



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ROMAN ÖĞRENCİLERİN OKUL TERKİ RİSKLERİ İLE BİREYSEL VE AİLEVİ
DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Nigar ŞENTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ROMAN ÖĞRENCİLERİN OKUL TERKİ RİSKLERİ İLE BİREYSEL VE AİLEVİ
DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL DROPOUT RISKS AND VARIOUS
INDIVIDUAL AND FAMILIAL VARIABLES OF ROMA STUDENTS

Nigar ŞENTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Nigar ŐENT¼RK¼n hazırladığı “Roman Öğrencilerin Okul Terki Riskleri ile Bireysel ve Ailevi Değişkenler Arasındaki İlişkiler” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| | | |
|-----------------------|---|------|
| J¼ri Başkanı | Prof. Dr. T¼rkan DOĞAN | İmza |
| J¼ri Üyesi (Danışman) | Doç. Dr. Nil¼fer KOÇT¼RK | İmza |
| J¼ri Üyesi | Prof. Dr. İbrahim KEKLİK | İmza |
| J¼ri Üyesi | Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ | İmza |
| J¼ri Üyesi | Dr. Öğr. Üyesi Fatma Zehra ÜNL¼ KAYNAKÇI | İmza |

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 18 / 01 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma COVID-19 Pandemi döneminde ortaokula devam eden Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul terk risklerini çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre ve psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul iklimi ve okul terki riski yönünden karşılaştıran betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, İstanbul ve Balıkesir illerindeki 125 Roman ve 175 Roman olmayan öğrenci ve onların anne ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu, Çocuklar için Benlik Algısı Profili, Okul Terk Etme Riski Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde *t* Testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney *U* Testleri kullanılmış olup analizler SPSS 26.00 ve AMOS 26 Programları aracılığıyla yürütülmüştür. Ortaokula giden Roman öğrencilerin okul terki riskleri ile başarısızlık algısı, antisosyal ve sessiz davranma tiplerindeki riskleri Roman olmayanlara kıyasla daha yüksek bulunmuş, Romanlar arasında da erkek öğrencilerin okul terki riski, başarısızlık algısı ve antisosyal davranma tiplerinde risk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Roman öğrencilerin okul terki riski, başarısızlık algısı, sessiz ve antisosyal davranma tiplerindeki puanlarının sınıf düzeyine, ailenin aylık gelir düzeyine, kardeş sayısına ve babanın eğitim düzeyine göre fark bulunmadığı saptanmıştır. Anneleri ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde olan Roman öğrencilerin okul terki riskleri daha yüksek bulunmuştur. Uzaktan eğitime erişimi olan Roman öğrencilerin okul terki riski puanları daha yüksek bulunmuştur. Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar ve okul iklimi puanları arasında fark anlamlı bulunmamıştır. Bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: COVID-19, Roman öğrenciler, sosyodemografik değişkenler, psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terk riski, okul iklimi

Abstract

This descriptive study intended to compare the school dropout risks of Roma and non-Roma students attending secondary school during the COVID-19 pandemic period according to a set of sociodemographic variables and in terms of psychological resilience, emotional problems, self-perception, school climate, and dropout risk. The study group comprised 125 Roma and 175 non-Roma students and their mothers and fathers in Ankara, Istanbul, and Balıkesir. The study used the Personal Information Form, Child and Youth Psychological Resilience Scale, Emotional Problems Subscale-Parent Form, Self-Perception Profile for Children, School Dropout Risk Scale, and School Climate Scale. t-test, Kruskal Wallis, and Mann Whitney U were used for data analysis, and the analyses were made using SPSS 26.00 and AMOS 26. The dropout risk, perception of failure, and antisocial and silent behavior types were higher among Roma students than non-Roma students, and the dropout risk, perception of failure, and antisocial behavior types were higher among male students among Roma students. The scores of Roma students' dropout risk, perception of failure, silent and antisocial behavior types did not differ according to the grade level, family's monthly income level, number of siblings, and father's educational level, but there was a difference according to the mother's education level. Roma students who had access to distance education had higher dropout risk scores. No significant difference was found between the psychological resilience, emotional problems, and school climate scores of Roma and non-Roma students. The findings were discussed according to the literature, and recommendations were made.

Keywords: COVID-19, Roma students, socio-demographic variables, emotional problems, psychological resilience, self-perception, school dropout risk, school climate

Teşekkür

Keyifli ve bir o kadar da zorlu yüksek lisans sürecimde destekleri ile yanımda olanlar herkese çok teşekkür ederim. Romanlarla çalışmak benim için hiç kolay değildi ancak bu süreçte çok güzel insanlar ve bambaşka bir dünya ile tanışma fırsatına eriştim. Tezime katılmayı kabul eden Roman olan ve olmayan tüm çocuklara, annelere ve babalara çok teşekkür ederim.

Öncelikle kıymetli tez danışmanım, zorlandığımda bana destek olan, her zaman kolaylıkla ulaşabildiğim, emeğini ve zamanını ayırmaktan hiç çekinmeyen, beni her zaman akademik yazma konusunda destekleyen ve cesaretlendiren hayatımda olmasından, kendisini tanımaktan çok mutlu olduğum çok kıymetli canım tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK'e çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan, psikolojik danışma konusunda derslerinde çok şey öğrendiğim, Romanlarla tanışmama vesile olan, danışan görmek konusunda beni cesaretlendiren, görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştiren çok kıymetli hocam Prof. Dr. İbrahim KEKLİK'e, yüksek lisansta kendisinden ders alma şansına eriştiğim, görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştiren kıymetli hocam Prof. Dr. Türkan DOĞAN'a, kendilerini tanımaktan onur duyduğum görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştiren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI hocalarıma çok teşekkür ederim. Bugüne kadar farklı yönlerimi gelişmesini destekleyen tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Kendisiyle çok ihtiyacım olan bir dönemde tanışma fırsatı bulduğum, kendimi tanıma sürecimde yolumu aydınlatan, zorlandığımda cesaretlendiren, yanımda olan, görüşleriyle farklı yollar gösteren, terapist ve akademisyen kimliğinin yanı sıra hayattaki duruşunu hayranlıkla izlediğim ve örnek aldığım çok kıymetli hocam Neslihan ARICI ÖZCAN'a çok teşekkür ederim.

Kabul Kararlılık Terapisi Eğitimi'nde tanıştığım ve sonrasında birlikte bu ekolde okumalar yaptığımız, tez sürecimde de desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Dr. Tuba SÖKMEN ve Macide Zeynep BİLSEL-SÜNER hocalarıma çok teşekkür ederim.

Roman Hakları Derneği'nde tanıştığım Roman kimliğini hiç çekinmeden ifade eden Romanlardan veri toplama sürecinde destek olan ve beni derneklerle ve kendi mahallesindeki Romanlarla tanıştıran kıymetli arkadaşım Fatoş KAYTAN'a, Romanlarla iletişime geçmeme destek olan ve kendileri de Roman olan Reşat KAYTAN'a, Kenan SAY'a ve Murat TURAN'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca benim üzerimde çokça emeği olan canım anneannem Naciye HÖÇÜK'e ve bu süreçte birlikte yaşama fırsatı bulduğum ve kendisinden çok şey öğrendiğim canım babaannem Ulviye Ayhan ŞENALP'e destekleri için çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde katılımcı bulmamda bana destek olan ve Roman mahallelerinden dönerken ulaşım problemimi çözen, ayrıca ihtiyacım olduğunda desteğini hiç esirgemeyen biricik kardeşim Ensar ŞENALP'e ve farklı tarzı ve duruşu ile ailemize renk katan, zorlandığımda, ihtiyacım olduğunda desteğini hiç esirgemeyen biricik kardeşim Ayşe ŞENALP'e çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde öğretmen kimliği ile veri toplama sürecimde katılımcılar ile bağlantı kurmamda bana destek olmasının yanı sıra tüm hayatım boyunca yanımda olan, her zaman desteğini ve emeğini hissettiğim, enerjik kişiliği ile canım bahar dalım, ilk öğretmenim ve örneğim biricik annem Nurcan HÖÇÜK'e ve mütevaziliği, mesleğine olan özeni ve akademik kimliği ile önümdeki ilk örnek ve veri toplama sürecimde aynı şehirde daha çok vakit geçirme şansım olan, yıllar önce kitaplarını karaladığım, ayrı şehirlerde olsak da yanımda ve bana destek olan biricik babam Prof. Dr. Ahmet Zafer ŞENALP'e ve veri toplama sürecimde katılımcılarla bağlantı kurmamda bana destek olan, babamın kıymetli eşi biricik ablam Nesrin ŞENALP'e çok teşekkür ederim.

Ve son olarak, tez yazma sürecimde hayatıma giren, kıymetlilerimden bana en güzel hediye olarak gelen, bu süreçte emeği, desteği, sabrı, neşesi ve yanımda olması ile iyi ki hayatımda olan canım yol arkadaşım ve çok kıymetli eşim Tarık Ahmet ŞENTÜRK' e çok teşekkür ederim.

Filistin'de Katledilen Tüm Annelere ve Çocuklara...

İçindekiler

| | |
|--|------|
| Kabul ve Onay..... | ii |
| Öz..... | iii |
| Abstract..... | iv |
| Teşekkür..... | v |
| Tablolar Dizini..... | xi |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini..... | xiii |
| Bölüm 1 Giriş..... | 1 |
| Problem Durumu..... | 1 |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 15 |
| Araştırma Problemi..... | 21 |
| Sınırlılıklar..... | 23 |
| Tanımlar..... | 24 |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 25 |
| Okul Terki..... | 25 |
| Ekolojik Kuram..... | 28 |
| Okul Terk ile İlgili Araştırmalar..... | 29 |
| Romanlar ve Okul Terki ile İlgili Araştırmalar..... | 35 |
| Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Araştırmalar..... | 40 |
| Duygusal Sorunlar ile İlgili Araştırmalar..... | 44 |
| Benlik Algısı ile İlgili Araştırmalar..... | 48 |
| Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar..... | 51 |
| Bölüm 3 Yöntem..... | 55 |
| Araştırmanın Türü..... | 55 |
| Araştırmanın Çalışma Grubu..... | 55 |
| Veri Toplama Süreci..... | 58 |
| Veri Toplama Araçları..... | 59 |

| | |
|--|-----|
| Verilerin Analizi | 66 |
| Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma..... | 70 |
| Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler..... | 102 |
| Kaynaklar | 110 |
| EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri..... | 150 |
| EK-B: Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilimsel Araştırma Platformu Onayı..... | 155 |
| EK-C: Öğrenci ve Ebeveyn Gönüllü Katılım ve Bilgilendirilmiş Onam Formları ... | 156 |
| EK-Ç: Ölçekler..... | 158 |
| EK-D: Araştırma Etik Komisyon Onay Bildirimi..... | 164 |
| EK-E: Etik Beyanı | 165 |
| EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu | 166 |
| EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report..... | 167 |
| EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı..... | 168 |

Tablolar Dizini

| | |
|---|----|
| Tablo 1 <i>Çalışma ve Karşılaştırma Grubunun Yaş Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Cinsiyete Göre Dağılımları</i> | 56 |
| Tablo 2 <i>Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri</i> | 57 |
| Tablo 3 <i>Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi İstatistikleri</i> | 68 |
| Tablo 4 <i>Roman Öğrencilerin Okul Terk Risklerinin Cinsiyete Göre Değişimine Dair t Testi Sonuçları</i> | 70 |
| Tablo 5 <i>Roman Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> | 71 |
| Tablo 6 <i>Roman Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> | 72 |
| Tablo 7 <i>Roman Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> | 73 |
| Tablo 8 <i>Roman Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları</i> | 74 |
| Tablo 9 <i>Roman Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları</i> | 76 |
| Tablo 10 <i>Roman Öğrencilerin Okul Terki Risklerinin Uzaktan Eğitime Erişim Durumlarına Dair t Testi Sonuçları</i> | 77 |
| Tablo 11 <i>Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Puanlarıyla İlgili Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> | 79 |
| Tablo 12 <i>Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Duygusal Sorunlar Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> | 79 |

| | |
|--|----|
| Tablo 13 <i>Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı Profili Puanlarıyla ilgili Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> | 80 |
| Tablo 14 <i>Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Terki Riski Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> | 82 |
| Tablo 15 <i>Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul İklimi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> | 84 |

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği (European Union)

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

AERA: Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (American Educational Research Association)

ÇİBAP: Çocuklar için Benlik Algısı Profili

ÇGPSÖ-12: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

EENEE: European Expert Network on Economics of Education

EUROSTAT: Avrupa İstatistik Ofisi (European Statistical Office)

GGA: Güçler ve Güçlükler Anketi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NSCC: National School Climate Center

NCES: National Center for Education Statistics

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UN: Birleşmiş Milletler (United Nations)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)

WBG: Dünya Bankası (World Bank Group)

WHO: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

Bölüm 1

Giriş

Pandemi döneminde Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul terk risklerine yönelik bu araştırmanın giriş bölümünde sırasıyla problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, araştırma problemine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İlgili bölümler aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

Problem Durumu

Her birey eğitim alma hakkına sahiptir. Bu durum uluslararası düzeyde Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin (1948) 26. maddesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (1950) ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin (1976) 2. maddesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) 28. maddesi ile güvence altına alınmıştır. Ayrıca 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 4. maddesinde okulların kapsayıcı kurumlar olduğu ve her bireyin herhangi bir ayrıma maruz kalmaksızın bu kurumlarda eğitim faaliyetlerini sürdürebilecekleri de belirtilmiştir. Eğitimin ve öğretim faaliyetlerinin sistemli olarak yürütüldüğü kurumlar olarak okullar eğitimsel işlevlerinin ötesinde öğrencilerin uzun süreli iyilik hallerini, sosyalleşme süreçlerini, karakter gelişimlerini destekleyen ve onlara temel beceriler kazandıran yapılardır (Barrow ve Woods, 2006). Ayrıca okullar öğrencilere öğretmenler aracılığıyla olumlu rol modeller sunan ve öğrencilerin olumsuz durumlara karşı başa çıkma mekanizmalarını geliştirebilecekleri koruyucu bir ortam, sosyal aidiyetlerini ve güvenlerini geliştirebilecekleri güvenli bir çevre sunan yapılar olma özelliği göstermektedirler (Gilligan, 1998). Okulların öğrencilerin için böyle önemli bir özellik göstermelerinde ve öğrencilerin gelişimsel süreçlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamalarında okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri önemli rol üstlenmektedir. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (MEB, 2020) okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında öğrencilerin okula devamlarının sağlanması, sosyo-duygusal, akademik ve

kariyer gelişim alanlarının desteklenmesi ve gelişimlerini sekteye uğratan sorunları önlemeye yönelik hizmetler ve koruyucu hizmetler ile gerektiğinde izleme ve yönlendirme hizmetlerinin sunulması PDR hizmetlerinin önemli görevleri arasında bulunmaktadır. Ancak okullar bu denli kilit bir role sahipken bazı öğrenciler okul terki yaşayabilmekte ve okulun sunduğu imkanlardan uzaklaşabilmektedirler. Okul terki ile ilgili dünya genelinde kabul görmüş farklı tanımlar olmasına karşın en basit anlamda yasal olarak belirlenen okulu tamamlama yaşından önce okuldan ayrılma ve /veya okuldan elde edilen gerekli, formal nitelikleri kazanmadan okulu bırakma olarak açıklanmaktadır (Cullen, 2000). Başka bir tanımda ise okul terkinin öğrencilerin okula bağlılık ve değer atfetmemesi, okul aktivitelerine katılmamaları ve okulun gerekliliklerini yerine getirmemeleriyle birlikte başlayıp akademik başarı gösterememeleri ile devam eden ve okuldan ayrılma ile sonuçlanan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Finn, 1989).

Türkiye’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) incelendiğinde zorunlu eğitimden kaynaklı “devamsızlık” kavramına sıklıkla yer verilmiş olup “okul terki” kavramının direkt olarak kullanılmadığı onun yerine okul kaydına son verme, okul ile ilişkin kesilmesi, örgün eğitimin dışına çıkarılma ve açık öğretime yönlendirilme gibi nitelermelerin yer aldığı saptanmıştır. Okul terki kapsamı ya da diğer bir ifadeyle örgün eğitim dışında kalma ilkokul ve ortaokulu kapsayan ilköğretim düzeyinde MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne (2014) göre zorunlu eğitim dönemi bittikten sonra devam eden iki yılda okulu bitirememiş olmak, ortaöğretim düzeyinde ise MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine (2013) göre zorunlu eğitim çağı dışında kalmak, ikinci kez sınıf tekrarı yapmak ya da bir kere sınıf tekrarı yapıp bir kere sorumluluk sınavlarından geçememek ve çeşitli disiplin cezaları alarak okuldan uzaklaştırılmaktan oluşmaktadır.

Okul terkinin önemli belirleyicilerinden birini okuldan erken ayrılma oluşturmaktadır. Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat, 2021) verileri okuldan erken ayrılma kavramını en fazla

ortaokuldan mezun olmak olarak ele alırken bu verilere göre Avrupa'da yaşayan 18-24 yaşındaki bireylerin %9.9'u okuldan erken ayrılmış olup başka herhangi bir eğitime ya da programa devam etmemiştir. Okuldan erken ayrılanların oranları Slovakya'da %2.9, Çekya'da %2.7, Macaristan'da %1.3, İsveç'te %1.2, Lüksemburg'ta %1.1 ve Bulgaristan'da %0.2 ile 10 yıllık süre içerisinde artış göstermiştir. Ayrıca üye ülkelerden Çekya, Slovakya, Macaristan, İsveç, Polonya ve Slovenya'daki okuldan erken ayrılan genç kadınların oranlarında on yıl içerisinde artış saptanmıştır. Avrupa Birliği (AB) ülkelerindeki cinsiyet dağılımına bakıldığında ise erkeklerin %11.8'inin kadınlara göre %3.8'lik bir oranla daha fazla okuldan erken ayrıldıkları belirlenmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO; 2019) okul dışındaki çocuklarla ilgili yayınladığı raporda tüm dünyada 29.9 milyon kız çocuğu, 31.6 milyon erkek çocuğu olmak üzere toplamda 61.5 milyon çocuğun ortaokul çağında olup da okula gitmedikleri belirtilmiştir. Cinsiyet açısından farklılıklara bakıldığında ise dünya genelinde ortaokul düzeyinde kız çocuklarının erkek çocuklara göre %0.1 oranla daha fazla okul dışında kaldıkları tespit edilmiş olup cinsiyet açısından en geniş fark Orta Asya'da görülürken en az fark Latin Amerika'da ve Karayipler'de saptanmıştır. Okullaşma oranı da okul terki için önemli emarelerden birisini oluşturmaktadır. Nitekim, Türkiye'deki MEB (2022/2023) istatistiklerine göre ortaokul düzeyindeki net okullaşma oranı %91.21 olarak belirlenmekle beraber ortaokul düzeyindeki kız çocuklarında bu oran %91.21 iken erkek çocuklarında bu oran %91.22 olarak saptanmıştır. Bu istatistikler incelendiğinde her ne kadar Türkiye'de okul terki yapan kız ve erkek çocuklarının oranları birbirine yakın olsa da dünya genelindeki istatistiklerde olduğu gibi kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha büyük oranda okul terkinde bulunduğu söylenebilir.

Okul terki eğitim kademelerinin hepsi göz önüne alındığında tek bir sebebe indirgenemeyecek karmaşıklıkta olup birey, aile ve bireyin ait olduğu toplum gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan hem ekonomik hem de sosyal alanda olumsuz sonuçlar doğuran bir kavramdır (Andrei vd., 2011). Ortaokul seviyesine bakıldığında ise pandemi öncesinde

yapılan birçok araştırma göstermiştir ki okul terkinde ailelerin çocuklarına yeterince ilgi göstermemeleri, onlarla iyi iletişim kurmamaları ile aile bağlarının zayıf olması (Aküzüm vd., 2015; Rumberger, 1995; Şahin vd., 2016; Şimşek ve Şahin, 2013) ailelerin yaşadıkları maddi problemler ve okul için yeterli ekonomik kaynak ayıramamaları (Aküzüm vd., 2015; Özdemir vd., 2010; Rumberger, 1995; Şahin vd., 2016), çocukların aile içinde psikolojik ve fiziksel istismara maruz kalmaları (Sofuoğlu vd., 2016), boşanma, ebeveyn kaybı, ailenin yetersiz eğitim almış olması ile eğitime bakış açısı (Şahin vd., 2016), geniş aile yapısı (Özdemir vd., 2010), ailenin düşük akademik desteği ve çocuğun eğitiminden beklentilerinin düşük düzeyde olması (Rumberger, 1995), öğrencinin evde uygun çalışma ortamı bulamaması (Şahin vd., 2016) aile ile ilgili önemli risk faktörlerini oluşturmaktadır. Türkiye’de ailelerdeki ana dilin Arapça ve Kürtçe olması (Şimşek ve Şahin, 2013) ve göç etmek (Özdemir vd., 2010) de okul terki risk faktörlerinden bazılarıdır. Başka bir araştırmada ise aile içinde karşılaşılan problemler öğrencilerin özsayıgılarını etkileyerek öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığı için okul terki riski oluşturduğu belirtilmiştir (Derivois vd., 2015). Ailelerin birçok sebepten ötürü eğitim hayatını sonlandıracak derecede otoriter yapıda olmalarının da okul terkine yol açtığı belirlenmiştir (Saito, 2021).

Okul terkinde etkili olan ve öğrencinin bireysel özellikleri ile bağlantılı olabilecek diğer faktörleri ise sınıf tekrarı yapmak (Rumberger, 1995), madde kullanımı (Goulet vd., 2020), okul değiştirme (Rumberger, 1995; South vd., 2007), yüksek devamsızlık oranları (Lamote vd., 2013; Rumberger, 1995; Tırpancioğlu, 2019), öğrencinin düşük akademik başarısı (Borgna ve Struffolino, 2017; Finn, 1989; French ve Conrad, 2001; Rumberger, 1995; Şahin vd., 2016), öğrencinin akademik başarısızlığından farklı olarak başarısız olduğu düşüncesi ya da başarısız olma korkusu (Aküzüm vd., 2015), başkaları tarafından reddedilme (French ve Conrad, 2001); saldırganlık, antisosyal davranış ve kurallara uymama (Aküzüm vd., 2015; French ve Conrad, 2001; Rumberger, 1995), hastalık ve öğrenme problemleri (Şahin vd., 2016) oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla

ilişkileri, okula ulaşımındaki problemler ve olumsuz hava ve iklim koşullarının (Şahin vd., 2016) da okul terki için risk faktörü olduğu belirlenmiştir.

Dünya genelinde okul terki olgusu halihazırda önemli bir sorun teşkil ederken COVID-19 pandemisinin ortaya çıkışıyla birlikte eğitim birçok ülkede uzaktan devam etmiş olup birçok çocuğun internete erişememesi sorunu belirginleşmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2020) da yayınladığı raporda dünya genelinde COVID-19 ile birlikte 463 milyon çocuğun uzaktan eğitime erişimi olmadığını belirtmiştir. Ek olarak pandemi ile birlikte çocuklarda bilişim teknolojileri kullanma becerilerindeki yetersizlikler, materyal ve kılavuz eksiklikleri, elektrik altyapı eksiklikleri, ebeveynlerin e-öğrenmeyi yeterince destekleyememesi, online eğitime eşit erişim olamaması gibi nedenlerden (UNESCO, 2020a) dolayı eğitimden yavaş yavaş kopuş ile meydana gelebilen okul terkinin yeniden bir risk olarak gündeme gelmesi beklenebilir.

Pandemi döneminde yapılan çalışmalar da okul terki oranlarındaki artışa ve riske dikkat çekmektedir. Birleşmiş Milletler'in (UN, 2020) de yayınladığı raporda pandemiden dolayı ülkelerdeki ekonomik problemlere bağlı olarak öğrencilerin eğitime erişimlerinin azalması ve okul devamsızlıklarının artması ile birlikte okul terki oranlarının artış göstermesinin beklendiği ifade edilmiştir. UNESCO (2020b) da hazırladığı politika notunda COVID-19 pandemisini takiben 190'ı aşkın ülkedeki öğrenci nüfusunun %94'ünü temsil eden 1.6 milyar kadar öğrencinin okulların kapanmasından olumsuz anlamda etkilendiğini belirtmiş olup 24 milyon çocuğun okulu terk etme riski altında olduğunu bildirmiştir. COVID-19 döneminde Pakistan'da okul terk oranları artmış olup kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha fazla oranda okul terkinde buldukları saptanmıştır. Ayrıca en fazla okul terki ilkokul seviyesinde görülmüştür (Khan ve Ahmed, 2021). Benzer şekilde UN (2020) politika raporuna göre COVID-19 ile ekonomik gelirlerin azalması ve yoksulluğun artmasıyla çocukların ilkokul ve ortaokulu tamamlama olasılıklarının düşmesinin beklendiğini bildirmiş olup bu açıdan en riskli ülkelerin Haiti, Ürdün, Nepal, Pakistan ve Sahra-Altı Afrika ülkeleri gibi düşük gelirli ülkeler olduğu ifade edilmiştir. Eylül 2020'den Şubat 2022 tarihleri arasında

yayımlanan herhangi bir coğrafik yer sınırlaması olmaksızın okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki araştırmaların dahil edildiği bir derleme çalışmasında okul terkine yönelik çalışmaların çoğunun ilkokul düzeyindeki çalışmalardan oluştuğu belirlenmiştir (Moscoviz ve Evans, 2022). Aynı araştırmada okul terki çalışmalarının Brezilya, Etiyopya, Gana, Liberya, Sierra Leone Cumhuriyeti, Hindistan, Kenya, Malavi, Nijerya, Pakistan, Senegal, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Uganda'da yürütüldüğü bu ülkeler arasında ise en yüksek okul terk oranının Nijerya ve Brezilya'da olduğu tespit edilmiştir. Okul terki riski %1'den %35'lere ulaşmış olup Kenya ve Nijerya gibi ülkelerde kız çocuklarının daha fazla okul terki riskine sahip olduğu saptanmıştır. Tüm bu araştırmalara bakıldığında pandemi ile dünya genelinde durum böyleyken Türkiye'de COVID-19 ile birlikte farklı eğitim kademelerinde okul terkine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Türkiye'deki dezavantajlı gruplardan bir tanesini Romanlar oluşturmaktadır. Romanlar olumsuz yaşam koşullarına sahip olup (Genç vd., 2015), yetersiz beslenme, sağlık güvenceleri olmama ve maddi anlamda düşük gelire sahip olma gibi şartlarla karşı karşıyalardır (Kabaklı, 2013). Türkiye'nin AB süreçlerindeki durumu ile (Dişli, 2016) zellikle 2000'li yıllarda Türkiye'de sesleri duyulmaya başlanmıştır (etin, 2017). Bu bağlamda da Türkiye'nin farklı şehirlerinde Romanlarla araştırmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalara bakıldığında Romanlarda erken evlilik (Romanlar Federasyonu, 2015; Taylan, 2016), işsizlik (Koyun ve Çiçekoğlu, 2011; Romanlar Federasyonu, 2015), ocuk işçiliği (Koyun ve Çiçekoğlu, 2011; Romanlar Federasyonu, 2015), ayrımcılığa uğrama (Romanlar Federasyonu, 2015) gibi durumlara sıklıkla rastlanıldığı saptanmıştır. Küçük yaşlarda çalışma hayatına atılan, ders çalışıp okula devam etmek için yeterince imkn bulamayan bir grup olan Romanlar, erken yaşlardan itibaren eğitimden uzak kalmaktadırlar (etin, 2017). Öte yandan Roman ğrencilerin uzun süreli okul devamsızlıklarının da okul terki için risk faktörü olduğu belirlenmiştir (Mercan-Uzun ve Bütün, 2015). Bu açıdan Roman ğrencilerin okula devamsızlık nedenleri: Roman ocukların okulda psikolojik baskı hissetmeleri, akran çevrelerinin kendilerine kötü davranmaları, ğretmenlerinin de önyargılı

tutumlar sergilemeleri ve ebeveynlerin çocuklarla yeterince ilgilenmemesi olarak saptanmıştır (Kumcağız vd., 2018). Bir diğer araştırmada ise ebeveynin okul terki yapmış olması, ebeveynlerin çeşitli sebepler üreterek çocuklarının okula gitmelerini engellemeleri (Cerit ve Porsuk, 2020; Mercan-Uzun ve Bütün, 2015), evde engeli olan ve yaşlı bireyin olması Roman çocukların okula devamsızlığında etkili sebeplerdir (Cerit ve Porsuk, 2020). Ortaokul düzeyinde ise devamsızlık yapmanın ve ailesel düşük ekonomik seviyenin okul terki için risk faktörü olduğu bulunmuştur (Sütçü, 2015). İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından yayınlanan Roman Çalıştay Raporu'na (2019) göre de Roman çocuklar çocuk işçiliği, ders çalışabilmeleri için gerekli olan fiziki koşulların olmayışı, okulların evlerine uzak olması, ulaşım giderlerini karşılayacak imkanlarının olmaması, kardeşlerine ebeveynlik yapma gibi durumlardan ötürü okul terki ile yüz yüze kalmaktadırlar. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2019-2021) tarafından hazırlanan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi 2. Aşama Eylem Planı'nda Roman ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının ve eğitim olanaklarının yetersiz oluşu ve o olanaklara ulaşmada yaşadıkları güçlükler ile okula aidiyet ve uyumdaki problemlerden kaynaklı olarak okulu terk etmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir. Romanlar Federasyonu'nun (2015) raporuna göre Romanların çoğu ortaokul mezunu olmakla birlikte üniversite ve ön lisans seviyesindeki mezun oranları %1'e dahi erişememiştir. Ayrıca liseden mezun Romanlar yaklaşık %10'a tekabül ederken Roman nüfusun çoğunluğunun okuma yazmayı öğrendikten sonra okulu bırakan %43'lük bir kesimde olduğu bulunmuştur. Çankırı'da Romanların olduğu bir mahallede yapılan başka bir araştırma sonucunda ise Romanlar arasında çocuk işçiliğinin yaygın olduğu; ebeveynlerin eğitim düzeyine bakıldığında anne-babaların son bitirdikleri okulun çoğunlukla ilkokul olduğu saptanmıştır (Koyun ve Çiçekoğlu, 2011). Pandemi dönemindeki eğitimden en çok etkilenen grupların düşük sosyoekonomik çevreden bireyler, kız çocukları, azınlık gruplar, engeli olan bireyler ve mülteciler gibi kırılgan gruplar olduğu (Kubilay, 2021) göz önüne alındığında pandemi öncesinde okul terki riski barındıran bir grup (Kumcağız vd., 2018) olan Roman öğrencilerin pandemi ile birlikte uzaktan eğitime erişimde yaşanan problemlerle ve ailelerinin olası ekonomik sorunlarıyla okul terki riskleri artabilir. Bütün bu

nedenlerden dolayı Romanların pandemi döneminde okul terki risklerine yönelik yapılacak bir araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve önleme ve müdahale çalışmalarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Okul terki riski sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet açısından farklı şekilde seyredebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında erkek çocukları için en temel okul terk nedeni ailenin geçimine katkı sağlamak amacıyla çalışmak zorunda kalmak iken kız çocuklarda durum annenin yükünü paylaşarak evdeki diğer çocukların bakımına destek olmak olarak ön plana çıkmaktadır (Özdemir vd., 2010). Pakistan’da yürütülen bir araştırmada ise kızların okul terkinde yoksulluk, aile ve sosyal tutumlarının temel faktörleri oluşturduğu saptanmıştır (Yasin ve Aslam, 2018). Cinsiyet açısından okul terki olgusu değerlendirildiğinde erkek çocukların kızlara oranla daha fazla okul terki riski taşıdığını bildirilen çalışmalara rastlanmıştır (Kim vd., 2015; Özgü, 2015; Sütçü, 2015; Tırpancioğlu, 2019; Yorğun, 2014). Bu araştırmaları destekler nitelikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok risk altında olduğunu belirten araştırmalara bakıldığında okul terkinde etkili olan faktörleri işe girme imkanlarının daha fazla olması (Borgna ve Struffolino, 2017), çalışmak zorunda kalmaları (Akgün, 2004; Marphatia vd., 2019), başarısızlık karşısında daha kırılgan olmaları (Borgna ve Struffolino, 2017) olarak tespit etmişlerdir. Ancak kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha fazla okul terki riski barındırdığını tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (ör., Gökşen vd., 2006; Özdemir vd., 2010). Pandemi dönemindeki duruma bakıldığında ise COVID-19’un kız çocuklarında ve erkek çocuklarında farklı sonuçlar doğurması beklenirken erkek çocukların aile ekonomisine destek olmak amaçlı okul terkinde bulunabilecekleri belirtilmiştir (Dünya Bankası Grubu, 2020). Ancak toplumsal cinsiyet rolleri sebebiyle kız çocuklarının da pandemi sürecinde birçok olumsuzluklarla karşılaştıkları, ev içi iş yüküne yardım etme vb. nedenlerle okul hayatlarının olumsuz etkilenebileceği de alanyazında ifade edilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020). Bu açıdan pandemi döneminde özellikle okul terki riskinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koyacak daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç vardır.

Okul terki ile ilişkili olabilecek bir diğer sosyodemografik değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyinin yer aldığı araştırmalara bakıldığında Kuzey Carolina'daki tüm devlet liselerinde farklı etnik gruplardan Afro-Amerikanlar, Latin Amerikalılar ve Amerikalı yerlilerin de dahil olduğu bir araştırmada okul terkin en yüksek olduğu düzey 9. sınıf olarak belirlenmiştir (Stearns ve Glennie, 2006). Türkiye'de ise Mersin'de 578 lise öğrencisiyle yürütülen bir araştırmada sessiz davranmaya bağlı okul terki riski tipinde 10. sınıf, antisosyal davranmaya bağlı tipte ise 11. sınıf öğrencilerinin en çok risk altında kalan grup olduğu saptanmıştır (Zengin, 2021). Türkiye'de ortaokul düzeyindeki duruma bakıldığında ise İzmir'in Konak ilçesinde 10 ortaokulda eğitim hayatına devam eden 903 öğrencinin dahil olduğu bir çalışmada en çok okul terki riski barındıran öğrencilerin 8. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Tırpancıoğlu, 2019).

Okul terki için ilkökul (Mishra ve Azeez, 2014) ve lise düzeyinde ailenin sosyoekonomik koşullarının risk faktörü olduğunu gösteren farklı araştırmalar bulunmakla beraber (Ingrum, 2006; Suh ve Suh, 2007) Kamboçya'da bir, dördü ve yedinci sınıftaki öğrenci grubundaki üç kohort ile yürütülen boylamsal araştırma ailenin sosyoekonomik durumunun okul terki için önemli bir faktör olmadığını göstermiştir (No vd., 2016). İspanya'da yürütülen bir araştırmada ailedeki çocuk sayısı ve lise düzeyinde okul terkinin ilişkili olduğu saptanırken (Driscoll, 1999), Şanlıurfa'da yürütülen başka bir araştırmada ise ailedeki çocuk sayısının artmasının okula devam etme oranını olumsuz yönde etkilemediği saptanmıştır (Karacabey, 2016). Okul terk ve anne-baba eğitim seviyesi arasındaki ilişkiye bakıldığında Norveç'teki bir araştırmaya göre anne babanın düşük eğitim seviyesinde olmasının liseyi terk etmedeki en önemli sosyoekonomik gösterge olduğu belirlenirken (De Ridder vd., 2013), İzmir'de 11-13 ve 16 yaşlarında okulu bırakan öğrencilerin yaklaşık %50'sinin ailesinin en fazla ilkökul mezunu olduğu (Sofuoğlu vd., 2016), Hindistan'ın Bilaspur şehrinde ise ilkökulu bırakanların ailelerinin ilkökulu dahi bitiremedikleri saptanmıştır (Mishra ve Azeez, 2014).

Yukarıdakilere ek olarak, uzaktan eğitime erişim engelinin okula devam etmeyi olumsuz etkilediği dolayısıyla okul terki için risk oluşturduğu alanyazında vurgulanmaktadır. Örneğin, Endonezya'da 9 ayrı bölgede toplamda 900 aile, 15 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada her üç çocuktan birisinin uzaktan eğitime erişimi olmadığı için okula devam edemedikleri tespit edilirken (Indrawati vd., 2020), okul terkinde uzaktan eğitime erişim olmamasının önemli bir faktör olabileceği ortaya çıkmıştır (UNESCO, 2020a). Dolayısıyla ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki riski düzeylerinin çocukların cinsiyeti, sınıf düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne babaların eğitim düzeyi, uzaktan eğitime erişim durumu gibi sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi önemli görünmektedir. Roman öğrencilerin okul terki risklerinin yukarıda belirtilen değişkenler açısından incelenmesinin yanı sıra ortaokul düzeyindeki Roman öğrenciler ile Roman olmayan öğrencilerin pandemi döneminde çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin de alanyazın için katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Pandemi döneminde ortaokul düzeyindeki Roman olan ve olmayan öğrencilerde incelenmesi önemli değişkenlerden birisini psikolojik dayanıklılık oluşturmaktadır. Psikolojik dayanıklılık fizik ve mühendislik bilimlerinde stres ve gerginliğe dayanabilme ya da orijinal formuna geri dönebilme anlamına gelse de psikoloji alanyazınında zorlu bir duruma olumlu bir şekilde uyum sağlayabilmeyi içermektedir (Masten ve Gewirtz, 2006). Psikolojik dayanıklılık aynı zamanda sıkıntılı durum karşısında uyum sağlayabilmeyi barındıran dinamik bir süreç (Luthar vd., 2000) olup sistemik bir yaklaşımdan bakıldığında ise okul, aile, toplumun bir araya gelerek öğrencilerin psikolojik ve eğitimsel iyi oluşunu desteklemesine yönelik bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Esquivel vd., 2011). Psikolojik dayanıklılık kimi çocuk için doğal bir süreç içerisinde gelişirken kimi çocukta ise dışarıdan destek verilerek gelişen bir olguyu oluşturmaktadır (Masten ve Gewirtz, 2006). Nitekim, psikolojik dayanıklılıkla ilgili önemli niteliklere bakıldığında değişmez bir özellik olmayıp birey ve çevredeki etmenlerin bir araya gelmesi ve bireyin yaşamını etkilemesi neticesinde meydana gelen (Özcan, 2005) ve çeşitli müdahale ve psiko-eğitim programlarıyla sonradan

geliştirilebilen bir özelliği oluşturmaktadır (Koçhan, 2021). Türkiye’de pandemi öncesinde Romanların psikolojik dayanıklılığını ölçen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmış olup araştırmalardan bir tanesinde psikolojik dayanıklılıklarının erken ergenlik dönemindeki Roman gençlerin iyi oluşlarının göstergelerinden birisi olduğu yönündedir (Deniz, 2019). Ayrıca pandemi döneminde ortaokuldaki Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları arasındaki farkı incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamış olup bu şekilde bir araştırmanın yürütülmesi gerekli müdahalelerin yapılması için önemli görünmektedir.

Pandemi döneminde ortaokul düzeyindeki Roman olan ve olmayan öğrencilerde incelenmesi önemli olacak değişkenlerden bir diğerini de duygusal sorunlar oluşturmaktadır. Duygusal sorunlar; bozuklukları sınıflandırmadaki zorluklar, kişilerin gelişim süreçleri boyunca doğal olarak davranışsal ve duygusal durumlarında gerçekleşen değişimsel durumların varlığı, kırılgan grupları tanımlanmakta zorlanmalar gibi durumlardan dolayı kavramsallaştırılmakta zorluk çekilen bir sistemi oluşturmaktadır (Austin ve Sciara, 2015). Tanımlamadaki zorlukla beraber, duygusal sorunlar “içselleştirilmiş” davranışlar kısmını oluşturan depresyon, kaygı bozuklukları, travma sonrası stres bozuklukları gibi somut olarak hemen fark edilmeyen durumlardan oluşmaktadır. Çocuklarda karşılaşılan duygusal problemler eğitim hayatları için birtakım sorunları da beraberinde getirebilir. Örneğin, bazı çocuklar kaygı ve depresyon gibi içselleştirilmiş alanda duygusal problemlerle karşılaşp eğitim hayatlarını noktalayabilmektedirler (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Benzer şekilde Afro-Amerikan öğrencilerin de ümitsiz ve çaresiz hissetme, depresyon, evdeki problemlerden ötürü okula ve derslere odaklanamama gibi duygusal problemlerden dolayı okul terkinde bulunabildikleri ortaya çıkmıştır (Branson vd., 2013). Pandemi öncesinde halihazırda var olan duygusal problemlerin pandemi ile artması beklenmektedir. Nitekim, İtalya’da yürütülen bir araştırma pandemi döneminde okulların kapanması ile ergenlerde duygusal güçlüklerin artacağını göstermiştir (Esposito, 2021). Benzer şekilde Çin’de yürütülen bir araştırmada pandemi ile birlikte çocuklarda duygusal güçlüklerden anksiyete,

depresyonda artış ve sosyal etkileşimde azalma tespit edilmiş olup (Jiao, 2020), başka bir araştırmada ise öğrencilerin psikososyal problemlerinin okulların tekrar açıldığı ilk dönemlerde beklenmedik şekilde arttığı belirlenmiştir (Wang vd., 2021). Pandemi öncesinde duygusal problemler öğrencilerin yaşamlarını bu denli olumsuz etkilerken pandemi ile birlikte duygusal sorunlardaki artışla öğrencilerin yaşamlarının daha da fazla etkilenebileceği göz önüne alındığında özellikle pandemi döneminde ortaokul düzeyindeki Roman olan ve olmayan öğrencilerin duygusal sorunlarını karşılaştırmaya yönelik bir araştırma gerekli önlemlerin alınması ve müdahalelerin yapılması adına önemli görünmektedir.

Pandemi döneminde ortaokul düzeyindeki Roman olan ve olmayan öğrencilerde incelenmesi önemli olacak değişkenlerden bir diğerini de benlik algısı oluşturmaktadır. Benlik en genel anlamda özne ve nesne konumundaki "ben" kavramları arasında gidip gelen dönüşümlü düşünsel bir süreç olarak ele alınabilirken (Gecas, 1982) "bireyin davranış biçimini tespit eden kavramlarının, değerlerinin, amaçlarının ve ideallerinin dinamik organizasyonu" (Özoğlu, 1976, s. 94) olarak da tanımlanabilmektedir. Ayrıca benlik bireyin farkında olarak ya da olmayarak kendisine ait olarak deneyimlediği şeylerin hepsini kapsayan bir kavram olarak daha geniş bir şekilde ele alınmıştır (Şekercioğlu ve Koç, 2017). Benlik kavramı kendi içerisinde farklı kategorilere ayrılmıştır. Örneğin, benlik kavramı akademik ve akademik olmayan benlik olarak boyutlara ayrılırken akademik olmayan benlik ise sosyal, duygusal ve fiziksel benlik kavramı olarak boyutlandırılmıştır (Shavelson vd., 1976). Benlik algısı ise bireylerin kendi tutumlarını, duygularını, içsel durumlarını kendi davranışlarından ve davranışların gerçekleştiği bağlamlardan anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Bem, 1972). Benlik algısı da tıpkı benlik gibi alanyazında çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Örneğin, benlik algısı "eğitsel yeterlilik", "sosyal kabul", "atletik yeterlilik", "fiziksel görünüm" ve "davranışsal yönetim" olarak sınıflandırılırken (Harter, 2012) diğer araştırmacılar tarafından da bireye ait akademik (Yandı ve Köse, 2013), fiziksel (Aşçı, 2004) ve sosyal (Deran, 2021) gibi çeşitli alanlarda ve ideal benlik gibi benliğe dair farklı

süreçlere vurgu yapan farklı boyutlarda ele alınmıştır (Ayan, 2012). Benlik algısına dair alanyazında farklı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, benlik algısı ve okula devam ile ilgili araştırmaya bakıldığında ise Güney Galler'de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede yürütülen bu araştırmada öğrencilerin ilkokul ve ortaokul devamsızlık geçmişlerinden elde edilen verilere göre sürekli devamsızlık yapan öğrencilerin okula devam edenlere kıyasla benlik algılarının daha düşük seviyelerde olduğu tespit edilirken (Reid, 1982), başka bir araştırmada ise okul psikolojik danışmanlarının okul terkini önlemek amacıyla öğrencilerin akademik benlik algılarını geliştirmek için programlar hazırlamasının yararlı olacağı belirtilmiştir (Taylı, 2008). Başka bir araştırmada ise lise öğrencilerinin benlik algıları herhangi bir dezavantajlı gruba ait olup olmamaktan bağımsız olarak ilkokul öğrencilerine göre düşük bulunmuştur (Soares ve Soares, 1971). Bütün bu araştırmalardan sonra pandemi döneminde ortaokul gibi farklı eğitim düzeylerinde farklı etnik gruplar arasında benlik algısı düzeylerini kıyaslamaya yönelik araştırmaların yapılması gerekli tedbirlerin alınması adına önemli görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul terki riskini oluşturan önemli faktörlerden bir diğerini okulu bütün olarak değerlendiren okul iklimi olgusu oluşturmaktadır. Okul iklimi okulun sahip olduğu nitelik ve karakteri ile ilgili olan bir kavram olarak ifade edilmiştir (Cohen vd., 2009). Okul iklimi okulun fiziki, sosyal ve akademik kaynaklarını içermektedir (Loukas, 2007). Ayrıca okul iklimi kavramı daha da genişletilerek sadece öğrencilerin değil okul çalışanlarının ve ailelerin de sosyal, duygusal, akademik ve etik olarak yaşantılarının toplamını da kapsayan bir olgu olarak ele alınmaktadır (Thapa vd., 2013). Okul iklimi farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlara ayrılmıştır. Örneğin, okul iklimi öğretmenlerin öğrencilere yönelik cesaretlendirici tavır ve davranışları, akademik başarıya dikkat kesilmek, eğitim ortamının güvenli olması gibi boyutlarda sınıflandırılırken (Çalık ve Kurt, 2010) güvenlik, ilişkiler, öğrenme ve öğretme, kurumsal yapı, okul gelişim süreci olarak da ele alınmıştır (Thapa vd., 2013). Okul ikliminin tarihsel olarak incelendiği bir çalışmada ise düzen, güvenlik ve disiplin; akademik çıktılar, sosyal ilişkiler, sosyal imkanlar ve okul

bağlılığı okul ikliminin boyutları olarak değerlendirilmiştir (Zullig vd., 2010). Bunlara ek olarak farklı araştırmacılar tarafından olumlu ve olumsuz okul ikliminin nitelikleri belirtilmiştir. Örneğin, okul idarecilerinin, öğretmenlerin birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmaları ve öğrencilerin okula bağlılık dereceleri olumlu okul ikliminin özellikleri arasında sıralanmaktadır (Shannon ve Bylsma, 2006). Ayrıca, olumlu okul iklimi saygı kültürünün yerleştiği, öğrencilere adaletli davranılan ve öğrencilerin daha az yanlış anlaşıldıkları, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ettikleri ve başka öğrencileri de kabul ettikleri, şiddete başvurma yerine çatışma çözme ortamının geliştiği bir atmosfer olarak nitelenmektedir (Bucher ve Manning, 2003). Olumsuz okul iklimine bakıldığında ise okuldaki etkinliklerin yetersiz, okulun fiziki koşullarının kötü olduğu, okul yönetiminin öğrencilerin görüşlerine önem vermediği (Akgün, 2004) özelliklerden bahsedilmektedir. Olumlu okul iklimi, okul etkililiği (Şenel ve Buluç, 2016) akademik başarı (Wang ve Degol), özyeterlilik (Asıcı ve İkiz, 2019) okula aidiyet ve destekleyici öğretmen tutumları (Tavşanlı vd., 2016), okula bağlılık (Bilgin ve Taş, 2018), okul memnuniyeti (Özdemir vd., 2010) gibi faktörlerle bağlantılı olabilirken olumsuz okul iklimi de okul terki ile ilişkili olabilmektedir (Yüner ve Özdemir, 2017). COVID-19 pandemisinin eğitime verdiği hasara dair yapılan bir araştırmada Güney Asya Ülkelerinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupların okul ikliminden olumsuz etkilenecek okulu terk etme açısından risk altında oldukları ortaya çıkmıştır (Saito, 2021). Ayrıca COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş ile okulun fiziksel yapısından doğal olarak uzaklaşma yaşanmış olup okul iklimi kavramı okuldaki öğretmenlerin, idarecilerin ve okulla ilgili diğer faktörlerin değişmesiyle birlikte farklılaşmaya başlamıştır. Nitekim, bir araştırmada COVID-19 pandemisi ile öğretmenler arası sosyal mesafenin arttığı ve okul ikliminin de bu durumdan negatif yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır (Kazak ve Bergut, 2023). Dezavantajlı grupların durumu ve COVID-19 pandemisinin etkileri göz önüne alındığında COVID-19 pandemisinde ortaokula devam eden Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul iklimi puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemek önemli görünmektedir. Özetle, bireysel, ailevi ve okul ile ilgili değişkenlerin bir arada ele alınma

sebebi pandemi döneminde Roman öğrencilerin ekolojik sistem yaklaşımı perspektifinden var olan durumlarının incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul terki bireysel, ailevi ve de toplumsal düzeyde birçok olumsuz sonuç doğurmaktadır. Bireysel düzeyde, işsizlik (Bakırtaş ve Nazlıoğlu, 2021; Psacharopoulos, 2007) yaşam boyu öğrenmeye dahil olmada düşüş, risk almaktan kaçınma, düşük yaşam memnuniyeti görülürken (Psacharopoulos, 2007); toplumsal düzeyde ise sosyal yaşama uyumda problemler (Psacharopoulos, 2007), suçluluk oranında artış ve toplum ruh sağlığında azalma görülmektedir (Bakırtaş ve Nazlıoğlu, 2021; Psacharopoulos, 2007). Dolayısıyla okul terkinin önlenmesi hem bireysel hem de toplumsal olarak gelişmeye katkı sağlamaktadır. Okul terkinde bulunan çocuk ve gençlerin oranı 2018 yılında tüm dünyadaki çocuk ve gençlerin altıda biri olup 258.4 milyona denk gelmektedir (UNESCO, 2019). Ortaokul seviyesinde okul terkinde bulunan çocuklara bakıldığında ise tüm dünyadaki oranın %15.6'sını oluşturmaktadır (UNESCO, 2019). Alanyazında okul terki ile ilişkili "okul dışına itilme, okuldan ayrılma, okul dışında kalma, eğitim dışında kalma, okul dışına çekilme, okula gitmeme, örgün eğitim dışında kalma, zorunlu eğitim dışında kalma" kavramlarına dair Türkiye'de yapılan araştırmalar incelenmiş olup tezlere bakıldığında ise çoğunun lise düzeyine yoğunlaştığı saptanmıştır (ör., Binici, 2023; Çetin, 2019; Karacabey, 2016; Yorğun, 2014; Zorbaz, 2018). Araştırma makalelerine bakıldığında da lise düzeyinde yürütülen çalışmaların sayısının diğer eğitim düzeylerine kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir (ör., Arslan, 2021; Özer vd., 2011; Şimşek, 2011; Yüner ve Özdemir, 2017; Zorbaz ve Özer, 2020). Ancak ortaokul düzeyindeki araştırma makalelerinin (Aküzüm vd., 2015; İlhan-Tunç, 2009, Kahraman ve Havlioğlu, 2021; Şimşek ve Şahin, 2013) ve tezlerin (Kardaş, 2022; Katitaş, 2012; Özgü, 2015; Sütçü, 2015; Tırpancioğlu, 2019) sınırlı sayıda oldukları saptanmıştır. Öte yandan pandemi ile birlikte çoğu çocuğun uzaktan eğitime erişim sorununun ortaya çıkmış olduğu ve ortaokul düzeyinde eğitime erişemeyen kesimin yaklaşık 78 milyonu oluşturduğu (UNICEF, 2020) göz önüne alındığında ortaokul

öğrencileriyle okul terki konusunda bir çalışmanın gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda da vurgulandığı üzere, pandemi öncesinde var olan okul terki durumu ve pandeminin getirmiş olduğu eğitime erişimdeki problemler ile okul terki riski tekrar irdelenmesi gereken bir konuyu oluşturmaktadır. Pandemi döneminde okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyelerinden okul terk oranlarının yer aldığı 15 makale ve raporu kapsayan bir araştırmada okulu bırakma oranlarının yüzde birin altından, yüzde otuz beşin üzerine kadar yükseldiği tespit edilmiş olup pandemiden dezavantajlı grupların daha fazla etkilendiği belirtilmiştir (Moscoviz ve Evans, 2022). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016-2021) ve daha sonra değişen adıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından (2023-2030) tarafından yayınlanan "Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi"nde dezavantajlı gruplardan birisi olan Roman çocukların okul terk oranlarının yüksek olduğu ve en azından zorunlu eğitimi tamamlamalarının hedeflendiği belirtilmiştir. Romanların okul terki, okula devamsızlığı ve eğitimlerini sürdürebilmeleri, okula devam etmeleri ve okullaşmalarına dair kısıtlı sayıda araştırma (Cerit ve Porsuk, 2020; Gürhan vd., 2022; Kabaklı, 2013; Kaya vd., 2023; Kumcağız vd., 2018; Mercan-Uzun ve Bütün, 2015; Sarıtaş ve Çoban, 2022) ve bir adet teze (Akgün, 2004) ulaşılmıştır. Bu çalışmaların içerisinde nicel yöntemle yürütülen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Cerit ve Porsuk, 2020). Ayrıca pandemi döneminde okul terki kavramı ile ilintili olarak Romanların eğitimlerini sürdürmelerine dair yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır (Sarıtaş ve Çoban, 2022). Ancak, ortaokul düzeyinde Roman öğrencilerin okul terkinin önlenmesine yönelik yürütülen bir tez (Kardaş, 2022) dışında ortaokul düzeyindeki Roman öğrencilerin okul terkine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ekolojik sistem yaklaşımına göre bir çocuğun okul hayatını anlamak için birçok sistemin etkileşimi göz önünde bulundurulmalıdır (Çalış ve Erbay, 2022). Okul terkinin ekolojik sistem perspektifinden pandemi öncesinde yapılmış olan ilkokul (Abuya vd., 2013), ortaokul (Jozefowicz-Simbeni, 2008; Koç vd., 2020) ve lise (Koç vd., 2020; Özkan ve Selçik,

2016; Ogresta vd., 2021; Tyler, 2011; Yorğun, 2014; Zorbaz, 2018; Zorbaz ve Özer, 2020) olarak farklı eğitim düzeylerinden ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Pandemi döneminde ise sürdürülebilir eğitime dair Romanların çoğunlukta olduğu ortaokulda yürütülen ve ekolojik sistem temelinde bir araştırma var olmakla beraber (Kaya vd., 2023) ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terk risklerinin farklı bireysel ve ailevi değişkenlere göre ele alındığı ve Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul terki risklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ekolojik sistem bakış açısından psikolojik dayanıklılık bireyin içinde bulunduğu sistemlerle doğrudan ya da dolaylı dinamik etkileşiminin sonucu karşılaştığı değişikliklere ve zorluklara karşı uyum sağlama ve esneme kapasitesi olarak açıklanabilir (Masten, 2018). Bu açıdan bakıldığında psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yoksulluk ve sosyal dışlanmadan etkilenmesi beklenebilir. Örneğin, ortaokul ve lise düzeyinde sosyal dışlanma arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyinin azaldığı ortaya çıkarken (Işık ve Çelik, 2020) başka bir çalışmada da yoksulluğun psikolojik dayanıklılık için risk faktörü olduğu saptanmıştır (Öz ve Bahadır-Yılmaz, 2009). Sosyal dışlanmaya maruz kalan ve derin yoksulluğun içine doğan gruplardan birisi de Romanlardır (Turgut, 2019). Nitekim, Bir çalışmaya göre Roman çocuklar, kendi etnik gruplarından öğrencilerin yoğun olmadığı okullarda eğitimlerini sürdürürken dışlanma korkusuyla etnik kimliklerini gizlemektedirler (Genç vd., 2015).

Ergenlik dönemi psikolojik iyi oluşa destek olacak sosyo-duygusal gelişim için alışkanlıkların kazanıldığı önemli bir dönemdir (WHO, 2021). Ergenlik döneminde fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlerle beraber yoksulluk, ayrımcılık gibi yaşamdaki zorlu olaylara maruz kalmak ergenlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (WHO, 2021). Nitekim, 10-19 yaşları arasındaki ergenlerden her yedisinden birinin psikolojik problem yaşadığı ortaya çıkmıştır (WHO, 2021). Bunlara ek olarak, yine bu dönemdeki 10-14 yaşlarındaki çocukların yaklaşık %3.6'sında kaygı bozukluğu ve %1.1'inde depresyon görülürken 15-19 yaş grubu arasındaki ergenlerin ise %4.6'sında kaygı bozukluğu, %2.8'inde depresyon görüldüğü ortaya çıkmıştır (WHO, 2021). Ayrıca, yaş grubu 11-14

olarak değişen ergenlerle yürütülen başka bir araştırmada 11-13 yaşları arasında sosyal dışlanmaya maruz kalan ergenlerin 14 yaşlarında depresyon semptomları gösterdiği belirtilmiştir (Witvliet vd., 2010).

Sosyal dışlanma ve yoksulluk benlik gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim, lise öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada sosyal dışlanma düzeyleri arttıķa benlik saygısının düştüğü saptanmıştır (Gürler ve Demirli, 2017). Başka bir araştırmada ise düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen lise ğrencilerinde depresyon ve düşük benlik saygısının görüldüğü ortaya çıkmıştır (zmen vd., 2008). Benlik algısı bireyin iķine doğduğu toplum ile teması (Tutar,2016) ve ķevresiyle etkileşiminin kendisinde belirli bir anlam kazanması ile şekillenir (zoğlu, 1976). Benlik algısı duygusal problemlerden de etkilenebilmektedir. Örneğin, bir araştırmada akademik yeterliğe ilişkin benlik algısının ergenlerde görülen depresyon belirtileri ve okul terki arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur (Quiroga vd., 2013). Bununla beraber olumsuz benlik algısı okul terki gibi olumsuz bir sonuca da etki edebilir ki bir araştırma sonucunda benlik algısındaki bozulma ile başlayıp ve yavaş ilerleyen bir sreķ sonunda okul terki kararı alındığı ortaya çıkmıştır (Lan ve Lanthier, 2009).

Pandemi döneminde ve sonrasında duygusal problemlerin artması beklenmektedir. Nitekim, bir araştırmada 6-16 yaş grubu arasındaki ocuk psikiyatrisine başvuran çocuklardan pandemi öncesine kıyasla pandemi sürecinde başvuranların duygusal problemler puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Yaylacı ve Güler, 2022). Pandemiye duygusal anlamda kırılgan grupların daha çok etkilenmesi beklenebilir. Örneğin, Almanya'daki pandemi döneminde yapılan bir araştırmada da özellikle Roman ilkokul ğrencilerinin yüksek seviyelerde sosyo-duygusal problemleri olduğu ortaya çıkmıştır (Chwastek vd., 2022). Pandemi ile beraber ergenlerin benlik kavramlarının da etkilendiği tahmin edilmektedir. Örneğin, bir araştırmada pandemi ile birlikte ergenlerin genel benlik kavramlarında azalma olduğu tespit edilmiş olup kızların özellikle akademik

benlik kavramlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gonzalez-Valerio vd., 2020).

Okul iklimi ekolojik sistemler modelinde mikrosistem boyutunda yer almaktadır. Okulun öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyen (Ünver, 2022), duygularını fark edebileceği ve benlik gelişimlerine katkı sağlayan bir ortam oluşturma işlevi vardır (Pescaru, 2018). Okul iklimi ayrıca okulun etkililik düzeyi için de önemli bir faktör olmakla beraber (Şenel ve Buluç, 2016) öğrencilerin prososyal davranış geliştirmesine olanak sağlayan (Çalık vd., 2011), öğrenci başarısını olumlu etkileyen (Karadağ vd., 2016) ve öğrencilerin okula devam etmelerini olumlu yönde etkileyen (van Eck vd., 2016) önemli bir değişkendir. Ayrıca öğretmenlerin okuldaki motivasyonlarının ve öğretim faaliyetlerindeki etkilerinin artmasında da okul ikliminin öneminden söz edilebilir (Doğan ve Yıldırım, 2022). Olumlu okul ikliminin oluşturulması dezavantajlı grupların eğitim gördükleri okullarda eğitimden eşit düzeyde yararlanmaları ve okula devam etmeleri için ayrı bir önem kazanmaktadır. Nitekim, okul iklimi öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, geldikleri arka planlara bakılmaksızın kendi potansiyellerine ulaşmaları için önemli bir kavram olarak nitelendirilmiştir (Harris ve Jones, 2019). Pandemi döneminde dezavantajlı grupların okul ikliminin etkilerinden daha da fazla etkilendiği düşünülmektedir. Örneğin, COVID-19 pandemisi döneminde yapılan bir araştırmada Güney Asya ülkelerindeki dezavantajlı grupların okul ikliminden olumsuz etkilenecek okulu terk riski barındırdıkları saptanmıştır (Saito, 2021).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (2013-2030) hazırlamış olduğu Kapsamlı Ruh Sağlığı Eylem Planı'nda bebeklik döneminden yaşlılık dönemine kadar içinde ergenlik dönemini de kapsayan yaşam boyu ruh sağlığı gelişimine vurgu yapılmaktadır. Üye devletler için önerilen eylemlerde ruh sağlığı ve psikososyal desteğin psikolojik dayanıklılığı ve iyileşmeyi desteklemeye odaklanılmasını önermektedir. Bununla beraber olumsuz yaşam koşullarına sahip çocuk ve yetişkinlere yönelik iyileşme süreçlerini ve psikolojik dayanıklılıklarını geliştiren hizmetler sunulmasına, kırılgan grupların ruh sağlığının korunması ve güçlendirilmesine yönelik uygulamaların artırılması daha da önem kazanmaktadır. Ayrıca

Sağlık Bakanlığı tarafından yayınlanan Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı'nda (2021-2023) da gençlere yönelik eğitim ve toplum hizmetlerinin içine dahil edilebilecek biçimde erişilebilir koruyucu ruh sağlığı programlarının geliştirilmesi vurgulanmıştır. Bütün bunlar özellikle kırılgan grupların ruh sağlıklarını iyileştirmeye yönelik adımlar atılmasını kanıtlar niteliktedir.

Bunlara ek olarak, Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayınlanan 12. Kalkınma Planları Hedefleri (2024-2028) insan kalitesini arttırmak ve toplum sağlığını desteklemek ve korumak adına eğitim ve sağlık alanında çeşitli hedefler belirlemiştir. Bu hedefler içinde okul terkiyle karşı karşıya olan çocuklar için gerekli tedbirlerin alınması, öğrencilerin güvenli, yalnızca zihinsel değil duygusal gelişmelerini de önceleyen ve iyi oluşuna katkı sağlayan öğrenme ortamlarının kurulması bir diğer ifadeyle çocuklar için olumlu okul ikliminin tesis edilmesi, okullar arasındaki kalite farkının giderilmesi, eğitimin kapsayıcı hale getirilmesi, eğitime erişimdeki eşitsizliklerin giderilmesi, uzaktan eğitime erişimde karşılaşılan problemlerin ve teknolojiye erişimde eşitsizliklerin giderilmesi yer almaktadır. Ayrıca kaliteli yaşam sürdürülebilmek için çocukların iyi oluşlarının ve duygusal gelişmelerinin desteklenmesi ve takip edilmesi de diğer önemli gayeleri oluşturmaktadır.

Bütün bu gerekçeler göz önüne alındığında bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemi döneminde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risklerini bazı sosyodemografik özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve uzaktan eğitime erişim durumu) göre incelemek ve Roman olan ve olmayan öğrencileri psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul iklimi ve okul terki riski yönünden karşılaştırmaktır. Alanyazında böyle bir araştırmaya rastlanmamış olup bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı gibi pandemi sürecinde ve sonrasında yapılacak müdahale çalışmalarına yön verebileceği düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanları okul terki riski barındıran öğrencilerin tespit edilmesi, izlenmesi, müdahale edilmesi ve takibinde önemli rol oynamaktadır (White ve Kelly, 2010). Ortaokul düzeyinde okul terki riskine yönelik yapılacak bu çalışma ile okul psikolojik danışmanları okul terki riski barındıran öğrencileri tespit ederek bireysel düzeyde, öğrencilerin ailelerini,

okul idarecilerini ve öğretmenleri kısaca paydaşları sürece dahil ederek önleme ve müdahale çalışmaları planlayabilirler ve bu doğrultuda okul ikliminin gelişimine de katkı sunabilirler. Çocuklar içinde yaşadıkları mikrosistemden ve onlar arasındaki değişimden etkilendikleri için psikolojik danışmanların önleme ve müdahale çalışmalarını öğrencilerin içlerinde bulunduğu sistemin her bir katmanını tanıyarak planlamaları programların etkililiğini arttırdığı (Abrams vd, 2005) göz önüne alınabilir. Ayrıca, okul psikolojik danışmanları araştırmanın diğer değişkenleri olan psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar ve benlik algısı ile ilgili de problem ortaya çıkmadan birincil düzeyde önleme, problemlerin daha da artmasının önüne geçilmesi için ikincil düzeyde önleme ve gerekirse yönlendirme yaparak öğrencilerin tedavi almalarını desteklemek adına üçüncül düzey önleme çalışmaları planlayabilirler (Sarı, 2018).

Araştırma Problemi

Bu tez çalışmasında “*COVID-19 pandemi döneminde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki riskleri bazı sosyodemografik özellikler (cinsiyet, devam ettikleri sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, çocuk sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve uzaktan eğitime erişim durumu) bakımından anlamlı olarak farklı mıdır?*” ve “*COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki riski ve okul iklimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorularına cevap aranmıştır.

Alt Problemler. Çalışmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

1. COVID-19 pandemi döneminde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki riskleri bazı sosyodemografik özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve uzaktan eğitime erişim durumu) bakımından anlamlı olarak farklı mıdır?

1a. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risk puanları (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları) cinsiyete göre anlamlı olarak farklı mıdır?

1b. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risk puanları (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları) sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklı mıdır?

1c. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risk puanları (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları) ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklı mıdır?

1d. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risk puanları (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları) kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklı mıdır?

1e. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risk puanları (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları) anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklı mıdır?

1f. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risk puanları (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları) uzaktan eğitime erişimlerine göre anlamlı olarak farklı mıdır?

2. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokula devam eden Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı (eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim, genel öz-değer), okul terki riski (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma) ve okul iklimi (adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri) puanları arasında anlamlı olarak fark var mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılan Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin kendilerine doldurmaları için verilen “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği”ni (Arslan, 2015), “Çocuklar için Benlik Algısı Profili”ni (Şekercioğlu, 2009), “Okul Terk Etme Riski Ölçeği”ni (Sütçü, 2015), “Ortaokul Öğrencileri için Okul İklimi Ölçeği”ni (Atik ve Yerin-Güneri, 2016)”; Roman olan ve olmayan öğrencilerin ebeveynlerinin ise “Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu”nu (Güvenir vd., 2008) ve kişisel bilgi formunu samimi ve gerçeğe uygun bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. İkinci olarak ise ortaokula devam eden Roman öğrencilerden ve ebeveynlerinden oluşan çalışma grubunun temsil gücünün bulunduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma alanyazına birçok yönden katkı sağlamakla birlikte aynı zamanda bazı sınırlılıkları da içermektedir. Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmada ele alınan psikolojik sağlık kavramı Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği’nin (Arslan, 2015) ölçtüğü niteliklerle, duygusal sorunlar kavramı ebeveynler tarafından yanıtlanmış olan Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu’nun (Güvenir vd., 2008) ölçtüğü niteliklerle, benlik algısı kavramı Çocuklar için Benlik Algısı Profili’nin (Şekercioğlu, 2009) ölçtüğü niteliklerle, okul iklimi kavramı Ortaokul öğrencileri için Okul İklimi Ölçeği’nin (Atik ve Yerin-Güneri, 2016) ölçtüğü niteliklerle ve okul terki riski kavramı da Okul Terk Etme Riski Ölçeği’nin (Sütçü, 2015) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara Roman Hakları Derneği, İstanbul Anadolu Yakası Roman Dernekleri ve Balıkesir Gömeç Romanlar Kültür ve Dayanışma Derneği ve Edremit Körfez Roman Derneği aracılığıyla Ankara, İstanbul ve Balıkesir’den katılan ortaokul düzeyindeki Roman öğrenciler ve onların anne ve

babaları ile sınırlıdır. Ayrıca, bu araştırmanın karşılaştırma grubu Ankara, İstanbul ve Balıkesir illerinden araştırmacının çevresindeki Roman olmayan ortaokul öğrencileri ve onların anne ya da babaları ile sınırlıdır.

3. Araştırma modelinin/yönteminin ilişkisel ve kesitsel olmasından kaynaklı okul terki riski ile incelenen diğer değişkenlerle arasında sebep-sonuç ilişkisi kurulamamaktadır.
4. Son olarak, araştırmada parametrik testlerin kullanımı sonucunda ulaşılan sonuçlar, kendisine ulaşılan ortaokula devam eden öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine benzer özellikler gösteren Roman öğrencilere genellenebilir.

Tanımlar

Okul Terki: Okul terki önceki dönem okula kayıtlı olunmasına rağmen yeni okul döneminin başında okula kayıt yaptırmamak ya da onaylanmış herhangi bir eğitim programını tamamlamamak anlamına gelmektedir (McMillen vd., 1993).

Psikolojik Dayanıklılık: Olumsuz yaşam olayları, stres ve yaşamda karşılaşılan güçlüklerle baş etme ve olumlu şekilde uyumlanabilme becerisidir (Tutal ve Efe, 2020).

Duygusal Sorunlar: Duygu düzenleneme problemleri ile ortaya çıkan anksiyete, depresyon, bedensel zorlanmalar gibi şikayetlerle görülen içselleştirme problemleridir (Çelik-Özden, 2013).

Benlik Algısı: Benlik algısı bireyin kendisine ait çeşitli alanlarda içsel değerlendirmeleri içerir (Ayan, 2012; Zembat vd., 2018).

Okul İklimi: En genel anlamda okulun kalitesi ve karakterine işaret etmekte olup okuldaki deneyimler, kurallar, amaçlar, değerler, kişilerarası ilişkiler, eğitim, öğretim ve öğrenme faaliyetleri, liderlik pratikleri ve örgütsel yapısını temel alan bir kavramdır (National School Climate Center, 2007).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle okul terki ve ekolojik kuram ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Sonrasında ise sırasıyla okul terki ile ilgili araştırmalar, Romanlar ve okul terki ile ilgili araştırmalara, psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalara, duygusal sorunlar ile ilgili araştırmalara, benlik algısı ile ilgili araştırmalara ve okul iklimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Terki

Dünyada farklı ülkelerde farklı okul terki tanımlarına rastlanmaktadır. ABD ve Almanya ve Norveç ve Avustralya'da liseyi tamamlamamak ya da lise dengi diploma almadan okulu bırakmak, İsviçre'de 18-24 yaşları arasında zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etmemek ve başka türde eğitim programına kayıtlı olmamak, İspanya'da yükseköğretime ya da mesleki programa kayıtlı olduğu bu halde bu programları tamamlamamış olmak, İngiltere ve Finlandiya'da lise yeterliliğini vermemiş olmak ve eğitimde ya da istihdamda yer almıyor olmak, Kanada'da liseyi başarılı biçimde tamamlamamış olmak ve eğitimde ya da iş etüdü programında kayıtlı olmamak, , Fransa'da ise okulda yer almamak ve mesleki ya da akademik eğitimlerde son senede belirlenen başarıya ulaşamamış olmak olarak tanımlanmaktadır (Lamb vd., 2011). Okul terki olgusuna bakıldığında ülkelerin büyük çoğunda okul terki ortaöğretim seviyesinden başlayarak tanımlanmıştır. Her ne kadar zorunlu eğitimin süresi, eğitim politikaları gibi değişkenler nedeniyle ülkelerde farklı seviyeleri içeren okul terki tanımları olup (Yorğun, 2014) ortak bir tanım belirlenememiş olsa da okul terki en temelde herhangi bir mezuniyet belgesi almaksızın okulu bitirme zamanından önce bırakmak anlamına gelmektedir (Patrick, 2012).

Okul terki oranları eğitim seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Dünya genelinde ilkokul düzeyinde yaklaşık ile %8.2'lik oran ile 59.1 milyon çocuk, ortaokul düzeyinde %15.6'lik oran ile 61.5 milyon çocuk, lise düzeyinde %35.2'lik oran ile 137.8 milyon çocuğun

okul dışında kaldığı saptanmıştır (UNESCO, 2019). Bütün eğitim kademelerinde okul dışında kalan çocukların en fazla olduğu bölgeyi Sahra-Altı Afrika oluştururken, en az olduğu bölgeyi ise Kuzey Amerika ve Avrupa oluşturmaktadır (UNESCO, 2019).

Okul terkinin ortaya çıkmasında çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Okul terkine etki eden faktörler beş teorili model bağlamında açıklanmıştır (Battin-Pearson vd., 2000). Okul İlişkileri Kuramı, okula düşük düzeyde bağlanmanın okul terkine doğrudan etkisi olduğunu savunan modeldir. Genel Uyumsuzluk Kuramı, madde kullanımı, hamile kalma, erken yaşlarda cinsel aktivite, hatalı tutum ve davranışların okul terkine doğrudan etkisinin olduğunu belirtmektedir. Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı'na göre antisosyal davranışları olan akran grubuna bağlanmak okul terkinde doğrudan etkiliyken, Zayıf Aile Yapısı Kuramı'na göre anne-babanın eğitim düzeyleri ve ailenin çocuklarından akademik beklentilerinin okul terkinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bireysel Zorluklar Kuramı'nda ise cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik düzeyin okul terkine etkili unsurlardır. Ayrıca düşük akademik başarı; okul ilişkileri, genel uyumsuzluk, uyumsuz grup üyeliği, zayıf aile yapısı ve bireysel zorluklar kuramları ile okul terkine aracılık etmektedir (Battin- Pearson vd., 2000). Farklı araştırmacılar tarafından okul terk tipleri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin, bir araştırmacı tarafından bireysel, ailevi ve okul şartlarının okul terki riski ile ilişkisine göre öğrencilerin okul terk tipleri belirlenmiş olup bunlar antisosyal örtük davranış tipi, okul ile ilgisiz tip, okul ve sosyal uyumda zorlanan tip ve depresif tip olarak dörde ayrılmıştır (Fortin, 2006). Başka bir araştırmada okul terk tipleri 7-17 yaşları arasındaki öğrencilerin dahil edilmesiyle belirlenmiş olup bu tipler temelde geçici ve kalıcı terk tipleri olarak sınıflandırılmıştır (Ananga, 2011). Geçici tipin altında olay terki, aralıklı terk ve uzun süreli terk tanımlanırken kalıcı terkin altında ise kararsız ve kararlı terk tipleri saptanmıştır (Ananga, 2011). Bir başka araştırmada ise lise düzeyinde okul terkinde bulunan öğrencilere göre okul terk tipleri sessiz, ilgili ve bezgin tipler olarak sınıflandırılırken (Bowers ve Sprott, 2012) bir diğer araştırmada ise sessiz, uyumsuz, başarısı düşük ve bağlantı kurmayan olarak sınıflandırılmıştır (Janosz vd., 2000). Ortaokul düzeyinde ise okul terki riski

barındıran öğrencilerin okul terk tiplerinin “başarısızlık algısı”, “sessiz davranma” ve “antisosyal davranma” olarak ayrıldığı saptanmıştır (Sütçü, 2015). Farklı kaynaklar ışığında da bu sınıflandırmaya dair tanımlar aşağıda sunulmuştur.

Başarısızlık Algısı Tipi: Bu gruptaki öğrencilerin derslerin asgari gerekliliklerini yerine getirmekte zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Janosz vd., 2000). Ayrıca bu öğrenciler eğitimde düşük seviyede bağlılık göstermekle beraber ders performansları ve notları da düşüktür (Janosz vd., 2000). Bu öğrencilerde ortalama ya da az düzeyde problemleri davranışlara rastlanmaktadır (Janosz vd., 2000).

Sessiz Davranma Tipi: Bu gruptaki öğrencilerin derslerle ilgili daha fazla zorlandıkları ve akademik başarıları düşük olduğu için daha fazla okul terki riski barındırdıkları ortaya çıkmıştır (Janosz vd., 2000). Buna rağmen bu öğrencilerin ortalama öğrencilere kıyasla daha az yanlış davranışlarda buldukları ve bu öğrencilerde daha az dışsallaştırılmış problemleri davranışlara rastlandığı saptanmıştır (Janosz vd., 2000). Ayrıca bu öğrencilerin okula bağlılıklarının ortalama öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Janosz vd., 2000). Bu gruptaki öğrencilerin sahip olduğu diğer özellikler yoksul ailelerden gelmek, ailelerine daha fazla bağlı olup onlara karşı daha az isyankarlıkta bulunmak, daha fazla arkadaşına sahip olmak, okul başarısı ve aile çevresinde karşılaştıkları problemler karşısında kırılman olarak sıralanabilir (Janosz vd., 2000). Ayrıca, bu gruptaki öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğu ve aile çevresinde problemler yaşadıkları, okulu sevmedikleri, okula devamsızlığı çok sıklıkla yaptıkları ve dersleri geçemeyeceklerini düşündükleri için okul terkinde daha fazla buldukları belirtilmiştir (Bowers ve Sprott, 2012).

Antisosyal Davranma Tipi: Bu gruptaki öğrenciler için ortalamanın altında kalmasına rağmen akademik performanslarının çok da kötü düzeyde olmadığı ve ayrıca öğretmenler tarafından bu öğrencilerin problemleri davranış göstermedikleri bildirilmesine rağmen detaylı bakıldığında antisosyal davranış problemleri sergiledikleri ifade edilmiştir (Fortin vd., 2006). Bu öğrencilerde en sık görülen davranışlar yalan söyleme, bireysel ve

çete kavgaları, küçük çaplı hırsızlık, vandalizm ve haneye tecavüz olarak saptanmıştır (Fortin vd., 2006). Bu öğrencilerin sıklıkla depresyon, üzüntü, cesaretsizlik ve başarısızlık duyguları tecrübe ettikleri, ayrıca aile içinde uyum, organizasyon, duygusal destek, düşük ebeveyn kontrolü, aile içinde kuralsızlık ya da karmaşık kurallar gibi problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Fortin vd., 2006). Ayrıca bu öğrencilerin sınıf içinde düzen ya da organizasyonu algılayamadıkları saptanmıştır (Fortin vd., 2006).

Sonuç olarak okul terki ülkelere göre farklı kapsamlarda ele alınmış ve okul terki üzerindeki doğrudan ve dolaylı etmenler belirtilmiştir. Bunlarla beraber öğrencilerin kişisel ve ailesel özellikleri, okuldaki tutum ve davranışları temel alınarak farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde okul terki riski tipleri sınıflandırılmış olup bu araştırmada okul terki riski tipleri başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma temelinde ele alınmıştır.

Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner (1979) tarafından Ekolojik Sistemler Kuramı insan gelişimini birey ve çevrenin etkileşimi üzerinde temellendiren bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre insan gelişimi bireyin ve içinde yaşadığı şartların birbirini karşılıklı olarak etkilediği, daha geniş bağlamlardan oluşan aşamalı ilerleyen bir süreç olmakla beraber sürecin de bu ilişkilerden etkilendiği sistemleri içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu yaklaşımda sistem belirli ayaklardan oluşmaktadır. İlk ayak *mikrosistem* olarak adlandırılmış olup gelişen bireyin kendi en yakın çevresinde kurduğu aile ilişkilerini, aktivite örüntülerini, üstlendiği rolleri, okul ve arkadaş etkileşimlerini içermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Koç vd., 2020; Zorbaz ve Özer, 2020). İkinci olarak *mezosistem* iki ya da daha fazla sistem arasındaki ilişkilerin dahil olduğu birçok mikrosistemin toplamını içermekte olup ailenin öğretmenlerle olan ilişkisi örnek verilebilir (Bronfenbrenner, 1979; Koç vd., 2020; Zorbaz ve Özer, 2020). Bronfenbrenner (1979) mezosistemin bireyin yeni bir ortama girmesi ile genişleyebildiğini ve bu sisteme yeni bağlantıların eklenebildiğini belirtmiştir. Üçüncü

katman *ekzosistem* olarak adlandırılmış olup birey olmadan bir ya da daha fazla ortamın, şartların, durumların, sistemlerin, olayların birbirlerini etkilediği ve bireyin bulunduğu ortamın bu sistemden etkilendiği boyut olup ebeveynlerin işleri, kardeşlerin eğitim aldıkları ortam, okul yönetimindeki kararlar (Bronfenbrenner, 1979), ülkenin eğitim politikaları örnek olarak gösterilebilir (Koç vd., 2020; Zorbaz ve Özer, 2020). Son katman *makrosistem* olarak isimlendirilmiş olup bu seviye *mikrosistem*, *mezosistem* ve *ekzosistemin* bir araya gelmesiyle inanç sistemleri, ideoloji (Bronfenbrenner, 1979; Koç vd., 2020; Zorbaz ve Özer, 2020), toplumsal cinsiyet (Koç vd., 2020) gibi örneklerin kültür seviyesinde bir bütünü oluşturmasından meydana gelmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Koç vd., 2020; Zorbaz ve Özer, 2020). Ayrıca *kronosistem* de bireyin gelişimsel süreçlerinin belirli tarihsel olaylara (Tudge vd., 2009) ve zamana (Leonard, 2011) göre değişebileceğini ifade eder ki COVID-19 pandemisi kronosistem boyutuna örnek olarak gösterilebilir.

Okul Terki ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda pandemi öncesinde ve sonrasındaki okul terkine dair araştırmalar dahil edilmiştir. İlgili araştırmalar yalnızca ortaokul düzeyindeki okul terk araştırmalarını içermekte olup bunlar aşağıda kronolojik olarak sıralanmıştır.

Rumberger (1995) ortaokul düzeyinde okul terki riskini bireysel düzeyde ve okul düzeyinde ele aldığı nicel çalışmada, bireysel düzeyde sınıf tekrarının okul terk için en önemli risk faktörü olduğu ve bunun yanında ailenin akademik desteği, ebeveyn gözetimi, ailenin akademik beklentileri, okul değiştirmek, yüksek devamsızlık oranları, düşük akademik performans ve kötü davranışta bulunmanın da bireysel düzeyde diğer önemli faktörler olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada Latin Amerikalılar, Afro-Amerikalılar ve diğer Avrupalı-Amerikalılar için bireysel düzeydeki okul terki riski faktörlerine de bakılmış olup sosyo-ekonomik durum Latin-Amerikalılar ve Avrupalı-Amerikalılar için; yanlış davranma, okul değiştirme, düşük akademik başarı Afro-Amerikalılar ve Avrupalı-Amerikalılar için; devamsızlığın ise bütün gruplar için risk faktörü olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca çoğu düşük sosyoekonomik düzeydeki 8. sınıfa giden öğrencilerin dahil olduğu bu çalışmada adil disiplin politikalarına sahip okullara kıyasla azınlıkların devam ettiği okullarda okuyan öğrencilerin okul terki risklerinin daha yüksek, dini bir okulda öğrenim hayatına devam eden öğrencilerin 8. ve 10. sınıflarda okul terk oranlarının devlet okulunda okuyanlara kıyasla daha düşük olduğu saptanmakla beraber Katolik okulu ya da özel okula gitmenin okul terk olasılığını etkilemediği belirlenmiştir.

Çin'in yoksul kesiminde yürütülen bir araştırmada ilkokul ve ortaokul terkinde etkili olan okul ile ilgili faktörleri öğretmen, öğretim teknikleri ve müfredattaki problemler, olumsuz okul koşulları ve eğitim kalitesinin yetersiz olması iken ailevi sebeplerin ailelerin kız çocuklarını okula göndermeyi anlamsız bulmaları, finansal problemleri, sosyal faktörleri ise kültürel gelenekler, eğitime değer verilmemesi, coğrafik koşullar, aile geçmişi, çocuk sayısının fazla olması olarak saptanmıştır (Diyu, 2001).

Van ilinde kız öğrencilerle okul terki sebeplerini belirlemek amacıyla ilköğretim düzeyinde millî eğitim görevlisi, okul müdürü, öğretmen, veli, okul geç kayıt olmuş ve okula hiç gitmemiş kız çocuğundan oluşan toplamda 50 kişi ile yürütülen nitel araştırmada ekonomik sıkıntılar, ahlaki kaygılar ve erkek çocukların okul yaşamına dahil olmasının kız çocuklara kıyasla daha önemli olduğu anlayışının kız öğrencilerin okul terkinde etkili olduğu belirlenmiştir (İlhan-Tunç, 2009).

Katıtaş (2012) Şanlıurfa'da ortaokula devam eden öğrencilerle karma yöntemli bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin (%17.6) kız öğrencilere (11.5) kıyasla daha yüksek oranda okul terk eğilimi gösterdikleri belirlenirken sınıf düzeyinin artmasının da okul terki eğilimini arttırdığı belirlenmiştir. Okul dışında çalışma ve işte geçirilen vaktin artması, düşük akademik başarı, okul terki eğilimini arttıran bireysel faktörler olarak saptanmıştır. Ayrıca aile nüfusunun artması, aile içinde şiddete başvurma, ailede gelir seviyesinin düşmesi, aile zayıf bağlara sahip olma, aile baskısının okul terki eğilimini arttıran ailesel faktörler olduğu belirlenmiştir. Aile içinde konuşulan dilin de okul terki eğiliminde önemli bir faktör olduğu belirlenmiş olup Türkçe ve Arapça'ya kıyasla Kürtçe,

Zazaca veya Kirmançî'nin kullanımının okul terki eğilimini arttırdığı saptanmıştır. Okul terki eğilimini arttıran okul ile ilgili faktörlere bakıldığında ise okul arkadaşlarına karşı şiddete başvurmanın ve okulda kavgaya dahil olma oranlarının artmasının, okul öğretmenlerinden ve yönetiminden memnuniyet oranının düşüklüğünün, çevresel olarak da düşük akademik başarıya sahip arkadaşların ve okul terki yapan arkadaşların olmasının okul terk eğilimini arttırdığı belirlenmiştir.

Lamote vd. (2013) 7.-12. sınıf öğrencilerinin boylamsal olarak okula bağlılıklarının gelişimlerini okul terki açısından incelemiştir. Araştırmaya 4604 öğrenci dahil olmuş ve 541'inin (%11.7) okulu terk ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin özelliklerine bakıldığında hem duygusal hem davranışsal bağlılık açısından daha düşük bilişsel yetenek gösterenler, düşük sosyoekonomik seviyeli aileden gelenler, dezavantajlı gruptan gelenler, telafi sınıfından 7. sınıfa başlayanlar ve sınıf tekrarı yapanların daha fazla okul terki riskini barındırdıkları belirlenmiştir. Hem duygusal hem davranışsal bağlılık açısından yüksek ve istikrarlı bağlılık gösterenlerin daha az okul terki riskini barındırdıkları ve her iki bağlılık açısından daha düşük ve istikrarsız bağlılık gösterenlerin 8. sınıf düzeyinde okuldan ayrılmaya başladıkları belirlenmiştir. Ayrıca hem duygusal bağlılık açısından hem de davranışsal bağlılık açısından 7. sınıfın başında okula gösterilen duygusal bağlılığın okul terki açısından daha fazla risk barındırdığı ancak duygusal açıdan okula bağlılığın gelişiminin daha az okul terki risk oluşturduğu saptanmıştır.

Şimşek ve Şahin (2013) okul terki eğilimi ve okul terki sebeplerine yönelik Şanlıurfa'da her sosyoekonomik düzeyden okulların yer aldığı 6., 7. ve 8. sınıftan 900 öğrencinin dahil olduğu nicel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul terki eğilimi oranı %16.1 olarak saptanırken erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde okul terki eğilimleri olduğu ortaya çıkmıştır (erkek öğrenciler %9.1, kız öğrenciler %3.9). Okul terki sebepleri bireysel olarak okula uyum sorunları, tutum ve davranışta problemler, şiddete başvurma; ailesel sebepler, zayıf aile bağları ve aile baskısına uğrama, aile içinde Arapça ya da Kürtçe konuşulması, okul temelli sebepler ise

düşük okul öğretmen ve idareci memnuniyeti, öğretmen ve okul idaresinden yetersiz destek görme ve okuldaki şiddet olarak belirlenirken; sosyal çevreye bağlı sebepler ise akademik başarısı düşük ve okul terki düşüncesi olan arkadaşına sahip olmak olarak ortaya çıkmıştır.

Aküzüm vd. (2015) devamsızlık ve okul terk sebeplerini belirlemek amaçlı okul idarecileri ve öğretmenlerle nitel çalışma yürütmüşler ve araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının eğitim yaşantılarına ilgisiz davranmaları ($n = 23$), sosyoekonomik problemler ($n = 21$), arkadaş çevresi etkisi ($n = 18$), ailelerin okula olumsuz yaklaşımları ($n = 11$), öğretmenlerin ve okul idarecilerinin öğrenciye olumsuz yaklaşımları ($n = 10$) en sık rastlanılan sebepler olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber katılımcıların %86.7'si okul terki eğilimi olan öğrencileri derse karşı gösterdikleri tutum, arkadaşları, arkadaş ve öğretmenlerine karşı tutum ve davranış, okul ve derslere zamanında katılma durumları, derslerinde gösterdikleri başarı, ödevlerini yapıp yapmama durumlarından yola çıkarak belirleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

Özgü (2015) tarafından Ankara'da 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileriyle ($N = 388$) yürütülen bir çalışmada kız öğrencilerin okul terki riskleri erkek öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Düşük akademik başarı, anne ve babanın düşük eğitim seviyeleri, artan devamsızlık oranları ve zorbalık davranışında bulunmanın okul terki riskini arttıran faktörlerden olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca ailenin gelir seviyesi düştükçe ile okul terki riski alt tiplerinden sessiz davranma ve başarısızlığın arttığı, anne eğitim seviyesi azalırken sessiz davranma alt tipinin artarken babanın eğitim seviyesi azaldıkça başarısızlık tipinin arttığı saptanmıştır. Akran zorbalığı yapma ile başarısızlık ve antisosyal davranma tipleri arasında ise pozitif korelasyon belirlenmiştir.

Tırpancıoğlu (2019) İzmir Konak ilçesinde ortaokul düzeyinde toplamda 903 öğrenci ile ($n = 511$ kız, $n = 392$ erkek) yürüttükleri çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla okul terki riski barındırdıkları, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı arttıkça okul terki riskinin arttığı, düşük gelir düzeyi, anne-babanın düşük eğitim düzeyleri, düşük akademik başarı, yüksek devamsızlık oranlarının okul terki için önemli risk faktörleri olduğu

ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda okul terki risk ile sosyal destek arasında negatif korelasyon, okul tükenmişliği ile pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır.

Koç vd. (2020) okul terkine etki eden faktörleri ekolojik sistem kuramı temelinde ortaokul ve liseyi terk eden 5 kişi, onların aileleri ($N = 5$) ve öğretmenlerin ($N = 5$) bakış açısıyla ele alan nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın sonucunda okul terki ile ilişkili faktörleri bireysel düzeyde okula uyum problemleri, mikrosistem düzeyinde ekonomik problemler, makrosistem düzeyinde toplumsal cinsiyetin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okula uyum problemleri yalnızca öğretmenlerin bakış açısıyla ifade edilirken, ekonomik problemler ve toplumsal cinsiyetin okul terkine etki ettiğine dair bütün katılımcılar hemfikirdir.

Kahraman ve Havlioğlu (2021) pandemi döneminde Şanlıurfa'da 3 köy okulunda 94 ortaokul düzeyinde kız öğrenci ile araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın sonucunda katılan öğrencilerin yaklaşık %61'inin yaş ortalaması 12 olarak saptanırken öğrencilerin yaklaşık %60'ünün çevrim içi yürütülen derslere katılmadıkları ve %5.3'ünün okulu terk ettikleri belirlenmiştir.

Altun vd. (2022) pandemi döneminde Van ve Trabzon illerinde ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ile karma yöntemli bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın ilk aşamasında nicel yöntemle okul etkililiği puanları düşük çıkan öğrencilerle araştırmanın nitel kısmı yürütülmüş ve öğrenciler ilişki, tutum ve akademik başarı konularında okula dair olumsuz söylemlerde bulunmalarına rağmen okul terki düşüncelerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Kamboçya'da 4 kırsal bölgeden 20 okulun dahil olduğu toplamda 517 yedinci sınıf öğrencisinin dahil olduğu iki aşamalı hiyerarşik lineer model ile yürütülen nicel bir araştırmada ise ortaokul terkinde ailesel ve okul ile ilgili etmenlerin aksine bireysel düzeydeki sınıf tekrarının, devamsızlığın, akademik beklentilerin ve özel eğitimin etkili olduğu saptanmıştır (Pov vd., 2022).

Nijerya'da 14 ortaokuldan sürekli devamsızlık yapan 287 öğrencinin dahil edildiği nicel bir araştırmada aile yapısının öğrencilerin okulu asma ya da okula gitme konusunda en büyük etkiye sahip olduğu ve düşük düzey benlik saygısı ve ruh sağlığı problemlerinin okul terki risk ile pozitif korelasyonu olduğu saptanmıştır (Lawrence ve Adebawale, 2023).

Zhang (2023) tarafından Çin'de 6-16 yaşları arasında aileleriyle bir yıl içinde en fazla 2-4 ay süreyle yaşayabilen diğer bir ifadeyle geride bırakılan çocuklarla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların geride bırakılmasının okul terki riskini %2.1 oranında arttıracığı saptanmıştır. Ayrıca, bu çocukların eğitim beklentileri ve harcamaları daha düşük olduğu için okul terki risklerinin daha yüksek olduğu, babaların tutum ve davranışlarının annelere kıyasla çocukların eğitim hayatları üzerinde daha fazla etkili olduğu ve en fazla risk altındaki grubun ortaokul düzeyindekiler olduğu belirlenmiştir.

Özetlenecek olursa Türkiye'deki araştırmalarda okul terki için bireysel faktörleri; okula uyum, okul memnuniyeti, düşük akademik başarı, devamsızlık, okul tükenmişliği, tutum ve davranış problemleri, akran zorbalığı, okul dışında bir işte çalışma, işte geçirilen vaktin artması oluştururken; ailesel faktörleri aile içi şiddet, ekonomik problemler, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, zayıf aile bağları, ailenin okula karşı olumsuz tutumu, ailede konuşulan dil, aile nüfusunun artması, aile baskısı, ailenin ahlaki kaygıları ve cinsiyetçi tutumları, aileden alınan düşük sosyal destek; sosyal ve çevresel faktörleri arkadaş-akran çevresi; okul ile ilgili faktörleri; okul idarecilerinin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, okuldan yetersiz destek görme oluşturmaktadır. Türkiye dışındaki araştırmalarda ise bireysel faktörleri; benlik saygısı, ruh sağlığı problemleri, sınıf tekrarı, devamsızlık, duygusal ve davranışsal okul bağlılığı, düşük akademik başarı, okul değiştirmek; ailesel faktörleri ekonomik problemler, ailelerin cinsiyetçi tutumları, kültürel gelenekler, eğitime değer verilmemesi, yüksek aile nüfusu, aile geçmişi, ebeveyn gözetimi, baba tutum ve davranışları, aile yapısı, eğitim beklentileri ve harcamaları; okul ile ilgili faktörleri okul, öğretmen, öğretim teknikleri problemleri, düşük eğitim kalitesi, özel eğitim ve çevresel faktörleri ise coğrafi koşullar oluşturmaktadır.

Pandemi öncesinde ortaokul düzeyindeki yapılan araştırmalar okul terki riski, okul terkindeki etkili faktörler, okul terki eğilimi, okul terki ve okula bağıllık ilişkisi, okul terki tipleri ve ekolojik kuram çerçevesinde okul terkinin sebepleri konuları etrafında toplanırken, araştırmalardaki katılımcıların okula devam eden öğrencilerden, öğretmenlerden, okul idarecilerinden, millî eğitim görevlilerinden, velilerden ve okula hiç gitmemiş kişilerden oluştuğı görülmüştür. Pandemi sonrasındaki ortaokul seviyesi araştırmaları ise sınırlı sayıda olup konuların okul terki düzeyi, okul etkililiğı ve okul terki düşüncesi kavramları etrafında şekillendiğı ve katılımcıların ortaokula devam eden öğrenciler olduğı saptanmıştır. Ayrıca pandemi sonrasında ekolojik sistem temelinde okul terki ile ilişkili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Romanlar ve Okul Terki ile İlgili Araştırmalar

Pandemi öncesi ve sonrasında Romanlarla ilgili okul terki, okula devam, okulu tamamlamayla ilgili ilkokul, ortaokul veya lise düzeyinde çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar kronolojik sıra ile aşağıda verilmiştir.

Akgün (2004) tarafından Antalya'da ortaokul 8. sınıfa devam eden Roman öğrencilerle ($N = 80$) yürütölen bir araştırmada bu öğrencilerin liseye devam etmelerindeki etkili faktörler araştırılmıştır. Öğrencilerin okula devam etmelerindeki en önemli belirleyicinin okula karşı bireysel ve ailesel tutumun olduğı diğer önemli belirleyicilerin ise okul ile ilgili bireysel ve ailesel düşünceler ve öğrencilerin okulun gelecek yaşantılarına getirilerine dair beklentileri olduğı saptanmıştır.

Alvarez vd. (2016) öğrenciler, öğretmenler ve ailelerden oluşan katılımcılarla ($N = 52$) İspanya Granada'da Roman öğrencilerin ortaöğretimi tamamlamama sebeplerine yönelik nicel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda en belirgin sebebin aile düzenindeki kültürel özellikler ve cinsiyetçi tutumlar olduğı ve bunların özellikle kız çocuklarının okul terkinde etkili olduğı saptanırken, öğrencilerin eğitim yönelimleri ve

motivasyonları ile eğitim sistemi ile ilgili yapısal problemlerin okul terkinde önemli belirleyiciler olduğu ortaya çıkmıştır.

Alvarez-Roldan vd. (2018) tarafından İspanya'da %19'u Roman öğrencilerden oluşan bir lisede erken okul terkinin ortak bir şekilde değerlendirilip çerçeve oluşturulması amacıyla karma yöntemli bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama, yapılandırma ve yorumlama kısımlarına farklı sayılarda aktif olarak Roman olan ve olmayan öğrenciler ve aileler ile öğretmenler ($N = 63$) dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul terkinin sebepleri etnik farklılıklar ve kültürlerarası ilişkiler; ailelerin etkisi ve desteği; ergenlerin riskli davranışları; öğrencilerin değerleri, beklentileri ve alışkanlıkları; düşük akademik başarı ve öğrenme açığı; ayrılık, çatışma ve yanlış anlama olarak 6 kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca, Roman olan ve olmayan katılımcılar Roman öğrencilerin okul terkinde düşük akademik başarı ve öğrenme açığının etkili olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Roman olmayan aileler roman aileleri çocuklarının eğitimlerini yeterince desteklememekle, evlilik ve toplumsal cinsiyet normlarını devam ettirmekle suçlarken Roman aileler ve öğrenciler de ırkçı tutumlara ve dışlayıcı davranışların okul terkinde neden olduğunu iddia etmişlerdir.

Abelgas vd. (2019) tarafından Filipinler'deki liseyi tamamlamadan okulu terk eden Romanlarla ($N = 65$) nicel bir araştırma yapılmıştır. Roman katılımcıların algıladıkları aile büyüklüğü, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ebeveynlerin meslekleri, ailenin aylık geliri ve aile desteğini içeren ailesel faktörler ve yaş, cinsiyet, ilgi, çalışma alışkanlıkları ve benlik saygısı gibi bireysel faktörlerin okul terkinde etkili olabilecek belirleyiciler olduğu saptanmıştır. Buna karşın sosyal bütünleşme ve uygulanan programların okul terkinde etkili belirleyiciler olmadığı, katılımcıların bireysel ve ailesel faktörlerini içeren profillerinin algıladıkları okul terk nedenleri ile önemli düzeyde ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Romanya'da ortaokul ve liseyi terk eden 14-22 yaşları arasındaki Roman bireyler ile bir nitel araştırma gerçekleştirilmiştir (Rotaru ve Grebeldinger, 2020). Araştırmada okul

terkinin sebepleri ayrımcılık, ailelerin eğitim düzeyleri, yoksulluk, okul ya da eyaletten alınan desteğin yetersizliği olarak ortaya çıkmıştır.

Gürhan vd. (2022) tarafından ilkokul düzeyindeki Roman öğrencilerin okul terki ve devamsızlık sebeplerine yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin katıldığı ($N = 30$) nitel bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda öğretmenler açısından sonuçlar Roman öğrencilerin sosyal dışlanma ve etiketlemeye maruz kalmaları, düşük akademik başarıya sahip olmaları, okul disiplin kurallarına uyumsuzluk, okul idarecilerinin devamsızlık takibinden yorulmaları ve devamsızlık ve okul terki için kanuni yetersizlikler olarak sıralanırken öğrenciler açısından okuma yazma gibi öğrenmede karşılaşılan zorluklar, düşük akademik başarı ve akranların gerisinde kalma, okul disiplin kurallarına uymamak, okul ve gelecek beklentisi olmamak, erken kalkmakta zorlanmak olarak belirlenmiştir. Veliler açısından sonuçlar ise anne-babanın düşük eğitim düzeyi, okulun bir anlam ifade etmemesi, gelecek endişesinin yokluğu, kızlar için ev işleri ve erken evlenme iken erkekler için okul dışında çalışmak olarak bulunmuştur.

Sarıtaş ve Çoban (2022) tarafından pandemi döneminde Balıkesir'deki ilkokullardaki ve ortaokullardaki farklı branşlardaki öğretmenlerle ($N = 49$) nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda Roman öğrencilerin eğitime devam edememelerinin sebepleri eğitime dair farkındalık ve bilgi eksikliği, erken yaşta evlilikler, Romanların yaşam stillerindeki farklılık, öğrencilerin eğitimde örnek alabilecekleri rol model eksiklikleri, ailelerin ekonomik giderlerine bakış açılarındaki farklılıklar, işsizlik, öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalışmaları, konut yetersizliği, mesleklerinden dolayı yaşadıkları hijyenik problemler gibi sosyokültürel ve ekonomik problemler olarak belirtilmiştir.

Macaristan Gençlik Araştırması Veritabanı'ndan iki dalgalı 2016 ve 2020 yıllarında 20-29 yaşları arasında olup okulu terk ettikleri belirlenen bireylerden elde edilen verilerden yapılan ikincil analiz sonucunda Romanların en fazla ortaokulu bitirdikleri, çoğu Roman anne ve babaların eğitim düzeylerinin sırasıyla 2016 yılında %98.6, %97.2 ve 2020 yılında ise %86, %83.8 ile en fazla ilkokul olduğu saptanmıştır (Bocsi vd., 2023). Ekonomik durum,

ailenin eğitim düzeyi, coğrafik olarak dezavantajlı yerde yaşama ve Roman etnik kimliğine sahip olmanın kesişimlerinin erken okul terki olasılığını arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda cinsiyet açısından farklılık görülmemiştir (Bocsi vd., 2023).

Kaya vd. (2023) tarafından 9 sınıf öğretmeni ile nitel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın kapsamı büyük çoğunluğu Roman öğrencilerden oluşan bir ortaokulda pandemi öncesinde başlayıp pandemi ile beraber çevrimiçi devam eden okul terkinin önlemek amaçlı Sokakta Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) tarafından yürütülen ekolojik sistem temelli travma odaklı çalışmaların öğretmenler tarafından etkililiğinin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin dahil olduğu bu çalışmalar öğretmenlerin bireysel, ilişkisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmakla beraber, öğrenciler, öğretmenler ve aileler için kapsayıcı özelliktedir. Bunun dışında bu çalışmaların güvenli okul ortamı oluşturma ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirici nitelikte olduğu da bildirilmiştir.

Yunanistan'da Roman öğrencilerin okul terk nedenlerine yönelik 10 anaokulu ve ilkokul müdürüyle nitel bir araştırma yapılmıştır (Papachristou, 2023). Araştırmanın sonuçlarına göre aile çevrelerinden eğitimsel, duygusal, finansal destek alamama ile sosyal algıları ve sürekli hareket halindeki yaşam tarzları, kültürel geçmişleri, okulu kültürel kimliklerine bir tehdit olarak algılamaları ve Yunan eğitim sisteminin Roman kültürünü ve dilini anlamadaki başarısızlığı okul terki için önemli sebepler olarak ortaya çıkmıştır.

Pikkarainen ve Kykyri (2023) tarafından 20-40 yaşlarındaki okulu terk eden Finlandiya'daki Romanlar ile ($N = 6$) okul terk sürecindeki bağlılık deneyimlerine yönelik nitel araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmaya göre kültürel önyargı ve Romanların kaçınma geleneği ile ilgili ilişkiselliğin hayal kırıklığı farklı düzeylerde farklı deneyimlerle tanımlanırken genel düzeyde etraftaki insanların dile gelmemiş önyargılarıyla sürekli baş etme ihtiyacı, okul düzeyinde akranlar, veliler ve öğretmenler tarafından reddedilme, durumsal ve kişisel düzeyde ise yalnızlık ve yabancılaşma deneyimleri olarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak, pandemi öncesinde yer alan araştırmaların Roman öğrencilerin okula devam ve okul terki sebepleri, okul terkinde bulunan Romanların okula bağlılık tecrübelerine yönelik olarak yürütüldüğü saptanmış olup katılımcıların Roman öğrenciler, Roman aileler, Roman olmayan öğretmenler, öğrenciler ve ailelerden oluştuğı belirlenmiştir. Genel olarak araştırmalarda okula devam sebeplerini bireysel düzeyde öğrenci tutumu, okul ile ilgili düşüncesi ve gelecek beklentisi iken ailesel düzeyde ailenin tutumu ve okula dair ailenin düşüncesi oluşturmaktadır. Araştırmalardaki okul terki sebeplerine bakıldığında ise bireysel düzeyde yaş, cinsiyet, riskli davranışlarda bulunmak, ilgi, çalışma alışkanlıkları, benlik saygısı, düşük akademik başarı ve öğrenme açığı, okul kurallarına uyumsuzluk, okula ve geleceğe dair beklentinin olmaması, okulun anlam ifade etmemesi, kızlar için ev işleri ve erken evlilik, erkekler için de okul dışında bir işte çalışmak zorunda kalmak, değerler sistemidir. Ailesel düzeyde ise ailenin yaşam tarzı, okulu kültürel kimliklerine tehdit olarak algılamak, cinsiyetçi tutum, aileden görülen düşük destek ve olumsuz etki, anne babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği, ailenin büyüklüğü, aylık gelirdir. Çevresel düzeyde okul terki nedenleri diğer öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonları, ayrımcılık, sosyal dışlanma ve etiketlenme, çatışma, coğrafik koşullar iken; okul ve eğitim düzeyinde ise okulun yapısal problemleri, okulun yeterince destek vermemesi, eğitim sistemi, okul ve eğitim sisteminin Roman kültürünü yeterince anlamaması, kanuni yetersizlikler olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okul terk deneyimleri de çevredeki insanların önyargılarıyla baş etmeye çalışma, yabancılaşma, yalnızlık, okuldaki öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından reddedilme olarak ortaya çıkmaktadır.

Pandemi sonrasındaki araştırmaların konuları ise benzer şekilde okul terki sebepleri ve okul terkini önlemek için uygulanan ekolojik sistemli travma odaklı müdahalelerin etkililiğine yönelik olup araştırmaların katılımcılarını öğretmenler oluşturmaktadır. Pandemi sonrasında okul terk sebepleri ise bireysel düzeyde öğrencilerin eğitime dair bilgilerinin ve farkındalık eksiklikleri; ailesel ve kültürel düzeyde ise öğrencilerin rol model eksiklikleri, yaşam tarzları, erken evlilikler, ekonomik problemler, mevsimlik işçi olarak çalışmak, okul

dışında çalışmak durumunda kalınması, ekonomik harcama tarzları, işsizlik, ailelerin mesleklerinden kaynaklı hijyenik problemler ve konut yetersizliği olarak sıralanmıştır.

Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olan psikolojik dayanıklılık araştırmaları, pandemi öncesi ve sonrasını kapsayacak biçimde kronolojik sırada aşağıda sunulmuştur.

Abaslı ve Polat'ın (2019) Ankara'da ortaokul öğrencileriyle ($N = 584$) yürüttükleri duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, not ortalaması ve okul devamsızlığı ile ilişkisinin incelendiği nicel bir araştırmada okul devamsızlığı arttıkça yılmazlığın düştüğü, akademik ortalama arttıkça yılmazlığın da arttığı, benzer şekilde yılmazlık arttıkça duygusal özerkliğin de arttığı saptanmıştır.

Bedel ve Güler (2019) tarafından İstanbul'da ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle ($N = 398$, $n = 196$ erkek, $n = 202$ kız) psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma stratejisi puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak, bu iki değişkenin birbiriyle ilişkisini analiz etmek ve başa çıkma stratejilerinin psikolojik dayanıklılığı yordama durumunu belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda kızların psikolojik dayanıklılık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık ile başa çıkma stratejilerinin ilişkilerine bakıldığında ise aktif başa çıkma boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif korelasyon, kaçınan başa çıkma boyutu ile arasında düşük düzeyde negatif korelasyon, olumsuz başa çıkma ile orta düzeyde negatif korelasyon ortaya çıkmıştır. Ayrıca üç başa çıkma stratejisinin birlikte psikolojik dayanıklılığı %20 oranında anlamlı olarak açıkladığı ve en çok açıklayan başa çıkma stratejilerinin sırasıyla aktif başa çıkma ve sonrasında olumsuz başa çıkma stratejisi olduğu belirlenmiştir.

Demiralp (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile ($N = 295$, $n = 159$ kız, $n = 136$ erkek) Hakkari'de nicel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın neticesinde psikolojik dayanıklılık boyutları ve empatik beceriler arasında önemli farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın diğer sonucu da empatik becerilerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin empatik becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu yönünde belirlenmiştir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılığın hassasiyet alt boyutunun da cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kwon (2020) tarafından Güney Kore’de ortaokul ve lise döneminde okulu bırakan 14-19 yaşları arasındaki ergenlerle ($N = 278$) dört dalgalı boylamsal bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmada sosyal damgalanma ve depresif belirtilerin zamanla doğrusal olarak arttığı ancak ego dayanıklılığının da doğrusal olarak azaldığı saptanmıştır. Ayrıca sosyal damgalanmadaki artışın depresif belirtilerdeki artış ve ego dayanıklılığındaki düşüş ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak da okulu terk eden ergenlerde ego dayanıklılığının sosyal damgalanma ile depresif belirtiler için aracılık yaptığı saptanmıştır.

López-Aymes vd. (2020) tarafından Meksika’da ortaokul öğrencilerinin katıldığı ($N = 3$) 2 ay süren 9 oturumluk öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını desteklemeye yönelik uygulanan programı değerlendirmek için karma yöntemli bir araştırma yapılmıştır. Programda öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmek için bireysel özelliklerine dair yeteneklerinin farkına varmalarını desteklemek ve zorluklar karşısında kaynaklarından güç almalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Programa katılan gruba bakıldığında entelektüel kapasitesi yüksek, düşük ders başarısı olan, aile, ekonomik ya da sosyal bakımdan risk grubunda olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmındaki sonucunda müdahalenin öncesinde ve sonrası arasında psikolojik dayanıklılığın olumlu düşünme, aktif baş etme, kaçınan baş etme, aile desteği, sosyal destek, içsel denetim, maneviyat, dışsal denetim alanlarında önemli farklılık saptanmamıştır. Nitel kısmında ise öğrencilerin kendilerini tanıma ve baş etme becerilerinde gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2021) tarafından COVID-19 pandemisinde yarı deneysel desenli yürütülen bir araştırmada ortaokul 6.sınıf öğrencilerine 10 oturumluk çevrimiçi olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri psikoeğitim programı uygulanmış ve bu programın öğrencilerin

psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunu üzerinde ne derece etkisi olduğuna bakılmıştır. Araştırmanın katılımcıları deney ve kontrol gruplarına rastgele olarak atanmış olup her iki grupta da 15 öğrenci yer almış ve araştırmada ön test, son test ve izleme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri ile problem çözme, iletişim, stresle baş etme, benlik değerini geliştirme becerileri ile yaşam, arkadaş, aile ve benlik doyumlarını ve psikolojik sağlamlık düzeylerini olumlu yönde geliştirdiği ancak bu öğrencilerin okul ve evre doyumlarına etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber izleme çalışması neticesinde programın etkisinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bitsika vd. (2022) tarafından Avustralya'da yaşları 5-16 arasında değişen otizm spektrum tanısı almış ve zorbalığa uğradığı bildirilmif erkek öğrenciler ($N = 58$) ve anneleriyle online ortamda anket yapılmıştır. Bu öğrencilerin eğitim düzeyleri ilkokul birinci sınıftan lise 11. sınıfa değişmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokuldaki öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanları ve okul reddi puanları arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Ortaokul öğrencilerinden %41'i okul reddi göstermiş olup bu öğrencilerde psikolojik dayanıklılığın iki yönü olan düşünceleri kontrol edebilme becerisi ve öfkeli olduğunda kontrolü ele alabilme becerisi ile okul reddi arasında güçlü düzeyde negatif korelasyona ulaşılmıştır.

Del Carmen Torres-Gázquez vd. (2023) tarafından Covid-19 pandemisinde 12-18 yaşları arasında ortaokul ve lise düzeyinde beden eğitimi dersi öğrencisi ile ($N = 150$, $n = 78$ kız, $n = 72$ erkek) İspanya'da kesitsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zeka ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde ilişki ortaya çıkarken erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve duygusal zeka düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu, duygusal zekanın uyum, içsel zeka, kişilerarası zeka, olumlu izlenim ve stres yönetimi boyutlarının hepsinin psikolojik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve erkek öğrencilerin duygusal zekanın içsel uyum, stres yönetimi boyutları ile psikolojik dayanıklılık puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca

erkeklerde duygusal zekanın içsel ve kişilerarası zekâ, uyum ve stres yönetimi boyutları psikolojik dayanıklılığı olumlu yönde yordarken kızlarda sadece uyum boyutunun psikolojik dayanıklılığı yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlara ek olarak erkek öğrencilerde duygusal zekanın psikolojik dayanıklılığı %46 oranıyla daha yüksek düzeyde açıkladığı, kız öğrencilerde ise %36 oranıyla açıkladığı belirlenmiştir.

Kılınç ve Uz-Baş (2023) tarafından Muğla'nın Fethiye ilçesindeki ortaokul öğrencileriyle ($N = 643$) sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve özyeterliliğin psikolojik dayanıklılığı ne ölçüde tahmin ettiğine yönelik ve sosyal ilişkilerin aile desteği ve akran desteği alt boyutları ile okula aidiyetin okulda kabul ve dışlanmışlık alt boyutları ile psikolojik dayanıklılık ile ilişkisini incelemeye yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda sosyal ilişkilerin aile sosyal desteği alt boyutunun psikolojik dayanıklılık için en güçlü yordayıcı olduğu sonrasında ise okulda kabul, arkadaş desteği, özyeterlilik ve okulda dışlanmışlığın yordadığı saptanırken bu değişkenlerin psikolojik dayanıklılığı %65.2 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik dayanıklılık ile sosyal ilişki arasında pozitif yönde yüksek düzeyde korelasyon saptanırken okula aidiyet ve özyeterlilik arasında, sosyal ilişkiler ile okula aidiyet, sosyal ilişkiler ile öz yeterlilik ve okula aidiyet ve özyeterlilik arasında pozitif yönde orta düzey korelasyon ortaya çıkmıştır. Psikolojik dayanıklılık ve okulda dışlanma ile sosyal ilişkiler ve özyeterliliğin ise negatif yönde korelasyon oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde pandemi öncesinde psikolojik dayanıklılık ile ele alınan değişkenlerin duygusal özerklik, akademik başarı, okul devamsızlığı, zorluklarla baş etme becerileri, empatik beceriler, cinsiyet, sosyal damgalanma, ego dayanıklılığı, depresif belirtiler, psikolojik dayanıklılığı desteklemeye yönelik psikoeğitim programının etkililiğini incelemeye yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Pandemi sonrasında ise psikolojik dayanıklılık ile incelenen değişkenler sosyo-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu, otizmlilerde psikolojik dayanıklılığın değişimi, zorbalık, okul reddi, duygusal özerklik, okula aidiyet ve özyeterlilik olarak sıralanabilir.

Duygusal Sorunlar ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olan duygusal sorunlar ile ilgili araştırmalar, pandemi öncesi ve sonrasını kapsayacak biçimde kronolojik sıra ile aşağıda verilmiştir.

Arı (2018) tarafından 11-17 yaşları arasındaki somatik belirti bozukluğu ve ilişkili bozukluğu (SBBİB) olan 41 çocuktan oluşan çalışma grubu ve aynı yaş grubundaki bu rahatsızlığı olmayan 40 çocuktan oluşan karşılaştırma grubu ile bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda SBBİB tanısı olan çocukların %52.5'inin karşılaştırma grubundakilerin ise %65'inin ortaokula gittiği, iki grubun sosyoekonomik seviye bakımından anlamlı olarak birbirinden farklı olduğu ve SBBİB tanısı olan ana grubun %41.5'nin orta, %41.5'nin düşük sosyoekonomik düzeyden geldiği, kontrol grubunun büyük çoğunluğunun (%62.5) ise yüksek sosyoekonomik düzeyden geldiği ortaya çıkmıştır. Her iki grubun arasında kardeş çatışması açısından aralarında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olup SBBİB tanısı olan grupta %43.8'lik oran ile en büyük oranda "*sürekli kavga ederler*" çatışma düzeyine rastlanırken, karşılaştırma grubunda en büyük oranda (%63.8) "*ara sıra kavga ederler*" çatışma düzeyine rastlanmıştır. Ayrıca, SBBİB tanısı olan grubun daha düşük akademik başarı gösterdiği, anne-baba eğitim düzeylerinin daha düşük olduğu, annelerinde daha yüksek oranda psikiyatrik rahatsızlığa rastlandığı ve annelerinin büyük çoğunluğunda %60 ile kaygı bozukluğu görüldüğü ortaya çıkmıştır. Ancak babaların psikiyatrik rahatsızlık görülme durumlarına göre iki grup arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bütün bunlara ek olarak, annelerde somatik belirtiye rastlanma SBBİB tanısı olan grupta daha fazlayken (%78), kontrol grubunda daha az olmakla beraber (%32.5), her iki grup arasında babalarda somatik belirtiye rastlanma durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Güney Kore'nin Seul kentinde You vd. (2018) tarafından 10-12 yaşları arasında yer alan 4., 5. ve 6. sınıfa giden öğrencilerle ($N = 877$) yürütülen bir araştırmada minnettarlık, sosyal destek ve yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bununla beraber kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla

duygusal problemlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca minnettarlık ve yaşam doyumu ilişkisinde sosyal destek algısının ve duygusal problemlerin aracılık ettiği kısmî aracılık modelinde sosyal destek algısının yüksek olmasının ve duygusal problemlerin düşük olmasının, yüksek minnettarlık düzeyi ile yüksek düzeyde yaşam doyumuna aracılık ettiği bulunurken bu modelde cinsiyete göre herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Gür (2019) tarafından Bursa'da 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle ($n = 431$ kız, $n = 425$ erkek) yürütülen bir araştırmada duygusal problemleri en fazla deneyimleyen grubun aynı anda hem zorba hem de kurban olan grubun sonrasında ise kurban grubu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygusal sorunların olmasının hem kurban hem de zorba olma ihtimalini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Karadağ (2020) tarafından Mardin'de psikiyatri kliniğine başvuran 12-18 yaşları arasında yer alıp okulu terk eden 54 ergenle depresyon ve anksiyete düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada ise ergenlerin çoğunun (%72.2) ortaokul seviyesinde okulu terk ettikleri saptanmıştır. Kız çocuklarının depresyon ve anksiyete düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmış olup ergenlerde DEHB'den sonra en sık depresyona (%18.5) ve anksiyete bozukluklarına (%13) rastlanmıştır.

Zhou vd. (2020) tarafından Çin'de 12-18 yaşları arasındaki ortaokul ve lise öğrencileri ($N = 8140$) ile COVID-19 pandemisinde kesitsel nicel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilerin depresif belirtilerinin oranı şehirlerde yaşayan öğrencilerin belirtilerinin oranına göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber, kız öğrencilerin depresyon (%45.5) ve kaygı (%38.4) belirtilerinin oranları erkek öğrencilerin depresyon (%41.7) ve kaygı (%36.2) belirtilerinin oranlarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Depresyon ve kaygı belirtilerinin hem ortaokul hem de lisede sınıf düzeyi arttıkça artış gösterdiği, depresyon ve kaygı şiddetine bakıldığında ise en çok hafif ve orta şiddetli depresyon ve kaygı belirtilerine rastlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca depresyon ve kaygı belirtilerinin eş zamanlı görülme oranı da %31.4 olarak belirlenmiştir. En çok rastlanılan depresif belirtiler bir şeyleri yapmaya karşı düşük

ilgi ya da zevk (%53.9), yorgun ya da düşük enerjili hissetme (% 48.4), iştahta azalma ya da aşırı yeme (%45.6) olarak sıralanırken en çok karşılaşılan kaygı belirtileri kaygılı ya da endişeli hissetmek (% 53.6), farklı şeyler hakkında çok endişelenmek (%47.3), kolaylıkla sinirlenmek (% 47) olarak sıralanmıştır. Bu sonuçlara ek olarak kaygı ve depresif belirti düzeyleri olanların COVID-19 bilgisi, önleme ve kontrol tedbirleri, COVID-19 pandemisine dair tahminlerdeki puanları kaygı ve depresyon belirtisi olmayanlara kıyasla daha düşük olarak saptanmıştır.

Özer vd. (2022) tarafından COVID-19 pandemisinde %63.5 kız, %36.5 erkek öğrencilerden oluşan ortaokul ($N = 191$) ve lise öğrencileriyle ($N = 215$) nicel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeyleri ortaokul öğrencilerinden, kız öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeyleri de erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuş ve cinsiyet ve eğitim düzeyine göre kaygı ve depresyon puan ortalamaları arasında manidar farklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca kendisi ya da etrafında hastalık geçirenler ile geçirmeyenlerin kaygı düzeyleri arasında manidar farklılık bulunmakla beraber hastalık geçirenlerin kaygı düzeyleri daha yüksek olarak saptanmış ancak depresyon düzeyleri için farklılık anlamlı çıkmamıştır. Bir diğer sonuç ise pandemi öncesi internette geçirilen vakte göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmazken pandemi sonrasında 8 saatten fazla internette vakit geçirenlerin kaygı ve depresyon düzeyleri daha az süreyi internette geçirenlere kıyasla daha yüksek bulunmakla beraber, aralarındaki fark manidar bulunmuştur. Ayrıca pandemi öncesi 8 saatten fazla internette vakit geçirenlerin 3 saatten fazla vakit geçirenlere göre depresyon düzeyleri daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. İnternet kullanım nedenine göre öğrencilerin kaygı düzeyleri için yalnızca pandemi sonrasında farklılık varken sosyal medyayı kullananların kaygı düzeyleri ders çalışanlara kıyasla daha yüksek olarak belirlenmiş olup depresyon düzeyleri için sonuçların hem pandemi öncesi hem de pandemi sonrasında sosyal medyayı kullanan öğrencilerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek salgınla ilgili çok endişeli olan öğrenci grubundaki kaygı ve depresyon düzeyleri daha az endişeli olan gruplara kıyasla

daha yüksek düzeylerde bulunmuştur. Salgına dair önlem alan gruplardan kesinlikle önlem alanların kaygı ve depresyon düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Jenkins vd. (2023) tarafından COVID-19 pandemisinde karma yöntem düşük gelirliler ve farklı etnik grupların yer aldığı ABD Güney Kaliforniya eyaletindeki bir ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileriyle ($N = 75$) bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda etnik grupta en fazla ağırlığı Meksika kökenlilerin sonra da Avrupa-Amerikanların oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucunda da depresyon ve kaygı belirtilerine dair en yüksek oranların sırasıyla %56 ve %49.3 ile hiç belirtisi olmayanlarda sonrasında ise %22.6 ve %32 ile hafif belirti gösterenlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak kız öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin depresyon belirtilerinden depresif ruh hali, yorgun hissetme ve düşük enerjili olma hali ve kaygı belirtilerinden ani dehşet ve korku hissetme halindeki puan ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Putrik vd. (2023) tarafından öğrencilerin psikososyal problemlerini tespit etmek için kullanılan Güç ve Güçlükler Anketi'nden aldıkları puanların okul terkini yordama durumuna dair bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya ilk dalgada Hollanda Gençlik Sağlık Hizmetleri'nden 10-14 yaşlarındaki öğrencilere yönelik veriler dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda Güç ve Güçlükler Anketi'nden alınan toplam puanın 10 yaşındaki öğrencilerin okul terklerini yordadığı, 14 yaşındayken ise Güç ve Güçlükler Anketi'nden alınan toplam puanın yüksek olması ile okul terki arasındaki ilişkinin yalnızca mesleki ortaokula devam eden öğrencilerde görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyetin erkek olması, ailenin düşük eğitim düzeyi, tek ebeveynli bir hanede yaşam ve ailenin ana gelir kaynağının devletin sosyal yardımları olmasının okul terkini yordayan diğer değişkenler olarak saptanmıştır.

Sonuç olarak, pandemi öncesinde duygusal sorunlar ile ilgili araştırmaların somatik belirti bozukluğu, kardeş çatışması, anne-babanın psikiyatrik tanısı olması durumu, anne-baba eğitim düzeyi, minnettarlık, yaşam doyumu, sosyal destek, zorbalık-mağduriyet, depresyon ve kaygı belirtileri, okul terkinde bulunanlar, DEHB gibi değişkenlerle beraber incelendiği

saptanmıştır. Pandemi sonrasına bakıldığında ise duygusal sorunlar kapsamında depresyon ve kaygı belirtileri, depresyon ve kaygı düzeyi, cinsiyete göre kaygı ve depresyon değişimi, salgına dair tedbir almak, sosyal medyada ve internette geçirilen süre, COVID-19 geçirenlerdeki kaygı düzeyi, psikososyal problemler ve okul terki değişkenleri ile araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Benlik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde benlik algısı konusunda ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olan araştırmalar, pandemi öncesi ve sonrasını içerecek biçimde kronolojik sıra ile aşağıda verilmiştir.

Ortaokul 6. sınıftaki okul terki riski altındaki öğrencilerin katıldığı ($N = 22$) 9 aylık okul terki önleme programı sonucunda (O'Sullivan, 1990) risk altında olan ve olmayan öğrencilerin benlik algısı düzeyleri arasında önemli farklılık görülmemiştir. Risk altındaki öğrencilerin yıllarca yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik durumunun olumlu yöndeki değişimi için 9 aylık bir programın yeterli olmadığı araştırmacılar tarafından düşünülmüştür.

Lan ve Lanthier (2003) tarafından 8.-12. sınıflarda okulu terk eden öğrencilerle 6 yıl süren boylamsal bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre okulu terk eden öğrencilerin daha düşük düzeylerde benlik algısına sahip olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Quiroga vd. (2013) tarafından katılımcılar ilk olarak 7. sınıftayken başlayan ve 6 yıl süren 493 katılımcı ($n = 228$ kız, $n = 265$ erkek) ile nicel boylamsal bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın ilk sonucunda akademik yeterliliğe dayalı benlik algısının depresyon ve okul terki arasında aracılık ettiği saptanmıştır.

Aydın Söke'de bir ortaokuldan 20 günden fazla devamsızlık yapan 27 öğrencinin dahil edildiği nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir (Hoşgörür ve Polat, 2015). İlgili araştırmada okula devamsızlık sebepleri incelenmiş ve bu öğrencilerin olumsuz benlik algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Otrar vd. (2018) tarafından Tekirdağ'da 12 ortaokuldaki öğrencilerin ($N = 609$, $n = 306$ erkek, $n = 303$ kız) katılımıyla yürütülen bir araştırmada öğrencilerin benlik algısı puanları arttıkça olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının da arttığı ancak olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının azaldığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer sonuçlarına göre benlik algısı mutluluk alt boyutunda erkek öğrencilerin kızlara göre daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu, rehberlik servisinden yararlanmayan öğrencilerin mutluluk alt ölçeği puanlarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca benlik algısının olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını manidar biçimde tahmin ettiği saptanmıştır.

Aksoy ve Yılmaz-Bursa (2020) tarafından Eskişehir'de 5. sınıf ortaokul öğrencileriyle ($N = 224$, $n = 115$ kız, $n = 109$ erkek) bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda benlik algısının eğitsel yeterlilik ve davranışsal yönetim alt boyutları ile bilgisayar oyun bağımlılığının bütün alt boyutları arasındaki korelasyon negatif yönlü olarak saptanmış, fiziksel görünüm alt boyutu ile bilgisayar oyunu oynamaktan görevini aksatma ve bilgisayar oyununu başka etkinliklere tercih etme alt boyutları arasındaki korelasyon negatif yönlü olarak bulunmuştur. Ayrıca genel öz değer alt boyutu puanı arttıkça bilgisayar oyununu başka etkinliklere tercih etme ve bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme puanlarının azaldığı, bilgisayar oyun bağımlılığı puanı arttıkça da genel öz-değer, davranışsal yönetim, fiziksel görünüm ve eğitsel yeterlilik puanlarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Benlik algısı toplam puanı arttıkça da bilgisayar oyun bağımlılığı alt boyut puanlarının azaldığı saptanmıştır. Benlik algısı puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin benlik algısı puanlarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çanakkale Ezine ilçesinde ortaokul öğrencileriyle ($N = 125$) yürütülen bir araştırmada (Tönbül, 2020) benlik algısı alt boyutlarından eğitsel yeterlilik ile sınıf düzeyi arasında zayıf düzeyde negatif korelasyon, empatik beceriler ile kardeş sayısı arasında zayıf düzeyde negatif korelasyon, benlik algısı ile sosyal kabul ve genel öz-değer alt boyutlarının anne eğitim düzeyi ile aralarında zayıf düzeyde pozitif korelasyon saptanmıştır.

Anne ve babanın evlilik durumu ile benlik algısı ve alt boyutlarından sosyal kabul, fiziksel görünüm ve davranışsal yönetim ile aralarında düşük düzeyde negatif korelasyon belirlenirken, öğrencilerin okula gidiş biçimi ile eğitsel yeterlilik alt boyutunun düşük düzeyde pozitif korelasyon oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca empatik becerilerin benlik algısı ile düşük düzey pozitif korelasyon, eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, davranışsal yönetim ve genel öz değer alt boyutları ile düşük düzey pozitif korelasyon oluşturduğu belirlenmiştir. Babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin okula gidiş biçimleri ve anne-babanın evlilik durumlarının benlik algısını manidar biçimde tahmin ettiği ve benlik algısının da empatik becerileri manidar olarak tahmin ettiği saptanmıştır.

İşmar ve Şehitoğlu (2021) tarafından Bursa'da COVID-19 pandemisinde ortaokul 7. sınıf öğrencileri ($N = 90$, $n = 37$ erkek, $n = 53$ kız) ile bir araştırma yapılmıştır. Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinden yüksek puan almanın ve bu derslerin ortalamasının yüksek olmasının akademik benlik algısını önemli düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca hem bu dört dersin ortalamasının hem de akademik benlik algısının cinsiyete göre değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kartal vd. (2022) tarafından Kırşehir'de çoğunluğu 7. sınıfa giden ortaokul öğrencileri ($N = 506$, $n = 284$ kız, $n = 222$ erkek) ile bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ortaokuldaki bütün sınıf düzeylerinde kız öğrencilerin matematiksel öz yeterlilik ve kaygı puan ortalamalarının daha düşük olduğu, sadece beşinci sınıf düzeyinde kız öğrencilerin matematiksel öz benlik algısı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu açığa çıkmıştır. Ayrıca matematiksel öz yeterlik ve öz benlik puanları en yüksek olan öğrenciler beşinci sınıf düzeyindeyken, en düşük puana sahip olanların ise sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte oldukları belirlenmiştir. Matematiksel kaygının ise sekizinci sınıf düzeyinde 5. ve 6. sınıfa kıyasla daha yüksek olduğu, matematiksel öz yeterlilik ve matematik kaygısının matematiksel öz benlik algısı için iki önemli tahmin edici değişken olduğu ve bu ilişkide matematiksel öz yeterliliğin daha güçlü bir yordayıcı değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Koçak (2023) tarafından Kocaeli’nde 8. sınıf öğrencileriyle ($N = 296$, $n = 143$ kız, $n = 153$ erkek) yürütülen bir araştırmada kız öğrencilerin siber sağlık farkındalığı puanlarının daha yüksek olduğu, interneti 30 dk-1 saat kullananların siber sağlık farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca siber sağlık farkındalığı puanları arttıkça benlik algısı puanı ve alt boyutlarından eğitsel yeterlilik, fiziksel görünüm, genel öz-değer, davranışsal yönetim puanlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ek olarak da benlik algısının siber sağlık farkındalığını tahmin edici bir değişken olduğu bulunmuştur.

Özetle, pandemi öncesinde benlik algısı ile ilgili yürütülen araştırmalarda olumsuz benlik algısı, akademik benlik algısı, benlik algısının farklı boyutları; öğrenilmiş çaresizlik, okul terki riski için önleme programı, okul terki yapanlar, depresyon, devamsızlık, mükemmeliyetçilik, rehberlik servisinden yararlanma, cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, anne-babanın evli olup olmama durumu, öğrencilerin okula gidiş yolu, oyun bağımlılığı, empatik beceriler, siber sağlık farkındalığı gibi değişkenler kapsamında incelenmiştir. Pandemi sonrasındaki araştırmalarda ise akademik benlik algısı, matematiksel öz benlik gibi değişkenler ders notu, cinsiyet, matematiksel öz-yeterlilik, kaygı, siber sağlık farkındalığı ve internet kullanım süresi gibi değişkenler doğrultusunda ele alınmıştır.

Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ortaokul düzeyinde yürütülen okul iklimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Pandemi öncesi ve sonrası gerçekleştirilen bu araştırmalar aşağıda kronolojik sırada verilmiştir.

Hunt vd. (2002) tarafından ABD’nin Georgia eyaletindeki, toplamda 5 ilkokul, ortaokul, lise ve merkez ofisten öğretmenler, öğretmen asistanları, okul psikolojik danışmanları, okul idarecileri, okuldaki uzmanlar, büro personelleri, okul servis şoförleri ve kafeterya çalışanlarından oluşan okul çalışanları ($N = 304$) ile okuldaki şiddet ve okul terkinin altında yatan faktörlere ve müdahalelere ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada aile desteği, akademik başarı, sosyal beceriler, okula devam etme durumunun

okul terki için önemli risk faktörleri olduğu, bununla beraber sosyoekonomik durumun, engeli olmanın, azınlık grupta olmanın ve sınıf tekrarının okul terki için daha az önemli risk faktörleri olduğu saptanmıştır. Bunun dışında okul ikliminin okul terki ve okuldaki şiddet için risk faktörü olduğu ve mentorluk programları, aile katılımı, eğitim çatışma çözme ve problem çözme becerileri ve okulda olumlu ilişkilerin artırılması için yapılan programların eğitimciler tarafından etkili müdahale programları olarak kabul edildiği belirtilmiştir.

Ruus vd. (2007) tarafından yürütülen Estonya'daki 65 okuldan 7., 9. ve 12. sınıflardaki 3838 öğrenci katılımı ile Talin Üniversitesi'ndeki öğrencilerin okul terkini ve sınıf tekrarını önlemeye yönelik bir proje kapsamında araştırma gerçekleştirilmiştir. Yürütülen araştırmada öğrencilerin başa çıkma ve etkililikleri ile bağlantılı okul iklimi açısından önemli faktörleri okul tarafından kabul edilen değerler sistemi ve öğretmen tutumlarının oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca okul ikliminin öğrencilerin hayatı olumlu kabullenmelerini sağladığı, psikolojik ve fizyolojik iyi oluşlarını artırdığı ve akademik başarılarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Uz-Baş ve Yurdabakan (2017) tarafından İzmir'de 5., 6., 7. ve 8. sınıftan ortaokul öğrencileriyle ($N = 254$, $n = 127$ kız, $n = 127$ erkek) nicel bir araştırma yürütülmüştür. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin de arttığı, yaşam doyumu düzeyi arttıkça da okul iklimi toplam puanının ve adalet, veli katılımı, öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyut puanlarının arttığı, ancak kaynakların paylaşımı ve öğrencilerin kişilerarası ilişkileri, düzen ve disiplin alt boyutlarının da düşük düzeyde arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca psikolojik sağlık ve okul ikliminin yaşam doyumunu tahmin edici değişkenler olduğu saptanmıştır.

Aydın'da ortaokul öğrencileri ($N = 568$, $n = 295$ kız, $n = 273$ erkek) ile nicel bir araştırma yürütülmüştür (Dönmez ve Taylı, 2018). Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin okul iklimi algıları kız öğrencilere kıyasla daha düşük, okula bağlılık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları sınıf düzeyine göre incelendiğinde okul iklimi algısının 6. sınıf öğrencilerinde en yüksek düzeyde olduğu

saptanırken, 8. sınıf öğrencilerinde en düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul iklimi algısı ve okul yaşam kalitesi algısı en düşük olarak alt sosyoekonomik düzeyde saptanırken, algılanan okul iklimi puanı arttıkça okula bağlılık düzeyinin ve okul yaşam kalitesi algısının da arttığı belirlenmiştir.

Çepni vd. (2019) tarafından Karabük'te 5., 6., 7. ve 8. sınıftan ortaokul öğrencileriyle ($N = 404$) bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda evrensel değerler ile okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklı kültür arasında pozitif yönlü korelasyon ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran ilişkilerinin evrensel değerlere yönelik tutum puanları için tahmin edici değişkenler oldukları ve bu değişkenler içinde destekleyici öğretmen davranışlarının evrensel değerlere yönelik tutum için önemli düzeyde tahmin edici bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Gilbertson vd. (2023) tarafından çoğunluğu 6. sınıf öğrencilerinden oluşan (%52.2) ortaokul öğrencileriyle ($N = 225$) COVID-19 pandemisi öncesi ve pandemiyle birlikte ilk kapanmaların olduğu dönemde yürütülen boylamsal bir araştırmada kız öğrencilerin depresyon, kaygı ve içselleştirme belirtilerini erkek öğrencilere kıyasla daha fazla gösterdikleri ortaya çıkarken, okul iklimi alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul ikliminin yapısı ve desteğine ilişkin daha olumlu algıların kız öğrenciler için daha düşük düzeyde içselleştirme problemlerinin açığa çıkması ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kardaş (2022) tarafından Roman öğrencilerin çoğunlukta olduğu İstanbul'da bir ortaokulda okul terkinin önüne geçilmesi için okul iklimini iyileştirmeye ve öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmeye yönelik Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma merkezi (SOYAÇ) ve okuldaki öğretmenlerin iş birliği ile program yürütülmüştür. Program sonunda öğretmenlerle ($N = 11$) pandemi dolayısıyla online görüşmelerin yapıldığı nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem öğretmenlere

hem de öğrencilere psikososyal açıdan yardımcı olmanın okul iklimine olumlu yönde katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Hood vd. (2023) tarafından Kanada’da ortaokul öğrencileriyle ($N=301$) bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda aracı değişkenlerden duygu düzenleme ve okul iklimi, okula bağlılık ile pozitif yönde ilişki gösterirken, günlük okuldan kaçma ile negatif yönde ilişki göstermiştir. Duygu düzenleme ve okul ikliminin, COVID-19 yorgunluğu ile okula bağlılık arasında aracı değişken olduğu modelde ise, COVID-19 yorgunluğunun duygu düzenlemeyle negatif yönde ilişkili olduğu, duygu düzenlemenin ise okula bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmış, duygu düzenlemenin de güçlü bir aracı değişken olduğu belirlenmiştir. Diğer modelde de COVID-19 yorgunluğu ve okul iklimi arasında negatif yönde korelasyon bulunurken, okul iklimi ve okula bağlılık arasında pozitif yönde korelasyon saptanmıştır. Okul iklimi de bu modelde güçlü bir aracı değişken olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygu düzenlemenin günlük okuldan kaçma ile ilişkili olmadığı, okul ikliminin günlük okuldan kaçma ile negatif yönde, COVID-19 yorgunluğunun da günlük okuldan kaçma ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, okul iklimi, COVID-19 yorgunluğu ve günlük okuldan kaçma arasında dolaylı olarak önemli etkiye sahipken, duygu düzenlemenin böyle bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Özetle, pandemi öncesinde okul iklimi; okul terki, başa çıkma becerileri, değerler ve evrensel değerler, öğretmen tutumu, psikolojik ve fiziksel iyi oluş, akademik başarı, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu, okul iklimi boyutları, sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi değişkenleri doğrultusunda incelenmiştir. Pandemi sonrasında ise okul iklimi; içselleştirme problemleri, öğretmen ve öğrencilere yönelik psikososyal destek, okula bağlılık, COVID-19 yorgunluğu, günlük okuldan kaçma değişkenleri doğrultusunda ele alınmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde öncelikle araştırmanın türü ve çalışma grubuna ait betimleyici bilgiler verilmiştir. Daha sonrasında ise veri toplama süreci, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılmış olan yöntemlere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

COVID-19 pandemi döneminde ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki risklerinin bazı sosyodemografik özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve uzaktan eğitime erişim durumu) bakımından farklı olup olmadığının ve Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki riski ve okul iklimi puanları arasında anlamlı olarak fark olup olmadığının araştırıldığı bu çalışma ilişki modelinde ve betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk vd., 2020b).

Bu çalışmada seçkisiz olmayan amaçsal örneklemeden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme zor ulaşılan gruplarda kullanılacak uygun örnekleme alternatif oluşturan bir yöntemdir (Şahin ve Karakuş, 2019).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 125 Roman öğrenciden (%41.7) ve bu öğrencilerin anne (%36.8, $n = 46$) ve babalarından (% 63.2, $n = 79$) oluşmaktadır. Karşılaştırma grubu ise 175 Roman olmayan öğrenciden (%58.3) ve bu öğrencilerin anne (%94.3, $n = 165$) ve babalarından (%5.7, $n = 10$) oluşmaktadır. Katılımcılar Ankara, İstanbul ve Balıkesir illerinden çalışmaya dahil olmuşlardır. Araştırmanın ana grubu Roman öğrenciler, karşılaştırma grubu da Roman olmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Karşılaştırma grubundan katılımcılar rastgele olarak kodlanıp yaş gruplarından katılımcılar çıkartılıp her iki grup da yaş ve cinsiyet açısından denkleştirilmiştir. Her iki grubun yaş ortalamaları,

standart sapmaları ve cinsiyete göre dağılımlarına dair bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma ve Karşılaştırma Grubunun Yaş Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Cinsiyete Göre Dağılımları

| Grup | n | Yaş | | Cinsiyet | | | |
|--------------------------|-----|-----------|-------|----------|-----|-------|-----|
| | | \bar{X} | SS | Kız | | Erkek | |
| | | | | n | % | n | % |
| Roman öğrenciler | 125 | 12.51 | 1.261 | 60 | %48 | 65 | %52 |
| Roman olmayan öğrenciler | 175 | 12.51 | .988 | 84 | %48 | 91 | %52 |
| Toplam | 300 | 12.51 | 1.108 | 144 | %48 | 156 | %52 |

Kardeş sayısı açısından çalışma ve karşılaştırma grubu karşılaştırdığında, Roman öğrenci grubundaki çocukların çoğunlukla üç kardeş oldukları (%36, $n = 46$), Roman olmayanların ise çoğunlukla iki kardeş oldukları (%50.9, $n = 89$) belirlenmiştir. Her iki grup aylık gelir açısından kıyaslandığında ise Roman öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğunun aylık gelir düzeylerinin çoğunlukla 4999 TL ve altında olduğu (%61.6, $n = 77$), Roman olmayanların ise gelir miktarlarının 5000-9999 TL aralığında değiştiği (%41.1, $n = 72$) saptanmıştır (Temmuz 2022 asgari ücret miktarı 5500TL olarak belirlenmiştir). Her iki grupta annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında ise Romanlarda çoğunlukla annelerin ilkokul ve altı düzeyinde (%52.8, $n = 66$) eğitim aldıkları, Roman olmayan annelerin ise büyük çoğunluğunun lise ve üzeri (%65.1, $n = 114$) eğitim düzeylerinde oldukları belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde ise Roman babaların çoğunluğunun ilkokulu ve altı (%48.8, $n = 61$) düzeyde eğitim aldıkları, Roman olmayan babaların ise çoğunun eğitim düzeylerini belirtmedikleri (%53.7, $n = 122$) yine bu grupta belirtenler arasında ise babaların lise ve üzerinde eğitim aldıkları (%30.9, $n = 56$) saptanmıştır. Ayrıca

Roman öğrencilerin (%59.2, $n = 74$) karşılaştırma grubuna (%81.1, $n = 142$) kıyasla daha düşük oranda uzaktan eğitime erişimlerinin olduğu bulunmuştur. Aşağıda Tablo 2'de çalışma grubuna ait demografik bilgiler tablosu sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

| Değişkenler | Roman Öğrenciler | | Roman Olmayan Öğrenciler | | Toplam | |
|-----------------|------------------|------|--------------------------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Sınıf | | | | | | |
| 5 | 36 | 28.8 | 18 | 10.3 | 54 | 18 |
| 6 | 35 | 28 | 17 | 9.7 | 52 | 17.3 |
| 7 | 29 | 23.2 | 52 | 29.7 | 81 | 27 |
| 8 | 25 | 20 | 88 | 50.3 | 113 | 37.7 |
| K_S | | | | | | |
| 0 | 6 | 4.8 | 11 | 6.3 | 17 | 5.7 |
| 1 | 43 | 34.4 | 89 | 50.9 | 132 | 44 |
| 2 | 46 | 36.8 | 45 | 25.7 | 91 | 30.3 |
| 3 ve üzeri | 27 | 21.6 | 29 | 16.6 | 56 | 18.7 |
| Belirtilmemiş | 3 | 2.4 | 1 | 0.6 | 4 | 1.3 |
| A-G-D | | | | | | |
| 4999 TL ve altı | 77 | 61.6 | 6 | 3.4 | 83 | 27.7 |
| 5000-15.000 TL | 23 | 18.4 | 146 | 83.4 | 169 | 56.3 |
| Belirtilmemiş | 25 | 20 | 23 | 13.1 | 48 | 16 |
| A-E-D | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 66 | 52.8 | 27 | 15.4 | 93 | 31 |
| Ortaokul | 9 | 7.2 | 24 | 13.7 | 33 | 11 |
| Lise ve üzeri | 2 | 1.6 | 114 | 65.1 | 116 | 38.7 |
| Belirtilmemiş | 48 | 38.4 | 10 | 5.7 | 58 | 19.3 |
| B-E-D | | | | | | |
| İlkokul ve altı | 61 | 48.8 | 10 | 5.7 | 71 | 23.7 |
| Ortaokul | 34 | 27.2 | 17 | 9.7 | 51 | 17 |
| Lise ve üzeri | 2 | 1.6 | 54 | 30.9 | 56 | 18.7 |
| Belirtilmemiş | 28 | 22.4 | 94 | 53.7 | 122 | 40.7 |
| U-E-E | | | | | | |
| Evet | 74 | 59.2 | 142 | 81.1 | 216 | 72 |
| Hayır | 51 | 40.8 | 32 | 18.3 | 83 | 27.7 |

Belirtilmemiş 0 0 1 0.6 1 0.3

Not: K_S =Kardeş Sayısı, A-G-D = Aylık Gelir Düzeyi, A-E-D = Anne Eğitim Düzeyi, B-E-D = Baba Eğitim Düzeyi, U-E-E = Uzaktan Eğitime Erişim Durumu

Veri Toplama Süreci

Öncelikle ölçeklerin orijinallerini geliştiren uzman (lar)dan ve/ya ölçekleri Türkçeye uyarlayan uzman (lar)dan gerekli izinler alınmıştır (EK-A). Sonrasında Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilimsel Araştırma Platformu'ndan pandemi döneminde Roman olan ve olmayan ailelerden ve öğrencilerden veri toplamak için gerekli izin alınmıştır (EK-B). Bu izinlerin ardından, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na yapılan başvuru neticesinde gerekli etik kurul izni alınmıştır (EK-D). Öğrenci ve Ebeveyn Gönüllü Katılım ve Bilgilendirilmiş Onam Formları hazırlanmış (EK-C) sırasıyla verilen diğer ölçek formlarına da gerekli yönergeler eklenmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği" (Arslan, 2015), "Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği-Ebeveyn Formu" (Güvenir vd., 2008), "Çocuklar için Benlik Algısı Profili" (Şekercioğlu, 2009), Okul Terk Etme Riski Ölçeği" (Sütçü, 2015) ve "Okul İklimi Ölçeği" (Atik ve Yerin-Güneri, 2016) ile bir araya getirilmiştir. Veriler Roman olan ve olmayan öğrencilerden ve anne ve babalarından Şubat 2022'de toplanmaya başlanmış olup bir yıllık süreç içinde veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Roman öğrenciler ve anne ve babalarından veri toplama sürecinde sırasıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Ankara Roman Hakları Derneği, İstanbul Anadolu Yakası Roman Dernekleri, Balıkesir Gömeç Romanlar Kültür ve Dayanışma Derneği ve Edremit Körfez Roman Dernekleri aracılığıyla ortaokula devam eden Roman öğrencilere ve ailelerine araştırma hakkında duyuru yapılmıştır. Dernekler aracılığıyla araştırmayı öğrenen ve telefonla araştırmacıya gönüllü olarak ulaşan ebeveynlerle ve çocuklarıyla dernekte randevulaşılmış ve belirlenen gün ve saatte araştırma hakkında onlara yeniden bilgilendirme yapılmış ve hem ebeveynlerden hem de çocuklardan yazılı onam alınmış ve yüz yüze veriler toplanmıştır. Roman öğrencilerle veri toplama işlemi yaklaşık 45 dakika sürerken anne ya da babalarıyla ise yaklaşık 25 dakika

sürmüştür. Ayrıca araştırmacının çevresindeki Roman olmayan ortaokul öğrencileri ve onların ebeveynlerine araştırma hakkında duyuru yapılmış olup onlarla ve onlarla bağlantısı olan diğer ortaokul öğrencileri ve ebeveynleriyle de telefonla randevulaşılmış ve onlardan yazılı onam alınıp veriler yüz yüze toplanmıştır. Roman olmayan öğrencilerle veri toplama işlemi yaklaşık 25 dakika anne ya da babalarıyla ise yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcılardan ad-soyad gibi kişisel bilgilerini veri toplama araçlarına yazmaları istenmemiş ve istedikleri an araştırmaya katılımlarını sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından veriler bilgisayara aktarılmış ve veri analizi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın kapsamında Kişisel Bilgi Formu, “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği” (Arslan, 2015), “Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu” (Güvenir vd., 2008), “Çocuklar için Benlik Algısı Profili” (Şekercioğlu, 2009), “Okul Terk Etme Riski Ölçeği” (Sütçü, 2015) ve “Okul İklimi Ölçeği” (Atik ve Yerin-Güneri, 2016) kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiş olup Kişisel Bilgi Formu ve Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği-Ebeveyn Formu ebeveynler tarafından, diğer veri toplama araçları ise ortaokul öğrencileri tarafından doldurulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Roman çocukların bireysel ve çevresel özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış olup bu form ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Formda çocuklarının cinsiyeti, devam ettikleri ortaokul, sınıf düzeyi, ikamet edilen il, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve ortaokul öğrencisi çocuklarının uzaktan eğitime erişim durumuna dair bilgiler yer almaktadır (EK-Ç1).

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)

Ölçeğin orijinal uzun formu 28 maddeden oluşmakta olup Liebenberg vd. (2012) tarafından gençlerdeki psikolojik dayanıklılık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Liebenberg vd., 2012). Ölçeğin kısa formu ise Liebenberg vd. (2013) tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin orijinal halinin kısa formunun iç tutarlılık katsayısı .84, faktör yük değerleri ise .39 ile .88 arasında olarak ortaya çıkmıştır (Liebenberg vd., 2013). Bu araştırmada ölçeğin kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Arslan (2015) tarafından yapılmış olup Türkçe formu tek boyutlu yapıdan oluşmaktadır. Ölçek 12 maddeden oluşmakta olup “(1) Beni hiç tanımlamıyor, (2) Çok az tanımlıyor, (3) Biraz tanımlıyor, (4) Oldukça tanımlıyor, (5) Beni tamamen tanımlıyor” olarak 5’li Likert derecelenmesinden oluşmaktadır. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken en yüksek puan ise 60’dır. Ölçekten alınan yüksek puan psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması ortaokul ve lisede öğrenim gören yaşları 11-16 arasındaki 256 öğrencinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini tespit etmek için yapılmıştır (Arslan, 2015). Madde-toplam korelasyon değerleri .45 ve .79 arasındadır (Arslan, 2015). Geçerlik değerlerine bakıldığında RMSEA değeri incelendiğinde, .060 (%90, .045-.080) düzeyinde bir uyum indeksinde olduğu ve dolayısıyla yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2015). Ayrıca ölçüt geçerliği için olumlu olumsuz duygular ve özyeterlik ilişkilerine bakılmıştır (Arslan, 2015). Olumlu duygular ile .57, olumsuz duygular ile -.39, özyeterlik ile .45 anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu belirlenerek ölçüt geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir (Arslan, 2015). İç tutarlılık için Cronbach alfa değeri .91 olarak saptanmış olup madde korelasyon değerlerinin .45 ile .79 arasında yer aldığı belirlenmiştir (Arslan, 2015). Örnek maddeler “Hayatımda saygı duyabileceğim insanlar var” ve “Kendimi okuluma ait hissediyorum” olarak verilebilir (EK-Ç2). Bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak saptanmıştır. Bu çalışma

için doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği katsayıları $\chi^2/df = 2.30$, RMSEA = .067, RMR = .056, NFI = .87, CFI = .92, GFI = .93, AGFI = .90, RFI = .84, IFI = .92 olarak ortaya çıkmıştır.

Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu

Duygusal Sorunlar alt ölçeği, Güç ve Güçlükler Anketi'nin alt ölçeğidir. Güç ve Güçlükler Anketi de ilk olarak Goodman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Güç ve Güçlükler Anketi'nin amacı duygusal ve davranışsal sorunların tespitidir. Ölçeğin anne-baba ve ergenlerin kendileri tarafından doldurdukları iki farklı versiyonu bulunmakta olup anne-baba formu 25 maddeden oluşmaktadır. Güvenir vd. (2008) tarafından 4-16 yaş grubu için ebeveynlerin ve 11-16 yaş grubu için de ergenlerin doldurduğu iki versiyonu da Türkçeye uyarlanıp bunların geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin tamamı ebeveyn formu için iç tutarlılık katsayısı .84 olarak saptanmıştır. Güç ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu yapı geçerliliği için Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği ile korelasyonları .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin "Duygusal sorunlar, davranış sorunları, dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik, akran sorunları, sosyal davranış" olmak üzere beş adet alt boyutu bulunmakta olup toplam puanı "sosyal davranış" alt ölçeği çıkarılarak elde edilmektedir. Ölçek "0 = *Doğru değil*, 1 = *Kısmen doğru*, 2 = *Kesinlikle doğru*" şeklinde 3'lü Likert derecelendirmesinden oluşmaktadır. Ölçekten en fazla 40, en az 0 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği duygusal ve davranışsal problemlerin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin tamamında 7.,11., 14., 21. ve 25. maddeler olarak 5 adeti tersten kodlanmaktadır.

Bu çalışmada 5 maddeden oluşan Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği'nin Ebeveyn Formu kullanılmıştır. Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği Ebeveyn Formu'nun iç tutarlılık katsayısı .73 olarak ölçülmüştür. Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği Ebeveyn Formunun yapı geçerliliği için Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği ile korelasyonları .72 olarak saptanmıştır. Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği'nde tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten en fazla 10, en az 0 puan alınabilmektedir. Puanın yüksekliği duygusal sorunlardaki yüksekliği

göstermektedir. Örnek maddeler “*Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantı şikayetleri olur*” ve “*Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür*” olarak verilebilir (EK-Ç3). Bu çalışmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .65 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df = 2.51$, RMSEA = .071, RMR = .017, NFI = .93, CFI = .96, GFI = .98, AGFI = .95, RFI = .86, IFI = .96 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili-ÇİBAP

Çocuklar için Benlik Algısı Profili Harter (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması 5.-8. sınıf öğrencileriyle Şekercioğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 36 maddeden ve “eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim ve genel öz-değer” olarak 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte her iki tarafta ikişer cümle ve her cümlenin yanında “*Bana tamamen uygun*” ve “*Bana kısmen uygun*” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçek çocuklar tarafından iki aşamalı olarak doldurulmaktadır. İlk aşamada sağ ya da sol kısımdaki çocuklardan en çok benzedikleri tarafa karar vermeleri istenmektedir. Sonraki aşamada ise karar verilen taraftaki “*Bana tamamen uygun*” veya “*Bana kısmen uygun*” seçeneklerinden birisini işaretlemeleri beklenmektedir. Sonuçta her bir madde için tek seçeneğin işaretli olması gerekmektedir. Ölçek daha yeterli öz yargı sol tarafta ise soldan “4, 3, 2, 1” şeklinde ya da daha yeterli öz yargı sağ tarafta ise sağdan başlayarak 1, 2, 3, 4” olarak puanlanmaktadır.

Beş faktörlü model için “eğitsel yeterlilik, fiziksel görünüm, atletik yeterlilik, davranışsal yönetim, sosyal kabul” alt ölçekleri AFA sonuçları sırasıyla .55 ile .66 arasında, .60 ile .83 arasında, .50 ile .76 arasında, .41 ile .70 arasında saptanmıştır (Şekercioğlu, 2009). DFA sonuçları ise sırasıyla eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm ve davranışsal yönetim alt ölçekleri için .45 ile .66 arasında, .25 ile .65 arasında, .32 ile .66 arasında, .50 ile .70 arasında ve .46 ile .62 arasında bulunmuştur. Beş faktörlü modele ait uyum katsayıları $\chi^2 = 2649.22$, $sd = 860$, $p = .01$, CFI = .93, NNFI = .93, RMSEA = .048 olarak hesaplanmıştır. Beşinci-8. sınıflar arasında asıl uygulama sonucunda eğitsel

yeterlilik, sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim ve genel öz-değer alt ölçeklerine dair iç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları .74, .60, .71, .79, .72, .75 olarak saptanmıştır. Sonrasında 94 öğrenci ile test tekrar test güvenilirliği hesaplanmış ve eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim ve genel öz-değer için kararlılık katsayıları sırasıyla .77, .72, .71, .75, .71 ve .75 olarak belirlenmiştir. Farklı sosyoekonomik gruplar için ölçeğin beş faktörlü yapısının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise alt, orta ve üst gruplar için sırasıyla .85, .88 ve .90 olarak bulunmuştur. Örnek maddeler *“Bazı çocuklar okul etkinliklerinde çok iyi olduklarını düşünürler ama diğer çocuklar kendilerine verilen okul etkinliklerini yapıp yapamayacakları konusunda endişelenirler”, “Bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak zordur ama diğer çocuklar için arkadaşlık kurmak oldukça kolaydır”, “Bazı çocuklar her türlü sporu çok iyi yaparlar ama diğer çocuklar konu spora gelince çok iyi olduklarını düşünmezler”, “Bazı çocuklar görüşlerinden memnundurlar ama diğer çocuklar görüşlerinden memnun değillerdir, “Bazı çocuklar davranış biçimlerinden çoğu zaman memnun değillerdir ama diğer çocuklar davranış biçimlerinden genellikle memnundurlar”* olarak verilebilir. (EK- Ç4). Bu araştırmada Benlik Algısı Profili Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87, eğitsel yeterlilik için .60, sosyal kabul için .55, atletik yeterlilik için .53, fiziksel görünüm için .72, davranışsal yönetim için .63 ve genel öz-değer için .69 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında 6 faktörlü model için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df = 3.35$, RMSEA = .092, RMR = .14, NFI = .46, CFI = .54, GFI = .62, AGFI = .56, RFI = .41, IFI = .55 olarak hesaplanmıştır.

Okul Terk Etme Riski Ölçeği

Ortaokula devam eden öğrencileri okulu terk risklerini tespit etmek amacıyla Sütçü (2015) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilme aşamasında 721 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşmakta olup üç farklı okul terk tipini ölçmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların maddelere “1 = *Tamamen katılmıyorum*, 2 = *Katılmıyorum*, 3 = *Kararsızım*, 4 = *Katılıyorum*, 5 = *Tamamen katılıyorum*” şeklinde 5’li Likert tipinde yanıt

vermeleri beklenmiştir. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte olup yüksek puan okul terki riskinin yüksek olduğunu göstermektedir. Okul Terk Etme Riski Ölçeği “Başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma” olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Başarısızlık algısı 8, sessiz davranma 9, antisosyal davranma 16 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların yapı güvenirlik katsayıları sırasıyla .83, .84 ve .91’dir. Üç faktörlü modele ait uyum katsayıları ($\chi^2 = 554.3$, $sd = 492$, $p = .03$, $\chi^2/sd = 1.13$, $CFI = .97$, $RMSEA = .05$) olarak saptanmıştır. “Başarısızlık algısı” alt boyutu ortalama varyans (AVE).40, Cronbach alfa katsayısı .84, yapı güvenirlik katsayısı .86 bulunurken, “Sessiz davranma” alt boyutu için ortalama varyans (AVE) .39, Cronbach alfa katsayısı .85, yapı güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. “Antisosyal davranma” için ortalama varyans (AVE) .37, Cronbach alfa katsayısı .92 ve yapı güvenirlik katsayısı .91 olarak saptanmıştır. Ölçeğe örnek maddeler olarak “*Başarılı olamadığım için derslerden sıkılıyorum*”, “*Hangisini yanımda getirmem gerektiğini anlayamadığım için okula araç gereç getirmedim olur*”, “*Öğretmenler dersin işlenmesine engel olduğumu söylerler*”, “*Birileriyle alay etmek hoşuma gider*” ve *Arkadaşlarımla eşyalarını, onlardan izinsiz aldığım olur*” verilebilir (EK-Ç5). Bu araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değeri ölçeğin tamamı için .95, antisosyal davranma alt boyutu için .93, başarısızlık algısı alt boyutu için .87 ve sessiz davranma alt boyutu için .89 olarak saptanmıştır. Bu çalışma kapsamında 3 faktörlü model için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği değerleri $\chi^2 / df = 2.51$, $RMSEA = .071$, $RMR = .087$, $NFI = .79$, $CFI = .86$, $GFI = .80$, $AGFI = .77$, $RFI = .77$, $IFI = .86$ olarak bulunmuştur.

Okul İklimi Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu Emmons vd. (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Atik ve Yerin-Güneri (2016) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 314 kişilik bir grup ve 348 kişilik ikinci grup çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek ortaokul öğrencilerinin okul iklimlerini ölçmeyi amaçlamakta olup Türkçe formu 36 maddeden oluşmaktadır. “3 = *Katılıyorum*, 2 = *Emin*

değilim ve 1 = Katılmıyorum” üçlü Likert tipinden oluşmakta olan ölçek “adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri” olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 1., 6., 9., 12., 13., 19., 20., 22., 23. ve 32. maddeler olmak üzere 10 adet madde tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 36 ile 108 arasında değişmekte olup ölçekten alınan yüksek puanlar algılanan okul ikliminin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin iç-tutarlık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik değerlerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Birinci katılımcı grup için AVE değerleri .25 ile .43 arasında değişirken Cronbach alfa katsayıları .60 ile .87 arasında değişmektedir. İkinci grup için AVE değerleri .23 ile .46 arasında farklılık göstermekte olup alt boyutların Cronbach alfa katsayıları .67 ile .88 arasındadır. Ölçekteki Cronbach alfa katsayılarının her iki grupta da AVE'den yüksek olduğu saptanmıştır. Birinci grup için Cronbach alfa ölçeğin bütününde .90 iken alt boyutlarında .56 ile .86 arasında farklılık göstermektedir. İkinci grup için Cronbach alfa değeri ölçeğin bütünü için .89 olurken alt boyutları için .64 ile .88 arasında farklılık göstermektedir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı da .67'dir. Örnek maddeler “*Okulumda herkese eşit davranılıyor*”, “*Öğretmenlerim beni önemserler*”, “*Okulumdaki, çocuklar birbirlerine yardım ederler*”, “*Öğretmenlerimle sorunlarımı paylaşabiliyorum*”, “*Anne-babam öğretmenlerimle görüşmek için sık sık okuluma gelirler*” olarak verilebilir (EK-Ç6). Bu çalışmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .92, adalet alt boyutu için .74, düzen ve disiplin alt boyutu için .72, kaynakların paylaşımı alt boyutu için .70, öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyutu için .86, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri alt boyutu için .85, veli katılımı alt boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışma doğrultusunda 6 faktörlü model için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df = 1.92$, RMSEA = .06, RMR = .04, NFI = .75, CFI = .86, GFI = .83, AGFI = .80, RFI = .72, IFI = .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Katılımcılardan ölçeklerin tamamının %10'undan fazlasını doldurmayanlar veri setinden çıkartılmıştır. SPSS 26.00 programı aracılığıyla Roman olan ve olmayan öğrenciler seçkisiz olarak cinsiyet ve yaş yönünden denkleştirilmiştir. Sonrasında her iki grubun katılımcılarına dair sosyo-demografik bilgiler verilmiş ve gruplardaki katılımcılar için frekans ve yüzdelik hesaplar yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin çalışmanın katılımcıları için iç tutarlılık katsayılarını tespit etmek amacıyla Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Sonrasında ise AMOS 26 Programı aracılığıyla ölçümlerin yapı geçerliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizlere geçmeden önce parametrik test varsayımlarından normal dağılımı kontrol etmek için Roman olan ve olmayan öğrenciler için ayrı ayrı ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk istatistikleri hesaplanmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri için genel kabul gören aralık -1 ile +1 olmasına rağmen (Büyüköztürk vd., 2020a) -2 ile +2 aralığı (Padem vd., 2012) ve -3 ile +3 aralığı da kabul edilebilmektedir (Hair vd., 2010). Tablo 3 incelendiğinde her iki grup için de çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 aralığında olduğu görülmekte olup verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Normal dağılımı incelemek için uygulanan diğer yöntem Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk İstatistikleridir. Bu istatistiklere göre p değerinin .05'ten küçük olması durumunda dağılımın normal olmadığı kabul edilmektedir (Field ve Hole, 2019). Tablo 3 incelendiğinde her iki grupta da bu istatistiki testlerin p değerlerinin Okul İklimi Ölçeği dışında .05'ten küçük olduğu ve dolayısıyla örneklem dağılımlarının normal olmadığı söylenebilir. Bununla beraber Merkezi Limit Teoremi örneklem sayısının genel olarak 30'un üzerinde ama tercihen 100 ve üstünde olmasının dağılımın normal olarak varsayılması için yeterli olduğunu savunmaktadır (Baykul ve Güzeller, 2020). Dolayısıyla, Roman öğrencilerin okul terki riski düzeyleri için cinsiyete, babaların eğitim düzeylerine ve uzaktan eğitime erişim durumuna göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak adına frekans sayıları yeterli olduğu için analizler normal dağılım varsayımı

doğrultusunda yürütülmüştür. Bağımsız değişkenlerde 2 kategori olduğu için bağımsız örneklemeler t Testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonucunda anlamlı fark saptandığında ise etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen's d katsayısından yararlanılmıştır. Sonrasında varyans homojenliğini test etmek için Levene Testi yapılmıştır. Sosyodemografik değişkenlerden sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aylık gelir düzeyi ve annenin eğitim düzeyinde analizler yapılırken frekans sayıları yeterli olmadığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Okul terki riski düzeylerinde sınıf düzeyine ve kardeş sayısı açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız değişkenlerde 2'den fazla kategori olduğundan dolayı Kruskal Wallis Testi'nden yararlanılmıştır. Okul terki riski düzeylerinde ailenin aylık gelir düzeyi ve annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız değişkenlerde 2 kategori olduğundan kaynaklı olarak Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı fark bulunduğu durumda etki büyüklüğünü hesaplamak için r katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırmada da her iki grubun frekans sayıları 100'ün üzerinde olduğu için aşağıda Tablo 3'te yer alan ölçekler için normal dağılıma göre istatistiksel analizler yürütülmüştür. Dolayısıyla Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki riski ve okul iklimi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenirken parametrik testlerden bağımsız örneklemeler t testinden yararlanılmıştır. Ayrıca varyans homojenliğini test etmek için Levene Testi yapılmıştır. Etki büyüklüğünü hesaplamak için de Cohen's d katsayısından yararlanılmıştır.

Tablo 3

Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi İstatistikleri

| Ölçekler/Alt Ölçekler | Etnik Grup | n | \bar{X} | SS | Çarpıklık | Basıklık | Kolmogorov-Smirnov | | Shapiro-Wilk | |
|-----------------------|-------------|-----|-----------|-------|-----------|----------|--------------------|-----|--------------|-----|
| | | | | | | | İstatistik | p | İstatistik | p |
| Duygusal | Roman | 122 | 2.16 | 2.17 | 1.39 | 1.93 | .21 | .00 | .85 | .00 |
| | Roman değil | 147 | 2.60 | 2.20 | .67 | -.28 | .17 | .00 | .91 | .00 |
| Benlik | Roman | 122 | 94.34 | 10.49 | 1.05 | 1.99 | .12 | .00 | .94 | .00 |
| | Roman değil | 147 | 104.13 | 17.39 | .11 | -.94 | .12 | .00 | .96 | .00 |
| Eğitsel | Roman | 122 | 15.43 | 2.46 | -.12 | 1.99 | .16 | .00 | .94 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 17.44 | 3.83 | .22 | -1.00 | .12 | .00 | .95 | .00 |
| Sosyal | Roman | 122 | 16.06 | 2.85 | .41 | .11 | .15 | .00 | .97 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 17.01 | 3.85 | -.29 | .04 | .08 | .03 | .98 | .01 |
| Atletik | Roman | 122 | 15.33 | 2.39 | .56 | .54 | .16 | .00 | .96 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 16.61 | 3.78 | .13 | -.30 | .10 | .00 | .97 | .00 |
| Fiziksel | Roman | 122 | 15.89 | 3.04 | .35 | .11 | .11 | .00 | .98 | .04 |
| | Roman değil | 153 | 16.69 | 4.95 | -.20 | -.73 | .11 | .00 | .95 | .00 |
| Davranışsal | Roman | 122 | 15.80 | 2.79 | .42 | 1.25 | .13 | .00 | .96 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 17.99 | 3.93 | -.08 | -.94 | .10 | .00 | .96 | .00 |
| Değer | Roman | 122 | 15.84 | 2.95 | .49 | .26 | .10 | .00 | .97 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 18.25 | 4.03 | -.15 | -1.10 | .12 | .00 | .94 | .00 |
| Psikolojik | Roman | 122 | 50.93 | 7.69 | -.72 | -.11 | .12 | .00 | .93 | .00 |
| Sağlamlık | Roman değil | 147 | 49.50 | 7.35 | -.77 | .24 | .12 | .00 | .95 | .00 |
| Okul İklimi | Roman | 122 | 79.61 | 13.16 | -.31 | -.20 | .06 | .20 | .98 | .10 |
| | Roman değil | 147 | 81.52 | 12.98 | -.23 | -.57 | .06 | .20 | .98 | .05 |
| Adalet | Roman | 122 | 9.80 | 2.00 | -.56 | -.58 | .17 | .00 | .90 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 9.58 | 2.34 | -.68 | -.68 | .19 | .00 | .88 | .00 |
| Düzen | Roman | 122 | 13.31 | 3.13 | .08 | -.09 | .09 | .01 | .98 | .02 |
| | Roman değil | 153 | 13.96 | 3.04 | .05 | -.75 | .08 | .03 | .98 | .01 |
| Kaynak | Roman | 122 | 7.18 | 2.02 | .62 | .07 | .16 | .00 | .93 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 9.12 | 2.15 | -.4 | -.50 | .14 | .00 | .94 | .00 |
| Öğrenci-Öğretmen | Roman | 122 | 22.99 | 4.11 | -.75 | -.41 | .14 | .00 | .90 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 23.44 | 3.78 | -1.07 | .55 | .17 | .00 | .86 | .00 |

| | | | | | | | | | | |
|--------------|-------------|-----|-------|-------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| Kişilerarası | Roman | 125 | 16.04 | 3.37 | -.02 | -.78 | .14 | .00 | .94 | .00 |
| | Roman değil | 174 | 14.56 | 3.66 | -.03 | -.69 | .08 | .01 | .97 | .00 |
| Veli | Roman | 122 | 10.62 | 2.85 | -.40 | -.63 | .14 | .00 | .94 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 10.80 | 2.48 | -.22 | -.78 | .13 | .00 | .96 | .00 |
| Okul Terki | Roman | 122 | 79.37 | 24.62 | .09 | -.26 | .06 | .20 | .98 | .13 |
| | Roman değil | 147 | 59.66 | 19.85 | 1.27 | 2.91 | .09 | .00 | .92 | .00 |
| Antisosyal | Roman | 122 | 36.06 | 13.24 | .45 | -.16 | .10 | .00 | .96 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 25.49 | 10.01 | 1.85 | 5.04 | .17 | .00 | .82 | .00 |
| Başarısızlık | Roman | 122 | 10.76 | 3.77 | .20 | -.61 | .11 | .00 | .98 | .02 |
| | Roman değil | 153 | 7.73 | 2.92 | .90 | .77 | .11 | .00 | .93 | .00 |
| Sessiz | Roman | 122 | 21.79 | 7.07 | .52 | .25 | .12 | .00 | .96 | .00 |
| | Roman değil | 153 | 18.27 | 7.59 | .73 | -.04 | .11 | .00 | .93 | .00 |

Not: Duygusal = Duygusal Sorunlar Ölçeği- Ebeveyn Formu, Benlik = Çocuklar için Benlik Algısı Profili, Eğitsel = Eğitsel Yeterlilik, Sosyal = Sosyal Kabul, Atletik = Atletik Yeterlilik, Fiziksel = Fiziksel Görünüm, Davranışsal = Davranışsal Yönetim, Değer = Genel Öz-Değer, Psikolojik Sağlık = Çocuklar için Psikolojik Sağlık Ölçeği, Okul İklimi = Okul İklimi Ölçeği, Düzen = Düzen ve Disiplin, Kaynak = Kaynakların Paylaşımı, Öğrenci- Öğretmen = Öğrenci Öğretmen İlişkileri, Kişilerarası = Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri, Veli = Veli Katılımı, Okul Terki = Okul Terk Etme Riski Ölçeği, Antisosyal = Antisosyal Davranma, Başarısızlık = Başarısızlık Algısı, Sessiz = Sessiz Davranma, Roman = Ortaokula Devam Eden Roman Öğrenciler, Roman Değil = Ortaokula Devam Eden Roman Olmayan Öğrenciler

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara, yorumlara ve devamında tartışmaya verilmiştir.

Roman Öğrencilerin Okul Terki Risklerinin Bazı Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde (1a) Roman öğrencilerin okul terki risk puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem *t* Testi yapılmıştır. Bu testi dair bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Roman Öğrencilerin Okul Terki Risklerinin Cinsiyete Göre Değişimine Dair t Testi Sonuçları

| | <i>Cinsiyeti</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|---------------------|------------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------------------|
| Okul Terki Riski | Kız | 60 | 70.72 | 17.97 | -4.26 | 111.78 | .00 | .76 |
| | Erkek | 65 | 88.14 | 27.17 | | | | |
| Başarısızlık Algısı | Kız | 60 | 9.53 | 2.85 | -3.88 | 11.94 | .00 | .69 |
| | Erkek | 65 | 11.98 | 4.14 | | | | |
| Sessiz Davranma | Kız | 60 | 21.07 | 6.62 | -1.33 | 123 | .19 | .24 |
| | Erkek | 65 | 22.77 | 7.61 | | | | |
| Antisosyal Davranma | Kız | 60 | 30.58 | 9.23 | -5.09 | 110.90 | .00 | .90 |
| | Erkek | 65 | 41.40 | 14.18 | | | | |

Levene Testi sonucunda okul terki riski, başarısızlık algısı ve antisosyal davranma boyutları için $p < .05$ bulunduğu için analizler varyansların eşit dağılmadığı varsayımı çerçevesinde yapılırken; sessiz davranma alt boyutu için Levene Testi sonucunda $p > .05$ olarak tespit edildiği için analizler varyansların eşit dağıldığı varsayımı çerçevesinde yapılmıştır. Roman öğrencilerin okul terki riski düzeyleri için erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 88.14$, $SS = 27.17$), kızlarınkine kıyasla ($\bar{x} = 70.72$, $SS = 17.97$) daha yüksek olarak

saptanmakla beraber bu iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(111.78) = -4.26, p < .05$. Roman öğrencilerin başarısızlık algısı düzeyleri için erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 11.98, SS = 4.14$), kız öğrencilerin puan ortalamasına kıyasla ($\bar{x} = 9.53, SS = 2.85$) daha yüksek olarak saptanmıştır ve iki ortalama arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(111.94) = -3.88, p < .05$. Roman öğrencilerin antisosyal davranma alt boyutu için erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 41.40, SS = 14.18$) kız öğrencilerin puan ortalamasına kıyasla daha yüksek düzeyde bulunmuş olup ($\bar{x} = 30.58, SS = 9.23$) aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır, $t(110.90) = -5.09, p < .05$. Sessiz davranma alt boyutu için Roman kız öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 21.07, SS = 6.62$) Roman erkek öğrencilerin puan ortalamasına kıyasla ($\bar{x} = 22.77, SS = 7.61$) daha düşük olarak saptanmasına rağmen her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır, $t(123) = -1.33, p > .05$.

Araştırmanın ikinci alt problemi (1b) için Roman öğrencilerin okul terki riski puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Burada yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki frekans sayıları 30'un altında olduğu için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Roman Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| | Sınıf Düzeyi | N | Kruskal Wallis H χ^2 | p |
|------------------------|--------------|----|------------------------------|-----|
| Okul Terki Riski | 5 | 36 | .92 | .82 |
| | 6 | 35 | | |
| | 7 | 29 | | |
| | 8 | 25 | | |
| Başarısızlık Algısı | 5 | 36 | 1.04 | .79 |
| | 6 | 35 | | |
| | 7 | 29 | | |

| | | | | |
|---------------------|---|----|------|-----|
| | 8 | 25 | | |
| Sessiz Davranma | 5 | 36 | 5.03 | .17 |
| | 6 | 35 | | |
| | 7 | 29 | | |
| | 8 | 25 | | |
| Antisosyal Davranma | 5 | 36 | .33 | .95 |
| | 6 | 35 | | |
| | 7 | 29 | | |
| | 8 | 25 | | |

Tablo 5 'e bakıldığında okul terki riski [$H(3) = .92, p = .82$], başarısızlık algısı [$H(3) = 1.04, p = .79$], sessiz davranma [$H(3) = 5.03, p = .17$] ve antisosyal davranma [$H(3) = .33, p = .95$] alt boyutları puanları için $p > .05$ olarak saptandığından beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde (1c) Roman öğrencilerin okul terki risk puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları arasında ailelerin aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U Testi yapılmıştır ve bu testin sonuçları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Roman Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | <i>Ailenin Aylık Gelir Düzeyi</i> | <i>n</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>Z</i> | <i>p</i> |
|---------------------|-----------------------------------|----------|------------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| Okul Terki Riski | 4999 TL ve altı | 77 | 49.03 | 3775 | 772 | -.93 | .35 |
| | 5000-15.000 TL | 23 | 55.43 | 1275 | | | |
| Başarısızlık Algısı | 4999 TL ve altı | 77 | 47.64 | 3668.5 | 665.5 | -1.81 | .07 |
| | 5000-15.000 TL | 23 | 60.07 | 1381.5 | | | |
| Sessiz Davranma | 4999 TL ve altı | 77 | 49.94 | 3845 | 842 | -.36 | .72 |
| | 5000-15.000 TL | 23 | 52.39 | 1205 | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|-----------------|----|-------|--------|-------|------|-----|
| Antisosyal Davranma | 4999 TL ve altı | 77 | 49.98 | 3848.5 | 845.5 | -.33 | .74 |
| | 5000-15.000 TL | 23 | 52.24 | 1201.5 | | | |

Tablo 6'ya bakıldığında okul terki riski için aylık gelir düzeyi 4999 TL ve altında bulunan grubun sıra ortalaması puanı 49.03, aylık gelir düzeyi 5000-15.000 TL olan grubun sıra ortalaması puanı 55.43 olarak saptanmış olup her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır ($z = -.93, p > .05$). Başarısızlık algısı boyutu için aylık gelir düzeyi 4999 TL ve altında bulunan grubun sıra ortalaması puanı 47.67, aylık gelir düzeyi 5000-15.000 TL arasında olan grubun sıra ortalaması puanı ise 60.07 olarak hesaplanmış olup her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($z = -1.81, p > .05$). Sessiz davranma boyutu için aylık gelir düzeyi 4999 TL ve altında bulunan grubun sıra ortalaması puanı 49.94, aylık gelir düzeyi 5000-15.000 TL arasında olan grubun sıra ortalaması puanı 52.39 olarak belirlenmekle birlikte her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($z = -.36, p > .05$). Antisosyal davranma boyutu için aylık gelir düzeyi 4999 TL ve altında olan grubun sıra ortalaması 49.98, aylık gelir düzeyi 5000-15.000 TL olan grubun sıra ortalaması ise 52.24 olarak saptanmış olup her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($z = -.33, p > .05$).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde (1d) Roman öğrencilerin okul terki riski puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis Testi yapılmıştır ve bu testin sonuçları aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Roman Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Kardeş Sayısı | n | Kruskal Wallis H | p |
|---------------|-----|--------------------|-----|
| | | χ^2 | |

| | | | | |
|---------------------|------------|----|------|-----|
| Okul Terki Riski | 0 | 6 | 3.61 | .46 |
| | 1 | 43 | | |
| | 2 | 46 | | |
| | 3 ve üzeri | 27 | | |
| Başarısızlık Algısı | 0 | 6 | 6.81 | .15 |
| | 1 | 43 | | |
| | 2 | 46 | | |
| | 3 ve üzeri | 27 | | |
| Sessiz Davranma | 0 | 6 | 3.10 | .54 |
| | 1 | 43 | | |
| | 2 | 46 | | |
| | 3 ve üzeri | 27 | | |
| Antisosyal Davranma | 0 | 6 | 2.59 | .63 |
| | 1 | 43 | | |
| | 2 | 46 | | |
| | 3 ve üzeri | 27 | | |

Tablo 7'ye bakıldığında okul terki riski [$H(4) = 3.61$, $p = .46$] başarısızlık algısı [$H(4) = 6.81$, $p = .15$], sessiz davranma [$H(4) = 3.10$, $p = .54$] ve antisosyal davranma [$H(4) = 2.59$, $p = .63$] alt boyut puanları için $p > .05$ olarak saptanmış olduğundan kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın 1e numaralı alt problemi için annenin eğitim düzeyine göre Roman öğrencilerin okul terki riski puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U Testi yapılmıştır ve bu testin sonuçları aşağıda Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Roman Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Mann Whitney Testi Sonuçları

| | Anne Eğitim Düzeyi | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|------------------|--------------------|----|-----------------|--------------|-----|-------|-----|
| Okul Terki Riski | İlkokul ve altı | 66 | 41.55 | 2742 | 195 | -2.45 | .01 |
| | Ortaokul ve üzeri | 11 | 23.73 | 261 | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|-------------------|----|-------|--------|-------|-------|-----|
| Başarısızlık Algısı | İlkokul ve altı | 66 | 41.02 | 2707.5 | 229.5 | -1.95 | .05 |
| | Ortaokul ve üzeri | 11 | 26.86 | 295.5 | | | |
| Sessiz Davranma | İlkokul ve altı | 66 | 41.80 | 2758.5 | 178.5 | -2.70 | .01 |
| | Ortaokul ve üzeri | 11 | 22.23 | 244.5 | | | |
| Antisosyal Davranma | İlkokul ve altı | 66 | 41.32 | 2727 | 210 | -2.23 | .03 |
| | Ortaokul ve üzeri | 11 | 25.09 | 276 | | | |

Tablo 8'e bakıldığında okul terki riski için annelerin eğitim düzeyi ilkokul ve altında bulunanların sıra ortalaması puanı 41.55, ortaokul ve üzerinde bulunanların sıra ortalaması puanı ise daha düşük olarak 23.73 saptanmış olup her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($z = -2.45, p < .05$). Sessiz davranma algısı boyutu için annelerin eğitim düzeyi ilkokul ve altında bulunan grubun sıra ortalaması puanı 41.80 olarak ortaokul ve üzeri grubun sıra ortalaması puanı ise 22.23 olarak daha düşük olarak saptanmış olup her iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2.70, p < .05$) Antisosyal davranma boyutu için annelerin eğitim düzeyi ilkokul ve altında olan grubun sıra ortalaması puanı 41.32, ortaokul ve üzerinde olan grubun ise sıra ortalaması puanı 25.09 daha düşük olarak hesaplanmakla beraber her iki grup arasında istatistiksel olarak manidar farklılık saptanmıştır ($z = -2.23, p < .05$). Başarısızlık algısı alt boyutunda ise annelerin eğitim düzeyi ilkokul ve altında olan grubun sıra ortalaması puanı 41.02, ortaokul ve üzeri grubun ise daha düşük olarak 26.86 saptanmasına rağmen her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($z = -1.95, p > .05$). Ayrıca, bu araştırmada okul terki riski, sessiz davranma ve antisosyal davranma boyutlarında annelerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık ortaya çıktığı için etki büyüklükleri $r = z / \sqrt{n}$ formülü ile hesaplanmıştır (Corder ve Foreman, 2009). Bu doğrultuda okul terki riski için $r = -.28$, sessiz davranma için $r = -.31$ ve antisosyal davranma için $r = .25$ olarak saptanmıştır. r değeri 0.1 için küçük düzey etki büyüklüğünü, 0.3 için orta düzey ve .5 için de büyük düzey etki büyüklüğünü göstermektedir (Field, 2009). Bu doğrultuda okul terki riski ve antisosyal davranma için orta düzeye yakın, sessiz davranma boyutunda ise orta düzey etkiden söz edilebilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde (1e) Roman öğrencilerin okul terki riski puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanları arasında babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin *t* Testi yapılmıştır ve bu testin sonuçları aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Roman Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Okul Terki Riski ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

| | <i>Baba Eğitim Düzeyi</i> | <i>n</i> | \bar{x} | SS | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|---------------------|---------------------------|----------|-----------|-------|----------|-----------|----------|
| Okul Terki Riski | İlkokul ve altı | 61 | 80.21 | 24 | -.80 | 95 | .43 |
| | Ortaokul ve üstü | 36 | 84.36 | 25.85 | | | |
| Başarısızlık Algısı | İlkokul ve altı | 61 | 21.48 | 7.49 | -1.48 | 95 | .14 |
| | Ortaokul ve üstü | 36 | 23.83 | 7.71 | | | |
| Sessiz Davranma | İlkokul ve altı | 61 | 22.77 | 7.41 | .83 | 95 | .41 |
| | Ortaokul ve üstü | 36 | 21.56 | 6.22 | | | |
| Antisosyal Davranma | İlkokul ve altı | 61 | 35.97 | 12.32 | -1.08 | 95 | .29 |
| | Ortaokul ve üstü | 36 | 38.97 | 14.79 | | | |

Okul terki riski, başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma boyutları için Levene Testi sonucunda $p > .05$ olarak saptandığı için analizler varyansların eşit dağıldığı varsayımı doğrultusunda yapılmıştır. Roman öğrencilerin okul terki riski düzeyleri için eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan babalarının puan ortalamaları ($\bar{x} = 80.21$, $SS = 24$), ortaokul ve üstü olan babalarına kıyasla ($\bar{x} = 84.36$, $SS = 25.85$) daha düşük olarak saptanmasına rağmen bu iki grup istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır, $t(95) = -.80$, $p > .05$. Roman öğrencilerin başarısızlık algısı düzeyleri için ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan babalarının puan ortalamaları ($\bar{x} = 21.48$, $SS = 7.49$), ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip olan babalarının puan ortalamalarına ($\bar{x} = 23.83$, $SS = 7.71$) kıyasla daha düşük olarak saptanmış olmasına rağmen bu iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır, $t(95) = -1.48$, $p > .05$. Roman öğrencilerin sessiz

davranma boyutu düzeyleri için ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip babalarının puan ortalamaları ($\bar{x} = 22.77$, $SS = 7.41$), ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip babalarının puan ortalamalarına ($\bar{x} = 21.56$, $SS = 6.22$) kıyasla daha yüksek olarak bulunmasına rağmen her iki grup arasında istatistiksel olarak manidar farklılığa rastlanmamıştır, $t(95) = .83$, $p > .05$. Roman öğrencilerin antisosyal davranma boyutu düzeyleri için ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip babaların puan ortalamaları ($\bar{x} = 35.97$, $SS = 12.32$), ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 38.97$, $SS = 14.79$) daha düşük olarak saptanmasına rağmen her iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır, $t(95) = -1.08$, $p > .05$.

Araştırmanın yedinci alt probleminde (1f) Roman öğrencilerin okul terki riski puanları ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puanlarının uzaktan eğitime erişim durumlarına göre anlamlı olarak farklı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t Testi yapılmıştır. Bu testi dair bulgular aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Roman Öğrencilerin Okul Terki Risklerinin Uzaktan Eğitime Erişim Durumlarına Dair t Testi Sonuçları

| | <i>Uzaktan Eğitime Erişim Durumu</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|---------------------|--|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------------------|
| Okul Terki Riski | Evet | 74 | 81.31 | 22.60 | .84 | 123 | .41 | .15 |
| | Hayır | 51 | 77.55 | 27.58 | | | | |
| Başarısızlık Algısı | Evet | 74 | 11.04 | 3.46 | .80 | 93.97 | .43 | .15 |
| | Hayır | 51 | 10.47 | 4.19 | | | | |
| Sessiz Davranma | Evet | 74 | 21.68 | 6.59 | -.52 | 123 | .61 | .10 |
| | Hayır | 51 | 22.35 | 7 | | | | |
| Antisosyal Davranma | Evet | 74 | 37.55 | 11.59 | 1.38 | 123 | .61 | .24 |
| | Hayır | 51 | 34.25 | 15.12 | | | | |

Levene Testi sonucunda okul terki riski, sessiz davranma ve antisosyal davranma boyutları için $p > .05$ bulunduğundan analizler varyansların eşit dağıldığı varsayımı çerçevesinde yapılırken, başarısızlık algısı alt boyutu için Levene Testi sonucunda $p < .05$ olarak tespit edildiği için analizler varyansların eşit dağılmadığı varsayımı çerçevesinde yapılmıştır.

Roman öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerine göre okul terki risk puan ortalamaları incelendiğinde uzaktan eğitime erişimi olanların puan ortalamalarının ($\bar{x} = 81.31$, $SS = 22.60$) uzaktan eğitime erişimi olmayanlara kıyasla ($\bar{x} = 77.55$, $SS = 27.58$) daha yüksek olduğu ve bu iki grubun arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır, $t(123) = .84$, $p < .05$. Roman öğrencilerden uzaktan eğitime erişimi olanların başarısızlık algısı puan ortalamaları ($\bar{x} = 11.04$, $SS = 3.46$), uzaktan eğitime erişimi olmayanlara kıyasla ($\bar{x} = 10.47$, $SS = 4.19$) daha yüksek olduğu ve iki grup ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır, $t(93.97) = .80$, $p < .05$.

Roman öğrencilerin sessiz davranma boyutu puan ortalamalarına bakıldığında uzaktan eğitime erişimi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x} = 21.68$, $SS = 6.59$) uzaktan eğitime erişimi olanlara ($\bar{x} = 22.35$, $SS = 7$) kıyasla daha yüksek olduğu ancak bu iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır, $t(123) = -.52$, $p > .05$. Roman öğrencilerin antisosyal davranma puan ortalamalarına bakıldığında ise uzaktan eğitime erişimi olanların ($\bar{x} = 37.55$, $SS = 11.59$) uzaktan eğitime erişimi olmayanlara ($\bar{x} = 34.25$, $SS = 15.12$) kıyasla daha fazla olduğu ancak bu iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığı saptanmıştır, $t(123) = 1.38$, $p > .05$.

Uzaktan eğitime erişimin okul terki riski (Cohen's $d = .15$) ve başarısızlık algısı üzerindeki etkisi (Cohen's $d = .15$) düşük düzeyin altında bulunmuştur.

Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık, Duygusal Sorunlar, Benlik Algısı, Okul İklimi ve Okul Terki Risk Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci temel alt problemi için Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puan ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem *t* Testi yapılmıştır. Bu teste ait bulgular aşağıda Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

*Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Puanlarıyla İlgili Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları*

| | <i>Grup</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|--------------|---------------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------------------|
| Psikolojik | Romanlar | 125 | 50.58 | 7.98 | 1.01 | 292 | .31 | .12 |
| Dayanıklılık | Roman olmayanlar | 169 | 49.67 | 7.30 | | | | |

Not: Romanlar = Ortaokula devam eden Roman öğrenciler; Roman olmayanlar = Ortaokula devam eden Roman olmayan öğrenciler.

Levene Testi sonucunda $p > .05$ olarak ortaya çıktığı için varyansların eşit olduğu sonucuna göre analizler yapılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde Roman öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 50.58$, $SS = 7.98$) Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 49.67$, $SS = 7.30$) puan ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın iki grubun psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(292) = 1.01$, $p > .05$.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin duygusal sorunlar puan ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem *t* Testi yapılmıştır. Bu teste dair bulgular aşağıda Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

*Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Duygusal Sorunlar Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları*

| | <i>Grup</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|--|-------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------------------|
|--|-------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------------------|

| | | | | | | | | |
|----------|---------------------|-----|------|------|-------|-----|-----|-----|
| Duygusal | Romanlar | 125 | 2.17 | 2.15 | -1.65 | 298 | .10 | .19 |
| Sorunlar | Roman olmayanlar | 175 | 2.58 | 2.14 | | | | |

Levene Testi sonucunda $p > .05$ olarak saptandığı için varyansların eşit dağıldığı ortaya çıkmış olup analizler bu varsayıma göre yapılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 2.17$, $SS = 2.15$) puan ortalamaları Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 2.58$, $SS = 2.14$) puan ortalamalarından daha düşüktür. Ancak iki grupta duygusal sorunlar puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(298) = -1.65$, $p > .05$.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin benlik algısı ve eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim alt boyutlar puan ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem t Testi yapılmıştır. Bu teste dair bulgular aşağıda Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı Profili Puanlarıyla İlgili Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| | Grup | n | \bar{x} | SS | t | sd | p | Cohen's d |
|-----------------------|---------------------|-----|-----------|-------|-------|--------|-----|-------------|
| Benlik Algısı | Romanlar | 122 | 94.34 | 10.49 | -5.64 | 260.55 | .00 | .66 |
| | Roman olmayanlar | 156 | 103.84 | 17.40 | | | | |
| Eğitsel Yeterlilik | Romanlar | 124 | 15.34 | 2.59 | -5.14 | 292.1 | .00 | .59 |
| | Roman olmayanlar | 171 | 17.25 | 3.79 | | | | |
| Atletik Yeterlilik | Romanlar | 124 | 15.23 | 2.53 | -3.61 | 286.82 | .00 | .42 |
| | Roman olmayanlar | 167 | 16.56 | 3.72 | | | | |
| Sosyal Kabul | Romanlar | 122 | 16.06 | 2.85 | -2.33 | 290.39 | .02 | .27 |
| | Roman olmayanlar | 171 | 16.96 | 3.81 | | | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------------|-----|-------|------|-------|--------|-----|-----|
| Fiziksel | Romanlar | 124 | 15.90 | 3.02 | -1.34 | 288.36 | .18 | .15 |
| Görünüm | Roman | 172 | 16.51 | 4.86 | | | | |
| | olmayanlar | | | | | | | |
| Davranışsal | Romanlar | 124 | 15.73 | 2.84 | -5.43 | 288.95 | .00 | .63 |
| Yönetim | Roman | 167 | 17.86 | 3.88 | | | | |
| | olmayanlar | | | | | | | |
| Genel Öz- değer | Romanlar | 124 | 15.86 | 2.95 | -5.63 | 290 | .00 | .65 |
| | Roman | 168 | 18.15 | 4.01 | | | | |
| | olmayanlar | | | | | | | |

Levene Testi sonucunda benlik algısı, eğitsel yeterlilik, atletik yeterlilik, sosyal kabul, fiziksel görünüm, davranışsal yönetim, genel öz-değer alt boyutları için $p < .05$ olarak saptandığından varyansların eşit dağılmadığı ortaya çıkmış olup analizler bu varsayıma göre yapılmıştır. Tablo 13 incelendiğinde Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 94.34$, $SS = 10.49$) benlik algısı puan ortalamaları Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 103.84$, $SS = 17.40$) benlik algısı puan ortalamalarına kıyasla daha düşük olarak tespit edilmiş olup bu iki grubun puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(260.55) = -5.14$, $p < .05$. Roman öğrenciler ($\bar{x} = 15.34$, $SS = 2.59$) Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 17.25$, $SS = 3.79$) kıyasla eğitsel yeterlilik alanında daha düşük puan ortalamalarına sahipken bu iki grubun arasındaki eğitsel yeterlilik puan ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur, $t(292.1) = -5.14$, $p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 15.23$, $SS = 2.53$) atletik yeterlilik alt boyut puan ortalamaları Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 16.56$, $SS = 3.72$) göre daha düşük olarak saptanmış olup bu iki grubun atletik yeterlilik puan ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur, $t(286.82) = -3.61$, $p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 16.06$, $SS = 2.85$) Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 16.96$, $SS = 3.81$) göre sosyal kabul puan ortalamaları daha düşük olarak tespit edilmiş olup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $t(290.39) = -2.33$, $p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 15.73$, $SS = 2.84$) davranışsal yönetim alt boyutu puan ortalaması Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 17.86$, $SS = 3.88$) puan ortalamasından daha düşük olarak saptanmış olup grupların puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli olarak bulunmuştur, $t(288.95) = -5.43, p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 15.86, SS = 2.95$) Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 18.15, SS = 4.01$) kıyasla genel-özdeğer alt boyutu puan ortalaması daha düşük olarak saptanmış ve puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $t(290) = -5.63, p < .05$. Roman öğrenciler ($\bar{x} = 15.90, SS = 3.02$) Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 16.51, SS = 4.86$) kıyasla fiziksel görünüm alt boyutunda daha düşük puan ortalamasına sahip olsa da iki grubun fiziksel görünüm puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(288.36) = -1.34, p > .05$.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin puanları arasındaki farkın benlik algısı (Cohen's $d = .66$) ve benlik algısı boyutlarından eğitsel yeterlilik, (Cohen's $d = .59$), davranışsal yönetim (Cohen's $d = .63$), genel-özdeğer (Cohen's $d = .65$) için orta düzeyin üzerinde; atletik yeterlilik (Cohen's $d = .42$) için düşük düzeyin üzerinde orta düzeye yakın, sosyal kabul (Cohen's $d = .27$) için de düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul terki riski ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma alt boyut puan ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem t Testi yapılmıştır. Bu teste dair bulgular aşağıda Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Terki Riski Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| | Grup | n | \bar{x} | SS | t | sd | p | Cohen's d |
|------------------|------------------|-----|-----------|-------|------|--------|-----|-------------|
| Okul Terki Riski | Romanlar | 125 | 79.78 | 24.72 | 7.49 | 229.52 | .00 | .90 |
| | Roman olmayanlar | 173 | 59.75 | 19.74 | | | | |
| Başarısızlık | Romanlar | 125 | 10.80 | 3.77 | 7.39 | 222.15 | .00 | .88 |

| | | | | | | | | |
|---------------------|------------------|-----|-------|-------|------|--------|-----|-----|
| Algısı | Roman olmayanlar | 175 | 7.84 | 2.89 | | | | |
| Sessiz Davranma | Romanlar | 125 | 21.95 | 7.17 | 3.87 | 286 | .00 | .46 |
| | Roman olmayanlar | 173 | 18.53 | 7.80 | | | | |
| Antisosyal Davranma | Romanlar | 125 | 36.21 | 13.19 | 7.57 | 220.07 | .00 | .91 |
| | Roman olmayanlar | 174 | 25.60 | 9.96 | | | | |

Okul terki riski ve başarısızlık algısı, antisosyal davranma alt boyutları için Levene Testi sonucu $p < .05$ olarak saptandığından varyansların eşit dağılmadığı ortaya çıkmış olup analizler bu varsayıma göre yapılmıştır. Tablo 14'e bakıldığında Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 79.78$, $SS = 24.72$) okul terki riski puan ortalamasının Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 59.75$, $SS = 19.74$) kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu ve puan ortalamaları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır, $t(229.52) = 7.49$, $p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 10.80$, $SS = 3.77$) Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 7.84$, $SS = 2.89$) kıyasla başarısızlık algısı alt boyutu puan ortalamasının daha yüksek düzeyde olduğu ve aralarındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır, $t(222.15) = 7.39$, $p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 36.21$, $SS = 13.19$) Roman olmayanlara ($\bar{x} = 25.60$, $SS = 9.96$) kıyasla antisosyal davranma alt boyut puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu saptanmıştır, $t(220.07) = 7.57$, $p < .05$. Sessiz davranma alt boyutunda ise Levene Testi sonucu $p > .05$ olarak tespit edildiği için analizler varyansların eşit dağıldığı varsayımına göre yapılmıştır. Tablo 14 incelendiğinde Roman olan öğrencilerin ($\bar{x} = 21.95$, $SS = 7.17$) sessiz davranma alt boyut puan ortalamalarının Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 18.53$, $SS = 7.80$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu saptanmıştır, $t(286) = 3.87$, $p < .05$.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin sessiz davranma alt boyutu puanları arasındaki farkın orta düzeye yakın bir etkisi olduğu saptanırken (Cohen's $d = .46$), okul terki riski (Cohen's $d = .90$), başarısızlık algısı (Cohen's $d = .88$) ve antisosyal davranma (Cohen's $d = .91$) için büyük düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul iklimi ve adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyut puan ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t Testi yapılmıştır. Bu teste dair bulgular aşağıdaki Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul İklimi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| | <i>Grup</i> | <i>n</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|-----------------------|------------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------------------|
| Okul İklimi | Romanlar | 125 | 79.27 | 13.25 | -1.35 | 296 | .18 | .16 |
| | Roman olmayanlar | 173 | 81.34 | 12.91 | | | | |
| Adalet | Romanlar | 125 | 9.74 | 2.02 | .50 | 297 | .62 | .06 |
| | Roman olmayanlar | 174 | 9.61 | 2.31 | | | | |
| Düzen ve Disiplin | Romanlar | 125 | 13.25 | 3.14 | -1.87 | 298 | .06 | .22 |
| | Roman olmayanlar | 175 | 13.97 | 3.38 | | | | |
| Veli Katılımı | Romanlar | 125 | 10.57 | 2.89 | -.82 | 238.87 | .41 | .10 |
| | Roman olmayanlar | 175 | 10.83 | 2.44 | | | | |
| Kaynakların Paylaşımı | Romanlar | 125 | 7.22 | 2.01 | -7.27 | 298 | .00 | .86 |
| | Roman olmayanlar | 175 | 9.02 | 2.19 | | | | |

| | Roman olmayanlar | | | | | | | |
|--------------|------------------|-----|-------|------|-------|-----|-----|-----|
| Öğrencilerin | Romanlar | 125 | 16.04 | 3.37 | 3.57 | 297 | .00 | .42 |
| Kişilerarası | Roman | 174 | 14.56 | 3.66 | | | | |
| İlişkileri | olmayanlar | | | | | | | |
| Öğrenci | Romanlar | 125 | 22.46 | 4.20 | -2.03 | 298 | .04 | .23 |
| Öğretmen | Roman | 175 | 23.40 | 3.79 | | | | |
| İlişkileri | olmayanlar | | | | | | | |

Okul iklimi ile adalet, düzen ve disiplin, kaynakların paylaşımı, kişilerarası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyutları için Levene Testi sonuçlarına göre varyansların eşit dağıldığı ortaya çıkmış olup analizler bu varsayıma göre yürütülmüştür. Okul iklimi için Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 79.27$, $SS = 13.25$) puan ortalamaları olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 81.34$, $SS = 12.91$) kıyasla daha düşük olarak tespit edilmesine rağmen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır, $t(296) = -1.35$, $p > .05$. Adalet alt boyutu için Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 9.74$, $SS = 2.02$) puan ortalamaları Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 9.61$, $SS = 2.31$) kıyasla daha yüksek bulunmuş ancak bu iki grubun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır, $t(297) = .50$, $p > .05$. Düzen ve disiplin alt boyutu için Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 13.25$, $SS = 3.14$) puan ortalamaları Roman olmayan öğrencilerin ($\bar{x} = 13.97$, $SS = 3.38$) puan ortalamalarından daha düşük olarak saptanmış olmasına rağmen bu iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır, $t(238.87) = -1.87$, $p > .05$. Kaynakların paylaşımı alt boyut için Roman öğrenciler ($\bar{x} = 7.22$, $SS = 2.01$) Roman olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük ortalama puana sahip olup ($\bar{x} = 9.02$, $SS = 2.19$) bu iki grubun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır, $t(298) = -7.27$, $p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 16.04$, $SS = 3.37$) puan ortalaması Roman olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 14.56$, $SS = 3.36$) kıyasla kişilerarası ilişkiler alt boyutunda daha yüksek düzeyde tespit edilmiş olup puan ortalamaları arasındaki farkın

istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $t(297) = 3.57, p < .05$. Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 22.46, SS = 4.20$) olmayan öğrencilere ($\bar{x} = 23.40, SS = 3.79$) kıyasla öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyutundaki puan ortalaması daha düşük düzeyde saptanmış olup her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır $t(298) = -2.03, p < .05$. Bunlarla beraber veli katılımı alt boyutunda Levene Testi sonucunda varyansların eşit dağılmadığı tespit edildiği için analizler bu varsayım doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Veli katılımı alt boyutunda Roman öğrencilerin ($\bar{x} = 10.57, SS = 2.89$) Roman olmayan öğrencilere göre ($\bar{x} = 10.83, SS = 2.44$) puan ortalamaları daha düşük düzeyde bulunmakla beraber ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır, $t(238.87) = -.82, p > .05$.

Roman olan ve olmayan öğrencilerin kaynakların paylaşımı alt boyutu puanları arasındaki farkın etkisi büyük düzeyde (Cohen's $d = .86$), kişilerarası ilişkiler alt boyutundaki etkisi orta düzeye yakın (Cohen's $d = .42$) ve öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyutundaki etkisi de düşük düzeyde (Cohen's $d = .23$) bulunmuştur.

Tartışma

Roman öğrencilerin okul terki risklerinin bazı sosyodemografik özelliklere göre incelenmesine yönelik tartışma. Araştırmada ele alınan sosyodemografik değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve uzaktan eğitime erişim durumu olup bu değişkenlere yönelik tartışma aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet: Araştırma neticesinde Roman erkek öğrencilerin Roman kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde okul terki riski barındırdıkları saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha fazla okul terki risk barındırdığını tespit eden benzer çalışmalara rastlanmıştır (Arslan, 2021; Borgna ve Struffolino, 2017; Kim vd., 2015; Özgü, 2015; Sütçü, 2015; Tırpancioğlu, 2019; Wood vd., 2017; Yorğun, 2014). Bunun nedenleri erkek çocukların ailenin geçimine katkı sağlamak amacıyla okul dışında bir işte çalışması (Akgün, 2004; Marphatia vd., 2019; Özdemir, 2010), erkek çocuklar için iş imkanlarının daha fazla olması (Borgna ve Struffolino, 2017), erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla okula

bağlılıklarının daha düşük olması olabilir. Nitekim Lamote (2013) tarafından okul terki riski ile okula bağlılığın ilişkili olduğunu tespit edilirken Sağlam ve İkiz (2017) tarafından da ortaokul düzeyindeki kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda okula bağlılık gösterdikleri saptanmıştır. Bu çalışmaların yanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla okul terki riskine sahip olduğuna yönelik çalışmalara da rastlanmıştır (Khan ve Ahmed, 2021; Marphatia, 2019; Mussida vd., 2019, Nakajima vd., 2018; Naz vd., 2019). Bu araştırmadan farklı sonuçlar çıkmasında etkili olan faktörler çalışmaların yürütüldüğü coğrafya ve yaş aralığının bu araştırmaya kıyasla daha kapsamlı bir dönemi kapsamaması (Khan ve Ahmed, 2021; Naz vd., 2019) ve pandemi öncesinde yürütülmüş olmaları olarak sıralanabilir. Ayrıca, diğer farklılık oluşturan bir faktör de boylamsal çalışma olması (Nakajima vd., 2018) ile ilişkili olabilir. Bu araştırmaların yanı sıra alanyazında Roman öğrencilerin okul terkine yönelik araştırmalardan cinsiyet açısından farklılık saptamayan araştırmalara da rastlanmıştır (Bocsi, 2023; Özer vd., 2011). Bu durum da çalışma grubunun elde edildiği ülke ve çalışma grubunun sahip olduğu diğer sosyodemografik özelliklerden dolayı gerçekleşmiş olabilir. Yürütülen araştırma sonucunda Roman erkek öğrencilerde Roman kız öğrencilere kıyasla okul terki risk tiplerinden başarısızlık algısı ve antisosyal davranmanın Sütçü (2015) tarafından yürütülen araştırma ile benzer olarak sonuçlandığı saptanmıştır. Bu durumda kız çocuklarının başarısızlık karşısında erkek çocuklara kıyasla daha dirençli ve yüksek eğitim hedeflerine sahip olmaları etkili olmuş olabilir (Borgna ve Struffolino, 2017). Ayrıca antisosyal davranma tipi puanları arasında görülen farklılık da Roman kız ve erkek öğrencilere ebeveynleri tarafından sergilenen anne-baba tutumlarından veya toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bir araştırmada izin verici ebeveynlik tarzının erkek çocuklarda davranım problemleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hosakawa ve Katsura, 2018).

Buna karşılık antisosyal davranma tipine benzer bir tür olarak uyumsuz ve düşük başarılı okul terk tiplerinde cinsiyetler arasında farklılık görülmediğini saptayan araştırma da bulunmaktadır (Janosz vd., 2000). Ancak Janosz vd. (2000) tarafından yürütülen

araştırmada sessiz davranma tipinde cinsiyetler arası farklılık görülmediğine benzer şekilde bu araştırmada da Roman kız ve erkek öğrenciler arasında sessiz davranma tipinde bu iki grubun arasında farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Bu durumda Romanların kültürel özelliklerinden birisi olan içe dönük yaşam tarzının etkisi olabilir. Buna karşın yürütülen araştırmada erkek öğrencilerin sessiz davranmaya bağlı okul terki risklerinin kızlara kıyasla daha yüksek düzeyde bulunduğu çalışmaya da rastlanmıştır (Sütçü, 2015). Ayrıca yürütülen bu araştırma ile önceki araştırmaların farklı kronosistemde diğer bir deyişle pandemi öncesinde yürütülmesi de sonuçlar arasında farklılık sebeplerinden birisi olabilir. Ancak bu araştırma nedensel bir çalışma olmadığı için kesin bir yargıya varılamamaktadır.

Sınıf düzeyi: Ortaokulda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören Roman öğrencilerin okul terki riski, okul terki risk tiplerinden de başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma açısından herhangi bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Hem ortaokul (Özgü, 2015) hem de lise kademesinde (Çetin, 2019; Zorbaz, 2018) okul terki riski ile sınıf düzeyinin arasında ilişki bulunmadığını ortaya koyan başka araştırmalara da alanyazında rastlanmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada okul terki riskinin sınıf düzeyleri arasındaki fark bulunmamasının sebeplerinden birisi öğrencilerin hepsinin aynı kültürden aynı makrosistemden gelmiş olması ve diğer kültürlerle etkileşimlerinin düşük olmasının kendi aralarındaki farkı azaltıyor olması olabilir. Bununla beraber COVID-19 pandemisi ile birlikte öğrencilerin mikrosistemleri aile, akraba çevresi, mahallelerindeki aynı kültürden insanlarla sınırlı kalmış olup farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir araya geldiği diğer bir mikrosistem olan okula gitmemek de bu farklılığı azaltıyor olabilir. Alanyazında okul terki riskinin farklı sınıf düzeylerine göre değiştiğini saptayan araştırmalar da bulunmakta olup bu araştırmaların çoğunluğunun lise düzeyinde yürütüldüğü (Stearns ve Glennie, 2006; Şimşek, 2011; Yorğun, 2014; Zengin, 2021) sadece bir tanesinin ortaokul düzeyinde yürütüldüğü (Tırpancioğlu, 2019) saptanmıştır. Tırpancioğlu (2019) tarafından İzmir Konak ilçesinde 903 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada kullanılan Okul Terk Etme Riski Ölçeği'nden yararlanılmış olup sınıf düzeyi ile okul terki riskinin aynı yönde arttığı tespit

edilmiş olup bu araştırmadan farkı çalışma grubunun büyüklüklerinin farklılaşması ve çalışmanın yürütüldüğü illerin farklı olması, dolayısıyla katılımcıların farklı sosyokültürel özelliklere sahip olması olabilir. Yoręun (2019) ve Stearns ve Glennie'nin (2006) araştırmalarında ise lise düzeyinde 9. sınıfın en çok okul terki riskini barındıran bir grup olduğu ve ilerleyen sınıf düzeylerinde de öğrencilerin çoğunlukla başarısızlıktan kaynaklı ve çalışmak için okulu terk ettikleri ancak disiplinle ilgili problemlerden kaynaklı okul terklerinin düşük olduğu (Stearns ve Glennie, 2006) ortaya çıkmıştır. şimşek'in (2011) yürüttüğü araştırmada ise en çok okul terki riski barındıran grubun 11. sınıf olduğu tespit edilmekle beraber bu araştırma ile sonuçların farklı çıkma sebebi lise düzeyinde yürütülmesinin yanı sıra, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin 9 ilinde yürütülmesi ve farklı lme aracının kullanılması olabilir. Bu araştırma ile paralel biçimde okul terki riski tiplerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediğini tespit eden çalışma olduğu gibi (zg, 2015), başarısızlık algısı tipi dışında anlamlı farklılık bulan çalışmaya da rastlanmıştır (Zengin, 2021). Nitekim, Zengin'in (2021) yürüttüğü çalışmada 10. sınıf ğrencilerinin sessiz davranmaya bağlı okul terki riski tipinde en yüksek risk barındıran grup olduğunu saptarken 11. sınıf ğrencilerinin antisosyal davranma açısından en çok risk altında olan grubu oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Ailenin Aylık Gelir Düzeyi: Ortaokul düzeyinde öğrenim gören Roman ğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri düşük olsa da okul terki risklerinin ve başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerinin ailelerin aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Roman ailelerinin gelir düzeyleri arasında düşük farklılıkların olmasıyla beraber ailelerin büyük çoğunluğunun düşük gelir düzeyine sahip olmasıyla ilişkili olabilir. Sosyoekonomik düzey ile okul terki riskinin ilişkisinin bulunmadığına dair sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (nder ve şimşek-Batar, 2021). Örneğin, No vd. (2016) tarafından Kamboçya'da ilkokul düzeyinde yürütülen boylamsal araştırmanın sonucunda da mevcut araştırmayla benzer olarak sosyoekonomik düzeyin okul terkinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Alanyazındaki birçok

araştırmada bu araştırmadan farklı olarak ailenin düşük sosyoekonomik düzeyden gelmesinin okul terki riski ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Gözübüyük-Tamer, 2014; Ingram, 2006; Karacabey ve Boyacı, 2018; Wils vd., 2019). Bu araştırmalarda mevcut araştırmadan farklı sonuçların ulaşılma sebepleri lise düzeyinde yapılmış olmaları, çalışma grubunun boyutunun farklı olması ve farklı şehir ve hatta ülkelerde yapılmış olması olabilir. Ayrıca Gözübüyük-Tamer (2014) tarafından yürütülen araştırma karma yöntemli iken Ingram (2006) tarafından yürütülen araştırma da ulusal düzeyde boylamsal bir araştırmadır ki bunlar mevcut araştırmadan farklı sonuç elde edilmesini etkilemiş olabilir. Okula devam etmenin de okul terki riski için önemli bir gösterge olduğu göz önüne alındığında Tazmanya'da lise düzeyinde yürütülen bir araştırmada pandemi öncesi ve sonrasında yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okula devam etme oranları arasında farklılık görülmezken pandemi sonrasında düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okula devam etme oranlarında düşüşe rastlanmıştır (Tomaszewski vd., 2023). Bu araştırmadan farklı olarak ailenin aylık gelir düzeyinin düşük olmasının okul terki riski ile beraber özellikle sessiz davranma ve başarısızlık algısı terk tiplerindeki artış ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Özgü, 2015; Sütçü, 2015). Ayrıca Gan ve Guo (2023) tarafından Çin'in kırsal kesiminde yürütülen başka bir araştırmada da ortaokulu terk eden öğrencilerin tipleri belirlenmiş olup bir tip de finansal zorluklar yaşayanlar olarak kategorize edilmiştir.

Kardeş Sayısı: Ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki riski ile sessiz davranma, antisosyal davranma ve başarısızlık algısı tiplerine bağlı terk riskleri arasında Roman öğrencilerin kardeş sayılarına göre önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde okul terki riski ile kardeş sayısının ilişkisinin olmadığını saptayan araştırma da bulunmasına rağmen (Zorbaz ve Özer, 2020) alanyazına bakıldığında araştırmaların birçoğu okul terkinde kardeş sayısının etkisi bulunduğunu göstermektedir (Basumatary, 2012; Requena, 2023; Yorğun, 2014). Örneğin, Bangladeş'te Farah ve Upadhyay (2017) tarafından 5-18 yaş grubu arasındaki çocuklarla yürütülen bir araştırmada kardeş sayısı

artıkça okul terki riskinin arttığı belirlenmiştir. ABD 'de yürütülen başka bir araştırmada kardeş sayısı 2-4 arasında değişen büyük çocukların okul terkinde kardeş sayısının çok önemli etkisi bulunmazken, beşinci kardeşin okul terkinde önemli oranda arttırdığı saptanmıştır (Diaz ve Fiel, 2021). Kardeş sayısının lise terki ile ilişkisini inceleyen 120 araştırmanın dahil edildiği derleme çalışmasında, 72 araştırmada aile büyüklüğü arttıkça okul terki riskinin arttığı saptanmış olup bu durumun büyük ailelerde her bir aile bireyine düşen kaynak sayısının az olmasıyla alakalı olabileceği belirtilmiştir (Rumberger ve Lim, 2008). Bununla beraber kardeş sayısının artması ile kız çocuklarının kardeş bakımında annelerine destek olması (Ramanaik, 2018) ve erkek çocuklarının da aile bireyleri başına düşen maddi kaynak yetersizliğinden kaynaklı okul dışında çalışmak zorunda kalması okul terki riskini etkiliyor olabilir (Marphatia vd., 2019). Bu araştırmalarda halihazırda yürütülen araştırmadan farklı sonuçlara ulaşılma sebepleri farklı kültür, farklı coğrafyada yürütülmeleri ile çalışma grubunun farklı yaş gruplarından oluşması olabilir.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi: Ortaokula devam eden Roman öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri düşük düzeyde olmasına rağmen okul terk riskleri ile başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerinde babaların eğitim düzeylerine göre manidar farklılıklara rastlanmamıştır. Bu durumun sebeplerinden birisi Romanların kendi içlerine dönük kapalı bir kültüre sahip olmalarından dolayı (Akgül, 2021) Roman babaların eğitime yükledikleri anlamın ve çocuklarının geleceklerinden beklentilerinin birbirine benzer olması olabilir. Ayrıca, Roman öğrencilerin eğitimde örnek alabilecekleri rol modellerinden Roman babaların eğitim düzeyleri açısından benzerlik göstermeleri de bir diğer önemli faktör olabilir. Nitekim, babaların düşük düzeyde eğitime sahip olması onların çocuklarının eğitiminden beklentilerinin de düşük olmasını beraberinde getirmekle beraber çocukların farklı rol modellere sahip olamamasını da etkilediği ortaya çıkmıştır (Almış, 2019). Bu araştırmanın bir diğer sonucunda ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terki riski ile sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerindeki düzeyleri ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip annelerde daha yüksek bulunmuştur. Ancak başarısızlık algısı tipinde

anneninin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Araştırma sonucunun bu şekilde çıkmasındaki sebep öğrencilerin bilgi eksikliklerinin olması ve Roman annelerin düşük eğitim düzeyine sahip olmalarından kaynaklı olarak çocuklarının bilgi eksikliklerini giderme noktasında onlara yardımcı olmakta yetersiz kalmaları olabilir. Nitekim Roman olan ve olmayan öğrenci ve ailelerin ve ayrıca öğretmenlerin de dahil olduğu bir araştırmada bütün katılımcı gruplar Roman öğrencilerin öğrenme açıkları olduğu konusunda hemfikir olurken Roman olmayan aileler de Roman ailelerin çocuklarının eğitimine gereken desteği vermediklerini belirtmişlerdir (Alvarez-Roldan vd., 2018). Bir diğer sebep de Roman kültüründe devam eden toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak annelerin çocuklarının eğitim yaşantılarına yeterince önem vermemeleri olabilir ki yukarıda belirtilen araştırmada Roman olmayan aileler Roman ailelerin toplumsal cinsiyet rollerini ve evlilik normlarını sürdürmekte olduklarını ve bundan dolayı da çocuklarının eğitim yaşantılarına gerekli dikkati vermediklerini ifade etmişlerdir (Alvarez-Roldan vd., 2018). Bu araştırmayla benzer biçimde öğrencilerin okul terkinde annenin eğitim düzeyinin etkisi olduğunu ancak babanın eğitim düzeyinin önemli bir etkisi bulunmadığını saptayan çalışmaya da rastlanmıştır. Nitekim, Burdur'da akademik ve genel meslek liselerde öğrenim gören öğrencilerin anneleri liseden daha düşük eğitime sahip olan öğrencilerin okul terki riskleri anneleri daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğrencilerden yaklaşık 2 kat daha fazla bulunmuştur (Önder ve Şimşek-Batar, 2021). Ancak, aynı araştırmada babaların eğitim düzeylerinin ise her iki lise türünde de öğrenim gören öğrencilerin okul terk risklerini önemli ölçüde etkilemediği saptanmıştır (Önder ve Şimşek-Batar, 2021). Bir araştırmada her ne kadar anneleri okuryazar olmayanların okul terk riskleri, anneleri üniversite mezunu olanlardan daha yüksek bulunsa da bu araştırmadan farklı olarak babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin okul terki riski ile ilişkili olduğu ve babaları ilköğretim mezunu olanların okul terki risklerinin de babaları üniversite mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. (Tırpancioğlu, 2019). Farklı yaş gruplarından farklı araştırmalarda ise anne ve baba eğitim düzeylerinin okul terki ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin, bir araştırmada düşük anne ve baba eğitim düzeyinin 13-17 yaş grubu için okul terki riskini tahmin eden bir

değişken olduğu ortaya çıkarken (Almış, 2019) Trabzon'da yürütülen başka bir araştırmada ise 15-18 yaşları arasında okulu terk edenlerin anne-babalarının eğitim düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir (Gözübüyük-Tamer, 2014). Bu araştırmayla belirtilen araştırmalardaki farklılıklardaki sebepler ise çalışma gruplarının farklı büyüklüklerde olması ve çalışma gruplarının diğer sosyodemografik özelliklerindeki farklılıkları olabilir. Bu araştırmalara ek olarak alanyazında anne ve/veya babanın eğitim düzeyinin kız veya erkek öğrencilerin okul terkinde etkilerine yönelik de araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Türkiye'de 9-14 yaşlarında öğrencilerle yürütülen bir araştırmada annenin eğitim düzeyinin kız çocuklarının eğitime katılımlarını etkilediği ortaya çıkarken babanın eğitim düzeyinin hem kız hem de erkek çocukların eğitime katılımlarında önemli etkiye sahip oldukları saptanmıştır (Smits ve Gündüz- Hoşgör, 2006). Hindistan'da 10-19 yaş grubuyla yürütülen boylamsal başka bir araştırmada ise annenin eğitim almış olup olmama durumunun hem kız hem de erkek ergenlerin okul terkinde etkileyen bir faktör olduğu (Kumar vd., 2023) belirlenirken başka bir araştırmada da baba eğitim düzeyinin erkek çocukların okul terkinde önemli bir faktör olduğu saptanmıştır (Özger, 2019). Ayrıca, Özgü (2015) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada babası üniversite mezunu olanların başarısızlık algısına bağlı okul terki riskleri ilkökul ve ortaokul mezunu olanlara kıyasla daha düşük olarak belirlenmiş olup bu araştırmayla benzer biçimde sessiz davranma ve antisosyal davranmaya bağlı tiplerde baba eğitim düzeyine göre farklılık saptanmamıştır. Bununla beraber, bu araştırmanın sonucuna benzer biçimde, okul terki riskleri sessiz davranma tipinde annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerde annesi lise mezunu olanlara kıyasla daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır.

Uzaktan Eğitim Erişim Durumu: Ortaokula devam eden Roman öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitime erişimi olduğu, okul terk risk puanlarının uzaktan eğitime erişimi olanlar ve olmayanlar için manidar farklılık gösterdiği ortaya çıkmış ve uzaktan eğitime erişimi olanların okul terk risk düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Roman öğrenciler arasında okul terki riskine bağlı tiplerde ise yalnızca başarısızlık algısı tipinde uzaktan

eğitime erişimi durumuna göre önemli farklılık saptanmış olup uzaktan eğitime erişimi olanların başarısızlık algısına bağlı terk tipindeki puanı daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sonuçların bu şekilde çıkmasının nedeni okul terki riski açısından uzaktan eğitime erişim için gerekli olan internet, tablet, telefon ve bilgisayar gibi altyapı araçları dışında da başka faktörlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Indrawati vd. (2020) tarafından COVID-19 pandemisi döneminde dezavantajlı ve kırsal bölgelerde 900 ebeveyn, 943 ocuk, 15 ğretmen ve eğitim yetkilisinin katılımıyla yürütülen karma yöntemli bir araştırmada uzaktan eğitime erişimi olmayan her üç çocuktan birinin okul terkinde bulunduğu saptanmakla birlikte, okula devam eden ve uzaktan eğitimi erişimi olan öğrencilerin ise uzaktan eğitim sürecinde %37'sinin zamanı iyi kullanmadığı, %30'unun konuyu anlamakta zorluk çektiği, %21'inin öğretmenin talimatlarını anlamakta zorlandığı, %11'inin ise üzerindeki görevlerin altında ezilmiş hissettikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitime erişimi olan Roman ğrencilerin uzaktan eğitime geçiş sürecinde yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmamalarından kaynaklı olarak benzer problemle karşı karşıya gelmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca Roman öğrencilerde sonucun bu şekilde çıkmasının diğer önemli bir nedeni de öğrencilerin dersi anlayamayacakları ve başarılı olamayacakları dşnncesiyle bilgisayarda oyun oynamak ve sosyal medyada vakit geçirmeyi ders çalışmaya tercih etmeleri olabilir. Nitekim, Erdem ve Görgülü-Arı (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine devam etmeme sebepleri bilgisayar oyununu derse tercih etmek, derslere dikkatlerini verememek, bilgi eksikliğinden kaynaklı dersleri anlayamama ve soruları yanıtlayamama konusunda korku ve endişe ile derslere katılmadaki motivasyon eksikliği olarak sıralanmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Karadeniz Bölgesi'ndeki okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki Roman ğrenciler ile ebeveynlerinin dahil edildiği bir araştırmada Roman ğrencilerin birçoğunun uzaktan eğitime erişimlerinin olmadığı ve bu durumda internet, bilgisayar gibi gerekli altyapı desteğinin olmamasının etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Mercan-Uzun vd., 2023). Hindistan'da 6-14 yaşları arasında 256 öğrenciyle yürütülen bir başka araştırmada da uzaktan eğitime erişimdeki aksaklıklardan dolayı öğrencilerin

%15.2'sinin okul terki yaptıkları ortaya çıkmıştır (Punitha vd., 2023). Özetle, uzaktan erişim öğrencilerin okul terki riskleri için önemli olmakla birlikte kullanılan erişim materyallerinin nasıl ve ne amaçla kullanıldığına da önemli olduğu, uzaktan erişimi olan Roman öğrencilerinin başarısızlık korkusuyla sınav kaygısı yaşıyor olabilecekleri, net bir görüşe varılabilmesi için de bu konuda gerçekleştirilecek karma yöntem araştırmalarının yararlı olabileceği söylenebilir.

Roman Olan ve Olmayan Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık, Duygusal Sorunlar, Benlik Algısı, Okul İklimi ve Okul Terki Risk Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma. Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki riski ve okul iklimi düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik tartışma aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Psikolojik Dayanıklılık: Bu araştırmada ortaokula giden Roman öğrenciler ile Roman olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasında Roman öğrencilerin mizah anlayışları ve sosyal bağlılıklarının psikolojik dayanıklılıkları için koruyucu faktörler olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, İzmir'de ortaokul ve lise düzeyindeki Roman öğrencilerle yürütülen bir araştırmada öğrencilerin sosyal bağlılık, mizah anlayışları ve öğretmenleri tarafından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarını açıklayan değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır (Metek, 2017). Roman öğrencilerin aileleriyle ilişkilerinin iyi olması bu araştırmanın sonucunu etkilemiş olabilir. Yıldız ve Kahraman (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada da ailesiyle iyi ilişkilere sahip olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri de yüksek düzeyde saptanmış olup bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, Roman öğrencilerin etnik sosyalleşmesi de onların psikolojik dayanıklılık seviyeleri için yaşam doyumu aracılığıyla koruyucu faktör olabilir. Örneğin, Bulgaristan'da 14-19 yaşları arasında Roman öğrencilerle yürütülen bir araştırmada (Dimitrova vd., 2018) öğrencilerin dışlanma ile kültürel başa çıkma, kültürel uyanıklılık, kültürel mirasın takdiri gibi kavramları içeren etnik sosyalleşmenin Roman

öğrencilerin yaşam doyumunu arttırdığı ortaya çıkarken başka bir araştırmada da ortaokul düzeyinde psikolojik dayanıklılık ile yaşam doyumunun olumlu ilişkisi olduğu saptanmıştır (Yıldız ve Kahraman, 2021). Alanyazında psikolojik dayanıklılıktan ziyade yaşam doyumunu ve iyi oluş düzeyleri üzerinden Roman etnik grubu ile çoğunluk grubun kıyaslanmasına yönelik araştırmalara ulaşılsa da ortaokul düzeyinde psikolojik iyi oluşun psikolojik dayanıklılığı yordayan bir kavram olduğu da göz önünde bulundurulabilir (Başaran vd., 2020). Bu bakımdan bir araştırmada Romanya'daki Rumen çoğunlukta bulunan ergenler ve Roman ergenlerle yürütülen bir araştırmada her iki gruptaki ergenlerin yaşam doyumları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Dimitrova vd., 2016b). Romanya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Kosova'daki Roman olan ve olmayan ergenlerle yürütülen başka bir araştırmada ise Roman ergenlerin iyi oluş düzeyleri yaşam doyumları açısından diğer gruptakilere göre daha düşük bulunurken, Roman etnik kimliğinin psikolojik iyi oluş ile ilişkisi de düşük düzeyde bulunmuştur (Dimitrova vd., 2016a). Ayrıca bu araştırma ile farklı sonuçlara ulaşılmadaki sebep farklı ülkelerde yürütülmüş olmaları olabilir.

Duygusal Sorunlar: Araştırma sonucunda ortaokula giden Roman öğrencilerin duygusal sorunlar puanları Roman olmayanlara kıyasla daha düşük de olsa aralarında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın bir diğer sonucunda ortaya çıkan iç tutarlılık değeri de yeterli düzeyde olmakla beraber (Yıldız ve Uzunsakal, 2018) sonuçların bu şekilde çıkmasında ebeveynlerin çoğunluğunun düşük eğitim düzeyinde olmalarından kaynaklı olarak ölçeği nasıl dolduracaklarını anlamamış olmalarının etkisi olabilir. Bu araştırmayla benzer biçimde Kolarcik vd. (2009) tarafından Slovakya'da yürütülen araştırma sonucunda da Roman olan ve olmayan ergenlerin psikolojik sağlıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasında ölçme araçlarının ebeveynler tarafından doldurulduğu göz önünde bulundurulduğunda Roman ebeveynlerin erken evliliklerinden kaynaklı ebeveynlik rollerinin getirdiği stresle baş etmekte zorluk çekmeleri ve yaşadıkları stresten dolayı çocuklarının duygusal problemlerinin farkında olmamaları, anne-babalık rollerinin gerektirdiği duygusal yeterlilikte olmamaları ve bu

konudaki bilgi eksikliklerinin etkisi olabilir. Nitekim, Roman kültüründe erken evliliklerin yaygın olarak görüldüğü (Çaha ve Altınkoz, 2021) ve Roman kadınlarda erken evliliğin psikolojik stres ve somatizasyon düzeylerinde artış ile ilişkili olduğu (İnel-Manav, 2023) belirtilmiştir. Bir diğer araştırmada ise kadınların erken yaşta evlenip beraberinde de erken yaşta anne olmalarından kaynaklı olarak çocuk yetiştirmede bilgi eksikliği, annelik rolüne hazır olmama gibi duygusal sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır (Yorgun, 2019). Ayrıca erken yaşta evlilik sonucu karşılaşılan adölesan gebelikler sonucunda annenin çocuğun ihtiyaçlarına karşı ihmalkâr davranabildiği belirtilmiştir (Şen ve Kavlak, 2011). Bu araştırmadan farklı olarak Romanya ve Bulgaristan'daki Roman olan ve olmayan çocuklarla yapılan bir çalışmada ise Roman çocuklarda duygusal problem görülme olasılığının daha fazla olduğu saptanmıştır (Lee vd., 2014). Giménez-Dasía vd. (2018) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise Roman çocukların Roman olmayan çocuklara kıyasla duygu anlama ve düzenlemede birtakım gecikmeler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca COVID-19 pandemisi dönemindeki araştırmalar da azınlık ve dezavantajlı grupların ruh sağlıklarının çoğunluğa kıyasla daha fazla etkilendiği yönündedir. Nitekim, COVID-19 pandemisinde İngiltere ve ABD'de azınlıkların kaygı ve depresyon düzeyleri daha yüksek olarak belirlenirken (Nguyen vd., 2022) düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların daha yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara kıyasla daha fazla içselleştirme belirtileri gösterdiği ortaya çıkmıştır (Bhogal vd., 2021). Mevcut araştırmayla farklı sonuçlar elde edilmesindeki sebepler de araştırmaların farklı ülkelerde, farklı azınlık grupları ile yürütülmüş olmaları ve farklı ölçme araçlarının kullanılmış olması olabilir.

Benlik Algısı: Bu araştırmanın sonucunda ortaokula devam eden Roman öğrencilerin benlik algısı ile eğitsel yeterlilik, atletik yeterlilik, sosyal kabul, davranışsal yönetim ve genel öz-değer alt boyutlarındaki puanları Roman olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük çıkmakla beraber iki grubun arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Ancak fiziksel görünüm alt boyunda iki grup arasında manidar farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda iç tutarlılık katsayıları eğitsel yeterlilik, davranışsal yönetim ve genel öz-değer

boyutları için iyi düzeyde olmakla beraber, sosyal kabul ve atletik yeterlilik için düşük düzeyde (Yıldız ve Uzunsakal, 2018) saptanmıştır. Bu durumda madde sayısının fazla olması, yönergelerin öğrenciler tarafından anlaşılmamış olması ve öğrencilerin ölçekleri doldururken sıkılmış olmaları etkili olabilir. Bu araştırmanın eğitsel yeterlilik boyutuna ilişkin sonucunda Roman öğrencilerin umut düzeylerinin düşük olması ve problem çözme becerilerinin zayıf olmasının etkisi olabilir. Nitekim, akademik öz-yeterliliğin yüksek olması yüksek umut düzeyinin (Atik ve Erkan-Atik, 2017; Zeinalipour, 2022) ve gelişmiş problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Atik ve Erkan-Atik, 2017). Başka bir araştırmada da ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerini arttırmak için uygulanan müdahale programının bu öğrencilerin özyeterlilik düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir (Şam ve Aliyev, 2022). Roman öğrencilerin atletik yeterlilik boyutunda daha düşük puanlar elde etmelerinde depresyon belirtileri göstermeleri etkili olabilir (Ohannesian vd., 2018). Roman öğrencilerin benlik algılarına ait eğitsel yeterlilik, atletik yeterlilik, davranışsal yönetim ve genel öz-değer boyutlarındaki ortalamalarının daha düşük olmasında Roman annelerin başvurdukları disiplin yöntemlerinin de etkisi olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, bir araştırmada annelerin kullandığı disiplin yöntemlerinden aşırı tepki vermek atletik ve eğitsel yeterliliği, umursamaz davranışlarda bulunmak ise davranışsal yönetimi ve genel öz-değeri tahmin eden önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tazeoğlu, 2011). Başka bir araştırmada fiziksel disiplin uygulayan ailelerin çocuklarında daha fazla davranış problemlerine rastlandığı saptanmıştır (Lansford vd., 2011). Bu sonuçlarda etkili olabilecek bir diğer faktör de Roman çocukların anneleri ile bağlanma stilleri olabilir. Nitekim, bir araştırmada güvensiz bağlanma stiline sahip ergenlerde bağlanma kaygısı arttıkça eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, fiziksel görünüm ve davranışsal yönetim düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır (Zalim- Başbekleyen, 2018).

Bu araştırma sonucunda her ne kadar iki grup arasında fiziksel görünüm boyutunda önemli farklılık görülmediği ortaya çıkmış olsa da pandemide karantina sürecinde Romanların sağlıklarına ilişkin benlik algılarının daha da kötüye gittiği sonucuna ulaşılmıştır

(Porras vd., 2020). Bu çalışmadan farklı olarak Soares ve Soares (1971) tarafından yürütülen bir araştırmada dezavantajlı gruplarda yer alan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin benlik algısı puanları çoğunluk kültürde yer alan gruba kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak, dezavantajlı gruplardan birisi olan Afro-Amerikalıların benlik algısı düzeyleri Avrupalı- Amerikalılara kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Twenge ve Croker, 2002; Zeigler-Hill, 2007). Bu durum Romanların Afro-Amerikalılara kıyasla daha dezavantajlı bir etnik gruptan olmaları ve daha az görünür olmalarıyla ilişkili olabilir. Nitekim, Keller (2020) tarafından hem Afro-Amerikanlar hem de Romanlar her ne kadar azınlık gruptan olsalar da Roman azınlığa mensup olmak daha az görünür kimliğe sahip olmakla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Mevcut araştırma ile farklılıklardaki sebepler farklı etnik gruplarda yürütülmesi, iki etnik grubun farklı fiziksel özelliklere sahip olması, yaşadıkları coğrafyanın farklılığı, pandemi öncesinde yürütülmeleri ile farklı kronosistemde yürütülmesi açısından önemli bir faktör olabilir.

Okul Terki Riski: Roman öğrencilerin Roman olmayan öğrencilere kıyasla daha fazla okul terki riski barındırdıkları, bununla beraber başarısızlık algısı, antisosyal davranma ve sessiz davranma tiplerine göre de daha fazla risk altında oldukları ortaya çıkmıştır. Boci vd. (2023) tarafından yürütülen araştırmada da Roman öğrencilerin okul terk risklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde Arnavutluk (Tana vd., 2021) ve Yunanistan'da yürütülen araştırmada (Tsolou vd., 2021) da Romanların en çok okul terki riski barındıran gruplardan birisi olduğu belirlenmiştir. Roman öğrencilerin okul terki riskinde bireysel düzeyde öğrencinin düşük motivasyona sahip olması ve okul dışında çalışmak zorunda kalmaları, öğrencilerin arkadaş çevresi, öğretmenlerin Roman ailelerle iletişim kuramaması ve sürdürmemesi etkili olmuş olabilir. Nitekim, Tor (2017) tarafından Roman öğrencilerin okul terki riskinde okula devam etmek ile ilgili düşük motivasyon, Roman aileler ile iletişim kopukluğu, okulu terk etmiş akran grubunun olması, okul dışında çalışmanın etkisi olabileceği belirtilmiştir. Başarısızlık algısına bağlı terk riskinde gelecek beklentisinin olmaması, hedeflerinin olmaması ya da hedeflerin belirsiz olması, ailelerin ilgisizliği,

öğretmenlerin hem Roman çocuklar hem de Roman aileler ile iyi ilişki kuramaması gibi sebepler etkili olabilir. Nitekim, Tor (2017) tarafından Roman öğrencilerin düşük akademik başarı göstermelerinde Roman ailelerin çocuklarının eğitimlerine karşı yeterli ilgiyi göstermemeleri, Roman çocuklardaki düşük gelecek beklentisi, netleşmeyen hedeflerin etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin velilerle iyi ilişki geliştirmek için ev ziyaretleri düzenlemelerinin, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı ve öğrencilerin ders başarılarının olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır (Öcal ve Akpınar, 2020). Benzer şekilde, başka bir araştırmada da aile desteğinin, öğrencilerin öğretmenlerle ve akranlarıyla ilişkilerinin başarısızlık temelli okul terk riskinde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergül, 2019). Roman öğrencilerin sessiz davranma terk riskine bağlı tipte daha yüksek puan elde etmesinde akran zorbalığına uğramaları ve içselleştirilmiş problemlerle karşı karşıya kalmalarının etkileri olabilir. Nitekim, Ogresta vd. (2021) tarafından okul terk tiplerini belirlemeye yönelik araştırmada sessiz davranma tipindeki öğrencilerin okul performanslarını etkileyen içselleştirme problemlerinin olduğu ve zorbalığa maruz kaldıkları saptanmıştır. Başka bir araştırmada da içselleştirme problemlerinin yanı sıra dışsallaştırma problemleri olan ergenlerde okul terki risklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hetlevik vd., 2018) ki dışsallaştırma problemlerinin de antisosyal davranma tipindeki terk riskinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Ogresta vd (2021) tarafından okul terki tiplerinde uyumsuz grupta yer alanların dışsallaştırma problemleri yaşadıkları bununla beraber okul kurallarına uymadıkları ortaya çıkmıştır.

Okul İklimi: Araştırma sonucunda Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul iklimi ile adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı boyutlarında manidar farklılıklara rastlanmamıştır. Kaynakların paylaşımı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri boyutlarında ise iki grup arasında anlamlı farklılıklar saptanırken Roman öğrencilerin bu iki boyuttaki puanları daha düşük çıkmıştır. Kişilerarası ilişkiler boyutunda ise iki grup arasında anlamlı farklılık görülmele beraber Roman öğrencilerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul iklimi puanları arasında anlamlı farklılık görülmemesi sebepleri Roman

öğrencilerin okula aidiyet duygularının iyi olması ile ilişkili olabilir. Nitekim, Gürhan (2023) tarafından yapılan bir araştırmada Roman öğrencilerin okula aidiyetlerinin iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada ise okula aidiyetin olumlu okul iklimi algısının oluşmasında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır (Tavşanlı vd., 2016). Bu araştırmadan farklı olarak dezavantajlı gruplardan birisi olan Afrikan Amerikalılar ve Avrupalı Amerikalılar ile yürütülen bir araştırmada Afrikan Amerikalıların olumlu okul iklimi algıları adalet boyutunda daha düşük düzeyde bulunmuştur (Bottiani vd., 2014). Bu araştırmadan farklı olarak Roman velilerin okul ile ilişkilerinin ayrımcılıktan korkma (Konaklı ve Göktürk, 2018) ve eğitimle ilgili farkındalık eksikliğinden kaynaklı olarak (Çalışıcı vd., 2023) zayıf olduğuna ulaşılmıştır. Farklı araştırmalar da Roman öğrencilerin öğretmenleriyle iyi ilişkileri olmadığını desteklemektedir (Gürhan vd., 2022; Kumcağız vd., 2018). Hem bu durumda hem de kaynakların paylaşımı boyutunda Roman öğrencilerin düşük puanlar almasında öğretmenlerin Roman öğrencilere karşı önyargılı tutumlarının etkisi olabilir. Nitekim, Gürhan vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin Roman öğrencilerin ders başarısının düşük olması ve okul kurallarına uymadıkları gerekçeleriyle onlara karşı kayıtsız tutum sergiledikleri saptanmıştır. Başka bir araştırmada da Roman anneler, öğretmenlerin ve okul idarecilerin Roman öğrencilerin okula devam etmelerine karşı kayıtsız kaldıklarını ve okuldaki idarecilerinin Roman çocukların okulda sorun çıkartmasından korktuklarını belirtmişlerdir (Ateş ve Ünal, 2022). Kişilerarası ilişkiler boyutunda Roman öğrencilerin daha yüksek puanlar alma sebebi aynı etnik gruptan gelen öğrencilerle daha iyi arkadaşlık kurmaları olabilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularının sonuçları verildikten sonra araştırmacılara, ruh sağlığı uzmanlarına ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuç

- Ortaokula giden Roman öğrencilerin okul terki riski ve başarısızlık algısı, antisosyal davranma tiplerinde puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuş olup erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla puan ortalamaları daha yüksektir. Sessiz davranma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Ortaokula giden Roman öğrencilerin okul terki riski ve başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma tiplerinin 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır.
- Ortaokula giden Roman öğrencilerin okul terki riski ile başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma tipi sıra puan ortalamalarının ailelerin aylık gelir düzeylerine göre aralarında manidar farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır.
- Roman öğrencilerin okul terki riski ve başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerinde kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri ortaya çıkmıştır.
- Roman öğrencilerin okul terki riski, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı fark olduğu ve Roman öğrencilerin okul terki riski, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerindeki puanların ilkokul ve altı düzeyde eğitime sahip olan annelerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak başarısızlık algısı tipinde annelerin eğitim düzeyine göre manidar farka rastlanmamıştır.

- Roman öğrencilerin okul terki riski ve başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma tipleri arasında babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Roman öğrencilerin okul terki riski puan ortalamalarının uzaktan eğitime erişim durumuna göre aralarında anlamlı bir farklılık olduğu ve uzaktan eğitime erişimi olanların okul terki riski puan ortalamalarının uzaktan eğitime erişimi olmayanlara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul terki risk tiplerinden başarısızlık algısı puan ortalamasının Roman öğrencilerin uzaktan eğitime erişim durumuna göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve uzaktan eğitime erişimi olanların puan ortalamasının olmayanlara kıyasla daha yüksek olduğu, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerinde ise uzaktan eğitime erişim durumuna göre Roman öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.
- Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal sorunlar puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.
- Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin benlik algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken Roman olmayan öğrencilerin benlik algısı puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin eğitsel yeterlilik, atletik yeterlilik, sosyal kabul, davranışsal yönetim alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken fiziksel görünüm alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca Roman olmayan öğrencilerin benlik algısı, eğitsel yeterlilik, atletik yeterlilik, sosyal kabul, davranışsal yönetim ve genel öz-değer puan ortalamaları Roman öğrencilere kıyasla daha yüksek olarak belirlenmiştir.
- Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okul terki riski ve başarısızlık algısı tipi, sessiz davranma tipi ve antisosyal davranma tipleri arasında anlamlı farklılıklar

tespit edilmekle beraber Roman öğrencilerin okul terki risk ve başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma tiplerinde puan ortalamaları Roman olmayanlardan daha yüksek olarak saptanmıştır.

- Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okul iklimi ile adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamış olup kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkileri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı olarak bulunmuştur. Ayrıca kaynakların paylaşımı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyutunda Roman olmayan öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek bulunurken öğrencilerin kişilerarası ilişkileri alt boyutunda Roman öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmacılara Dönük Öneriler

- Bu araştırmada ortaokul düzeyindeki erkek Roman öğrencilerin kız Roman öğrencilere kıyasla okul terki yönünden daha fazla risk altında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda Roman ailelerdeki cinsiyetçi tutumun, erkek öğrencilerin okul dışında bir işte çalışmalarının, kız çocukların ev işlerine yardım etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, bir araştırmada Roman ailelerde kızların ev işlerine destek olmaları ya da evlenmek zorunda kalmaları, erkek çocukların ise ailelerine destek olmak amacıyla okul dışında çalışmalarının okula devamsızlık ya da okul terkini etkilediği sonucu (Gürhan vd., 2022) da bu görüşü desteklenmektedir. Bu doğrultuda cinsiyet bağlamında bahsedilen değişkenlerin okul terki riski ile ilişkisini incelemeye ve bu değişkenlerin okul terki riskini yordama durumuna yönelik karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalar planlanabilir. Ayrıca yine bu doğrultuda Roman olan öğrenci ve aileler ile Roman olmayan öğrenci ve ailelerin dahil olduğu nitel araştırmalar planlanabilir.

- Bu araştırma ilişkisel türdedir. Kız öğrencilere göre okul terki riski daha yüksek olan erkek öğrencilerin dahil edildiği ve okul terki riski sebeplerinin incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ortaokul düzeyinde eğitim gören Ankara, İstanbul ve Balıkesir’de yaşayan Roman öğrencilerin okul terki risklerinin sınıf düzeyine, ailelerin aylık gelir düzeylerine, kardeş sayılarına, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmanın yürütüldüğü il ve ilçelerden farklı il ve ilçelerdeki Roman dernekleriyle, illerdeki valiliklerle ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığıyla iletişime geçilip bu bölgelerdeki öğrencilerle araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca ortaokul dışında farklı eğitim düzeylerinde Roman öğrencilerin okul terki riskleri mevcut araştırmadaki sosyodemografik değişkenlerle tekrar yürütülebilir.
- Bu araştırmada ortaokul düzeyindeki Roman öğrencilerin okul terki risklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve uzaktan eğitime erişim durumu sosyodemografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sosyodemografik değişkenler daha da genişletilerek aralarına Roman öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olup olmama durumu, anne-babanın medeni durumu, çalışma durumu, anne-babanın hayatta olup olmama durumu, hane halkı sayısı da dahil edilerek araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada ortaokul düzeyinde Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul iklimi ve okul terki riski puanları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda hem ortaokul düzeyinde hem de diğer eğitim kademelerinde Roman öğrencilerde çalışma grubunun sayısı artırılarak psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul iklimi ve okul terki riski ile ilişkili olabilecek başka değişkenlerin okul terki riskini yordama durumu incelenebilir.

- Bu araştırmada bazı değişkenlerdeki frekans sayıları yetersiz kaldığı için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Bu nedenle diğer araştırmalarda ortaokul düzeyinde öğrenim gören Roman öğrencilerden oluşan çalışma grubunun sayısı artırılarak parametrik testlerin yapılma olasılığı artırılabilir.
- Pandemi döneminin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki riski ve okul iklimi konularında hem Roman hem de farklı dezavantajlı gruptaki etkilerini daha derinlemesine ve neden-sonuç bağlamında araştırmak için karma, boylamsal ve nedensel-karşılaştırımlı araştırmalar yürütülebilir.
- Roman öğrencilerin benlik algısı ve eğitsel yeterlilik, atletik yeterlilik, sosyal kabul ve davranışsal yönetim ve genel öz-değer alt boyutlarındaki puanlar daha düşük bulunmuştur. Benlik algısı düşük olan Roman öğrencilerle sosyal adalet anlayışı temel alınarak bireysel ve grup düzeyinde güçlendirme çalışmaları yapılabilir ve bu çalışmaların etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalar planlanabilir.
- Roman öğrencilerde benlik algısının yanı sıra benlik kavramı, bağlamsal benlik, benlik saygısı, ideal benlik ve farklı benlik alanlarına ilişkin farklı çalışmalar gerçekteştirilebilir.
- Bu araştırmada Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık puanları arasında farklılık saptanmamıştır. Ortaokul düzeyinde Roman olan ve olmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin araştırmalar tekrarlanabilir.
- Roman öğrencilerle psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı ve okul iklimi değişkenleri için her biri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenlerle çalışma grubunun sayıları artırılarak hem ortaokul hem de farklı eğitim kademelerinde aracılık modeli ve yordama çalışmaları yapılabilir.
- Roman öğrencilerin psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki risk ve okul iklimi değişkenleri için geldikleri alt gruplara (Rom, Dom ve Lom) göre farklılık gösterip göstermediğine dair araştırmalar yürütülebilir. Bununla

birlikte, bu gruplara yönelik erişimin artırılması için Roman öğrencilerle direkt olarak kendi yaşadıkları bölgelerde yer alan Roman derneklerinde psikoeğitim grupları planlanıp ön ve son değerlendirmeli çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmanın çalışma grubunu Roman olan ve olmayan ortaokul öğrencileri ile onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Roman öğrencilerle ekolojik sistem temelinde psikolojik dayanıklılık, duygusal sorunlar, benlik algısı, okul terki riski ve okul iklimi değişkenleri ayrı ayrı hem Roman hem de Roman olmayan öğrenciler, öğretmenler, okul idarecileri, dernek başkanları ve ailelerin dahil olduğu araştırmalar planlanabilir.
- Her iki grubun okul iklimi puanları arasında farklılığa rastlanmamıştır. Roman olan ve olmayan öğrencilerde hem ortaokul hem de farklı eğitim kademelerinde okul iklimine dair araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin farklı bölgelerde yaşayan Roman öğrenciler ve aileleriyle psikometrik özelliklerinin incelendiği farklı araştırmalar planlanabilir.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda Roman öğrencilerin daha fazla okul terki riski barındırdıkları, Roman öğrenciler arasında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla okul terki riski barındırdığı ortaya çıkmıştır. Okul psikolojik danışmanları okul idaresi, aileler ve Roman derneklerinin de iş birliğiyle Roman öğrencilere yönelik önleme, yönlendirme, takip, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapabilirler.
- Roman öğrencilerin başarısızlık algısı, antisosyal davranma tipi ve sessiz davranma tipine bağlı okul terki riski düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanları başarısızlık algısı yüksek olan öğrencilerle grup rehberliği aktiviteleri planlayabilirler. Antisosyal davranma tipi yüksek olan Roman öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyumunu desteklemek için okullarda hem Roman öğrencilerin hem de Roman anne-babaların katılım gösterdiği psikoeğitim

grupları planlanabilir. Ayrıca sessiz davranma tipi için de Roman öğrencilerle atılganlık becerilerini geliştirmek için psikoeğitim programları düzenlenebilir.

- Roman öğrencilerin benlik algı düzeyleri ile benlik algısının eğitsel yeterlilik, sosyal kabul, davranışsal yönetim ve öz-değer boyut düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin benlik algılarını güçlendirmek için okul psikolojik danışmanları tarafından sosyal adalet anlayışı çerçevesinde bireyle ve gruba psikolojik danışma oturumları planlanabilir. Okul psikolojik danışmanları bu öğrencilerin eğitsel yeterlilik alanlarının güçlenmesi için öğretmenlerle iletişime geçip bu öğrencilerin okullarda, derslerde sorumluluk almalarını teşvik edebilirler.
- Davranışsal yönetim boyutu için okul psikolojik danışmanları tarafından bu gruba sınırlarla ilgili psikoeğitim düzenlenebilir. Okul psikolojik danışmanları Roman kültürüne, çalıştıkları okullarda yer alan Roman öğrencilerin yaşadıkları yerlerle, bu yerlerdeki Roman demekleriyle ve aileleriyle ilgili bilgi edinip okullarda bu doğrultuda Roman öğrencilere kapsayıcı bir yaklaşım sergileyebilirler. Ayrıca, okul psikolojik danışmanları bu grubun sosyal kabullerini arttırmak amacıyla okullarda Roman kültürüne dair öğretmenlere, Roman olmayan öğrencilere ve öğrenci velilerine bilgi vermek amaçlı toplantılar ve grup rehberliği aktiviteleri planlayabilirler.
- Roman öğrencilerin okul ikliminin kaynakların paylaşımı, öğrenci-öğretmen ilişkileri alt boyutlarında Roman öğrencilerin puanları daha düşük bulunmuştur. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanları Roman öğrencilerle kaynakların paylaşımına dair psikoeğitim programı düzenleyebilirler. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesi ve etkileşimin artırılması için Roman öğrenciler ve okuldaki öğretmenlerin dahil edildiği oyunlar ve grup rehberliği aktiviteleri planlanabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Okul terki riskini barındıran Roman öğrencilere yönelik takip sistemi kurulabilir ve okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin ve okuldaki paydaşların bu sürece daha fazla dahil edilmeleri desteklenebilir.
- Roman dernekleriyle iş birlikleri güçlendirilerek Roman öğrencilere yönelik araştırmalar ve çocukların okul terkini azaltıcı çalışmalar artırılabilir.
- Roman kültürüne dair bilgi düzeyinin artırılması, tanınması, devam ettirilmesi için kaynak havuzları oluşturulabilir.
- Roman ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin iyileştirilmesi için çalışmalar yürütülebilir Bununla birlikte, Roman anne ve babaların okuryazar olması için kurslar düzenlenebilir, eğitim düzeylerinin artırılması ve düzenli işlere istihdam olanakları oluşturularak Roman çocukların özellikle de erkek çocukların eğitimden kopuşlarının önüne geçilmesi sağlanabilir.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve MEB iş birliğinde okul terki için komisyon kurulup bakanlık yetkilileri Roman dernekleri ile iletişime geçip politikalar oluşturabilirler ve mahallelerindeki okul terki riski barındıran öğrencileri ve ailelerini izleme ve önleme çalışmaları planlayabilirler.

Kaynaklar

- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Duygusal özerklik ve öğrenci yılmazlığı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–15. DOI: 10.30855/gjes.2019.05.01.001
- Abelgas, L., Pilapil, E., Etcuban, J. O., Tenerife, J. J., Pinili, L., & Sitoy, R. (2019). Determinants of sea gypsies school leavers in The Philippines. *Asian Review of Social Science*, 8(3), 15–24. <https://doi.org/10.51983/arss-2019.8.3.1603>
- Abrams, K., Theberge, S. K., & Karan, O. C. (2005). Children and adolescents who are depressed: An ecological approach. *Professional School Counseling*, 284–292.
- Abuya, B., Oketch, M., & Musyoka, P. (2013). Why do pupils dropout when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740–762. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2012.707458>
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stress among secondary school teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 21(4), 319–329. <http://dx.doi.org/10.2478/v10001-008-0018-8>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023-2030). *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi*. <https://www.aile.gov.tr/duyurular/roman-vatandaslara-yonelik-strateji-belgesi-2023-2030-ve-i-asama-eylem-plani-2023-2025-yayimlandi/>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016-2021). *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160430-11.htm>Akgül, İ. (2021). Roman kadını gözüyle erkeklik: İzmir örneği. *Yıldız Social Science Review*, 7(1), 75–89. <https://doi.org/10.51803/yssr.901983>

- Akgün, S. (2004). *İlköğretim sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan Roman çocukların bir üst öğrenime devam etmelerini etkileyen faktörler (Antalya Zeytinköy örneği)*. (Yayın No. 147497) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Aksoy, A. B., & Yılmaz-Bursa, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 206–226. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.605304>
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167–192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21659/232913>
- Almış, S. (2019). *Ortaöğretim düzeyindeki çocukların okul dışında kalma nedenleri ve deneyimleri* (Yayın No. 594481) [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Altun, H., Yüksel, G. N., & Günal, Y. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Etkliliği Algıları ile Okul Terki Düşüncelerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1015–1043. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140661>
- Álvarez, A., Parra, I., & Gamella, J. F. (2016). Why do most Gitano/Romani students not complete compulsory secondary education in Spain? Uncovering the view of the educational community using concept mapping. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 26). EDP Sciences. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162601110>
- Alvarez-Roldan, A., Parra, I., & Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113–127. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001>
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 374–381. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.01.006>

- Andrei, T., Teodorescu, D., & Oancea, B. (2011). Characteristics and causes of school dropout in the countries of the European Union. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 28, 328–332. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.062>
- Arı, F. P. (2018). *Somatik belirti ve ilişkili bozukluğu olan çocukların aleksitimi düzeyleri, güçlükleri, baş etme becerileri ve aile işlevselliği* (Yayın No.517769) [Tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi]
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 431–458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) Psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1),1–12. <https://doi.org/10.12984/eed.23397>
- Artan, T., Atak, I., Karaman, M., & Cebeci, F. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgınında sosyodemografik özellikler, psikolojik sağlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 79–94. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43882>
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621–638. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018038523>
- Aşçı, F. H. (2004). Fiziksel benlik algısının cinsiyete ve fiziksel aktivite düzeyine göre karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 39–48.
- Ateş, A., & Ünal, A. (2022). Roma mothers' experiences with their children's schools. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 47(210). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11176>

- Atik, G., & Atik, Z. (2017). Predicting hope levels of high school students: The role of academic self-efficacy and problem solving. *Education and Science*, 42(190), 157–169. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.5348>
- Atik, G., & Yerin-Güneri, O. (2016). Ortaokul öğrencileri için Okul İklimi Ölçeği: Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91–103. <https://doi.org/10.17051/io.2016.42123>
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (M. Özkes Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2009).
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 1950, 4 Kasım, <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf>
- Ayan, S. (2012). Hükümlü çocukların benlik ve ideal benlik algı düzeylerinin sosyodemografik ve ekonomik değişkenler açısından incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 59–66.
- Babadoğan, M. C., Atik, G., Şen, M., & Ergene, T. (2019). Eğitim yolu ile Romanların sosyal içerilmesinin desteklenmesi: Siroma projesi örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 65–87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/615489>
- Bahalı, K., & Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362–383. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11161/133436>
- Bakırtaş, D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671–691. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Balkıs, M., Arslan, G., & Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6). <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.6.0125>

- Barrow, R., & Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education*. Routledge.
- Basumatary, R. (2012). School dropout across Indian states and UTs: An econometric study. *International Research Journal of Social Sciences*, 1(4), 28–35.
- Başaran, M., Erol, M. Ve Yılmaz, D. (2020). Öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile duygusal ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 290–303. <https://doi.org/10.21733/ibad.798643>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272–294. <https://doi.org/10.1007/BF02915236>
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bedel, A., & Güler, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının başa çıkma stratejileri açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (71), 157–169.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In E. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). Academic Press.
- Bhogal, A., Borg, B., Jovanovic, T., & Marusak, H. A. (2021). Are the kids really alright? Impact of COVID-19 on mental health in a majority Black American sample of schoolchildren. *Psychiatry Research*, 304, 114146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114146>.

- Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 15–33. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.2>
- Binici, A. (2023). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul terki nedenleri ve çözüm önerileri* (Yayın No. 810889) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989, 20 Kasım, <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (UNICEF, 2020). “*Çocukların En Az Üçte Biri Uzaktan Eğitime Katılmıyor*”. https://www.unicefturk.org/yazi/koronavirus_egitimeerisim
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948, 10 Aralık, <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Bitsika, V., Heyne, D. A., & Sharpley, C. F. (2022). The inverse association between psychological resilience and emerging school refusal among bullied autistic youth. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104121. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104121>
- Bocsi, V., Varga, A., & Fehérvári, A. (2023). Chances of early school leaving—With special regard to the impact of Roma identity. *Education Sciences*, 13(5), 483. <https://doi.org/10.3390/educsci13050483>
- Borgna, C., & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298–313. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>

- Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., & Mendelson, T. (2014). Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: The role of school organizational health and staff burnout. *Journal of School Psychology, 52*(6), 567–582. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.09.003>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 17*(3), 129–148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Branson, R. A., Marbory, S., Brown, A., Covington, E., McCauley, K., & Nash, A. (2013). A pilot study: An exploration of social, emotional, and academic factors influencing school dropout. *The Researcher: An Interdisciplinary Journal, 26*(2), 1–17.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2003). Challenges and suggestions for safe schools. *The Clearing House, 76*(3), 160–164. <https://doi.org/10.1080/00098650309601995>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020a). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020b). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cerit, Ç., & Porsuk, A. Ö. (2020). Roman çocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli’nde bir okul örneği. *Humanistic Perspective, 2*(3), 283–295. <https://doi.org/10.47793/hp.778134>
- Chwastek, S., Leyendecker, B., & Busch, J. (2022). Socio-emotional problems and learning skills of Roma and recently arrived refugee children in German elementary schools. *European Journal of Health Psychology, 29*(1), 38–49. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000096>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Corder, Gregory W., & Foreman, Dale I. (2009) *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*, A John Wiley & Sons, Inc., Publication, New Jersey.
- Cullen, B. (2000). *Evaluating integrated responses to educational disadvantage*. Dublin. Combat Poverty Agency.
- Çaha, Ö. Ve Altinkoz, O. (2021). Roman topluluklarında evlilik pratikleri. *Yıldız Social Science Review*, 7(1), 58–74. <https://doi.org/10.51803/yssr.901953>
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167–180.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73–84.
- Çalış, N., & Erbay, E. (2022). The educational context of adolescents in a low-income urban district: A mixed-method research on family functioning and schooling. *OPUS Journal of Society Research*, 19(46), 228–245. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1092834>
- Çalışıcı, M., Yüksel, D. Ve Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(92), 486–499.
- Çelik-Özden, C. (2013). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerine etkisi* (Yayın No. 376847) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].

- Çepni, O., Kılınç, A. Ç., & Palaz, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere yönelik tutum düzeylerinin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 608–623.
- Çetin, B. İ. (2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye'deki Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi Ve Birinci Aşama Eylem Planı'nın değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 85–112. <http://dx.doi.org/10.116111/yead.278435>
- Çetin, H. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin okul iklimi ve yapısal özellikler kuramı açısından incelenmesi* (Yayın No. 599867) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].
- Chwastek, S., Leyendecker, B., & Busch, J. (2022). Socio-emotional problems and learning skills of Roma and recently arrived refugee children in German elementary schools. *European Journal of Health Psychology*, 29(1), 38–49. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000096>
- Del Carmen Torres-Gázquez, S., López-García, G. D., & Granero-Gallegos, A. (2023). Emotional intelligence and resilience in secondary school physical education students during the COVID-19 pandemic. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 51–63. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9098>
- Demiralp, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin duygusal yılmazlıkları ve empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(70). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4129>
- Deniz, A. (2019). *Roman ergenlerde iyi-oluşun yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek ve yılmazlık*. (Yayın No. 576458) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi].

- Deran, G. (2021). *Pandemi sürecinde yaş ayrımcılığının yaşlı bireylerde yarattığı sosyal benlik algısı ve sonuçları*. (Yayın No. 697617) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: a prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (The Young-HUNT). *PloS One*, 8(9). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>
- Derivois, D., Guillier-Pasut, N., Karray, A., Cénat, J. M., Brolles, L., & Matsuhara, H. (2015). Evaluating the risks of school dropout amongst children in the care of the French child protection system: An exploratory study. *School Psychology International*, 36(3), 301–312. <https://doi.org/10.1177/0143034315573563>
- Diaz, C. J., & Fiel, J. E. (2021). When size matters: IV estimates of sibship size on educational attainment in the US. *Population Research and Policy Review*, 40, 1195–1220. <https://doi.org/10.1007/s11113-020-09619-2>
- Dimitrova, R., Buzea, C., Abubakar, A., & Stefenel, D. (2016b). Measurement invariance of the satisfaction with life scale in Roma minority and Romanian majority adolescents in Romania. *Psihologia Resurselor Umane*, 14(2), 111–121
- Dimitrova, R., Johnson, D. J., & van de Vijver, F. J. (2018). Ethnic socialization, ethnic identity, life satisfaction and school achievement of Roma ethnic minority youth. *Journal of Adolescence*, 62, 175–183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.06.003>
- Dimitrova, R., Van de Vijver, F. J.R., Taušová, J., Chasiotis, A., Bender, M., Buzea, C., Uka, F., & Tair, E. (2016a). Ethnic, familial, and religious identity of Roma adolescents in Bulgaria, Czech Republic, Kosovo, and Romania in relation to their level of well-being. *Child Development*, 88(3), 693–709. <https://doi.org/10.1111/cdev.12786>

- Dişli, S. Ö. (2016). “Çingene” mi, “Roman” mı? Bir inşa süreci. *Antropoloji*, (31), 97–117.
https://doi.org/10.1501/antro_0000000329
- Diyu, X. (2001). Investigation and discussion on the problem of primary and secondary school dropouts in poor areas. *Chinese Education & Society*, 34(5), 49–58.
<https://doi.org/10.2753/CED1061-1932340549>
- Doğan H., & Yıldırım, N. (2022). Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 174–195.
<http://dx.doi.org/10.52848/ijls.1146935>
- Dönmez, Ş. Ve Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1–17.
- Driscoll, A. K. (1999). Risk of high school dropout among immigrant and native Hispanic youth. *International Migration Review*, 33(4), 857–875.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Uluslararası Sözleşmesi, 1976, 3 Ocak,
<https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/tr/content/120-ekonomik-sosyal-ve-kulturel-haklara-iliskin-uluslararası-sozlesme/>
- Emmons, C., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *School Climate Survey: Elementary and middle school version* (Revised ed.). New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Erdem, S., & Görgülü-Arı, A. (2021). Çevrim içi eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. *Journal of Social Sciences And Education*, 4(1), 57–79.
<https://doi.org/10.53047/josse.896896>
- Ergül, C. (2019). Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*. 7(3). 100–117.
- Esposito, S., Giannitto, N., Squarcia, A., Neglia, C., Argentiero, A., Minichetti, P., Cotugno, N. & Principi, N. (2021). Development of psychological problems among adolescents

- during school closures because of the COVID-19 lockdown phase in Italy: A cross-sectional survey. *Frontiers in Pediatrics*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.628072>
- Esquivel, G. B., Doll, B. & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649–651. <https://doi.org/10.1002/pits.20585>
- European Statistical Office. (Eurostat, 2021). *Educational Attainment Statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Educational_attainment_statistics#Level_of_educational_attainment_by_age.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787–798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Farah, N., & Upadhyay, M. P. (2017). How are school dropouts related to household characteristics? Analysis of survey data from Bangladesh. *Cogent Economics & Finance*, 5(1), 1268746. <https://doi.org/10.1080/23322039.2016.1268746>
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*, (Third Edition), SAGE Publications Ltd., London.
- Field, A., & Hole, G. (2019). Parametrik testler. A. Özer (Çev. Ed.) ve B. Çetin (Çev.). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır [How to Design and Report Experiments]*. (1. baskı, s. 183-264) içinde. Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003, 1. baskı).
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors.

European Journal of Psychology of Education, 21(4), 363–383.

<https://doi.org/10.1007/BF03173508>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225–244.

<https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>

Gan, Y., & Guo, J. (2023). Typological classification of adolescents who drop out of school in rural China: evidence from Hainan province. *Journal of Child and Family Studies*, 32(4), 1165–1176. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02245-w>

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8,1–33.

Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının Rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 79–97. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2796>

Gilbertson, M., Pyun, Y., Laffoon, R., Jeong, R., Ogg, J., Demaray, M., & Malecki, C. (2023). Did prepandemic perceptions of school climate protect students' internalizing symptoms during COVID-19 school closures? *Psychology in the Schools*, 60(12), 5189–5208. <https://doi.org/10.1002/pits.23038>

Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13–25. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x>

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Lucas-Molina, B. (2018). Scripts or components? A comparative study of basic emotion knowledge in Roma and non-Roma children. *Early Education and Development*, 29(2), 178–191. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1380393>

González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Grosz, W. R., & Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during

- COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12(18), 7792. <https://doi.org/10.3390/su12187792>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goulet, M., Clément, M. E., Helie, S., & Villatte, A. (2020). Longitudinal association between risk profiles, school dropout risk, and substance abuse in adolescence. *Child & Youth Care Forum*, 49(5), 687–706. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09550-9>
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., & Gürlesel, C.F. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV).
- Gökkyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913–938.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16–37. <https://doi.org/10.19128/turje.181079>
- Greene, R. R., Galambos, C., & Lee, Y. (2004). Resilience theory: Theoretical and professional conceptualizations. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(4), 75–91. http://dx.doi.org/10.1300/J137v08n04_05
- Gür, N. (2019). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akran zorbalığı ve eşlik eden duygusal davranışsal sorunlar; Bursa ili örnekleme* (Yayın No.534298) [Tıpta uzmanlık tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Gürhan, E. (2023). *Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi* (Yayın No. 784792) [Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Gürhan, E., Çiftçi, S., & Sarı, B. (2022). Roman ilkokul öğrencilerinin okul devamsızlığı ve

- Okul terki nedenlerinin incelenmesi. *Diyalektolog*, (31),
<https://doi.org/10.29228/diyalektolog.66979>
- Gürler, A., & Demirli, C. (2017). Ergenlerde sosyal dışlanma ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 941–951.
<http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3453>
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15, 65–74.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. Edition). New Jersey: Pearson Educational International.
- Harris, A. & Jones, M. (2019) Leading for equity, *School Leadership & Management*, 39(5), 391–393, <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1669788>
- Harter, S. (1985). *Manuel for the Self-Perception Profile for Children (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. University of Denver.
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Adolescents: Manual and questionnaires*. Univeristy of Denver, Department of Psychology.
[file:///C:/Users/asus/Downloads/Self-PerceptionProfileforAdolescents%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/Self-PerceptionProfileforAdolescents%20(3).pdf)
- Hetlevik, Ø., Bøe, T., & Hysing, M. (2018). GP-diagnosed internalizing and externalizing problems and dropout from secondary school: A cross-sectional study. *The European Journal of Public Health*, 28(3), 474–479.
<http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/cky026>
- Hood, M., Sukhawathanakul, P., Hadwin, A., & Rostampour, R. (2023). COVID-19 Fatigue and middle school students' engagement and school aversion: The Mediational roles of emotion regulation and perceptions of school climate. *Youth*, 3(4), 1378–1390. <https://doi.org/10.3390/youth3040086>

- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25–42.
- Hunt, M. H., Meyers, J., Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., & Neel, J. (2002). A comprehensive needs assessment to facilitate prevention of school drop out and violence. *Psychology in the Schools*, 39(4), 399–416. <https://doi.org/10.1002/pits.10019>
- Işık, Y., & Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 174-209. <https://doi.org/10.26466/opus.642037>
- İki Yüz Yirmi İki Sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). *T.C. Resmi Gazete*. 10705. 462–465
- İlhan-Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237–269.
- Indrawati, M., Prihadi, C., & Siantoro, A. (2020). The COVID-19 Pandemic impact on children's education in disadvantaged and rural area across Indonesia. *International Journal of Education (IJE)*, 8(4), 19-33. <https://doi.org/10.5121/ije.2020.8403>
- İnel-Manav, A. (2023). An evaluation of early marriage and the mental state of Roma women: A cross-sectional study. *Transcultural Psychiatry*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/13634615231205815>
- Ingrum, A. (2006). High school dropout determinants: The effect of socioeconomic status and learning disabilities. *The Park Place Economist*, 14, 73–79.

- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (2019). *İstanbul Roman Çalıştayı*. İstanbul Planlama Ajansı. https://calistay.ibb.istanbul/wp-content/uploads/2020/07/IstanbulRomanCalistayi_Dijital.pdf
- İşmar, Z., & Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 78–99
<https://doi.org/10.47525/ulasbid.837873>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.1.171>
- Jenkins, J. H., Sanchez, G., Miller, E. A., Santillanes Allande, N. I., Urano, G., & Pryor, A. J. (2023). Depression and anxiety among multiethnic middle school students: Age, gender, and sociocultural environment. *International Journal of Social Psychiatry*, 69(3), 784–794. <https://doi.org/10.1177/00207640221140282>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & Schools*, 30(1), 49–62. <https://doi.org/10.1093/cs/30.1.49>
- Kabaklı, N. (2013). *Barbaros ve Yeni Sahra Roman çocuklarının okullaşma süreci: Ebeveyn görüşü* (Yayın No. 356327) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].

- Kahraman S., & Havlioğlu S. (2021). Pandemi sürecinde ortaokul kız öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeyleri ve okulu bırakma durumları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (7),1821–1834.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: şanlıurfa ili örneği* (Yayın No. 438243). [Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2018). Factors contributing to secondary school dropouts and the dropouts' socioeconomic profiles: Sanliurfa sample. *Educational Administration: Theory & Practice*, 24(2), 247–293. <https://doi.org/10.1097/00004583-199307000-00007>
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students' academic achievement: A meta-analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 107–122. DOI:10.17679/iuefd.17294446
- Karadağ, M. (2020). Okulu bırakan ergenlerde depresyon ve anksiyete düzeylerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(3). <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.72324>
- Kardaş, M. (2022). *Okul terkinin önlenmesi için öğretmenlerin aktif katılımıyla gerçekeştirilen psikolojik dayanıklılık programının niteliksel yöntemle değerlendirilmesi: Soyaç örneği* (Yayın No. 731810) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Kartal, B., Baltacı, S., & Yıldız, A. (2022). Adapting the mathematics self-efficacy and anxiety questionnaire into Turkish and examining its relationship with mathematical self-concept. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 23(3). <https://doi.org/10.29299/kefad.1140407>

- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi: Şanlıurfa ili örneği* (Yayın No. 313393) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi].
- Kaya, B., Bademci, H. Ö., Bağdatlı, N. & Karadayı, E. F. (2023). University-community collaboration for sustainable education during Covid-19 school-based community work. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 359–388. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1189517>
- Kayal, M. (2018). *İlköğretim düzeyinde öğrenim gören roman öğrencilerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve sosyal beceriler* (Yayın No. 516303) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi].
- Kazak, E., & Bergut, M. (2023). Öğretmenler Arası Sosyal Mesafenin Nedenleri ve Okul İklimine Yansımaları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(4), 1308–1333. <https://doi.org/10.34056/aujef.1222138>
- Keller, T. (2020). Differences in Roma and non-Roma students' ratings of their peers' popularity: an inquiry into the oppositional culture in Hungarian schools with the use of a survey experiment. *Quality & Quantity*, 54, 1233–1255. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-00983-x>
- Khan, M. J., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127, 106065. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>
- Kılınç, B., & Uz-Baş, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve özyeterlik açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1530–1554. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1271996>
- Kim, S., Chang, M., Singh, K., & Allen, K. R. (2015). Patterns and factors of high school dropout risks of racial and linguistic groups. *Journal of Education for Students*

Placed at Risk (JESPAR), 20(4), 336–351.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1047019>

Koç, M., Zorbaz, O., & Demirtas-Zorbaz, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1149–1171. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09568-w>

Koçak, L. (2023). Ergen Bireylerde Siber Sağlık Farkındalığı ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Online Journal of Current Educational Studies*, 1(1), 81–102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8101700>

Koçhan, K. (2021). *Psikolojik sağlık psikolojik psiko-eğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerine etkisi*. (Yayın No. 667628) [Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Kolarcik, P., Geckova, A. M., Orosova, O., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). To what extent does socioeconomic status explain differences in health between Roma and non-Roma adolescents in Slovakia?. *Social Science & Medicine*, 68(7), 1279–1284. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.12.044>

Konaklı, Ö. Ü. T., & Göktürk, Ş. (2018). Aile katılımında alternatif arayışları: İzmit Roman aileleri örneği. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 605–630. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2019.115>

Koyun, A., & Çiçekoğlu, P. (2011). Karanlıkta kaybolan umutlar. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(1), 59–65.

Kubilay, S. (2021). Digital ayırım: Eğitimde eşitsizlik sorunsalı. A. Kızılkaya Namlı (Ed). *Eğitim ve Bilim içinde* (59–75 ss.). Efe Akademi Yayınları.

Kumar, P., Patel, S. K., Debbarna, S., & Saggurti, N. (2023). Determinants of School dropouts among adolescents: Evidence from a longitudinal study in India. *PLoS One*, 18(3), e0282468. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282468>

- Kumcağız, H., Özcan, Ö., & Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 54–85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opdd/issue/41973/505568>
- Kwon, T. (2020). Social stigma, ego-resilience, and depressive symptoms in adolescent school dropouts. *Journal of Adolescence*, 85, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.005>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: International comparative study in theory and policy*. New York: Springer.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lan, W. & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309–332. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0803_2
- Lan, W. & Lanthier, R. (2009). Changes in students' academic performance and perceptions of School and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309–332, https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0803_2
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and psychopathology*, 23(1), 225–238. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000751>

- Lawrence, K. C., & Adebawale, T. A. (2023). Adolescence dropout risk predictors: Family structure, mental health, and self-esteem. *Journal of Community Psychology, 51*(1), 120–136. <https://doi.org/10.1002/jcop.22884>
- Lee, E. J., Keyes, K., Bitfoi, A., Mihova, Z., Pez, O., Yoon, E., & Masfety, V. K. (2014). Mental health disparities between Roma and non-Roma children in Romania and Bulgaria. *BMC psychiatry, 14*. 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0297-5>.
- Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education, 46*(5), 987–1010. <https://doi.org/10.1177/0042085911400337>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health, 104*(2), 131–135.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219–226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). Development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout. *Educación XX1, 26*(2), 91–116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., & Ordaz Villegas, G. (2020). Resilience and creativity in teenagers with high intellectual abilities. A middle school enrichment experience in vulnerable contexts. *Sustainability, 12*(18), 7670. <https://doi.org/10.3390/su12187670>
- Loukas, A. (2007). *What is school climate. Leadership Compass, 5*(1), 1–3. National Association of Elementary School Principals. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Marphatia, A. A., Reid, A. M., & Yajnik, C. S. (2019). Developmental origins of secondary school dropout in rural India and its differential consequences by sex: a biosocial life-course analysis. *International Journal of Educational Development, 66*, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.12.001>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review, 10*(1), 12–31. <http://dx.doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. Encyclopedia on Early Childhood Development. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- McMillen, M. M., Kaufman, P., Hausken, E. G. & Bradby D. (1993). *Dropout Rates in the United States*. Washington, DC. National Center for Education Statistics (NCES).
- Mercan-Uzun, E., & Bütün, E. (2015, Mayıs). *Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri*. 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations). <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/7893/103896>
- Mercan-Uzun, E., Bütün-Kar, E., & Özdemir, Y. (2023). Türkiye’de Roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden eğitim sürecinden faydalanma durumları. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(3), 1673–1688. <https://doi.org/10.24315/tred.1174714>
- Mete, C. (2017). *İzmir’de yaşayan Roman ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının algılanan sosyal destek, mizah kullanımı ve sosyal bağlılık düzeylerine göre*

incelenmesi (Yayın No.470470) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi].

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2014). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *T.C. Resmî Gazete* (29072).

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2022/2023). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (MEB & UNICEF, 2013).
Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu (ISBN: 978-975-11-3809-5).
www.meb.gov.tr/earged/unicef/Sinif%20Tekrari,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmî Gazete* (29072, 26 Temmuz 2014).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). *T.C. Resmî Gazete* (28758, 7 Eylül 2013).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020).
Resmî Gazete (31213, 14 Ağustos 2020).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete* (14574, 24 Haziran 1973).
www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

- Mishra, P. J., & Azeez, A. (2014). Family etiology of school dropouts: A psychosocial study. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(5), 136–146.
- Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). *Learning loss and student dropouts during the COVID-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down*. Center for Global Development. www.ungei.org/sites/default/files/2022-04/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years.pdf
- Mussida, C., Sciulli, D., & Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in tending developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41, 547–567. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.06.005>
- Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245–253. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.006>
- National School Climate Center. (NSCC, 2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>
- Naz, U., Ejaz, Z., & Khan, N. (2019). Determinants of dropout and child school enrollment: A case study from rural Islamabad. *Journal of Quantitative Methods*, 3(2), 77–89. <https://doi.org/10.29145/2019/jqm/030205>
- Nguyen, L. H., Anyane-Yeboah, A., Klaser, K., Merino, J., Drew, D. A., Ma, W., Mehta, R. J., Kim, D. Y., Warner, E. T., Joshi, A. D., Graham, M. S., Sudre, C. H., Thompson, E. J., May, A., Hu, C., Jorgensen, S., Selvachandran, S., Berry, S. E. David, S. P., & Chan, A. T. (2022). The mental health burden of racial and ethnic minorities during

the COVID-19 pandemic. *Plos One*, 17(8), e0271661.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271661>

No, F., Taniguchi, K., & Hirakawa, Y. (2016). School dropout at the basic education level in rural Cambodia: Identifying its causes through longitudinal survival analysis. *International Journal of Educational Development*, 49, 215–224.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.001>

Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M. H., & Ajduković, M. (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934–954.
<https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>

Ohannessian, C. M., Vannucci, A., Lincoln, C. R., Flannery, K. M., & Trinh, A. (2019). Self-competence and depressive symptoms in middle–late adolescence: Disentangling the direction of effect. *Journal of Research on Adolescence*, 29(3), 736–751.
<https://doi.org/10.1111/jora.12412>

O'Sullivan, R. G. (1990, April 16-20). *Evaluating a model middle school dropout prevention program for at-risk students*. [Paper presentation], American Educational Research Association (AERA), Boston, MA.

Otrar, M., Dönmez, D., & Uzel, B. (2018). Orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–254. <https://doi.org/10.20304/humanitas.445913>

Öcal, S. H., & Akpınar, E. (2020). İlköğretim okullarında ev ziyaretlerinin öğrenci başarısına etkisi (öğretmen görüşleri). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(Özel Sayı), 223–238.

Önder, E., & Şimşek-Batar, A. (2021). Investigation of factors affecting the intention of drop out of school in academic and vocational high school students via logistic regression analysis. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 150–179. <https://doi.org/10.14812/cufej.733087>

- Öz, F., & Bahadır-Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82–89.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan öğrencilerin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayın No. 204978) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F., & Şirin, H (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri. (*Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK Projesi] (107K453)*). <http://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/download?id=31921>.
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in Science: the Bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302–317.
- Özer, Ş., Topal, N., & Odacı H. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 630–654. <https://doi.org/10.37217/tebd.1003134>
- Özger, B. (2019). *Liselerde okul terki riskinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yayın No. 559667) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi].
- Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi* (Yayın No. 388177) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Özkan, Y., & Selcik, O. (2016). Okul sosyal hizmeti'nin okul erken terki üzerine potansiyel etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Özmen, E., Özmen, D., Erbay-Dündar, P., Çakmakçı-Çetinkaya, A., & Oryal-Taşkın, E. (2008). Yoksulluğun ergenlerin ruh sağlığına etkileri. *Türkiye'de Psikiyatri*, 10(2), 40–

46. www.researchgate.net/profile/Emin-Taskin/publication/291087651_Effects_of_poverty_on_adolescents'_mental_health/links/56b4600508ae1f8aa453e185/Effects-of-poverty-on-adolescents-mental-health.pdf

Özoğlu, S. Ç. (1976). Psikolojik danışmada benlik kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1), 93–111. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001429

Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi* (Yayın No. 344301) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi].

Padem, H., Göksu, A., & Konaklı, Z. (2012). Araştırma yöntemleri. *Sarajevo: International Burch University Yayınları*.

Papachristou, M. (2023). The school dropout of Roma students: A research effort on the causes of the phenomenon. *European Journal of Education Studies*, 10(10), 281–291. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i10.5022>

Patrick, A.O. (2012). School dropout pattern among senior secondary schools in delta state, Nigeria. *International Education Studies*, 5(2), 145–153. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n2p145>

Pescaru, C. (2018). School abandonment at the level of Roma population. *Revista Universitara de Sociologie*, 2018(2), 120–129.

Pikkarainen, M. T., & Kykyri, V. L. (2023). Prejudice and need for relatedness expressed in the narratives of Finnish Roma early school leavers: A multi-case study. *Social Psychology of Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09786-y>

Porras, J. A., Gil-González, D., Català-Oltra, L., García, F. F., Angulo, M. E. G., Camacho, M. F. R., Ramon, M. J. S., Sanz-Barbero, B. Vives-Cases, C. & Casado, D. L. P. (2020). COVID-19 Crisis: Impact on households of the Roma

community. *International Journal of Roma Studies*, 2(2). 28–51.
<http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.2020.5952>

Pov, S., Kawai, N., & Murakami, R. (2022). Identifying causes of lower secondary school dropout in Cambodia: a two-level hierarchical linear model. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 834–847.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1735542>

Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE, Analytical Report No. 2). Prepared for the European Commission. http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR2.pdf

Punitha, K., Lakshmi, P. A., Vedhamani, K. T., Chandramoulie, S., Paul C. M. P., & Stephen, T. (2023). Online learning among primary and middle school children in rural Chennai, Tamil Nadu, India-A story of inequitable distribution. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 17(7), <https://doi.org/10.7860/JCDR/2023/62769.18217>

Putrik, P., Kant, I. J., Hoofs, H., Reijs, R., & Jansen, M. J. (2023, May). Prediction of school dropout outside school setting: Potential for early risk stratification by youth health care services in the Netherlands. Results from a retrospective cohort study. In *Child & Youth Care Forum*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09757-6>

Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J.S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552. <https://doi.org/10.1037/a0031524>

Ramanaik, S., Collumbien, M., Prakash, R., Howard-Merrill, L., Thalinja, R., Javalkar, P., Murthy, S., Cislighi, B., Beattie, T., Isac, S., Moses, S., Heise, L., & Bhattacharjee, P. (2018). Education, poverty and "purity" in the context of adolescent girls' secondary school retention and dropout: A qualitative study from Karnataka,

southern India. *PLoS One*, 13(9), e0202470.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202470>

Reid, K. (1982). The self-concept and persistent school absenteeism. *British Journal of Educational Psychology*, 52(2), 179–187. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1982.tb00824.x>

Requena, M. (2023). Early school leaving, number of siblings and birth order in Spain. *Oxford Review of Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2281313>

Romanlar Federasyonu. (2015). *Kocaeli'de yaşayan Roman vatandaşların istihdam edilmesinin önündeki engellerin kaldırılması projesi araştırma raporu*.
https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/kocaelide_yasayan_roman_vatandaslarin_istihdam_edilmesinin_onundeki_engellerin_kaldirilmasi_arastirma_raporu_dfd2015.pdf

Rotaru, I., & Grebeldinger, D. (2020). Case study: faces of Roma in Romanian educational system-from school dropout to educational success. *Anuarul Institutului de Istorie» George Baritiu «din Cluj-Napoca*, 1, 55–68.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003583>

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf

Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 35(7), 919–936.

- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235–1246. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Sağlık Bakanlığı. (2020-2023). Ulusal ruh sağlığı eylem planı. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/Yayinlarimiz/Eylem_Planlari/Ulusal_Ruh_Sagligi_Eylem_Plani_2021-2023.pdf
- Saito, E. (2021). Collateral damage in education: implications for the time of Covid-19. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2021.1953443>
- Sarı. (2018). Ekolojik yaklaşımın okul psikolojik danışmanlığında kullanılması. O. Kutlu (Ed.), *Eğitim bilimleri* (s. 167–179) içinde. Akademisyen Yayınevi.
- Sarıtaş, S., & Çoban, U. (2022). Roman çocuklarının eğitimlerinin sürdürülebilirliği üzerine: Balıkesir ili örneği. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 128–142. <https://doi.org/10.55109/tushad.1188517>
- Shannon, G. S. & Bylsma, P. (2006). *Helping students finish school: Why students drop out and how to help them graduate*. Office of Superintendent of Public Instruction, Olympia, WA.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Smits, J., & Gündüz-Hoşgör, A. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545–560. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.002>
- Soares, A. T., & Soares, L. M. (1971). Comparative differences in the self-perceptions of disadvantaged and advantaged students. *Journal of School Psychology*, 9(4), 424-429.

- Sofuoğlu, Z., Sariyer, G., Aydin, F., Cankarde, S., & Kandemirci, B. (2016). Child abuse and neglect among children who drop out of school: a study in Izmir, Turkey. *Social Work in Public Health, 31*(6), 589–598. <https://doi.org/10.1080/19371918.2016.1160343>
- South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research, 36*(1), 68–94. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.10.001>
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society, 38*(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/0044118X05282764>
- Suh, S., & Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling, 10*(3), 297-306. <https://doi.org/10.1177/2156759X07010003>
- Sütçü, Z. (2015). *Okul Terk Riski Ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yayın No. 388176) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Şahin, Ç., & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s 180–214) içinde. Pegem Akademi.
- Şahin, S., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction, 9*(1), 195–210. <http://dx.doi.org/10.12973/IJI.2016.9115A>
- Şam, M., & Aliyev, R. (2022). Umut ve azime dayalı müdahale programının ergenlerin öz yeterliklerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 390–399. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1003054>
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için Benlik Algısı Profiline (ÇİBAP) uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* (Yayın No. 324836) [Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

- Şekercioğlu, G., & Koç, N. (2017). Çocuklar için Benlik Algısı Profiline (ÇİBAP) uyarlanması ve farklı değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin test edilmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1425–1450. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342965>
- Şen, S., & Kavlak, O. (2011). Çocuk gelinler: Erken yaş evlilikleri ve adölesan gebeliklere yaklaşım. *Aile ve Toplum*, 7(25), 35–44.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1–12.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27–47.
- Şimşek, H., & Şahin, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41–72.
- Tana, A., Hasa, E., Shengjergji, A., & Osmanaj, E. (2021). Roma children's access to education during COVID-19 pandemic: The case of Albania. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 1527–1533. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1>
- Tavşanlı, Ö. F., Birgül, K., & Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerinin incelenmesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 11(9). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Taylan, H. H. (2016). Sakarya Roman ailelerinde erken evlilik araştırması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52(52), 221–228. <https://doi.org/10.9761/JASSS4875>
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91–104.
- Tazeoğlu, S. (2011). *Çocukların benlik algıları, davranış sorunları ve ana-babaların kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 320114) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tırpancioğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)* (Yayın No. 599835) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].
- Tomaszewski, W., Zajac, T., Rudling, E., Te Riele, K., McDaid, L., & Western, M. (2023). Uneven impacts of COVID-19 on the attendance rates of secondary school students from different socioeconomic backgrounds in Australia: A quasi-experimental analysis of administrative data. *Australian Journal of Social Issues, 58*(1), 111–130. <https://doi.org/10.1002/ajs4.219>
- Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 91–98.
- Tönbül, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin benlik algısı ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 3*(2), 22–47.
- Tsolou, O., Babalis, T., & Tsoli, K. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on education: social exclusion and dropping out of school. *Creative Education, 12*(03), 529–544. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.123036>
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review, 1*(4), 198–210.
- Turgut, R. (2019). *Romanlar'da çocuk yoksulluğu: Kocaeli Tavşantepe Mahallesi örneği* (Yayın No. 569117) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

- Tutal, V., & Efe, M. (2020). Bireylerin psikolojik sağlamlık ve COVID-19 korkularının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(74), 318–325.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji (3. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2024-2028). *On ikinci kalkınma planı*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_17112023.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK, 2021). *İstatistiklerle ocuk, 2020* (37228). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228>.
- Twenge, J. M., & Crocker, J. (2002). Race and self-esteem: meta-analyses comparing whites, blacks, Hispanics, Asians, and American Indians and comment on Gray-Little and Hafdahl (2000), 128(3), 371–408. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.3.371>
- Tyler, T. G. (2011). *In quest of a dropout theory: Examining the utility of an ecological approach through survey research* [Doctoral dissertation, University of Nevada].
- United Nations (UN, 2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 And beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/s_g_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO, 2019). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO, 2020a). *National education responses to COVID-19 summary report of UNESCO's online survey. Summer Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO, 2020b). *UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out.* (2020-73). <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk>
- Uz-Baş, A., & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202–214. <https://doi.org/10.21764/efd.32175>
- Ünver, G. (2022). *Okula devamsızlık ve okul terki nedenleri: Bir meta-sentez incelemesi* (Yayın No. 729999) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi].
- van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2016). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 6, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Wang, L., Zhang, Y., Chen, L., Wang, J., Jia, F., Li, F., Froehlich, T. E., Hou, Y., Hao, Y., Shi, Y., Deng, H., Zhang, J., Huang, L., Xie, X., Fang, S., Xu, L. Xu, Q., Guan, H., Wang, W., Li, T. (2021). Psychosocial and behavioral problems of children and adolescents in the early stage of reopening schools after the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional study in China. *Translational Psychiatry*. 11(1). 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01462-z>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 227–235. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x>

- Wils, A., Sheehan, P., & Shi, H. (2019). Better secondary schooling outcomes for adolescents in low-and middle-income countries: Projections of cost-effective approaches. *Journal of Adolescent Health, 65*(1), 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.03.024>
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 1045–1056. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9426-x>
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 35–51. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>
- World Bank Group. (WBG, 2020). *Gender dimensions of the COVID-19 pandemic. Policy Note*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33622>
- World Health Organization. (WHO, 2013-2030). Comprehensive mental health action plan. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/345301/9789240031029-eng.pdf?sequence=1>
- World Health Organization. (WHO, 2020). *Gender and Covid-19 advocacy brief*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332080/WHO-2019-nCoV-Advocacy_brief-Gender-2020.1-eng.pdf
- World Health Organization (WHO, 2021 17 Kasım). Mental health of adolescents. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Yandı, A., & Köse, İ. A. (2013). Akademik ve Genel Benlik Algısı Envanteri'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 290- 309.

- Yasin, S. A., & Aslam, S. (2018). School dropout of rural girls in Pakistan: Exploring the role of gender discrimination. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 12(1), 1–10.
- Yaylacı, F. & Güller, B. (2022). The comparison of application profile to child psychiatry outpatient clinic before and during the COVID-19 pandemic and the effect of the pandemic on emotional-behavioral problems in children. *Turkish Journal Clinical Psychiatry*, 25(2), 184–192. <https://doi.org/10.5505/kpd.2022.21957>
- Yıldız, A. (2021). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumuna etkisi* (Yayın No. 722729) [Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa].
- Yıldız, A., & Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23–60.
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 14–28.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421–442. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>
- Yorgun, E. (2019). *Erken evlilikler ve çocuk yetiştirmede karşılaşılan problemler: Ardahan İli örneği* (Yayın No. 562765) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi* (Yayın No. 363210) [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, E. (2018). Gratitude and life satisfaction in early adolescence: The mediating role of social support and emotional

- difficulties. *Personality and Individual Differences*, 130, 122–128.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.005>
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041–1060. <https://doi.org/10.17152/gefad.30384>
- Zalim-Başbekleyen, F. (2018). *Aile ve çocuk arasındaki güvensiz bağlanmanın ortaokul son sınıf öğrencilerinde benlik algısı, sosyal anksiyete, depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 536056) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Zeigler-Hill, V. (2007). Contingent self-esteem and race: Implications for the Black self-esteem advantage. *Journal of Black Psychology*, 33(1), 51–74.
<https://doi.org/10.1177/0095798406295096>
- Zeinalipour, H. (2022). School connectedness, academic self-efficacy, and academic performance: mediating role of hope. *Psychological Reports*, 125(4), 2052–2068.
<https://doi.org/10.1177/00332941211006926>
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 548–567.
- Zengin, M. (2021). Investigation of High School Students' Dropout Risk Level. *Shanlax International Journal of Education*, 9, 59–68. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4000>
- Zhang, Y. (2023). No Child is Left Behind? Left-Behind children and drop-out rates in China. Left-Behind children and drop-out rates in China. *International Journal on Cybernetics & Informatics (IJCI)*, 12. <https://doi.org/10.5121/ijci.2023.120211>
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X. & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of

psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 749–758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler* (Yayın No. 494329) [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Zorbaz, O., & Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191–210. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8266>

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri**EK-A1: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği****Gökmen Arslan** [Redacted]

27 Temmuz Sal 19:56



Alıcı: ben ▾

Merhabalar

Ölçeklere kişisel web adresimden erişebilirsiniz

Selamlar

27 Tem 2021 Sal 19:53 tarihinde nigar senalp [Redacted] şunu yazdı:



EK-A2: Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu Kullanım İzni



Taner Güvenir

Alıcı: ben ▾

16 Ağustos Paz 18:29



Sayın Senalp

Güçler ve Güçlükler Anketini (GGA/SDQ) bilimsel çalışmalarınızda kullanmanızdan mutluluk duyarım.

Ölçekle ilgili detaylı bilgiye ve ücretsiz formalara www.sdqinfo.org adresinden ulaşabilirsiniz..

Dr. Taner Güvenir (Doçent)




EK-A3: Çocuklar için Benlik Algısı Profili Kullanım İzni

Subject: **Re: Çocuklar için Benlik Algısı Profili**
To: NIGAR SENALP ▾

Date: 01/03/22 04:11 PM
From: Guclu Sekercioğlu ▾

Merhabalar, ölçeği elbette amacınız doğrultusunda kullanabilirsiniz. Ancak ölçeğin pc ortamındaki formu bende de yok ne yazık ki. Maddelere ve formata makaleden ulaşabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

 Emojü Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme AbD. A Blok Kat:2 Oda No:267 Kampus 07058 Antalya
 0242 227 44 00 / 4641,  0242 310 66 26


Güçlü Şekercioğlu, PhD
Associate Professor
Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Measurement & Evaluation

EK-A4: Okul Terk Etme Riski Ölçeği



zuhal semiz

Alıcı: ben

5 Ağustos Per 09:59



Okul Terk Riski Ölçeği.doc

Hocam merhaba, ölçeğim ektedir, çalışmanızda kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar diliyorum

EK-A5: Okul İklimi Ölçeği



Gökhan Atik

Alıcı: ben

30 Temmuz Cum 10:10



Nigar merhaba,

Uyarlamasını yaptığımız ölçeğin Türkçe Formunu ve makalesini ekte gönderiyorum. Ölçeğin Türkçe Formunu çalışmada kullanmada bizim açımızdan bir sıkıntı olmamakla birlikte, ölçeğin orijinal formunu geliştiren kişilerden de izin almanı öneririm. Geliştiren kişilerle ilgili bilgileri makale içerisinde bulabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan Atik



EK-B: Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilimsel Araştırma Platformu Onayı

Bilimsel Araştırma Başvurusu 🔍 Gelen Kutusu x



Bilimsel Araştırma Başvurusu <portal@saglik.gov.tr>

23 Eki 2021 17:05 (7 saat önce)



Alıcı: ben ▾

Sayın İlgili,

Bilimsel Araştırma Platformuna yapmış olduğunuz başvuru incelenmiştir.

Bu çalışmayı yapmanız Bakanlığımızca uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanızın gerektirdiği diğer tüm süreçlerin (etik kurul, etik komisyon, faz çalışması, diğer izinler vb.) tamamlanması konusunda araştırmacı/lar sorumludur.

Açıklama :

Form Adı : Nigar Şenalp-2021-10-21T21_25_38

Başvuru Formu için [tıklayınız](#).

Başvuru Formunuzu <https://bilimselarastirma.saglik.gov.tr/> adresinden görüntüleyebilirsiniz.

İlginiz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

T.C. Sağlık Bakanlığı

Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Not: Bu ileti Bilimsel Araştırmanızın Değerlendirilmesinin tamamlanması nedeniyle sistem tarafından otomatik gönderilmiştir. Lütfen bu iletiyi cevaplamayınız.

EK-C: Öğrenci ve Ebeveyn Gönüllü Katılım ve Bilgilendirilmiş Onam Formları

Öğrenci ve Ebeveyn Gönüllü Katılım ve Bilgilendirilmiş Onam Formu

Tarih:

Sayın Ebeveyn ve Değerli Öğrenci,

Araştırmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve ayıracağınız zaman için size çok teşekkür ederiz. Bu form yürüteceğimiz araştırmanın amacını size ve katılımcı öğrenciye anlatacak olup sizin ve çocuğunuzun katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemi döneminde ortaokula devam eden Roman olan ve olmayan öğrencilerin okul terki riski, okul iklimi, benlik algısı ve duygusal ve davranışsal güçlük gibi puanlarını karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaokula devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden ve ebeveynlerinden kendilerine dağıtılan ölçekleri doldurmaları istenmektedir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun izni ve onayı alınmıştır.

Katılım Koşulları: Bu araştırma için Ankara, İstanbul ya da Balıkesir ilinde yaşayan ve ortaokula devam eden öğrencilere ve onların ebeveynlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu illerde ikamet etmek, ortaokul öğrencisi olmak ve hem öğrencinin hem ebeveynin gönüllü olarak çalışmaya katılmaya onam vermesi araştırmanın katılım koşullarıdır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya ebeveyn ve öğrenci katılımcılar olarak katılmama, ebeveyn olarak da çocuğunuzun da bu araştırmaya katılmamasını seçme hakkına sahipsiniz. Ayrıca siz ya da çocuğunuz araştırmaya başta onay verseniz de bu araştırmadan istediğiniz zaman çekilme hakkına sahipsiniz. Her iki durumda da herhangi bir yaptırım/ceza vb. uygulanması söz konusu değildir. Ölçme araçlarının uygulanması ebeveynler için yaklaşık 15 dakika sürerken çocuklardaki uygulama yaklaşık 25 dakika sürmektedir. Aklınıza takılan soru olduğunda istediğiniz zaman r-araştırmacılara sorabilirsiniz.

Bilgilerin Saklanması: Ölçme araçlarının üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Ölçme araçlarından elde edilecek bilgiler ile bireysel değerlendirme yapılmayacak olup katılımcıların ortak yanıtları değerlendirilecektir. Bu belgelerin gizliliği araştırmacı/ lar tarafından sağlanacak ve belgeler araştırmanın amacı dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Bu araştırmayla ilgili daha fazla bilgi almak için Psikolojik Danışman Nigar Şenalp'in ve Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk'ün bilgileri aşağıda verilmiştir. Çocuğunuzun ve kendinizin çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili iletişime geçebilirsiniz.

“Ebeveyn ve Katılımcı” Olarak;

Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk'ün danışmanlığında, Psikolojik Danışman Nigar Şenalp tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülen ve çocuğumun ve kendimin katılımcı olması teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu

çalışmaya çocuğumun ve kendimin katılması durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılabacağına ve çocuğumdan ve benden alınan bilgilerin özenle korunacağına inanıyorum. Araştırmaya dair yapılan açıklamaları anladım ve araştırmaya katılarak anket ve kişisel bilgi formunu doldurmayı; çocuğumun da araştırmaya katılarak kendisine ölçek uygulanmasını onun yasal vasisi olarak gönüllü bir şekilde kabul ediyorum.”

Araştırmada çocuğunuza ve kendinize ölçek ve/veya anket uygulanmasını kabul ediyorsanız, lütfen aşağıdaki ilgili yeri imzalayınız. Gönüllü katılım formunuz kapalı kalacak ve gizli tutulacaktır. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere çocuğunuzun vereceği cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili iletişime geçebilirsiniz.

Ebeveyn Katılımcı:

Adı-Soyadı:

Adres:

İmza:

“Öğrenci Katılımcı” Olarak;

Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk’ün danışmanlığında Psikolojik Danışman Nigar Şenalp tarafından Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülen ve katılımcı olmam için teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılabacağına ve benden alınan bilgilerin özenle korunacağına inanıyorum. Araştırmaya dair yapılan açıklamaları anladım ve araştırmaya katılmayı gönüllü bir şekilde kabul ediyorum.”

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen aşağıdaki ilgili yeri imzalayınız. Gönüllü katılım formunuz kapalı kalacak ve gizli tutulacaktır. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere vereceğiniz cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur.

Öğrenci Katılımcı:

Adı-Soyadı:

Adres:

Dalı İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk

Hacettepe Üniversitesi RPD Anabilim

İmza:

Araştırmacı:

Psikolojik Danışman Nigar Şenalp

Hacettepe Üniversitesi RPD Anabilim

Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İmza:

EK-Ç: Ölçekler

EK-Ç1: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili anne ve babalar, bu form ortaokula devam eden Roman öğrencilerin okul terk risklerini incelemek amacıyla aileniz ve çocuğunuzla ilgili bazı konularda bilgi almak için oluşturulmuştur. Size yöneltilen sorulara samimi ve doğru yanıt vermeniz araştırmamın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Formun üzerine adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyup yanıtlayınız.

1. **Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?**.....
2. **Çocuğunuzun devam ettiği ortaokulun adı nedir?**
3. **Çocuğunuzun sınıfı nedir?** 5 () 6 () 7 () 8 ()
4. **Yaşadığınız şehir:**.....
5. **Kaç çocuğunuz var?**
6. **Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?:**..... TL
7. **Sizin ve eşinizin en son bitirdiği okul düzeyi:**
8. **Uzaktan eğitime erişiminiz var mı?** () Evet () Hayır

EK-Ç2: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği Örnek Maddeleri

| | | Beni hiç tanımlamıyor | Çok az tanımlıyor | Biraz tanımlıyor | Oldukça tanımlıyor | Beni tamamen tanımlıyor |
|----|---|-----------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------------|
| 1. | Hayatımda saygı duyabileceğim insanlar var. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kendimi okuluma ait hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-Ç3: Duygusal Sorunlar Alt Ölçeği- Ebeveyn Formu Örnek Maddeleri

| | Doğru Değil | Kısmen Doğru | Kesinlikle Doğru |
|---|----------------|-----------------|---------------------|
| Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantı şikayetleri olur. | | | |
| Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür. | | | |

EK-Ç4: Benlik Algısı Profili-ÇİBAP Örnek Maddeleri

Ben Nasıl Biriyim?

Adı Soyadı : _____ Yaş: _____ Doğum Tarihi: _____
 Gün Ay Yıl
 Kız Erkek Sınıf: _____

| | Bana Tamamen Uygun | Bana Kısmen Uygun | | | Bana Kısmen Uygun | Bana Tamamen Uygun |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--|-----|---|---|
| ÖRNEK CÜMLE | | | | | | |
| (a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bazı çocuklar, boş zamanlarında dışarıda (sokakta) oynamayı tercih ederler | AMA | Diğer çocuklar, televizyon izlemeyi tercih ederler | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bazı çocuklar, okul etkinliklerinde çok <i>iyi</i> olduklarını düşünürler | AMA | Diğer çocuklar, kendilerine verilen okul etkinliklerini yapıp yapamayacakları konusunda <i>endişelenirler</i> . | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak <i>zordur</i> | AMA | Diğer çocuklar için arkadaşlık kurmak <i>kolaydır</i> . | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bazı çocuklar, her türlü sporu çok <i>iyi</i> yaparlar | AMA | Diğer çocuklar, konu spora gelince çok <i>iyi</i> olduklarını <i>düşünmezler</i> . | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bazı çocuklar, görünüşlerinden <i>memnundurlar</i> | AMA | Diğer çocuklar, görünüşlerinden memnun <i>değillerdir</i> . | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bazı çocuklar, davranış biçimlerinden çoğu zaman memnun <i>değillerdir</i> | AMA | Diğer çocuklar, davranış biçimlerinden genellikle <i>memnundurlar</i> . | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

EK-Ç5: Okul Terk Etme Riski Ölçeği Örnek Maddeleri

| | Tamamen Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--|----------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1.Başarılı olamadığım için derslerden sıkılıyorum. | | | | | |
| 3. Hangisini yanımda getirmem gerektiğini anlayamadığım için okula araç gereç getirmediğim olur. | | | | | |
| 19.Öğretmenler dersin işlenmesine engel olduğumu söylerler. | | | | | |
| 24.Birileriyle alay etmek hoşuma gider. | | | | | |
| 31.Arkadaşlarımın eşyalarını, onlardan izinsiz aldığım olur. | | | | | |

EK-Ç6: Okul İklimi Ölçeği Örnek Maddeleri

| | Katılıyorum | Emin Değilim | Katılmıyorum |
|--|-------------|--------------|--------------|
| 7. Okulumda herkese eşit davranılıyor. | () | () | () |
| 18. Öğretmenlerim beni önemserler. | () | () | () |
| 21. Okulumdaki, çocuklar birbirlerine yardım ederler. | () | () | () |
| 34. Öğretmenlerimle sorunlarımı paylaşabiliyorum. | () | () | () |
| 35. Anne-babam öğretmenlerimle görüşmek için sık sık okuluma gelirler. | () | () | () |

EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 26/11/2021

Sayı: E-35853172-300-00001887896



00001887896

Sayı : E-35853172-300-00001887896
Konu : Nigar ŞENALP (Etik Komisyon İzni)

26.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 10.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001858074 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma yüksek lisans programı öğrencilerinden **Nigar ŞENALP**'in **Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK** danışmanlığında yürüttüğü "**Pandemi Döneminde Roman Öğrencilerin Okul Terk Risklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Kasım 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11/02/2024

(İmza)

Nigar ŞENTÜRK

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/02/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Roman Öğrencilerin Okul Terki Riskleri ile Bireysel ve Ailevi Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 11/02/2024 | 184 | 283481 | 18/01/2024 | %12 | 2247670617 |

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nigar ŞENTÜRK

Öğrenci No.: N19237292

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

11/02/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The Relationships Between School Dropout Risks and Various Individual and Familial Variables of Roma Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 11/02/2024 | 184 | 283481 | 18/01/2024 | %12 | 2247670617 |

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational 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.

Name Lastname: Nigar ŞENTÜRK

Student No.: N19237292

Department: Educational Sciences

Program: Guidance and Psychological Counseling

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11/02/2024

(İmza)

Nigar ŞENTÜRK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezine erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

