

Okul Terkinin Önlenmesi İçin Üniversite Toplum İşbirliğiyle Psikolojik Dayanıklılık Programı: SOYAÇ Örneği*

Münire KARDAŞ** Özden BADEMCİ*** Narin BAĞDATLI**** Melike Beste ARSLAN*****

Atf için:

Kardaş, M., Bademci, Ö., Bağdatlı, N. ve Arslan, M. B., (2022). Okul terkinin önlenmesi için üniversite toplum işbirliğiyle psikolojik dayanıklılık programı: SOYAÇ örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 32, 161-187. doi: 10.14689/enad.32.895

Öz: Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) koordinatörlüğünde gerçekleştirilen okul temelli toplum çalışmaları kapsamında, okul terkinin yüksek olduğu bir ortaokulda öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını arttırmayı amaçlayan bir program uygulanmıştır. Kısaca RESCUR olarak adlandırılan bu uluslararası program, tüm okul yaklaşımıyla disiplinler arası SOYAÇ ekibi ve sınıf öğretmenlerinin işbirliğiyle haftada iki gün birer saat uygulanmıştır. Program, okul terki riski olan öğrencilerin eğitim hakkının korunmasını, yaşadıkları dezavantajlara karşı psikolojik dayanıklılıklarının artırılmasını, sosyal ve duygusal beceriler kazanmalarını ve öğretmenlerin güçlendirilmesini hedeflemektedir. Öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin deneyimleri ve öğrencilerine dair gözlem ve değerlendirmelerinin anlaşılmasının amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Derinlemesine görüşmelerin analizi tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın temalarını, 'öğretmenlerin 'RESCUR uygulamasına ilişkin deneyimleri', 'üniversite-toplum işbirliğinin önemi', 'uygulamanın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine ve okul kültürüne etkisi' ve 'uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar' oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, okul terki riski olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların giderilmesi, eğitim hakkının korunması ve sosyal içerilmesi için öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran okul temelli çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Çocuğun yüksek yararı için eğitim, sağlık, sosyal hizmet gibi ilgili kurum ve kuruluşlarla koordinasyon ve işbirliği içinde çalışılmasında üniversitelerin topluma katkı yönünün başarılı bir örneğini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul terki, psikolojik dayanıklılık, üniversite-toplum işbirliği, eğitim hakkı, SOYAÇ örneği

Makale Hakkında


Gönderim Tarihi:
10.02.2021
Düzeltilme Tarihi:
28.09.2022
Kabul Tarihi:
10.10.2022


Makale Türü


Araştırma


© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Makale Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi Münire Kardaş'ın bitirme tezinden üretilmiştir.

**  Maltepe Üniversitesi, Türkiye, munirekardas@outlook.com

***  Sorumlu Yazar: Maltepe Üniversitesi, Türkiye, ozdenbademci@maltepe.edu.tr

****  Maltepe Üniversitesi, Türkiye, narinbagdatlivural@maltepe.edu.tr

*****  Maltepe Üniversitesi, Türkiye, melikebestearslan@maltepe.edu.tr

Giriş

Çocuklar, örseleyici deneyimlerinin ve maruz kaldıkları zorlayıcı yaşam koşullarının neden olduğu psikolojik, fiziksel vb. sorunlarını doğrudan okul yaşantılarına, bilinçdışı olarak da ilişkilerine yansıtırlar ki bu durum onların tutum ve davranışlarını, duygularını, akademik başarılarını olumsuz etkiler (Souers ve Hall, 2016). Erken çocukluk döneminde birincil bakım verenle kurulan ilişkinin niteliği, daha sonraki dönemlerde kurulan ilişkileri belirlemekle birlikte ilerleyen dönemlerde de değişebilmektedir (Ainsworth, 1969). Sözelimi, ilk bakım verenleri ile güvenli bağlanma ilişkisi kuramamış olan çocukların okulda onlarla güvenli, tutarlı ilişkiler kuran öğretmenleri ile güvenli bağlanma ilişkisi geliştirebilme fırsatları vardır (Kegerreis, 2013). Bu bağlamda öğretmenler, çocukların yaşamlarında ikinci bağlanma figürü olarak önemli rol oynarlar (Geddes, 2006). Çocuğun duygularını anlamlandırıp kapsayabilen öğretmenler “kapsayıcı ebeveyn” rolünü üstlenirler (Salzberger-Wittenberg vd., 1983). Çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimini tehdit eden koşullar belirdiğinde çocukların sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için aile bireylerinin, akran gruplarının ve okul çalışanlarının çocuklara yol gösterici olma rolü vardır (Pianta ve Walsh, 1998; Masten, 2011; Ungar, 2012).

Psikolojik dayanıklılık; tehlikeli, kaygı veren ve gerginlik yaratan durumlardan sonra hızla toparlanabilme yeterliliğine sahip olmak, sorunlarla başedebilme stratejileri geliştirmek, esneyebilmek ve duygusal refah içinde olmaktır (Joseph, 2011; Joseph ve Linley, 2008; Lemay ve Ghazal, 2001; Masten, 2001; Seligman, 2011). Zorlayıcı yaşam koşulları ile başedebilmek, güvende hissetmek, başkalarıyla ilişkilenebilmek ve akademik başarı göstermek psikolojik dayanıklılık göstergelerindedir (Masten, 2011). Durlak'ın (1998) ileri sürdüğü üzere çocukların sağlıksal, psikolojik, sosyal ve çevresel risk faktörlerine rağmen psikolojik dayanıklılık geliştirebildikleri bilinmektedir. Özellikle travmatize edici risklere karşı çocuğun mizacı, çözüm odaklı yaklaşıma yatkınlığı, destekleyici bir yetişkinle kurduğu güvenli bağlanma ilişkisi koruyucu faktörler olarak psikolojik dayanıklılığının artmasını sağlar (Cheavens ve Ritschel, 2014; Ruiz-Roman vd., 2017).

Okul devamsızlığı, uyum problemleri ve kaygı gibi belirtiler; çocuğun örseleyici yaşantıları hakkında fikir verir (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Okul terkinin önlenmesi ve güvenli, kapsayıcı bir okul ortamının yaratılması için çocukların psikolojik dayanıklılıklarının desteklenmesi, maruz kaldıkları zorlu yaşantılarının öğrenme deneyimlerine ve akademik başarılarına etkileri konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, güçlendirilmesi ve ihtiyaçları olan becerileri kazanmaları gerekmektedir (Kramer vd., 2013).

Öğrencilerin okul ortamında sosyalleşmesine, akademik, sosyal ve duygusal gelişimine engel olabilecek sorunlar öğrenci ile onu çevreleyen ortamlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanır. Çocuğun eğitim sürecinde yaşadığı sorunların çözümlenemeyişinin en somut göstergelerinden biri okul terkidir (Bademci vd., 2016). Bu nedenle okul terkinin önlenmesi için okul terkinin nedenlerinin ve sonuçlarının hem okul çalışanları hem

de aileler tarafından anlaşılması ve bu konuda rol ve sorumluluk üstlenilmesi gerekmektedir. Okulu “bırakan/bıraktıran” öğrencilerin yaşadığı çok boyutlu sorunların nedenlerini ve sonuçlarını göz önünde bulundurarak okul temelli programlarla risk faktörlerinin etkisini azaltarak koruyucu ve önleyici okul sosyal çalışmaları yürütülmelidir (Dupper, 2013).

Aile, okul ve çevre kaynaklı faktörler, güvenli, destekleyici okul ortamının yokluğu, okula aidiyet kurulamaması, öğretmenlerle kurulan olumsuz ilişkiler, öğretmenlerin öğrencilerin akademik durumlarını takip etmemeleri ve ilgisizliği, akran zorbalığı, baskıcı ve hiyerarşik okul ortamı, arkadaş etkisi, ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamlarını yeterince desteklememeleri, aileyle ilgili sorunlar, sağlık sorunları, ihmal ve istismar, engelli olma, mevsimlik işçi olma, sınıfa, ırka, etnik kökene, dine ve cinsiyete bağlı ayrımcılık ve sosyal dışlanma, yoksulluk gibi sosyal ve ekonomik sorunlar karşısında hem okul içinde hem de toplumsal olarak desteklenmeyen öğrenciler okulu bırakmakta ya da bırakılmaktadır (Bademci vd., 2018; Sunar, 2016; Taş vd., 2013; Boyacı ve Öz; 2018; Zorbaz ve Özer, 2020).

Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) koordinatörlüğünde tüm okul yaklaşımıyla, disiplinlerarası, kurumlararası ve uluslararası işbirliğiyle, çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin desteklenmeleri için okul temelli toplum çalışmaları yapılmaktadır. Uygulamadaki ilkesi “bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik grup desteği” olarak tanımlanabilecek SOYAÇ çalışmalarının (Bademci, 2020) temeli, Bademci ve Karadayı'nın (2013) sokak çocuklarıyla yaptıkları uygulamaları değerlendirmek üzere çocukların görüşlerine başvurdukları araştırmalarla atılmıştır. İlişkilerin kişilik gelişimi üzerindeki iyileştirici ve zarar verici belirleyici etkilerini ortaya koyan bağlanma kuramı, SOYAÇ çalışma modelinin kuramsal temelini oluşturmaktadır. Bademci vd. (2015) tarafından yürütülen bir başka araştırmada da sokak çocuklarının üniversite ortamında akranları ile kurdukları güvenli bağın psiko-sosyal gelişimlerine etkileri ortaya konmuştur. “SOYAÇ Modeli”, risk altındaki çocuklar, üniversite öğrencileri, aileler ve işbirliği içinde olunan kurum çalışanları ve farklı disiplinlerden öğretim üyeleri ile etkileşim içinde sürekli gelişen dinamik bir modeldir.

SOYAÇ'ta okul temelli toplum çalışmalarının başladığı 2014 yılından bu yana bireyin çevresiyle kurduğu karşılıklı dinamik ilişkilere ve etkileşime odaklanan ekolojik sistem yaklaşımından (Broenfenbrenner, 1979) yararlanılmakta; okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları ve öğrencilerin aileleri disiplinlerarası, kurumlararası ve uluslararası işbirliğiyle desteklenmektedir.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirilen eğitim programları ve uygulamaları, onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini, akranlarıyla ve öğretmenleriyle uyumlu ilişkiler kurmasını sağlar (Woolf, 2012). Sosyal ve duygusal beceriler; öz farkındalık, duygu düzenleme, kendini ifade edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, diğerleri ile olumlu ilişkiler kurabilme, ilişkilerde yapıcı tutum

içinde olma, sorunları çözebilme, psikolojik dayanıklılık geliştirme ve yaşam boyu öğrenmeye ve gelişmeye açık olmayla ilişkilidir. (Payton vd., 2008; Elias vd., 2008).

Bu makaleye konu olan araştırmanın amacı, 2019-2020 yılları arasında SOYAÇ koordinatörlüğünde gerçekleştirilen okul temelli toplum çalışmaları kapsamında, ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığını artırılması için öğretmenlerin desteklenmesini amaçlayan ve bundan böyle RESCUR (Resilience Curriculum) olarak anılacak olan programın uygulama sürecinin ve sonuçlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını arttırmayı amaçlayan bu program, Avrupa Birliği (AB) desteği ile 2015 yılında geliştirilmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi odağa alan RESCUR, öğrencilerin yaşadıkları zorluklara karşı, ihtiyaçları olan güvenli okul ortamının öğretmenlerin desteğiyle ve tüm okul yaklaşımıyla yaratılmasını amaçlamaktadır (Cefai vd., 2015b).

RESCUR'un saha çalışması ilk olarak proje ortağı Hırvatistan, Yunanistan, İtalya, Malta, Portekiz ve İsveç'den 199 öğretmen ve 1935 öğrenciyle yapılmıştır. Program ile eğitim hakkının korunması, kültürel farklılıklara saygı ve sosyal adaletin sağlanması amacıyla yoksul, farklı etnik kökenlerden gelen, özel eğitim gereksinimli, mülteci, göçebe, sosyal dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalan, ailevi sorunları olan, ihmal, istismar mağduru dezavantajlı çocukların eğitim alanında sosyal içerilmesi hedeflenmiştir. Çocukların yaşadığı dezavantajlara karşı psikolojik dayanıklılık kazanmaları, geleceğe yönelik umut duymaları, güçlendirilmeleri ve bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişmeleri amaçlanmaktadır. RESCUR, 'etkili iletişim', 'sağlıklı ilişki kurma ve sürdürme', 'gelişime açık olma', 'özerklik kazanma', 'güçlü yanları geliştirme' ve 'zorlukları fırsata dönüştürme' becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretmenler ve aileler için bu becerilerin kazandırılmasına yönelik bir rehber oluşturulmuştur. Beceriler, çocukların evde aileleriyle birlikte yapmaları beklenen etkinliklerle de pekişmektedir. Bu sayede çocuğu çevreleyen öğretmen ve ebeveyn karşılıklı etkileşime girmektedir (Cefai vd., 2015b).

Yöntem

Disiplinlerarası sınıf ekipleri ve sınıf psikologlarının kolaylaştırıcılığında RESCUR Uygulamasını gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin uygulama ile ilgili deneyimlerinin anlaşılması, görüşlerinin öğrenilmesi ve uygulama sürecinin ve sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yürütülmüştür.

Araştırma Deseni

Bir grubun ya da kişilerin belli bir olay hakkında davranış, inanç ve değerlerinin betimlenmesini, bakış açılarının ve algılarının keşfedilmesini, deneyimlerinin anlaşılmasını, yorumlanmasını ve analiz edilmesini sağlayan fenomenolojik yaklaşım, bu araştırmanın desenini oluşturmaktadır (Silverman, 2013; Smith ve Osborn, 2004).

Çalışma yürütülen okuldaki sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini öğrenmek ve uygulama sürecindeki ilişkilere atfettikleri anlamı keşfetmek üzere fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

İstanbul'da 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında yürütülen 'Okuldayız: Üsküdar Projesi' kapsamına dahil edilen bir ortaokuldaki 11 şubenin sınıf öğretmenleri araştırmanın katılımcılarıdır. Görüşme yapılan 10 öğretmen sürecin başından itibaren RESCUR Uygulamalarına düzenli olarak katılmıştır. Bir öğretmen sadece ikinci dönem çalışmalarına katılmıştır. Öğretmenlerin 9'u kadın, 2'si erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 38'dir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise ortalama 12 yıldır.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcısı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı öğretmenler	Yaş	Cinsiyet	Deneyim	Uygulamaya Katılım Sağlanan Akademik Dönem Sayısı
Katılımcı 1	33	Kadın	4 yıl	2 Dönem
Katılımcı 2	49	Erkek	25 yıl	2 Dönem
Katılımcı 3	33	Kadın	6 yıl	2 Dönem
Katılımcı 4	26	Kadın	2 yıl	1 Dönem
Katılımcı 5	33	Kadın	8 yıl	2 Dönem
Katılımcı 6	35	Kadın	8 yıl	2 Dönem
Katılımcı 7	43	Kadın	18 yıl	2 Dönem
Katılımcı 8	47	Kadın	20 yıl	2 Dönem
Katılımcı 9	31	Kadın	4 yıl	2 Dönem
Katılımcı 10	46	Erkek	21 yıl	2 Dönem
Katılımcı 11	42	Kadın	19 yıl	2 Dönem

Veri Toplama Teknikleri

Katılımcı öğretmenlerin süreç hakkındaki görüşlerini, deneyimlerini anlamak üzere yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları RESCUR Uygulamasında öğretmenlere destek veren sınıf psikologlarının gözlemlerinden ve deneyimlerinden hareketle onların görüşleri ve geri bildirimleri alınarak tez danışmanı ile birlikte hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular eşliğinde öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini aktarmaları sağlanmış, görüşmeciler sürecin ve ilişkilerin nasıl gelişip dönüştüğünü anlatmaya teşvik edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme soruları, demografik bilgilerin yanı sıra RESCUR Uygulamalarının tüm okuldaki genel işleyişi konusunda öğretmenlerin izlenimleri, değerlendirmeleri ve önerileri üzerinedir. Sınıf psikologlarının kolaylaştırıcılığında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen psikolojik dayanıklılığı artırmaya yönelik etkinliklerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. RESCUR Uygulamalarının öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişimlerine ve ilişkilerine etkisinin olup olmadığı ve olduysa nasıl etki ettiği konusunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Düzenli

süpervizyonlarla desteklenen sınıf ekipleri ile birlikte çalışmanın genel okul ortamına ve sınıf ortamına nasıl etki ettiğini anlamak üzere öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Ayrıca tüm okulda uygulanan RESCUR etkinliklerinin öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Derinlemesine görüşmeler öncesinde katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiş, süreç hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. COVID-19 küresel salgını nedeniyle derinlemesine görüşmeler 2020 yılında Nisan ayı boyunca çevrimiçi olarak yapılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak ses kaydedilmiştir. Derinlemesine görüşmeler yaklaşık 1 saat sürmüştür, ses kayıtları sonrasında detaylı olarak yazıya geçirilmiştir.

İşlem:

RESCUR Uygulamalarına başlamadan önce SOYAÇ ekibi tarafından öğretmenlerle ve okul idaresiyle görüşmeler yapılmış ve öğretmen öğrenci ilişkileri bağlamında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve ihtiyaçlar tespit edilmiştir. RESCUR Uygulamalarında yer alan 6 tema, 126 etkinlik ve bilinçli farkındalık etkinlikleri süreç içinde SOYAÇ ekibi tarafından uygulamalar sırasında Türkçe'ye çevrilmiştir. RESCUR'a başlanmadan önce bir oryantasyon toplantısı ile öğretmenlere uygulama tanıtılmış, örnek etkinlikler yapılmıştır. Uygulamalar etkili iletişim, hak savunuculuğu, arkadaşlık kurma, empati becerilerini kapsayan sınıf içinde gruplar halinde oluşan etkinlik ve oyunlardan oluşmaktadır. Öğretmenler etkinlik ve oyunlardan oluşan RESCUR Uygulamalarını yöneterek tüm öğrencilerin katılımını sağlamıştır. RESCUR Uygulamaları Aralık 2019-Mart 2020 dönemleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama esnasında öğretmenlerin özellikle psikologlar ile birlikte çalışma talebinde bulunmaları üzerine sınıf öğretmenleri Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji yüksek lisans programına devam eden psikologlar ile eşleştirilmişlerdir. Klinik psikoloji yüksek lisans öğrencileri projeye sınıf psikologları olarak dahil edilmişlerdir. Uygulamalar sırasında her sınıfta, sınıf psikologları ve Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri bulunmuştur. Okul içinde yürütülen disiplinlerarası ekip çalışmalarına bağlı olarak öğrencilerin ihtiyaçları fark edildikçe öğretmenlerin talebi ve onayıyla uygulamalara psikoloji, hemşirelik ve beslenme bölümlerinin öğrencileri de katılmışlardır. Üniversite öğrencileri, haftada iki kez birer saat gerçekleştirilen RESCUR uygulamaları sırasında düzenli olarak öğretmenlere kolaylaştırıcı rolüyle eşlik etmiş, birebir sınıfta bulunmadıkları zamanlarda ise telefon üzerinden kurulan iletişim grubu aracılığıyla aktif olarak iletişimlerini sürdürmüşlerdir. Uygulamalar sırasında üniversite öğrencilerine öğretim üyeleri tarafından düzenli süpervizyon ve eğitim desteği verilmiştir.

Araştırma Bağlamı ve Araştırmacıların Rollerini

Bu araştırma, SOYAÇ koordinatörlüğünde gerçekleştirilen okul temelli toplum çalışmaları kapsamında disiplinlerarası bir ekibin kolaylaştırıcılığında sınıf öğretmenleri

tarafından tüm okulda uygulanan RESCUR Uygulamalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi üzerinedir. Araştırmacılar da disiplinlerarası bir ekibin parçası olarak okulda yürütülen uygulamalı çalışmalarda düzenli ve aktif olarak yer almışlardır. Araştırmacılar, RESCUR Uygulamalarının Türkçeye çevrilmesi, uygulama temalarının (oyunların) düzenlenmesi, sınıf içinde yürütülen uygulamaların takibi ve kolaylaştırıcı rolündeki disiplinlerarası ekibe düzenli süpervizyon desteği, araştırma literatürüne katkı, araştırma verilerinin toplanması, verinin analizinde danışmanlık ve değerlendirme gibi görevler üstlenmişlerdir.

Bir yüksek lisans tezine dayanan araştırmanın derinlemesine görüşmeleri, uygulamalı çalışmalara da aktif olarak katılan araştırmacılar tarafından COVID-19 küresel salgın dönemi nedeniyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan her bir öğretmenle yarı-yapılandırılmış sorular eşliğinde derinlemesine görüşmeler sadece bir kez yapılmıştır; ancak okul içinde yürütülen okul temelli toplum çalışmaları nedeniyle araştırmaya katılan öğretmenlerle iletişim ve etkileşim tüm araştırmacılar tarafından düzenli olarak sürdürülmüştür.

Verilerin Analizi

Derinlemesine görüşmelerin analizi tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Tematik analizde Braun ve Clarke'ın (2006) belirttiği gibi araştırmacının elde ettiği verileri tekrar tekrar okuyarak aşinalık kazanması, kodlama yapması, kodların temalar altında toplanması, temaların verilen içerik ile uyumluluğunun gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması ve ifadelerden seçilen örneklerin literatürle ilişkilendirilmesi gerekir. Bu aşamalara uygun olarak tematik analiz tamamlanmıştır. Tematik analizin yanı sıra katılımcıların anlatılarını ve bakış açılarını keşfetmeye çalışan yorumlayıcı fenomenolojik analizden yararlanılmıştır. Bu analiz yöntemi ile araştırmacı, doğrudan anlatılara odaklanabilir ve katılımcıların olaylara attığı anlamı keşfedebilir (Smith ve Osborn, 2004). RESCUR Uygulamasına katılan 11 öğretmenin hepsiyle derinlemesine görüşme yapılmış, uygulama sürecine ve sonuçlarına yönelik değerlendirmeleri keşfedilmeye ve anlaşılmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler sonucu elde edilen ses kayıtları tez öğrencisi tarafından deşifre edilmiş, görüşmelerdeki ifadeler harfiyen metne dönüştürülmüştür. Katılımcıların ortak ifadelerine ulaşılmış ve hangi ortak anlamların temsil edildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Veri aşinalığı adına metne dönüştürülen ifadeler tekrarlı bir şekilde okunmuştur. Verilerin kodlama ve anlamlı temalara ayırma süreci tez danışmanı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan temalar üzerinde düşünülmüş, veriler tekrar tekrar okunmuş, gerektiği durumlarda temalar gözden geçirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda tanımlanan temalara son biçimi verilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrudan bulgularda paylaşılmıştır. Öğretmenlerin bu süreçteki deneyimleri kuramsal çerçeveye ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Lincoln ve Guba (1985), etkin bir nitel araştırma için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik kriterlerinin yerine getirilmesi gerektiğini vurgular. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için literatürde sık önerilen yöntemlerden ikisi, uzun süreli etkileşim ve meslektaş veya uzman değerlendirmesidir (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2014; Creswell, 2003). Araştırmacı ile veriyi sağlayan katılımcılar arasında geniş zamana yayılan bir etkileşimin olması uzun süreli etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, söz konusu araştırmada katılımcı öğretmenler ile görüşme yapan tüm araştırmacılar uygulama süreci boyunca öğretmenlerle etkileşim halinde olmuş, uygulamanın yapıldığı ortamda bulunmuştur. Böylece araştırmacıların önyargılarının kontrol edilmesi ile araştırmakta oldukları bağlama ilişkin anlayışlarının artırılması amaçlanmış, katılımcı öğretmenler ile güvene dayalı bir ilişki kurularak samimi ve gerçekliği yansıtan yanıtların alınması hedeflenmiştir. Ayrıca belirlenen araştırma sorularının anlaşılabilirliği örneklem grubundan iki öğretmenin görüşü alınarak test edilmiştir. Görüşmelerden sonra ise tüm katılımcılara ifadelerine eklemek istedikleri olursa araştırmacılara tekrar ulaşabileceklerinin belirtilmiştir. Nitel araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için önerilen bir başka yöntem ise meslektaş veya uzman değerlendirmesidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda, araştırmanın deseninin belirlenmesi ve uygulanması nitel araştırmalar konusunda yetkin bir öğretim üyesi ile birlikte yürütülmüştür.

Aktarılabilirlik nitel araştırmalarda genellikle ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılarak sağlanır. Bu yöntemde araştırma kapsamında elde edilen ham veriler doğrultusunda düzenlenen temalara göre ayrılmış düzenlemeler, araştırmacı tarafından yorum katmadan aktarılır (Erlandson vd., 1993). Söz konusu çalışmada, katılımcıların ifadeleri doğrudan metne geçirilerek ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın tutarlılığının ve onaylanabilirliğin gerçekleştirilebilmesi için, her katılımcıya aynı yarı-yapılandırılmış sorular yöneltilmiş, uygulama süreci ile ilgili örnekler verilerek sorular netleştirilmiştir. Ayrıca tüm görüşmeler kayıt altına alınarak, katılımcıların söylemleri detaylı olarak yazıya dökülmüştür. Verilerin iki analizci tarafından önce ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra analizi yapan araştırmacılar düzenli olarak bir araya gelerek ve verileri tekrar tekrar okuyarak uzlaşa sağlamışlardır. Bu süreçte uygulamaya hakim üç farklı kişiden de meslektaş görüşü alınmıştır. Veri toplanması ve analiz süreci detaylı olarak araştırmanın yöntem kısmında açıklanmıştır.

Araştırma etiği kurallarına uygun olarak katılımcılara istediklerinde görüşmeleri sonlandırabilecekleri belirtilmiş; gizlilik ve mahremiyet ilkeleri açıklanmıştır. Katılımcılardan derinlemesine bilgi edinebilmek üzere soruların hazırlanmasında da etik hassasiyetler gözetilmiştir. Araştırmacının araştırmaya katılanlara saygı göstermesi ve araştırma sürecinde onlara güvenli bir alan yaratabilmesi araştırmacının etik ilkelere uygun davrandığının göstergesidir (Brounéus, 2011). Veri toplama, görüşme sürecinde katılımcıların iyilik halini gözetme, anonimlik, gizlilik ve bilgilendirilmiş onam araştırma etiğinde öne çıkan konulardır (Kara ve Pickering, 2017: 239). Bu araştırma, üniversite

etik kurulu tarafından üniversitenin etik yönergesinde de yazılı olan “bilimsel disipline bağlılık, yaşama saygı, zarar vermeme, olası zarar ve riskler konusunda tüm ilgilileri bilgilendirme, insan ve topluma sorumluluk” gibi ilkelere uygun görülmüştür. Araştırmaya katılacak olanlara bilgilendirilmiş onam formunun verilmesi, gizlilik ilkelerinin paylaşılması ve araştırmayı sonlandırabilecekleri bilgisinin paylaşılması araştırma sürecinde dikkat edilmesi gereken etik çerçeveyi oluşturur. Bu araştırmada da katılımcılara güvenli bir alan yaratmak için öncesinde bilgilendirilmiş onam formu verilmiş; araştırmaya katılımın gönüllük ilkesine dayandığı belirtilmiş ve onayları alınmıştır. Araştırmada mahremiyeti ve gizliliği korumak için katılımcıların kimliklerinin deşifre olmamasına dikkat edilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda da istedikleri zaman araştırmayı sonlandırabilecekleri, kendilerini rahatsız edebilecek sorularla karşılaştıklarında yanıtlamayabilecekleri belirtilmiştir. Yarı-yapılandırılmış sorulara dayalı görüşme yaparken katılımcılara zorlayıcı deneyim yaratacak sorulardan kaçınılmıştır. Ses kaydı yapabilmek için izinleri istenmiştir. Katılımcıların zarar görmemesi için görüşme öncesinde, görüşme sırasında ve sonrasında tüm etik ilkelere uymaya çaba gösterilmiştir.

Bulgular

RESCUR uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin değerlendirmelerini, görüşlerini ve deneyimlerini anlamak üzere yapılan derinlemesine görüşmelerin tematik analizi sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır: “Öğretmenlerin RESCUR Uygulamasına İlişkin Deneyimleri”, “Üniversite-Toplum İşbirliği: SOYAÇ Örneği”; “RESCUR Uygulamalarının Kazandırdığı Sosyal ve Duygusal Beceriler” ve “Karşılaşılan Sorunlar.”

Tablo 2.

Ana Temalar ve Alt Temalara Ait Tablo

1. Öğretmenlerin RESCUR Uygulamasına İlişkin Deneyimleri	2. Üniversite - Toplum İşbirliğiyle Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ Örneği	3. RESCUR Uygulamalarının Kazandırdığı Sosyal ve Duygusal Beceriler	4. Karşılaşılan Sorunlar
1.1. Sınıfta Ders Dışı Bir Etkinliğin Yapılmasında Zorlanma	2.1. Sınıf Psikologları ve Disiplinlerarası Sınıf Ekibi	3.1. Öğretmen Öğrenci İlişkilerinin Gelişmesi	4.1. Ailelerin Çocuklarının Eğitimlerine İlgisizliği
1.2. Bir Otorite Figürü Olarak Öğretmen	2.2. Akran Temelli Destek Çalışmaları	3.2. Öğretmenler Arasındaki İletişimin ve Bağın Güçlenmesi	4.2. Okul Devamsızlığı ve Okul Terki
1.3. “Psikoloji Bilgisi” Konusunda Yetersizlik Hissi	2.3. Öğretmen ve Öğrencilerin Üniversitede Etkinliklere Katılması	3.3. Öğrencilerin Kişilerarası İlişkilerinin Gelişmesi	
1.4. Öğrencilerin RESCUR Uygulamalarına Gereksinimi	2.4. Öğretmenler için Beden Odaklı Psiko-sosyal Destek	3.3.1. Güvenli Sınıf Ortamında Özgüven Kazanma ve Savunuculuk Yapabilme 3.3.2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişmesi	

1. Öğretmenlerin RESCUR Uygulamasına İlişkin Deneyimleri

Öğretmenlerin RESCUR deneyimleri ile ilgili anlattıklarının, “sınıfta ders dışı bir etkinliğin yapılmasında zorlanma, bir otorite figürü olarak öğretmen, ‘psikoloji bilgisi’ konusunda yetersizlik hissi; öğrencilerin RESCUR uygulamalarına gereksinimleri” olmak üzere dört alt temayı kapsadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

1.1. Sınıfta Ders Dışı Bir Etkinliğin Yapılmasında Zorlanma

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük bölümünün, RESCUR'u ilk defa uygulamaya başladıklarında belirsizlik yaşadıklarını, RESCUR etkinliklerini uygulamada zorlandıklarını ve sınıf içinde çocuklarla ders dışı bir etkinlik yapmanın onlara farklı geldiğini dile getirdikleri görülmüştür. Zaman içinde uygulamaya alıştıklarını ve öğrenciler için dersten daha yararlı buldukları anlaşılmaktadır. Sınıfta ders dışında etkinliklerin yapılmasına dair öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bir örnek alıntı aşağıda verilmiştir:

Bizim için de ilk defa yapılan etkinlik süreci olduğu için alışma süreci vardı. İlk toplantı yaptığımızda ne olduğunu anlamamıştım. Sürecin içine girdikçe alışmış oldum. Zamanla hem onlar hem kendi adıma derstense bu etkinliğin yapılmasının çok daha verimli olduğunu gördüm. (Katılımcı 6)

1.2. Bir Otorite Figürü Olarak Öğretmen

Katılımcı öğretmenler, RESCUR'un öğrencilerle eş düzey etkileşim içinde olmayı gerektiren uygulamaları nedeniyle öğrencileriyle ilişkilerinin farklılaştığını belirtmişlerdir. Daha önce sınıf içinde bir otorite figürü olan öğretmenler, bu rollerinin uygulamalar sırasında sarsıldığını ve bunun da kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Sınıf düzeninin sağlanmasında kendilerine otoriter bir rol atfeden öğretmenler, bu rollerini korumak istediklerini; bu nedenle de SOYAÇ ekibinin uygulamalar sırasında öğrenciler ile ilişkilerde daha ön planda olmalarını talep etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri hakkında örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Sürekli üniversiteden (SOYAÇ ekibi) gelen öğrencilerle muhataptık ve yüz yüzedik bizimle beraberlerdi. Çok güzel ama bir bakıma da çocukların gözünde bizim statümüzü düşüren bir ifadeydi. “Onlar da mı hoca?” diye sorular geliyordu bize. (Katılımcı 7)

Öğretmenin otorite konumu vardı. Çocuklar ekipteki arkadaşları abla olarak görüyordu, onlar daha aktif olabilirdi. Daha açıklayıcı bir rol alabilirlerdi, hani otoriteyi biz sağlayıp onlar sınıf içinde daha aktif olabilirdi. (Katılımcı 4)

1.3. “Psikoloji Bilgisi” Konusunda Yetersizlik Hissi

Uygulamalar başladıktan sonra öğretmenler, özellikle bilinçli farkındalık gibi ilk kez deneyimledikleri etkinliklerle karşılaştıklarında kaygılandıklarını, “psikoloji bilgisi” konusunda yetersiz hissettiklerini ve alana yabancılaşma duyduklarını sık sık ifade

etmişlerdir. Bu çalışmalarla öğretmenler, mesleki formasyon için gereken pedagoji alanına ilişkin öğrendikleri teorik bilginin uygulamada yeterli olmadığını vurgulamışlar, "Yeterince psikoloji bilmiyoruz!" ifadesiyle yaşadıkları zorlanmayı ortaya koymuşlardır. Bunun üzerine RESCUR uygulamaları başladıktan bir süre sonra hem öğretmenleri hem de öğrencileri desteklemek üzere SOYAÇ ekibi tarafından her bir sınıf için öğretmenlerle yakın çalışacak sınıf psikologları devreye sokulmuştur. Öğretmenlerin uygulama esnasında "psikoloji bilgisi" konusunda hissettikleri yetersizlik hissine dair altıntılarına örnekler aşağıda verilmiştir:

Biz öğretmenler bu aktiviteler ve bilinçli farkındalık konusunda çok yetkin olmadığımız için bazen yetersiz kaldık açıkçası. (Katılımcı 9)

Bizler üniversitede pedagojik eğitimler alıyorduk ama onların ne kadar iyi olduğu aşikar, 3 ayda falan almıştık. (Katılımcı 4)

1.4. Öğrencilerin RESCUR Uygulamalarına Gereksinimleri

RESCUR sınıfta öğrencilere arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ders dışı etkinliklerle etkileşime girme fırsatını vermiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini desteklemeye yönelik uygulamalardan oluşan RESCUR'un öğrenciler tarafından hızla kabul edildiği anlaşılmaktadır. Söz gelimi, öğretmenlerden bazıları okuldaki öğretmenleri desteklemek üzere oluşturulan beden odaklı psikososyal destek çalışmalarında, kendilerinin etkinliklere katılım düzeyiyle öğrencilerini karşılaştırmış ve öğrencilerin öğretmenlere göre daha ilgili ve hazır olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Cuma günkü toplantılarda yapılan bilinçli farkındalık seansları ile çocukların yaptığı bilinçli farkındalık arasında dağlar kadar fark var. Çocukların yaptığı daha etkindi. Çocuklar konuya daha ılımlı yaklaştılar ve kabul ettiler bizlerdense. (Katılımcı 7)

Okulda RESCUR çalışmasının uygulandığı tarihten itibaren ilk olarak çocukların yabancıladığı bir çalışma değildi ve çok istekli katıldılar çalışmalara. (Katılımcı 9)

2. Üniversite – Toplum İşbirliğiyle Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ Örneği

Disiplinlerarası SOYAÇ ekibi ve gönüllüleri ile eşgüdümlü çalışmalar yürüten öğretmenler, derinlemesine görüşmelerde RESCUR uygulamasının yanı sıra SOYAÇ koordinatörlüğünde sürmekte olan proje hakkında da değerlendirmelerini paylaşmışlardır. SOYAÇ ekibi tarafından düzenli olarak desteklenen öğretmenlerin çoğunluğu görüşmelerde bir ekip ile çalışmanın kolaylaştırıcı ve geliştirici olduğuna değinmişlerdir. Bu bölümde, sınıf psikologları ve disiplinlerarası sınıf ekibi; akran temelli destek çalışmaları; öğretmen ve öğrencilerin üniversitede etkinliklere katılımı; öğretmenlere beden odaklı psikososyal destek sağlanması olmak üzere ulaşılan dört alt temaya yer verilecektir.

2.1. Sınıf Psikologları ve Disiplinlerarası Sınıf Ekibi

Öğretmenlerin sınıf bazında psikolog desteği talep etmeleri üzerine Klinik Psikoloji yüksek lisans öğrencileri sınıf psikoloğu olarak öğretmenlerle birlikte çalışmaya başlamışlardır. Danışman öğretim üyeleri tarafından düzenli süpervizyonla desteklenen sınıf psikologları ve disiplinlerarası sınıf ekipleri uygulamalar esnasında öğretmenler için kolaylaştırıcı rol üstlenmiştir. Nitekim öğretmenler, uygulamalar sırasında kendilerine eşlik eden sınıf psikologlarının ve disiplinlerarası sınıf ekiplerinin kolaylaştırıcı, güven verici ve destekleyici rol oynadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu talebinin karşılanmasının, kendilerini ekip tarafından kapsanmış hissettirdiği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki örnek alıntılar, söz konusu kapsanma hissini aktarmaktadır:

Psikologlar gelince çok rahatladım. Ne yapacağımızı bilemediğimiz zaman bize yardımcı oluyorlardı. Çünkü bazen sınıfta tıkanmışlık hissediyorduk ve kızgınlığımızı frenlemekte zorluk çekiyorduk. Psikologlar rahatlatma sağladı bize. (Katılımcı 11)

Psikolog talebimiz olduğunda ben açıkçası hemen bir geri dönüş yapılacağını tahmin etmiyordum, beklemiyordum da. Evet, dinleniyoruz. Hemen bir olaya müdahale edilmiş oldu, bu değişiklik hoşuma gitmişti. (Katılımcı 6)

Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde ve bütüncül bir anlayışla cevap verebilmek için sınıf psikologlarının yanı sıra psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, beslenme ve diyetisyenlik gibi farklı bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencilerinden oluşan disiplinlerarası sınıf ekipleri de öğretmenleri desteklemek üzere devreye girmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerle doğrudan iletişim kurmaya imkan tanıyan bir uygulama olan RESCUR, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmesini sağlamıştır. Öğretmenler tarafından süreç içinde öğrencinin sağlık, beslenme, vs gibi ihtiyaçlarının olduğu ya da ihmal ve istismara maruz kaldığı fark edildiğinde ekip olarak bütüncül bir anlayışla çocuğun desteklenmesi sağlanabilmiştir. Öğretmenler bir ekiple dayanışma içinde çalışmanın kendileri için güçlendirici etkisine değinmişlerdir.

Sosyal hizmet öğrencilerinin sınıfta olması hem çocuklar açısından bir farklılık oluyor hem de dışarıdan birinin sınıfta olması ilgilerini çekiyor. Gelen kişilerin ve psikologların çocuklarla kurdukları olumlu bağların etkisi de fazla. Çocuklarla çok güzel ilişkiler kurdular. Fikir alışverişi yapıyorduk. Ben deneyimimi ortaya koyuyordum, arkadaşım mesleki deneyimini ortaya koyuyordu, bir arada güçlendirebiliyorduk. Belki bu ekip sayesinde bir çocuğa karşı davranışımı değiştirdim. Disiplinlerarası dayanışma çok önemli bence. Faaliyetlerin daha verimli geçmesine katkı sağlıyor. (Katılımcı 9)

Öğretmenler, sınıflarına düzenli olarak kabul ettikleri, güven ilişkileri kurdukları ve desteklerini gördükleri disiplinlerarası bir ekiple çalışmanın öğrencileriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Sözelimi, bir öğretmenin öğrencilerine karşı olumsuz davranışlarının farkına vararak daha yapıcı davranmaya başladığını söylemesi, oldukça çarpıcı bir örnektir.

Çok sakinlerdi. Ben bazen sinirli olabiliyorum, sabredemiyorum bazen kendi çocuğuma bile açıkçası. Daha sakin olmam gerektiği bildiğim bir şeydi zaten de uygulamada zordu. Ekiple o sakinliği görmüş oldum. (Katılımcı 10)

Öğretmenler, sınıf ekiplerinin uygulamalara dahil olmasının ve öğrencilere akran desteği sunmalarının, devamsızlık yapan ve etkinliklere katılmak istemeyen bazı öğrencilerin etkinliklere katılmaya başlamasını sağladığını ifade etmişlerdir. Sınıf ekiplerinin desteğinin öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, çocukların kendilerine daha yakın yaş grubundaki üniversiteli gençler ile daha hızlı bağ kurabildiklerini ve güçlenen bağlar neticesinde daha rahat paylaşım yapabildiklerini belirtmişlerdir. İki farklı katılımcı öğretmen, bu bağların kuruluşuna ilişkin gözlemlerini şu ifadelerle aktarmışlardır:

Katılmayan bir iki öğrencimiz vardı en başta o zaman psikoloğumuz bize eşlik etmiyordu. Psikolog arkadaşımız ve sosyal hizmet arkadaşımız gelince onlar da yardımcı olunca, katılmaya başladılar. Çocuklar seviyordu RESCUR'u bekliyorlardı da. (Katılımcı 11)

Çocukların bize söylemek istemediği bir şey olabiliyor, onun öğretmeni olduğumuz için. Sizin ekipten biri doğrudan iletişim kurduğunda çocuk sıkıntısını paylaşabiliyor. Bazen biz fark edemiyoruz öğrencilerin hepsiyle ilgilendiğimiz için. (Katılımcı 1)

Öğretmenler SOYAÇ ekibinin haftanın her günü okulda bulunuyor olmasının, okul ikliminin dönüşmesine, öğrencilerin öz bakımlarına ve çevre temizliğine dikkat etmelerine, şiddetin azalmasına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden disiplinlerarası sınıf ekiplerinin öğrencilere desteğinin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da sürdüğü anlaşılmaktadır.

Zaman içerisinde sosyal hizmet ve psikoloji öğrencileri olunca, sınıf daha bir renklendi. Onlarla hafta içi de etkinlikler konusunda paslaşmamız birbirimizi tamamlama açısından güzel oldu. Biraz daha şiddet eğilimli öğrenciler konusunda da teneffüslerde o ekibin çocukları takipte olması şiddeti biraz azaltmış olabilir. (Katılımcı 6)

Hemşirelik öğrencilerinin gelmesiyle beraber temizlik konusunda ciddi farklar oluştu. Birbirlerine çöpü çöpe atmasını öneriyor, kendileri çok dikkati oluyorlar, tuvalette ellerini yıkıyorlar, dış fırçalıyorlar o tarz temizlik önlemleri aldıklarını gördüm. (Katılımcı 7)

2.2. Akran Temelli Destek Çalışmaları

SOYAÇ Modelinin temelini oluşturan ve süpervizyon eşliğinde sürdürülen "bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli grup desteği çalışmaları" ile çocukların ihtiyaç duydukları güven ilişkisine dayalı bireysel destek sağlanmıştır. Öğretmenler, RESCUR uygulamalarını değerlendirirken aynı zamanda SOYAÇ gönüllüsü psikoloji lisans öğrencileri tarafından sağlanan akran temelli destek çalışmalarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinden de bahsetmişlerdir.

Akran danışmanlığında olan çocuklarım için konuşabilirim. Mesela, onlara bir şeyden daha desteğin gelmesi, desteğin olduğunu bilmek beni rahatlattı. (Katılımcı 5)

Mesela F. hocanın (üniversite öğretim üyesini kastetmektedir) Cuma günleri kendi üniversite öğrencilerinin katılımıyla yaptığı akran destek çalışmasının çok etkisi var, öğrencilerin davranışlarının değişiminde. (Katılımcı 7)

2.3. Öğretmen ve Öğrencilerin Üniversitede Etkinliklere Katılması

Öğretmenler, öğrencileriyle birlikte üniversiteye gelerek tüm ekiple katıldıkları etkinliklerin çocuklara bir üniversite ortamını görme fırsatını verdiğini belirtmiş ve bunun da projenin güçlü yanlarından biri olduğunu vurgulamışlardır.

15 tatilde üniversiteye gelmiştik orada yaptığımız etkinlikler çok güzeldi. Ben, 7 senedir o okuldayım ama kimseyle öyle bir şey yapmamışızdır. Heyecanla gittiğim ve katıldığım şeylerdi. (Katılımcı 5)

Öğrenciler üniversiteye ziyarete gelmişlerdi. Özellikle B için şiddet noktasında büyük bir şey olmasa bile, en azından onun için bir dokunuş olduğunu düşünüyorum. (Katılımcı 6)

2.4. Öğretmenler İçin Beden Odaklı Psiko-Sosyal Destek

Öğretmenler için oluşturulan beden odaklı psikososyal destek grubunda uygulanan etkinliklerle öğretmenlere kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortam yaratılması ve beden odaklı psikoloji bilgilerinin paylaşılması hedeflenmiştir. Öğretmenler, bu çalışmalara katılan uzmanların da katkısıyla hem duygusal olarak kapsandıklarını hem de mesleki kazanımlar elde ettiklerini vurgulamışlardır. Özellikle bilinçli farkındalık etkinlikleriyle kazandıkları becerileri sınıflarına taşıyarak uygulamaları öğrencilere de aktardıkları anlaşılmaktadır:

Okula davet edilen uzmanların hemen bize kanalize ediliyor olması çok güzel. Çünkü orada öğrendiklerimi hemen öğrencilerime uygulamak pekiştiriyor, hoşuma gidiyor, çocuklara da farklılık katmış oluyor. Etkinliklerde örneğin başta bilinçli farkındalığın ben de ne olduğunu bilmiyordum, Cuma günü toplantılarda S. Hanım, İ. Hanım bir şeyler yaptıkça anlamlı gelmişti. (Katılımcı 6)

Fikir paylaşımlarımız dersenez; yurt dışından bir hanım gelmişti onunla paylaşımlar çok güzel oldu. Drama paylaşımları yaptık, oradan çok faydalandım gerçekten. (Katılımcı 7)

3. RESCUR Uygulamalarının Kazandırdığı Sosyal ve Duygusal Beceriler

RESCUR uygulamalarının kazandırdığı sosyal duygusal beceriler ana teması altında öğretmen öğrenci ilişkilerinin gelişmesi, öğretmenler arası iletişimin ve bağın güçlenmesi, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinin gelişmesi alt temalara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinin gelişmesi alt teması altında güvenli sınıf ortamında özgüven kazanma ve savunuculuk yapabilme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi alt temalarına ulaşılmıştır.

3.1. Öğretmen Öğrenci İlişkilerinin Gelişmesi

Öğretmenler, RESCUR uygulamasıyla birlikte öğrencilerini daha fazla dinlediklerini, onları daha iyi tanıdıklarını, güvenli bir sınıf ortamının oluştuğunu, öğrencileri ile daha yakın ilişki kurma ve aileleri hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatını bulduklarını ve farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Uygulama neticesinde öğrenciler ile

öğretmenler arasındaki ilişkinin güçlendiği ve öğrencilerin öğretmenler tarafından daha fazla kapsandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişmesine dair alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Kendi sınıfımda girdiğim için onlarla farklı ve güzel bir bağ kurmaya başladım. Farklı bir pencereden gördüm, aslında dersler bunun için çok yeterli olmuyormuş. Belirli konu içeren etkinlikler olduğu için öğrencilerimle daha samimi bir ilişki oluşturdu. (Katılımcı 6)

Bilmediğim yönlerini öğrendim RESCUR sayesinde. Bir şeyler diyorlar şaşıyorum, ailelerine ait bir şeyi öğreniyorum, bunlar önemliydi bizim için. Biz ister istemez her şeyini bilemiyoruz çocukların, her şeylerini paylaşmıyorlar. RESCUR esnasında ansızın çocuk o şeyini paylaşmak istiyor, yazmak istiyor. Orada karşılaşıyoruz ve bu güzel bir şey. (Katılımcı 8)

Öğretmenlerin ifadesinden de anlaşılacağı gibi RESCUR uygulamaları ile birlikte öğretmenler ile öğrenciler arasında daha içten ve açık bir iletişim kurulduğu, güçlenen ilişkiler sonucunda öğrencilerin okula devam konusunda motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Bir öğretmen, bunu aşağıdaki örnek ile aktarmıştır:

8'lerde yapmak istemeyen bir öğrenci vardı, hatta Ç. sanırım. O mesela yapmak istemediğini bunların ne işe yaradığını söylemişti. Sonra ben kendi hayatımla ilgili bir şeyler anlattım; birden buraya öğretmen olarak gelmediğimi bazı seviyelerden geçtiğimi. Çünkü o şey demek istiyordu; ben zaten okumayacağım, benden bir şey olmaz. İşte, bende hemen üniversiteyi kazanmadığımı, birkaç yıl sürdüğünü anlatmıştım. Ondan sonra, 'aa olabilirmiş, yapabilirmişim hoca da hemen kazanmamış' gibi düşünmeye başlamıştı. Aktiviteleri yaparken kendim hakkında bir şeyler paylaşınca etkili oluyordu. (Katılımcı 3)

3.2. Öğretmenler Arası İletişimin ve Bağın Güçlenmesi

Öğretmenler, RESCUR uygulamaları sayesinde okul içinde öğretmenler arası iletişimin ve bağın güçlendiğini, desteğin ve paylaşımın arttığını ifade etmişlerdir. Bütüncül okul yaklaşımı ile gerçekleştirilen RESCUR uygulamalarının öğretmenler arasında da birlik oluşturduğu ve kapsayıcı bir ilişkinin oluşmasına imkan sunduğu anlaşılmaktadır. Uygulamayla birlikte öğretmenlerin derslerine girmedikleri diğer öğrenciler hakkında da bilgi edindikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrencileriyle kurdukları iletişimin ve bağın kuvvetlenmesini aşağıdaki örnek alıntılar ile ifade etmişlerdir:

Konuşacağımız ortak şeyler çoğaldı. Paylaşımlarımız çoğaldı. Derse girmeden bir teneffüs önce, "Arkadaşlar ben böyle böyle anladım. Doğru mu?" diye sorarak, kendi aramızda etkinliği konuşurduk. Bazı arkadaşlarımız sınıfta daha çok sorun yaşıyordu, bazılarımız daha az. O anlamda birbirimizi destekliyorduk. (Katılımcı 5)

RESCUR'la ilgili konuştuğumuz, belki daha detaylara ve özel konularımıza girdik. Sınıftaki diyalogları konuşup tartıştık. En azından diğer sınıftaki ilişkileri de öğrenmiş olduk. (Katılımcı 8)

3.3. Öğrencilerin Kişilerarası İlişkilerinin Gelişmesi

Öğretmenlerin çoğu RESCUR uygulamaları ile birlikte öğrencilerin empati ve farklı görüşleri saygıyla karşılama becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Yapıcı davranışları modelleyen etkinlikler ile güvene dayalı ilişkileri sağlayan bir sınıf iklimi neticesinde öğrencilerin tepkisel davranışlarının azaldığı anlaşılmaktadır:

Empati kazandılar. Mesela, kendileri gibi olmayan farklı kişilere, farklı kişilik özelliklerine saygıyı, arkadaşlarına nasıl yaklaşmaları gerektiğini, nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiler. Etkinlikler üzerinden konuşup arkadaş ilişkileri ile ilgili ders çıkardılar. (Katılımcı 1)

Normalde sınıfın dışında olan grupları sınıfın içine çekti. Böylece daha fazla iletişime geçtiler çünkü aynı grupta olmamaları, sürekli değişim göstermeleri ve grupla alakalı işler yaptıklarından sınıftaki iletişime olumlu bir etkisi oldu. (Katılımcı 4)

3.3.1. Güvenli Sınıf Ortamında Özgüven Kazanma ve Savunuculuk Yapabilme

Öğretmenlerin ifadelerinden eşitlikçi katılım ilkesini benimseyen RESCUR etkinlikleri ile birlikte görece daha sessiz ve derse katılımı az öğrenciler de dahil olmak üzere bütün öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebildikleri bir alanın yaratıldığı anlaşılmaktadır. Güvenli sınıf ortamının öğrencilerin özgüven kazanmalarına, kendilerinin ve arkadaşlarının haklarını savunmaya başlamalarına, dolayısıyla da güvenli bir okul ikliminin koşullarının yaratılmasına etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenler, güvenli sınıf ortamının yaratılması ve bunun öğrencilerinin davranışlarında görülmesini aşağıdaki örnek ifadeler ile belirtmişlerdir:

Okumaktan ve aktivitelerden hoşlanmayan bir çocuğum kendini ifade etmeye başladı, duygularını açmaya başladı. Ters ters cevap veren çocuğum psikolog arkadaş geldikten sonra kendini düzgün ifade etmeye, etkinliklere katılmaya başladı. Bir tane öğrencimin disleksisi vardı birebir bana okuduğunda kendini ifade edebiliyordu ama sınıfta konuşamıyordu, duygularını ifade etmiyordu, o kendini ifade etmeye başladı. (Katılımcı 11)

Kendilerini savunabiliyorlar, yani bunu öğrendiler. Çekingen olan çocuklar bile aslında, "Benim buna hayır deme hakkım var herkes bunu biliyor bunu söylediğim zaman suçlu olmayacağım" düşüncesiyle hareket ediyorlardı. (Katılımcı 3)

3.3.2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişmesi

Öğretmenler, RESCUR uygulamalarıyla psikososyal açıdan desteklenen öğrencilerin tepkisel duygu ve davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini öğrendiklerini, yaratılan güvenli ortamın onların daha kolay sakinleşmelerini sağladığını vurgulamışlardır. Bir öğretmen ifadesinde aşağıdaki örneği aktarmıştır:

Y. biraz dinlemeyi, durmayı öğrendi. Parlayan çocuklarımız, frenleyen rollere büründü. "Hayır, bak önce şöyle yapalım, bir dinleyelim" diye arkadaşlarına geri bildirimde bulundular. "Şu an sinirlisin, seninle konuşmak istemiyorum. Sonra konuşalım" gibi şeyler görüyor ve duyuyordum. (Katılımcı 5)

4. Karşılaşılan Sorunlar

Derinlemesine görüşmelerde, öğretmenler RESCUR uygulamaları sırasında zorlandıkları noktaları gündeme getirmişlerdir. Uygulamaları fazla katmanlı ve kapsamlı bulduklarını ve öğrencilerin yanı sıra ailelerin de dahil edilmesinin kendileri için motivasyon kırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kazanımlarının pekişmesi için ailelerin de (sınıf içi etkinlikler, bilinçli farkındalık çalışması, ev için çalışma kağıdı vs.) etkinliklere katılım sağlanmasında öğretmenlerin genel olarak güçlük yaşadıkları ve yoruldukları anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerin analizinde ailelerin çocuğun eğitimine ilgisizliği ve okul devamsızlığının ve okul terkinin etkisi alt temalarına ulaşılmıştır.

4.1. Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlgisizliği

Öğretmenler, RESCUR uygulaması sonrası öğrencilerin aileleri ile birlikte yapması hedeflenen aile etkinliklerinin, (öğretmenler ifadelerinde ödev olarak nitelendirmektedir) yapılmadığını belirtmektedirler. Ailelerin ilgisiz tavrı, aileyi çocuğunun eğitim sürecine dahil etmeyi amaçlayan okuldaki diğer çalışmalar için de geçerlidir. Öğretmenler ailelerin çocukları ile birlikte nitelikli vakit geçirmeye ilgisiz kalmalarını eleştirmektedirler. Öğretmenlere göre öğrenciler de ailelerinin ilgisizliğinin farkındadırlar. Öğretmenlerin belirttiği üzere RESCUR kapsamında yapılması beklenen aile etkinliklerinin öğrenciler tarafından ailelerine hiç götürülmediği görülmüştür. Öğrencilerin eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimi için öğretmenlerin ailelerle daha fazla işbirliğine ihtiyaç duydukları öğrenilmektedir. Öğretmenler, söz konusu ihtiyaçlarını aşağıdaki örnek ifadeler ile aktarmışlardır:

Ödevleri hiçbir türlü geri alamıyorduk. Ya bizde de şey vardı, veriyoruz ama yine gelmeyecek diye düşünüyorduk. Çocuklar da alırken ailelerinin asla yapmayacağını söylüyorlardı. Birçoğu unutuyordu, birçoğu teneffüste uçak yapıyordu. Bunları söyleyebilirim. (Katılımcı 5)

Aile çalışmalarının takibi organize yapılmalıydı. Biz onların dönütünü çok fazla alamadık. Ailelerimiz çocuklarıyla vakit geçirme konusunda çok bilinçli değillerdi, bunu bir ödev ve zorunluluk olarak gördüler. (Katılımcı 9)

Ödevlerin dönüşlerini alamıyorduk, o da bizim çocuklardan kaynaklanıyordu. Ya bir ya iki kişi ödevlerini getiriyordu. (Katılımcı 11)

4.2. Okul Devamsızlığının ve Okul Terkinin Etkisi

Yoksulluk nedeniyle öğrencilerin en temel ihtiyaçlarının karşılanamıyor oluşu; çocukların sokakta çalıştırılması, erken yaşta evlendirilmesi, kültürel farklılıklar nedeniyle sosyal dışlanmaya maruz kalmaları, ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgisizliği gibi sorunlar devamsızlığa, okul terkine/terkettirilmesine neden olmaktadır. Bu kronikleşmiş sorunlar karşısında öğretmenler, okula devam etmeyen ve RESCUR uygulamalarına da katılmayan çocukların sorunlarının çözülmesini mahallenin kültürel özellikleriyle ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin okula devamsızlık sorunlarının

çalışmaların sürdürülebilirliğini güçleştirdiği belirtilmiştir. Okul devamsızlığı ve okul terkinin çalışmalara olan etkisi konusunda öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Bizlerden kaynaklanan sorun neydi? Öğrencilerimizin adapte olamaması, zaten Roman öğrencilerden oluşan belli bir alt yapımızın olması, bunların üstüne bina edebileceğimiz gerçeklik bir yere kadar. Evlenen öğrencilerimiz oluyor o yaşta. Evlenenler var, nişanlandık diyorlar. Okula devam etmiyorlar. (Katılımcı 7)

Okul ortamımızı gördünüz. Siz de biliyorsunuz belli standartlarda önlemler alınmaya başlandı ama o standartların çok da üstüne çıkamadık. (Katılımcı 7)

Tartışma

Öğretmenlerin RESCUR Uygulamasına İlişkin Deneyimleri

RESCUR uygulamaları öğrencilere riskli ve zorlu koşullarla baş etme becerisi kazandırmayı, okul ortamının tüm bireyler için olumlu olmasını amaçlayan kanıta dayalı bir uygulama olarak (Cefai vd., 2015a; Cefai vd., 2015b) sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde öğretmenlerin RESCUR Uygulamasına ilişkin deneyimleriyle ilgili ifadelerinde ortaklaşan temalar, öğretmenlerin başlangıçta sınıf içinde ders dışı bir etkinliği yapmada zorlandıkları, sınıf içi eş düzeyli etkileşim gerektiren oyun ve etkinliklerin öğretmen-öğrenci ilişkilerini dönüştürdüğü ve öğretmenlerde sınıf üzerindeki otoritelerinin sarsılacağı kaygısı oluşturduğu, öğretmenlerin bazı etkinliklerde öğrencileri destekleyecek yeterli psikoloji bilgisine sahip olmadıkları hissine kapıldıkları yönündedir. Uygulamanın sonunda öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini destekleyen etkinlikleri sınıf ortamı ve genel olarak okul ortamı için bir ihtiyaç olarak görmeye başlamışlardır. Öğretmenlerin hem öğrencilerinin hem de kendilerinin duygu ve davranışlarını anlamlandırma konusunda yeterli psikoloji bilgisine sahip olmadıklarına ve bu konuda desteklenme ihtiyacı duyduklarına dair bulgular, yapılan başka çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Hasateş vd., 2021). Özellikle son yıllarda dezavantajlı ve risk altındaki öğrencilere ilişkin çalışmalar öğretmenlerin pedagojik formasyonlarına travmaya ilişkin bilgilerin eklenmesine ihtiyaç duyulduğunu ve okul sosyal çalışmalarının travmaya duyarlı hale getirilmesinin etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir (Crosby, 2015; Dubus, 2020; McConnico vd., 2016). Zorlayıcı yaşam koşullarıyla ve risklerle karşı karşıya kalan çocukların sınıf içinde duygusal ve davranışsal tepkileri karşısında öğretmenler dezavantajlı çocukların karşı karşıya oldukları örseleyici deneyim ve koşullar hakkında yeterli bilgiye sahip değilse bu davranışların nedenlerini anlayamamakta ve öğrencilerle ilişki kurmakta zorlanmaktadır. Öğrencilerin davranışlarına karşı öfke ve kızgınlıkla karşılık veren öğretmenler, onları destekleyecek yeterli psikoloji bilgi ve becerisine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Üniversite-Toplum İşbirliğiyle Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ Örneği

Üniversite-toplum işbirliğine dayalı okul temelli toplum çalışmasına bir model oluşturan SOYAÇ çalışmalarının destekleyici etkisine yapılan vurgu görüşmelerde öne çıkan temalardan biridir. RESCUR Uygulamaları süresince kolaylaştırıcı rolüyle sınıf psikologları, sosyal hizmet, psikoloji, hemşirelik bölümlerinin öğrencilerinden ve ilgili bölümlerin öğretim üyelerinden oluşan disiplinlerarası SOYAÇ ekibi, öğretmenleri ve öğrencileri desteklenmiştir. Öğretmenler görüşmelerde disiplinlerarası SOYAÇ ekibinin güçlendirici rolüne dikkat çekmişler; SOYAÇ ekibinin kolaylaştırıcılığında uygulanan etkinliklerle öğrencilerin duygularını ve davranışlarını daha rahat anlayabildiklerini, gözlemleyebildiklerini ve daha olumlu ilişkiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Risk altındaki öğrencilerin düzenli süpervizyonlar ve eğitimler ile desteklenen farklı disiplinlerden üniversite öğrencilerini rol model aldıkları görülmüştür. Üniversite öğrencileriyle sınırları belirlenmiş, güven temelli ilişkiler kurmaları; öğrencilerin tutarlı davranışlar sergilemelerini ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlamıştır. Ainsworth'ün (1969) ileri sürdüğü gibi güvenli bağlanma, onu kapsayacak bir yetişkin söz konusu olduğunda gelişebilmektedir. Çocuk, ancak içten ve tutarlı bir ilişki kuran yetişkinle güvenli bir ilişki yaşayabilir (Van der Kolk, 2018). Üniversite ile toplum temelli çalışmaları buluşturan SOYAÇ modelinin uygulandığı daha önceki çalışmaların da gösterdiği gibi öğrencilerin güvenli bağlanma yoluyla üniversite öğrencileriyle ilişki kurması onların okula bağlılıklarının artmasında ve özgüven kazanmalarında da etkili olmuştur (Bademci vd., 2018).

RESCUR Uygulamalarının Kazandırdığı Sosyal ve Duygusal Beceriler

Sosyalizasyon sürecinin önemli alanlardan biri olan okullar, öğrenciler ve öğretmenlerin birbirleriyle kurdukları ilişki temelinde, akademik gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal beceri ve yetkinlik kazanılması için uygun ortamı sağlamalıdır (Durlak, vd., 2011). Risk altındaki çocukların desteklenmesini, güçlendirilmesini, karşılaştıkları sorunlarla başetme ve çözme kapasitesi kazanmalarını amaçlayan RESCUR uygulamasının başlıca hedefleri; öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirerek, olumlu sosyal davranışlarını öne çıkararak, bilişsel, duygusal ve sosyal refahlarını destekleyerek ve akademik motivasyonlarını geliştirerek psikolojik dayanıklılıklarını arttırmaktır (Cefai vd., 2015a). Araştırmaya katılan öğretmenler, RESCUR Uygulamalarının kazandırdığı sosyal ve duygusal becerilere dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği üzere SOYAÇ ekibinin eşliğinde psikolojik dayanıklılık programında uygulanan etkinlikler, öğrencilerin birbiriyle ilişkilerinin gelişmesini sağlamıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına bakılmaksızın etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları, kendilerini rahatça ifade edebildikleri, farklı fikirleri ortaya koyma konusunda özgüvenli oldukları gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımalarına, öğrencilerin ilgi ve becerilerini fark etmelerine, daha içten ilişkiler kurmalarına da olanak sağlamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde kendi duygularını daha rahat ifade edebilmesi, öğrencilerin duygularını ve davranışlarını anlamlandırmalarını

da etkilemiştir. Bu sonuçlar, RESCUR'un altı Avrupa ülkesinde gerçekleştirilen uygulamalarında elde edilen, öğrenciler arasındaki yakın ilişkilerde gelişme ve daha işbirlikçi, daha sosyal sınıf ortamları gibi olumlu sonuçlarla koşutluk gösterir (Cefai vd., 2018). Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesinde öğretmen öğrenci ilişkisi etkilidir (Türnüklü, 2004). Psikolojik dayanıklılık uygulaması ve SOYAÇ çalışmaları kapsamında terapötik danışmanlık ve beden odaklı psikososyal destek grubunun çalışmalarıyla öğretmenler öğrencilerini daha iyi tanıdıklarını, öğrencilerle daha destekleyici ilişkiler içinde olduklarında onların duygu düzenleme ve empati gibi beceriler kazandıklarını düşünmektedirler. Psikolojik dayanıklılık uygulamalarının amaçlarından biri de bütün okulda yaratılan destekleyici ve güvene dayalı ortamın oluşmasını; öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerin iyileşmesini ve gelişmesini sağlamaktır (Cefai vd., 2015a). Okullar sosyal ve duygusal öğrenme ortamını sağlayacak şekilde örgütlendiğinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle ilişkileri olumlu yönde değişebilir; okuldaki çatışmalar çözülebilir ve okul daha güvenli bir ortam haline gelebilir (Zins, vd., 2007). Tüm okulda uygulanan psikolojik dayanıklılık uygulamaları sonrasında öğretmenlerin öğretmenler odasında birbirlerine gözlemlerini aktarmasının, duygu ve düşüncelerini paylaşmasının, zorlandıkları etkinlikler konusunda birbirlerine destek olmalarının aralarındaki ilişkilerin gelişmesine katkısı olduğu görülmektedir. Fineman'ın (2010) belirttiği gibi çalışanlar, çalıştıkları kuruma heyecan, kaygı, hüzn gibi duygularını taşırlar; çalışanların duygularının karşılaşması kuruma özgü duygusal kültürü oluşturur. Dolayısıyla psikolojik dayanıklılık artırmaya yönelik RESCUR uygulamasından genel olarak kurum kültürünün de etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre disiplinlerarası ekibin kolaylaştırıcılığında uygulanan psikolojik dayanıklılık programı ile öğrenciler, sosyal ve duygusal beceriler geliştirmiş hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler kurmaya başlamışlardır. Yapılan çalışmalar, aynı zamanda öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin gelişmesine de aracılık etmiştir.

Karşılaşılan Sorunlar

Psikolojik dayanıklılık programının yürütüldüğü okulda öğrencilerin büyük çoğunluğu yoksul ve Roman kökenli olup okula devamsızlık oranları oldukça yüksektir. Öğretmenlerin derinlemesine görüşmelerde de belirttiği gibi okula devam etmeme, öğrencilerle ilişkilerin kopukluğu, ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgisizliği, okulu bırakma ve akran zorbalığı okuldaki karşılaşılan temel sorunlardır. Öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde okul ortamında şiddetin ve akran zorbalığının yoğun yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların gösterdiği gibi öğrenciler arasında bu tür davranışların yaygınlığı okul iklimiyle, öğrencilerin maruz kaldığı zor ve örseleyici yaşam koşullarıyla ve yeterli duygu düzenleme becerilerine sahip olamayışlarıyla ilgili olabilir (Sofuoğlu ve Pur, 2019). Yapılan çalışmaların gösterdiği gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin psiko-sosyal açıdan destekleneceği sürdürülebilir uygulamaların gerekliliği ortadadır. Başta okul terki olmak üzere, okula devamın sağlanması, olumlu akran ilişkileri, güvenli ve tutarlı öğretmen öğrenci ilişkilerinin

gelişmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul içinde ve okul dışında desteklenmeleriyle sağlanabilir. (Bademci vd., 2018; Cefai vd., 2015a).

Araştırmanın Sınırlılıkları

RESCUR Uygulama sürecini ve sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada sadece öğretmenlerle derinlemesine görüşme yapılması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. RESCUR Uygulamalarına katılan öğrencilerle de görüşülmesinin çalışmayı destekleyebileceği düşünülmektedir; ancak araştırma sürecinde COVID-19 küresel salgını nedeni ile okullar kapandığı için öğrencilerle görüşme sağlanamamıştır. Benzer çalışmalarda katılımcılarla birden fazla derinlemesine görüşme yapılması önerilmektedir; ancak bu araştırmada derinlemesine görüşmeler çevrimiçi olarak sadece bir kez yapılmıştır. Ayrıca veri toplarken üçgenleme kullanılmamış olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bireysel derinlemesine görüşmelerin yanı sıra okuldaki öğretmenlerle yapılacak odak grup görüşmelerinin ve uygulamalara katılan RESCUR ekibinin gözlemlerinin çalışmaya eklenmesinin de çalışmanın kapsamını güçlendirip geliştirebileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyo-ekonomik açıdan zor koşullarda yaşayan ve ihmal, istismar mağduru olan öğrencilerin okula devamlılığının sağlanması önemli bir koruyucu faktördür. Öğrencilerin okula devamlılığının sağlanması için güvenli bir okul ikliminin yaratılması gerekir. Bu makale, 2019-2020 eğitim öğretim yılında okul terk oranının yüksek olduğu bir ortaokulda uygulanan RESCUR esnek dayanıklılık programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini konu edinmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri fenomenolojik yaklaşım ile temalara ayrılarak çözümlenmiş; elde edilen bulgular güncel alanyazın ile karşılaştırılmıştır.

SOYAÇ'ın üniversite-toplum işbirliğiyle yürüttüğü okul temelli toplum çalışmalarıyla tüm okulda sosyal duygusal öğrenme koşullarının yaratıldığı, okul içinde daha güvenli, sosyal içermeye dayalı bir ortamın oluşmaya başladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin de ihtiyaçlarının fark edilmesi ve sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeleri okul ikliminin dönüşümünü sağlayabilir. SOYAÇ'ın önceki uygulamalarının da ayırt edici özelliği olan akran ilişkilerinin geliştirilmesi, sürece rol model olabilecek üniversite öğrencilerinin dahil edilmesi ve disiplinlerarası ekip çalışmasının daha önce altı ülkede denenilen RESCUR esnek dayanıklılık programıyla oldukça uyumlu olduğu ve bu iki çalışma biçiminin birbirlerini destekler nitelikte olduğu kaydedilmelidir.

SOYAÇ tarafından finansal destek almadan gerçekleştirilen uygulamalı araştırmada çocuğun yüksek yararı için sadece okul ile değil, çocuk ve ailesinin desteklenebileceği diğer ilgili kurumlar ve STK'lar ile eşgüdümlü hareket edilmesinin daha bütüncül ve

sürdürülebilir bir çalışma sağladığı görülmüştür. Çalışma, ayrıca üniversite-toplum işbirliğinin gücünü ortaya koymakta ve üniversitelerin topluma katkı sorumluluğunun başarılı bir örneğini oluşturmaktadır. Çocuğun yüksek yararını gözeterek benzer çalışmaların da eğitim, sağlık, sosyal hizmet gibi alanlardaki ilgili kurum ve kuruluşlarla koordinasyon ve işbirliği içinde yapılması önerilmektedir. Çocuklar başta olmak üzere tüm paydaşların kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir alanın yaratılması, üniversitelerin insan kaynağı ve bilgi birikiminin toplum temelli çalışmalara entegre edilmesi çalışmaların etkinliğini artıracaktır.

Öğretmenlerin aktif katılımları ile ve tüm okul yaklaşımıyla gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesine yönelik araştırmalar, sonraki uygulamalara da yol göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmacıların araştırma yöntemlerini alanın hassasiyetlerine özenli ve araştırmanın katılımcılarının aktif katılımlarını sağlayacak şekilde belirlemeleri son derece önemlidir. Araştırmacının araştırmasını katılımcıları “üzerine” değil onlarla “birlikte” yapması üretilen bilgilerin güvenilirliği açısından da gereklidir.

Etik Kurul Onayı: Maltepe Üniversitesi’nde alınmıştır

Bilgilendirilmiş Onam: Bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Tamamlanmıştır.

Yazarların Katkısı: Okul idareci ve öğretmenlerinin aktif katılımıyla gerçekleştirilen “Okuldayız Üsküdar” Projesi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin liderliğinde, SOYAÇ disiplinlerarası sınıf ekiplerinin kolaylaştırıcılığında, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırmaya yönelik bir program uygulanmıştır. Söz konusu programın öğretmenler ile değerlendirilmesi araştırması, Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi Münire Kardeş tarafından Doç. Dr. H. Özden Bademci’nin danışmanlığında yüksek lisans tezi yapılmıştır. Doç. Dr. H. Özden Bademci makaleye konu olan projenin koordinatörüdür. Münire Kardeş’in başyazar olduğu makale projenin okul sosyal çalışmasının koordinatörü Dr. Öğr. Üyesi Narin Bağdatlı ve Proje yardımcı koordinatörü uzman psikolog Melike Beste Arslan ile birlikte yazılmıştır.

Çıkar Çatışması: Yoktur.

Finansal Açıklama: Fon desteği alınmamıştır.

Kaynaklar

- Ainsworth, M. D. S. ve Wittig, B. A. (1969). Attachment an exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation. B.M. Foss (Ed.). *Determinants of Infant Behaviour* (4. Baskı, s. 111-136) içinde. Methuen.
- Bademci, H.Ö. ve Karadayı, E.F. (2013). Working with street boys: Importance of creating a socially safe environment through social partnership, and collaboration through peer-based interaction. *Child Care in Practice*, 19(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.759538>
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F. ve De Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's street boys in a university setting. *Children and Youth Services Review*, 49, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.12.019>
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F. ve Bağdatlı Vural, N. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development*, 50, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.06.001>
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G. ve Bağdatlı Vural, N. (2018). Öğrencilerin özsaygılarının artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41), 74-77. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120180000m00005.pdf>
- Bademci, Ö. (2020). The SOYAÇ approach with street involved children and young people in Turkey: Social and emotional learning in practice. C. Cefai, D. Regester ve L. Akoury Dirani (Ed.), *Social and Emotional Learning in the Mediterranean* (s.151-158) içinde. Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004444515_012
- Boyacı, A. ve Öz Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 67-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jecs/issue/40856/403224>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa3>
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., ve Eriksson, C. (2015a). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139. <https://dx.doi.org/10.1108/JME-01-2015-0002>
- Cefai, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouillet, D., Ivanec, T.P., Milonovic, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, V., Bartolo, P., Galea, K., Simoes, C., Lebre, P., Santos, A.C., Kimber, B., Eriksson, C. (2015b). *Rescur: Surfing the waves a resilience curriculum for early years primary schools a teacher's guide*. University of Malta Centre for Resilience & Socio-Emotional Health. <http://www.rescur.eu/>
- Cefai, C., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M. ve Cavioni, V. (2018). RESCUR surfing the waves: An evaluation of a resilience programme in the early years. *Pastoral Care in Education*, 36, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479224>

- Cheavens, J. S. ve Ritschel, L. A. (2014). Hope theory. M. M. Tugade, M. N. Shiota ve L. D. Kirby (Ed.), *Handbook Of Positive Emotions* (s. 396–410) içinde. The Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications
- Crosby, S. (2015). An ecological perspective on emerging trauma-informed teaching practices. *Children & Schools, 37*(4), 223-230. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv027>
- Dubus, N. (2020). Forced migrant children in the classroom: Perspectives from educators, families and program managers. C. Cefai ve R. Spiteri (Ed.), *Resilience in Schools: Research and Practice* içinde. University of Malta Centre for Resilience & Socio-Emotional Health.
- Dupper, D. (2013). *Okul sosyal hizmeti: Etkin uygulamalar için beceri ve müdahaleler*. Y. Özkan ve E. Çiftçi, Çev.). Kapital Yayınları.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 512-520. <https://doi.org/10.1037/h0080360>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Parker, S. J. ve Kash, V. M. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. Nucci, L. ve Narvaez, D. (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education* içinde (s. 264-282). Routledge.
- Fineman, S. (2010). *Emotion in organizations —a critical turn. In emotionalizing organizations and organizing emotions* (s. 23-41). Palgrave Macmillan.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school*. Worth Publishing.
- Hasateş, C., Bademci, Ö. ve Zabcı, N. (2021). Öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin öğrenme ilişkileri bağlamında nitel yöntemle araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(4), 1486-1514. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid/issue/64402/1010687>
- Joseph, S. (2011). *What doesn't kill us: The New psychology of posttraumatic growth*. Piatkus Little Brown.
- Joseph, S. ve Linley, P.A. (2008). Psychological assessment of growth following adversity: A review. S. Joseph ve P.A. Linley (Ed.), *Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress*. (s. 21–38) içinde. Wiley.
- Kara, H. ve Pickering, L. (2017). New directions in qualitative research ethics. *International Journal of Social Research Methodology, 3*(20), s. 239-241. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287869>
- Kegerreis, S. (2013). 'Knowing all this just makes it harder': Psychodynamic ideas on the frontline: 2011 Ellen Noonan Annual Counselling Lecture, Birkbeck College, University of London. *Psychodynamic Practice, 19*(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/14753634.2013.750091>
- Kramer, T. L., Sigel, B. A., Connors-Burrow, N. A., Savary, P. E. ve Tempel, A. (2013). A statewide introduction of trauma-informed care in a child welfare system. *Children and*

- Youth Services Review*, 35(1), 19-24.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.10.014>
- Lemay, R. ve Ghazal, H. (2001). Resilience and positive psychology. Finding hope. *Child & Family*, 5(1), 10-21.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications
- Linley, P. A. ve Joseph, S. (2011). Meaning in life and posttraumatic growth. *Journal of Loss and Trauma*, 16(2), 150-159. <https://doi.org/10.1080/15325024.2010.519287>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49(3), 28-32. <http://www.cea-ace.ca/education-canada>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. doi:10.1017/S0954579411000198
- McConnico, N., Boynton-Jarrett, R., Bailey, C. ve Nandi, M. (2016). A framework for trauma-sensitive schools. *Zero to Three*, 36(5), 36-44.
- Patton, M. (Ed). (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4. Baskı). Sage: Thousand Oaks.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. ve Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pianta, R. C. ve Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085925>
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. ve Pérez-Cea, J. J. (2017). Resilience as a way of resisting social exclusion: A comparative analysis of case studies. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.09
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. ve Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. Routledge
- Seligman, M. E. (2011). Building resilience. *Harvard Business Review*, 89(4), 100-106.
- Silverman, D. (2013). What counts as qualitative research? Some cautionary comments. *Qualitative Sociology Review*, 9(2), 48-55. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.09.2.05>
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (s.13). Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. G. M. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research içinde* (s. 229-254). British Psychological Society; Blackwell Publishing.
- Sofuoğlu, Ş. ve Pur-Karabulut, İ. G. (2019). Gelişimsel travmaya okul ortamında bağlanma odaklı terapötik müdahale. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 606-638. . doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.7m
- Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (2019). Okuldayız Üsküdar Projesi. <https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/okuldayiz--uskudar-projesi-2019-devam-ediyor> adresinden 5 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.

- Souers, K. ve Hall, P. (2016). *Fostering resilient learners: Strategies for creating a trauma-sensitive classroom*. ASCD. <https://www.perlego.com/book/3292460/fostering-resilient-learners-pdf>
- Sunar, S. (2016). Türkiye’de ve başka ülkelerde okul terkleri ve devamsızlık. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 37(435), 15.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1551-1566.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 136-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10360/126835>
- Ungar M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, 55(5), 387–389. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.021>
- Woolf, A. M. (2012). Social and emotional aspects of learning: teaching and learning or playing becoming?. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.702782>
- Van der Kolk, B. A. (2018). *Beden kayıt tutar: Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin ve beden*. Nobel Yaşam Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zorbaz, O. ve Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır?. *Eğitim ve Bilim*, 45(202). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8266>

Yazarlar

İletişim

Münire KARDAŞ
Klinik Psikoloji

Uzm. Münire KARDAŞ
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Klinik Psikoloji Programı, 34857 Maltepe /
İSTANBUL

E-mail: münirekardas@outlook.com,

H. Özden BADEMCI
Klinik Psikoloji

Doç. Dr. H. Özden BADEMCI
Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri
Fakültesi, Psikoloji Bölümü, 34857 Maltepe /
İSTANBUL

E-mail: ozdenbademci@maltepe.edu.tr

Narin BAĞDATLI VURAL
Eğitim Sosyolojisi, Okul Sosyal Çalışması

Dr. Öğr. Üyesi Narin BAĞDATLI VURAL
Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri
Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, 34857 Maltepe
/ İSTANBUL

E-mail: narinbagdatlivural@maltepe.edu.tr

Melike Beste ARSLAN
Klinik Psikoloji

Uzm. Melike Beste ARSLAN
Maltepe Üniversitesi, Sokakta Yaşayan ve Çalışan
Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi,
34857 Maltepe / İSTANBUL

E-mail: melikebestearslan@maltepe.edu.tr