



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

PANDEMİ DÖNEMİNDE MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ ÇOCUKLARIN OKUL TERKİ RİSKİ İLE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER

Gamze Münüklü

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

PANDEMİ DÖNEMİNDE MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ ÇOCUKLARIN OKUL TERKİ RİSKİ
İLE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER

FACTORS RELATED WITH THE SCHOOL DROPOUT RISK OF SEASONAL
AGRICULTURAL WORKER CHILDREN DURING THE PANDEMIC

Gamze Münüklü

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Gamze M¼N¼KL¼'n¼n hazırladığı "Pandemi D¼neminde Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Okul Terki Riski İle İlişkili Fakt¼rler" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. T¼rkan DOğAN

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Nil¼fer KOÇT¼RK

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. İbrahim KEKLİK

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Selen DEMİRTAş
ZORBAZ

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr . Üyesi Pınar ÇAğ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 19 / 01 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın temel amacı koronavirüs pandemi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki risklerini çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre incelemek ve bu değişkenlerin okul terki riskini yordama gücünü ortaya koymaktır. Bu kapsamda Şanlıurfa Suruç'ta ortaokulda kayıtlı olan 369 mevsimlik tarım işçisi çocuğa Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği, Umut Ölçeği, Aile Yaşam Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Okul Terki Riski Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerden toplanan veriler SPSS 26 paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların okul terki riskinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız grup *t* testi, sınıf kademesine göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için de ANOVA analizi uygulanmıştır. Kız öğrencilerin öznel iyi oluş, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Sınıf kademesine göre farklılığa bakıldığında ise 8. sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul terki riski puanları diğer sınıflara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Öznel iyi oluşun, umudun, aile yaşam doyumlarının ve okul iklimi tutumlarının okul terki riskini yordama gücünü belirlemede hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre öznel iyi oluş, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanları okul terki riskini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: okul terki, okul iklimi, umut, öznel iyi oluş, aile yaşam doyumu

Abstract

The main aim of this research is to examine the subjective well-being, hope, family life satisfaction, school climate, and school dropout risks of seasonal agricultural worker children based on various sociodemographic variables during the coronavirus pandemic. Additionally, the study aims to demonstrate the predictive power of these variables on school dropout risk. In this context, the Student Subjective Well-being Scale, Hope Scale, Family Life Satisfaction Scale, School Climate Scale, and School Dropout Risk Scale were administered to 369 seasonal agricultural worker children in middle school in Suruç, Şanlıurfa. The data collected from the scales were analyzed using the SPSS 26 software package. Independent samples *t*-test was employed to examine whether there was a significant difference in school dropout risk based on gender. ANOVA analysis was conducted to test for significant differences based on grade level. Female students scored significantly higher than males in subjective well-being, family life satisfaction, and school climate. When examining differences by grade level, 8th-grade students had significantly higher scores in subjective well-being, hope, family life satisfaction, and school dropout risk compared to other grades. A hierarchical regression analysis was conducted to determine the predictive power of subjective well-being, hope, family life satisfaction, and school climate attitudes on school dropout risk. The analysis indicated that subjective well-being, family life satisfaction, and school climate scores significantly predicted dropout risk. The findings were discussed and interpreted within the relevant literature framework, and recommendations were provided based on the results.

Keywords: school dropout, school climate, hope, subjective well-being, life satisfaction

Teşekkür

Yüksek lisans tez yazım sürecimde bana destek olan herkese içten dileklerimi sunmak isterim. İlk olarak tez danışmanım Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK'e teşekkür ederim. Sabırlı rehberliği ve değerli önerileri olmadan bu çalışma gerçekleşmezdi. Çalışkanlığı her zaman bana örnek olacaktır.

Değerli jüri hocalarım Prof. Dr. Türkan DOĞAN, Prof. Dr. İbrahim KEKLİK, Doç Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÇAĞ'a jürime katıldıkları için teşekkür ederim. Tezimin gelişmesine katkı sağlayan geribildirimleri ve iyi dilekleri için de ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmama katılan çocuklar ve ailelerine teşekkür ederim. İlgileri, zaman ayırmaları ve samimi katılımları sayesinde bu çalışmayı geliştirmek mümkün olabildi. Şanlıurfa Suruç'ta görev yaptığım sırada karşılaştığım tüm çocuklara teşekkür ederim. Sizinle öğrenmek ve çalışmak benim için büyük zevkti. Sizden öğrendiğim her şey için siz çocuklara ömür boyu borçlu olduğum bilinciyle çalışmaya devam edeceğim.

Bu süreçte bana her konuda destek olan Hilal ARSLAN'a teşekkür ederim. Zor zamanlarımda onun desteği ve anlayışı sayesinde devam edebildim. Aileme her daim yanımda olan sevgi dolu destekleri için teşekkür ederim. Onların varlığı benim için en büyük motivasyon kaynağı oldu.

Son olarak sevgisi ve enerjisiyle çalışma sürecimdeki stresimi hafifleten sadık patili dostum Zelda'ya teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Problem Cümlesi.....	11
Sayıtlılar.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Okul Terki.....	14
Ekolojik Model Çerçevesinde Okul Terki.....	18
Öznel İyi Oluş ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar.....	21
Umut ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar.....	23
Aile Yaşam Doyumu ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar.....	25
Okul İklimi ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar.....	28
Pandemi Döneminde Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar.....	30
Okul Terki Riski ve Sosyodemografik Değişenlerle İlgili Araştırmalar.....	32
Bölüm 3 Yöntem.....	36
Araştırma Yöntemi.....	36
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	36
Veri Toplama Süreci.....	37

Veri Toplama Araçları	37
Verilerin Analizi	41
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	43
Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu, Okul İklimi ve Okul Terki Riski Puanlarının Bazı Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	43
Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklarda Okul Terkinin Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu ve Okul Terki Riskine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	50
Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu, Okul İklimi ve Okul Terki Riski Puanlarının Bazı Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	53
Okul Terki Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu ve Okul İklimine İlişkin Tartışma	57
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	60
Sonuç.....	60
Öneriler	61
Kaynaklar	66
EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri.....	98
EK-A1: Hacettepe Üniversitesi Email Sistemi Değişikliği Bilgi İşlem Bildirimi ...	98
EK-A2: Okul Terk Etme Riski Ölçeği Kullanım İzni	99
EK-A3: Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni	100
EK-A4: Çocuklarda Umut Ölçeği Kullanım İzni	101
EK-A5: Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni.....	102
EK-B: Bilgilendirilmiş Onam Formu	104
EK-C: Ölçekler.....	106
EK-C1: Okul Terk Etme Riski Ölçeği Örnek Maddeleri	106
EK-C2: Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği Örnek Maddeleri	107
EK-C3: Çocuklarda Umut Ölçeği Örnek Maddeleri	108

EK-C4: Okul İklimi Ölçeği Örnek Maddeleri	109
EK-C5: Aile Yaşam Doyum Ölçeği Örnek Maddeleri	110
EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	111
EK-E: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzin Belgesi	112
EK-F: Etik Beyanı	113
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	114
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	115
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	116

Tablolar Dizini

Tablo 1 20 Günden Fazla Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Oranı (%).....	15
Tablo 2 Normal Dağılıma İlişkin Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Çarpıklık ve Basıklık Değerlerinin Standart Hataya Bölünmesi Değerleri	42
Tablo 3 Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu, Okul İklimi ve Okul Terki Riski Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4 Öznel İyi Oluşun Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları	44
Tablo 5 Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Öznel İyi Oluş Puanları için Çoklu Karşılaştırma Tablosu	45
Tablo 6 Umut Düzeyinin Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları	46
Tablo 7 Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Umut Puanları için Çoklu Karşılaştırma Tablosu	46
Tablo 8 Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Aile Yaşam Doyumunun Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları	47
Tablo 9 Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Aile Yaşam Doyumu İçin Çoklu Karşılaştırma	48
Tablo 10 Okul İklimi Puanlarının Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları	48
Tablo 11 Okul Terki Riski Puanlarının Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları	49
Tablo 12 Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Okul Terki Riski Puanları İçin Çoklu Karşılaştırma Tablosu	50
Tablo 13 Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	50
Tablo 14 Okul Terki Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu ve Okul İklimine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	51

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CEID: Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

ILO: International Labour Organization

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UEPC: Utah Education Policy Center

Bölüm 1

Giriş

Koronavirüs pandemisi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki riskinin öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığının araştırıldığı bu çalışmanın giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2020) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde küresel salgın (pandemi) olarak nitelendirilen koronavirüs dünyanın son dönemde karşılaştığı en önemli zorluklardan biri olmuştur. Bu salgın, sadece sağlık alanını değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal hayatın birçok yönünü de etkilemiştir ve daha önce hiç karşılaşılmamış birçok zorluğu da beraberinde getirmiştir. Türkiye’de de ilk vaka 12 Mart 2020 tarihinde görüldükten sonra virüsün bulaşma riskine yönelik önlemler alınmaya başlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020a). Uzaktan eğitime geçiş, maske kullanma zorunluluğu, sosyal mesafeye dikkat etme ve dönemsel karantinalar gibi uygulamalar bu önlemler içinde yer almaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2020b). Bunlara ek olarak, Sağlık Bakanlığı virüsün bulaşma hızını azaltmak için kitle iletişim araçları yoluyla “Evde Kal” çağrısı yapmış ve vatandaşlardan kendilerini ve yakınlarını korumak için zorunlu ya da gönüllü olarak evlerinde kalmalarını istemiştir (Halk Sağlığı Müdürlüğü, 2020). Ancak zorunlu ihtiyaçların karşılanması, ekonomik faaliyetlerin devam edebilmesi için toplumun bir kesiminin evde kalması mümkün olmamıştır. Bu kesimlerden biri de yılda 3-8 ay arasında ikametlerinden ayrılıp tarımın olduğu bölgeye yerleşerek geçici olarak kurdukları çadırlarda yaşayan (Karaman, 2013) ve tarım faaliyetlerini sürdüren mevsimlik tarım işçileridir (International Labour Organization [ILO], 2020).

Dünya genelinde iş gücünün yaklaşık %27’si tarım sektöründe istihdam edilmektedir (ILO, 2018). Bu sektörde çalışan 1.1 milyar kişinin, bu rakamın yaklaşık 450 milyonu, çalışma faaliyetlerini sürdürmek amacıyla bir ülkeden başka bir ülkeye veya aynı ülke içinde farklı

bölgelere geçiş yapmaktadır (Hurst, 2007). Bu oranlar göstermektedir ki dünyadaki tarımsal iş gücünün %40'ını göçmen işçiler oluşturmaktadır. Türkiye İstatistikleri Kurumu'nun (TÜİK, 2021) verilerine göre istihdam edilen toplam nüfusun %15.8'i (4 milyon 866 bin) tarım sektöründe çalışmaktadır. Bunun yanında, Türkiye'de tarım sektöründe kayıt dışı çalışanların oranı %18.6'dır. Mevsimlik İşçi Göçü Ağı'nın 2012 tarihli durum raporuna göre de mevsimlik gezici tarım işçilerinin sayısı Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı verilerine dayanarak yaklaşık bir milyon olduğu belirtilmiştir (Mevsimlik İşçi Göçü Ağı, 2012). Ancak mevsimlik gezici tarım işçilerinin net sayısal büyüklüğü, işin geçiciliği ve kayıtsız istihdam nedeniyle belirsizdir (ILO, 2020).

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM, 2015) yayımladığı Mevsimlik Tarım İşçilerine Dair Araştırma Komisyonu raporunda, mevsimlik tarım işçileri şu şekilde tanımlanmıştır: *“Tarım alanında ekim, yetiştirme, ilaçlama, hasat gibi herhangi bir aşamada çalışan, ücretli, yevmiyeli veya ayni ödeme alarak, sözleşmeli veya sözleşmesiz, o ülkenin vatandaşı ya da göçmen, sürekli veya gezici mevsimlik çalışan birey”*. Türkiye'de mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan aileler genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden gelmekte olup topraksız, düşük sosyoekonomik düzeye sahip, dar gelirlili ve çok çocuklu aile profiline sahiptir. Bu aileler, tarım faaliyetlerinin yoğun olduğu bölgelere, örneğin Akdeniz, Ege, İç Anadolu, Karadeniz gibi, tarım işçisi olarak göç etmektedir. Bu durum, ülke içindeki ekonomik eşitsizlik ve fırsat eşitsizliği gibi sosyal faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Yavuz, 2019).

Koronavirüs pandemisinde risk faktörleri arasında temiz suya, sağlık hizmetlerine erişememe, kalabalık yaşam ve yetersiz beslenme yer almaktan olup belirtilen faktörler açısından mevsimlik tarım işçisi aileler kırılgan gruplardır (DSÖ, 2020). Özbekmezci ve Sahil'in (2004) mevsimlik tarım işçisi ailelerinin sosyoekonomik profili üzerine gerçekleştirdiği çalışmaya göre, bu ev halkları genellikle genç yaş grubundan oluşan bir kompozisyona sahiptir. Ayrıca, kalabalık bir yapıya ve genellikle çok çocuklu ailelere sahiptirler. Bu ailelerde evliliklerin genç/erken yaşta yapılması, kadınların erken yaşta anne olmaları ve çok çocuk

doğurmaları söz konusudur. Bununla birlikte, mevsimlik tarım işçiliği yapan ailelerin tarım işlerinde yevmiyeli çalışma dışında gelir sağlayacakları başka kaynaklara erişimleri de çok zayıf düzeyde olup bu haneler topraksız kır veya kent yoksullarından oluşmaktadırlar (TBMM, 2015).

Mevsimlik tarım işçiliği yapan ebeveynler, çalışma yerlerine giderken ekonomik sebeplerden dolayı çocuklarını yanlarında götürmekte olup çocukları da yaşlarına uygun olmayan tarımsal işlerde çalışabilmektedirler (Gülçubuk, 2012). TÜİK'in 2019 verilerine göre Türkiye genelinde 5-17 yaş grubunda çalışan çocuk sayısı 720 bindir ve çalışan çocukların %30.8'i tarımda çalışmaktadır. Çocukların çalışma sebepleri arasında ise sırasıyla "hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmak", "iş öğrenmek", "hane halkı gelirin katkıda bulunmak" ve "kendi ihtiyaçlarını karşılamak" yer almaktadır. Belirtilen bu nedenlerin odağı çocukların ailelerinin ekonomik zorluklarından kaynaklanmakta olup tarlada çalışan çocuklar barınma, beslenme, eğitim ve sağlık alanlarında yaşadıkları sorunlarının yanı sıra uzun çalışma süreleri, iş kazaları ve meslek hastalıklarına açık olma ve düşük ücretle çalıştırılma gibi pek çok dezavantaja da sahiptirler (Akalin, 2018; Öz ve Bulut, 2013). Hayata Destek Derneği'nin (2014) yürüttüğü araştırmada, 168 mevsimlik tarım işçisi hane halkının 1.353 üyesini kapsayan verilere göre, bu hanelerde yaşayan çocukların büyük bir kısmının tarlalarda ve bahçelerde çalıştığı belirlenmiştir. Beş ile on bir yaş arasındaki çocukların %35'i tarlada çalışırken, bu oran 12 ila 15 yaş arasındaki grup için %78'e, 16 ila 18 yaş arasındaki grup için ise %85'e yükselmektedir. Mevsimlik tarım işçiliği, ILO sözleşmelerinde ve ulusal mevzuatlarda "En kötü koşullardaki çocuk işçiliği" olarak tarif edilmektedir. Türkiye'de mevsimlik tarım işçiliği tek bir hasat dönemi ile sınırlı olmayan, farklı zamanlara denk gelen farklı ürünlerin ekim ve hasat süreçlerini kapsayan "Gezici sürekli tarım işçiliği" şeklinde sürmektedir (Uluslararası Çocuk Merkezi, 2018).

Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş, mevsimlik tarım işçisi çocukların normalden daha erken bir zamanda tarlalarda çalışmaya başlamalarına neden olmuştur (Kalkınma Atölyesi, 2020). Ancak, uzaktan eğitime geçişle birlikte, kaldıkları geçici yerleşim

yerlerinde internet erişim sorunu yaşayan bu çocuklar, eğitimden daha da uzak kaldıkları konusunda sivil toplum örgütleri tarafından vurgulanmaktadır (örneğin, Hayata Destek Derneği, 2021). Tarımsal üretimde çalışan veya işçi aileleriyle birlikte göç eden çocuklar için, uzaktan eğitim için gerekli alt yapıyı sağlama ve psikososyal destek hizmetlerini planlama çabalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan ve Pekasıl, 2020).

ILO (2001) çocuk işçiliği ile mücadele için eğitimi en önemli strateji olarak önermiştir. Tarlada çalışan çocukların %34.3'ü eğitime devam etmemektedir (TUİK, 2019). Mevsimlik tarım işlerinde çalışan çocuklar arasında eğitime hiç başlamama, okula başlayıp bir süre sonra devam etmeme ve okul terki yaygın sorunlar arasındadır (Şimşek ve Koruk, 2009). Tarım sektörünün en yoğun olduğu dönemlerin (Mart-Kasım) okul zamanı ile çakışması sebebiyle, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları müfredattan geri kalma, sınavlardan düşük not alma, okul iklimine uyumda problem yaşama gibi birçok eğitimsel sorun yaşamaktadırlar (Dede, 2017). Mevsimlik tarım işlerinde çalışan çocukların eğitimleri negatif yönde etkilenirken, mevsimlik işler için aileleriyle birlikte göç eden çocukların gelecekte de eğitimden ayrı ihtimalinin yüksek olabileceği düşünülmektedir (Katılım Atölyesi, 2020). Hayata Destek Derneği'nin (2014) 168 mevsimlik tarım iş ile geçimini sağlayan ailelerden gelen 1353 kişiyle yaptığı araştırmada da mevsimlik gezici tarım göçüne katılan çocukların, tarlada çalışıp çalışmıyor oluşu fark etmeksizin çok büyük bir kısmının eğitim yaşamlarının kesintiye uğradığı saptanmıştır. Tarlada çalışan çocukların (18 yaş ve altı) %50'si eğitimini yarıda bırakmışken bu oran tarlada çalışmayan çocuklar için bile %21'dir. Tarlada çalışan ve eğitimlerine devam eden çocukların %57'si okuluna düzenli devam edemiyorken, bu oran çalışmayan çocuklar arasında %43'tür. Koronavirüs pandemisi, gelişmiş ülkeleri de içine alarak tüm dünyayı hem ekonomik hem de sosyal açıdan etkileyerek, çocuk işçiler ve mevsimlik gezici tarım işçileri gibi toplumun en savunmasız gruplarını en çok etkileyen faktörlerden biri olmuştur (Benek vd., 2020). Bu süreçte, pandemiye karşı kırılganlığı artıran etmenler arasında temiz su ve sağlık hizmetlerine erişimde zorluk, kalabalık ve altyapısı yetersiz bölgelerde yaşama mecburiyeti, kayıt dışı çalışma koşullarında yevmiyeli işler,

yetersiz sağlık ve sosyal hizmet altyapısı, devam eden hastalıkların varlığı ve çalışma alanlarında yaşam şartları öncelikli olarak öne çıkmaktadır (DSÖ, 2020). Özbekmezci ve Sahil (2004) tarafından yapılan araştırmada, Çukurova Aşağı Seyhan Ovası'ndaki mevsimlik gezici tarım işçileri ile o bölgede ikamet eden tarım işçilerinin durumu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, her iki grup da çöplerin toplandığı bölgelerde ve hayvan yaşam alanlarının yakınlarında yaşamaktadır. Ayrıca, içme ve kullanma suyu temininin zor olduğu belirlenmiş ve bu durumların çocuklarda sağlık sorunlarına neden olduğu ifade edilmiştir. Özetle, mevsimlik tarım çalışanları ve aileleri, belirtilen faktörler açısından kırılgan bir grup olarak ifade edilebilir.

Mevsimlik tarım işçisi çocuklar, ekonomik zorlukların yanı sıra, temel eğitim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarına erişememe sebebiyle sosyal dışlanmanın da bütün boyutlarını yaşamaktadırlar (Weathers ve Garrison, 2004). Öte yandan, çocukların çalışma hayatına erkenden katılmaları hem fiziksel hem de psikolojik gelişimi üzerinde hem de kariyer hayatları/gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Çünkü ocukların eğitim hayatlarının yarıda kesilmesi ile çocuğun geleceği de etkilenmekte buna bağlı olarak çalışma yaşamında düşük vasıflı işlerde çalışma durumunda kalmaktadırlar (Lordoğlu ve Etiler, 2014). Bu durum da çocukluk döneminde maruz kalınan ihmalin ve istismarın kuşaklar arası geçişine yol açabilmekte (McCloskey ve Bailey, 2000); mevsimlik tarım işçisi çocukların yetişkin olduklarında da kök aileleriyle benzer kaderi yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu döngünün kırılabilmesi ve nitelikli iş gücü kaybının önlenmesi için de mevsimlik tarım işçisi çocukların ihmal ve istismar yaşantılarından korunmaları ve eğitim hayatlarına devam etmelerinin sağlanması önemlidir. Bu noktada da mevsimlik tarım işçisi çocukların pandemi sürecinde yaşadıkları eğitimsel ve psikososyal sorunların belirlenmesi yerinde olacaktır.

Eğitim, ocukların genel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu gibi, aynı zamanda onların mevsimlik tarım sürecinin dışında daha geniş bir yaşam kurgulamalarına olanak tanıyan kritik bir faktördür ancak aileleri ile göç etmek zorunda kalan öğrenciler eğitim olanaklarından yeterli düzeyde yararlanamamaktadırlar. Uyan-Semerci ve Erdoğan'ın (2018)

mevsimlik tarım işçisi çocuklarla yapmış olduğu araştırmada ilkokul çağındaki çocukların %79'u okula kayıtlıyken 12-14 yaş aralığındaki çocuklar içinde herhangi bir okula kaydolan çocukların oranının %90, kız çocuklarında ise %76 olduğu; 15-18 yaş dilimindeyse okula kayıtlı olan erkek çocukların oranının %47 kız çocuklarının ise %32 olduğu saptanmıştır. Bu durum okuldan ayrılma oranının yaşın artmasıyla birlikte yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca terk oranlarının kız çocukları arasında daha fazla olduğu görülmektedir.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise mevsimlik tarım işçisi çocukların ortalama olarak yılda 70 gün eğitimden ayrı kaldıkları; buna bağlı olarak aldıkları eğitim kalitesinin düştüğü, okul terki oranının yükseldiği saptanmıştır. Mevsimlik tarımda çalışan çocukların gün içinde aile büyükleriyle ilgilenme, tarım işlerinde çalışma, kardeş bakımı ve özellikle kız çocuklarının çadır-kamp gibi yerleşim yerlerinin temizliği ile uğraştıkları belirlenmiştir (Katılım Atölyesi, 2017). Çalışan çocuklarda, yaş ve gelişim seviyelerini aşan işlerde çalışmanın etkisiyle öncelikle fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıktığı, yetersiz beslenme sonucu gelişimsel geriliklerin görüldüğü, akranlarından farklı sosyal ve davranışsal özelliklere sahip yetişkinlerle uzun süre vakit geçirmenin neden olduğu kendi akranlarıyla iletişim ve arkadaşlık kurmada, okul ve aile yaşamına uyum sağlama konusunda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir (Özdener, 2010). Çocukluk döneminde herhangi bir konuda kötü giden durumları kendisini suçlama eğiliminin, iş yerindeki olumsuzluklarda da kendini suçlama biçiminde ortaya çıktığı, ergenlik döneminde ise rol karmaşası ve değersizlik duygularının pekiştiği literatürde ifade edilmektedir (Ferrara vd., 2015).

Çocuk işçiliği ile eğitim arasında karmaşık bir ilişki bulunmaktadır. Çalışan çocuklar genellikle okula devam etme şansını kaybederken hem çalışıp hem de okula devam edenler ise bir süre sonra eğitimden uzaklaşabilmektedir. Çocuk İşçiliği İstatistiksel Bilgi ve Gözleme Programı'nın (SIMPOC) yaptığı bir araştırmaya göre, çalışma saatleri arttıkça çocukların okuldan alacakları verimin azaldığı belirtilmektedir (Allais ve Hagemann, 2008). Kahraman'ın (2013) mevsimlik tarım işçisi çocukların öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, mevsimlik tarım işçisi çocukların saygı görme hakkı, yaşama ve gelişme hakkı,

sağlık hakkı, dinlenme ve beslenme hakkı ile maruz kaldıkları ayrımcılık gibi konularda birçok ihlalle karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Pandemi öncesi mevsimlik tarım işçisi çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çocukların eğitim sorunlarının niteliğinin çok çeşitli olduğu görülmektedir. Yavuz (2019) mevsimlik tarım işçisi çocukların öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bu öğrencilerin yaşadığı sorunların; içe kapanıklık, kendini okula ait hissedememe, kendini dışlanmış hissetme, özgüven eksikliği, derslerden geri kalma ve okula uyum sağlayamama olduğu ifade edilmiştir. Dilekçi'nin (2020) yapmış olduğu araştırmada ise aileleriyle birlikte göç eden çocukların eğitim konusunda ailelerinden yeteri kadar destek alamadıkları ve destek alamayan çocukların kız çocukları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, devamsızlık ve sürekli yer değiştirmelerin neden olduğu durumlar sonucunda çocukların okulu sevedikleri ve telafi eğitimine yeterli bir şekilde erişim sağlayamadığı tespit edilmiştir. Benek ve Ökten (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, mevsimlik tarım işçisi ailelerinin %74.8'i erkek çocuklarının kesinlikle okuması gerektiğini ifade ederken, kız çocukları için aynı düşünceye sahip olanların oranı %55.1'e düşmektedir. Bu durum kız çocuklarının eğitim konusunda daha az ebeveyn desteği gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan Yiğit'in (2018) araştırmasında ise çocukların ailelerinden aldığı desteğin psikolojik değil, ekonomik olduğu belirtilmiştir. Bu durum sosyal destek ihtiyacı içerisinde olan mevsimlik tarım işçisi çocukların yalnızca öğretmen ve arkadaş desteği gibi toplumsal destekten mahrum kalmadıklarına, aynı zamanda yeterli düzeyde ebeveyn desteği göremediklerine de işaret etmektedir. Ancak ilgili araştırmanın pandemi öncesi gerçekleştirildiği göz önüne alındığında mevsimlik tarım işçisi çocukların pandemi sürecinde de ailesel destek puanlarının benzeri şekilde olup olmadığı bilinmemektedir.

Bireylerin hedeflere ulaşma sürecinde önemli bir rol oynayan ve çeşitli zorluklarla başa çıkma konusunda psikolojik direnç sağlayan kavramlardan biri, umuttur (Atik ve Kemer, 2009). Yapılan araştırmalar, umut kavramının öznel iyi oluş (Şahin vd., 2012), yaşam doyumu (Coyle ve Vera, 2013), iyimserlik (Vacek vd., 2010), benlik saygısı (Aydoğan, 2010)

ve psikolojik sağlamlık (Aydın, 2010) gibi konularla olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Dickerhoof (2006), öznel iyi oluşu "günlük duygular ve yaşamla ilgili değerlendirmeler" olarak tanımlarken, yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır.

İyi oluş kavramı ile ilişkili olabilecek değişkenlerden bir diğeri de ana-baba tutumudur. Amato ve Keith (1991) yapmış olduğu çalışmada anne-babaları boşanmış olan çocukların birlikte yaşayanlara oranla daha düşük iyi oluş sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yüksek çatışma ortamında yaşayan çocuklar, ana-babası çatışma yaşayanlara göre daha düşük düzeyde iyi oluş sergilemektedirler (Jekielek, 1998). Kağıtçıbaşı vd. (2001) yaptıkları boylamsal çalışmada düşük gelirlili ailelerde anne tutumlarının çocuğun uzun vadede yaşamına etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın birinci bölümünde iki yıl boyunca anne ve çocuğa müdahale programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda müdahale programının daha iyi bilişsel beceriler ve okula uyum geliştirdiği belirtilmiştir. Bu çalışmadan 22 yıl sonra bu çalışmaya katılan 255 çocuktan 131'ine ulaşılarak yapılmış izleme çalışmasında ise müdahaleye katılanların okulda kalma oranlarının daha yüksek olduğu, ayrıca iş hayatına daha geç başladıkları için daha yüksek statülü işlerde çalıştıkları saptanmıştır (Kağıtçıbaşı vd., 2009). Videon'un (2005) babayla ilişkilerin çocuğun iyi oluşuna etkilerini araştırdığı araştırmalarında ise babaların da çocukların öznel iyi oluşları üzerinde doğrudan etkisinin olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ebeveyn ve çocuk ilişkisinin iyi oluş, benlik saygısı ve okul iklimine uyum sağlama konularında etkileri olduğu söylenebilir. Ancak söz konusu değişkenlerin tarım işçisi çocuklarla çalışılmamış olması alan yazında bir kısıtlılık oluşturmaktadır.

Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, bir okulu diğerinden farklı kılan ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevre özellikleri olarak tanımlamaktadır. Türkiye'deki çalışmalarda genellikle okul iklimi, okul yöneticileri veya öğretmenlerin ilişkileri bağlamında ele alınmış, bu araştırmalarda genellikle okul yöneticileri veya öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmıştır (ör., Aksu, 1994; Çolak ve Altinkurt, 2017; Şenel ve Buluç, 2016; Şentürk ve

Sağnak, 2012). Ancak, bu araştırmalarda en çok etkilenen grup olan öğrenciler genellikle dikkate alınmamış ve bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kurt ve Çalık, 2010). Bu bağlamda dezavantajlı gruplardan biri olan mevsimlik tarım işçisi öğrencilerle yapılacak bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, korona virüs pandemisinde mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşantıları üzerinde odaklanmayı hedefleyen bu çalışma hem pandemi dönemlerinde hem de pandemi sonrasında yapılacak müdahale çalışmalarına yol gösterebilir. Sonuç olarak, yukarıda belirtilen bilgiler ışığında da mevsimlik tarım işçisi çocukların korona virüs pandemi dönemindeki yaşantılarının ve yaşadıkları sorunların belirlenmesinin ve bu konuda adımlar atılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevsimlik tarım işçisi çocukların pandemi döneminde öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki ilişkisinin araştırılması gerektiği ve bu değişkenlerle tarım işçisi çocukların okul terki risklerinin incelenmesi planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı korona virüs pandemisinde mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki riski yordayıcılarını ortaya koymaktır. Dünya Bankası'nın "Krizler Sonrasında Türkiye'de Yoksulluk ve Baş Etme Araştırma Raporu"nda ifade edildiğine göre, Türkiye'deki aşırı yoksulluğun özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yoğunlaştığı belirtilmektedir. İnsanlar, yoksulluklarıyla başa çıkabilmek adına mal varlıklarını satma, komşulardan borç alma, çocukları çalıştırma, mevsimsel göç etme ve gıda tüketimini azaltma gibi yöntemlere başvurmaktadır (Sağ, 2019). Mevsimlik tarım işçiliği de yoksullukla baş etme yöntemlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Mevsimlik tarım işçisi aileler genellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgesinden tarımın daha yoğun olduğu bölgelere göç etmektedir (Sağır, 2020). Her aile göç ederken yanlarında çocuklarını da almaktadır (Gümüş, 2015). Her yıl zorunlu olarak ailesi ile göç etmek zorunda kalan öğrenciler eğitim öğretim faaliyetleri sona ermeden okulu bırakmakta ve açıldıktan sonra eğitim hayatına dönebilmektedir (Uysal vd., 2016). Eğitim öğretim sürecinin akademik takvimine uygun olmayan bu yaşam tarzı tarım işçiliği yapan ailelerde bulunan çocukların eğitim hayatını

oldukça etkilemektedir. Bu sebeple bu araştırmanın mevsimlik tarım göçünün yoğun olduğu Şanlıurfa ilinde yürütülmesi planlanmıştır. Ailesiyle göç etmek zorunda kalan mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşadığı okul terki riskine yönelik sorunların belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevsimlik tarım işçisi çocuklarla ilgili pandemi öncesi yapılmış çalışmalar (Davran vd., 2014; Havlioğlu ve Koruk, 2013; Lordoğlu ve Etiler, 2014) olsa da pandemi sürecinde yaşadıkları sorunları değerlendiren kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki risklerinin bireysel (öznel iyi oluş ve umut), ailevi (aile yaşam doyumu) ve okula özgü (okul iklimi) faktörlerle bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmediği, çocukların yaşadıkları sorunların ekonomik ve sağlık boyutuna odaklandıkları görülmektedir (Şimşek, 2020; Yılmaz ve İşler, 2021). Örneğin, pandemi öncesinde yapılan bir çalışmada, Lordoğlu ve Etiler (2014) çalışmasında mevsimlik tarım işçisi çocukların sağlık sorunlarına odaklanıldığı ve yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Pandemi döneminde yapılan bir çalışmada ise tarımsal üretimin sürdürülmesi gerekçesiyle eve kapanma ve sokağa çıkma yasaklarının dışında kalan (İçişleri Bakanlığı, 2020) mevsimlik tarım işçilerinde çalışma yaşının 10-12 yaşına kadar düştüğü ve bu çocukların eğitime devam edemedikleri ifade edilmektedir (Benek vd., 2020). Öte yandan 12. Kalkınma Planında da mevsimlik tarım işçisi çocukların ekonomik, eğitsel ve ailesel sorunlarının belirlenmesinin ve çocukların okul terki risklerinin azaltılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bilindiği üzere gerek önleme gerekse müdahale çalışmaları için sorunun öncelikli olarak saptanması şarttır. Tüm bu nedenlerle mevsimlik tarım işçisi çocukların pandemi döneminde okul terki risklerinin belirlenmesi alanyazına katkı sağlayacağı gibi okul psikolojik danışmanları ve sosyal hizmet uzmanları başta olmak üzere alan uzmanlarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bununla birlikte okul terkinin ülke ekonomisine maliyetinin olduğu göz önüne alındığında mevsimlik tarım işçisi çocuklarının okul terki risklerinin belirlenmesinin ve bu risklerin azaltılmasının toplumsal yönden de katkısının olacağı tahmin edilmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada temel olarak “*Koronavirüs pandemisi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanlarında cinsiyete ve sınıf kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?*” ve “*Koronavirüs pandemisi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanları okul terki risklerini yordamakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmaktadır.

Alt problemler

Yukarıda sunulan probleme yönelik olarak da çalışmada şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Koronavirüs pandemisi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanlarında cinsiyete ve sınıf kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Koronavirüs pandemisi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanları okul terki risklerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırmanın bazı sayıtlıları bulunmaktadır. Birinci olarak, araştırmaya katılan çocukların doldurmaları için kendilerine sunulan Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği’ni (Renshaw ve Aslan, 2016), Çocuklarda Umud Ölçeği’ni (Atik ve Kemer, 2009), Aile Yaşam Doyumu Ölçeği’ni (Çalışkan vd., 2017), Okul İklimi Ölçeği’ni (Kurt ve Çalık, 2010) ve Okul Terki Riski Ölçeği’ni (Sütçü, 2015) gerçeğe en yakın bir şekilde cevaplandırdıkları varsayılmıştır. İkinci olarak, çalışma grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmada ele alınan değişkenler kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada elde edilen veriler öz-değerlendirmeye dayalı olup ilişkisel model ile elde edilmiştir. Bu nedenle değişkenler arasında nedensel bir bağ kurulamamaktadır.
3. Araştırmanın verileri Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde okuyan çocuklardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Bununla birlikte elde edilen veriler benzer sosyodemografik ve kültürel özellikler sergileyen tarım işçisi çocuklara genellenebilmektedir.
4. Araştırmanın verileri pandemi döneminde toplandığı için ve pandemi dönemi de ekolojik bir bakış açısıyla dönemsel ve sistemsel etkileri olan bir süreç olduğu için bulguların değerlendirilmesinde göz önüne alınması gerekmektedir.

Tanımlar

Öznel İyi Oluş: Ruh sağlığının pozitif yönünü temsil eden öznel iyi oluş, olumlu duyguların olumsuz duygulara oranla daha baskın olduğu, hayattan alınan doyumun bir ölçüsüdür (Diener, 1984; Diener, 2000). Öznel iyi oluş, bireyin yaşam olaylarına karşı hissettiği sevinç ve üzüntü gibi duygusal tepkilerini, değerlendirmelerini ve duygularını içerir. Bu kavram, kişinin deneyimlerinden kaynaklanan öznel bir nitelik taşırsa da öznel iyi oluşun tezahürleri, sözel ve sözel olmayan davranışlar, eylemler, dikkat ve bellek gibi öz değerlendirme yöntemleriyle ölçülebilmektedir (Diener ve Ryan, 2009).

Umut: Amaca yönelik karar verme sürecini, bu amaca ulaşmak için planlama yapmayı ve planlanan yolları kendini motive ederek kullanmayı içeren bilişsel bir yapı olan umut kavramı, insanların belirli bir hedefe ulaşmak için gereken bilişsel yetenekleri, motivasyonu ve planlama becerilerini nasıl algıladıklarını ifade eder (Snyder vd., 1991).

Aile Yaşam Doyumu: Bireyin kendi aile yapısı içindeki ilişkilerden (ebeveyn, çocuk, kardeşler gibi) aldığı doyumunu, bireyin aile içindeki ilişkilerden ne kadar memnuniyet duyduğunu ve bu ilişkilerin ona ne kadar tatmin sağladığını ifade eder (Carver ve Jones, 1992).

Okul İklimi: Bireylerin okul hayatı deneyimlerine dayanır ve okuldaki kişilerarası ilişkileri, okulun normları, hedefleri, değerleri, öğretim ve öğrenme uygulamalarını ve organizasyon yapılarını yansıtan (National School Climate Council, 2007) bir örüntüdür.

Okul Terki Riski: Bir bireyin çeşitli sebeplerle tam zamanlı, resmi olarak onaylanmış bir eğitim programını tamamlamaması veya mezun olmaması (Rumberger, 1987), diplomasız ya da başka bir eğitim kurumuna geçmek dışında bir sebep ile eğitimini sonlandırmasıdır (Varner, 1967).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmada okul terki riski ekolojik model çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda öncelikle okul terkine ve ekolojik modele dair bilgiler sunulmuştur. Ardından, araştırmanın değişkenleri olan öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Terki

Okul terki, öğrencilerin olumsuz yaşam koşulları nedeniyle, okulu bitirme yaşından önce eğitim basamağından ayrılmalarını ifade eder (Cullen vd., 2000). Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıllık eğitim zorunlu hale gelmiş olmasına ve okul terki önlemeye yönelik yasal düzenlemelere rağmen bu sorun hala varlığını sürdürmektedir (Ballı ve Kartal, 2020).

OECD'nin 2015 yılında yayımlanan "Eğitimde Bir Bakış 2015" raporuna göre, Türkiye'de 15-19 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim sürecine katılım oranı %69 seviyesindedir. Bu oran, OECD ülkeleri genelindeki ortalama olan %84'e göre daha düşüktür (OECD, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 Stratejik Planı'na göre, 2014 yılında ilkokul öğrencilerinin %14.8'i, ortaokul öğrencilerinin %35'i ve ortaöğretim öğrencilerinin %34.8'i, toplamda 20 günden fazla devamsızlık kaydetmiştir. Ek olarak, eğitimden erken ayrılan öğrenci oranı %38.2'dir.

MEB'in 2013 yılında yayımlanan Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu, ortaöğretim düzeyinde devamsızlık ve okul terkine dair veriler sunmaktadır. Buna göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Türkiye genelinde devamsızlık oranı %32.7 olarak kaydedilmiştir. MEB'in 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu'na göre, 20 günden fazla devamsızlık yapan öğrencilerin sayısı incelendiğinde (bkz. Tablo 1), ilkokulda bu oranın %5.67, ortaokulda ise %9.98 olduğu görülmektedir (MEB 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu, 2018). Cinsiyete göre devamsızlık oranlarına bakıldığında, kız öğrencilerin devamsızlık oranının

%24.1, erkek öğrencilerin ise %40.6 olduğu ve tüm bölgelerde cinsiyet bazında devamsızlık oranı farkının belirgin olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2019).

Tablo 1

20 Günden Fazla Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Oranı (%)

Okul Türü	Hedef	Gerçekleşen/Devamsızlık	Gerçekleşme
		Oranı (%)	Oranı
İlkokul	5.03	5.67	88.71
Ortaokul	10.63	9.98	106.51
İmam Hatip Okulları	5.70	8.86	64.33
Mesleki ve Teknik	3.9	4.4	88.64
Ortaöğretim			
Anadolu İmam Hatip Liseleri	31.10	3.6	86.39

Türkiye genelinde 1 milyonu aşkın mevsimlik tarım işçisi, genellikle Nisan ayında Güneydoğu Anadolu bölgesinden yola çıkarak 4 ila 8 ay arasında değişen sürelerle Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 50 ilde tarım alanında çalışmaktadır. Aileler, göç sırasında okula kayıtlı olan çocuklarını da yanlarında götürmektedir. Salgın öncesinde olduğu gibi, hasat süreci boyunca okula devam etme imkânı bulamayan çocuklar, salgın nedeniyle olumsuz etkilenmektedirler (Hayata Destek, 2020). 2020 mart ayında uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte, mevsimlik tarım göçü, çocukların uzaktan eğitime erişiminde bir engel oluşturmuştur. Okula kayıtlı çocukların %34'ü, uzaktan eğitim sisteminde derslere katılamamıştır (Relief, 2020). Mevsimlik tarım işçisi çocukların uzun süreli devamsızlık durumu, okul terki riskini artırmaktadır (UEPC, 2012).

Milli Eğitim Sistemimizin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi sebebiyle zorunlu eğitim çağındaki her çocuk okula devam edebilmelidir ancak çeşitli sebeplerle okul terki yaşanmaktadır. Her ne sebepten kaynaklanırsa kaynaklansın hiçbir çocuğun eğitiminin yarıda kalması istendik bir durum değildir (Sezgin vd., 2016). Bu sebeple okul terki

nedenlerini ortaya koyup bunlara yönelik önlemler almak oldukça önemlidir. Okul terki nedenleri incelendiğinde bunların çok çeşitli nedenlerden kaynaklandığı alan yazında görülmektedir. Taylı (2008) çalışmasında okulu terk etme sebeplerini, öğretmenlere ilişkin nedenler (kötü iletişim, adaletsiz ve ilgisiz tutum, sınıf kurallarının belirsizliği) arkadaşlara ilişkin nedenler (akran gruplarının özellikleri ve akademik başarı düzeyi), okulla ilgili nedenler (okul iklimi, sınıf mevcutları), ailevi nedenler (aile desteği, ailedeki stres düzeyi, fiziksel ya da cinsel şiddet), kişisel nedenler (Cinsiyet, uyum, sosyal bağlılık) ve sosyal nedenler (çevrenin özellikleri, ekonomik koşullar) olarak sınıflandırmıştır. Özdemir vd. (2009) tarafından yürütülen bir proje çalışmasında, okulu terk eden bireylerin genellikle ekonomik açıdan zor durumda olan, göç etmek zorunda kalmış ve kalabalık aile yapılarına sahip oldukları ortaya konmuştur. Ayrıca, öğrencilerin okulu bırakma eğiliminin altıncı sınıftan itibaren arttığı belirlenmiş, okuldaki destekleyici, başarı odaklı ve öğrencinin kendini güvende hissettiği bir ortamın, okula bağlılığı ve memnuniyeti olumlu yönde etkilediği ve nihayetinde okulu terk etmeyi önleyici bir etkisi olduğu gösterilmiştir.

Okulu terk etme kararı anında alınan bir karar değil, bunun yerine birkaç yıl süren bir süreçtir. Araştırmalar, okulu erken terk etmenin uzun süreli okulla bağlantıları koparma sürecinin bir sonucu olduğunu göstermektedir (ör., Christenson vd., 2001). Okuldan ayrılma, genellikle ilkokulda başlayan çoğunlukla düşük devam belirtileri veya başarısız okul deneyimleri (akademik veya davranışsal zorluklar) tarafından önceden kendini belli etmeye başlar ve genellikle yabancılaşma hissi, aidiyet duygusunun zayıflığı ve genel olarak okula karşı hoşnutsuzlukla birlikte ortaya çıkmaktadır (Christenson ve Thurlow, 2004).

Karacabey (2018) Şanlıurfa ilinde okulu terk etmiş çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin okulu terk etmelerinin aile yapısı, maddi ve insan kaynakları, terk edilen okulun özellikleri ve akranların etkileri gibi faktörlere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2013) ortaöğretimde okul terki üzerine yaptığı çalışmada da okul terkinin sebeplerinin kişisel, ailevi, akranlar ile ilgili, toplumsal ya da okul ve öğretmen ile ilgili olabileceğini belirtmektedir. Okulu terk etmenin öğrenciler üzerinde oluşturacağı olumsuz

etkilerin öğrencinin duygusal ve sosyal yaşantısında, toplumsal olarak ülkenin eğitim kalitesi ve ekonomisinde olacağı belirtilmiştir. Bu raporda aynı zamanda okul terkinin temel göstergesinin okuldan erken ayrılma olduğundan bahsedilmiştir. Öte yandan 2011 yılı bilgilerine bakıldığında 15-17 yaş Avrupa Birliği ülkeleri ortaöğretim seviyesinde okuldan erken ayrılma oranı %13.5, Türkiye’de aynı oran %41.9’dur. Verilere bakıldığında, araştırmadan önceki son beş yılda hem Avrupa Birliği ülkelerinde hem ülkemizde okuldan erken ayrılma oranlarının azaldığı görülmektedir. Ancak, Türkiye'deki oranların Avrupa Birliği üyesi ülkelerle kıyaslandığında hala oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.

Köse'nin (2014) ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonucuna göre de okula önem vermeme, küçük yaşta evlenme, mevsimlik işçilik, bir işte çalıştırılma ve kardeş bakımı okul terki nedenlerindedir. Aküzüm vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul terki nedenlerinin ailelerin çocuklarına karşı duyarsız olmaları ve bu ailelerin karşılaştıkları ekonomik zorluklar ile okullardaki olanakların yetersizliği olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Özgü (2015) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ekonomik yetersizliklerin okul terki riskinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Sütçü (2015) ise ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada okul terki riskiyle devamsızlık ve ekonomik zorluklar arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Şimşek ve Şahin (2012) Şanlıurfa’da ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmen ve yöneticilerden yeteri kadar yardım ve destek bulamama, ilgisiz ebeveynlik, aile içi şiddet ve okulda başarısızlık faktörlerinin okul terki riskini belirgin şekilde artırdığını ifade etmişlerdir.

MEB'in (2013) Türkiye’de 12 istatistikî bölge ve 15 ilde, araştırmanın yapıldığı tarihten önceki son iki senede okulu ortaöğretim seviyesinde terk eden çocuklar üzerine gerçekleştirdiği çalışmanın verilerine göre çocuklarının %90.2’sinin anneleri, %80.2’sinin de babaları ilköğretim seviyesinde ya da düşük bir seviyede eğitim durumuna sahiptir ve %87.2’si ev hanımıdır. Okulu terk eden çocukların %37.2’sinin ortalama ev geliri dönemin açlık sınırı ve altında, %37.6’sının açlık ve yoksulluk sınırı arasındadır.

Sonuç olarak, okul terkinin nedenleriyle ilgili alan yazın incelendiğinde tek bir sebepten bahsedilemeyeceği görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaları aile kaynaklı

nedenler (Aküzüm vd., 2015; Karacabey, 2018; Köse, 2014; Özgü, 2015); okul kaynaklı nedenler (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Boyacı ve Öz, 2018; Sütçü, 2015); çevresel kaynaklı nedenler (Karacabey ve Boyacı, 2018; Taş vd., 2013; Zorbaz, 2018) ve bireysel nedenler (Köse, 2014; Şahin, 2017; Yüner ve Özdemir, 2017) olarak 4 başlık altında toplamak mümkündür. Okul terki, eğitimi etkileyen bireysel ve toplumsal faktörlerin etkileşimiyle şekillendiği için, bu faktörlerin iç içe geçmiş bir yapısı olduğundan oldukça karmaşık bir konudur. Bu karmaşıklık, okul terki etkileyen faktörlerin genellikle birbirleriyle ilişkili olduğunu ve aynı anda birçok faktörün etkili olabileceğini gösterir (Taş vd., 2013). Buradan yola çıkarak okul terki kavramını ekolojik model çerçevesinde ele almak faydalı olacaktır.

Ekolojik Model Çerçevesinde Okul Terki

Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistem yaklaşımı, çocuğu temel alarak çeşitli sistemleri sınıflandırır ve ilişkileri incelemeyi amaçlar. Bu yaklaşıma göre, çocuğun en yakın çevresini oluşturan mikro sistem, aile, okul ve öğretmen gibi unsurları içerir. Okul terki ele alınırken, ilk olarak mikro sistemde yer alan çocuk ve ailesine odaklanmak önemlidir. Mikro sistemdeki unsurlar arasındaki etkileşimler, okul-aile iş birliği gibi faktörler, mezosistem adını verdiğimiz bir düzey oluşturur. Egzosistem, çocuğun doğrudan etki edemediği ancak gelişimini etkileyen unsurları içerir. Örneğin, ebeveynlerin işsizlik veya sınırlı gelire sahip olması gibi olumsuz durumlar, çocuğu dolaylı biçimde etkileyen faktörlerden biridir. En geniş kapsamlı sistem olan makrosistem, kültürel ve ideolojik çerçeveyi belirler. Tüm bu sistemler arasında bir etkileşim ve bağlantı bulunur, her faktör diğer sistemlerle ilişki içindedir. Anderson vd. (2014) tarafından ifade edildiği gibi, bu sistemler çocuğun gelişimini etkileyen karmaşık bir ağ oluşturur, her biri diğerleriyle iç içe geçmiş bir şekilde ilişkilidir.

Ekolojik model bağlamında okul terki ele alındığında mikrosistemde aile ve çocukla ilgili nedenler yer alır. Bunlar arasında akademik başarısızlık (Fortin vd., 2006; Köse, 2014), davranış problemleri (Özer vd., 2011; Özgü, 2015), yüksek devamsızlık oranı (Rumberger, 1995), anne-babanın sağ olmaması (Karacabey, 2018), ilgisiz aile (Şimşek ve Şahin, 2012)

ve çalışmak zorunda olmak (Aküzüm vd., 2015) sıralanabilir. Okul-aile iş birliği ve aile katılımı gibi, çocuğun aktif olarak içinde bulunduğu mikrosistemler arasındaki ilişkileri kapsayan mezosistem, bireyin etrafındaki hukuk, eğitim ve eğitim politikaları gibi faktörleri dolaylı olarak etkileyen egzosistemdir (Özel ve Çetinkaya-Yıldız, 2020). En dışta kültürü, değerleri ve benzeri unsurları içeren en geniş çerçeveyi sunan ise makrosistem bulunmaktadır (Zorbaz ve Özer, 2020).

Tahir vd. (2019) tarafından ekolojik bileşenlerin eğitim üzerindeki etkilerini değerlendiren 10 katılımcı ile bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma, mikro, mezo, egzo ve makro sistem seviyelerindeki etkileşimleri inceleyerek eğitim sürecinin geniş bir perspektifini sunmayı amaçlamıştır. Mikrosistem seviyesinde, sınıf ikliminin, kaynakların, öğrenme araçlarının ve öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerin, eğitim sürecinde belirleyici bir öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf dinamiklerinin, öğrenme materyallerinin ve bireyler arası etkileşimin, eğitimin kalitesini ve etkinliğini etkilediği vurgulanmıştır. Mezosistem seviyesinde, öğrenci öğrenimini destekleyen farklı iş birliklerinin önemine vurgu yapılmıştır. Bu seviyede, öğrencilerin eğitimine katkı sağlayan çeşitli paydaşlar arasındaki etkileşimlerin, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Egzosistem seviyesinde, okul politikalarının, yönetimin ve okul yapısının eğitim sürecine etkisi ele alınmıştır. Okulun dışındaki faktörlerin, özellikle okul politikalarının ve yönetiminin, öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Makrosistem seviyesinde, araştırmacılar okul dışındaki ayrımcı ve önyargılı söylemlerin eğitim sürecini nasıl etkilediğini analiz etmişlerdir. Toplumsal yapıdaki genel tutumların, öğrenciler arasındaki ilişkilere ve eğitim kalitesine etkisi üzerinde durulmuştur.

Koç vd. (2020) tarafından yapılan araştırma, lise çağındaki öğrenciler arasında okuldan ayrılmanın çeşitli faktörlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Uyum sorunları, aile, öğretmenler, ekonomik durum ve cinsiyet gibi faktörlerin, öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda, okula uyum sorunu yaşama riskini artıran faktörler arasında düşük sosyoekonomik düzey,

olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi, düşük aile katılımı ve kadın olma durumu öne çıkmaktadır. Bu faktörlerin, öğrencilerin okulu bırakma kararı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Diğer taraftan, Taş vd. (2013) tarafından yapılan bir çalışma, okul terkini etkileyen nedenlerin tek boyutlu olmadığını, bunun yerine okul, çevre, aile ve birey kaynaklı çeşitli faktörlerin rol oynadığını ifade etmektedir. Bu çalışma, okul terkine yol açan sebeplerin çok katmanlı ve karmaşık olduğunu göstererek, tek bir nedenin öğrencilerin okulu bırakma kararını açıklamada yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Zorbaz'ın (2018) yürüttüğü araştırma, okul terkini biyoekolojik model bağlamında inceleyerek, çeşitli etkenlerin okul terkini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin okul dışında bir işte çalışması, okulu terk etmiş bir arkadaşına sahip olma, okula karşı olumsuz bir bağlılık hissetme ve okul disiplini ile sosyal ilişkiler açısından sorunlar yaşama, okul terki riskini artırabilir. Zorbaz ve Özer (2020) okul terki riskini ekolojik model çerçevesinde ele aldıkları ve Ankara'da farklı liselerde kayıtlı öğrencilerle yaptıkları çalışmada okul terkinin hem bireysel hem de çevresel nedenleri olduğuna dikkat çekmektedirler. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre okul dışında bir işte çalışmak, okuldan ayrılan bir arkadaşına sahip olmak, antisosyal davranışlar ve çevreyi riskli algılamak okul terki riskini artırmaktadır.

Robison vd. (2017) ortaokul öğrencilerin okul terkini ekolojik model çerçevesinde ele aldığı araştırmasında okul terkinin yordayıcılarını sınıfta kalma, okuldan uzaklaştırma cezası ve yoksulluk olarak sıralamışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre uzaklaştırma cezası alan öğrencilerin mezun olma olasılığı %28'dir. Aynı araştırmanın bir diğer bulgusu da ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin, orta ve yüksek ekonomik şartlara sahip öğrencilere göre okul terkinin riskinin daha yüksek olduğudur.

Sonuç olarak araştırmalar okul terkini etkileyen faktörlerin çok katmanlı ve karmaşık olduğunu göstermektedir. Okul terki genellikle uzun süreli bir süreçtir ve çeşitli etmenlerin bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkar. Mikro sistemdeki aile ve çocukla ilgili nedenlerin yanı

sıra, mezosistemdeki okul-aile iş birliği ve egzosistemdeki dışsal etmenlerin de rol oynadığı görülmektedir

Öznel İyi Oluş ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar

Öznel iyi oluş, kişinin olumlu, olumsuz duygularıyla yaşamdan aldığı doyumunu arasındaki kişisel değerlendirmesini ifade eder (Diener ve Diener, 1996). Bu değerlendirme, bireyin davranışlarını, mevcut duygusal durumunu ve yaşam doyumuyla ilgili kişisel değerlendirmesini içerir; aynı zamanda iş, arkadaşlık, okul, evlilik gibi sosyal yaşam alanlarından aldığı tatmini de kapsar. (Diener, 1984). Bununla birlikte, Jahoda (1959) iyi oluşu olumlu duygulanım olarak açıklarken Bradburn (1969) iyi oluşun tek bir bileşenden oluşmadığını çünkü olumlu duygulanımla olumsuz duygulanımın farklı bileşenler olduğunu ifade etmiştir. Andrews ve Whitney'in (2012) yılında yaptığı çalışmayla birlikte de iyi oluş yalnızca olumlu ya da olumsuz duygulanım değil aynı zamanda yaşam doyumunu bileşenini de içerdiğini ortaya koymuştur. Myers ve Diener'a (2009) göre, öznel iyi oluşun üç temel bileşeni bulunmaktadır: Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu. Olumlu duygulanım, bireyin deneyimlediği umut, ilgi, güven, heyecan gibi olumlu duyguları içerirken, olumsuz duygulanım suçluluk, nefret, öfke, üzüntü gibi olumsuz duyguları kapsar (Kalafat, 1996). Yaşam doyumunu ise bireyin yaşamındaki farklı alanlardaki doyumunu değerlendiren bilişsel bir ölçüdür. Bireyin sıkça haz aldığı deneyimler yaşayıp ve haz almadığı deneyimleri daha az yaşadığında, yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu ifade edilebilir (Şimşek, 2019). Bu nedenle, öznel iyi oluş, kişinin hayatını duygusal ve bilişsel yönden değerlendirmesini içerir. Bu değerlendirme, bireyin pozitif ve negatif duygusal deneyimleri ile yaşam doyumunu arasındaki dengelyi yansıtarak, kişisel bir memnuniyet ölçüsü oluşturur.

Garbarino (2014) çocukların ve ergenlerin yaşamının farklı mikrosistemlerde geçtiğini ve her birinin bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde özgün etkileri olduğunu vurgulayarak, öznel iyi oluşun ekolojik bir perspektif içinde anlaşılabilceğini belirtmektedir. Öznel iyi oluşu ekolojik bir perspektifte ele alan Lee ve Yoo'nun (2015) 11 ülkeyi karşılaştırdığı çalışmasında

aile faktörlerinin öznel iyi oluşun %40'ını açıkladığı belirtilmektedir. Aynı çalışmada öznel iyi oluşa en çok katkıda bulunan alanın aile memnuniyeti olduğu ifade edilmektedir. Lawlwe vd. (2017) farklı ülkelerden çocuklarla yapmış olduğu çalışmada öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcılarının aile ilişkileri, okul ve mahalle iklimi olduğunu belirtmişlerdir.

Bireyin öznel iyi oluşu, olumlu duygularının olumsuz duygularından daha baskın olması ve kendi yaşamının niteliği ile ilgili bilişsel değerlendirmesinin olumlu olması ile ilişkilidir (Tuzgöl-Dost, 2006). Bu çerçevede, yapılan çalışmalar, psikolojik ihtiyaçların tatmininin öznel iyi oluş üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Cihangir-Çankaya, 2009; Kocayörük, 2012; Lynch, 2004; Özer, 2009; Sheldon ve Niemiec, 2006). Alanyazında yapılan incelemelerde, temel psikolojik ihtiyaçların ve ebeveyn algısının öznel iyi oluşu öngördüğüne dair araştırma bulgularına sıkça rastlanmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2009; Kocayörük, 2012). Örneğin; Akbağ ve Ümmet (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukluk dönemine yönelik anne ve babadan algılanan ilgi/kontrol davranışının artmasıyla öznel iyi oluş düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun artması, özellikle öznel iyi oluş düzeyinde ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma boyutlarında artışla ilişkilidir. Ancak, bazı çalışmalarda ailenin çocuk üzerindeki kontrolünün artmasıyla birlikte öznel iyi oluş gibi psikolojik olumlu özelliklerin azaldığı ifade edilmiştir (Duriez ve Soenens, 2006; Trash ve Elliot, 2004). Bu durum, aile içi ilişkilerin öznel iyi oluş üzerinde karmaşık etkileşimlere neden olduğunu ve bu etkileşimlerin farklı faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

İyi oluşla ilgili yapılan çeşitli çalışmalar olmasına karşın, iyi oluş ve okul terki riskini ele alan kısıtlı sayıda çalışma vardır. Sürücü vd.'nin (2018) öğrencilerle ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği öznel iyi oluş ile okul güvenliğinin arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının, öğrencilere göre daha olumlu olmasının bir sonucu olarak öznel iyi oluş puanlarının de daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Hamalainen vd. (2023) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin öznel iyi oluşlarının eğitime devam etmeleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmayla daha

yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip öğrencilerin, lise sonrasında eğitime daha yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür. Korhonen vd. (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada okullarda öznel iyi oluşu teşvik eden müdahalelerin; okul terki, devamsızlık ve akademik başarısızlık durumlarını azalttığını belirtmişlerdir. Limone vd. (2022) okul terki üzerine yapmış olduğu sistematik incelemesinde öğrencinin okuldaki iyi oluş halinin okul terkini ve sosyal problemlerini büyük oranda etkilediğini ve bunun okul iklimi, öğretmen öğrenci ilişkisi ve okuldaki sosyal yapı ile ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, okulda kendini bir akran grubuna ait hissetme olumlu duygulanımının okul terki riskini düşürdüğü ve yalnızlık duygusunun okul terkinin yordayıcısı olduğunu belirten çalışması ile Frostad vd. (2014) duyguların okul terki riskinde önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Battin-Pearson vd.'nin (2000) yaptığı çalışmada ise okul terkinin en önemli yordayıcısı düşük akademik başarı olarak belirlenmiştir. Bücker vd. (2018) yaptıkları meta analiz çalışmasında düşük akademik başarının öznel iyi oluş ile istatistiksel olarak ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Suldo ve Shaffer'in (2008) çalışmasının sonuçları, ergenlik döneminde akademik işlevsellik için yüksek öznel iyi oluşun önemini desteklemektedir. Yüksek öznel iyi oluşa sahip öğrenciler daha iyi okuma becerilerine, okul devamına, akademik öz algılara, akademik hedeflere, sınıf arkadaşları ve ebeveynlerden sosyal desteklere, kendine ait fiziksel sağlık algısına ve daha az sosyal soruna sahiptir.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen bulgular, öğrencilerin öznel iyi oluşlarının, eğitime devam etme ve olumlu akademik sonuçlar elde etme konusunda önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Nitekim öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemeye yönelik müdahalelerin, genel okul başarısı ve devam oranları üzerinde olumlu etkiler sağlayabileceği ilgili çalışmalarda da ifade edilmektedir (ör., Smith ve Johnson, 2021).

Umut ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar

Umudu, Lazarus (1999) olumlu bir yapı olarak tanımlayarak, belirli bir durumun olumlu sonuçlanmasına ilişkin beklenti düzeyi olarak nitelendirir. Snyder vd. (1991) umudu iki

farklı bileşenin karşılıklı etkileşiminden belirlenen bilişsel bir yapı olarak kavramsallaştırır ve bu bileşenleri bireyin “amacına yönelik kararlılığı” ve bu amaca ulaşmak için “planlanan yollar” olarak tanımlar. Amaca yönelik kararlılık motivasyonel bileşeni temsil ederken bir hedefe ulaşmak için gerekli zihinsel enerji anlamına gelir. Planlanan yollar ise bireyin engellere karşı esnek olma yeteneğini ve istenen hedeflere ulaşmaya çalışırken alternatif yolları görebilme ve üretebilme yeteneği demektir. Geraghty vd.’nin (2010) yaptığı çalışmaya göre bu iki bileşeni ile umut, terk etme davranışını tahmin etmede rol oynayan önemli bir etmendir.

Tarhan ve Bacanlı'nın (2016) ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencileri içeren çalışması, umut tanımının yaşa göre değiştiğini ve bu değişimde bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi, özellikleri, sosyoekonomik ve kültürel ortamın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Edwards (2010) tarafından belirtilene göre, yüksek umutlu bireyler diğerleriyle güçlü bağlar geliştirir ve umut aktif başa çıkma, duygusal destek arama, sosyal destek arama ve kabul gibi başa çıkma davranışları ile yüksek oranda ilişkilidir (Barlow, 2002).

Snyder'a (2000) göre, ev çevresi ve özellikle çocuk aile iletişimi ve etkileşimi, bireyin umut düzeyini etkileyen en kritik faktördür. Ebeveynlik tarzlarının umut düzeyini etkileyebileceğini belirten araştırmalara da rastlanmaktadır (Griess, 2010; Heaven ve Ciarrochi, 2008). Otis vd. (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada, ön ergenlerde ebeveyne bağlanmanın umudu olumlu yönde önemli bir şekilde öngördüğü bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, Sharma (2017) çocukların umutsuzluğunun nedenlerini yetersiz beslenme, okul iklimi, istismar ve kültürel faktörler olarak tanımlamıştır. Özmen vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kentsel bölgelerde yaşayan çocukların umut puanlarının daha yüksek olduğu, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ise umut puanlarının daha düşük olduğu vurgulanmıştır.

Yüksek umut seviyelerine sahip bireylerin, düşük umutlu bireylere kıyasla amaçları için yeni adımlar atmada daha cesur hissetmektedir. Ayrıca yüksek umut düzeyine sahip bireyler daha iyimserdir, kendilerine yaşam hedefi koyma eğilimindedir ve kendilerini

karşılaştıkları zorluklara aşabilecek kapasitede görmektedirler (Snyder vd., 1997). Snyder'a (2002) göre yüksek umut akademik, atletizm, fiziksel sağlık, psikolojik uyum ve psikoterapide daha iyi sonuçlarla tutarlı olarak ilişkilidir. Marques vd.'nin (2015) 11-17 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı çalışmaya göre de en yüksek umut düzeyine sahip öğrenciler okula bağlılık ve akademik başarıları ile yaşam memnuniyeti, öz değer ve zihinsel sağlıkları, umut düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek ortalama puanlara sahiptirler.

Worrell ve Hale (2001) lise öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin geleceğe dair umut puanlarının okul terkinin anlamlı şekilde yordadığını ve gelecek konusunda daha umutlu olan öğrencilerin okula devam etme konusunda daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Yee Wan ve Tsui (2020) okula devam etmeyen öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin gelecekleri konusunda daha umutsuz olduklarını belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2013) UNICEF'in desteği ile Şanlıurfa'nın da içinde bulunduğu 15 ilde okul terki ve sınıf tekrarının nedenleri üzerine yaptığı araştırmada özellikle kısıtlı maddi durumdan kaynaklanan umutsuzluk ve eğitimden vazgeçme, öğrencilerin okulu terk etmesinde başlıca neden olarak gösterilmiştir.

Özetle, alanyazında öğrencilerin geleceğe dair yaklaşımlarının, okula devam etme tutumları üzerinde etkili olduğu ve geleceğe yönelik umut geliştirmenin okul terkinin önleme üzerinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Yorğun, 2022). Yapılan araştırmalar daha umutlu öğrencilerin daha az umutlu öğrencilere kıyasla okulda ve hayatta daha başarılı olduklarına işaret etmektedir.

Aile Yaşam Doyumu ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar

Aile, toplumun en temel kurumu olarak kabul edilir (Bayer, 2013). Tüm aile üyeleri arasında etkileşimde bulunan ve parçaların birleşimiyle oluşan bir bütün olarak, değişime açık bir sistemdir (Çalışkan vd., 2017). Bu sistem, tüm aile üyelerinin mutlu olmalarını ve yaşamlarına anlam katmalarını sağlamak adına işler. Çünkü bireyler, sistem içinde

benliklerini oluştururken deneyimledikleri memnuniyeti, yaşamlarını şekillendirmek için kullanırlar (Dağlı ve Baysal, 2016).

Birçok araştırma, yetişkinlerin yaşam doyumunu incelemiştir. Son yıllarda da çocuk ve gençlerin yaşam doyumlarına odaklanan çalışmalarda bir artış bulunmaktadır (Park vd., 2004). Gilman ve Huebner'in (2006) 6. ve 12. sınıf kademeleri arasında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmaya göre ergenlerin yaşam doyumları arttıkça kaygı ve umutsuzluk düzeyleri düşmekte, benlik saygısı ve umut düzeyleri yükselmektedir. Ayrıca yaşam doyumunu yüksek olan ergenler akademik olarak daha başarılı ve akran ve ebeveynleriyle ilişkileri ile okula ve öğretmenlere yönelik tutumları daha olumludur. Stavropoulos vd. (2015) lise öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada aile yaşam doyumunu ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Bowlby (1969) bireylerin kendilerini algılama şekillerinin, önemli aile figürleriyle olan erken çocukluk deneyimlerinden güçlü bir şekilde etkilendiği belirtmiştir. Baltacı ve Karataş (2015) tarafından yapılan bir çalışma, ortaokul öğrencilerinde sosyal desteğin, yaşam doyumunu ve psikolojik sağlamlığın önemli birer belirleyeni olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Abolghasemi ve Varaniyab'ın (2010) İran'da 14-17 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı bir çalışmada, psikolojik sağlamlığın, çocuklarda yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde öngören bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Huebner (1991) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ise aile ve yaşam doyumlarının yaş, sınıf, cinsiyet ve ebeveynlerin birlikte oluşu gibi değişkenlere göre farklılık göstermediğini ancak kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre daha yüksek düzeyde aileden ve yaşamdan memnuniyet yüksek özsaygı, dışadönüklük ve düşük kaygı ile ilişkilidir.

Akhlaq vd. (2013) ergenlerde aile yaşam doyumunun yordayıcılarını araştırdıkları çalışmalarında aile iletişimin ergenlerde aile yaşam doyumunun en önemli yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya paralel olarak Noller ve Fitzpatrick (1990) aile iletişimi ile aile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde güçlü bir korelasyon olduğunu belirtmişlerdir. Shek (2000) ise ergenlik döneminde ebeveynlerle kurulan sağlıklı iletişimin

hem algılanan aile memnuniyetinde hem de ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde doğrudan etkisinin olduğunu bildirmiştir.

Okul ortamı, öğrencilerin hayatlarında önemli bir yer tutan ve büyük bir zaman dilimini geçirdikleri mekânlar olarak önemlidir (Theron, 2016). Telef vd. (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, yaşam doyumu ile okul iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Telef (2014) ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada okul doyumunun yaşam doyumu ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir.

Lewis vd. (2011) yapmış oldukları çalışmada ilkokul ve lise arası geçişlerde aile yaşam doyumunun çocukların okula devam etmesinin üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Hampden-Thompson ve Galindo (2017) İngiltere’de yapmış oldukları boylamsal çalışmada aile ile kurulan ilişkilerin, çocukların okul memnuniyeti üzerinde aracı rolü üstlendiğini, ailesiyle daha yakın ilişkilere sahip olduğunu ifade eden çocukların okul hayatından da daha yüksek oranda memnun olduğunu ve dolayısıyla eğitime daha fazla katılım gösterdiklerini saptamışlardır. Ayrıca Tamer (2014) çalışma grubunda bulunan okul terki deneyimine sahip gençlerin daha fazla yalnız zaman geçirdiğini, okula devam eden gençlerin ise boş zamanlarını aileleri ile sosyal etkinliklere katılarak geçirdiğini belirtmektedir. Bunun yanında okula devam eden öğrencilerin ailelerinin terk edenlere göre çocuklarının okul başarısı ile daha ilgili olduğu ve çocuklarına ders çalışması için daha uygun ortam sağladığı söylenebilmektedir. Rumberger vd. (1990) ailenin çocukların eğitimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında ailelerin ekonomik ve demografik özellikleri benzer olduğunda dahi okulu bırakanların daha çok kendi başlarına kararlar almak zorunda kaldıkları ve ebeveynlerinin eğitimlerine daha az katıldığı ailelerden gelme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Okul terki riskinin kişisel, aile ve okul bağlamında değerlendiren başka bir çalışmada da aileden daha az destek gören, daha az memnuniyet belirten çocukların okul terki konusunda daha riskli grupta oldukları görülmüştür (Fortin vd., 2006).

Sonuç olarak, çocukların yaşam doyumu üzerinde aile ve okul faktörlerinin birlikte etkili olduğu, bu faktörlerin çocuğun genel yaşam memnuniyetini ve okul başarısını şekillendirdiği söylenebilir. Bu nedenle, çocukların gelişimini değerlendirirken aile ve okul faktörlerini birlikte ele almak önemlidir.

Okul İklimi ve Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar

Okul iklimi iyileştirme çabaları; bireyin, aile, okul ve çevresinin diğer katmanlarının öğrenmesini ve davranışını etkilediğini belirten ekolojik sistem teorilerine dayanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Felner vd. (2001) tutarlı ve olumlu okul ikliminin; sosyo-duygusal, davranışsal ve akademik zorlukların önlenmesinde, yaşam başarısı, iyi olma ve dayanıklılık için gerekli olan tam gelişim yeterliliklerinin kazanılmasında güçlü bir etki yarattığını belirtmişlerdir.

İklim kavramı genellikle okul ve sınıf ortamındaki yaşam kalitesini tanımlamak için kullanılırken; okul ikliminden bahsederken, genellikle ortam, atmosfer, nitelik ve hava gibi kavramlar da kullanılır (Özdemir, 2010). Okul iklimi, okul çalışanları tarafından algılanan, davranışları etkileyen ve birikimli bir algıya dayanan okul ortamının göreceli olarak tutarlı özelliğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve personel, olumlu bir okul atmosferinde bireysel olarak değerli hissederler. Okuldaki üyeler, etkili bir şekilde olumlu bir iklim oluşturmaya katkıda bulunurlar. Ayrıca, okuldaki üyeler, bu atmosferin oluşturulmasında ilgi gösterme, sosyal gelişim, okul içi dayanışma, iletişim, akademik gelişim ve katılım gibi fırsatlarla ilişkilidirler (Gonder ve Hymes, 1994). Bryk (2010) okulları incelediği araştırmasında sağlıklı okul iklimi geliştirmenin temelini, profesyonel kapasite (örneğin, öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okul tabanlı öğrenme toplulukları); düzen (güvenlik ve normlar); okul-aile-toplum bağları ve öğretim rehberliği (örneğin, müfredat uyumu ve akademik taleplerin doğası) olduğunu belirtmiştir. Pozitif ve sürdürülebilir okul iklimi, olumlu çocuk ve gençlik gelişimi, etkili risk önleme, akademik başarı, artan öğrenci mezuniyet oranları ve öğrenmelerin kalıcılığı ile ilişkilidir (Thapa vd., 2012).

McCombs ve Pope (1994) sağlıklı bir iklime sahip okulların okuldaki tüm paydaşların söz sahibi olduğu, öğretmenlerin öğrencileri teşvik ettiği ve öğrencilerin fikirlerine değer verildiği, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin güçlü olduğu okullar olduğunu belirtmişlerdir. Kurulan bu olumlu ilişkilerin öğrencilerin sosyal normlara uyma olasılığını arttırdığı, devamsızlık ve okul terki riskini azalttığı görülmektedir (Hogekamp vd., 2016; Veenstra vd., 2010).

Sağlıklı bir okul iklimi, genellikle daha yüksek öğrenci başarısı ve daha az yabancılaşma ile olumlu bir ilişki içerisindedir (Hoy vd., 1991). Özdemir'in (2010) yürüttüğü bir araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleriyle akademik programlardan memnuniyet düzeyi arttıkça, okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin de arttığını göstermektedir. Ancak, okuldaki şiddet algısı arttıkça, okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyi azalmaktadır. Akman'ın (2010) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin genel okul iklimi algısında anne eğitim düzeyi, sınıf kademesi ve cinsiyet gibi faktörler açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve aile birey sayısı değişkenleri açısından belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Cornell ve Huang (2016) tarafından yapılan çalışmada disiplin ve destekleyici öğretmen- öğrenci ilişkileriyle karakterize okul iklimine sahip okullarda daha düşük okul terki oranları, daha az riskli davranış ve daha düşük şiddet olduğu görülmüştür. Wood vd. (2017) okulun büyüklüğü ve sosyoekonomik durumunun okul terki üzerinde etkili olduğunu, daha düşük sosyoekonomik şartlardaki okullara giden çocukların eğitim konusunda daha sınırlı kaynaklara sahip oldukları ve okula devam konusunda daha dezavantajlı konumda olduklarını belirtmişlerdir.

Paksi vd. (2023) okul terki riskinin yordayıcılarını ortaya koymak için öğrenci ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada olumlu okul ikliminin okul terkinin önlenmesinde koruyucu bir faktör olduğunu söylemişlerdir. Liseden mezun olan ve lisede okuldan ayrılan iki grup öğrenciyle yapılmış başka bir çalışmada ise mezun öğrencilerin, okulu bırakan öğrencilere

göre anlamlı derecede daha yüksek okul iklimi algıları olduğu ifade edilmiştir (Worrell ve Hale, 2001). Gatson ve Enslin (2021) ise lise terki yaşayan 16 öğrenciyle yapmış oldukları fenomenolojik çalışmada öğrencilerin okul terki deneyimleri üzerinde olumsuz okul ikliminin önemli bir etkisi olduğunu saptamışlardır. Ruus vd. (2007) okul iklimi müdahale programlarının öğrencilerin başa çıkma becerilerini ve öznel iyi oluşlarını pozitif yönde etkilediğini ve okul terki riskini azalttığını belirtmişlerdir.

Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin okul terki riskini azaltabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul iklimine pozitif bir şekilde katkıda bulunmaları, öğrencilerin okula bağlılığını artırabilir ve dolayısıyla okul terki riskini azaltabilir. Sonuç olarak, okul iklimi, öğrenci başarısı, davranışsal gelişim ve genel öğrenci memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahip olan kritik bir faktördür. Okul iklimini olumlu yönde etkilemek, öğrencilerin okulla bağlılığını artırabilir ve okul terki riskini azaltabilir.

Pandemi Döneminde Okul Terki Riski ile İlgili Araştırmalar

Dünya Bankası'nın 2020 verilerine göre, düşük ve orta gelirli ülkelerdeki eğitim yoksulluğu oranı %53 seviyesindedir. Bu ülkelerdeki çocuklar, en sınırlı eğitime erişim, en yüksek okul bırakma oranı ve öğrenme açığı ile karşı karşıya kalmaktadır (Dünya Bankası, 2020). Gelişmekte olan Türkiye'de de eğitime erişim ve sağlanan eğitim imkanlarında bölgeler ve farklı sosyoekonomik düzeyler arası eşitsizlikler bulunmaktadır (Balcı, 2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçişle birlikte dezavantajlı ve hassas gruplarda yer alan çocuklar; imkanlarının kısıtlı olması sebebiyle derslere daha az devam edebilmiş ve daha fazla öğrenme kaybı yaşamıştır (Yıldırım ve Koyuncu, 2022).

Küresel salgın döneminde, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları arasında bilgisayar, tablet, telefon, internet gibi dijital eğitim materyallerine sahip olmama, teknolojik araçları kullanma bilgilerinin yetersiz olma, evdeki çocukların ders saatlerinin çakışması, kendi özel odalarının bulunmama ve yetişkinlerin eğitimi takip edebilecek düzeyde olmama gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Başaran vd., 2020; Bozkurt, 2020). Uzaktan

eğitim sũreciyle birlikte devamsızlık ve okul terkinin takibi zorlaşmış bũylece okul terki konusunda risk altında olan öğrencilerin okul terki riski artmıştır (Seyhan, 2021).

Yıldırım ve Koyuncu'nun (2022) pandemi sonrası meslek liselerinde okuyan öğrencilerin okul terki ve devamsızlıklarının nedenlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, okul terki nedenleri ũ ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar: aile kaynaklı sebepler (aile desteğinin azlığı, ekonomik sorunlar, aile içi şiddet gibi), sosyal çevreden kaynaklı sorunlar (arkadaş çevresi ve yanlış örnekler) ve bireysel kaynaklı sebeplerdir (sosyal medyanın fazla kullanılması, akademik başarısızlık ve geleceğe ilişkin umutsuzluk). Akkan vd. (2021) pandemi sırasında okula kayıtlı 50 öğrenciyle yapmış oldukları nitel araştırmada mevcut sosyoekonomik eşitsizliklerin pandemiyle birlikte çocukların teknolojik araçlara ve eğitim materyallerine erişim eksikliğine bağlı olarak arttığını özellikle de kız çocuklarının artan ev içi sorumlulukları sebebiyle eğitimden geri kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Koronavirũs pandemisi dönemine benzer olarak Sierra Leone'de Ebola krizinden sonra özellikle kız öğrencilerin okula gitme olasılığı %16 dũřũř göstermiş ve çocukların okulu bırakmalarında artan ocuk işçiliği ve ocuk evliliklerinin etkisi olduğu dũřũnũlmũřtũr (Dũnya Bankası, 2020). Nitekim Bayley vd.'nin (2023) alışmasında pandemi sonrası okulların tekrar açılmasıyla birlikte özellikle kırsalda yaşayan çocuklar ve kız çocuklarının okula dönme oranlarının belirgin dũzeyde daha dũřũk olduğu ve okula dnmemelerinin altında yatan sebeplerin ise erken evlilik ve ev içi artan sorumluluklar olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgularla paralel olarak Haider vd. (2021), Ilonga vd. (2020) ve Shuja vd. (2022) pandeminin eğitim ũstũndeki etkileriyle ilgili yapmış oldukları çalışmalarda pandemiyle birlikte okul terki oranlarının arttığını ve özellikle kız öğrencilerin bu konuda dezavantajlı durumda olduklarını ifade etmişlerdir.

Khan ve Ahmed (2021) pandemi döneminde okul terkinin artmasının nedenini ebeveynlerin iş kayıpları sonucunda ekonomik sorunlarla başa çıkmak için çocukların da okul dışında bir işte çalışmak zorunda kalmaları olarak ifade etmişlerdir. Dessy vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, Nijerya'da pandeminin eğitime etkilerini incelemiş ve pandemi

öncesi %90 olan okula kayıt oranının pandemi sonrasında %82'ye düştüğünü ve bu düşüşün özellikle 15-18 yaş arasındaki öğrencilerin okul terkine bağlı olduğunu belirtilmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak Brezilya'da yapılan çalışmada da lise öğrencilerinin okul terki riskinin pandemiyle birlikte üç kat arttığı ve öğrencilerin özellikle ekonomik sebeplerle okulu bırakmak zorunda kaldığı görülmüştür (Lichand vd., 2021).

Kadzamira vd. (2021) Malavi'de yapmış oldukları çalışmada pandemi döneminde okul terki cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken, okul terki nedenleri farklılık göstermektedir. Kız çocuklarının okulu bırakma nedenleri arasında evlilik ve hamilelik öne çıkarken, erkeklerin yeniden kayıt yaptırmama nedeni ekonomik zorluklardır. Bu sonuçlar, pandemiden sonra ergen gebeliklerinin arttığını ve bu durumun okul bırakma ile ilişkilendirildiğini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Bandiera vd., 2019; Elston vd., 2017; Grant ve Hallman, 2008; Stoner vd., 2019).

Sonuç olarak, pandeminin eğitim sistemlerine olan etkileri, özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde eğitim yoksulluğunu artırmış ve okul terki riskini yükseltmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin teknolojik araçlara erişim sorunları, ekonomik zorluklar, aile içi şiddet gibi faktörlerin okul terki riskinin artmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Okul Terki Riski ve Sosyodemografik Değişenlerle İlgili Araştırmalar

Binici (2023) lise öğrencilerinin okul terki riskini çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre incelediği çalışmasında okul terki riskinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadınların okul terki riskinin erkeklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Akhtar (1996) yapmış olduğu çalışmada kadınların okul terki oranlarının erkeklere göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Brandt'in (1992) çalışmasında ise okul terki riski cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Sütçü (2015) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada kadın öğrencilerin okul terki riski puanları erkeklere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Begu (2014) lise öğrencilerinin okul terki riskini araştırdığı çalışmasında, zorunlu eğitimin bittiği 9. sınıftan itibaren kadınların okul terki oranlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ifade

etmiştir. Rafique ve Ahmed (2019) ortaokul öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada ise erkek öğrencilerin okul terki oranlarının okul içinde daha çok fiziksel cezaya maruz kalmaları sebebiyle kadınlardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Okul terki ile sınıf kademesinin ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında okulda geçirilen ilk yılın okul terki üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Albuquerque, 2008; Napoli ve Wortman, 1998). Bülbül (2012) özellikle ilk yaşanan uyum sorunlarının ve akademik başarısızlığın okul terkinin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Neild vd. (2008) lisede okul terki yaşayan öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada okulu terk eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun lisenin ilk yılında akademik başarısızlık yaşayan öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan okul terkinin sınıf kademesine göre farklılık göstermediği çalışmalar da mevcuttur (Sütçü, 2015; Zorbaz, 2018).

Okul terkinin gelir düzeyiyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında Sütçü (2015) gelir düzeyiyle okul terki riski arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Tunç'un (2019) çeşitli nedenlerle lise okuldan ayrılan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada okulu terk eden öğrencilerin genellikle düşük ve orta düzey gelire sahip oldukları görülmektedir. Özer (1991) sosyoekonomik açıdan sorun yaşayan ailelerin çocuklarının okul terki riskinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Arslan'ın (2021) lise öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada ekonomik sebeplerle okul dışında bir işte çalışan çocukların okul terki riskinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bülbül (2012) okul terki yaşayan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin okul terki sebeplerini ekonomik zorluklar ve okul dışında bir işte çalışmak zorunda olmak olarak açıkladıklarını belirtmiştir. Şahin vd. (2016) okul terkinin ekonomik nedenleri olarak okul malzemelerinin eksikliği ve özellikle erkek çocukların aile gelirine katkıda bulunmak zorunda kalmalarını işaret etmiştir. Araştırmalar sadece ailenin değil çevrenin sosyoekonomik düzeyinin de okul terki üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Kearney ve Levine, 2014). Chetty vd. (2015) düşük gelirli hanelerin yaşadığı mahallelerden daha yüksek gelirli hanelerin olduğu mahallelere erken yaşta taşınan

çocukların daha yüksek okula devam etme oranlarına sahip olduğu ve sonrasında iş hayatında daha yüksek ücret karşılığında çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Okul terkinin aile ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında Sütçü (2015) anne babası ayrı olan öğrencilerin okul terki riski puanlarının anne babası birlikte olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Okul terkinin; gelir düzeyi düşük, kardeş sayısı yüksek ve kırsal kesimlerde yaşayan ailelerden gelen çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir (Karacabey, 2018; Şimşek, 2011; Uysal, 2008). Bu araştırmalara paralel olarak Küçüker'in (2018) okul terkinin nedenlerini araştırdığı çalışmada okul terki yaşayan çocukların geçimini tarıma dayalı olarak sağlayan, kırsal kesimde yaşayan ve çok çocuklu ailelerden geldiği bildirilmektedir. Nitekim Begu (2014) kırsal kesimde yaşayan ailelerde, eğitim masraflarının karşılanmasının güç olması sebebiyle okul terki oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Farah ve Upadhyay'ın (2017) okul terki ve aile ilişkisini araştırdıkları çalışmasında da daha az eğitilmiş ailelerden gelen çocukların daha yüksek oranda okul terki yaşadıkları ayrıca çocuk sayısı arttıkça eğitim maliyetleri arttığından okul terki riskinin de çok çocuklu ailelerde daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Okul terki ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okula devamsızlık yapmanın okul terkinin en önemli yordayıcılarından biri olduğu görülmektedir (White ve Kelly, 2010). Sütçü'nün (2015) yaptığı araştırmada öğrencilerin bir sebebi olmadan yaptığı devamsızlıklar arttıkça okul terki riskinin de arttığı görülmektedir. Binici'nin (2023) araştırma bulgularına göre bir dönemde altı ya da altıdan daha az devamsızlık yapan öğrencilerin okul terki riski daha anlamlı şekilde daha azdır. Gubbels vd. (2019) devamsızlık ve okul terkinin güçlü bir ilişkisi olduğunu ve benzer risk faktörlerine sahip olduğunu belirtmiş ve bu risk faktörlerini de fiziksel ve psikolojik rahatsızlık, olumsuz okul iklimi, eğitime düşük aile katılımı ve riskli davranışlar olarak sıralamışlardır. McKee ve Caldarella (2016) ortaokuldan liseye geçen öğrencilerin devamsızlık durumlarının benzerlik gösterdiğini ve ortaokula düşük devamın lise terkini tahmin etmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Allensworth (2015) ortaokula %80'den az devam eden öğrencilerin lisede okul terki konusunda risk altında olduğunu ifade

etmiştir. Tanner-Smith ve Wilson'ın (2013) çalışması okullarda devamsızlığı önleme müdahale programlarının okul terki oranlarını düşürdüğünü ortaya koymuştur.

Zayıf okul başarısı okul terkinin yordayıcılarından biridir (Howell ve Frese, 1982). Kaplan ve Luck'ın (1977) gerçekleştirdiği araştırmaya göre okulu bırakan öğrencilerin yarısı eğitim hayatları boyunca en az bir kez sınıfta kalmıştır. Curley vd. (1971) sınıfta kalan öğrencilerin okul terki riskinin hiç sınıfta kalmamış öğrencilere göre 4 kat daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Sezgin vd. (2016) akademik başarısızlığın nedenlerini araştırdıkları çalışmada süregelen akademik başarısızlığın, devamsızlık ve okul terki ile sonuçlanabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak; araştırmalar, okul terkini etkileyen bir dizi faktör olduğunu göstermektedir. Bu faktörler, öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen demografik, sosyoekonomik ve kültürel değişkenleri içermektedir. Cinsiyet, sınıf kademesi, gelir düzeyi, aile yapısı, bölgesel konum, devamsızlık ve akademik başarı gibi çeşitli demografik faktörler, öğrencilerin okul terkisi üzerinde belirleyici etkilere sahip olabilir. Bu faktörlerin bir araya getirilmesi, daha kapsamlı ve etkili politika önlemlerinin geliştirilmesine olanak tanır. Çeşitli demografik gruplardan gelen öğrencilerin eğitim başarısını desteklemek ve okul terkini azaltmak için bu faktörlerin anlaşılması, eğitim sistemlerinin daha adil ve kapsayıcı olmasına yönelik çabaların temelini oluşturabilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın yöntemi ve örnekleme ilişkin detaylar sunulmuştur. Sonrasında veri toplama araçları hakkında bilgiler paylaşılmış, ardından işleme ve analiz aşamalarında kullanılan istatistiksel yöntemlere dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla betimsel bir model üzerinde planlanmıştır. Betimsel model, belirli bir durumu detaylı bir şekilde açıklamak, standartlara uygun değerlendirmeler yapmak ve muhtemel ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılır (Karasar, 2002). Bu tür araştırmalarda temel hedef, incelenen durumu kapsamlı bir şekilde tanımlamak ve açıklamaktır.

Araştırmanın örneklemini belirleme sürecinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, maliyet ve işgücü kısıtlamaları nedeniyle örneklemin elde edilmesi en kolay ve uygulanabilir birimlerden seçilmesini içerir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu yöntem, evrenin tamamını belirleme ve evrenin tamamına ulaşmanın zor olduğu durumlarda tercih edilir (Özen ve Gül, 2007).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Suruç ilçesinde ortaokula kayıtlı mevsimlik tarım işçisi öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 369 mevsimlik tarım işçisi öğrenciye uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmış ve çalışma grubu oluşmuştur. Katılımcıların %52.3'ü ($n = 193$) kadın, %47.7'si ($n = 176$) erkektir. Öğrencilerin sınıf kademeleri incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %22.2'sinin ($n = 82$) 5. sınıf, %24.7'sinin ($n =$

91) 6. sınıf, %27.1'inin ($n = 100$) 7. sınıf ve %26'sının ($n = 96$) da 8. sınıf olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Katılımcılara ulaşmak ve veri toplama araçlarını uygulamak için, ilk adımda veri toplama araçları geliştirenlerden izin alınmış ve bu izinler e-posta yoluyla sağlanmıştır (Ek-A). Tez yazım sürecinde e-posta altyapısının değişmesiyle eski e-postalara erişilememiş bu sebeple ölçek kullanım izinleri tekrar alınmıştır (Ek-A1). Ardından, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na başvuruda bulunularak etik izin alınmıştır (Ek-B). Etik kurul izni sonrasında, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan veri toplama süreci için izin alınmıştır (Ek-C). Yasal izinler alındıktan sonra, veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa Suruç'ta ortaokula kayıtlı mevsimlik tarım işçisi çocuklardan yüz yüze toplanmıştır. Bu bağlamda, Şanlıurfa'daki okullarda öğrenim gören mevsimlik tarım işçisi çocuklara ve ebeveynlerine araştırma hakkında duyuru yapılmış, ebeveyn ve çocuk bilgilendirilmiş onam formunu (Ek-Ç) imzaladıktan sonra ölçekler (Ek-D) çocuklara sunulmuştur. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada beş adet veri toplama aracı kullanılmıştır ve bu araçlarla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği

Renshaw vd. (2014) tarafından geliştirilen sonrasında Renshaw ile Arslan (2016) tarafından Türkiye kültürüne uyarlanan Öznel İyi Oluş Ölçeği (Ek-C2), orijinal formuyla uyumlu olarak 4 dereceli bir puanlama sistemine sahiptir ve 16 adet maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlama seçenekleri, 1 puanın "hiçbir zaman," 2 puanın "nadiren," 3 puanın "bazen," ve 4 puanın "her zaman" anlamına geldiği şekildedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür. Ayrıca analiz sonuçları ölçeğin 4 alt

boyuttan oluştuğunu doğrulamıştır. Ölçeğin alt boyutları; öğrenmeden zevk alma, eğitimsel amaç, okula bağlılık ve akademik yeterlidir. Faktörlerin birincil düzey standart faktör yüklerine bakıldığında öğrenmeden zevk alma için .54 ile .77, okula bağlılık için .64 ile .73, eğitimsel amaç için .59 ile .81 ve akademik yeterlik için .69 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. İkincil düzey faktör yükleri ise .63 ile .94 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini hesaplamak için Cronbach alfa katsayılarına bakılmış ve ölçeğin tüm alt boyutlarının yeterli güven aralığında olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumludur ve yüksek puan almak, öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında ise Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe dair örnek maddeler arasında "*Yeni şeyler öğrenirken heyecanlanırım.*" ve "*Okulda öğrenirken ve çalışırken mutlu olurum.*" bulunmaktadır. Ölçeğin diğer örnek maddeleri Ek-C2'de sunulmuştur.

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ)

Çocuklarda Umut Ölçeği (Ek-C3), Snyder vd. (1997) tarafından geliştirilmiş ve Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilerek ve geçerlik ile güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, 6 maddeden oluşmakta olup, 6'lı derecelendirme tipini kullanmaktadır. Puan aralığı 6-36 arasında değişmektedir ve düşük puanlar düşük umut düzeyini ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğine dair sonuçlar ölçeğin orijinal formunun sonuçlarını desteklemektedir. Ölçeğin güvenilirliğinin güvenilirlik katsayısı tüm test için .74'tür. Ayrıca test tekrar test korelasyon katsayısının ise .57 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .86 olarak saptanmıştır. Ölçeğe dair örnek maddeler arasında "*Bence işler gayet iyi gidiyor.*" ve "*Bir problemim olduğunda, bu problemi çözmek için birçok yol bulabilirim.*" bulunmaktadır. Ölçeğin diğer örnek maddeleri Ek-C3'te sunulmuştur.

Aile Yaşam Doyumu Ölçeği (AYDÖ)

Aile Yaşam Doyumu Ölçeği (Ek-C5), Çalışkan vd. (2017) tarafından geliştirilmiş olup bireylerin aileleri ile birlikte olduklarında yaşadıkları doyumunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 23 maddeden oluşmakta ve 7'li derecelendirme tipini kullanmaktadır. Çalışmaya katılan bireyler arasında 354 çocuk (%70.7) ve 147 evli birey (%29.3) bulunmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı ise 281 kadın (%55.5) ve 223 erkek (%44.1) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 27.05 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında, Aile Yaşam Doyumu Ölçeği'nin yapı geçerliği için betimleyici faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin temel bileşenler analizi, faktör yükleri, maddeler arasındaki ilişkiler, güvenirlik katsayıları, açıklanan varyans oranları ve çizgi grafiği üzerinden incelenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı, maddelerin faktör yükleri arasında değişen .53 ile .79 arasında bulunmuştur. Geçerlik çalışmaları kapsamında, Aile Yaşam Doyumu Ölçeği'nin ölçüt geçerliği için Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılmıştır. AYDÖ ile KSE arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite boyutlarında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach α güvenirliği ise yüksek bir değer olan .95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, madde test korelasyonları .47 ile .73 arasında değişmektedir (Çalışkan vd., 2017). Bu sonuçlar, Aile Yaşam Doyumu Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .94 olarak saptanmıştır. Ölçeğe dair örnek maddeler arasında "Mutlu-Mutsuz" ve "Huzurlu-Tedirgin" bulunmaktadır. Ölçeğin diğer örnek maddeleri Ek-C5'te sunulmuştur.

Okul İklimi Ölçeği

Kurt ve Çalık (2010; Ek-C4) tarafından okulun atmosferini ve öğrencilerin okula ilişkin algılarını ölçmek için geliştirilmiş ve 22 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, ortaokullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 482 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmış ve 5'li Likert tipinde bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte 7 madde ters maddedir. Ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliğini değerlendirmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler, ölçeğin üç boyuttan oluşan oldukça iyi uyum değerlerine sahip bir ölçek olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç

faktörlü yapının geçerliğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve bu analiz sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutu arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. DFA sonuçlarına göre, "Destekleyici Öğretmen Davranışları," "Başarı Odaklılık," ve "Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi" boyutları, genel olarak kabul edilebilir uyum değerleri sergilemiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise .80 olarak saptanmıştır, bu da ölçeğin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .80 olarak saptanmıştır. Ölçeğe dair örnek maddeler arasında "*Öğretmenlerimle sorunlarımı paylaşabilirim.*" ve "*Okulumda kızlara ve erkeklere eşit davranılır.*" bulunmaktadır. Ölçeğin diğer örnek maddeleri Ek-C4'te sunulmuştur.

Okul Terk Etme Riski Ölçeği

Sütçü (2015, Ek-C1) tarafından geliştirilen Okul Terk Etme Riski Ölçeği, ortaokul öğrencilerinin eğitimlerini bırakma riskini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu ölçek, toplamda 33 madde içermekte ve başarısızlık algısı, sessiz davranma ve anti-sosyal davranma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, önceki araştırmaların senteziyle belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, verilerin analizinde kullanılmış ve her bir boyut ayrı ayrı incelenmiştir. Başarısızlık algısı için ortalama varyans .40, Cronbach alfa katsayısı .84, yapı güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Sessiz davranma faktörü için ortalama varyans .39, Cronbach alfa katsayısı .85, yapı güvenirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Anti-sosyal davranma faktörü için ortalama varyans .37, Cronbach alfa katsayısı .92, yapı güvenirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Ardından, okul terkine ilişkin boyutlar bir arada incelenmiş ve bu boyutların bir arada ele alındığı ölçüm modeline ilişkin genel uyum-uyumsuzluk katsayıları, üç boyutun veri setindeki ilişkileri yeterli düzeyde açıkladığını göstermiştir. Yapılan model karşılaştırmalarında, ilişkili üç faktör modelinin, ilişkisiz üç faktör ve tek faktör modellerine göre maddeler arası ilişkileri daha iyi açıkladığı tespit edilmiştir. Faktörlerin, maddelerin her birinde açıkladıkları varyansın .20'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık algısı, sessiz davranma ve anti-sosyal davranış alt boyutları için yapı güvenirlik katsayıları sırasıyla .83, .84 ve .91 olarak bulunmuştur (Sütçü, 2015). Bu

çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .90 olarak saptanmıştır. Ölçeğe dair örnek maddeler arasında "*Okulda kaçtığım olur.*" ve "*Derslerde yanıtını bildiğim sorulara bile cevap veremem.*" bulunmaktadır. Ölçeğin diğer örnek maddeleri Ek-C1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların cevaplarını içeren veri seti SPSS 26 programına aktarıldı ve veri girişleri gözden geçirilmiştir. Ölçeklerdeki ters maddelerin kodlaması düzeltilerek eksik ya da hatalı kodlanmış katılımcı cevapları veri setinden çıkarılmıştır. Temel analizlere geçilmeden önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve veri normalliği aynı zamanda histogram grafikleri üzerinden de görsel olarak değerlendirilmiştir. Skewness ve Kurtosis değerleri ile histogramlar incelendikten sonra, verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiş ve bu çerçevede parametrik testler ve analizler gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağıldığı durumlarda, iki gruplu durumlarda bağımsız örneklem için t testi; üç veya daha fazla gruplu durumlarda tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Ayrıca, nicel değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek adına korelasyon analizi ve yordayan değişkenlerin yordayıcı değişken üzerindeki etkilerini belirlemek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi, sınıf kademelerine göre farklılıklarını belirlemek içinse tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Ayrıca, öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi değişkenlerinin okul terki riskini yordayıp yordamadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi belirlenirken .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sürecinde kullanılan ölçek puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum, çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Normal Dağılıma İlişkin Çarpıklık, Basıklık, Standart Hata, Çarpıklık ve Basıklık Değerlerinin Standart Hataya Bölünmesi Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Standart Hata	Çarpıklık/St andart Hata	Basıklık/Sta ndart Hata
Umut	.614	-.734	.35408	.128	.256
Okul Terki Riski	-.087	-.090	1.10656	.128	.256
Öznel İyi Oluş	.734	-.499	.45524	.128	.256
Aile Yaşam Doyumu	.854	.122	1.49569	.128	.256
Okul İklimi	.07	.13	.36	.13	.26

Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerisine göre verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1.5 ve +1.5 aralığında olmalıdır. Bu bağlamda, Tablo 3'te görüleceği üzere, çalışmada kullanılan tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ve +1.5 aralığındadır. Veri normalliği için histogram grafikleri de incelenmiştir, bu grafiklerde herhangi bir uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasını desteklemektedir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, çalışmanın alt problemleri üzerinde odaklanılarak elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmaktadır. İlk olarak, mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanlarının cinsiyet ve sınıf kademesine göre farklılık gösterip göstermediği detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur. Son olarak, okul terki riskinin öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına odaklanılmıştır.

Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doymu, Okul İklimi ve Okul Terki Riski Puanlarının Bazı Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanlarında cinsiyete ve sınıf kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna yönelik farklı testler yapılmıştır. Değişkenlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem *t*-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doymu, Okul İklimi ve Okul Terki Riski Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	Tanımlayıcı İstatistikler			<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2 tailed)
		<i>N</i>	\bar{x}	SS			
Aile Yaşam Doymu	Erkek	176	87.89	29.36	2.138	367	.033
	Kız	193	94.32	28.37			
Öznel İyi Oluş	Erkek	176	39.99	8.64	2.525	366.247	.012
	Kız	193	42.46	10.21			
Umut	Erkek	176	16.59	6.61	1.865	368	.063

	Kız	193	17.91	6.98			
Okul İklimi	Erkek	176	71.65	6.67	3.297	360	.001
	Kız	193	74.01	6.91			
Okul Terki Riski	Erkek	176	94.95	19.17	1.628	365.753	.104
	Kız	193	91.39	22.87			

Tablo 3'e göre aile yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve okul iklimi puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Aile yaşam doyumu puanları; kız çocukları için (\bar{x} : 94.33), erkek çocukları için (\bar{x} :87.89), öznel iyi oluş puanları; kız çocukları için (\bar{x} : 42,4536), erkek çocukları için (\bar{x} : 39,9773) ve okul iklimi puanları; kız çocukları için (\bar{x} : 74,0053), erkek çocukları için (\bar{x} : 71,6474) olarak belirlenmiştir. Mevsimlik tarım işçisi çocukların umut ve okul terki riski puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanlarının sınıf kademesine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA analizi kullanılmıştır. Tablo 4'te mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş puanlarının sınıf kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4

Öznel İyi Oluşun Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları

İyi Oluş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
5. Sınıf	82	39.62	8.43	Gruplar	1500.316	3	500.316	5.675	.001
6. Sınıf	92	40.41	9.10	arası					
7. Sınıf	100	40.19	9.04	Grup içi	32264.933	366	88.156		
8. Sınıf	96	44.65	10.70						
Toplam	369	41.28	9.57	Toplam	33765.881	369			

Tablo 4'e bakıldığında mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş puanları sınıf kademelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p < .05$). Hangi gruplar arası farklılıkların olduğunu belirlemek için yapılacak test seçiminde varyansların eşit dağılıp dağılmadığı dikkate alınmıştır. Homojenlik testi uygulanarak hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya çıkaracak test yönetimi belirlenmiştir. Homojenlik testi sonucunda gruplar arası varyansın eşit olmadığı sonucuna ulaşılmış ($p < .05$) böylelikle Games-Howell testi uygulanarak hangi gruplar arasında fark olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucu Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Öznel İyi Oluş Puanları için Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Değişken	Sınıf kademesi	Sınıf kademesi	Ortalamalar arası farklar
	5. sınıf	8. sınıf	-5.02388*
	6. sınıf	8. sınıf	-4.23279*
Öznel iyi oluş	7. sınıf	8. sınıf	-4.45583*
		5. sınıf	5.02388*
	8. sınıf	6. sınıf	4.23279*
		7. sınıf	4.45583*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 6'da yer alan Games-Howell testine göre 8. sınıfların öznel iyi oluş puanlarının 5., 6. ve 7. sınıflar ile anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Sekizinci sınıfların öznel iyi oluş puanları anlamlı derecede daha yüksektir (bkz. Tablo 6).

Mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanlarının sınıf kademesine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanlarının sınıf kademesine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 6

Umut Düzeyinin Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları

Umut	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
5. Sınıf	82	16.70	6.70	Gruplar	391.797	3	130.599	2.840	.038
6. Sınıf	92	16.30	7.18	arası					
7. Sınıf	100	17.04	6.12						
8. Sınıf	96	18.96	7.11	Grup içi	16828.530	366	45.980		
Toplam	369	17.28	6.83	Toplam	17220.327	369			

Mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanlarının sınıf kademesine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılacak test seçiminde varyansların eşit dağılıp dağılmadığı dikkate alınmıştır. Homojenlik testi uygulanarak hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya çıkaracak test yönetimi belirlenmiştir. Homojenlik testi sonucunda gruplar arası varyansın eşit olduğu sonucuna ulaşılmış ($p > .05$). Böylelikle Tukey testi uygulanarak hangi gruplar arasında fark olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Umut Puanları için Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Değişken	Sınıf kademesi	Sınıf kademesi	Ortalamalar arası farklar
----------	----------------	----------------	---------------------------

	6. sınıf	8. sınıf	-2.65399*
Umut	8. sınıf	6. sınıf	2.65399*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda 6. ve 8. sınıfların umut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Sekizinci sınıfların umut puanları 6. sınıflardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Mevsimlik tarım işçisi çocukların aile yaşam doyumları puanlarının sınıf kademesine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 8'e göre mevsimlik tarım işçisi çocukların aile yaşam doyumu puanları sınıf kademelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 8

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Aile Yaşam Doyumunun Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları

Aile yaşam doyumu	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
5. Sınıf	82	85.78	21.20	Gruplar arası	12030.330	3	4010.110	4.909	.002
6. Sınıf	91	85.55	25.18						
7. Sınıf	100	93.28	28.93	Grup içi	298164.570	365	816.889		
8. Sınıf	96	99.29	35.81						
Toplam	369	91.27	29.03	Toplam	310194.900	368			

Mevsimlik tarım işçisi çocukların aile yaşam doyumları puanlarının sınıf kademesine göre var olan farklılıklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılacak test seçiminde varyansların eşit dağılıp dağılmadığı dikkate alınmıştır. Homojenlik testi uygulanarak hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya çıkaracak test yönetimi

belirlenmiştir. Homojenlik testi sonucunda gruplar arası varyansın eşit olmadığı sonucuna ulaşılmış ($p < .05$) böylelikle Games-Howell testi uygulanarak hangi gruplar arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aile yaşam puanlarının sınıf kademelerine göre farklılıkları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Aile Yaşam Doyumu İçin Çoklu Karşılaştırma

Değişken	Sınıf kademesi	Sınıf kademesi	Ortalamalar arası farklar
Aile Yaşam Doyumu	5. sınıf	8. sınıf	-13.51118*
	6. sınıf	8. sınıf	-13.74222*
	8. sınıf	5. sınıf	13.51118*
		6. sınıf	13.74222*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucuna göre 8. sınıfların 5. ve 6. sınıf ile farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Tablo 9'a bakıldığında 8. sınıfların aile yaşam doyumu puanları 5. ve 6. sınıflardan anlamlı düzeyde yüksektir ($p < .05$).

Mevsimlik tarım işçisi çocukların okul iklimi puanlarının sınıf kademesine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 10'a bakıldığında mevsimlik tarım işçisi çocukların okul iklimi puanları sınıf kademelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p < .05$).

Tablo 10

Okul İklimi Puanlarının Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin

ANOVA Analizi Testi Sonuçları

Okul İklimi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
5. Sınıf	82	73.50	6.16	Gruplar	147.341	3	49.114	1.035	.377

6. Sınıf	91	73.23	6.30	arası			
7. Sınıf	100	71.86	6.28				
8. Sınıf	96	73.05	8.46	Grup içi	16987.311	358	47.451
Toplam	369	72.88	6.89	Toplam	17134.652	361	

Tablo 11’de mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki riski puanlarında sınıf kademelerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Okul terki riskinin sınıf kademelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermemesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi testi sonucunda değişkenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 11

Okul Terki Riski Puanlarının Sınıf Kademelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Analizi Testi Sonuçları

Okul Terki	N	X	Ss	Varyansın					
				Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
5. Sınıf	82	99.62	22.61	Gruplar	12935.299	3	4311.766	10.278	.000
6. Sınıf	91	98.43	20.12	arası					
7. Sınıf	100	90.44	19.82						
8. Sınıf	96	85.11	19.57	Grup içi	153548.296	366	419.531		
Toplam	369	93.08	21.24	Toplam	166483.568	369			

Mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki riski puanlarının sınıf kademesine göre var olan farklılıklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılacak test seçiminde varyansların eşit dağılıp dağılmadığı dikkate alınmıştır. Homojenlik testi uygulanarak hangi gruplar arasında farklılık olduğunu ortaya çıkaracak test yönetimi belirlenmiştir. Homojenlik testi sonucunda gruplar arası varyansın eşit olduğu sonucuna

ulaşılmış ($p > .05$). Böylelikle Tukey testi uygulanarak hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 13). Tablo 12'ye göre gerçekleştirilen Tukey testine sonucunda 5 ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul terki riski düzeyi 8. sınıflarda anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 12

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Okul Terki Riski Puanları İçin Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı değişken	Sınıf kademesi	Sınıf kademesi	Ortalamalar arası farklar
Okul Terki Riski	5. sınıf	7. sınıf	9.18195*
		8. sınıf	14.50737*
	6. sınıf	8. sınıf	13.32020*
	8. sınıf	5. sınıf	-14.50737*
		6. sınıf	-13.32020*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklarda Okul Terkinin Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doymumu ve Okul Terki Riskine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Okul terkinin yordayıcılarını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi incelenmiştir. İki değişken arasındaki korelasyon katsayısının .90 veya .90'dan daha yüksek olması bağlantı problemine işaretler (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenler arasında ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5
1	1				
2	-563	1			

3	-421	.56	1		
4	-337	.55	.41	1	
5	-211	.33	.25	.26	1

Not. 1 = Okul Terki Riski, 2 = Öznel İyi Oluş, 3 = Umut, 4 = Aile Yaşam Doyumu, 5 = Okul İklimi

Tablo 13'e göre, okul terki ile öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi arasında ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değerlendirmelerde, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı da gözlemlenmektedir. Çoklu doğrusallık probleminin kontrolü için veri setindeki değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına ek olarak varyans artırıcı faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri (TV) incelenmiştir. Hair vd. (2010) tarafından önerildiği gibi, tolerans değerleri .10'dan büyük ve VIF değerleri 10'dan küçük olduğunda, veri setinde çoklu bağlantı ve tekillik sorununun olmadığı kabul edilir. Elde edilen tolerans değerleri 0.10'dan büyük ve VIF değerleri 10'dan küçük olduğundan, veri setinin hiyerarşik çoklu regresyon analizi için uygun olduğu ve çoklu doğrusallık problemi olmadığı söylenebilir.

Öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanlarının okul terki riskini yordayıp yordamadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizine başvurulmuştur. Hiyerarşik regresyon üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öznel iyi oluş ve umut, ikinci aşamada aile yaşam doyumu ve son olarak üçüncü aşamada okul iklimi modele dahil edilmiştir. Analiz sonucu Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Okul Terki Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu ve Okul İklimine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Standart hata	β	t	p
1	(Sabit)	144.65	4.030		35.892	.000
	Öznel iyi oluş	-1.079	.119	-.130	-9.079	.000

	Umut	-.405	.167	-.486	-2.425	.016
	(Sabit)	145.04	4.122		35.183	.000
	Öznel iyi oluş	-1.054	.131	-.474	-8.045	.000
2	Umut	-.396	.168	-.127	-2.349	.019
	Aile yaşam doyumu	-.018	.038	-.024	-.465	.042
	(Sabit)	148.24	8.565		17.308	.000
	Öznel iyi oluş	-1.044	.133	-.470	-7.846	.000
3	Umut	-.391	.169	-.125	-2.314	.021
	Aile yaşam doyumu	-.016	.038	-.022	-.422	.043
	Okul iklimi	-.052	.122	-.020	-.427	.047

Not. Bağımlı Değişken = Okul Terki Riski, Model 1: $F(2, 573) = 89.415$, $p = .00$, $R^2 = .328$, Model 2: $F(3, 573) = 59.555$, $p = .000$, $R^2 = .328$, Model 3: $F(4, 574) = 44.611$, $p = .00$, $R^2 = .329$.

Tablo 14 incelendiğinde ilk modele öznel iyi oluş ve umut dahil edilmiş ve kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $F(1, 573) = 89.415$, $p = .00$, $R^2 = .328$. Öznel iyi oluş ve umut varyansın %32.8'ini açıklamaktadır.

İkinci modelde öznel iyi oluş ve umut, aile yaşam doyumu ile dahil edilmiş ve kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $F(3, 573) = 59.555$, $p = .00$, $R^2 = .328$. Öznel iyi oluş, umut ve aile yaşam doyumu varyansın %32.8'ini açıklamaktadır.

Üçüncü modelde ise öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ile modele dahil edilmiş ve kurulan regresyon istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $F(4, 574) = 44.611$, $p = .00$, $R^2 = .329$. Öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi varyansın %32.9'unu açıklamaktadır.

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular konu ile ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu, Okul İklimi ve Okul Terki Riski Puanlarının Bazı Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Koronavirüs pandemisi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riski puanları cinsiyete ve sınıf kademelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş puanları sınıf kademesi ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Öznel iyi oluş konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda erkek ve kadınların iyi oluş puanları arasında anlamlı fark bulunmamışken (Bayram, 2018; Özen, 2005; Tonga ve Halisdemir, 2017), bazı araştırmalarda kadınların öznel iyi oluş puanları daha yüksek (Köker, 1991; Nigar, 2014), bazı araştırmalarda ise erkeklerin öznel iyi oluş puanları daha yüksek bulunmuştur (Saföz Güven, 2008; Sezer, 2011). Araştırmalar arasındaki çelişkili bu bulgular cinsiyet ve iyi oluş puanları arasındaki ilişkide psikolojik sağlık gibi farklı bir aracı faktörün rol oynuyor olabileceğine işaret edebilir. Nitekim Bostan ve Duru (2019) yapmış oldukları çalışmada psikolojik sağlamlığın öznel iyi oluş üzerinde tam aracı rolü üstlendiğini ifade etmiştir. Bireyin olumsuz ve zor durumlardan çabuk kurtulma yeteneğinin, olumsuz durumların yarattığı stresi azaltarak bireyin öznel iyi oluşunu artırdığı görülmektedir (Çelebi, 2023). Bu araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, araştırmaya katılan mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş puanlarında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve 8. sınıfların puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle, 8. sınıf öğrencilerinin daha yüksek öznel iyi oluş puanlarına sahip olmaları, bu yaş grubundaki çocukların daha olumlu bir yaşam deneyimi yaşadığını veya pandemi koşullarını daha iyi anlamlandırmalarına bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, çocukların yaş ve

gelişim evrelerinin öznel iyi oluşları üzerinde etkili olabilmesinden de kaynaklanabilir (Kargı, 2009). Ancak Nigar (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öznel iyi oluş ile sınıf kademesi arasında anlamlı bir fark yoktur. Öznel iyi oluş puanlarında sınıf kademesi göre bir farklılığın olmasına ilişkin araştırma bulgularına dair yapılan tarama sonucunda alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi sınıf kademesine bağlı olarak öznel iyi oluşa dair bulguların çeşitlilik göstermesi, bireysel ve toplumsal faktörlerin etkileşimini yansıtabilir. Bu nedenle bu değişkenler arasındaki aracı değişkenlerin belirlenmesine yönelik nedensel çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç cinsiyetin mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını düşündürmektedir ve bu durum alan yazındaki genel eğilimle örtüşmektedir. Yılmaz'ın (2017) farklı ortaokul türlerine devam eden öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada umut düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Alan yazın incelendiğinde diğer çalışmalarda da genelde kız ve erkek öğrencilerin umut puanları arasında cinsiyete dayanan önemli bir farkın olmadığı görülmektedir (ör., Atik ve Kemer, 2009; Aydoğan, 2010; Totan, 2013). Araştırmanın bulguları incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanlarının sınıf kademesine göre farklılık gösterdiği ve 8. sınıf öğrencilerinin umut puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek umut puanlarına sahip olması, bu sınıftaki çocukların geleceğe yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını düşündürülebilir. Ancak, alan yazındaki genel eğilimle çelişen bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Umut düzeyinin sınıf kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini araştıran çalışmalar incelendiğinde genellikle 8. sınıfların umut puanlarının diğer sınıflardan anlamlı derecede daha düşük olduğu saptanmıştır (Atik ve Kemer, 2009; Goldbeck vd., 2007; Yılmaz, 2017). Bu durum pandemi koşullarında daha küçük yaş grubundaki çocukların kaygı vb. belirtileri daha yoğun yaşamaları ile de açıklanabilir. Örneğin; Sever ve Özdemir (2020) pandemi döneminde çocukların kişisel deneyimlerini

fotoğrafladıkları fotoses çalışmasında, çocukların imgelerinde karamsarlık ve ümit arayışının dikkat çektiğini ifade etmiştir. Nitekim Demetriou vd. (2020) pandeminin etkileriyle ilgili yapmış oldukları çalışmada daha büyük yaş grubundaki kişilerin daha yüksek psikolojik direnç ve uyum gösterdiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan mevsimlik tarım işçisi çocukların aile yaşam doyumu puanlarının cinsiyete ve sınıf kademesine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farkın kadınlar ve 8. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Bireylerin aile yaşam doyumu algısı, cinsiyete göre değerlendirildiğinde aile yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır (Çalışkan vd., 2017). Sancar'ın (2022), COVID-19 pandemisi sırasında yapmış olduğu çalışmada da aile yaşam doyumu cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Aile yaşam doyumu ve cinsiyet ilişkisini inceleyen çalışmalarda elde edilen farklı sonuçlar bireysel farklılıklar ve kültürel normlar çerçevesinde değerlendirilebilir. Erkeklerin ve kadınların aile içinde rollerini, sorumluluklarını ve genel memnuniyetlerini nasıl algıladıklarını etkileyebilir. Tüm erkekler veya kadınlar geleneksel cinsiyet rollerine veya beklentilere uymayabilir. Kişisel değerler, inançlar ve deneyimler, aile memnuniyetindeki farklılıklara katkıda bulunacaktır. Çam ve Artar (2014) yılında yatılı bölge okullarındaki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, kadınların aile yaşam doyumu puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aile yaşam doyumunun sınıf kademesine göre değerlendirildiği araştırmalara bakıldığında da doğrudan ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş bir çalışmaya ulaşılamamıştır ancak lise öğrencileriyle yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde aile yaşam doyumunun sınıf kademesine göre farklılık göstermediği saptanmıştır (Çalış, 2019; Tosun, 2022). Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi sınıf kademesine bağlı olarak aile yaşam doyumuna dair bulguların çeşitlilik göstermesi, bireysel ve toplumsal faktörlerin etkileşimini yansıtabilir. Bu nedenle bu değişkenler arasındaki aracı değişkenlerin belirlenmesine yönelik nedensel çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre mevsimlik tarım işçisi çocukların okul iklimi puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterirken sınıf kademesine göre farklılık

göstermemektedir. Araştırmaya katılan kadınların okul iklimi puanları erkeklere göre daha yüksektir. İlgili alan yazın incelendiğinde kadınların okul iklimi puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Dönmez, 2016; Karaman, 2011; Özdemir vd., 2010). Bu durum, belki de kadın öğrencilerin sosyal bağlamda daha duyarlı veya etkileşime daha açık olmalarından kaynaklanabilir. Ancak, araştırmanın kapsamı dikkate alındığında, cinsiyetin okul iklimi üzerindeki etkisi üzerine genelleme yapmak zordur çünkü cinsiyet, yerel faktörler ve kültürel dinamiklerle etkileşim içindedir. Kaldı ki Türkiye'nin cinsiyet eşitliği sıralamasında 35 arasından 34. olduğu göz önüne alındığında (CEID, 2022) bu sonuç beklendik değildir. Ancak söz konusu çocukların mevsimlik tarım işçisi çocuklar olduğu göz önüne alındığında her iki grubun da cinsiyet rollerinden kaynaklı cinsiyet eşitsizliğine maruz kaldıkları ifade edilebilir. Bu örneklem bağlamında da erkek çocukları akademik başarı, çalışma imkânı vb. yönden kendilik algılarıyla birlikte okul iklimini daha olumsuz değerlendiriyor olabilirler (Bahçetepe, 2013; Şahin vd., 2016). Kız çocukları da okul imkanının ev ortamından farklı bir seçenek sunuyor olmasından kaynaklı okul iklimini daha olumlu olarak da değerlendiriyor olabilirler. Diğer bir deyişle, cinsiyet arasındaki bu farklı algılayışın nedeni diğer bireysel ve psikolojik faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Küsmez'in (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada okul ikliminin cinsiyete ve sınıf kademesine göre farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde okul iklimi üzerinde cinsiyetin belirleyici olmadığını ifade eden başka çalışmalar da mevcuttur (Kaya, 2005; Sezgin ve Kılınç, 2011). Okul ikliminin sınıf kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmalarda ise okul iklimi sınıf kademelerine farklılık göstermektedir (Aydın, 2010; Doğan, 2011; Karaman, 2011). Buradan hareketle çocukların okul iklimini değerlendirirken sınıf kademelerine bağlı olarak benzer bir algıya sahip oldukları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki riski puanları cinsiyete göre farklılık göstermezken, sınıf kademesine göre farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf öğrencilerinin okul terki riski istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İlgili alan yazın incelendiğinde okul terki riskinin sınıf kademesine göre farklılık

gösterdiği ve öğrencilerin sınıf kademesi arttıkça okul terki riski puanlarının arttığı belirtilmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Şimşek, 2011; Tırpancioğlu, 2019; Zorbaz, 2018). Bulgular, özellikle 8. sınıf öğrencilerinin okul terki riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ortaokulun son yıllarında karşılaştıkları belirli zorlukların, terk riskini artırdığını düşündürülebilir. Cinsiyetin okul terki riskine etkisini inceleyen çalışmalarda da farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Okul terkinin cinsiyete göre farklılık göstermediğine dair araştırmalar mevcutken (Özer vd., 2011; Zorbaz ve Özer, 2020), kadın öğrencilerin okul terki riski puanlarının daha yüksek (Croninger ve Lee, 2011; Nakajima vd., 2018) ve erkek öğrencilerin okul terki riski puanların daha yüksek olduğu (Şimşek, 2011; Tırpancioğlu, 2019; Yorğun, 2014) çalışmalarının da var olduğu görülmektedir. Bu durum, terkin çok faktörlü bir sorun olduğunu ve cinsiyetin yanı sıra diğer etkenlerin de önemli olduğunu göstermektedir. Örneğin, aile desteği, ekonomik durum ve bireysel motivasyon gibi faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi gerekebilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın çalışma grubunun mevsimlik tarım işçisi çocuklar olduğu göz önüne alındığında her iki grubunda cinsiyet rollerinden kaynaklı cinsiyet eşitsizliğine maruz kaldıkları ifade edilebilir. Ancak bu konuda kesin bir yargıya varılabilmesi için nedensel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Okul Terki Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluş, Umut, Aile Yaşam Doyumu ve Okul İklimine İlişkin Tartışma

Bu çalışmada okul terki riski ekolojik sistem yaklaşımı bağlamında ele alınmıştır. Bu sebeple ilk olarak birey, sonrasında aile, son olarak da okulla ilgili değişkenler hiyerarşik regresyon analizine dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda okul terki riski ile öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin okul terki riskini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Lopez vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada öznel iyi oluş, okul iklimi ve okula devam etme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öznel iyi oluş ve okul ikliminin okul terki riskini anlamlı şekilde yordadığını belirtmektedirler. Andersen vd. (2018) Danimarka'da gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilere okul terki önlemede öznel iyi oluş temelli müdahale programı

uygulamış ve bu program sonucunda deney grubunun okul terki oranlarının kontrol grubuna oranla daha düşük olduğu ve öznel iyi oluş puanları düşük olan öğrencilerin okul terki oranlarının ise daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar öznel iyi oluşun okula devam etme olasılığını artırdığını ve bu sebeple çocuklarda okul terki riskini azaltan bir koruyucu faktör olduğunu belirtmeye olanak tanımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde umut ve okul terki ilişkisiyle ilgili doğrudan bir çalışma yapılmamış olsa da umut kavramıyla ilişkilendirilecek şekilde iyimserlik-kötümserlik üzerinden dolaylı olarak yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Çetin (2019) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada iyimserlik düzeyiyle okul terki arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Şimşek (2011) geleceği konusunda kötümser olan çocukların daha çok okul terki eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Geleceği konusunda daha iyimser olan çocukların okula daha iyi uyum sağladığı ve bu durumun okul terki riskini azalttığı ifade edilebilir (Eryılmaz ve Atak, 2011). Araştırmalar genel olarak bireyin geleceğe dair umutlu bir bakış açısına sahip olmasının, okul terki riskini azaltabileceği fikrini desteklemektedir ve bu çalışmanın bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Okul terki ve aile yaşam doyumu ilişkisi incelendiğinde doğrudan aile yaşam doyumu ile yapılmış çok fazla çalışma olmadığı ama aile desteği, aile memnuniyeti, aile bütünlüğü gibi aile yaşam doyumu ilgili çalışmaların olduğu saptanmıştır. Tosun (2022) yapmış olduğu çalışmada aile yaşam doyumunun okula bağlılığını artırdığını ifade etmektedir. Lagana (2004) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada aile bütünlüğü ve algılanan aile desteğinin okul terkinin yordayıcıları olduğunu ifade etmektedir. Alexander vd. (1997) yaptıkları 14 yıllık boylamsal çalışmada ailenin okul terkinde önemli bir risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmalar aile yaşam doyumu ile okul terki arasındaki ilişkiyi anlamak için önemli bir bağlam sağlamaktadır. Aile içindeki destek, doyumun, öğrencilerin okula bağlılığını artırarak okul terki riskini azaltabileceği düşünülmektedir. Ancak bu konuda kesin bir yargıya varılabilmesi için nedensel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Makarova ve Herzog (2013) okul ikliminin, okul terki riskinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde okul ikliminin okul terki üzerinde koruyucu etkisi olduğu görülmektedir (Atik ve Güneri, 2016; Gökşen vd., 2006; Uysal, 2008). Okul iklimi, bir okulun genel atmosferi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, güvenlik düzeyi, destekleyici kaynaklar ve diğer faktörleri içerebilen bir kavramdır. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin eğitim ortamına daha olumlu bir şekilde bağlanmalarına ve bu da okul terki riskini azaltmalarına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler teorisine göre bireyler, birbirleriyle etkileşim halinde olan çoklu, iç içe geçmiş etki sistemlerinde büyürler. Bu nedenle, gelişimleri ailelerinden, katıldıkları okula ve topluma kadar her düzeydeki kişiler, süreçler ve kurumlardan etkilenir (Hampden-Thompson ve Galindo, 2017). Buradan yola çıkarak araştırma kapsamında bireyin okul terki riskinin; öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi gibi değişkenler tarafından yordanıp yordanmayacağı incelenmiş ve bu değişkenler ile okul terki riski arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öncelikle araştırma sonuçlarına yer verilmiş ardından bulgular dikkate alınarak hem araştırmalara hem de uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada ilk olarak pandemi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu, okul iklimi ve okul terki riskinin cinsiyet ve sınıf kademelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonrasında mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanlarının okul terki riskini yordama gücü incelenmiştir. Analiz sonuçları şu şekildedir:

1. Mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş puanları cinsiyete ve sınıf kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Kız çocuklarının öznel iyi oluş puanlarının, erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf kademesine göre farklılığa bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş puanları anlamlı derecede daha yüksektir.
2. Mevsimlik tarım işçisi çocukların umut puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermezken sınıf kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin umut puanlarının, 6. sınıf öğrencilerinin umut puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.
3. Mevsimlik tarım işçisi çocukların aile yaşam doyumu puanları cinsiyete ve sınıf kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Kız çocuklarının aile yaşam doyumu puanlarının, erkeklerden daha anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf kademesine göre farklılığa bakıldığında 8. sınıfların aile yaşam doyumu puanları anlamlı olarak daha yüksektir.
4. Mevsimlik tarım işçisi çocukların okul iklimi puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterirken, sınıf kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Kız çocuklarının okul iklimi puanlarının erkeklerden daha anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5. Mevsimlik tarım işçisi çocukların okul terki riski puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermezken, sınıf kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okul terki riski puanları anlamlı olarak daha yüksektir.
6. Mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanları okul terki riskini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ve alanyazın çerçevesinde araştırmacılara, alan çalışanlarına ve politika yapıcılara bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdakiler gibi sıralanabilir:

- Gelecekteki araştırmalarda, bu araştırmadaki öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi ile okul terki riski arasındaki ilişkiler daha kapsamlı ve detaylı bir karma yöntem araştırması ile incelemek elde edilen bulgular arasındaki nedensel ilişkileri anlamak için daha geniş bir perspektif sağlayabilir. Bununla birlikte, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri daha detaylı şekilde anlamak için psikoeğitim vb. uygulamak gibi deneysel tasarımlar kullanılabilir.
- Veri toplama sürecinde öz değerlendirme yöntemine ek olarak çocukların durumunu daha kapsamlı şekilde değerlendirmek için farklı veri toplama araçları kullanılabilir. Örneğin, gözlem, mülakatlar veya odak grup görüşmeleri gibi yöntemler aracılığıyla elde edilen veriler, öz-değerlendirme verilerini destekleyebilir ve daha derinlemesine bir anlayış sağlayabilir. Ayrıca ebeveynlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerle de daha bütüncül bir bakış açısı elde edilebilir.

- Araştırmanın verilerinin sadece Şanlıurfa ilinden elde edilmesi, genelleme yapma konusunda sınırlamalara neden olduğu için araştırma kapsamı genişletilerek farklı bölgelerdeki mevsimlik tarım işçisi çocuklarla benzer araştırmalar yapılabilir. Farklı coğrafi bölgelerden veri toplamak, araştırmadan elde edilen bulguların geçerliliğini artırabilir.
- Bu araştırmanın verilerinin pandemi döneminde toplandığı göz önüne alındığında pandemi sonrasında da mevsimlik tarım işçisi çocuklarda benzer sorunların var olup olmadığı değerlendirilebilir ve ilerideki salgın hastalıklar için önleme ve müdahale programları hazırlanabilir ve bu programların etkililiği sınanabilir.
- Bu çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir ilki oluşturması ve mevsimlik tarım işçisi ailelere ve çocuklara yönelik araştırmaların kısıtlı sayıda olması sebebiyle bu çocukların ve ailelerin görünürlüğünü artırmak ve sorunlarına çözüm üretmek için daha fazla sayıda multidisipliner ekiplerle araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında ise alan çalışanlarına ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Mevsimlik tarım işçisi çocukların öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanlarında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olması, eğitim planlarında cinsiyet ve sınıf odaklı destek stratejilerinin geliştirilmesini gerektirdiği söylenebilir. Bu değişkenler bağlamında hazırlanacak programların cinsiyet ve sınıf kademesi bağlamında uyarlamasının yapılması kapsayıcılığın artırılmasını sağlayabilir.
- Sekizinci sınıfların öznel iyi oluş, umut ve aile yaşam doyumu puanlarının diğer sınıflara göre yüksek olması, bu sınıf düzeyinde dışındaki diğer

sınıflardaki öğrenciler için özel destek ve rehberlik programlarının uygulanması için fırsat sunabilir.

- Okul terki riskinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermesi, özellikle 8. sınıf öğrencileri için erken müdahale ve destek programlarının geliştirilmesine bir işaret olarak değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin okul iklimi puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olması sebebiyle, okullarda cinsiyet eşitliğine ve toplumsal cinsiyet farkındalığına yönelik programların uygulanması sağlanabilir. Bu programlar, okul ortamının her öğrenci için eşit derecede destekleyici olmasını sağlamayı hedefleyebilir. Bununla birlikte belirli değişkenler yönünden cinsiyet farklılığının görülmemesi de mevsimlik tarım işçisi çocuklar bağlamında her iki cinsiyetin dezavantajlı konumda olduğuna dair bir gösterge olabilir. Nitekim olumsuz toplumsal cinsiyet rolleri sadece kız çocuklarını değil erkek çocuklarının da ihmal ve istismarını artırabilmektedir (Koçtürk, 2020).
- Kadın öğrencilerin aile yaşam doyumu puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olması cinsiyet beklentilerinin gözden geçirilmesini ve çocuklara yönelik aile içi destek programlarının oluşturulmasına fırsat sunabilir.
- Öznel iyi oluş, umut, aile yaşam doyumu ve okul iklimi puanlarının okul terki riskini anlamlı şekilde yordaması, bireysel ve mikrosistemler bağlamında bütüncül destek programlarının hayata geçirilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Bu programlar, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de iyi oluşlarını artırmaya odaklanabilir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre politika yapıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Çocukların mevsimlik çalışma dönemlerinde de eğitim almaları için esnek eğitim programları oluşturulabilir. Çocuklar için uzaktan eğitim konusunda fiziki

destek sağlanarak çevrim içi eğitim konusunda imkanlar oluşturulabilir. Örneğin, çocukların buldukları bölgelerde ailelerinin çalışma alanlarına yakın mobil eğitim tesisleri hazırlanabilir. Ulaşılabilir eğitim merkezleriyle mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimlerinde süreklilik sağlanabilir.

- Yerel politika yapıcılar, sivil toplum kuruluşları ve işverenler ile iş birliği yapılarak mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimine destek sağlayacak ortak projeler üretilebilir. Mevsimlik tarım işçisi çocuklar için ekonomik destek programları aracılığıyla eğitim masraflarını karşılamaları için burslar sağlanabilir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK gibi kurum ve kuruluşlar mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim ve psikolojik gereksinimleri için ortak projeler üretebilir.
- Mevsimlik tarım işçisi aileler arasında eğitim programları düzenlenerek ebeveynlik becerileri artırılabilir ve bu programlarda eğitimin ve çocuk psikolojisinin önemi vurgulanabilir. Böylece ailelere yönelik eğitim programları ile çocukların eğitimine aktif olarak katılımları teşvik edilebilir ve ebeveynler, çocuklarının eğitim sürecinde daha etkili destek sağlama konusunda bilinçlendirilebilir.
- Bakanlıklar ve yerel yönetim iş birlikleriyle mevsimlik çalışma şartları nedeniyle duygusal zorluk yaşayan çocuklara psikososyal destek sağlayan bölgesel ekipler kurulabilir. Bu yolla çocukların yaşadıkları zorluklarla başa çıkmaları ve duygusal sağlıklarını korumalarına destek olunabilir.
- Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimine dair farkındalığı artırmak için kampanyalar düzenlenerek toplumun bu konudaki duyarlılığı yükseltilebilir. Bu kampanyalar, ailelere, işverenlere ve yerel topluluklara yönelik bilgi sağlayabilir.

- Çocuk işçiliğini önleyici yasal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemelerin etkin bir şekilde uygulanması sağlayıcı kontrol mekanizmaları geliştirilebilir. Çocuk işçiliği ile mücadele eden kuruluşlarla iş birliği yapılarak bu konuda toplumsal farkındalık yaratılabilir. Ayrıca mevsimlik tarım işçisi çocukların ve ailelerin yasal hakları konusunda bilinçlendirilmesi ve bu hakların korunması amacıyla etkili yasal düzenlemelerin yapılması ve uygulanması desteklenebilir.

Kaynaklar

- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.178>
- Akalın, M. (2018). Mevsimlik tarım işçilerinin barınma koşullarının değerlendirilmesi: Yenice, Tarsus, Silifke örnekleri. *Sosyal Güvence*, 1(13), 1-30. <https://doi.org/10.21441/sguz.2018.65>
- Akbağ, M., & Ümmet, D. (2018). Ana-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracı rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(50), 59-85.
- Akhlaq, A., Malik, N. I., & Khan, N. A. (2013). Family communication and family system as the predictors of family satisfaction in adolescents. *Science Journal of Psychology*, 2-6.
- Akhtar, S. (1996). Do girls have a higher school drop-out rate than boys? A hazard rate analysis of evidence from a third world city. *Urban Studies*, 33(1), 49-62.
- Akkan, B., Müderrisoğlu, S., Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2021). Does socioeconomic status matter? Exploring commonalities and differences in the construction of subjective well-being of children in the relational spaces of home and school in İstanbul. In *Children's concepts of well-being: challenges in international comparative qualitative research* (pp. 193-212). Springer International Publishing.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(22), 167-192.
- Albuquerque, T. (2008). From dropout to continuation in a higher education course. *Educational Sciences Journal*, 7, 17-26.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107. <https://doi.org/10.2307/2673158>.
- Allais, B. F., & Hagemann, F. (2008). *Child labour and education: Evidence from simpoc surveys*. https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_093987/lang--en/index.html.
- Allensworth, E. (2015). Dropout prevention: A previously intractable problem addressed through systems for monitoring and supporting students. In *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 353-370). Springer.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Andersen, S., Rod, M.H., & Holmberg, T. (2018). Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial. *BMC Psychology* 6, 45-65.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (2012). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. Springer Science & Business Media.
- 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>

- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390.
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2016). School Climate Survey for middle school students: Validity and reliability study of the Turkish form. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Ballı, F. E., & Kartal, S. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistemik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Baltacı H. Ş., & Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 111-130.
- Bandiera, O., Buehren, N., Goldstein, M., Rasul, I., & Smurra, A. (2019). *The economic lives of young women in the time of ebola: Lessons from an empowerment program* (Working Paper No. 8760). World Bank.
- Barlow, P. J. (2002). *The measurement of optimism and hope in relation to college student retention and academic success* (Doctor of philosophy dissertation thesis). Iowa State University, Iowa.

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- 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>
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Bayley, S., Wole Meshesha, D., Rose, P., Woldehanna, T., Yorke, L., & Ramchandani, P. (2023). Ruptured school trajectories: understanding the impact of COVID-19 on school dropout, socio-emotional and academic learning using a longitudinal design. *Longitudinal and Life Course Studies*, 14(2), 203-239.
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 112-128.
- Bayram, E. (2018). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Begu, E. (2014). *Female School Dropout: Gender Differences in Students' School Retention* (hesis). American University in Kosovo, Kosovo.
- Benek, S., & Ökten, Ş. (2011). A study on living conditions of the seasonal agricultural workers: Hilvan county (Şanlıurfa) sample. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 653-676.
- Benek, S., Baydemir, R., & Bozdoğan, S. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde mevsimlik gezici tarım işçiliği ve çalışma koşulları üzerine bir inceleme: Beylikova (Eskişehir) örneği. *Türk Coğrafya Dergisi*, 76, 75-94. <https://doi.org/10.17211/tcd.815947>

- Binici, N.G. (2023). *Lise öğrencilerinin okul terki riskinin yordayıcıları olarak sosyal duygusal öğrenme düzeyleri, akademik öz yeterlik ve algılanan sosyal destek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul
- Bostan, B. C., & Duru, E. (2019). Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 205-224. <https://doi.org/10.9779/pauefd.568123>
- Bowlby, L. (1969). *Attachment* (Vol. 1). Wiley.
- Boyacı, A., & Öz, Y. (2018). Dropout in secondary education and social capital: A qualitative study. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 67-89.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Aldine Publishing Co.
- Brandt, E.A. (1992). The Navajo area student dropout study: findings and implications. *Journal Of American Indian Education*, 31(2) 48-63.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç., & Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.

- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Canatan, K. (2020). Geleneksel ve modern ailelerde çocuk yetiştirme tutumları. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 151-165.
- Carver, M. D., & Jones, W. H. (1992). The Family Satisfaction Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 20(2), 71-84.
- Chetty, R., Hendren, H., & Lawrence F. K. (2015). The effects of exposure to better neighborhoods on children: New evidence from the moving to opportunity experiment. *American Economic Review*, 106(4), 855-902. <https://doi.org/10.1257/aer.20150572>
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Christenson S.L., Sinclair M.F., Lehr C.A., & Godber Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16, 468–484. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2013). Uncontrollable stress, coping, and subjective well-being in urban adolescents. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 391-403. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.756975>

- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Cullen, A. E., Soria, C., Clarke, A. Y., Dean, K., & Fahy, T. (2011). Factors predicting dropout from the reasoning and rehabilitation program with mentally disordered offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 38(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0093854810393659>
- Cullen, J. B., Jacob, B., & Levitt, S. D. (2000). The impact of school choice on student outcomes: An analysis of the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, 89(5), 729-760. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.05.001>
- Curley, T., Griffin, C. L., Sawyer, A., & Savitsky, A. M. (1971). The social system: Contributor or inhibitor to the school dropout. Paper presented in American Orthopsychiatric Association, Washington.
- Çalış, N. (2019). *Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve okul sosyal hizmeti* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, M., Toker, M., & Özbay, Y. (2017). Aile Yaşam Doyumu Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Çam, Z., & Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çelebi, M. A. (2023). Psikolojik dayanıklılık ile öznel iyi oluş ilişkisi ve benlik saygısının aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 10(2), 97-107. <https://doi.org/10.18394/iid.1333759>
- Çetin, H. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin okul iklimi ve yapısal özellikler kuramı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Adaptation of the Satisfaction with Life Scale into Turkish: The study of validity and reliability. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1250-1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Davran, M. K., Sevinç, M. R., & Seçer, A. (2014). Türkiye’de mevsimlik tarım işçisi çocuklar. *Tarımda İş Gücü Piyasası içinde (ss. 1184-1192)*. XI. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresinde sunulmuş bildiri.
- Dede, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi (Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları Ordu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Demetriou, L., Drakontaidis, M., & Hadjicharalambous, D. (2020). Psychological resilience hope and adaptability as protective factors in times of crisis: a study in greek and cypriot society during the COVID-19 pandemic. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3713732>
- Demirtaş, S. (2011). *Çocuklar için aile ilişkileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dessy, S., Gninafon, H., Tiberti, L., & Tiberti, M. (2021). *COVID-19 and children's school resilience: evidence from Nigeria* (Discussion Paper No. 952). Global Labor Organization.
- Dickerhoof, R. M. (2007). *Expressing optimism and gratitude: A longitudinal investigation of cognitive strategies to increase well-being* (Doctor of philosophy dissertation thesis). University of California, California.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Dilekçi, M. (2020). Mevsimlik tarım işçilerinin temel eğitim çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(2), 17-32. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001380
- Doğan, B., & Pekasıl, A. (2020). COVID-19 pandemisi bağlamında hassas gruplar: Evsizler, mevsimlik tarım işçileri, mülteci, şartlı mülteci ve geçici koruma kapsamında bulunan suriyeliler. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 275-292. <https://doi.org/10.33417/tsh.770342>
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Personality, identity styles, and religiosity: An integrative study among late and middle adolescents. *Journal of Adolescence*, 29(1), 119-135. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.11.007>
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf>
- Edwards, N. (2010). *The Triumph Of Hope Over Experience*. NHS Confederation, London.

- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (Eğitim-Sen, 2017). *2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu Raporu*. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/09/Egitimin-Durumu-Raporu-13-Eylul-2017.pdf>
- Elston, J. W., Cartwright, C., Ndumbi, P., & Wright, J. (2017). The health impact of the 2014–15 Ebola outbreak. *Public Health*, *143*, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2016.10.020>
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(4), 975-989.
- Eryılmaz A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun özsaygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(37), 170-181.
- Eurostat. (2000). *European social statistics: Income, poverty and social exclusion*. https://ec.europa.eu/eurostat/ramon/coded_files/KS-BP-02-008-EN.pdf
- 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). <https://doi.org/10.1080/23322039.2016.1268746>
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K., & Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the Project on High Performance Learning Communities. *Journal of School Psychology*, *39*(2), 177-202. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00057-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00057-7)
- Ferrara, P., Caporale, O., Cutrona, C., Sbordone, A., Amato, M., Spina, G., & Scambia, G. (2015). Femicide and murdered women's children: Which future for these children orphans of a living parent?. *Italian Journal of Pediatrics*, *41*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s13052-015-0173-z>
- 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, 363-383.
<https://doi.org/10.1007/BF03173508>

Frostad, P., Pijil, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2014): Losing all interest in school: social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

Garbarino, G. (2014). Ecological Perspective on Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being, Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp.1365–1384). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_140

Gatson, D. H., & Enslin, C. (2021). Resiliency and goals: a phenomenological exploration of african american male attrition in high school. *Qualitative Report*, 26(10). 3067-3090.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4528>

Geraghty, A. W. A., Wood, A. M., & Hyland, M. E. (2010). Dissociating the facets of hope: Agency and pathways predict dropout from unguided self-help therapy in opposite directions. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 155–158.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.003>

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>

Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving School Climate & Culture* (Report No. 27.) American Association of School Administrators. <https://eric.ed.gov/?id=ED371485>

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

- Grant, M. J., & Hallman, K. K. (2008). Pregnancy-related school dropout and prior school performance in KwaZulu-Natal, South Africa. *Studies in Family Planning*, 39(4), 369–382. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4465.2008.00181.x>
- Griess, S. J. (2010). *Perceived parenting style and its relationship to hopefulness, happiness, and optimism in a college student sample* (Doctoral dissertation thesis). University of Northern Colorado, Colorado.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal Of Youth And Adolescence*, 48, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 2(33), 75-94.
- Gülçubuk, B., Karabıyık, E., & Tanır, F. (2003). *Baseline survey on worst forms of child labour in the agricultural sector: Children in cotton harvesting in Karatas, Adana*. <https://www.ka.org.tr/dosyalar/file/library/2003-turkey-bls.pdf>
- Gümüş, Y. (2015). Göçün sağlık üzerindeki etkileri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), 63-67. <https://doi.org/10.17049/ahsbd.24722>
- Haider S. A., Gul A., Anwar B., Tehseen S., & Iqbal S. (2021). The impacts of the COVID-19 outbreak on the education sector: Evidence from Pakistan. In Bari M.W., Alaverdov E. (Eds.). *Impact Of Infodemic On Organizational Performance* (pp. 311–328). IGI Global.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. Edition). Pearson Educational International.
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2020). *COVID-19 (2019-n CoV Hastalığı) Rehberi Bilim Kurulu Çalışması*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66301/covid-19-rehberi.html>
- Hämäläinen, T., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Lappalainen, R., & Kiuru, N. (2023). A guided online ACT intervention may increase psychological well-being and support

- school engagement in adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 27, 152–159. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.02.002>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Havlioğlu, S., & Koruk, İ. (2013). Gebe mevsimlik tarım işisi ergenlerde yaşam kalitesi düzeyi ve sorun davranışları sıklığı. *Turkish Journal of Public Health*, 11(1), 11-22. <https://doi.org/10.20518/tjph.173073>
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(8), 707-724. <https://doi.org/10.1002/per.699>
- Hogekamp, Z., Blomster, J. K., Bursalioğlu, A., Clin, M. C., etinelik, M., Hastrup, L., & van den Berg, Y. H. (2016). Examining the importance of the teachers' emotional support for students' social inclusion using the one-with-many design. *Frontiers in Psychology*, 7, 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01014>
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>
- Howell, F, & Frese, W. (1982). Early transition into adult roles: Some antecedants and outcomes. *American Educational Research Journal*, 19, 51-73. <https://doi.org/10.2307/1162368>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (ev. Ed. S. Turan). Nobel.

- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109. <https://doi.org/10.1108/09578230310457457>
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103. <https://doi.org/10.1037/h0088805>
- Hurst, P. (2007). Health and child labor in agriculture. *Food and nutrition bulletin*, 28(2), 364-371. <https://doi.org/10.1177/15648265070282S216>
- Jahoda, M. (1959). Current concepts of positive mental health. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 1(10), 565.
- İçişleri Bakanlığı, (2020). *Koronavirüs Tedbirleri/ Mevsimlik Tarım İşçileri* (Sayı No. 89780865-153.E.6202)
- Ilunga A., Ashipala D. O., & Tomas N. (2020). Challenges experienced by students studying through open and distance learning at a higher education institution in Namibia: Implications for strategic planning. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 116–127. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p116>
- International Labour Organization. (ILO, 2018). *The future of work in a changing natural environment: Climate change, degradation and sustainability* (Research Paper No. 4). International Labor Organization Future of Work.
- International Labour Organization. (ILO, 2020). *COVID-19 and the world of work: Impact and policy responses*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_738753.pdf
- Jekielek, S. M. (1998). Parental conflict, marital disruption and children's emotional well-being. *Social Forces*, 76(3), 905-936. <https://doi.org/10.2307/3005698>
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Allyn and Bacon.

- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Effects of social and emotional learning skills on life satisfaction and hope. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 40- 61.
- Kadzamira, E., Mazalale, J., Meke, E., Mwale, I. V., Jimu, F., Moscoviz, L., & Rossiter, J. (2021). *What Happened to Student Participation After Two Rounds of School Closures in Malawi—and How Have Schools Responded?* <https://www.cgdev.org/blog/what-happened-student-participation-after-two-roundsschool-closures-malawi-and-how-have>
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5)
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779.
- Kahraman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kalafat, S. (1996). *Depresyon ve mutlulukta otomatik düşüncelerin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Kalkınma Atölyesi. (2012). *Mevsimlik ve gezici tarım işlerinde çalışan 6-14 yaş grubu çocuklar için temel araştırma raporu*. <https://www.ka.org.tr/dosyalar/file/Yayinlar/Cocuk-Haklari/Raporlar/MEVSIMLIK-TARIM-GOCUNDEN-ETKILENEN-6-14YAS-GRUBUCOCUKLAR-ICN-TEMEL-ARASTIRMA.pdf>
- Kalkınma Atölyesi. (2020). *Virüs mü, yoksulluk mu? Korona virüs salgınının mevsimlik gezici tarım işçileri ve onların çocukları ile bitkisel üretime olası etkisi hızlı bir değerlendirme*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_743368.pdf

- Kaplan, J. L., & Luck, E. C. (1977). The dropout phenomenon as a social problem. *The Educational Forum*, 42(1), 41-56.
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2018). Okulu terk eden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyo-ekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293.
- Karacabey, M. F. (2018). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: Okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34175>
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2014). *Income inequality, social mobility, and the decision to drop out of high school* (Working Paper No. 20195). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20195>
- Khan, M. J., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>

- Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(37).
- Koç, M., Zorbaz, O., & Demirtaş-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>
- Koçtürk, N. (2020). Toplumsal cinsiyet ve çocuk istismarı ve ihmali. Ed. Ö. Haskan Avcı, *Toplumsal cinsiyet: Psikolojik danışma ve rehberlikte güncel konular içinde* (s. 357-391). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Küçüker, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7537>.
- Küsmez, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Lagana, T.M. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26(4), 211–220. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.211>

- Lawlwe, M., Newland, L., Giger, J., Roh, S., & Brockevelt, B. (2017). Ecological, relationship-based model of Children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66, 653-678.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, school, and community correlates of Children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Lichand, G., Doria, C. A., Fernandes, J. P. C., & Leal-Neto, O. (2022). Association of COVID-19 incidence and mortality rates with school reopening in Brazil during the COVID-19 pandemic. *JAMA Health Forum* 3(2). <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2021.5032>
- Limone, P., & Toto, G. A. (2022). Psychological strategies and protocols for promoting school well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914063>
- López, V., Oyanedel, J. C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., Ascorra, P., & Carrasco, C. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: the mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>
- Lordoğlu, K., & Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz bölgesinde mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan çocuklar üzerine sınırlı bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 41(2).

- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256-269. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2>
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52(4), 325–334. <https://doi.org/10.1002/pits.21833>
- McCombs, B. L., & Pope, J. E. (1994). *Motivating Hard To Reach Students. Psychology in the Classroom: A Series on Applied Educational Psychology*. American Psychological Association.
- McKee, M. T., & Caldarella, P. (2016). Middle school predictors of high school performance: A case study of dropout risk indicators. *Education*, 136(4), 515-529.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri Ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. <https://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2018). *2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_Eyitim_Bakanly_Y_2018_YYiy_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- 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. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.05.006

- Napoli, A., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 419-455. <https://doi.org/10.1023/A:1018789320129>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*.
- Neild, RC, Stoner E.S., & Furstenberg, F. (2008) Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education And Urban Society*, 40(5), 543-569. <https://doi.org/10.1177/0013124508316424508316438>
- Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Noller, P., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Marital communication in the eighties. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 832-843. <https://doi.org/10.2307/353305>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Otis, K. L., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2016). Origins of early adolescents' hope: Personality, parental attachment, and stressful life events. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 102-121. <https://doi.org/10.1177/0829573515626715>
- Oyazún Gómez, D., Casas Aznar, F., & Alfaro Inzunza, J. (2019). Family, school, and neighbourhood microsystems influence on children's life satisfaction in Chile. *Child Indicators Research*, 12(6), 1915-1933. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9617-5>
- Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.

- Özbekmezci, Ş., & Sahil, S. (2004). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal, ekonomik ve barınma sorunlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 261-274.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özdemir, S., Şirin, H., & Sezgin, F. (2009). *Okulu terk eden çocukların ve velilerinin okul terkine ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. Ege Üniversitesi. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=103660
- Özdener, O. E. (2010). *Adana ili toplumsal destek merkezi kayıt tabanlı 7-15 yaş grubu çalışan çocukların sağlık ve sosyal durumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Population-sampling issue on social and educational research studies. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 15, 394-422.
- Özer, A., Gençtarım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve ekileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özer, M. (1991). *İlköğretim okulları ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sorununun analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özmen, D., DüNDAR, P. E., Çetinkaya, A.Ç., Taşkın, O. ve Özmen E., (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1), 8-15.
- Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özguven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. PDREM Yayınları.
- Özkan, Ö. (2004). Dünya Bankası Türkiye’de yoksulluğu araştırıyor. *Toplum ve Hekim*, 19(1), 27-33.
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(47), 127-145.
- Paksi, B., Széll, K., & Fehérvári, A. (2023). Empirical testing of a multidimensional model of school dropout risk. *Social Sciences*, 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valois, R. F., & Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Quality-of-life research on children and adolescents*, 61-79. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007494.48207.dd>
- Rafique, S., & Ahmed, K. F. (2019). Gender differences in corporal punishment, academic self-efficacy and drop-out in secondary school students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 73-79. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.008>
- Renshaw, T. L., & Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian Journal of School Psychology* 31(2), 139-151. <https://doi.org/10.1177/0829573516634644>

- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review, 73*, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.031>
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101-121. <https://doi.org/10.2307/1170232>
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education, 63*(4), 283–299. <https://doi.org/10.2307/2112876>
- 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.
- Saföz Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sağır, H. (2020). Çevresel sürdürülebilirlik bağlamında Konya kapalı havzası üzerine bir değerlendirme. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 29*(4), 73-118.
- Sağlık Bakanlığı. (2020a). *COVID-19- Yeni Koronavirüs Hastalığı Güncel Durum*. <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/>
- Sağlık Bakanlığı. (2020b). *COVID-19 Rehberi*. <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-rehberi.html>

- Sancar, E. (2022) *COVID-19 pandemisi sürecinde aile yaşam doyumu üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Selek Öz, C., & Bulut, E. (2013). Mevsimlik tarım işçilerinin Türk hukuk sistemi içerisindeki yeri. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 1(1), 94-111.
- Sever, M. ve Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679. <https://doi.org/10.33417/tsh.778615>
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 74- 85.
- Sezgin, F., & Kılınc, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Emre, E. R. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17119535>
- Shannon, M. Suldo & Emily J. Shaffer (2008) Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68, <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Sharma, R. (2017) Relationship between academic anxiety and mental health among adolescents. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 5, 113-120.

- Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence, 35*(137), 135-147.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*, 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Shuja, A., Ali, A., Khan, S. S. A., Burki, S. B., & Bilal, S. (2022). Perspectives on the factors affecting students' dropout rate during Covid-19: A case study from Pakistan. *Sage Open, 12*(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221097378>
- Smith, J., & Johnson, A. (2021). The Impact of Student Well-being on Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 45*(2), 123-145. <https://doi.org/10.33200/ijcer.824488>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M. Ware, L., Danovsky, M., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Stavropoulos, V., Lazaratou, H., Marini, E., & Dikeos, D. (2015). Low family satisfaction and depression in adolescence: The role of self-esteem. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(2), 109-118. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n2p109>

- Stoner, M. C., Rucinski, K. B., Edwards, J. K., Selin, A., Hughes, J. P., Wang, J., & Pettifor, A. (2019). The relationship between school dropout and pregnancy among adolescent girls and young women in South Africa. *Health Education & Behavior*, 46(4), 559–568. <https://doi.org/10.1177/1090198119831755>
- Sürücü, A., Yıldırım, A., & Ünal, A. (2018). Okul güvenliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 179-192.
- Sütçü, Z. (2015). *Okul Terk Riski Ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, B. (2017). *Açık öğretim lisesi öğrenci ve mezunlarının katılım örüntüleri: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, S., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Sezen, K., & Havva, P. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şimşek, H., & Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2); 41-72.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.

- Şimşek, N. S. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şimşek, Z. (2020). Biyolojik afet olarak Covid 19 pandemisi özelinde mevsimlik tarım işgücü ve ailelerine yönelik temel sağlık hizmetlerinin sunumu. *Sağlık ve Toplum (Özel Sayı)*, 103-111.
- Şimşek, Z., & Koruk, İ. (2009). *Çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden biri: mevsimlik göçebe tarım işçiliği*. <https://calismaortami.fisek.org.tr/icerik/cocuk-isciliginin-en-kotu-bicimlerinden-biri-mevsimlik-gocebe-tarim-isciligi/>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Pearson.
- Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A case study on the ecology of inclusive education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 17-24.
- Tamer, M. G. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422-439. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2013.834956>
- Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science*, 14, 468-478. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11121-012-0330-1>
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1561-1565.

- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (3)30, 89-101.
- Telef, B. B. (2014). School children's happiness inventory: The validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1).
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1496.9440>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary* (Research Paper No. 3). National School Climate Center.
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103.
<https://doi.org/10.1177/0143034315615937>
- Tırpancioğlu, M. (2019) *Ortaokul öğrencilerinde okul terk riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Tonga, Z., & Halisdemir, D. (2017). Ergen öznel iyi oluşu ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(12), 1214-1221. <https://doi.org/10.26450/jshsr.206>
- Tosun, A. B. (2022). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile okula bağlılık ve aile yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Trash, T., & Elliot, A. (2004). Inspiration: core characteristics, component process, antecedent, and function. *Personal Social Psychology Journal*, 87, 957-973.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.957>
- Tunç, E. (2019). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 723-749.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14797>

- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (TBMM, 2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin sorunlarının araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*.
<https://www5.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss.716.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *İş gücü istatistikleri, Eylül*.
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Eylul-2021-37483#:~:text=Tarım%20dışı%20sektörde%20kayıt%20dışı,%30%2C5%20olarak%20gerçekleşti.>
- Utah Education Policy Center (UEPC, 2012). *Research brief: Chronic absenteeism*.
<http://www.utahdataalliance.org/downloads/ChronicAbsenteeismResearchBrief.pdf>
- Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654>
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Milli Eğitim*, 37, (178), 139-150.
- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Türk, E., Türkmen, N., & Korkmaz, N. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 183-201.
http://dx.doi.org/10.1501/Egifak_0000001380
- Vacek, K. R., Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2010). Stress, self-esteem, hope, optimism, and well-being in urban, ethnic minority adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(2), 99-111. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2010.tb00118.x>
- Varner, S. E. (1967). *School Dropouts*. Eric Clearinghouse.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control. *International Journal of Behavioral Development, 34*(4), 302-310. <https://doi.org/10.1177/0165025409347987>
- Videon, T. M. (2005). Parent-child relations and children's psychological well-being: Do dads matter?. *Journal of Family Issues, 26*(1), 55-78. <https://doi.org/10.1177/0192513X04270262>
- Weathers, A. C., & Garrison, H. G. (2004). Children of migratory agricultural workers: The ecological context of acute care for a mobile population of immigrant children. *Clinical Pediatric Emergency Medicine, 5*(2), 120-129. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.cpem.2004.01.008>
- White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling & Development, 88*, 227-235. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.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), 35–49. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>
- World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- World Health Organization. (WHO, 2020). *Protecting the vulnerable. Coronavirus (COVID-19) update no. 25, 8 May 2020*. <https://www.who.int/publications/m/item/update-25-protecting-the-vulnerable>
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 370–388. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.370.19896>

- Yavuz, M. (2019). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yee Wan, W., & Tsui, M. S. (2020). Resilience for dropout students with depression in secondary schools in Hong Kong: parental attachment, hope and community integration. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(2), 78-92. <http://dx.doi.org/10.1080/02185385.2019.1701544>
- Yıldırım, İ., & Koyuncu, B. (2022). Covid-19 pandemisinin mesleki ve teknik eğitimde okul terki ve devamsızlığı üzerindeki etkisi. *Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*, 15, 19-43. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V15-02>
- Yılmaz, Ç., & İşler, A. S. Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin fındık hasadında mevsimlik tarım işçiliğine etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1-22. <https://doi.org/10.33417/tsh.911561>
- Yılmaz, E. (2017) *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğit, B. (2018). *Gezici mevsimlik tarım işçileri ile yerel mevsimlik tarım işçilerinin durumlarının karşılaştırmalı analizi: Isparta ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yorğun, A. (2022). *Ulusal Bir Sorun Olarak Okul Terki: Nedenleri, Sonuçları ve Önleme Yolları*. Anı Yayıncılık.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041-1060. <http://dx.doi.org/10.17152/gefad.303842>

Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri

EK-A1: Hacettepe Üniversitesi Email Sistemi Değişikliği Bilgi İşlem Bildirimi



HU. Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Çağrı Merkezi
Bugün, 08:46
GAMZE MÜNÜKLÜ ✕

📧 Tümünü yanıtla | ▼

Gelen Kutusu

Sayın Kullanıcı,

Başkanlığımızca Hacettepe Üniversitesi Elektronik Posta Sistemlerinde kullanıcılarımızın daha verimli ve etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmak amacıyla iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılmış ve 11 Mayıs 2022 tarihinde Microsoft Exchange sistemi kullanılmaya başlanmıştır. Kullanıcılarımızın mağduriyet yaşamamaları ve yedeklerini alabilmeleri için 23 Temmuz 2023 tarihine kadar eski sistem erişime açık tutulmuştur. Tüm kullanılan sistemlerin Microsoft Exchange entegre işlemlerinin 23 Temmuz 2023 tarihinde tamamlanmış olması sebebiyle eski sistem erişime kapatılmıştır. Bu nedenle 11 Mayıs 2022 tarihinde önceki e-postalarınıza erişim için yardımcı olamamaktayız.

Saygılarımızla,

Hacettepe Üniversitesi
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı
Çağrı Merkezi
Tel: +90 312 297 62 62
<http://www.bidb.hacettepe.edu.tr/>

Sorun Bildirim ve Destek Sistemi:
bidbdestek.hacettepe.edu.tr/

24.11.2023 15:22 tarihinde GAMZE MÜNÜKLÜ yazdı:

Merhaba Sayın Yetkili,

Ben Gamze Münüklü, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda kullanmak üzere aşağıdaki ölçeklerin onaylarını testi geliştirenlerden Hacettepe mail adresim üzerinden almıştım. Geçmiş maillerime ulaşamadığım için bu ölçeklerin kullanım izinlerine ait görselleri çalışmama ekleyemiyorum. Bu konuda destek rica ediyorum.

EK-A2: Okul Terk Etme Riski Ölçeği Kullanım İzni

Gönderen: zuhal semiz <[REDACTED]>
Tarih: 20 Ağu 2021 Cum, saat 22:27
Konu: Re: Okul Terk Riski Ölçeği Kullanım izni Talebi
Alıcı: GAMZE MUNUKLU <[REDACTED]>

Okul Terk Riski Ölçeği.doc


Merhaba hocam, ölçeğim ektedir, kullanmanıza sevinirim, iyi çalışmalar dilerim

18 Ağu 2021 Çar, saat 22:27 tarihinde GAMZE MUNUKLU <[REDACTED]> şunu yazdı:
Merhaba Sayın Hocam,

Ben Gamze Münüklü, Hacettepe Üniversitesi bünyesinde Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışmamda geliştirdiğiniz "Okul Terk Riski" ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmaya izin verip ölçeği bizimle paylaşabilir misiniz?

Saygılarımla
Gamze Münüklü

EK-A3: Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni



Gökmen Arslan

117 (Cum), 2023

GAMZE MÜNÜKLÜ

🔍 Tümünü yanıtla | ▼

Gelen Kutusu

Günlüğünüzün korunmasına yardımcı olmak için bu iletideki bazı içerikler engellendi. Engellenen özellikleri yeniden etkinleştirmek için, buraya tıklayın.

Bu gönderenden gelen içeriği her zaman göstermek için, buraya tıklayın.

Merhaba

Ölçeklere kişisel web adresimsen erişebilirsiniz

Selamlar
Warm regards,

Gökmen Arslan | Associate Professor
Diplomate and Certified | Academy of Cognitive and Behavioral Therapies
Counseling Psychology | Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey
Centre for Wellbeing Science | The University of Melbourne, Australia
"Meaning is all we have; the relationship is all we need."
Founding and Managing Editor: [Journal of Happiness and Health](#)
Associate Editor: [Journal of Ethnicity in Substance Abuse](#)
Statistical Consultant: [The Educational and Developmental Psychologist](#)
Email: [Redacted]
Personal & Academic Website: [Redacted]
[ResearchGate](#) | [Google Scholar](#) | [ORCID](#)
[Redacted]

Think Green and only print this email if you really need to.

GAMZE MÜNÜKLÜ [Redacted], 30 Kas 2023 Per, 16:39 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Gökmen Arslan,

Ben Gamze Münüklü, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizden 2021 yılında pandemi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşantısı ve okul terki riski konulu tezimde kullanmak üzere Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeğinin kullanma iznini rica etmiştim ve siz izninizi vermişsiniz. Ancak üniversitesinin mail altyapısının değişmesi sebebiyle eski maillerime ulaşamıyorum. Sizden ricam bana izin verdiğiniz mali bana iletmeniz ya da bu maile olumlu donerek izin verdiğinizizi tekrar onaylamanız. Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

EK-A4: Çocuklarda Umud Ölçeği Kullanım İzni

Re: Çocuklarda Umud Ölçeği Kullanım İzni



Gökhan Atik <[redacted]>
29.11 (Çar), 16:38
GAMZE MÜNÜKLÜ <[redacted]>

Tümünü yanıtla | v

Gelen Kutusu



2 ekin (322 KB) tümünü göster Tümünü indir

Gamze 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

On Tue, Nov 28, 2023 at 10:17 PM GAMZE MÜNÜKLÜ <[redacted]> wrote:

Sayın Gökhan Atik,

Ben Gamze Münüklü, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizden 2021 yılında pandemi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşantısı ve okul terki riski konulu tezimde kullanmak üzere Çocuklarda Umud Ölçeğinin kullanma iznini rica etmişim ve siz izninizi vermişsiniz. Ancak üniversitesinin mail altyapısının değişmesi sebebiyle eski mailerime ulaşamıyorum. Sizden ricam bana izin verdiğiniz maili bana iletmeniz ya da bu maile olumlu dönerik izin verdiğinizizi tekrar onaylamanız. Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Gamze.

RE: Permission to use Children's Hope Scale



Betsy Hoza <[redacted]>
30.11 (Per), 15:43
GAMZE MÜNÜKLÜ; Betsy Hoza <[redacted]>

Tümünü yanıtla | v

Gelen Kutusu

Yes, you have my permission.

Betsy Hoza

From: GAMZE MÜNÜKLÜ <[redacted]>
Sent: Thursday, November 30, 2023 7:26 AM
To: Betsy Hoza <[redacted]>
Subject: Permission to use Children's Hope Scale

Dear Betsy Hoza,

I hope this email finds you well.

My name is Gamze, I am reaching you from Türkiye, and I am writing my Master's thesis for the program of Psychological Counselling and Guidance in Hacettepe University in Ankara.

I would like to ask for your permission to use the Children's Hope Scale you developed, for my thesis study on the Individual, Family and Educational Problems Of Seasonal Agricultural Worker Children During The Pandemic with the guidance of Assoc. Prof. Dr. Nilufer Koçturk.

I would appreciate your permission.

Kind regards,

Gamze Munuklu.

EK-A5: Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni

Gönderen: TÜRKER KURT <tkurt@gaazi.edu.tr>
Date: 18 Ađu 2021 ćar, 20:24
Subject: Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni
To: GAMZE MUNUKLU <gamzemunuklu@gaazi.edu.tr>

Sayın Gamze MÜNÜKLÜ,

TED Eğitim Bilim Dergisinde yayınlanmış olan Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi başlıklı makale çalışmamız kapsamında geliştirdiğimiz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderdim.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Türker KURT
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

EK-A6: Aile Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni

Re: Aile Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni



Merve Usta
Bugün, 00:46
GAMZE MUNUKLU

Tümünü yanıtla

Gelen Kutusu

Merhaba Gamze hanım,

Aile yaşam doyumu ölçeğini akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz. Tez çalışmanızda başarılar dilerim.

Sevgilerimle

Dr. Dipl. Psych. Merve Usta

Am 25.11.2023 um 17:37 schrieb GAMZE MUNUKLU:

Sayın Merve Çalışkan,

Ben Gamze Münüklü, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizden 2021 yılında pandemi döneminde mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşantısı ve okul terki riski konulu tezimde kullanmak üzere Aile Yaşam Doyumu Ölçeğinin kullanma iznini rica etmiştim ve siz izninizi vermişsiniz. Ancak üniversitesinin mail altyapısının değişmesi sebebiyle eski maillerime ulaşamıyorum. Sizden ricam bana izin verdiğiniz mailli bana iletmeniz ya da bu maile olumlu dönerek izin verdiğinizizi tekrar onaylamanız. Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

ÇOCUK ONAM FORMU

Seni Şanlıurfa Suruç'ta yürütülen "Pandemi Döneminde Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Okul Terki ile İlişkili Faktörler" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Amacımız, bu araştırma kapsamında senin gibi bu yaşlarda olan çocuklardan bilgi toplamaktır. Eğer sen de bu araştırmaya katılmayı istersen, sana araştırma için yapılan (yapılacak işlem/uygulama/anket vb.) dışında herhangi bir şey sorulmayacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarını başka kişilere de söyleyeceğiz ancak senin adını ve bilgilerini kimseye açıklamayacağız. Bu araştırma hakkında anne ve babana bilgi vereceğiz ve senin de bu çalışmaya katılıp katılmaman için onlardan izin alacağız. Sen de bu konuyu anne ve/veya baban ile konuşabilirsin. Bu araştırmaya katılıp katılmamak konusunda tamamen özgürsün. Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsin.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan lütfen aşağıya adını ve soyadını yazarak imzanı at. Daha sonra bu formun bir kopyası sana ve ailene verilecektir.

Çocuğun adı- soyadı:

Çocuğun imzası:

Tarih:

Velisinin adı- soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih

EK-C: Ölçekler

EK-C1: Okul Terk Etme Riski Ölçeği Örnek Maddeleri

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek sizin okula yönelik düşüncelerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda bu konuyla ilgili yazılmış maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerin tek bir doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Sizden istenen, maddeleri dikkatlice okumanız ve maddenin karşısında, size doğru gelen ya da düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen her bir maddeye cevap veriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Başarılı olamadığım için derslerden sıkılırım.					
2.Dersleri anlamakta zorluk çekerim.					
3. Hangisini yanımda getirmem gerektiğini anlayamadığım için okula araç gereç getirmediğim olur.					
4.Sınavlardan yüksek not almayı beceremem.					
5. Eğitim alma zorunluluğu gerektirmeyen bir işte çalışmayı düşünürüm.					
6.Kendimi başarısız bir öğrenci olarak görürüm.					
7.Öğretmenlerimin başarısız olacağıma inandıklarını düşünürüm.					
8.Derslerdeki genel başarısızlığım yüzünden öğretmenlerimin beni uyardığı olur.					
9.Sınıf içinde duygu ve düşüncelerimi ifade etmekten çekinirim.					
10.Derslerde yanıtını bildiğim sorulara bile cevap veremem.					
11.Hata yapmaktan çekindiğim için derslerde söz alamam.					
12.Başarısız sonuçlar aldığımda daha fazla içe kapanırım.					

EK-C2: Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıda düşünce, duygu ve davranışlarınıza ilişkin cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun cevabı işaretleyiniz.	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Her
	zaman			zaman
1. Yeni şeyler öğrenirken heyecanlanırım.	1	2	3	4
2. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
3. Okulda yaptığım şeylerin önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
4. Başarılı bir öğrenciyimdir.	1	2	3	4
5. Okulda yaptığım şeylerle gerçekten ilgiliyimdir.	1	2	3	4
6. Bu okulda gerçekten kendim gibi olabiliyorum.	1	2	3	4
7. Okulun önemli olduğunu ve ciddiye alınması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4
8. Okulda iyi işler yaparım.	1	2	3	4
16. Derslerden iyi notlar alırım.	1	2	3	4

EK-C3: Çocuklarda Umut Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıdaki altı cümle sizin genel olarak kendi hakkınızda nasıl düşündüğünüzü ve bazı şeyleri nasıl yaptığınızı tanımlamaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir cümle için, lütfen çoğunlukla nasıl olduğunuzu düşününüz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği, kutucuğun içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, eğer “Hiçbir Zaman” sizi tanımlıyorsa üzerindeki kutucuğun içerisine (X) işareti koyunuz. Ya da “Her Zaman” size uygunsuzsa üzerindeki kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen tüm cümleleri kutucuklardan birini işaretleyerek cevaplayınız. Doğru veya yanlış yanıt bulunmamaktadır.

1. Bence işler gayet iyi gidiyor.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman
Her Zaman

2. Hayatta benim için çok önemli olan şeyleri elde etmek için birçok yol düşünebilirim.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman
Her Zaman

3. Benimle aynı yaştaki çocuklar kadar iyiyim.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman
Her Zaman

4. Bir problemim olduğunda, bu problemi çözmek için birçok yol bulabilirim.

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sık sık Çoğu Zaman
Her Zaman

EK-C4: Okul İklimi Ölçeği Örnek Maddeleri

	Katılıyorum	Emin Değilim	Katılmıyorum
1. Okulumdaki bazı çocuklar sıklıkla diğerlerine vuracaklarını ya da onları döveceklerini söylerler.	()	()	()
2. Okulumdaki çocuklar iyi (terbiyeli) bir şekilde davranırlar.	()	()	()
3. Okulumdaki çocukların, anne-babalarının zengin ya da fakir olması bir şeyi değıştirmez, herkese aynı şekilde davranılır.	()	()	()
4. Okulumda, anne-babalar yardım etmek için sıklıkla sınıflara gelirler.	()	()	()
5. Okulumdaki çocuklar insanları önemserler.	()	()	()
6. Okulumdaki çocuklara okuldaki başka öğrenciler tarafından sıklıkla zarar verilir.	()	()	()
7. Okulumda herkese eşit davranılıyor.	()	()	()
8. Anne-babam sıklıkla okuldaki veli toplantılarına katılır.	()	()	()
9. Okulum genellikle çok gürültülü.	()	()	()
10. Öğretmenlerim sınavlarda başarılı olmam için ellerinden geleni yapıyorlar.	()	()	()
11. Okulumdaki öğretmenler sorunlarımızda biz çocuklara yardımcı olurlar.	()	()	()

EK-C5: Aile Yaşam Doyum Ölçeği Örnek Maddeleri

Yönerge: Aşağıda verilen ifadeleri/sıfatları cümledeki boşluğa doldurarak kendinize en yakın hissettiğiniz duyguyu işaretleyiniz. Her bir satır için sadece bir kutucuk işaretleyiniz.

Evde ailemle birlikte olduğumda, kendimi genellikle hissedirim.

		Tamamen	Oğukça	Biraz	Kararsızım	Biraz	Oğukça	Tamamen		
1	Mutlu								Mutsuz	1
2	Birlikte								Yalnız	2
3	Neşeli								Hüzünlü	3
4	Rahat								Rahatsız edilmiş	4
5	Sakin								Telaşlı	5
6	Memnun								Memnuniyetsiz	6
7	Güvenli								Güvensiz	7
8	Hoşnut								Hoşnutsuz	8
9	Anlaşılmış								Anlaşılmamış	9
10	Keyifli								Üzgün	10

EK-D: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 18/12/2021 14:31
Sayı: E-35853172-300-00001925796



00001925796

Sayı : E-35853172-300-00001925796
Konu : Gamze MÜNÜKLÜ (Etik Komisyon İzni)

18.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001881496 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Gamze MÜNÜKLÜ'nün Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK** danışmanlığında yürüttüğü "**Pandemi Döneminde Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Bireysel, Ailesel ve Eğitsel Sorunları**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-E: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzin Belgesi

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 02/02/2022 14:52
Sayı: E-044.00002014396



Sayı : E-47377298-44-42489215
Konu : Araştırma , Uygulama ve Anket İzni
(Gamze MÜNÜKLÜ)

01.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 12/08/2021 tarih ve 29439735 sayılı Valilik Makam Onayı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi Gamze MÜNÜKLÜ'nün tutanakta belirtilen konu ile ilgili Araştırma izni hakkındaki 11/01/2022 tarih ve 1967753 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Suruç İlçemizdeki bulunan Resmî Tüm Ortaokul Öğrencilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (8 Sayfa)

Gereği:

Suruç İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü)

Sayın: (Gamze MÜNÜKLÜ)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (414) 280 63 11
E-Posta: urfasicil@hotmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: M.E.YAĞLICI Şef

Unvan : Şef

İnternet Adresi: sanliurfameb.gov.tr

Faks:4142806399

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 99fa-fd81-3483-b6a2-7597 kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: 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 yararlanılması 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.

...../...../.....

(İmza)

Gamze MÜNÜKLÜ

EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

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

...../...../.....

Tez Başlığı : Pandemi Döneminde Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Okul Terki İle İlişkili Faktörler

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
06/02 /2024	128	183411	19/01 /2024	%19	2245446028

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 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: Gamze Münüklü

Öğrenci No.: N20138099

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

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

...../...../.....

Thesis Title: Factors Related With The School Dropout Risk Of Seasonal Agricultural Worker Children During The Pandemic

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
06/02 /2024	128	183411	19/01 /2024	%19	2245446028

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: Gamze Münüklü

Student No.: N20138099

Department: Educational Sciences

Program: Guidance and Psychological Counseling

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

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-I: Yayınlama 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 ilişkin 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 tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

..... / /

(imza)

Gamze MÜNÜKLÜ

"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 tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette 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 iş birliği 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.

