşma ve anlaşma temelinde anlatmayı sürdürmek gerekmektedir. Bu noktada, eğitimcilerin ve eğitim alanında politika yapıcıların desteğiyle ortaya konulacak uygulama modellerine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Çizelge 4.1. Dezavantajlı Topluluklara Yönelik Okul Sosyal Hizmeti Modeli



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Adeogun A. A., Olisaemeka-Blessing, U. (2011). Influence of School Climate on Students' Achievement and Teachers' Productivity for Sustainable Development. *US-China Education Review*, 8(4), 552-557.
- Aldridge, J., Ala'l, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1) 47 –66.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2018). İstatistiklerle Ankara 2017. 15.02.2018 tarihinde http://www.ankaraka.org.tr/tr/icerik/arastirmalar-serisi_232 adresinden alınmıştır
- Akün, E. (2017). Çocukluktaki ebeveynleşme yaşantılarının özellikleri ve birey üzerindeki etkileri. *Nesne*, 5(10), 219-246.
- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö. G., Kılıç, Ş. (2008). Ergenlerin Algıladıkları Ebeveyn İzleme ve Destek Davranışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 1-14.
- Aksungur, U. (2006). *Experiences of social exclusion of the youth living in Altındağ, Ankara*. (Master of Science), The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University The Department of Sociology, Ankara.
- Aktan, M. C. (2016). *Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Aktaş, Y. (1994). Çalışan Anne ve Çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 7-11.
- Alisanoğlu, F. (2002). Gençlik Dönemi Özellikleri ve Genç Anne-Baba İletişimi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123).
- Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A., Lawson, H. A. (2010). Social Workers' Roles in Facilitating the Collective Involvement of Low-Income, Culturally Diverse Parents in an *Elementary School* (s. 21-52). *Children & Schools*. 32(3), 172-182.
- Allen, S. F., Tracy, E. M. (2004). Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers. *Children & Schools*, 26(4), 197-208.
- Alonso-Castillo, M. M., Yañez-Lozano, Á., Armendáriz-García, N. A. (2017). Family Functionality and Alcohol Use Among High School Teenagers. *Health & Addictions*, 17(1), 87-96.

- Angacian, S., Bray, M. A., Kehle, T. J., Byer-Alcorace, G., Theodore, L. A., Cross, K., DeBiase, E. (2015). School-Based Intervention for Social Skills in Children from Divorced Families. *Journal of Applied School Psychology, 31*(4), 315-346. doi:10.1080/15377903.2015.1084964
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., Liddle, H. A. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 105-113.
- Arnot, M. (2012). Erkek Hegemonyası, Sosyal Sınıflar ve Kadınların Eğitimi. Y. Dönmez (Çev.) *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. F. Sayılan (Ed.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Arslan, G. (2012). *Ortaöğretimde Öğrenim Gören Ergenlerde Görülen Problem Davranışların Aile Sorunları ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, Denizli.
- Arslan, G., Balkıs, M. (2014). Ergenlikte Görülen Problem Davranışlar ve Aile Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies, 1*(1), 11-23.
- Arslan, S. (2018). *Boşanmanın Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Okul Sosyal Hizmeti Bakış Açısıyla İncelenmesi: Sincan İlçesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Aslan, S. (2015). Suça Eğilimi Olan Lise Öğrencilerinin Ailelerine İlişkin Algıları *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 282-294.
- Atalay-Mazlum, A., Balcı, A. (2018). Meslek Lisesi Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Okul: Bir Metafor Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 1-26. doi:10.21764/maeuefd.339901
- Ateş, F. B., Akbaş, T. (2012). Ergenlerde Görülen Kural Dışı Davranışların Aile İşlevselliği ve Yaşam Kalitesi Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 337-352.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, S. (2016). Türkiye'de Kadının İstihdamı ve Kadına Dair Sosyal Güvenlik Uygulamaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 243-258.
- Aydoğan, İ. (2011). Genel Liselerde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Problemleri. *Aile ve Toplum, 7*(24), 47-68.

- Bahar-Özvarış, Ş. (2015). Toplumsal Cinsiyet, Çalışma Yaşamı ve Kadın Sağlığı. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 15(56), 37-43.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2015). *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması*. Ankara: 15.12.2017 tarihinde <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bacanlı, H. (2016). *Eğitim Psikolojisi* (Genişletilmiş 23. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Bayat, İ. (2015). Türkiye'de Yoksul Hanelerde Yaşayan Kadınların Enformel İstihdama Katılma Nedenleri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(1), 53-69.
- Bayhan, G., Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bayhan, P., Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Aile ve Toplum*, 5(20), 33-44.
- Baykara-Acar, Y., Acar, H. (2002). Sistem Kuramı, Ekolojik Sistem Kuramı ve Sosyal Hizmet: Temel Kavramlar ve Farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 29-35.
- Bayrakçı, M., Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the Most Disadvantaged? Factors Associated with the Achievement of Students with Low Socio-Economic Backgrounds. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 671-710. doi:10.12738/estp.2016.2.0257
- Berksun, O. E., Hızlı-Sayar, G. (2013). *Aile ve Eş Terapileri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bilge, F., Dost, M. T., Çetin, B. (2014). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Bodvin, K., Verschueren, K., De Haene, L., Struyf, E. (2017). Social inequality in education and the use of extramural support services: access and parental experiences in disadvantaged families. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-017-0335-z

- Boydak-Özan, M., Polat, H., Gündüzalp, S., Yaraş, Z. (2015). Eğitim Kurumlarında SWOT Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-28.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) El Kitabı*. Ankara: Özgüneliş Matbaası.
- Bulut, I. (1993). *Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi*. Ankara: Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı.
- Buz, S. (2009). Feminist Sosyal Hizmet Uygulaması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 53-65.
- Christenson, S. L., Rounds, T., Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206. doi:10.1037/h0088259
- CNMTL. (2015). Multidisciplinary Team Care: Types of Teams. 08.08.2017 tarihinde http://ccnmtl.columbia.edu/projects/sl2/mod03_multi_1b.html adresinden alınmıştır
- Constable, R. (2009). The Role of the School Social Worker. C. R. Massat, R. Constable, S. McDonald, J. P. Flynn (Ed.), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (Seventh Edition, s. 3-29). Chicago: Lyceum Books.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalış, N. (2015). *Ekip Çalışması Yaklaşımlarına Sosyal Hizmet Perspektifinden Bakış*. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015 Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı: İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek (Bildiriler Kitabı), Manisa.
- Çamur-Duyan, G. (2010). Yoksulluğun Kadınlaşması: Altındağ Örneği. *Aile ve Toplum*, 6(22), 19-29.
- Çamur-Duyan, G. (2011). Parçalanmış Aileler ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. Y. Özkan (Ed.), *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı* (s. 13-29). Ankara: Maya Akademi.
- Çataloğlu, B. (2011). *Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Aile İşlevleri Açısından Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Programı, İzmir.

- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çetin-Gündüz, H., Çok, F. (2015). Ergenlikte anne-baba izlemesi: Ergen, anne ve baba bildirimlerine göre bir inceleme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(6), 433-441.
- Dağ, A. (2018). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194.
- Dağlı, S. (2014). *Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanların Kendi Mesleklerine İlişkin Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma*. (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, İstanbul.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hittit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455
- Doğan, M. (2006). *Genel Lise Öğrencilerinin Aile İşlevlerinin ve Denetim Odaklarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Drolet, M., Paquin, M., Soutyrine, M. (2006). Building Collaboration Between School and Parents: Issues for School Social Workers and Parents Whose Young Children Exhibit Violent Behaviour at School. *European Journal of Social Work*, 9(2), 201-222.
- Duman, N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Ankara.
- Duman, N. (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. *Sosyal Hizmet Dergisi (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını)*, 2014(Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayı), 1-7.
- Dupper, D. R. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar için Beceri ve Müdahaleler* (Y. Özkan, E. G. Çifci, Çev.): Maya Akademi Yayın.
- Duvall, E. M. (1971). *Family Development* (Fourth ed.). USA: J. B. Lippincott Company.
- Duyan, V. (2012). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.

- Duyan, V., Çamur-Duyan, G., Gökçearslan-Çıfci, E., Sevin, Ç., Erbay, E., İkizoğlu, M. (2008). Liselerde Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.
- Duyan, V., Özgür-Bayır, Ö. (2016). *Sosyal Hizmete Giriş: Öğrenciler ve Uygulayıcılar İçin Bir Rehber*. Ankara: Sosyal Çalışma Yayınları.
- Edison-Knapp, S. (2003). *School Counseling and School Social Work Homework Planner*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2017). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 10.11.2017 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden alınmıştır.
- Engels, R., Dekovic, M., Meeus, W. (2002). Parenting Practices, Social Skills and Peer Relationships in Adolescence. *Social Behaviour and Personality*, 30(1), 3-18.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., Levin, S. (1978). The McMaster Model of Family Functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, 4(4), 19-31.
- Epstein, N. B., Ryan, C. E., Bishop, D. S., Miller, I. W., Keitner, G. I. (2003). The McMaster Model: A View of Healthy Family Functioning. F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes* (pp. 581-607). USA: The Guilford Press.
- Erbay, E. (2008). *Çocuk İşçi Olmak: Çocuk İşçiliğine Retrospektif Bir Bakış*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını No:14.
- Erbil, N., Divan, Z., Önder, P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 3(10), 7-15.
- Erdener, M. A., Sezer, F., Tezci, E. (2017). Liselerde Sık Karşılaşılan Öğrenci Problemleri. *Turkish Studies*, 12(14), 151-166.
- Erdoğan, Ç., Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erol, H. (2013). *SPSS Paket Programı ile İstatistiksel Veri Analizi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Eymann, A., Busaniche, J., Llera, J., De Cunto, C., Wahren, C. (2009). Impact of divorce on the quality of life in school-age children. *Jornal de Pediatria*, 85(6), 547-552.

- Fallon, B. J., Bowles, T. V. (1997). The Effect of Family Structure and Family Functioning on Adolescents' Perceptions of Intimate Time Spent with Parents, Siblings, and Peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(1), 25-43.
- George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step : a simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gökçe, B. (1984). *Ortaöğretim Gençliğinin Beklentisi ve Sorunları*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gökçearslan-Çifci, E. (2016). *Suçun Yolculuğu: Yaşanmış Olaylardan Öyküler*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Görgün-Baran, A. (2004). Türkiye'de Aile İçi İletişim ve İlişkiler Üzerine Bir Model Denemesi. *Türkiyat Araştırmaları*, 1(1), 31-42.
- Groeneveld, R. A., Meeden, G. (1984). Measuring Skewness and Kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)*, 33(4), 391-399.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Kararımak, Ö., Öztapak, M. (2015). Göç Olgusu Bağlamında Lise Öğrencilerinin Aile Profilleri ve Akademik Başarı Durumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 81-97.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527-537. doi:10.1037/0022-0663.89.3.527
- Havermans, N., Botterman, S., Matthijs, K. (2014). Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement. *The Social Science Journal*, 51(4), 564-579. doi:<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.04.001>
- Hopson, L., Lawson, H. (2011). Social Workers' Leadership for Positive School Climates via Data-informed Planning and Decision Making. *Children & Schools*, 33(2), 106-118.
- Huxtable, M. (2013). *A Global Picture of School Social Work in 2013*. 15.08.2017 tarihinde https://www.pravo.unizg.hr/download/repository/A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013.pdf adresinden alınmıştır.
- İşmen-Gazioğlu, E. (2015). Gelişim Psikolojisinde Aile ve Okul Etkileşimi. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim Psikolojisi* (6. Basım., s. 233-260). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jarolmen, J. (2014). *School Social Work : A Direct Practice Guide*. Los Angeles: Sage.

- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Kılavuzu* (Y. Özkan, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Jessup, R. L. (2007). Interdisciplinary Versus Multidisciplinary Care Teams: Do We Understand the Difference? *Australian Health Review*, 31(3), 330-331.
- Kalyencioğlu, D., Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin Aile İşlevi Algılarına Göre Uyum Düzeyleri. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg.*, 18(2), 56-62.
- Kapçı, E. G., Hamamcı, Z. (2010). Aile işlevi ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki ilişki: Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların Aracı Rolü. *Klinik Psikiyatri*, 13, 127-136
- Karaağaç, M. K., Erbay, H. N. (2015). Aile İşlevselliğinin Matematik Başarısıyla İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 21-33.
- Karaca, S., Ünsal-Barlas, G., Onan, N., Öz, Y. C. (2013). 16-20 Yaş Grubu Ergenlerde Aile İşlevleri ve Kişiler Arası İlişki Tarzının İncelenmesi: Bir Üniversite Örnekleme. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 139-146.
- Karakaya, S. (2012). *İlköğretim Okullarında Ailenin Eğitime Katılımı ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yüksek Lisans Tezi), Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yalova.
- Karataş, K., Cılga, İ., Güneş, S., Han, A., Kalaycı, A. R., Turhan, S., . . . Yurtkuran, S. (2002). Göç ve Kentsel Yaşama Uyum Sorunları. İ. Çayboylu (Ed.), *2001 Yılı Aile Raporu* (s. 87-148). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Karataş, K., Çalış, N., Gencer, T. E., Ege, A. (2016). Öğrenci Sorunlarına Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Genel Bir Bakış. In *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015: Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı Bildiriler Kitabı* (s. 276-786). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- Karataş, S., Sertelin-Mercan, Ç., Düzen, A. (2016). Ergenlerin Ebeveyn İlişkilerine Yönelik Algıları: Nitel Bir İnceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 237-257.
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde Karar Verme Stilleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.
- Kaştan, Y., Bozan, İ. (2016). Yöneticiler Açısından Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 105-129.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

- Kelly, M. S. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice*. New York: Oxford University Press.
- Kılıç-Ceyhan, E. (2018). *Anne Baba Ergen İlişkileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Klinik Odaklı Sosyal Hizmet Doktora Programı, Ankara.
- Kılıç, D., Öztürk, S. (2014). Türkiye’de Kadınların İşgücüne Katılımı Önündeki Engeller ve Çözüm Yolları: Bir Ampirik Uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130.
- Kocayörük, E. (2010). Ergen Gelişiminde Aile İşlevleri ve Baba Katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 33(4).
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köyden, D. (2015). *Ebeveynleşme Olgusunun Depresyon, Kaygı, Öfke ve Obsesif İnanış Biçimleriyle İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.
- Küçük, M. (2015). Çalışma Hayatında Kadınlar ve Karşılaştıkları Sorunlar: Bir İşverene Bağlı Olarak Çalışan Emekçi Kadınlara İlişkin Bir Araştırma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. doi:10.1007/s11135-007-9105-3
- Lindberg, N., Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 64-78.
- Mavili-Aktaş, A. (2013). Aile Danışmanlığı ve Hizmet Yaklaşımı. H. Acar, N. Negiz, E. Akman (Ed.), *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet: Temelleri ve Uygulama Alanları*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A., Norman, G. R. (1995). Family Structure, Family Functioning and Adolescent Well-being: the Transcendent Influence of Parental Style. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 36(5), 847-864.

- MEB. (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. 18.06.2018 tarihinde https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden alınmıştır
- MEB. (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete tarihi ve sayısı: 10.10.2017/30236 15.03.2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf adresinden alınmıştır.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Mete, B. (2005). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İzmir.
- Michael S. Kelly, James C. Raines, Susan Stone, Frey, A. (2010). *School Social Work: An Evidence -Informed Framework For Practice* New York: Oxford University Press.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration Between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings. N. F. Chavkin (Ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society*. New York: State University Of New York Press.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., Russ, J. (2004) Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175, DOI: 10.1076/sesi.15.2.149.30433
- Nazlı, S. (2016). *Aile Danışmanlığı* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Noller, P., Callan, V. (1991). *The Adolescent in the Family*. London: Routledge.
- Ogwo, A. (2013). Adolescents-Parent Relationships As Perceived By Younger And Older Adolescents. *IFE Psychologia*, 21(3-Speial Issue), 224-229.
- Onur, B. (2014). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm* (10. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: The Guilford Press.

- Oran, B. (2013). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisinden Yararlanma Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- Öz-Soysal, F. S., Uz-Baş, A., Aysan, F. (2016). Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112. doi:<http://dx.doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Özbesler, C., Bulut, I. (2013). Sosyal Hizmette Genelci Yaklaşım ve Ekolojik Perspektif. In H. Acar, N. Negiz, E. Akman (Ed.), *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet: Temelleri ve Uygulama Alanları* (s. 97-107). Ankara: Maya Akademi.
- Özbesler, C., Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Social work in school settings*, 34(154), 17.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Özdemir, M., Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010) İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38:213-224.
- Özdemir, Ş., Vatandaş, C., Torlak, Ö. (2009). Sosyal Problemleri Çözmede Aile Yaşam Döngüsünün (AYD) Önemi. *Aile ve Toplum*, 4(16), 7-18.
- Özkan, Y., Kılıç, E. (2014a). Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 397-412.
- Özkan, Y., Kılıç, E. (2014b). Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi. V. Işıkhani (Ed.), *Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma: Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan* (s. 74-81). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği

- Özkan, Y., Selcik, O. (2016) Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1275-1281.
- Özkan, Y., Selcik, O. (2016b) Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 431-437.
- Özyürek, A., Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 280-296.
- Özyürek, A., Tezel-Şahin, F. (2014) Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları. T. Güler-Yıldız (Ed.) *Anne Baba Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Raines, J. C., Stone, S., Frey, A. (2010). Parent Involvement. In J. C. R. Michael S. Kelly, Susan Stone, Andy Frey (Ed.), *School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice*: Oxford University Press.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Trans.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi* (G. Yüksel, Trans. G. Yüksel Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sapharas, N. K., Estell, D. B., Doran, K. A., Waldron, M. (2016). Effects of Parental Divorce or a Father's Death On High School Completion. *Psychology in the Schools*, 53(8), 861-874.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarıtaş, S. (2018). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. D. Şenol ve H. Eylem-Kaya (Ed.) *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* (s. 217-239). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Sayıllı, I., Voltan-Acar, N., Bilge, F., Kahya-Birgöl, A., Çopur, Z., Çamur-Duyan, G., . . . Yelpaze, İ. (2002). Aile İçi İlişkiler ve Sorunlar. İ. Çayboylu (Ed.), *2001 Yılı Aile Raporu* (s. 3-86). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Sayıllı, F., Özkazanç, A. (2012). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*, F. Sayıllı (Ed.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Selvitopu, A. (2018). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 225-246. doi:10.21764/maeuefd.397233
- Sheafor, B. W., & Horejsi, C. R. (2006). *Techniques and guidelines for social work practice* (7th ed.): Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Siyez, D. M., Aysan, F. (2007). Ergenlerde Görülen Problem Davranışların Psiko-Sosyal Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Yordanması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.
- Sökmen-Kılınç, V. (2012). *İşsizliğin Aile İlişkilerine Etkilerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi Doktora Tezi), Ankara.
- Sümer, N., Gündoğdu-Aktürk, E., Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sürücü, A. (2005). Anne-Baba Çocuk İletişimi. A. M. Sünbül (Ed.), *Öğretmenin Dünyası* (s. 169-186). Eskişehir: Mikro Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri araştırmaları dergisi*, 1(2), 27-47.
- Şirvanlı-Özen, D. (2009). Ergenlerde Anneden Algılanan Kabul/İlgi ile Benlik-Algısı Arasındaki İlişki: Babadan Algılanan Kabul/İlginin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 28-38.
- Teather, B. (2015). *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri: Uygulama İçin Bir Giriş*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Teddle, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*.
- Temur, S. (2005). *Ankara İli Altındağ İlçesindeki Endüstri Meslek Liseleri Öğrencilerinin Toplumsal Yaşam ve Yüksek Öğretime İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Eğitimde Eşitlik İlkesi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Tezcan, M. (2014). *Eğitim Sosyolojisi* (14. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toker-Gökçe, A., Bülbül, T. (2014). Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları dergisi*, 4(1), 63-85.
- Turan, N. (2012). *Birey ve Aileler ile Sosyal Hizmet*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayın No: 21.

- Turgut, Y. (2014). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuzgöl-Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- TÜİK. (2016). Dünya Nüfus Günü 2016 Haber Bülteni. 11.07.2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21508> adresinden alınmıştır.
- United States Department of Education (USDE) (2014). *Guiding Principles: A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline*. Washington D.C.
- Uyar, V. (2018). Doğruluk Payı: 2018'de Kadın İstatistikleri. 20.08.2018 tarihinde <http://www.dogrulukpayi.com/bulten/2018-de-kadin-istatistikleri> adresinden alınmıştır.
- Uzun-Özer, B. (2009). Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 32(4), 12-19.
- Üner, S., Bağcı-Bosi, T., Velipaşaoğlu, M., Üre, İ., Topbaşı, Z. H., Varol, R. S., . . . Sanhal, C. Y. (2007). Ankara'da Bulunan İki Lisenin Öğrencilerinin Ruhsal Durumlarının GSA-12 İle Değerlendirilmesi. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 25-31.
- van Renen, L. J., Wild, L. G. (2008). Family functioning and suicidal ideation/behaviour in adolescents: a pilot study. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 111-121.
- Webb, N. B. (2017). *Çocuklarla Sosyal Hizmet Uygulaması* (E. Erbay, Trans.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Yanıklar, C. (2018). Toplumsal Cinsiyet ve Çalışma Yaşamı. D. Şenol ve H. Eylem-Kaya (Ed.) *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* (s. 241-256). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yavuz, S., Özmete, E. (2012). Türkiye'de Genç Bireyler ve Ebeveynleri Arasında Yaşanan Sorunların "Aile Yapısı Araştırması" Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 9-27.
- Yavuz, Y. (2015). *Aile Yaşam Döngüsünün 4. ve 5. Evresindeki Evli Bireylerin Stresle Baş Etme Tarzları ve Evlilik Uyumlarının Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, E. N. (2016). *Understanding The Impact of Parental Quality, Marital Adjustment And Family Functioning on Behavior Problems of Adolescents*. (Yüksek Lisans

Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2015). *İlk ve Ortaöğretimde Gelişimsel Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Yılmaz-Fındık, L. (2016). Türkiye'de Dezavantajlı Başarılı Öğrenciler için Fark Yaratan Nedir? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(64), 91-108. doi:10.14689/ejer.2016.64.5

Yörükoğlu, A. (1985) *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.

Zengin, L. E. (2013). *Ergenlerde Evden Kaçma Davranışının Sosyo-Demografik Özellikler ve Aile İşlevleri Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Zinnur-Kılıç, E. (2012). Ergenlerde Şiddet Kullanımı: Bireysel ve Ailesel Etkenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 4, 260-265.

EK 1. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (ÖĞRENCİ)

ÇALIŞMANIN ADI: Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Nurullah Çalış tarafından Doç. Dr. Ercüment Erbay'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dahilindedir.

Bu çalışmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel bir duruma yol açmayacaktır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz önemlidir. Lütfen şağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Çalışmaya katılmaya karar verdiğiniz takdirde imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu verilecektir.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarının aileleriyle ilişkilerinden nasıl etkilendiğini ortaya koymak araştırmanın genel konusudur. Bu doğrultuda, lise öğrencilerinin eğitim yaşamında karşılaştığı sorunların kökenini ve aileyle olan ilişkilerin genel özelliklerini saptamak amaçlanmaktadır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI ve RİSKLERİ NELERDİR?

Araştırmaya katılımınız ile sağlayacağınız bilgiler araştırmanın amaçlarında belirtilen konuya ışık tutacaktır. Araştırmaya katılmak, devam etmek istemediğiniz takdirde bırakabileceğiniz için, herhangi bir risk etmeni taşımamaktadır. Araştırmacı sizden aldığı her türlü yazılı ve sözlü bilgiyi gizli tutacağını taahhüt etmektedir.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırmacı sizden araştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinizi beyan etmeniz için bir form verecektir. Formun cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmacı ilerleyen bir aşamada tekrar izniniz alarak daha ayrıntılı bilgi almak üzere yüz yüze görüşme yapmak isteyebilir. Yapılacak görüşme nitel veri analizi için kullanılmak üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Kişisel bilgileriniz dahil olmak üzere veri toplama formları ve yapılacak görüşmelerde sizden alınan tüm bilgiler araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Bu bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır. Bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BASVURULACAK KİŞİLER:

Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından yine araştırmacıya telefon ya da e-posta ile ulaşarak soru yöneltebilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Her türlü ve soru ve sorunlar için irtibat bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Danışman

Adı Soyadı : Ercüment ERBAY
Unvanı : Doçent Doktor
Görev Yeri : Hacettepe Üniversitesi
İ.İ.B.F Sosyal Hizmet Bölümü
Telefon : 0312-297-6363/358
E-posta : eerbay@hacettepe.edu.tr

Araştırmacı

Adı Soyadı : Nurullah ÇALIŞ
Unvanı : Araştırma Görevlisi
Görev Yeri : Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Telefon : 0312-780-6684
E-posta : n.calis@hacettepe.edu.tr

Çalışmaya Katılma Onayı

Bu bilgilendirilmiş gönüllü katılım belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Öğrenci Adı Soyadı:	Araştırmacı Adı Soyadı: Nurullah ÇALIŞ
Tarih ve İmza	Tarih ve imza

EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (VELİ)

CALIŞMANIN ADI: Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti

Sayın Veli,

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Nurullah Çaliş tarafından Doç. Dr. Ercüment Erbay'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dahilindedir. Velisi bulunduğunuz öğrencinin bu araştırmaya katılması tamamen sizin ve öğrencinin isteğine bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel bir duruma yol açmayacaktır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz önemlidir. Lütfen şağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya katılmasına onay verdiğiniz takdirde imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Onam Formu verilecektir.

CALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarının aileleriyle ilişkilerinden nasıl etkilendiğini ortaya koymak araştırmanın genel konusudur. Bu doğrultuda, lise öğrencilerinin eğitim yaşamında karşılaştığı sorunların kökenini ve aileyle olan ilişkilerin genel özelliklerini saptamak amaçlanmaktadır.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI ve RİSKLERİ NELERDİR?

Öğrencinin araştırmaya katılımı ile sağlanacak bilgiler araştırmanın amaçlarında belirtilen konuya ışık tutacaktır. Araştırmaya katılmak, devam etmek istemediğiniz takdirde bırakılabileceği için, herhangi bir risk etmeni taşımamaktadır. Araştırmacı öğrenciden aldığı her türlü yazılı ve sözlü bilgiyi gizli tutacağını taahhüt etmektedir.

CALIŞMA İŞLEMLERİ:

Öğrencinin çalışmaya katılmasını kabul ettiğiniz takdirde araştırmacı öğrencinin araştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinizi beyan etmesi için bir form verecektir. Formun cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmacı ilerleyen bir aşamada öğrenciyle daha ayrıntılı bilgi almak üzere yüz yüze görüşme yapmak isteyebilir. Yapılacak görüşme nitel veri analizi için kullanılmak üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Öğrencinin ve sizin kişisel bilgileriniz dahil olmak üzere veri toplama formları ve yapılacak görüşmelerde sizden ve öğrenciden alınan tüm bilgiler araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Bu bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır. Bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER:

Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından yine araştırmacıya telefon ya da e-posta ile ulaşarak soru yöneltebilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Her türlü ve soru ve sorunlar için irtibat bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Danışman

Adı Soyadı : Ercüment ERBAY
Unvanı : Doçent Doktor
Görev Yeri : Hacettepe Üniversitesi
İ.İ.B.F Sosyal Hizmet Bölümü
Telefon : 0312-297-6363/358
E-posta : eerbay@hacettepe.edu.tr

Araştırmacı

Adı Soyadı : Nurullah ÇALIŞ
Unvanı : Araştırma Görevlisi
Görev Yeri : Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Telefon : 0312-780-6684
E-posta : n.calis@hacettepe.edu.tr

Çalışmaya Katılma Onayı

Bu bilgilendirilmiş gönüllü katılım belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Veli / Vasinin Adı Soyadı:	Araştırmacı Adı Soyadı: Nurullah ÇALIŞ
Tarih ve İmza:	Tarih ve İmza:

EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU (OKUL PERSONELİ)

ÇALIŞMANIN ADI: Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Nurullah Çaliş tarafından Doç. Dr. Ercüment Erbay'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dahilindedir.

Bu çalışmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz; bu durum herhangi bir cezaya ya da sizin yararlarınıza engel bir duruma yol açmayacaktır. Bu çalışmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz önemlidir. Lütfen şağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Çalışmaya katılmaya karar verdiğiniz takdirde imzalamanız için size bu Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu verilecektir.

CALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarının aileleriyle ilişkilerinden nasıl etkilendiğini ortaya koymak araştırmanın genel konusudur. Bu doğrultuda, lise öğrencilerinin eğitim yaşamında karşılaştığı sorunların kökenini ve aileyle olan ilişkilerin genel özelliklerini saptamak amaçlanmaktadır.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI ve RİSKLERİ NELERDİR?

Araştırmaya katılımınız ile sağlayacağınız bilgiler araştırmanın amaçlarında belirtilen konuya ışık tutacaktır. Araştırmaya katılmak, devam etmek istemediğiniz takdirde bırakabileceğiniz için, herhangi bir risk etmeni taşımamaktadır. Araştırmacı sizden aldığı her türlü yazılı ve sözlü bilgiyi gizli tutacağını taahhüt etmektedir.

CALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırmacı araştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinizi almak üzere sizinle yüz yüze ve derinlemesine görüşme yapacaktır. Yapılacak görüşme nitel veri analizi için kullanılmak üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Kişisel bilgileriniz dahil olmak üzere yapılacak görüşmelerde sizden alınan tüm bilgiler araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Bu bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bilgileriniz hiçbir kimse ile ya da ticari bir amaç için paylaşılmayacaktır. Bu formu imzalayarak araştırmaya katılım için onay vermiş olacaksınız.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER:

Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından yine araştırmacıya telefon ya da e-posta ile ulaşılarak soru yöneltebilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Her türlü ve soru ve sorunlar için irtibat bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

Danışman	Araştırmacı
Adı Soyadı : Ercüment ERBAY	Adı Soyadı : Nurullah ÇALIŞ
Unvanı : Doçent Doktor	Unvanı : Araştırma Görevlisi
Görev Yeri : Hacettepe Üniversitesi	Görev Yeri : Hacettepe Üniversitesi
İ.İ.B.F Sosyal Hizmet Bölümü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Telefon : 0312-297-6363/358	Telefon : 0312-780-6684
E-posta : eerbay@hacettepe.edu.tr	E-posta : n.calis@hacettepe.edu.tr

Çalışmaya Katılma Onayı

Bu bilgilendirilmiş gönüllü katılım belgesini okudum ve anladım. Bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:	Araştırmacı Adı Soyadı: Nurullah ÇALIŞ
Tarih ve İmza:	Tarih ve İmza:

EK 4. ANKET FORMU

Aşağıda sizi tanımaya yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorular sizin hakkınızda herhangi bir değerlendirme yapmak için değildir. Anketlerin üzerine adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmez. Ancak sizi olduğu gibi yansıtacak cevaplar vermenizi çok önemsiyoruz. Bu anketler bir araştırma için bilimsel amaçla kullanılacak ve verilen tüm bilgiler araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ercüment ERBAY
Arş. Gör. Nurullah ÇALIŞ

Tarih: ___ / ___ / 2017

Sınıf: _____

Rumuz: _____

Aşağıda belirtilen seçeneklerden uygun olanının yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz.

1. Cinsiyetin nedir?	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	
2. Kaçınıncı sınıftasın?	<input type="checkbox"/> 9. <input type="checkbox"/> 10. <input type="checkbox"/> 11. <input type="checkbox"/> 12.	
3. Kaç yaşındasın?	(Yazınız)	
4. Anne ve baban hayatta mı?	Annem <input type="checkbox"/> Hayatta <input type="checkbox"/> Hayatta değil	Babam <input type="checkbox"/> Hayatta <input type="checkbox"/> Hayatta değil
5. Kaç kardeşin var?	<input type="checkbox"/> Kardeşim yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 ve daha fazla	
6. Kaçınıncı çocuksun?	<input type="checkbox"/> İlk <input type="checkbox"/> İkinci <input type="checkbox"/> Üçüncü <input type="checkbox"/> Diğer	
7. Anne ve babanın çalışma durumu nedir?	Annem <input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Geçici işlerde çalışıyor <input type="checkbox"/> Sürekli bir işte çalışıyor <input type="checkbox"/> Kendi işinde çalışıyor <input type="checkbox"/> Emekli	Babam <input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Geçici işlerde çalışıyor <input type="checkbox"/> Sürekli bir işte çalışıyor <input type="checkbox"/> Kendi işinde çalışıyor <input type="checkbox"/> Emekli
8. Anne ve babanın eğitim durumu nedir?	Annem <input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor <input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans ve üstü	Babam <input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor <input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans ve üstü
9. Geçen yıl not ortalamam neydi?	(yazınız).....	
10. Sence eğitim yaşamın nasıl gidiyor?	<input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Çok kötü	

11.Okulda olmak seni ne kadar iyi hissettiriyor?	<input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Çok kötü
12.Okula gelmek istemediğin zamanlar oluyor mu?	<input type="checkbox"/> Hiçbir zaman <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Çoğunlukla <input type="checkbox"/> Her zaman
13.Kendini başarılı hissediyor musun?	<input type="checkbox"/> Her zaman <input type="checkbox"/> Çoğunlukla <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Hiçbir zaman
14.Ailen eğitimin için sana ne düzeyde destek oluyor?	<input type="checkbox"/> Her zaman <input type="checkbox"/> Çoğunlukla <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Hiçbir zaman
15.Ailen okul başarıyla ne düzeyde ilgileniyor?	<input type="checkbox"/> Her zaman <input type="checkbox"/> Çoğunlukla <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Hiçbir zaman
16.Ailenle sorun yaşarsan bu durum okulunu etkiler mi?	<input type="checkbox"/> Hiçbir zaman <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Çoğunlukla <input type="checkbox"/> Her zaman
17.Ailenle olan ilişkilerini nasıl görüyorsun?	<input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Çok kötü
18.Ailenin senden beklentileriyle senin istediğin şeyler uyuşuyor mu?	<input type="checkbox"/> Her zaman <input type="checkbox"/> Çoğunlukla <input type="checkbox"/> Bazen <input type="checkbox"/> Nadiren <input type="checkbox"/> Hiçbir zaman
19.Okulda arkadaşlarıyla ilişkilerin nasıl?	<input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Çok kötü
20.Öğretmenleriyle olan ilişkilerin nasıl?	<input type="checkbox"/> Çok iyi <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Çok kötü

EK 5. AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda aileler hakkında 60 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derecede uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, doğru cevabı vermek değil sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür.

Tarih: ___ / ___ / 2017 Sınıf: _____
Rumuz: _____

Size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz.

Cümleler *	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çünkü aramızda fikir birliği sağlayamayız.				
6. Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştığımızda, birbirimize destek oluruz.				
11. Evde dertlerimizi üzüntülerimizi birbirimize söylemeyiz.				
16. Ailemizin üyeleri, birbirlerine hoşgörülü davranırlar.				
21. Ailecek, korkularımızı ve endişelerimizi birbirimizle tartışmaktan kaçınıyoruz.				
26. Duygularımızı birbirimize açıkça söyleyebiliriz.				
31. Aile içinde genellikle birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.				
36. Aile içinde birbirimize hoşgörülü davranırız				
41. Ailemizde herhangi bir şeye karar vermek her zaman sorun olur.				
46. Aile içinde, herhangi bir sorunun (problemin) nasıl çözüleceği hakkında kolayca karar verebiliriz.				
51. Evde birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.				
56. Aile içinde birbirimize güvenimiz				

* Ölçeğin yalnızca Genel İşlevler alt boyutuna ilişkin kısmı verilmiştir.

EK 6. YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

A. Öğrencinin okul yaşamına ilişkin genel bilgiler

- Derslerin nasıl gidiyor?
- Nasıl ders çalışırsın? Sınavlara nasıl hazırlanırsın?
- Ders haricinde de okulda zaman geçirir misin?
- Okula/derse gitmediğin zamanlar oluyor mu?
- Okula/derse gitmediğin zaman ne yaparsın?
- Okulda seni nasıl tanıyorlar?
- Arkadaşların seni nasıl tanıyor?
- Öğretmenlerin seni nasıl tanıyor?

B. Öğrencinin okul ortamında yaşadığı sorunlara ilişkin görüşler

- Okulla ilgili neler hissediyorsun?
- Okulda (varsa) yaşadığın sorunlar nelerdir?
- Bu sorun(lar) sence neden kaynaklanıyor?
- Bir sorun yaşadığın zaman ne yaparsın?

C. Öğrencinin aile ortamı ve aile işlevlerine ilişkin görüşleri

- Evde zamanını nasıl geçirirsin?
- Aile ortamında birlikte nasıl zaman geçirirsiniz?
- Ailenle ilişkilerini nasıl görüyorsun?
- Anne-babanı nasıl tanımlarsın?
- Onların istemediği bir şey yaparsan buna nasıl tepki verirler?
- Onlara karşı nasıl duygular hissediyorsun?
- Aile içinde, herhangi bir sorunun (problemin) nasıl çözüldüğünden bahseder misin?
- Aile bireyleri sıkıntı ve üzüntülerini birbiriyle ne düzeyde paylaşır?
- Aile içinde tartışmalar veya anlaşmazlıklar genelde neden kaynaklanır?
- Ailenizde herkesin uyduğu kurallar nelerdir?
- Ailenden ne gibi beklentilerin var?

D. Eğitime ve geleceğe yönelik beklentiler

- Bu okulu bitirmek senin için ne kadar önemli?
- Ailen senden okulla ilgili ne bekliyor?
- Ailen senden hayatınla ilgili ne bekliyor?
- Gelecekte yapmak istediklerin neler?
- Gelecekte seçmek istediğin meslek hangisi?

EK 7. YARI YAPILANDIRILMIŞ OKUL PERSONELİ GÖRÜŞME FORMU

A. Öğrencinin okul yaşamına ilişkin genel bilgiler

Görev yaptığınız okuldaki öğrencilerin;

- Ders başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Dersler ve okulla ilgili motivasyonunu nasıl buluyorsunuz?
- Okula ilgi düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?

B. Öğrencinin aile ilişkilerine dair düşünceler

Görev yaptığınız okuldaki öğrencilerin;

- Ailelerini genel olarak nasıl tanıyorsunuz?
- Aile ilişkilerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Babasıyla olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Annesiyle olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Kardeşleriyle olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Ailesiyle olan ilişki biçimi eğitim yaşamını nasıl etkiliyor?
- Okul hayatının niteliği üzerinde aile etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sizce ailesi ile arasındaki ilişkiye yönelik neler yapılmalı?

C. Okula ve aileye ilişkin sorunların çözümüne dair düşünceler

Görev yaptığınız okuldaki öğrencilerin;

- Ailelerinin ne gibi güçlükler yaşadığını düşünüyorsunuz?
- Ailelerinin bu güçlüklerle baş etme yolları nedir?
- Ailelerinin ne gibi gereksinimleri olduğunu düşünüyorsunuz?
- Ailelerinin ne tür hizmetlere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?
- Ailelere sunulacak hizmetlerde sosyal hizmet ile işbirliğini nasıl nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK 8. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU ONAYI



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 438-895

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Arş. Gör. **Nurullah ÇALIŞ**'ın Doç. Dr. **Ercüment ERBAY** danışmanlığında yürüttüğü "**Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **28 Şubat 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Özet İşletme
A.B. Başarı
Nispetiye 16.05.2017

EK 9. ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2230816
Konu : Araştırma İzni

21.02.2017

HACETTE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 13.02.2017 tarihli ve 544 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı bütünlük doktora programı öğrenciniz Nurullah ÇALIŞ'ın hazırladığı "**Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (ed ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

21.02.17

(Handwritten signature)

Y. İsmail ÖZDEMİR

(Handwritten notes)
Gör. İzi
Yazınmanın yapıldığı
02.03.2017

EK 10. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
Ph.D. DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

Date: 09/01/2019

Thesis Title: **THE EFFECTS OF FAMILY RELATIONS OF ADOLESCENT STUDENTS ON SCHOOL LIFE AND IMPLICATIONS FOR SCHOOL SOCIAL WORK**

According to the originality report obtained by my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 09/01/2019 for the total of 228 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 5 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

09.01.2019

Name Surname: Nurullah ÇALIŞ

Student No: N11127679

Department: Social Work

Program: Social Work

Status: Ph.D. Combined MA/ Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Assoc. Prof. Ercüment ERBAY

EK 11. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nurullah ÇALIŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Samsun, 08.01.1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü (2006-2011)
Lisansüstü Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı (Bütünleşik Doktora Programı) (2012-2018)
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Araştırma makalesi Zengin Oğuzhan, Çalış Nurullah (2017). Türkiye’de Sosyal Hizmet Araştırması: Son 10 Yılda Sosyal Hizmet Anabilim Dallarında Yazılan Tezler Üzerine Bir İnceleme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of the Human and Social Science Researches, 6(2), 1260-1273.
Zengin Oğuzhan, Çalış Nurullah (2017). Sosyal Hizmet Uzmanlarının Mesleki Uygulamaları ve Çalışma Koşulları. Toplum ve Sosyal Hizmet, 28(1), 47-68.
Çalış, Nurullah, Targan, Çalış Şirin (2014). Significance Of Supportive Services In Education School Social Work As a New Horizon In Turkey. International Conference on New Horizons in Education, 174, 1043-1047., Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.792 (Tam Metin Bildiri)
Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler Çalış Nurullah, Zengin Oğuzhan (2017). Sosyal Hizmet Perspektifinden Aile İşlevselliği ve Suça Sürüklenme Arasındaki İlişkiye Dair Bir Gözden Geçirme. Uluslararası III. Adli Hemşirelik II. Adli Sosyal Hizmet I. Adli Gerontoloji Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
Özkan Yasemin, Çalış Nurullah, Sever Melih (2017). School Counsellors’ Perceptions About School Social Work. International Social Work Congress:

Social Problems and The Future of Social Work, 223-224. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Özkan, Yasemin, Pişkin Metin, Çalış Nurullah (2016). Akran Zorbalığına İlişkin YİBO Personelinin Algı ve Görüşleri. III. INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS (EJER 2016), 1093-1094. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Çalış, Nurullah, Targan, Çalış Şirin (2016). Social Policy for Education Assessing Needs of Turkey. 23rd International Academic Conference, 66, Doi: 10.20472/IAC.2016.023.021 (Özet Bildiri/)

Zengin Oğuzhan, Çalış Nurullah (2017). Çocuk Koruma Kanununa Dayalı Danışmanlık ve Eğitim Tedbirlerinde Uygulama Sorunu. Uluslararası III. Adli Hemşirelik II. Adli Sosyal Hizmet I. Adli Gerontoloji Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Çalış, Nurullah (2017). Onarıcı Adalet Yaklaşımına Dayalı Bir Uygulama Örneği: Güney Avustralya Gençlik Mahkemesi Aile Müzakereleri. Uluslararası 3. Adli Hemşirelik 2. Adli Sosyal Hizmet I. Adli Gerontoloji Kongresi, 203-203. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler

Karataş Kasım, Çalış Nurullah, Gencer Tahir Emre, Ege Ahmet (2015). Öğrenci Sorunlarına Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Genel Bir Bakış. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015 Türkiye’de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı: İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek, 276-286. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)

Çalış Nurullah (2015). Ekip Çalışması Yaklaşımlarına Sosyal Hizmet Perspektifinden Bakış. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015 Türkiye’de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı: İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek, 38-44. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)

Çalış Nurullah (2013). Çocuk ve Gençlerin Madde Bağımlılığından Korunmasında Bir Yasal Dayanak Olarak Çocuk Koruma Kanunu’nun Ele Alınması ve Öneriler. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2013 (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)

Ulusal kitaplarda kitap bölümü

Çalış, Nurullah (2018). Etkili Ekip Çalışmasının Nitelikleri ve Ekip Çalışmalarında Multidisipliner ve İnterdisipliner Yaklaşımlar. Haşim Akça (Ed.) II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Bildiri Kitabı İktisadi ve İdari Bilimler Cilt 3 (s. 335-346). Ankara: Akademisyen Kitabı, ISBN: 978-605-258-102-5 (3.c)

ÇALIŞ NURULLAH, Bellek Yayınları, Editör:Cılga İbrahim, Erkul Ercem, Yıldırım Buğra, Adıgüzel İlkay Başak, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 195, ISBN:978-975-6878-04-0, Türkçe(Bilimsel Kitap)

Prof. Dr. Gönül Erkan'a Armağan: Sosyal Hizmet ve Mülakat, Bölüm adı:(Planlı Müdahale Sürecinde Ön Değerlendirmenin Önemi ve Risklerin Göz Önüne Alınması) (2014)., ÇALIŞ NURULLAH, Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği, Editör:Işıkhan Vedat, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 280, ISBN:978-975-00151-6-8, Türkçe(Bilimsel Kitap)

Kitap çevirisi

Güç ve Güçlendirme (2016)., Cankurtaran Özlem, Çalış Nurullah, Ege Ahmet, Albayrak Hande, Beydili Gürbüz Eda, Nika Yayınevi, Editör:Cankurtaran, Özlem, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 164, ISBN:978-605-9386-03-6, Türkçe(Kitap Tercümesi)

Etkili Uygulama İçin Sosyal Hizmet Araştırması, Bölüm adı:(Örnekleme) (2015)., ÇALIŞ NURULLAH, Nika Yayınevi, Editör:Erbay, Ercüment, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 527, ISBN:9786058477612, Türkçe(Kitap Tercümesi)

İş Deneyimi

Stajlar

Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü
Mamak Sosyal Hizmet Merkezi (Lisansüstü) 2013-2014

Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi
(Lisansüstü) 2013-2014

Altındağ Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı
(Lisans) 2010-2011

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Hizmet
Bölümü (2017-)

Çalıştığı Kurumlar

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü (2012-2017)

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Hizmet
Bölümü (2012)

İçişleri Bakanlığı Sakarya Çocuk Şube Müdürlüğü
(2011-2012)

İletişim

E-Posta Adresi

: nurullah.calis@erdogan.edu.tr

Jüri Tarihi

: 28.12.2018