



**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKULA
BAĞLILIĞIN OKUL SOSYAL HİZMETİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**2022
YÜKSEK LİSANS
SOSYAL HİZMET**

Meral ŞENER

**Danışman
Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY**

**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKULA BAĞLILIĞIN OKUL
SOSYAL HİZMETİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Meral ŞENER

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Ocak 2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	3
DOĞRULUK BEYANI	4
ÖNSÖZ	5
ÖZ.....	6
ABSTRACT.....	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	10
ARCHIVE RECORD INFORMATION	11
KISALTMALAR	12
ARAŞTIRMANIN KONUSU	13
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	14
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	14
ARAŞTIRMA PROBLEMİ.....	16
ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI/KISITLARI	17
1. BİRİNCİ BÖLÜM	18
COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİ.....	18
1.1. Covid-19 Pandemisi ve Etkileri.....	18
1.1.1. Covid-19 Pandemisi.....	18
1.1.2. Covid-19 Pandemisi Sürecinin Çocuk ve Ergenler Üzerindeki Etkileri	20
1.2. Covid-19 İstatistikleri	25
2. İKİNCİ BÖLÜM.....	30
OKULA BAĞLILIK.....	30
2.1. Okula Bağlılık Nedir?	30
2.1.1. Okula Bağlılığın Boyutları.....	31
2.1.2. Okula Bağlılıkla ilgili Yapılmış Bazı Araştırmalar	34
2.2. Okul Sosyal Hizmeti.....	39
3.ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKULA BAĞLILIĞIN OKUL SOSYAL HİZMETİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	42
3.1. Bulgular.....	42

3.1.1. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular	42
3.1.2. Covid-19 Pandemisi Süreci ile ilgili Kişisel Bilgilere Dair Bulgular.....	45
3.1.3. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	47
3.1.3.1. Covid-19 Pandemisi Sürecinin Psikolojik Duruma, Sosyal Hayata, Aile Hayatına ve Eğitime Etkileri.....	47
3.1.3.2. Öğrencinin Okula Bağlılığı	56
3.1.3.3. Öğretmenlere ve Okul Personellerine Yönelik Bağlılık	68
3.1.3.4. Akranlara ve Arkadaşlara Yönelik Bağlılık	73
3.1.3.5. Ebeveyn ile İletişim ve Ebeveynin Öğrencinin Eğitimine Katılımı	77
3.1.3.6. Geleceğe Yönelik Kariyer Hedeflerinin Varlığı	80
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	87
KAYNAKÇA	101
TABLolar LİSTESİ	123
EKLER	124
Ek-1: Görüşme Formu.....	124
Ek-2: Etik Kurul İzni.....	128
Ek-3: Valilik İzni.....	129
Ek-4: Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	130
Ek-5: Katılımcıların Covid-19 Pandemisi Süreciyle ilgili Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular.....	133
ÖZGEÇMİŞ	136

TEZ ONAY SAYFASI

Meral ŞENER tarafından hazırlanan ‘‘COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKULA BAĞLILIĞIN OKUL SOSYAL HİZMETİ AÇISINDAN İNCELENMESİ’’ başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY

.....

Tez Danışmanı, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Sosyal Hizmet Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 24/01/2022

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Gülay GÜNAY (KBÜ)

.....

Üye : Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Adem DAĞ (BTÜ)

(ONLİNE)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntuların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Meral şENER

İmza :

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Okul ile kurulan bağın kalitesi, öğrencilik dönemini olduğu kadar yetişkinlik sürecini de büyük ölçüde etkilemektedir. Okula bağlı olmanın/ olmamanın bu etkileri hem bireyin kendisi hem de toplum için önemlidir. Öte yandan okula bağlılığın birçok faktörden etkilenebileceği bilinen bir gerçektir ve mevcut Covid-19 pandemisi de öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyebilecek en güncel sorunlardan biridir. Öğrencilerin bu süreçte okula bağlı kalabilmeleri için maddi-manevi desteklenmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanlarının okullarda yer alması önemlidir zira okul sosyal hizmet uzmanları, mesleğin ortaya çıkışının ilk yıllarından günümüze kadar öğrenci sorunlarının önlenmesinde veya bu sorunların çözümünde görev alan ve almaya devam eden profesyonellerdir. Ancak Türkiye’de okul sosyal hizmet uzmanları henüz okullarda istihdam edilmemektedir. Covid-19 pandemisi süreci ülkemizde okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur. Hem Covid-19 pandemisinin öğrenciler üzerindeki etkilerine hem de bu süreçte öğrencilerin okula bağlılığın sürdürülebilmesine yönelik müdahalelerde okul sosyal hizmet uzmanlarının yer almasının bu müdahalelerin etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

İlk olarak tezimin bütün aşamalarında bana ve fikirlerime değer verip beni destekleyen, her ne kadar pandemi sürecinde aramıza fiziki mesafe girse de o mesafe hiç yokmuş gibi tezimle ilgilenen ve bilgilerini paylaşmaktan hiç çekinmeyip sorularımı her zaman yanıtlayan çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY’a teşekkür ederim.

Bugünkü karakterimin şekillenmesinde büyük rol oynayan, bana her daim inanan, güvenen ve beni destekleyen annem Aynur ŞENER ile babam Celal ŞENER’e ve ayrıca tez yazım sürecinde beni hep motive eden, çalışmaya sevk eden ve fikirleri ile tecrübelerini benimle paylaşan ablam Merve ŞENER’e teşekkürlerimi sunarım.

ÖZ

Bu araştırma, Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında Karabük il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören ve Kartopu Örnekleme Yöntemiyle ulaşılmış 35 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde iki bölümden oluşan görüşme formu (Ek-1) kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda farklı okul türü ve sınıf düzeyinde toplamda 35 öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucu oluşan verilerin analizi için betimsel ve tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Analizler sonucunda Covid-19 pandemisi sürecinde katılımcıların psikolojik durumlarının, sosyal hayatlarının ve eğitimlerinin olumsuz etkilendiği ancak aile hayatlarının etkilenmediği görülmektedir. Bu etkiler katılımcıları zorlamış ve okula bağlılıklarını olumsuz etkilemiştir. Katılımcılar okula bağlılık kavramını kendileriyle, akranlarıyla/ arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilendirmiş ve okula bağlılık hissedene öğrencilere pozitif özellikler yüklemişlerdir. Öğretmenlerle, kişisel nedenlerle ve okul ile derslerle ilgili nedenler katılımcıların okula bağlılıklarını hem olumlu hem olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar bu süreçte kendini okula bağlı hissetmediklerini hatta okula bağlılıklarının öncesine kıyasla azaldığını ifade etmişlerdir. Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili, okul ile ilgili ve öğretmenlerle ilgili durumlar katılımcıların kendisini okula hem bağlı hissettirmekte hem de hissettirmemektedir. Katılımcılar okula bağlılıklarının artması için öğretmenlerle, okulla, mevcut eğitim uygulama ve politikalarıyla ve sosyal etkinliklerle ilgili isteklerde bulunmuşlardır. Covid-19 pandemisi sürecinde ise okulların açılması, tedbirli sosyal etkinlikler ve ihtiyaç sahibi öğrencilere teknolojik araçların dağıtımı gibi istekleri dile getirmişlerdir. Katılımcıların öğretmenleriyle ilişkileri iyidir, ilişkileri bu süreçte değişmemiştir ve öğretmenleri onları bu süreçte motive etmektedir. Öğrencilerin derslere katılma/ katılmama nedenleri genellikle öğretmenleriyle ilgili olmayan nedenlerdir. Katılımcılar akranlarıyla paylaşımlarda bulduklarını, ilişkilerinin iyi olduğunu ancak bu süreçte ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ebeveynleriyle de paylaşımda bulunmaktadır ve bu paylaşımı kendileri ile anneleri başlatmaktadır.

Katılımcıların gelecek hedefleri bulunmaktadır. Bu hedefleri için gerçekleştirdikleri çalışmalar bu süreçten etkilense de hedefleri etkilenmemiştir. Katılımcılar gelecek hedefleri için endişelidir. Katılımcıların öğretmenlerle ve akranlarıyla olan iletişim ve ilişkilerinin, ebeveynlerinin desteğinin ve geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin varlığının okula bağlılığı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin okula bağlılığının sağlanması için okullarda sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesinin gerektiğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Okul; Okula Bağlılık; Covid-19; Pandemi; Okul Sosyal Hizmeti.

ABSTRACT

This research is qualitative research aiming to examine school engagement in terms of school social work during the Covid-19 period. Within the scope of the research, interviews were conducted with 35 students studying in high schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Karabük and reached by Snowball Sampling Method.

As data collecting method, semi-structured interview form consisting of two parts (Appendix 1) was used. In line with research aim, totally 35 students in different type of school and grade were interviewed. For data analysis in the result of interviews, descriptive and thematic analysis methods were used.

As a result of the analyzes, it is seen that the psychological status, social life and education of the participants were negatively affected during the Covid-19 pandemic process, but their family life wasn't. These affects forced the participants and affected negatively, their school engagement. The participants associated the concept of school engagement with themselves, their peers/ friends and teachers and attributed positive characteristics to students who felt engaged to school. Reasons with teachers, personal reasons and reasons related to school and lessons affect participants' school engagement both positively and negatively.

Participants stated that they didn't feel themselves engaged to the school during this process and their engagement to school decreased compared to before. Situations related to the Covid-19 pandemic process, school and teachers both make the participants feel engaged to the school and not. Participants made requests about teachers, school, current education practice and policies and school activities to increase their engagement to school. In Covid-19 pandemic process, they expressed their wishes such as opening schools, cautious school activities and distribution of technological tools to students in need. Relationship with their teachers of the participants were good, the relationships didn't change in this period and their teachers motivated them. The reasons why studens attend or not attend classes are generally unrelated to their teachers. The participants stated that they had good relation with their peers, but their relations were negatively affected in this process. Participants have future goals. Even if the studies which come true for these goals have been affected by this period, their goals haven't been affected. Participants worry about for

the future goals. It was concluded that the communication and relationships of the participants with teachers and peers, the support of their parents and preference of the future career goals affect school engagement positively. Based on these results, it is possible to say that social workers should be employed in schools in order to ensure students' school engagement.

Keywords: School; School Engagement; Covid-19; Pandemic; School Social Work.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Covid-19 Pandemisi Sürecinde Okula Bağlılığın Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi
Tezin Yazarı	Meral ŞENER
Tezin Danışmanı	Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	24.01.2022
Tezin Alanı	Sosyal Hizmet
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	136
Anahtar Kelimeler	Okul; Okula Bağlılık; Covid-19; Pandemi; Okul Sosyal Hizmeti.

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Examining the School Engagement in Covid-19 Pandemic Process in Terms of School Social Work
Author of the Thesis	Meral ŞENER
Advisor of the Thesis	Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY
Status of the Thesis	Master Thesis
Date of the Thesis	24.01.2022
Field of the Thesis	Social Work
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	136
Keywords	School; School Engagement; Covid-19; Pandemic; School Social Work.

KISALTMALAR

AASW: Australian Association of Social Workers (Avustralya Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği)

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AIHL: Anadolu İmam-Hatip Lisesi

CASSW: Connecticut Association of School Social Workers (Connecticut Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

NASW: National Association of Social Workers (Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

SSWAA: School Social Work Association of America (Amerika Okul Sosyal Hizmet Derneği)

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

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusunu Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda lise öğrencilerinin okula bağlılıklarına yönelik görüşlerine yer verilmekte ve bu görüşler okul sosyal hizmeti açısından yorumlanmaktadır.

Toplumsal değerler ve birikimlerin bireylere aktarılmasında aracılık işlevi gören eğitim süreci aileler aracılığıyla başlamakta ve çocukların belli bir yaşa gelmesinin ardından eğitim işlevi gören kurum olan okullarda sürdürülmektedir. Okullar yalnızca teorik bilgilerin öğrencilere verildiği mekânlar değil öğrencinin diğer öğrencilerle ve ailesi dışındaki yetişkin bireylerle etkileşime girerek bir arada yaşamayı öğrendiği, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirebildiği ve kendini gerçekleştirdiği önemli bir mekândır (Abay ve Keleşoğlu, 2016, s. 10; Bond, Dibner ve Schweingruber, 2020, s. 29).

Bir öğrenci, zamanının önemli bir bölümünü okulda harcamaktadır. Okulda harcanan bu zaman, herhangi bir kulüp veya spor aktivitesinin varlığı gibi durumlarda daha da artmaktadır (Laser ve Nicotera, 2011, s. 95). Okulda geçirilen bu sürenin uzunluğu, öğrencinin okulla kurduğu ilişkinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okulda geçirilen zaman içerisinde öğrencinin edindiği bilgi ve beceriler, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurduğu etkileşimler ve ders içi/ ders dışı aktivitelere katılımları, onun yaşamında oldukça etkilidir. Bu noktada öğrencinin okula bağlılığı önem kazanmaktadır (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018, s. 269).

2019'un son günlerinden bu yana hayatımızda ciddi bir yer edinen ve yaşam tarzlarımız ile rutinlerimizi büyük ölçüde değiştiren Covid-19 pandemisi, bireyler üzerinde birçok etkiye sebep olmuştur. Bu etkileri en çok hisseden gruplardan biri de – özellikle öğrenci olan- çocuk ve ergenlerdir. Bu süreç çocuk ve ergenlerin psikolojik durumları, sosyal hayatları, aile hayatları ve eğitim hayatlarında pek çok olumsuzluklara yol açmıştır. Bu olumsuzlukların öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde etkilere neden olabileceği düşünülmektedir.

Bu noktada okullarda okul sosyal hizmeti uygulamasının varlığı gerekli hale gelmektedir. Okula bağlılık/katılım ve bununla ilgili sorunlar, Covid-19 pandemisi öncesinde de okul sosyal hizmet uzmanlarının ilgilendiği konulardan biridir (Duman

ve diğ erleri, 2014, s. 10). Okula ba ğ lılı ğ ın ve katılımın sa ğ lanması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olan okul sosyal hizmet uzmanları (AASW, 2020, s. 7), Covid-19 pandemisi sürecinde de öğrencilerin okula ba ğ lılıklarının sa ğ lanmasında önemli roller üstlenecektir.

ARAŞ TIRMANIN AMACI VE Ö NEMİ

Bu çalış manın amacı, lise öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde okula ba ğ lılık durumlarına yönelik düş üncelerinin ortaya konulması ve Covid-19 pandemisi sürecinde okula ba ğ lılı ğ ın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesidir.

Covid-19 pandemisi süreci ve bu süreçte gerçekleş en okul kapanış ları ile eğ itimin sanal ortamlarda sürdürülmesi, okula ba ğ lılı ğ ın yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Bu yeniden ele alma ile öğrencilerin okula ba ğ lı kalmaları ve okuldan kopmalarının önlenmesi için plan ve politika oluşturma sürecinde öğrencilerin sadece maddi ihtiyaçlarına odaklanması, etkin ç özümlerin üretilmemesine sebep olacaktır. Burada esas önemli olanın öğrencilerin hislerine, düş üncelerine ve taleplerine kulak vermek oldu ğ u düşün ülmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmanın Covid-19 pandemisi sürecinde okula ba ğ lılı ğ ı ve okul sosyal hizmetinin bu konuda neler yapabileceğini ortaya koyacak olması araştırmayı önemli kılan ilk husustur. İkinci husus, araştırmanın öğrenci görüşlerine dayalı gerçekleştirilmesidir. Üçüncü husus ise araştırmanın gelecekte eğ itim-ö ğ retim sürecini aksatabilecek bölgesel/küresel yeni salgınların veya afet ve kriz durumlarının yaşanması halinde öğrencilerin okula ba ğ lı kalmalarının sa ğ lanmasında kanun koyucular ve okul sosyal hizmet uzmanları baş ta olmak üzere okullarda görev alan bütün meslek elemanları için rehberlik edebilecek olmasıdır.

ARAŞ TIRMANIN YÖ NTEMİ

Bu çalış ma Covid-19 pandemisi sürecinde lise öğrencilerinin okula ba ğ lılık durumlarına yönelik düş üncelerinin ortaya konulması ve Covid-19 pandemisi sürecinde okula ba ğ lılı ğ ın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır.

Bu çalış mada lise öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde okula ba ğ lılıklarına yönelik görüşlerinin de ğ erlendirilmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinin olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış tır. Olgubilim (fenomenoloji)

araştırma deseni, günlük hayatta karşılaşılan ama hakkında derin ve detaylı bilgiye sahip olunamayan olgulara odaklanır. Bu araştırma deseninde elde edilmesi planlanan verilerin kaynağı, araştırma konusu olan durumu yaşayan veya bu durumu yansıtabilecek kişiler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78-80).

Araştırmada veri toplama aşamasına geçmeden önce Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 04/03/2021 tarih ve 2021/02-17 sayılı izni (Ek-2) ve valilik makamının 02/04/2021 tarihli ve E-44653020-20-23516678 sayılı Oluru (Ek-3) alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından pandemi sürecinden dolayı okullarda veri toplanması mümkün olmadığından veriler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmaya başlamıştır. Kartopu örnekleme yöntemi evrene üye olan herhangi birisiyle iletişim kurularak bu kişinin yardımıyla evrene dâhil olabilecek başka kişilere, bu başka kişiler aracılığıyla da yine başkalarına ulaşılması yoluyla örnekleme oluşturmayı amaçlamaktadır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019, s. 170-171). Araştırmada bu yöntem kullanılarak önce yakın çevredeki bir lise öğrencisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Sonrasında bu öğrencinin tanıdığı diğer lise öğrencileriyle ve daha sonrasında bu diğer lise öğrencilerinin tanıdığı başka öğrenciler ile görüşülmüştür. Araştırmada katılımcıların verdikleri yanıtların birbirini tekrarladığı fark edildiğinde görüşmeler sonlandırılmıştır.

Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı tarafından görüşmeden evvel sorular planlanır ancak görüşme esnasında akışa bağlı olarak ek ya da yan sorular sorulabilir (Türnüklü, 2000, s. 547). Nitel araştırma yapıldığından araştırma kapsamında Karabük il merkezinde öğrenim gören ve kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 35 lise öğrencisi ile görüşülmüştür. Görüşmeler 16.04.2021 ve 02.07.2021 tarihleri arasında yüz yüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcı adayları araştırmanın konusu, amacı ve yapılacak görüşmenin içeriği hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcı adaylarına kişisel bilgilerinin gizli kalacağı açıklanmış ve adayların merak ettikleri sorular yanıtlanmıştır. Ardından katılımcı adaylarına araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmak istediklerini sözlü olarak beyan eden katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Gerçekleştirilen görüşmelerde kişisel bilgi formu ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek-1) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda kişisel bilgi sorularının yanı sıra öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecindeki yaşantılarının öğrenilmesine yönelik kısa kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda ise öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılıklarına yönelik görüşlerinin ortaya konulması amacıyla ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulmuş 20 açık uçlu soru sorulmuştur (Arastaman, 2006; Kashif ve Basharat, 2014; Önen, 2014; Parker, 2015; DeVito, 2016). Ek olarak görüşme gerçekleştirildiği sırada belirlenen açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda yeni sorular sorulduğu da olmuştur.

Gerçekleştirilen görüşmeler, yine katılımcılardan alınan izinler doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Bu ses kayıtları daha sonrasında dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Gerekli gizliliğin sağlanması adına öğrenciler Ö1, Ö2, ... Ö35 şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan oluşan veriler betimsel ve tematik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar arasında ortaklık gösteren yerler göz önüne alınarak belirli temalar oluşturulmuştur. Çarpıcı olduğu düşünülen yanıtlar ise doğrudan alıntı şekline aktarılmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında sorulan sorulara doğru yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Covid-19 pandemisi sürecinden en çok etkilenen nüfus gruplarından biri öğrencilerdir. Öğrenciler bu dönemde okullarından fiziken uzak kalmışlardır. İçinde bulunulan bu sağlık krizinin ve okullardan fiziki olarak uzak kalmanın öğrencilerin okula olan bağlılıklarını etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın araştırma problemini “Covid-19 pandemisi süreci lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını nasıl etkilemektedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinin psikolojik durumları, sosyal hayatları, aile hayatları ve eğitim hayatları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?

2. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinin hayatları üzerindeki yansımalarının okula bağlılıkları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?
3. Öğrenciler okula bağlılık kavramını nasıl değerlendirmektedirler?
4. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılıklarını ve Covid-19 pandemisi sürecinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?
5. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenler ve okul personelleri ile olan ilişkilerini ve bu ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?
6. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinde akranları ve sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerini ve bu ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?
7. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynleri ile olan ilişkilerini ve bu ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?
8. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinin geleceğe yönelik kariyer hedefleri üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedir?
9. Öğrenciler Covid-19 pandemisi sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin varlığının okula bağlılıkları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI/KISITLARI

Bu çalışma, Karabük il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde eğitime devam eden öğrencilerle ve onların verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi araştırmanın ilk kısıtıdır. Veri toplama aşamasında öğrencilerin araştırmaya katılmak istememeleri, salgın nedeniyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmeyi kabul etmemeleri ve telefonla görüşme yöntemine de sıcak bakmamaları araştırmanın diğer önemli kısıtlarındandır. Ayrıca yine bu aşamada Covid-19 salgınının yayılımını azaltmak amacıyla belirli meslek grupları dışında bütün vatandaşlar için sokağa çıkma yasağı uygulamasının getirilmesi nedeniyle öğrencilere fiziken ulaşmanın ve yüz yüze görüşme gerçekleştirilmesinin zor olması da araştırmanın bir diğer önemli kısıtıdır.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİ

Bu bölümde Covid-19 pandemisine, Covid-19 pandemisi sürecinin çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerine ve Covid-19 pandemisi hakkında istatistiklere yer verilmektedir.

1.1. Covid-19 Pandemisi ve Etkileri

Bu başlık altında Covid-19 pandemisinden, Covid-19 pandemisi sürecinde dünyada ve ülkemizde alınan tedbirlerden ve bu sürecin çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerinden detaylı şekilde bahsedilmektedir.

1.1.1. Covid-19 Pandemisi

Covid-19, ilk kez 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde fark edilen bir virüs çeşidi olan SARS-CoV-2 isimli solunum yolu enfeksiyonunun sebep olduğu oldukça bulaşıcı olan hastalığın adıdır. Ateş, kuru öksürük, tat ve koku kaybı gibi yaygın belirtilere sahip olan Covid-19, tespit edildiği ilk günden bu yana hızla büyüyerek dünya çapında yüz binlerce ölüme sebep olmuş ve büyük bir küresel salgına dönüşmüştür (WHO [Dünya Sağlık Örgütü], 2020a; Bond, Dibner ve Schweingruber, 2020, s. 17; Sağlık Bakanlığı, 2020a). Salgının bu hızlı ilerleyişi Dünya Sağlık Örgütünün 30 Ocak 2020'de bu salgını halk sağlığı acil durumu ilan etmesine, 11 Mart 2020'de ise Covid-19'un bir halk sağlığı krizinden ziyade bir pandemi olarak nitelendirilebileceğini duyurmasına neden olmuştur (WHO, 2021a).

Covid-19'un yayılımının hızlanmasıyla beraber pek çok ülke, Covid-19 pandemisinin yayılmasını yavaşlatmak, vatandaşlarını bu hastalıktan korumak ve yaşanabilecek olumsuz sağlık ve sosyo-ekonomik sonuçları en aza indirmek için önlemler almaya ve politikalar oluşturmaya başlamıştır (Previtali, Allen ve Varlamova, 2020, s. 506). El hijyeninin sağlanması ve maske kullanımının teşvik edilmesi, evde kalma veya yerinde barınma emirleri; eğitim kurumlarının ve iş yerlerinin kapatılması, sosyal mesafe tedbirleri; toplu aktivitelerin iptal edilmesi; Covid-19'u tespit eden testlerin uygulanması ile pozitif çıkan vakaların izole edilmesi ve bu vakalarla temaslı olan bireylerin karantinaya alınması ve sıcaklık ölçümleri gibi önlemler bunlara örnektir (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020, s. 3-4; Bond, Dibner ve Schweingruber, 2020, s. 24).

Türkiye’de ise Covid-19 pandemisiyle ilgili ilk çalışmalar 10 Ocak tarihinde başlamış olsa da resmi olarak ilk vaka 11 Mart’ta bildirilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020b, s. 5). Türkiye de diğer ülkeler gibi hızla önlemler alma yoluna gitmiştir. İlk vakanın bildirilmesinin hemen ertesinde -12 Mart’ta- ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında eğitime ara verildiği duyurulmuştur. Bu kararın yanı sıra toplu etkinliklerin iptal edilmesi; vaka sayıları yüksek olan ülkelerle yapılacak uçuşların durdurulması; kronik hastalıklara sahip bireylerin, 65 yaş ve üzeri yaşta olan bireylerin ve 20 yaş ve altında yaşta olan bireylerin sokağa çıkmasının sınırlandırılması; şehirlere giriş çıkışların yasaklanması ve süresi değişen sokağa çıkma yasakları gibi tedbirler alınmıştır (Budak ve Korkmaz, 2020, s. 72-74). Alınan bu tedbirler, Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de Covid-19’un yayılma hızı temel alınarak bazen sıkılaştırılmış bazen ise kontrollü olarak gevşetilmiştir.

Hem Covid-19 hastalığının kendisi hem de virüsün yayılımını azaltmak için alınan tedbirler, bireylerin sağlığını, güvenliğini ve refahını olumsuz etkileyebilir. Covid-19 geçirme ve başkalarına bulaştırma korkusu ile enfekte olduğunu bilmenin verdiği stresin yanı sıra Covid-19 pandemisinin ne zamana kadar süreceği, kaç kişinin bu hastalığı geçireceği ve insanların Covid-19 pandemisi öncesi hayatlarına ne zaman dönebileceğinin bilinmemesi; sosyal medyada Covid-19 pandemisi hakkında yanlış bilgilerin yer alması; sosyal mesafe, izolasyon ve karantina gibi bireylerin özgürlüklerini ihlal eden alışılmadık uygulamalar ve salgının ekonomi üzerindeki olumsuz etkileri de bireylerde duygusal sıkıntıların yaşanmasına neden olabilecek ve Covid-19 ile ilgili psikiyatrik hastalık riskini arttıracak stres faktörleri arasındadır. Covid-19’a yakalananlar, Covid-19’a yakalanma riski toplum geneline nazaran daha yüksek olanlar ve daha öncesinde de psikiyatrik veya tıbbi sağlık sorunları yaşayanlar, Covid-19’un olası psikososyal etkilerine karşı daha fazla risk altındadır (Mamun ve Griffiths, 2020; Pfefferbaum ve North, 2020, s. 510; Sher, 2020, s. 270).

Covid-19 pandemisi sürecinden ve alınan bu önlemlerden en çok etkilenen nüfus gruplarından biri kuşkusuz öğrenciler olmuştur. İlgili veriler dünya genelinde çocukların ve ergenlerin Covid-19 olma ve Covid-19’dan ölme oranlarının yetişkinlere kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir (WHO, 2021b). Buna rağmen birçok ülke Covid-19’un yayılmasını azaltmak için okulları kapatmayı tercih etmiştir. Zira sınıfların dar alanlar olması, öğrencilerin aynı kantinde/yemekhanede kalabalık şekilde yemek yemesi ve öğrencilerin birbiriyle sık iletişim-etkileşim kurması gibi sosyal

mesafenin sağlanmasına engel olan nedenler okulları Covid-19'un hızlı yayılabileceği bir yer haline getirmektedir (Carroll, 2020; Akt. Hoffman ve Miller, 2020, s. 300).

Esasında okulların kapatılması geçmiş salgınlarda da salgının hızını azaltmak için uygulanmış önlemlerden biridir (Cauchemez ve diğerleri, 2009, s. 474-475). Kanada'da domuz gribi salgınında okul kapanışlarının etkisini ölçmek için mevsimsel değişiklikleri hesaba katarak yapılan bir modellemede okul kapanışlarıyla birlikte okul çağındaki çocuklarda bulaş riskinin ve grip görülme oranının azaldığı, okullar açıldığında ise bulaşmada artış olduğu sonucuna varılmıştır (Earn ve diğerleri, 2012, s. 178). Lee ve diğerleri (2010, s. 256) ise domuz gribi salgını azaltmak için uygulanan okul kapatma stratejilerini simüle ettikleri çalışmada okul kapanışlarının tek başına salgını durduramayacağı ve okul kapanışının en az 8 hafta sürdüğü takdirde salgının zirve yapmasını geciktirebileceği, 2 haftadan daha az sürdüğünde ise salgının hızını artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer sonuçlara Covid-19 pandemisi sürecinde de rastlanmaktadır. 20 ABD eyaletinde yapılan araştırmada okulların kapatılmasının Covid-19 bulaş oranı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Staguhn, Weston-Farber ve Castillo, 2021, s. 505). Covid-19'a karşı alınan önlemlerin etkinliğini karşılaştıran 34 çalışmanın sistematik olarak gözden geçirildiği bir diğer çalışmada ise Covid-19 pandemisinin ilk dalgası sırasında ülkelerin aldıkları önlemler arasında en etkili olanın okulların kapatılması olduğu ortaya konmuştur (Mendez-Brito, El Bcheraoui ve Pozo-Martin, 2021, s. 289).

Okul kapanışları ve diğer önlemler Covid-19'un yayılım hızını azaltmak için iyi bir strateji olarak gözüke de bu stratejinin sağlıkla ilgili olmayan potansiyel sonuçlarının da dikkate alınması oldukça önemlidir (Frenette, Frank ve Deng, 2020, s. 6). Covid-19'un hâlihazırda zorlayıcı şartlarının yanında çocuk ve ergenler için önemli bir yere sahip olan okulların kapatılmasının onların psikolojileri, sosyal hayatları, aile hayatları ve eğitim hayatları üzerinde oluşturduğu etkiler göz ardı edilmemelidir.

1.1.2. Covid-19 Pandemisi Sürecinin Çocuk ve Ergenler Üzerindeki Etkileri

Covid-19 pandemisi süreci, çocuk ve ergenler üzerinde pek çok önemli etkiye sahiptir. Bu etkiler psikolojik etkiler, sosyal hayat üzerindeki etkiler, aile hayatı üzerine etkiler ve eğitim hayatı üzerindeki etkiler şeklinde ele alınabilir.

Hem Covid-19 pandemisi sürecinin kendisi hem de bu süreçte Covid-19'un yayılım hızını azaltmak için uygulanan tedbirler çocuk ve ergenleri psikolojik anlamda olumsuz etkileyebilmektedir. Covid-19 pandemisi sürecinde çocuk ve ergenler Covid-19 pandemisi öncesine kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı hissetmektedir (Duan ve diğerleri, 2020, s. 115). Bu süreç çocuklarda öfke, odaklanma sorunu, dikkat dağınıklığı, yorgunluk, uyku sorunları ve aile bireylerinin Covid-19'a yakalanması korkusu gibi etkilere sebep olabilmektedir (Üstündağ, 2021, s. 21). Ayrıca bu süreçte çocuk ve ergenin veya ailesinin Covid-19'a yakalanması, çocuk ve ergenlerde anksiyete ve depresyon yaratabilmekte ve onların geleceğe dair umutlarını düşürebilmektedir (Qi ve diğerleri 2020, s. 516; Kaplan, Kürümlüoğlul ve Bütün, 2021, s. 18).

Pandemi sürecinde gerçekleştirilen bireysel ve toplumsal karantina uygulamaları da çocuk ve ergenlerde psikolojik etkilere neden olabilmektedir. Yaşları 3 ila 18 arasında değişen 1143 İtalyan ve İspanyol çocuğun ebeveynleri ile gerçekleştirilen araştırmada ebeveynlerin karantina sürecinde çocuklarında konsantrasyon güçlüğü, can sıkıntısı, çabuk öfkelenme, uykusuzluk, tedirginlik, endişe ve yalnızlık duygusu gibi belirtileri algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Orgilés ve diğerleri, 2020, s. 8). Bir başka araştırmada da karantinaya alınan çocuk ve ergenlerin karantinaya alınmayan çocuk ve ergenlere kıyasla daha fazla endişe, çaresizlik ve korku yaşadıkları ortaya konmuştur (Saurabh ve Ranjan, 2020, s. 533).

Covid-19 pandemisi sürecinde çocuk ve ergenleri psikolojik yönden etkileyebilen bir diğer durum ise okulların kapanışdır. Okul kapanışları öğrencileri hem olumlu hem olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu yönden bakıldığında okul kapanışları akademik ve sosyal baskıyı ve akran çatışması/akran zorbalığını azaltabilir. Bu durum bazı savunmasız çocukların iyi oluşları üzerinde pozitif bir etki yaratabilir. Olumsuz yönden bakıldığında okulların kapatılması çocuk ve ergenlerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle görüşmemesine, onlarla okul aktiviteleri gerçekleştirememesine ve olumlu etkileşimler içerisine girememesine yol açabilmektedir (Clemens ve diğerleri, 2020, s. 739; Hoekstra, 2020, s. 738; Isumi ve diğerleri, 2020). Çocuk ve ergenlerin aileleri dışındaki bireylerle sosyal temas geçebilecekleri fırsatlar olmadığında bu durum çocuk ve ergenlerde potansiyel olarak kaygı ve depresyon artışı hissedilmesine neden olabilmektedir (Sedillo-Hamann, Chock-Goldman ve Badillo, 2021, s. 141).

Covid-19 pandemisi süreci ve alınan tedbirlerden özellikle okul kapanışı ve sosyal mesafe tedbirleri çocuk ve ergenlerin sosyal hayatlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Okullar bireylerin birbirleriyle etkileşime girdiği ve sosyal aktivitelerin gerçekleştirildiği yerdir. Okullar kapandığı zaman çocuk ve ergenler, gelişimleri ve öğrenmeleri için gerekli olan sosyal temaslardan yoksun kalmaktadır (UNESCO, 2021a). Sokağa çıkma yasakları da çocuk ve ergenlerin akranlarından uzak kalmasına ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. İnsanlar sosyal bir türdür ve hayatını sürdürebilmesi için başkalarıyla sosyalleşmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç Covid-19 pandemisi sürecinde arkadaşlarından uzak kalan çocuk ve ergenlerin sosyalleşmek için dijital araçları tercih etmesine neden olmuştur (Laursen ve Hartl, 2013, s. 1261-1262; Erol ve Erol, 2020, s. 537-538).

Covid-19 pandemisi döneminde sosyalleşmemek, özellikle ergen bireylerde ciddi psikolojik etkilere de yol açabilmektedir (Kaplan, Kürümlüoğlugil ve Bütün, 2021, s. 18). Bu süreçte sosyal olarak kopuk hissetmek daha yüksek düzeyde kaygıya, depresif belirtilere ve daha düşük yaşam doyumuna neden olabilmektedir (Magson ve diğerleri, 2021, s. 52). İlkokul öğrencileri ve ebeveynleriyle gerçekleştirdiği çalışmada da Covid-19 pandemisi sürecinde arkadaşlarından ayrı kalan çocuklarda arkadaşlara özlem, hırçınlık, sinirlilik, mutsuzluk, saldırganlık ve içe kapanma gibi durumların görüldüğü ortaya konmuştur (Erol ve Erol, 2020, s. 537). Üstündağ'ın (2021, s. 21) gerçekleştirdiği çalışmada çocukların Covid-19 pandemisi sürecinde normale döndüğünde en çok arkadaşlarıyla buluşmayı ve sosyal aktiviteler yapmayı istemeleri de çocuk ve ergenler için sosyal hayatın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinden etkilenen bir diğer unsur, aile hayatıdır. Covid-19 pandemisi sürecinde çocuk ve ergenlerin aile hayatları hem olumlu hem olumsuz etkilenebilmektedir. Olumlu tarafından bakıldığında bu süreçle birlikte bir arada daha fazla zaman geçirmek zorunda kalınması, aile bireyleri arasında güçlü ilişkiler ve bağlar kurulmasına ve daha fazla sosyal destek sağlanmasına neden olabilir. Bu da Covid-19 pandemisinin çocuk ve ergenlerde yarattığı kaygı ve endişeyi azaltabilir ve depresyon gelişimini engelleyebilir. Olumsuz tarafından bakıldığında Covid-19 pandemisi süreci aileleri sınırlı bir ev alanında sınırlı kaynakları paylaşmaya ve hem var olan hem de bu süreçte meydana gelen sorunlarla başa çıkabilmek için günlük

rutinlerini yeniden şekillendirmeye mecbur bırakmaktadır. Örneğin Covid-19'un yayılımını azaltmak için alınan tedbirler sonucu ebeveynler iş hayatlarını, çocuk ve ergenler ise eğitimlerini evden sürdürmek zorunda kalabilmektedir. Eğitimin evde sürdürülmesi ebeveynlerin çocuk bakımı konusunda stres yaşamasına neden olabilmektedir. Üstelik bulaş riskini azaltmak adına fiziki temastan kaçınmak ebeveynlerin çocuklarının bakımı konusunda onlara yardım edecek/destek olacak büyükanne, büyükbaba ve diğer akrabalarından destek alma imkânını azaltmaktadır. Bu destekten mahrum kalmanın yanında Covid-19 pandemisi sürecinin çocukları üzerindeki olumsuz etkileri ebeveynlerin var olan stres durumlarını arttırabilmektedir. Ebeveynlerin stresinin artması aile bireyleri ya da ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkilerin bozulmasına yol açabilir. Tüm bunlar aileler için stres artışına, psikolojik sıkıntılara aile üyeleri arasında çatışmalara veya şiddete neden olabilir (Clemens ve diğerleri, 2020, s. 739; Fegert ve diğerleri, 2020, s. 3; Isumi ve diğerleri, 2020).

Covid-19 pandemisi sürecinin çocuk ve ergenlerin aile hayatları üzerindeki bir diğer etki ise bu süreçte alınan tedbirlerin aile içinde şiddet, ihmal, istismar, -özellikle kız çocukları için- toplumsal cinsiyete dayalı şiddet, cinsel sömürü ve çocuk evliliği riskini arttırabilecek olmasıdır. Bu süreç birçok ülkede çocuk koruma hizmetlerinin sekteye uğramasına neden olmuştur. Ayrıca okulların kapalı oluşu da öğretmenlerin çocuk ve ergenlerin yaşadığı bu durumları tespit edebilme ihtimalini ortadan kaldırmaktadır (UNICEF, 2020a; 2020b; 2020c). Bu iki durum aile içinde şiddet, ihmal ve istismar gibi durumları yaşayan çocuk ve ergenlerin tespitini zorlaştırabilir ve bu durumların yaşanmaya devam etmesine neden olabilir.

Covid-19 pandemisi süreci çocuk ve ergenlerin eğitim hayatını da oldukça etkilemektedir. Covid-19'un yayılımını azaltma hedefi, birçok ülkede okulların kapanmasına neden olmuştur. Okul kapanışları UNICEF'e (2020b) göre pandeminin henüz ilk aylarında 188 ülkede 1,5 milyarı aşkın çocuk ve genci etkilemiştir. UNICEF'in (2021) 17 Eylül 2021 tarihli basın bültenine göre Covid-19 tedbirleri tüm dünyada okul çağındaki çocukların yüz yüze eğitimin 1,8 trilyon saatini kaçırmaya neden olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. 13 Ekim 2021 tarihi itibarıyla Covid-19 pandemisi nedeniyle hâlâ 14 ülkede okullar kapalı konumdadır ve bu durum 60 milyona yakın öğrenciyi (dünya genelindeki tüm öğrencilerin %3,4'ü) etkilemektedir (UNESCO, 2021b). Türkiye'de ise Covid-19 pandemisi sürecinde okulların kapalı olması 2019-2020 eğitim öğretim yılında okul öncesinden lise düzeyine kadar örgün

eğitim gören toplam 16 milyon 658 bin 76 öğrenciyi etkilemiştir. 2020-2021 eğitim ğretim yılında ise aynı düzeylerde örgün eğitim gören toplam 16 milyon 505 bin 271 ğrenci okulların kapalı oluşundan etkilenmiştir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019/'20, s. 41; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2020/'21, s. 45).

Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapalı olması okul çağındaki ocuk ve ergenlerin büyüme ve gelişme fırsatlarından uzak kalmasına ve öğrenimlerinin kesintiye uğramasına neden olmaktadır (UNESCO, 2021a). Birçok lke mevcut eğitim-ğretim sürecinin kesintiye uğramadan devam etmesi adına eğitimsel etkinlikleri yüz yüze eğitime alternatif bir yol olabilecek evrimii ortamlara taşımıştır (OECD, 2020, s. 2). Çevrimiçi eğitim (uzaktan eğitim) aslında yeni ortaya çıkan bir uygulama değildir. 18.yy'ın başlarında İngiltere'de mektupla eğitim verileceğinin duyurulmasıyla başlayan uzaktan eğitim, zaman içerisinde teknolojide meydana gelen değişimlerle birlikte internet üzerinden evrimii şekilde de gerçekleştirilmeye başlamıştır. Covid-19 pandemisi sürecine kadar da birçok ülkede evrimii eğitim uygulamaları yaygın olarak kullanılan bir uygulamadır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020, s. 26). Çevrimiçi eğitimin yaygınlığına rağmen insanların büyük çoğunluğu Covid-19 pandemisi sürecine kadar yıllardır hemen hemen aynı şekilde ve yüz yüze eğitim görmekteydi. Ayrıca eğitim-ğretim sisteminde meydana gelen değişimler de oldukça yavaştı. Covid-19 pandemisi süreci başladıktan sonra ise eğitim-ğretim şekli çok kısa süre içerisinde değişmek zorunda kalmıştır (Crawford, 2020). Yıllardır süregelen yüz yüze öğrenme şeklinden evrimii eğitime geçişteki bu hızın ocuk ve ergenlerin çoğunda kaygıya neden olduğu söylenebilir (Garbe ve diğerleri, 2020, s. 58).

Okula gitmemeye kıyasla evrimii eğitim okullar kapalı durumdayken beceri gelişiminin sürdürülmesi için iyi bir seçenek olsa da yüz yüze eğitimin yerini tutamayabilir (OECD, 2020, s. 3). Çevrimiçi eğitim alabilmek için internet bağlantısına ve teknolojik cihazlara sahip olunması gerekir ancak bunlara sahip olmayan ocuk ve ergenler için evrimii eğitim almak zorlaşmaktadır. Bu durum hem okulların kapalı olduğu süreçte öğrenmede boşluk oluşmasına hem de evrimii eğitime erişebilen ve erişemeyen ocuk ve ergenler arasında öğrenme farkının genişlemesine neden olabilecektir (Frenette, Frank ve Deng, 2020, s. 1; Van Lancker ve Parolin, 2020, s. e243).

Görüldüğü gibi Covid-19 pandemisi, çocuk ve ergenler üzerinde birçok etkiye ve sonuçlara yol açmaktadır. Covid-19'un çocuk ve ergenler başta olmak üzere tüm insanlar üzerindeki etkilerinin büyüklüğünü daha iyi kavrayabilmek için Covid-19 ile ilgili istatistiklere göz atmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Covid-19 İstatistikleri

Covid-19 pandemisinin dünya çapında ve ülkeler bazında tüm insanlar için önemini kavramak adına birtakım istatistiklere bakmak faydalı olacaktır.

Tablo 1.'de dünya genelinde 5 Ekim 2021 tarihine kadar bildirilmiş toplam vaka ve ölüm sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Dünya Geneli ve Bölgelere göre Bildirilen Toplam Vaka ve Ölüm Sayıları (5 Ekim 2021)

Dünya Sağlık Örgütü Bölgeleri	Bildirilen Toplam Vaka Sayısı	Bildirilen Toplam Ölüm Sayısı
Dünya Geneli	235.175.106	4.806.841
Amerika	90.479.144	2.223.640
Avrupa	70.896.282	1.347.134
Güneydoğu Asya	43.189.962	679.008
Doğu Akdeniz	15.871.955	291.427
Batı Pasifik	8.680.923	118.505
Afrika	6.056.076	147.114

Kaynak: (WHO, 2021c)

Tablo 1.'de görüldüğü üzere 5 Ekim 2021 itibarıyla dünya genelinde toplam 235 milyon 175 bin 106 onaylanmış vaka ve 4 milyon 806 bin 841 ölüm bildirilmiştir. Bölgelere göre bakıldığında vaka ve ölüm sayılarının en yüksek olduğu bölgenin 90 milyonu aşkın vaka ve 2 milyonu geçen ölüm sayısı ile Amerika olduğu görülmektedir. Amerika'yı 71 milyona yaklaşan vaka ve 1 milyonu geçkin ölüm sayısı ile Avrupa takip etmektedir (WHO, 2021c). 5 Ekim 2021 itibarıyla en çok toplam vaka ve ölüm sayısı bildirilen ilk 10 ülke Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 2. En Çok Toplam Vaka ve Ölüm Sayısı Bildiren 10 ülke (5 Ekim 2021)

Ülkeler	Toplam Vaka Sayısı	Toplam Ölüm Sayısı
1. ABD	43.401.318	696.732
2. Hindistan	33.853.048	449.260
3. Brezilya	21.468.121	597.948
4. Birleşik Krallık	7.934.940	136.986
5. Rusya Federasyonu	7.637.427	211.696
6. Türkiye	7.267.077	64.909
7. Fransa	6.812.172	114.574
8. İran	5.638.735	121.347
9. Arjantin	5.259.738	115.245
10. İspanya	4.965.400	86.527

Kaynak: (WHO, 2021c)

Tablo 2.'ye bakıldığında 43 milyonu aşmış toplam vaka sayısı ve 700 bine yaklaşan ölüm sayısı ile ABD'nin Covid-19 hastalığının en çok yayıldığı ve en çok ölümün yaşandığı ülke olduğu görülmektedir. ABD'yi sırasıyla Hindistan, Brezilya, Birleşik Krallık, Rusya Federasyonu, Türkiye, Fransa, İran, Arjantin ve İspanya takip etmektedir (WHO, 2021c).

Covid-19 pandemisinin yayılımını azaltmak amacıyla birçok aşı geliştirilmiştir ve bu aşular uygulanmaya devam etmektedir (WHO, 2020a). Our World in Data'nın (2021) verilerine göre 7 Ekim 2021'e kadar dünya çapında 6.44 milyar doz aşı uygulanmıştır. Dünya nüfusunun (%11,62'si tek doz aşılanmış, %34,66'sı tam aşı olmak üzere) %46,28'i en az bir doz Covid-19 aşısı olmuştur.

Covid-19'a karşı aşı olmuş kişilerin oranlarının kıtalara göre dağılımı Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Kıtalara göre Covid-19'a karşı Aşı Olmuş Kişilerin Oranı (7 Ekim 2021)

Kıta	Bir doz aşı olanların oranı (%)	Tam aşılanların oranı (%)	Toplam oran (%)
Güney Amerika	19,96	43,14	63,10
Kuzey Amerika	10,43	48,04	58,47
Avrupa	4,17	53,12	57,29
Asya	14,85	38,03	52,88
Okyanusya	15,34	36,23	51,57
Afrika	2,45	4,62	7,1

Kaynak: (Our World in Data, 2021).

Tablo 3'te de görüldüğü üzere toplam aşı olma oranına bakıldığında Afrika kıtası haricinde bütün kıtalarda aşı olma oranının %50 sınırını geçtiği görülmektedir. Toplam aşılama oranında Güney Amerika kıtası en yüksek orana sahipken tam aşılananlarda en yüksek orana Avrupa kıtası ulaşmıştır. Afrika kıtası ise aşılama oranında çok düşük seviyede kalmıştır.

Aşılama oranlarına Türkiye açısından bakıldığında Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu'nun (2021) 8 Ekim 2021 verilerine göre Türkiye'de toplamda 112 milyon 37 bin 763 doz aşı uygulandığı görülmektedir. Ülke genelinde 18 yaş ve nüfusta en az bir doz aşı olanların oranı %87,69'a ulaşmıştır. En az 2 doz aşı yapılma oranı ise %74,16 olmuştur.

Aşılama hızla gerçekleşirken yeni vaka ve ölüm oranlarındaki değişimlere bakmak, aşılama salgının seyrine etkisini anlayabilmemize imkân sağlayabilir. Dünya genelinde Ağustos 2021'den bu yana Covid-19 kaynaklı vaka ve ölüm sayıları düşme eğilimindedir ve 27 Eylül- 3 Ekim 2021 haftasında da bu sayılar düşmeye devam etmektedir (WHO, 2021d).

Dünya Sağlık Örgütü bölgelerine göre son bir haftada bildirilen Covid-19 vakaları ve Covid-19 kaynaklı ölümlerin sayısında meydana gelen değişimler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Son Bir Haftada Bildirilen Covid-19 Vakaları ile Covid-19 Kaynaklı Ölümlerin Sayısında Meydana Gelen Değişimler (27 Eylül-3 Ekim 2021)

Dünya Sağlık Örgütü Bölgesi	Son bir haftada bildirilen yeni vakalar	Yeni vakalarda yüzde değişim	Son bir haftadaki yeni ölümler	Yeni ölümlerde yüzde değişim
Dünya Geneli	3.118.410	-%9	54.221	-%4
Amerika	1.120.999	-%12	24.311	%2
Avrupa	1.164.750	%5	15.403	%2
Güneydoğu Asya	278.657	-%19	4.318	-%18
Doğu Akdeniz	166.068	-%21	3.567	-%17
Afrika	338.603	-%12	4.725	-%10
Batı Pasifik	49.333	-%43	1.897	-%25

Kaynak: (WHO, 2021d)

Tablo 4'te de görüldüğü gibi 27 Eylül- 3 Ekim 2021 haftasında dünya genelinde yeni vaka sayılarında %9, yeni ölüm sayılarında ise %4 oranında düşüş yaşandığı görülmektedir. Bu tarihler arasında yeni vaka ve yeni ölüm oranlarında oranlarında en yüksek düşüş Batı Pasifik'te görülmektedir. Bütün bölgelerde çeşitli oranlarda düşüş yaşanırken Avrupa'da ufak oranlarda da olsa yeni vaka ve yeni ölüm oranlarında artış yaşandığı fark edilmektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde salgının yayılımını azaltmak amacıyla birçok ülkede okullar kapatılmıştır. Okulların kapatılmış olmasının bireyler ve bilhassa çocuklar ve ergenler üzerinde birçok etkisinin olduğu bilinmektedir. En çok toplam vaka ve ölüm sayısı bildirilmiş ülkelerdeki okul kapatma sürelerini incelemenin bu etkileri daha iyi anlayabilmeyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 5'te 5 Ekim 2021 tarihine kadar en çok toplam vaka ve ölüm sayısı bildirmiş 10 ülkede okul kapanış süreleri yer almaktadır.

Tablo 5. 5 Ekim 2021 Tarihine kadar En Çok Toplam Vaka ve Ölüm Sayısı Bildirmiş 10 Ülkede Okul Kapanış Süreleri (15 Ekim 2021)

Ülkeler	Okulların kapalı olma süresi	Ülkeler	Okulların kapalı olma süresi
1. ABD	62 hafta	6. Türkiye	49 hafta
2. Hindistan	73 hafta	7. Fransa	12 hafta
3. Brezilya	69 hafta	8. İran	53 hafta
4. Birleşik Krallık	27 hafta	9. Arjantin	72 hafta
5. Rusya Federasyonu	13 hafta	10. İspanya	15 hafta

Kaynak: UNESCO (2021c)

Tablo 5'e göre 5 Ekim 2021 tarihine kadar en çok vaka bildirilen ülkeler arasında okulları en uzun süre kapalı tutan ülke, 73 haftalık süre ile Hindistan'dır. Hindistan'ı sırasıyla Arjantin, Brezilya ve ABD takip etmektedir. Toplam vaka ve ölüm sayısının fazla olmasına rağmen Fransa, Rusya Federasyonu ve İspanya diğer ülkeler arasında okulları en kısa süre kapalı tutan ülkeler olmuştur. Bu 10 ülke arasında okulları kapalı tutma ortalaması 44.5 haftadır ki okul kapanışlarının etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu süre oldukça uzundur. Türkiye'de okulların kapalı olma süresinin bu ortalamadan daha fazla olmasının ülkemiz için olumsuz bir durum olduğunu söylemenebilir.

Özetle Covid-19, 2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve dünyadaki birçok insanın yaşam tarzının ve alışkanlıklarının değişmesine neden olan önemli bir hastalıktır. Dünya çapında 200 milyonu geçkin insan Covid-19 hastalığına maruz kalmıştır ve yaklaşık 5 milyon insan bu hastalık nedeniyle hayatını kaybetmiştir (WHO, 2021c). Covid-19 pandemisi, bu pandemi sürecinde alınan tedbirlerle birlikte en az yetişkinler kadar çocuk ve ergenleri de sağlık, psikoloji, sosyal hayat, aile hayatı ve eğitim hayatı açılarından oldukça etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Çocuk ve ergenlerin yaşamlarının büyük kısmını okulda geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda (Laser ve Nicotera, 2011, s. 95), Covid-19 pandemisi sürecindeki uzun süreli okul kapanışlarının okula hissedilen bağlılığı etkileyebileceğini tahmin etmek mümkündür.

2. İKİNCİ BÖLÜM

OKULA BAĞLILIK

Bu bölümde okula bağlılık kavramına, okula bağlılığın boyutlarına, okula bağlılıkla ilgili yapılmış bazı araştırmalara ve okul sosyal hizmetine yer verilmiştir.

2.1. Okula Bağlılık Nedir?

“Bağlılık/katılım (engagement)” kavramı, eğitim bilimleri alanında yaygın olarak 1980’li yılların ortalarında okul performansı düşük olan öğrencilerde görülebilecek sonuçları anlamının ve bu sonuçları azaltmanın bir yolu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde bağlılık ile bağlı olmama (disengagement) arasında net bir ayrım yapılamamıştır. Bu yıllarda bağlı olmamak, bağlı olmanın tam zıttı olarak görülmüştür ve bağlı olmamaya olan bu odaklanma, okula bağlılıkla ilgili ilk çalışmalarda gözle görülür davranışsal göstergelere yoğunlaşılmasına neden olmuştur. Bağlılık kavramının tutarlı olarak kullanımı ancak 1990 sonrasında gerçekleşmiştir. 1990 ve sonrasında ise bağlılık kavramının tanımları değişmiş ve kavram çeşitli şekillerde boyutlandırılmıştır (Li, 2011, s. 136-137; Finn ve Zimmer, 2012, s. 97).

Okula bağlılığın önemini vurgulayan birçok akademik çalışma mevcuttur ancak okula bağlılığın tanımı konusunda bir fikir birliği yoktur (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7). Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992, s. 12), okula bağlılığı “*akademik görevin sağlamaya çalıştığı bilgi, beceri ve zanaatları öğrenmeye, anlamaya ve uzmanlaşmaya yönelik çabası*” şeklinde tanımlamıştır. Marks (2000, s. 154-155) ise okula bağlılığı psikolojik bir süreç olarak ele almış ve bu kavramı “*öğrencilerin öğrenme sürecinde sarf ettikleri dikkat, ilgi, yatırım ve çaba*” olarak açıklamıştır. Bir başka tanıma göre okula bağlılık, öğrencilerin okullarındaki yetişkinler (öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personeller gibi) ile akranları tarafından kendi öğrenme süreçlerine ne kadar önem verildiğine yönelik düşüncesidir (Centers for Disease Control and Prevention, 2009, s. 3). Skinner ve Pitzer (2012, s. 23-24) ise okula bağlılığın öğrencilerin akademik görevleriyle olan etkileşimlerinin gözlemlenebilir niteliklerini ifade ettiğini ve birikimli öğrenmeye, uzun süreli kazanımlara ve sonuç olarak akademik başarıya doğrudan giden tek yol olduğunu belirtmektedir.

Okula bağıllıkla ilgili tanımlardaki çeşitlilik, araştırmacıları okula bağıllıkla ilgili araştırmaların birbiriyle benzerliklerini, birbirinden farklılıklarını ve içerdikleri ortak noktaları belirlemeye ve sonrasında bunları anlamlandırmaya itmiştir (Lawson ve Lawson, 2013, s. 435). İlgili literatür incelendiğinde de araştırmacıların zaman içerisinde okula bağıllık kavramını sayısı değişen boyutlarda ele almaya yöneldiği görülmektedir (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Appleton ve diğerleri, 2006). Okula bağıllığın kaç boyut olarak ele alındığı, bu boyutların neler olduğu ve boyutlar hakkındaki bilgiler bir sonraki başlıkta yer almaktadır.

2.1.1. Okula Bağıllığın Boyutları

Okula bağıllık genellikle birden fazla boyut (bileşen) olarak ele alınmaktadır (Appleton ve diğerleri, 2006, s. 428). Finn (1989, s. 123) okula bağıllığı, davranışsal (okul ve sınıf etkinliklerine aktif katılım) ve duygusal (okulla özdeşleşme, okula ait olma hissi ve başarıya değer verme) olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Benzer şekilde Marks (2000, s. 155) da okula bağıllığı duygusal (affective) ve davranışsal (behavioral) bağıllık olarak iki boyutta açıklamıştır. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004, s. 62-63) ise okula bağıllığı davranışsal (behavioral), duygusal (emotional) ve bilişsel (cognitive) olarak üç boyutta değerlendirmektedir. Benzer şekilde Willms, Friesen ve Milton (2009, s. 9) da okula bağıllığı üç boyutta ele almışlardır ancak farklı olarak okula bağıllık kavramını sosyal bağıllık, akademik bağıllık ve zihinsel (entelektüel) bağıllık boyutları açısından değerlendirmişlerdir. Appleton ve diğerleri (2006, s. 429) ise okula bağıllığı dört boyutta ele almıştır ve bu boyutları akademik bağıllık, davranışsal bağıllık, bilişsel bağıllık ve psikolojik bağıllık olarak isimlendirmişlerdir. Yine okula bağıllık Reeve (2012, s. 150) tarafından davranışsal bağıllık, duygusal bağıllık, bilişsel bağıllık ve aktif/ öznel (agentic) bağıllık olarak dört boyutta değerlendirilmiştir.

Tüm bu bilgilerin ışığında okula bağıllık kavramının boyutları şu şekildedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 60-65; Appleton ve diğerleri, 2006, s. 429-430; Willms, Friesen ve Milton, 2009, s. 9-43; Berti, Molinari ve Speltini, 2010, s. 545; Reeve ve Tseng, 2011, s. 258-263; Finn ve Zimmer, 2012, s. 102-103; Reeve, 2012, s. 150-165; Bond ve Bedenlier, 2019, s. 2-3):

- **Davranışsal Bağıllık (Behavioral Engagement):** Katılım fikrinden yararlanmakta olup bir öğrencinin ilgisi, dikkati, çabası ve odaklanmasının

yanında sosyal ve ders dışı etkinliklere katılımı, okula devamlılığı veya okulu asması, ödevlerini yapması, derslere istekli katılması, sorumluluk alması ve not ortalaması gibi gözlemlenebilir eylemlerini ve performansını içerir. Öğrencinin davranışsal bağlılığının akademik başarı sağlanması ve okul terkinin önlenmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

- **Duygusal/Duyuşsal/Psikolojik Bağlılık (Emotional/Affective/Psychological Engagement):** Bir öğrencinin okulu, sınıfı, öğretmenleri ve akranları/sınıf arkadaşları hakkındaki ilgi, heyecan, memnuniyet, aidiyet ve gurur gibi olumlu ve öfke, kaygı, korku ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları ile tepkilerini içerir. Öğrencinin okula aidiyet duygusu, öğretmenleriyle olan ilişkisi ve diyalogları, akran/arkadaş grubu veya sınıfıyla olan ilişkisi ve onlarla özdeşleşmesi, öğrenme motivasyonları ve okul etkinliklerine katılımı ile ilişkilidir. Duygusal/duyuşsal/psikolojik bağlılığın öğrencinin okulla olumlu ilişkiler kurmasını ve kendini okula ait hissetmesini sağladığı ve okula davranışsal olarak katılma ve kendisine verilen ödev ve görevleri tamamlama konusunda teşvik ettiği düşünülmektedir.
- **Bilişsel Bağlılık (Cognitive Engagement):** Yatırım fikrinden doğmuş olup motivasyon, çaba, öz-yeterlik ve öz-denetim kavramlarını içerir. Öğrenmenin değerini bilme, planlama gibi öz düzenleme stratejilerini kullanma, yüzeysel öğrenme yerine derinlemesine öğrenmeyi seçme, öğrenmeyi geliştirme ve kişiselleştirme ve zorlu görevler ile bu görevlerde uzmanlaşmayı tercih etme bilişsel bağlılıkla yakından ilişkilidir. Bilişsel katılımın yüksek olmasının öğrencilerin anlaşılması zor bilgileri öğrenmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.
- **Akademik Bağlılık (Academic Engagement):** Sınıfta ve evde odaklanma ve ödevleri tamamlama veya ders dışında ek akademik etkinlikler yoluyla öğrenmeyi artırmak gibi öğrenme süreciyle ilgili davranışları kapsamaktadır. Ödevde/görevde geçirilen süreyi, derslere katılmayı ve mezuniyet için gerekli dersleri alma ile ödevleri hazırlamayı içerir. Öğrencinin bireysel çabası, başarı için yüksek beklentilerin varlığı ve öğretmenlerin ve ebeveynlerden gelen teşvik gibi etmenlerden etkilenebilmektedir. Akademik başarıya, mezuniyete, mezuniyet sonrası hedefler oluşturulmasına ve sorumluluk sahibi olmaya katkı

sağlar. Öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için minimum düzeyde de olsa akademik bağlılığın sağlanması gereklidir.

- **Sosyal Bağlılık (Social Engagement):** Okul yaşamına aidiyet ve katılım hissi duyma olarak tanımlanmaktadır. Okula ve sınıfa zamanında gelme, öğretmenlerle ve akranlarla uygun şekilde etkileşim kurma gibi yazılı/yazısız sınıf kurallarına uyma ile öğrenme etkinliklerinden uzak durmak ve bu etkinliklere katılan akranlarının dikkatini dağıtmak gibi sınıf düzenini bozan davranışlarda bulunmama gibi davranışları kapsamaktadır. Okulda etkinlikler düzenleyebilecek öğrenci birliklerinin varlığı, okul takımları ve kulüplerin yanında akranlar ve okuldaki yetişkinler ile olumlu ilişkiler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir. Okulda arkadaşlıklara, sosyal ağlar geliştirilebilmesine, aidiyet duygusunun oluşturulmasına, özgüvene, okuldan keyif alınmasına ve öğrenme sürecinin kolaylaşmasına katkıda bulunur.
- **Entelektüel (Zihinsel) Bağlılık (Intellectual Engagement):** Üst düzey düşünme becerilerinin kullanımı yoluyla öğrenme sürecine yapılan duygusal ve bilişsel yatırım anlamına gelmektedir. Olumlu sınıf iklimi, başarı için beklentilerin yüksek olması, öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkiler, öğrenme sürecinin verimliliği gibi hususlardan etkilenebilmektedir. Öğrencinin problem çözme, kavramsal düşünme ve öğrenirken kendini motive edebilme konularında kendine güvenmesine ve özgün çalışma ile iş birliğine yönelmesine katkıda bulunur.
- **Aktif (Öznel) Bağlılık (Agentic Engagement):** Öğrencinin öğrenme sürecinde pasif olmaktan ziyade istekli ve aktif olarak sorular sorma, fikirlerini ve tercihlerini ifade etme, ihtiyaç duyduklarını belirtme ve öneriler sunma gibi yollarla katkı ve girdi vererek bu süreci zenginleştirilmesi ve kişiselleştirilmesi hatta yeni öğrenme fırsatları yaratmaya çalışması anlamına gelmektedir. Öğrencinin motivasyonu ile yakından ilişkili olup akademik başarıya ve başarı sağlayan davranışlara katkıda bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi okula bağlılık, birbirinden farklı sayıda ve birbirinden farklı şekilde boyutlandırılabilir (Finn, 1989, s. 123-129; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 62-65; Appleton ve diğerleri, 2006, s. 429-430; Willms, Friesen ve Milton, 2009, s. 7; Reeve, 2012, s. 151). Okula bağlılığın yönlerinin anlaşılmasına

fayda sağlayan bu boyutların bazı durumlarda birbiriyle keşiştiği görülmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7). Ayrıca okula bağlılık boyutlarının her birinin içinde niteliksel olarak farklılıklar bulunabilir ve bu durum okula bağlılığın kısa veya uzun süreli ya da deve/göreve özgü veya kalıcı olabileceğini ortaya koymaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 61). Janosz (2012, s. 697-698) da benzer şekilde okula bağlılık boyutlarının içerdiği durumların bağlama özgü olabileceğini ve farklı belirleyicilerin ve sonuçların tanımlanmasına (r: adiyet duygusunun hem belirleyici hem de okula bağlılığın bir sonucu olarak görülmesi) yol açabileceğini belirtmektedir. Son olarak okula bağlılığın boyutları birbirini telafi edebilmektedir. Örneğin okuluna bilişsel bağlılık duymayan ancak okula duygusal olarak bağlı olan bir ğrenci, bilişsel bağlılık hissi duyan bir öğrenciyle benzer akademik sonuçlara ulaşabilir (Samuelsen, 2012, s. 806).

2.1.2. Okula Bağlılıkla ilgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Sağladığı çeşitli faydalar nedeniyle giderek ilgi odağı haline gelen okula bağlılık kavramı, öğrencinin ve öğrencinin içinde bulunduğu şartların şekillendirebildiği bir kavramdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 82). Literatür incelendiğinde okula bağlılığın birçok faktörle ilişkili olduğu veya bu faktörlerden etkilendiği görülmektedir (Fullarton, 2002; Caraway ve diğerleri, 2003; Arastaman, 2009; You, 2011; Dumont, 2013; Bellici, 2015; Gutirrez ve diğerleri, 2017; Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018; Yavrutürk, 2019; Koçak ve Ay, 2020; Bora, 2021). Okula bağlılığı etkileyen faktörleri *ğrencinin kendisiyle ilgili faktörler, ailesiyle ilgili faktörler, okulu ile ilgili faktörler, öğretmenleri ile ilgili faktörler ve akranları/arkadaşlarıyla ilgili faktörler* başlıkları altında ele almak kavramın daha net anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Öğrencinin kendisi ile ilgili faktörlere bakıldığında yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi demografik özelliklerin okula bağlılıkla ilişkili olabileceği grlmştr.

Yaş açısından bakıldığında yapılan araştırmaların öğrencilerin yaşları büyüdükçe okula bağlılıklarının azaldığını ortaya koyduğu görülmektedir (Bellici, 2015, s. 52; Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak, 2019, s. 1222). Benzer şekilde Fernndez-Zabala ve diğerleri (2016, s. 49-50) de 12-18 yaşlarında 1543 öğrenciyle yaptıkları çalışmada yaşı daha küçük olan öğrencilerin okula daha fazla bağlı olduğu ve yaş büyüdükçe okula bağlılığın azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet açısından bakıldığında yapılan araştırmaların genellikle kız öğrencilerin okula bağlılığının daha yüksek olduğunu ortaya koyduğu görölmektedir (Fullarton, 2002, s. 31; Arastaman, 2009, s. 109; Bang, Won ve Park, 2020, s. 6; Açılan ve Özgenel, 2021, s. 7-8). Ancak erkek öğrencilerin okula bağlılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Karaşar ve Kapçı, 2016, s. 30; Tuğrul, 2021, s. 49).

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında okula bağlılık sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta ve sınıf düzeyi arttıka okula bağlılık azalmaktadır (Altuntaş ve Sezer, 2017, s. 94; akır, 2020, s. 40). Örneğin Yılmaz'ın (2015, s. 45) gerçekleştirdiği araştırmada 9. Sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla okula daha bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmalarda ise 9. Sınıf öğrencilerinin 10. Sınıf öğrencilerinden ve 10. Sınıf öğrencilerinin 11. Sınıf öğrencilerinden daha çok okula bağlı oldukları ortaya konmuştur (Mengi, 2011, s. 77; Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018, s. 210-211). Arastaman ve Yüner (2019, s. 293-295) de yaptıkları araştırmada diğer sınıf düzeylerine kıyasla 12. Sınıf öğrencilerinin yönetim bağlılığı ve öğretmen bağlılığı alt boyutlarında en düşük okula bağlılığa sahip olduğunu saptamıştır.

Okul türü açısından bakıldığında araştırmaların birbirinden farklı sonuçların ortaya koyduğu görölmektedir. Bir araştırmaya göre Genel lise ve İmam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla okula daha fazla bağlıdır (Özdemir ve Kalaycı, 2013, s. 2132). Benzer şekilde Yanık (2018, s. 77) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Fen lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere kıyasla okula bağlılıklarının düşük olduğu ortaya konmuştur. Yavrutürk'ün (2019, s. 53) araştırmasında okula bağlılık açısından en yüksek sıra ortalamasına Mesleki ve Teknik lisesi öğrencilerinin sahip olduğu ve bu öğrencileri sırasıyla İmam-Hatip lisesi öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin takip ettiği görölmektedir. En düşük okula bağlılık sıra ortalamasının ise yine Fen Lisesi öğrencilerine ait olduğu görölmüştür. Açılan (2020, s. 59) ise Meslek lisesi öğrencilerinin İmam-hatip lisesi öğrencilerinden, Anadolu lisesi öğrencilerinin ise İmam-hatip lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla okula bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu demografik özelliklerin yanında öğrencinin kendisiyle ilgili başka durumların da öğrencilerin okula bağlılıklarıyla ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar

tarafından ortaya konmuştur. Örneğin Bilge, Tuzgöl ve Çetin (2014, s. 1719), yaptıkları çalışmada yeterli çalışma alışkanlığına sahip ve yetkinlik inancı yüksek öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Karababa (2020, s. 4) ise benlik saygısının okula bağlılığı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2017, s. 77) ile Özbilen, Eranıl ve Özcan (2018, s. 104), akademik başarının yükselmesinin okula bağlılığın artmasına yol açtığını ve öğrencinin kendisini derslerde başarılı görmesinin okula bağlılıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bir başka çalışmada lise mezuniyetinden sonra üniversiteye gitmeyi planlayan öğrencilerin mezuniyetten sonra çalışma hayatına atılmayı planlayan öğrencilerden daha çok okula bağlı olduğu görülmektedir (Fullarton, 2002, s. 22). Benzer şekilde 137 İtalyan lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada (Kozan ve diğerleri, 2014, s. 350) kariyer planlılığının ve verilen kariyer kararından duyulan memnuniyetin okula bağlılığı etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öte yandan yapılan çalışmalarda akademik erteleme, okula ilgi kaybı ve internet bağımlılığının okula bağlılığı olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur (Altuntaş ve Sezer, 2017, s. 93; Demir ve Kutlu, 2018, s. 325-326). Caraway ve diğerleri (2003, s. 423) ise başarısızlık korkusu ile okula bağlılığın ters ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Akman (2013, s. 56), öğrencilerin şiddete yönelik olumlu tutum sergilemelerinin okula bağlılıklarını düşürdüğünü, Aksoy (2021, s. 48) ise okula yabancılaşan öğrencilerin okula bağlılıklarında azalma meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Öğrencinin ailesi ile ilgili faktörlere bakıldığında birçok çalışmada aileyle ilgili birçok faktörün okula bağlılık ile ilişkili olduğu ve/veya okula bağlılığı etkilediği görülmektedir. Örneğin Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak'ın (2019, s. 1227) gerçekleştirdikleri çalışmaya göre kardeş sayısı arttıkça okula bağlılık azalmaktadır. Dumont (2013, s. 6) ile Markkula ve diğerleri (2021, s. 8) tarafından yapılan çalışmalara göre ise iki ebeveyni ile birlikte aynı evde yaşayan öğrencilerin yalnızca bir ebeveyni ile yaşayan (tek ebeveynli) öğrencilere kıyasla okula bağlılıkları daha yüksektir. Bir başka çalışmanın sonucunda aile gelirinin, ebeveynlerin yaşlarının, aile katılımı algısının ve ebeveynlerin gerçekleştirdikleri okul ziyaretlerinin sayısının okula bağlılığı etkilediği görülmektedir (Erol ve Turhan, 2018, s. 268-275). Diğer çalışmalar ise okula bağlılığın anne-baba eğitim düzeyi, aile yapısı ve ebeveyn tutumlarına göre farklılaştığını ortaya koymuştur (Bellici, 2015, s. 53-55; Erdoğan,

2019, s. 85; Yaldıran, 2019, s. 80). Ayrıca aile desteği ve çocuk-ebeveyn ilişkilerinin kalitesi de öğrencinin okula bağlılığı üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009, s. 1091; Gutiérrez ve diğerleri, 2017, s. 114-115; Kartal, 2017, s. 66).

Öğrencinin okulu ile ilgili faktörlere bakıldığında okul ikliminin, okul yaşamına yönelik öğrenci algısının, okula yönelik tutumun ve okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sosyal adalet liderliği ile ilgili davranışların okula bağlılığı etkilediği görölmektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013, s. 309; Özdemir, 2017, s. 275-276; Bilgin ve Taş, 2018, s. 25; Serttaş ve Özdemir, 2020, s. 1102). Benzer şekilde demokratik okul kültürü algısı da okula bağlılığı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Koçak ve Ay, 2020, s. 972). Ek olarak okulunu fiziksel özellikler bakımından yeterli bulan öğrencilerin yetersiz bulan öğrencilere kıyasla okula daha fazla bağlı olduğu bilinmektedir (Altuntaş ve Sezer, 2017, s. 94). Öte yandan bir başka araştırmada evi okula yakın olan öğrencilerin evi uzak olan öğrencilerden okula daha fazla bağlı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca aynı araştırmada sınıfını kalabalık gören öğrencilerin kalabalık görmeyen öğrencilere kıyasla okula daha az bağlı olduğu sonucuna da varılmıştır (Erdoğdu, 2016, s. 2060). Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak'ın (2019, s. 1226) gerçekleştirdiği araştırmada ise okulunda rehberlik servisi olan öğrencilerin okula bağlılıklarının olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin öğretmenleri ile ilgili faktörlere bakıldığında öğrencinin öğretmenlerinden algıladığı destek, sosyal destek, özerklik desteği, yakınlık davranışları ve etkililiğin okula bağlılık üzerinde olumlu etkilere yol açtığı görölmektedir (Kozan ve diğerleri, 2014, s. 350-351; Gutiérrez ve diğerleri, 2017, s. 114-115; Ayaz, 2018, s. 43; Açılan ve Özgenel, 2021, s. 11-12; Bora, 2021, s. 87). Öğretmenlerin sınıf liderliği de öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilen bir başka husustur (Yurdakul, 2019, s. 51). Kırbaç'ın (2019, s. 160) gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının okula bağlılık algısını pozitif etkilediği ortaya koyulmaktadır. Bir başka çalışmada olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ile okula bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Roorda ve diğerleri, 2011, s. 515). Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerinin motive edici öğretim uygulamalarını kullandığını hisseden öğrencilerin okula daha fazla bağlı oldukları bilinmektedir (Lam ve diğerleri, 2012, s. 414).

Öğrencinin akranları/arkadaşları ile ilgili faktörlere bakıldığında arkadaş sayısı fazla olan ve arkadaşlarıyla olan ilişkisini iyi olarak gören öğrencilerin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Altuntaş ve Sezer, 2017, s. 92; Yaldiran, 2019, s. 79). Ayrıca yüksek düzeyde arkadaşlık kalitesi ve arkadaş sosyal desteğine sahip öğrencilerin de okula bağlılıkları daha yüksek olmaktadır (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009, s. 1092). Öğrencilerin arkadaşlarla olan iletişim düzeyleri de okula bağlılık üzerinde etkili olan hususlardan biridir (Özbilen, Eranıl ve Özcan, 2018, s. 108). Bunun yanında You (2011, s. 833), araştırmasında akademik istekliliği ve akademik değeri yüksek arkadaşlara sahip öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığını ortaya koymuştur. Dorio, Fredrick ve Demaray (2018, s. 977) ise çalışmalarında akran zorbalığının okula bağlılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okula bağlılık birden çok faktörle ilişkili olup bu faktörlerden etkilendiği kadar birçok olumlu sonuca yol açabilmekte veya bu sonuçlarla ilişkili olabilmektedir (Archambault ve diğerleri, 2009; Li ve Lerner, 2011; Özdemir, 2015; Karababa, 2020). Appleton ve diğerleri (2006, s. 430), bu etkileri akademik, sosyal ve duygusal sonuçlar olarak üç kategoride ele almışlardır. Onlara göre göre okula bağlılık *akademik açıdan* notlara, standartlaştırılmış sınavlarda başarılı olmaya, beceri temelli sınavları geçmeye ve mezun olmaya; *sosyal açıdan* sosyal farkındalığa ve yetişkinler ve akranlarla ilişki becerilerine; *duygusal açıdan* ise kendi duygularının farkında olmaya, duygu düzenlemeye ve çatışma çözme becerilerine yol açmaktadır.

Okula bağlılığın sonuçları birçok araştırma tarafından da ortaya konmuştur. Örneğin çeşitli araştırmalar okula bağlılığın öğrencilerin akademik başarısını ve notlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Li ve Lerner, 2011, s. 245; Chase ve diğerleri, 2014, s. 891; Kırbaç, 2019, s. 132; Pehlivan ve Özgenel, 2020, s. 162). Benzer şekilde Kaya ve Boyraz (2021, s. 156-157) da okula bağlılığın akademik başarıyı etkilediğini ancak bağlılık türleri arasında davranışsal bağlılığın diğerlerine kıyasla akademik başarı üzerinde daha fazla pozitif etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarının yanında okula bağlılık öğrencilerin akademik istekliliğini pozitif, akademik ertelemeyi ise negatif yönde etkileme gibi akademik sonuçlara da yol açmaktadır (Erzen ve Çikrikci, 2018, s. 23; Koçak ve Ay, 2020, s. 972).

Okula bağıllık ayrıca öğrencinin okul tükenmişliğini etkileyebilmektedir. Özdemir (2015, s. 31) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okula bağıllığın okul tükenmişliğini etkilediği ve okula bağılı olan öğrencilerin okul tükenmişliğinin düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Okul tükenmişliğinin daha ilerisinde okula bağıllık okula bırakmaya da yol açabilmektedir (Archambault ve diğerleri, 2009, s. 664). Janosz ve diğerlerinin (2008, s. 32-33) gerçekleştirdiği araştırmada okula bağıllığın dengesiz oluşunun, yani geçici olarak artıp yine geçici olarak azalmasının, okulu bırakmayı öngördüğü görülmektedir. Öte yandan okula bağıllıktaki artış öğrencilerin okul terki riskini azaltabilmektedir (Arslan, 2021, s. 441).

Bu akademik sonuçlara ek olarak okula bağıllık öğrenciler üzerinde bireysel etkilere de yol açabilmektedir. Örneğin okula bağıllığın duygusal sorunları etkilediği bilinmektedir (Karaşar ve Kapçı, 2016, s. 36). Davranışsal ve duygusal olarak okula bağılı olan öğrenciler daha az depresiftir ve suçluluk davranışlarına karışma ile madde bağımlısı olma ihtimalleri daha düşüktür (Li ve Lerner, 2011, s. 245). Benzer şekilde Wang ve Fredricks (2014, s. 732) de gerçekleştirdikleri araştırmada davranışsal ve duygusal açıdan okula bağıllıkta düşüş yaşayan ergenlerin zaman içerisinde suç işleme ve madde kullanımı davranışlarının arttığını ortaya koymuştur.

Pozitif yönden bakıldığında okula bağıllıktaki artış öğrencilerdeki sağlık açısından riskli olan davranışların azalmasına yol açmaktadır (Dolzan ve diğerleri, 2015, s. 611-612). Aynı zamanda okula bağıllığı yüksek olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha düşük olduğu bilinmektedir (Bellici, Sardoğan ve Yılmaz, 2014). Okula bağıllık gelecek beklentisini de etkilemekte ve okula bağıllık arttıkça öğrencilerin gelecek beklentileri daha olumlu hale gelmektedir (Baş ve Altun, 2020, s. 203-207). Karababa (2020, s. 4) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okula bağıllığın öğrencilerin benlik saygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti akademik başarının, sosyal-duygusal refahın ve önemli gelişimsel sonuçların gerçekleşmesini amaçlayan ve bu amaçlar doğrultusunda okulların, ailelerin ve toplumların çabalarını koordine etmeye odaklanan bir uygulama alanıdır (Levine ve Zhu, 2010, s. 339; NASW, 2012, s. 1; Teasley ve Richard, 2017, s. 44). Sosyal hizmet mesleğinin bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmeti, öğrencilerin ve okul topluluğunun ihtiyaçlarına müdahalelerde bulunur. Aynı zamanda

sorunların çözülmesi ile engeller ve eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gibi yollarla pozitif öğrenme sonuçlarına ulaşılması için okul ortamında öğrenci odaklı olması nedeniyle benzersiz bir yaklaşıma sahiptir (AASW, 2020, s. 4; SSWAA, 2021a).

İçinde buldukları toplumu yansıtmaları ve öğrencilerin günlük hayatlarında yaşadıkları sorunları okula taşıması nedeniyle okullar, sosyal hizmet uygulamaları için oldukça uygun bir ortamdır (Franklin, Gerlach ve Chanmugam, 2008, s. 205). Ancak okullarda sosyal hizmet uygulamalarının öncelikli hizmet olmaması ve daha çok eğitimsel sonuçların ön planda tutulması sosyal hizmet uzmanları için okulları karmaşık bir çalışma alanı haline getirmektedir (Ritter ve Ofahengaue Vakalahi, 2015, s. 53; Villarreal Sosa, Cox ve Alvarez, 2017, s. 2). Bu karmaşık çalışma alanında okul sosyal hizmet uzmanları birçok önemli rol ve görev üstlenmektedir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, eğitim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması hususunda oldukça önemli bir yere sahiptir (NASW, 2010, s. 2). Yoksulluk, madde bağımlılığı, fiziksel ve duygusal sağlık sorunları ve ailevi sorunlar gibi sosyal ve duygusal sorunlarla mücadele eden öğrencilerle çalışmak için eğitilmektedirler (CASSW, 2016, s. 2). Okul ortamlarında programların ve politikaların öğrencilerde başarılı akademik ve yaşamsal sonuçlar sağlaması hedefine yönelik olarak okullarda değişimin sağlanması amacıyla görevlendirilmektedirler (AASW, 2015a, s. 1). Üstlendikleri roller, her okul ortamının diğerlerinden farklı olması ve kendi içinde çeşitlilik barındırması nedeniyle farklılık göstermektedir (Openshaw, 2008, s. 22). Genel olarak bakıldığında okul sosyal hizmet uzmanlarının vaka yöneticiliği, danışmanlık ve işbirliği, araştırmacılık, eğiticilik, liderlik, arabuluculuk, kolaylaştırıcılık, aracılık, krize müdahale, kaynakları harekete geçirme ve politika geliştirme gibi roller üstlendiği görülmektedir (Franklin ve Harris, 2007, Akt. Nadir ve Aktan, 2015, s. 82; Teasley ve Richard, 2017, s. 45-49). Bu rollerin yanında öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirme, programlar oluşturma ve bunları değerlendirme, direkt olarak öğrenciye müdahalelerde bulunma, savunuculuk yapma, okulda yer alan meslek elemanlarıyla bilgi alışverişinde bulunma, işbirliği ile koordinasyonu sağlama ve yönetim ve organizasyona katkıda bulunma görevleri de bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009, s. 23-24).

Okul sosyal hizmet uzmanları okuldaki bu görevlerini tek başlarına değil multidisipliner bir ekibin üyesi olarak gerçekleştirirler (Dupper, 2003, s. 9). Bu ekibin

içerisinde öğrencilerin kişisel, ailevi ve okulla ilgili yaşadığı sorunların etkilerini minimuma indirmek, öğrenme sürecinin önündeki engelleri kaldırmak, öğrencileri okulda tutmak, öğrencinin aldığı eğitimden en yüksek düzeyde faydalanmasını sağlamak ve akademik başarısını artırmak gibi hedefler için ebeveynler ile branş ve sınıf öğretmenleri, müdürler, müdür yardımcıları, psikolojik danışmanlar, psikologlar ve okul hemşireleri gibi meslek elemanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar. Ayrıca bireysel veya grup olarak çocukların ve gençlerin ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanabilmesi için bu meslek elemanlarına ve ebeveynlere önerilerde bulunup destek sağlayabilirler (Özbesler ve Duyan, 2009, s. 22-24; AASW, 2015a, s. 2; Dağ, 2019, s. 62; SSWAA, 2021b).

Okul sosyal hizmet uzmanları, bir öğrencide var olan problemin yalnızca öğrenciden kaynaklanmadığını, öğrenci kadar öğrencinin çevresinin de problem üzerinde etkisi olduğunu ve bu problemin çözümü için ev, okul ve toplum desteğinin sağlanması gerektiğinin farkındadırlar. Problemdeki bu çok boyutluluğu dikkate alarak öğrencinin problemlerini daha iyi anlamalarına, eksikliklerden ziyade güçlü yönleri belirleyip geliştirmelerine, gerçekleştirebilecekleri müdahale hedeflerini genişletmelerine ve müdahalelerinde önleyici ve tedbirli olmalarına olanak tanıyan ekolojik yaklaşımı kullanırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları problemin kaynağının keşfedilmesini sağlayan bu yaklaşımı kullanarak öğrenciyi çevresi içinde değerlendirir ve problemin çözümü için bireysel çözümler ararlar (Dupper, 2003, s. 6-20; Franklin, Gerlach ve Chanmugam, 2008, s. 207; Özkan ve Kılıç, 2014, s. 399; Dağ, 2018, s. 1998-1999).

3.ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKULA BAĞLILIĞIN OKUL SOSYAL HİZMETİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırmanın üçüncü bölümünde Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi amacıyla Karabük il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenime devam eden öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları yer almaktadır.

3.1. Bulgular

Bu başlık altında kişisel bilgilere dair bulgular, Covid-19 süreci ile ilgili kişisel bilgilere dair bulgular ve görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1.1. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular

Bu başlığın altında katılımcıların kişisel bilgilerine dair bulgular yer almaktadır. Tablo 6'da katılımcıların yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine ait bulgular almaktadır.

Tablo 6. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-1 (N=35)

Kişisel Bilgiler	Sayı	
Yaş	14	2
	15	8
	16	8
	17	10
	18	5
	19	2
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	18
Sınıf	1	10
	2	7
	3	10
	4	8

Tablo 6.'da görüldüğü üzere katılımcıların yaşları 14 ila 19 arasında değişmektedir. Katılımcıların 2'si 14 yaşında, 8'i 15 yaşında, 8'i 16 yaşında, 10'u 17

yaşında, 5'i 18 yaşında ve 2'si 19 yaşındadır. Yine katılımcıların 18'i erkek, 17'si kadındır. *Sınıf düzeyi* açısından bakıldığında lisede öğrenim gören katılımcıların 10'u 1. sınıf, 7'si 2. sınıf, 10'u 3. sınıf ve 8'i 4. Sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Tablo 7'de katılımcıların okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-2 (N=35)

Kişisel Bilgiler	Sayı	
Okul Türü	Anadolu Lisesi	11
	Fen Lisesi	8
	MTAL*	8
	AİHL**	8
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	-
	Okuryazar	-
	İlkokul	14
	Ortaokul	4
	Lise	5
	Üniversite ve üzeri	12
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	-
	Okuryazar	-
	İlkokul	4
	Ortaokul	5
	Lise	14
	Üniversite ve üzeri	12
Kardeş Sayısı	Yok	3
	1	21
	2 veya daha fazla	11

*: **MTAL**: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

** : **AİHL**: Anadolu İmam-Hatip Lisesi.

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların 11'i Anadolu Lisesinde, 8'i Fen Lisesinde, 8'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve 8'i Anadolu İmam-Hatip Lisesinde eğitim görmektedir. Anne eğitim düzeyi açısından bakıldığında annesi

okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan katılımcının bulunmadığı görülmektedir. Katılımcıların annelerinin 14'ünün ilkokul düzeyinde, 4'ünün ortaokul düzeyinde, 5'inin lise düzeyinde ve 12'sinin üniversite ve üzerinde düzeyde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyindeki bulguya benzer şekilde baba eğitim düzeyi açısından babası okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların babalarının 4'ünün ilkokul düzeyinde, 5'inin ortaokul düzeyinde, 14'ünün lise düzeyinde ve 12'sinin üniversite ve üzerinde düzeyde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı açısından bakıldığında ise katılımcıların 3'ünün kardeşinin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların 21'inin 1 kardeşi, 11'inin ise 2 veya daha fazla sayıda kardeşi bulunmaktadır. Tablo 8'de katılımcıların evde eğitim-öğretim gören kişi sayısı, kendine ait oda varlığı, evde internet (wifi) varlığı ve ailenin aylık gelirine dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-3 (N=35)

Kişisel Bilgiler	Sayı	
	1	7
Evde Eğitim-Öğretim gören Kişi Sayısı*	2	23
	3 ve daha fazla	5
	Var	34
Kendine Ait Oda Varlığı	Yok	1
	Var	34
Evde İnternet (WIFI) Varlığı	Yok	1
	0-5999	18
Ailenin Aylık Geliri (TL)**	6000 ve üzerinde	17

*: Katılımcının kendisi dâhildir.

** : Ailenin aylık gelirlerinin ortalamasının (6271 TL) yuvarlanmış hali temel alınmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcıların 7'sinin evlerinde kendisi dâhil olmak üzere eğitim-öğretim gören yalnızca 1 kişi, 23'ünün 2 kişi, 5'inin ise 3 veya daha fazla sayıda kişi bulunmaktadır. Katılımcıların 34'ünün kendine ait odası bulunurken 1'inin böyle bir imkânı bulunmamaktadır. Yine katılımcıların 34'ünün evinde internet (wifi) bulunurken 1'inin bulunmamaktadır. Katılımcıların ailelerinin aylık geliri 1000 TL ile 14000 TL arasında değişmektedir. Bu gelirlerin ortalaması ise 6271 TL'dir. Katılımcıların 18'i bu gelir ortalamasının yuvarlanmış halinden daha az, yani 0-5999

TL gelir aralığında, aile gelirine sahiptir. Katılımcıların 17'si ise bu ortalamanın yuvarlanmış halinden daha fazla, yani 6000 TL ve üzerinde, aile gelirine sahiptir.

Katılımcıların kişisel bilgilerine dair ayrıntılı bilgiler Ek-4'te yer almaktadır.

3.1.2. Covid-19 Pandemisi Süreci ile ilgili Kişisel Bilgilere Dair Bulgular

Bu başlığın altında katılımcıların Covid-19 pandemisi süreci ile ilgili kişisel bilgilerine dair bulgular yer almaktadır. Tablo 9'da katılımcıların Covid-19 olma durumu, yakın çevrelerinde Covid-19 olma durumu ve yakın çevrede Covid-19 geçiren kişilerle akrabalık durumuna dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Covid-19 Pandemisi Süreciyle ilgili Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-1 (N=35)

Kişisel Bilgiler	Sayı	
Covid-19 Olma	Evet	6
	Hayır	29
Yakın Çevrede Covid-19 Olma	Evet	25
	Hayır	10
Yakın Çevrede Covid-19 Geçiren Kişiler *; **	Anne, Baba	7
	Kardeş(ler), dede, nine	10
	Amca, dayı, hala, teyze veya eşleri	17
	Kuzen(ler)	12

*: (N=25)

** : Birden çok seçenek söylenebilmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların 29'u Covid-19 geçirmediğini, 6'sı ise Covid-19 geçirdiğini belirtmiştir. Yakın çevrede Covid-19 olma durumuna bakıldığında katılımcıların 25'inin yakın çevresinden en az bir kişinin Covid-19 geçirdiği görülmektedir. Yakın çevresinde Covid-19 geçiren birinin olmadığını söyleyen ise 10 katılımcı bulunmaktadır. Yakın çevresinde Covid-19 geçiren en az bir kişinin olduğunu belirten katılımcıların 17'si bu kişilerin amcası, dayısı, halası, teyzesi, yengesi veya eniştesi; 12'si kuzen(ler)i; 10'u kardeş(ler)i, dedesi, ninesi ve 7'si ise anne ve babası olduğunu dile getirmişlerdir.

Tablo 10. Covid-19 Pandemisi Süreciyle ilgili Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-2
(N=35)

Kişisel Bilgiler	Sayı	
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Aile Gelirinde Değişiklik	Arttı	4
	Azaldı	4
	Bir dönem arttı	-
	Bir dönem azaldı	2
	Hiç değişmedi	25
Evdeki Teknolojik Aletlerin Yeterlilik Durumu*	Yeterli	33
	Yetersiz	2
Online Derslere Katılma Durumu**	%0- %69	11
	%70 ve üzeri	24
Online Derslere Katılma Yolu***	Televizyon	-
	Telefon	21
	Bilgisayar	20
	Tablet	3
Tercih Edilen Eğitim-Öğretim Şekli	Uzaktan Eğitim	-
	Yüz Yüze Eğitim	26
	Karma Eğitim****	9

*: televizyon, telefon, bilgisayar ve tablet kastedilmektedir.

** : Katılımcıların online derslere katılım ortalamasının yuvarlanmış hali temel alınmıştır.

***: Birden çok seçenek söylenebilmektedir.

****: Bir kısmı uzaktan eğitim, bir kısmı yüz yüze eğitim şeklinde yürütülen eğitim-öğretim şekli.

Tablo 10’da görüldüğü üzere Covid-19 pandemisi sürecinde katılımcıların 25’inin aile gelirinde bir değişiklik meydana gelmemiştir. Katılımcıların 4’ü bu süreçte aile gelirinin arttığını, 4’ü aile gelirinin azaldığını dile getirmiştir. Katılımcıların 2’si ise bu süreçte aile geliri bir dönem azalmış ancak sonra normale dönmüştür. Evdeki teknolojik aletlerin yeterlilik durumu açısından bakıldığında katılımcıların 33’ü evdeki teknolojik aletleri yeterli bulurken 2’si yetersiz bulmaktadır. Katılımcıların 24’ü online derslerin %70’i ve daha fazlasına, 11’i bu derslerin %69’u ve daha azına katıldığını belirtmiştir. Katılımcıların 21’i online derslere telefon, 20’si bilgisayar ve 3’ü tablet aracılığıyla katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan hiçbiri online derslere televizyon yoluyla katılmamıştır. Katılımcıların 26’sı yüz yüze eğitimi, 9’u karma (bir

kısmı uzaktan, bir kısmı yüz yüze) eğitimi tercih etmiştir. Katılımcılar arasında uzaktan eğitimi tercih eden biri bulunmamaktadır.

Katılımcıların Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili kişisel bilgilerine dair ayrıntılı bilgi Ek-5'te yer almaktadır.

3.1.3. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında bulgular, Covid-19 pandemisi sürecinin psikolojik duruma, sosyal hayata, aile hayatına ve eğitime etkileri, öğrencinin okula bağlılığı, öğretmenlere ve okul personellerine yönelik bağlılık, akranlara ve arkadaşlara yönelik bağlılık, ebeveyn ile iletişim ve ebeveynin öğrencinin eğitimine katılımı ve geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin varlığı başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1.3.1. Covid-19 Pandemisi Sürecinin Psikolojik Duruma, Sosyal Hayata, Aile Hayatına ve Eğitime Etkileri

Araştırma problemlerinden ilki ve ikincisi, katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinin psikolojik durumları, sosyal hayatları, aile hayatları ve eğitim hayatları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin okula bağlılıkları üzerindeki yansımalarına yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Buradan hareketle bu başlıkta katılımcıların yanıtlarının analizi yer almaktadır.

Covid-19 pandemisi sürecinin **psikolojik durum üzerindeki etkileri** açısından bakıldığında bu sürecin katılımcıların büyük çoğunluğunun (22 katılımcı) psikolojik durumlarını (düzeyi değişen şekilde) etkilediğini belirtmişlerdir. 19 katılımcı bu etkinin olumsuz olduğunu dile getirmektedir. Bu katılımcılar bu süreçte alınan tedbirler nedeniyle eve kapalı kalınması, dışarı çıkılamaması, sürekli aynı ortamda bulunulması, insanlarla ilişkilerinin kesilmesi, sportif ve sosyal aktivitelerin kısıtlanması, bilgisayar ve telefona bağımlılığın artması, okula gidilememesi, eğitimin online şekilde verilmesi ve okulların açılıp kapanması gibi sebepler nedeniyle sıkılma, buhrana düşme, içe kapanma ve stres gibi olumsuz durumları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin arasında öne çıkan yanıtlar şu şekildedir:

“(…) insan evin içinde bun alıyor sürekli ve sürekli duvarlar üzerine geliyor gibi oluyor. Derslere odaklanamıyorsun bile doğru dürüst. Bir hedefin olsa bile onu kaybedebiliyorsun, olsam ne olacak bile diyebiliyorsun çok düşünüyorsun evde (...)”

(Ö5)

“(...) moral ve psikoloji düştü yani normal olarak. Okullara gidecektik, sosyalleşecektik ama artık evde canlı derslere... Yani bilgisayar başından kalkamaz olduk.” (Ö17)

“(...) çok olumsuz etkilendim ama bunun sadece virüsle alakalı olduğunu düşünmüyorum. Bence benim sınav senem olmasıyla da çok alakalı. Hayatımda ilk defa yardım alma, profesyonel yardım alma gereği duymuştum bu süreçte çünkü sınav seneleri her zaman zor geçer bunu biliyoruz ama eve tıklınca bu çekilmez bir hal alıyordu. Benim psikolojik çok fazla rahatsızlığım başladı. Her şeyden çok fazla etkilenir oldum. (...) Şu an her şeyden direkt etkilenebilirim ve evin beni bu hale getirdiğini düşünüyorum genel olarak. Çünkü ne kadar, nasıl desek, dışarıda bir şekilde rahatlayabiliyorduk, mutlu olabiliyorduk, sevdiğimiz insanlarla yan yanaydık. Sürekli aynı yerde olunca, yok çekilmiyor o yani asla çekilmiyor.” (Ö29)

Covid-19 pandemisi sürecinde psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini belirten katılımcılardan ikisi (Ö18 ve Ö26) yalnızca Covid-19 hastalığını geçirdikleri süreçte psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö26, Covid-19 hastalığının psikolojik durumu üzerindeki etkisini *“Ya ben hastalandığım için (...) hastanede yatmak zorunda kaldım. Çok acı çektiğim için aynı zamanda o yüzden sorun oldu benim için.”* ifadesi ile belirtmiştir.

İki katılımcı (Ö4 ve Ö35) bu süreçte psikolojik olarak olumlu yönde etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Bu katılımcıların arasından Ö4, şunu söylemektedir:

“(...) ben evde kaldığım sürece kendimi çok daha iyi tanıdım ve kendimdeki özellikleri buldum. Yani aslında bu benim için evde kalma, meditasyon gibi bir şey oldu çünkü kendimi tanımak çok güzel bir histi. Yani kendimi aslında çok daha güzel ifade edebiliyorum (...)” (Ö4)

Diğer görüşlerden farklı olarak katılımcılardan biri (Ö15) ise *“(...) önceden ben evde duramazdım. (...) Canım sürekli sıkılırdı. (...) Ama şu an bir-bir buçuk yıldır evdeyiz, artık eve alıştım diyeyim. (...) Psikolojik yönüm de bu yönde etkilendi yani (...)”* diyerek bu süreçte psikolojik durumunun eve bağlılık açısından etkilendiğini ve eve bağlılığın kendisi için hem olumlu hem olumsuz sonuçlarının olduğunu belirtmiştir.

13 katılımcı bu sürecin hiçbir şekilde psikolojik durumlarını etkilemediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar arasından Ö10, “(...) Koronavirüs zamanında bizim dağ evimiz var, ben oraya geçtim. (...) Merkezde olsaydım dışarı çıkmama durumu vardı (...) o zaman sıkıntı yaşadım psikolojik. (...) Yani sadece evde bunaldım ama şu anda bunalma olmadı bende. Çünkü hani burada rahat, kendi bahçemiz var evimizin önünde (...)” diyerek şehir merkezinin dışında, dışarı çıkma problemi yaşamadığı rahat bir alanda yaşaması nedeniyle bu süreçte psikolojik olarak etkilenmediğini belirtmiştir. Bu süreçte psikolojik durumunun etkilenmediğini dile getiren bir diğer katılımcı (Ö33) ise “(...) Daha çok ben yarar olarak düşündüm. Bir fırsat açısından düşündüm. Düzenleyip toparlama gibi. O yüzden çok fazla şey olmadı.” diyerek bu süreci bir toparlanma süreci gibi görmemesinin bu durumda etkili olduğunu belirtmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinin **sosyal hayata etkileri** açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (26 katılımcı) bu süreçte sosyal hayatlarının (düzeyi değişen şekilde) etkilendiği görülmektedir. Bu katılımcıların hepsi bu etkinin olumsuz olduğunu dile getirmektedir. Bu durum da katılımcılar arasında sosyal hayatının olumlu etkilendiğini söyleyen birinin bulunmadığını göstermektedir. Bu süreçte sosyal hayatının olumsuz etkilendiğini belirten katılımcılar pandemi koşulları ve kısıtlamalar nedeniyle dışarı çıkamadıklarını, gezemediklerini, daha önce gerçekleştirdikleri sosyal aktiviteleri gerçekleştiremediklerini, evde sürekli telefonla oyun oynadıklarını, arkadaşlarından uzak kaldıklarını, arkadaşlarıyla görüşemediklerini veya az görüştiklerini ve arkadaşlarıyla sosyal aktiviteler gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu nedenlerden dolayı sosyal hayatlarında sıkılma ve yalnızlık hissettiklerini, bunun yanında arkadaş çevrelerini kaybettiklerini veya sosyal hayatlarının bittiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin arasında öne çıkan yanıtlar şu şekildedir:

“Sosyal hayatımda sıkıntılar oldu. (...) Biraz ben arkadaşlarıyla vesaire vakit geçirmeyi seven, onlarla takılmayı seven, bir şeyler içmeyi oturmayı sohbet etmeyi seviyordum. Onlar olmadı, biraz yalnızlaştık.” (Ö10)

“Arkadaşlarımla görüşemediğim için kendimi çok yalnız hissetmem de oldu. Veya hani bazı arkadaş çevrelerimi de kaybettim. Yani sosyal hayatım tamamen çöp olmuş gibi oldu benim için.” (Ö11)

Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal hayatının olumsuz etkilendiğini belirten katılımcılardan biri (Ö33), “*Sosyal hayatım teknoloji üzerinden (...) devam etti. Tabii ki yani kötü şekilde zarar gördüğü de oldu ama yine de bağımlı koparmamaya çalıştım çevremle. Bir şekilde tekrardan sağlıklı bir iletişime geçmeye çalıştım en azından uzaktan dahi olsa.*” diyerek bu süreçte sosyal hayatında olumsuz etkiler yaşansa dahi bu sorunu yaşamamak için çabaladığını dile getirmiştir. Diğer bir katılımcı (Ö18), “*Zaten çıkmıyordum, telefonda birkaç kişiyle görüşüyordum fakat onu bile yapmamaya başladım*” diyerek sosyal hayatının yalnızca Covid-19 hastalığını geçirdiği süreçte olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı (Ö9) ise, sosyal hayatın olumsuz etkilenmesi durumunun yalnızca kış aylarında yaşandığını ve yaz aylarında sosyal hayatının daha iyi olduğunu şu ifade ile belirtmiştir:

“Sosyal hayatım yaz aylarında daha renkli oluyor diyebilirim çünkü daha serbest bırakılıyor yaz aylarında. Hem Sağlık Bakanlığı hem de derslerin daha az olmasından dolayı. Ama kış aylarında ve bahar aylarında oldukça azalıyor çünkü evden dışarı çıkmamız çok zor. Dışarı çıkabildiğimizde de sadece market gibi zorunlu ihtiyaçların giderilebildiği yerlere gidebiliyoruz maksimum. O yüzden sosyal yaşantım oldukça azalıyor.” (Ö9)

Katılımcıların geri kalanı ise (9 katılımcı) Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal hayatlarının etkilenmediğini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, Covid-19 pandemisi öncesi dönemde de çok fazla sosyal olmadıkları, evden çıkmadıklarını/ çıkmayı sevmediklerini veya arkadaşlarıyla sık olmasa bile görüşmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar arasından Ö35, “*Sekizinci sınıftan dokuzuncu sınıfa geçtiğim için zaten bütün arkadaşlarımı sekizinci sınıfta bıraktım. (...) Dokuzuncu sınıfta da zaten yüzlerini görmediğim için (...) Online hayattan doğru oradan arkadaşlık kurmaya çalıştım. O yüzden sosyal hayatım pek yoktu.*” diyerek bu durumun yaşadığı mezuniyet durumu nedeniyle arkadaşlarından uzak kaldığını, yeni okulunda ise teknolojik yollarla arkadaşlık kurmaya çalıştığını ancak sosyal hayatının olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların bakış açısından Covid-19 pandemisinin **aile hayatına etkilerine** bakıldığında bu süreçte katılımcıların büyük çoğunluğunun (24 katılımcı) aile hayatının etkilenmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar aile hayatlarının etkilenmemesinde aile hayatlarının Covid-19 pandemisi öncesindeki süreçte olduğu

gibi devam etmesini ve aile bireylerinin daha önce gerçekleştirdikleri iş ve görevlerde değişimin olmamasını sebep olarak göstermişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Sonuçta herkes aynı aslında. Babam yine işe gidiyor raporunu alıp. Annem evde falan yani.” (Ö3)

“Bizim ailemizde bir değişiklik olmadı çünkü (...) birbirimize içimizde hoşgörülüyüz.” (Ö15)

11 katılımcı ise bu süreçte aile hayatlarının etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar arasından 9 katılımcı bu süreçte aile hayatlarının (düzeyi değişen şekilde) olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu süreçte ailelerinde aile bireyleri arasında sorunlar yaşandığını, aile üyelerinin aynı anda evde oluşu nedeniyle sıkıldıklarını/ bunaldıklarını ve aile bireylerinde bu süreçte bazı psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Sürekli evde olduğumuz için annemle babamın arasında (...) aşılamayacak sorunlar oldu. Annemle babam çok kavga ettiler sonuçta geçim zor olduğu için. Sonuçta onların kavgası bizi de çok etkiledi.” (Ö1)

“Aile hayatımda da çok yakın sevdiğimle daha az görüşme şansım oldu. Bu da benim için kötü oldu yani. Kardeşlerimi bile çok az gördüm bu yüzden.” (Ö30)

Covid-19 pandemisi sürecinde aile hayatının olumsuz etkilendiğini belirten katılımcılardan biri (Ö18) ise *“Genelde içeride hani annemle babamla otururken artık oturamıyorum yani. Çünkü sürekli odada olmak zorundayım, yemek yiyemiyorum vesaire. Birlikte geçirdiğimiz süre iyice azalmıştı.”* ifadesi ile bu durumun yalnızca Covid-19 hastalığına yakalandığı süreçte yaşandığını belirtmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinde aile hayatının olumlu etkilendiğini dile getiren yalnızca 2 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar bu süreçte aileyle geçirilen zamanın arttığını belirtmişlerdir. Bu konuda bu katılımcılardan biri olan Ö8, *“Normalde ben odama kapanırım bir daha dışarı çıkmam ama Koronavirüs zamanı daha çok ailemle birlikte vakit geçirdim diyebilirim.”* diyerek bu durumdan memnun olduğunu ifade etmiştir.

Covid-19 pandemi sürecinin **eğitimlerine etkileri** açısından bakıldığında bu süreçte katılımcıların büyük çoğunluğunun (31 katılımcı) eğitimlerini (düzeyi değişen şekilde) etkilediği görülmektedir. Bu katılımcılar arasından 28 katılımcı bu etkiyi olumsuz olarak değerlendirmektedir. Bu katılımcılar bu süreçte online eğitimin, online eğitimde yaşanan internet bağlantılarının kesilmesi gibi sorunların, online derslerde anlamamanın, öğrenmenin, not almanın ve odaklanmanın zor olmasının, online derslerin verimsiz geçmesinin, okula gidememenin, uygulamalı derslerin eksik kalmasının ve 12. Sınıf öğrencisi olmanın eğitimlerini olumsuz etkileyen nedenler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu süreçte bu nedenlerden dolayı eğitim hayatlarında konuları anlayamamaya başladıklarını, dersleri iyi dinlemediklerini, derslere katılmamaya başladıklarını, derslerle bağlarının koptuğunu, daha isteksiz olup ders çalışmamaya başladıklarını, akademik başarıları ile notlarının düştüğünü ve okul sınavlarına online şekilde verilen dersleri dinlemek yerine özel ders olarak veya internet platformlarından destek olarak hazırlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Eğitim hayatımı çok fazla etkiledi çünkü uzaktan eğitim gelince benim okul performansım biraz düştü. Uzaktan eğitimde çok bir şey anlayamıyorum, bu yüzden moralim biraz bozdu.” (Ö4)

“Uzaktan eğitimde hocanın sesi bazen kısık bazen yarım geliyordu. Bundan dolayı fazla bir şey anlamadım. (...) Gelecek kaygısı var şu an derslere giremediğim için. Sınavda ne yapacağımı bilmiyorum dersleri tam anlayamadığım için.” (Ö7)

“Bana kalsa canlı dersler Zoom’dan yapılan görüşmeler ders gibi gelmiyor çünkü dinlemiyorum anlamıyorum. (...) Onun yerine kendim çalışsam daha mantıklı geliyor. Okul zamanı olsa eğer ben okul zamanı okulda en azından dersimi dinlerdim, geçerdim eve dersimi çalışırdım ama burda bana anlatacak biri hani olmuyor. Hocalarım anlatıyor ama ya internet kesik oluyor ya da ders sırasında cızırtılı çıkmış oluyor, ya karşı tarafta ya da bende sorun olmuş oluyor. (...) Canlı dersler değil de yüz yüze eğitim daha iyi bence.” (Ö8)

“ (...) bu korona sürecinde gerçekten çalışma şeyimizin kötü etkilendiğini düşünüyorum. Ve burda notlarımın baya düştüğünü düşünüyorum ve hani yeni bir liseye başlıyorsun, ortam bilmiyorsun, dersleri fazla bilmiyorsun, arkadaşlarıyla kaynaşmamış birisin ama bu şekilde uzaktan eğitimle çok zorlandım yani.” (Ö11)

“Sadece beni etkileyen uzaktan eğitim oldu çünkü uzaktan eğitimde yüz yüze konuşamadığımız, göz teması olmadığı için o kadar da kolay bir şekilde dersleri anlayamıyordum. (...) Hem öğretmenlerin bazı internet kesintileri oluyordu. Ses gidiyordu, dersten atıyordu. Bu şekildeki sıkıntılar yüzünden hem, dersleri fazla anlayamadım açıkçası.” (Ö28)

Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim hayatının olumsuz etkilendiğini belirten iki katılımcı (Ö18 ve Ö26) bu durumun yalnızca Covid-19 hastalığını geçirdikleri süreçte gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö18 şunu söylemiştir:

“O ara derslere giremedim. Ayrıca hani kendi yaptığım programda da aksama olmuştu. O yüzden stres olmaya başlamıştım hani korona olup yatarken veya kalktığımda. Sonra hani daha fazla çalışarak toparlamaya çalıştım.” (Ö18)

Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim hayatının olumlu etkilendiğini belirten katılımcılar (Ö3, Ö9, Ö29 ve Ö33) da mevcuttur. Bu katılımcılardan Ö3, *“Derslerime en azından daha fazla odaklanıp çalışabildim, buna zaman buldum.”* diyerek bu süreçte derslere ayırabileceği zamanın arttığını; katılımcı Ö33, *“(…) okulun okulda öğrenilmediğini, evde de bir şeyler yaparak isteğin olduğu zaman her şeye yani bilgiye ulaşabildiğini gösterdi. (...) “Of ya, uzaktan böyle olmuyor falan” bahanesi yerine benim için daha olumlu karşılandı çünkü farklı yönlerimi keşfettim ve uyguladım.”* diyerek öğrenim sürecinin evden de yürütülebildiğini fark ettiğini ve bu nedenle bu süreci olumlu karşıladığını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Eğitim hayatımı aslında çok kötü etkilemedi çünkü okula gidip gelme aşamalarında oldukça vakit kaybı oluyordu ve sürekli olarak bazı derslere girmek zorundayız yok yazılmamak için. Mesela beden dersi gibi katsayısının, kredisinin hem az olduğu hem de üniversite sınavında ve ilerki yaşantımızda fazla karşımıza çıkmayacak derslere girmek zorunda olmadığımızdan diğer derslere daha fazla vakit ayırdım ve bu uzaktan eğitimdeki kötülüklerle, internet kopmalarıyla ve yüz yüze eğitimdeki gereksiz derslere girmek nötrliyor birbirini. O yüzden benim için uzaktan eğitim çok kötü olmadı. Daha fazla kendime vakit ayırdım, daha fazla kitap okudum diyebilirim.” (Ö9)

“Eğitim hayatımı aslında çok da kötü etkilenmedi bu süreçte. Çünkü okulun olmaması işime yaradı. O vakit kaybı dediğim olay yoktu. (...) Eğer okul olsaydı,

korona olmasaydı, (...) gündelik hayatıma normal devam etseydim büyük ihtimal çok büyük efor sarf edemeyecektim gibi geliyor eğitim için. (...) Bu sene okuldan biraz uzaklaşınca, kendime yönelince yapmak istediğim şeyleri gördüm ve kendim isteyip onun üzerine çalıştım. Başka bir mecburu olmadan. (...) 12. Sınıftayım ama hala performans ödevi veren hocalarımız vardı. Ve hani hafif şeyler de istemiyorlar. (...) Onlarla da uğraşacaktık bu süreçte, birazcık daha uzak kaldık o tür şeylerden (...) Baya iyi etkilendim ve geçirebileceğim en verimli şekilde geçirdim bu seneyi.” (Ö29)

Katılımcılardan üçü (Ö20, Ö27 ve Ö34) ise bu süreçte eğitim hayatlarının hiçbir şekilde etkilenmediğini ifade etmişlerdir.

Covid-19 pandemisinin psikolojik durum, sosyal hayat, aile hayatı ve eğitim üzerindeki etkiler nedeniyle katılımcıların büyük çoğunluğunun (23 katılımcı) bu süreçte (düzeyi değişen şekilde) zorlandığı görülmektedir. Çok fazla zorlanmadığını söyleyen ise 12 katılımcı bulunmaktadır. Zorlandığını belirten katılımcılar en çok eğitimle ilgili konularda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar bu süreçte derslerin düzgün işlenemediğini, online eğitimde dersleri anlayamadıklarını, derslerden verim alamadıklarını, normalden daha fazla ders çalışmak zorunda kaldıklarını, odaklanma problemi yaşadıklarını ve başarısız olacaklarını düşünüp stres yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar eğitimle ilgili zorlukların yanında bu süreçte yaşadıkları psikolojik sıkıntıların, Covid-19 pandemisi kapsamında alınan kısıtlama tedbirlerinin ve bu tedbirler nedeniyle sosyal hayatlarının kısıtlanmalarının kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Mesela hafta sonu vesaire full neredeyse evdeyiz. O yönden zorladı. Mesela istediğimiz gibi dışarı çıkamadık, istediğimiz gibi bir yerlere gidemedik. Zaten 20 yaş altı olduğumuz için sokağa çıkma yasakları (...) bize 4-5 arası, 2-3 arası olduğu için zamanımız kısıtlıydı ve bu kısıtlama esnasında derslerimiz de vardı. (...) Mesela saat dokuzda başlıyordu derslerimiz, öğlen ikide bitiyordu. Bizim de sokağa çıkma şeyimiz 1 ile 4 arası. Derslerimiz olduğu için o arayı fazla kullanamadık.” (Ö10)

“Yani ilerdeki meslek hayatımda bulunduğum dalla ilgili gelişmelerde hani, bilğim daha az olacak çünkü bir şey görme şansımız olmadı o konuda.” (Ö13)

“İlk başlarda alışma süreci zorluydu. Çünkü ilk defa böyle bir eğitim yönteminde eğitim aldık. Bu bizim için zordu, alışmak zor oldu.” (Ö23)

Covid-19 pandemisi sürecinin psikolojik durum, aile hayatı, sosyal hayat ve eğitime etkilerinin ve bu süreçte yaşadıkları değişimlerin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (21 katılımcı) bu durumların okula bağlılıklarını (düzeyi değişen şekilde) etkilediği görülmektedir. 16 katılımcı bu etkinin olumsuz olduğunu ve Covid-19 pandemisi öncesi döneme kıyasla okula daha az bağlı olduklarını ifade etmiştir. Bu katılımcılar bu süreçte uzun süreler boyunca okula gitmedikleri için okuldan soğuduklarını, uzaklaşmış hissettiklerini, okula duydukları sevginin azaldığını, geri kalmış hissettiklerini, yüz yüze eğitimde olan arkadaşlara, öğretmenlere ve derslere duydukları bağlılığın yok olduğunu ve yüz yüze eğitimin olduğu süreçte okula gitmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Okula insanın gidesi gelmiyor çünkü haftada iki gün ve yüz yüze eğitimden sonra okula ister istemez bir motivasyon düşüklüğü oluyor. Derslere eskisi gibi bağlanamıyorsun. Ki zaten bu iki günlük eğitimin de amacı herhalde yüz yüze eğitime biraz alışmak ama iyi yönde etkilemiyor çünkü bir hafta gidiyorsunuz sonra iki ay kapanyor, tatil oluyor. Yani bağlılık kalmıyor.” (Ö16)

“Mesela haftada biz beş gün okula geliyorduk Koronavirüs öncesinde. Şimdi mesela meslek lisesi olduğumuz için iki gün geliyorduk. Mesela ben bazen düşünüyorum acaba haftanın beş günü saat erken kalkıp nasıl gidiyordum. (...) Okul ortamını biraz unuttum açıkçası bu şeyde çünkü evdeyken bilgisayarını açıyorsun. Yine tabii ki masaya oturuyorsun hani ders çalışma gibi oluyor. Ama bazen de insan üşeniyor. Mesela arada ben telefonla giriyorum çok fazla bilgisayarını açmaya üşendiğimde. Mesela okula geldiğimde şu sıraya oturmak bile benim için çok değerli.” (Ö28)

Katılımcıların geri kalanı (5 katılımcı) ise bu süreçte okula bağlılıklarının olumlu etkilendiğini dile getirmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö5, “İnsan okulu özleyiyor gerçekten her ne kadar uzaktan da olsa.” ; Ö7, “Ben, okulu sevmediğini düşünen bir çocuktum fakat okulu seviyormuşum. Uzaktan eğitimde bunu anladım. Yüz yüze eğitimi özleyorum.” ve Ö8, “(...) eskiden ben okulu sevmeyen bir insandım. Bıraksalar okulda yaşarım yani o derece. Çünkü kıymetini anladım yani.” ifadeleri ile bu süreçte okulu özlediklerini, Covid-19 pandemisi süreci öncesine kıyasla okulu daha çok sevdiklerini ve bu sürecin okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

14 katılımcı bu süreçte okula bağlılıklarının etkilenmediğini belirtmiştir. Bu hususta katılımcı Ö26 *“Ya beni pek etkilemedi yani ben olabildiğince kendimi yakın tutmaya çalıştığım için”* diyerek kendi çabasıyla okula bağlı kalmaya devam ettiğini ve katılımcı Ö18 *“(…) okula zaten bağlıyım. (...) Online olsa da yüz yüze olsa da hani derslerime katılıyordum, hocalarımla görüşüyordum. Koronavirüs sürecinde bu etkilenmedi.”* diyerek okula bağlılığını eğitim-öğretim şekli fark etmeksizin sürdürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan farklı şekilde katılımcı Ö29, *“Okula bağlılığımı etkilemedi çünkü çok bağlı değildim. (...) ve bağlı olmamaya devam ettim.”* ifadesinde bulunarak Covid-19 pandemisi süreci öncesinde de okula bağlı olmadığı için bu süreçte de okula bağlı olmamaya devam ettiğini dile getirmiştir.

3.1.3.2. Öğrencinin Okula Bağlılığı

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü problemleri, öğrencilerin okula bağlılık kavramına, Covid-19 pandemisi sürecindeki okula bağlılıklarına ve Covid-19 pandemisi sürecinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Buradan hareketle bu başlıkta katılımcıların yanıtlarının analizi yer almaktadır.

İlgili veriler analiz edildiğinde katılımcıların okula bağlılık kavramına yönelik çeşitli görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Katılımcıların görüşleri genellikle öğrencinin kendisiyle ilgili konularda ortaklık göstermektedir. Ortaklık gösteren diğer konular ise öğrencinin arkadaşları/akranlarıyla ilgili ve öğrencinin öğretmenleriyle ilgili konulardır. ***Öğrencinin kendisiyle ilgili*** olarak okula bağlılık; zorunlu/istekli olarak derse/okula sürekli ve düzenli katılmak, okulu/dersleri sevmek ve önemsemek, derslere düzenli olarak çalışmak, ders notlarının iyi olması, okula ve derslere karşı sorumluluk duymak ve bu sorumlulukları gerçekleştirmek, okul/dersler ile ilgili olmak ve okula ait hissetmek ile ilişkilendirilmiştir. ***Öğrencinin arkadaşları/akranlarıyla ilgili*** olarak okula bağlılık; arkadaşlara duyulan sevgi ve bağlılık, arkadaş çevresinin varlığı, arkadaşlarla beraber geçirilen zaman ve arkadaşların olumsuz davranışlarına uymamak ile ilişkilendirilmiştir. ***Öğrencinin öğretmenleriyle ilgili*** olarak ise okula bağlılık; öğretmenlere duyulan bağlılık, öğretmenlere saygılı olmak ve öğretmenleri sevmek ile ilişkilendirilmiştir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Bence okula bağlılık öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında oluşturduğu bağdan kaynaklı bir şeydir. Öğrenciyi okula bağlayan öğretmenleri varsa herkes

mutlu olur. Öğrenciler de yeterli bilgiyi kafasında dönüştürüp üniversite sınavlarında ve ilerdeki süreçlerde daha başarılı olabileceği için mutlu olur ve bu şekilde bağlılık sağlanmış olur bence.” (Ö9)

“Bence okula bağlılık canlı derslere girme, yüz yüze derslere gelebilme, çeşitli imkânlarla sahip olma (...)” (Ö17)

“(...) ders bağlamında düşünürsem sadece o gün ne işlediğini bilmek bile yeterli oluyor bana kalırsa. (...) O yüzden okula bağlılık sadece sorumluluğunu yapmaktır gibi geliyor. Yani uzaktan da olsa yüz yüze de olsa sadece ne yapman gerektiğini bil, o gün yapman gerekeni yap.” (Ö29)

“Bence okula bağlılık sadece derslerle sınırlı olmayıp arkadaş ortamıyla ve öğretmen ile doğru ve karşılıklı bir iletişime dayanan, kopukluk yaşamamak adına bu uyumu sürdürmek demektir.” (Ö32)

Katılımcılar, okula bağlılık hisseden öğrencilerin sahip olabileceği özelliklere dair çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Katılımcıların ortaklık gösteren yanıtlarına göre okula bağlı öğrenciler genellikle çalışkan, başarılı olan/ başarılı olmak isteyen, derslere düzenli çalışan, sorumluluk sahibi olan/sorumluluklarını zamanında yerine getiren, hedef(ler)e sahip olan, öğretmenlerini sevip sayan ve onlarla iyi geçinen, okulda sevdiği arkadaşları olan ve arkadaşlarıyla iyi anlaşılan, düzenli ve zeki öğrencilerdir. Bu pozitif özelliklerden farklı olarak katılımcılardan Ö19 “(...) evde ailesiyle iyi geçinemiyordur. Veya evde sıkılıyordur.” ve Ö29, “Yalnız hissediyorsa kişi, evde yalnız hissediyorsa, büyük ihtimal okula bağlandığında (...) ait olduğu yerde hissediyordur kendini, oralarda bir yerlerde.” ifadeleriyle okula bağlı öğrencilerin evde ailesiyle sorun yaşayabilen, yalnız hisseden veya sıkılan öğrenciler olabileceğini dile getirmişlerdir. Katılımcı Ö15 ise okula bağlılığı mevcut Covid-19 pandemisi süreci içerisinde değerlendirerek okula bağlılık hisseden öğrencilerin sahip olabileceği özelliklere dair şu ifadeye bulunmuştur:

“Online eğitimlere katılmadığı zaman içinde böyle bir darlık hisseden kişi okula bağlı bir kişidir (...) Hani pandemiden önce biliyorsunuz ki sınavlar ertelendi, olmayacak dendi, bir sürü karar alındı. Bu kararlara rağmen ders çalışma açısından devam edebilen bir öğrenci bence okula bağlı bir öğrencidir çünkü okulun sadece sınavlardan ibaret olmadığını, konuları öğrenmesi gerektiğinin bilincinde olan bir öğrencidir bu öğrenci.” (Ö15)

Okula bağıllık hisseden öğrencilerin sahip olabileceği özellikler konusunda öne çıkan diğerk görüşler ise şu şekildedir:

“(...) bir konuda bilgi alışverişini seven insanlar olduğunu düşünüyorum. Çünkü hani okulda alacağı bilginin onlara bir şeyler kattığını düşünen insanlar ancak bu, (...) okula bağıllı olduğunu düşünebilir.” (Ö11)

“Düzenli, takipli, disiplinli, kendine göre kuralları olabilen, başka kurallara bakmayan, ön yargılı yaklaşmayan, derse öğretmen açısından değil de ders açısından bakıp onu sevmeye çalışan, takip eden.” (Ö33)

Katılımcılar kendilerini okula bağlayan ve derslere katılmaya motive eden nedenlere ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşler genellikle öğretmenin özellikleri ve öğretmenle ilişkiler, arkadaş özellikleri ve arkadaşlık ilişkileri, sevilen dersler, hedeflerin varlığı ve gelecek kaygısının duyulması, kişisel nedenler, okul özellikleri ve ailevi hususlar konularında ortaklık göstermektedir. **Öğretmenin özellikleri ve öğretmenle ilişkilerle** ilgili olarak katılımcılar öğretmenin ders anlatış tarzı, davranışları, dersleri sevdiriş, yeterlilik düzeyinin yüksekliğı, motive ediş, içtenliğı, hoşgörüsü ve iyi olması ile öğretmenin sevilmesi ve öğrenci-öğretmen düşünce tarzının uyuşması gibi durumların okula bağıllıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. **Arkadaş özellikleri ve arkadaşlık ilişkileri** ile ilgili olarak katılımcılar okuldaki arkadaş çevresi/ortamı, iyi arkadaşlara sahip olma ve okulda arkadaşlarla dolaşma gibi durumların okula bağıllıklarını artırdığını belirtmişlerdir. **Sevilen dersler** ile ilgili olarak katılımcılar sevdikleri derslerin/ dersleri sevmenin, öğrenme isteğinin ve beden dersinde spor yapabilmenin okula bağıllıklarını artırdığını söylemişlerdir. **Hedeflerin varlığı ve gelecek kaygısının duyulması** ile ilgili olarak katılımcılar gelecekte istedikleri mesleğı yapma, kendi ayakları üzerinde durma ve üniversiteye gitme gibi hedeflerin yanında üniversite sınavının varlığı, gelecekle ilgili kaygılar ve okulun gelecek için gerekli bir kurum olmasının okula bağıllıklarını artırdığını dile getirmişlerdir. **Kişisel nedenler** ile ilgili olarak motivasyon videoları izleyerek kendini motive etmenin ve bilgi açısından akranlarından geri kalmama, eğitimden en iyi şekilde yararlanma, para kazanma ve yurtdışına gitme isteklerinin okula bağıllıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. **Okul özellikleri** ile ilgili olarak okul ortamının, okul temizliğinin, okul düzeninin ve merak duyulan bazı derslerin sadece okulda öğrenilebilecek olmasının okula bağıllıklarını artırdığını belirtmişlerdir. **Ailevi**

hususlar ile ilgili olarak ise ailede rol model varlığı ve ailenin verdiği emeğin karşılığını verme ile ebeveynleri mutlu etme isteğinin okula bağlılıklarını artırdığını söylemişlerdir. Üç katılımcı (Ö2, Ö20, Ö27) ise onları okula bağlayan ve derslere katılmaya motive eden bir nedenin olmadığını dile getirmişlerdir.

Katılımcıların onları okula bağlayan ve derslere katılmaya motive eden nedenlere ilişkin öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Öğretmenim. Bir tane öğretmenim. O çok motive ediyor beni ve arkadaş çevrem. Onların aralarına girmek beni çok motive ediyor okula gitmek için. Bu da okula bağlılığımı artırıyor.” (Ö1)

“İyi öğretmen, sevdiğim ders, iyi arkadaşlar. Canlı derste mesela örneğin yakın arkadaşlarım varsa kendimi daha rahat hissediyorum.” (Ö3)

“Öğretmenlerimin yeterlilik düzeyinin yüksek olması, arkadaşlarımda düzgün kişiler olması, okul ortamı, okuldaki hijyeninin yüksek derecede sağlanması, bunlar beni okula bağlıyor.” (Ö9)

“Gelecekte sevdiğim bir işi yapmak istiyorum. Genel kültür ve bilgi açısından akranlarımdan geri kalmamak istiyorum ve sahip olduğum eğitimden en iyi şekilde yararlanmak istiyorum.” (Ö12)

“Abimi örnek alıyorum. Onun yaptığı davranışları örnek alıyorum. Onun gibi olmak istiyorum açıkçası.” (Ö28)

“Aslında birçok neden var ama bunların içinde en önemlisi gelecek kaygısı. İnsanların bir yerde öğrenim görme zorunluluğunun olması ve buna bağlı olarak senin de eğer akademik olarak iyi bir açıdan gelişmek istiyorsan ilk önceliğinin okulun olması gerekiyor. Bu yüzden kendin eğer düşünüp kafanda bir şeyler kurduğunda okula bağlı olabiliyorsun. Ben de bu şekilde düşünüp bağlıyım ve çabayla.” (Ö33)

Katılımcılar okula bağlılıklarını olumsuz etkileyen nedenlere ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşleri kişisel nedenler, derslerle ve okulla ilgili nedenler, öğretmenlerle ilgili nedenler ve Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili nedenler olarak gruplamak mümkündür. **Kişisel nedenler** açısından bakıldığında telefon/internet bağımlılığı, sınav stresi, derslerde rezil olma korkusu, uyku problemi, konsantrasyon düşüklüğü, can sıkıntılığı, yurtdışındaki akranlarıyla kendini kıyaslamak, stresli durumlar, evde yaşanan olumsuz olaylar ve aile ile toplum baskısı katılımcıların okula

bağlılıklarını olumsuz etkileyen nedenlerdendir. **Derslerle ve okulla ilgili nedenlerde** dersleri/ödevleri sıkıcı, gereksiz ve zor bulmak; eğitim sürecini verimsiz/sıkıcı görmek; okuldan memnun olmamak ve okulu vakit kaybı olarak görmek; ders saatlerinin çokluğu/ uzunluğu/ erkenliği; performans ödevlerinin çokluğu; sevilmeyen dersler, sınavların üst üste gelmesi ve okulun öğrencileri önemsememesi katılımcıların okula bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir. **Öğretmenlerle ilgili nedenlerde** öğretmenlerin ılımlı olmaması, ayrımcılık yapması, yetersiz olması ve aşırı baskıcı davranması; öğretmenlerin ders anlatışından memnun olunmaması ve öğretmenlerle ilişkinin iyi olmaması katılımcılar tarafından belirtilen nedenlerdir. **Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili nedenlerde** ise Covid-19 pandemisi süreci, online eğitim, online eğitimde yaşanan veya online eğitimle ilişkili sorunlar dile getirilen nedenlerdendir. 12 katılımcı ise okula bağlılıklarını olumsuz etkileyen bir nedenin olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların okula bağlılıklarını olumsuz etkileyen nedenlerle ilişkili olarak öne çıkan görüşleri şu şekildedir:

“Bazen gerçekten sıkıldığım ya da çok zorlandığım bir ders olduğunda o gün okula gerçekten gitmek istemiyorum. Sabah yataktan bile kalkasım gelmiyor.” (Ö11)

“Günün 8 saati yani 8 ders saati bilgisayar karşısında oturmak insana gerçekten zor geliyor. Hele ki bu süreci biliyoruz, 1 sene 1 buçuk sene oldu. Ağustos’tan beri bizim derslerimiz devam ediyor, hala da devam ediyor. Yani sürekliliği sağlamak insan için zor, özellikle de bizim yaşımızdakiler için zor. Hani enerjini bir an önce atmak istiyor insan. Atamayınca biraz böyle sıkılmış, sıkışmış hissediyorsun. O yönü biraz sıkıcı.” (Ö15)

“Okuldaki öğretmenlerim (...) görevlerini çok da iyi yerine getirdiklerini düşünmüyorum. (...) Ders anlatışları olsun, derste tutamıyorlar yani insanları. Yüz yüze de olsa online da olsa bir şey fark etmiyor. (...) Ciddi bir şeylik var, yetersizlik vardı. Derste de tutamıyorlardı, öğrencilerle iyi de anlaşamıyorlardı, dersi güzel de anlatamıyorlardı. Böyle olunca insan gerçekten geri geri gidiyor okula giderken. Sınav haftası geliyordu mesela, (...) her şeyi kendimiz öğreniyorduk çünkü okulda bize katılan hiçbir şey yoktu. “Ben kendim yapabiliyorsam bunu, o zaman okula niye gidiyorum?” oluyordu.” (Ö29)

“Artık ikinci dönemin yarısından sonra filan artık bıkiyorsun okuldan, boyuna git gel git gel. Sıkıldığım için artık ondan sonra biraz olumsuz etkileyebiliyor. Havanın ısınması... Evde oturması daha mantıklı geliyor.” (Ö35)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecindeki okula bağıllık durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (23 katılımcı) bu süreçte (zamanı ve düzeyi değişen şekilde) kendini okula bağılı hissetmediği görülmüştür. Bu katılımcılar görüşmenin gerçekleştiği tarihlerde uzaktan eğitimin olması, tatil dönemine yaklaşılması ve okulların açılıp kapanması gibi nedenlerden dolayı bu süreçte okula bağılı hissetmediklerini dile getirmişlerdir. 11 katılımcı genel olarak okula bağılı hissettiklerini ancak Covid-19 pandemisi sürecinin ilk zamanlarında ve online eğitimin olduğu zamanlarda okula bağılı hissetmedikleri/bağıllıklarının düştüğü anlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı (Ö28) ise okula ne okula bağılı ne de okuldan kopmuş hissettiğini dile getirmiştir. Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecindeki okula bağıllık durumlarına yönelik görüşlerinde ön plana çıkan yanıtlar şu şekildedir:

“(...) kendimi okula bağılı hissediyorum çünkü öğretmenlerimin çok iyi olduğunu düşünüyorum ve bizlere her türlü destekte bulunuyorlar gerek kitap yardımı olsun gerek psikolojik açıdan destek olsun. O yüzden okula bağıllığım hala sabit.” (Ö9)

“O zaman ilk günlerde (...) bir-iki hafta, bir ay sürer geçer kafasındaydım. Fazla derslere de odaklanmıyordum. Sonra canlı derslere geçince girebileceğim bir cihazım olmadığı için de eksikliklerim çok fazla olmuştu. (...) O yüzden beni çok etkilemişti ve okula gitme şeyimi hani kesinlikle. Şu an sorsanız okula gitmek istiyor musun, şey yapmak istiyor musun derslerine? Şu an derslere bile girmek istemiyorum. Derslerle arama mesafe girmiş gibi hissediyorum, yani uzaklaşmış gibiyim.” (Ö11)

“(...) pandeminin ilk başında ben de herkes gibi biteceğine inanıyordum, özellikle bu iki hafta tatil olmuştu ya o zaman. Ben artık iki haftadan sonra yine okula döneceğim gibi hissediyordum. O anlarda bağıllığım devam ediyordu. Ama sonra iki hafta geçti artık, ben sonlara doğru okula dönemeyeceğimizi tahmin ediyordum az çok. Sonra bir daha dönemedik zaten. O dönemlerde biraz koştum gibi oldu bir hafta iki hafta. Ondan sonra tam gaz devam etti.” (Ö15)

“Yani bizim en temel sınıf 9. Sınıf, liseye başladığımız sınıf olduğu için hani. Hani bir de lise ortamına alışamadım açıkçası. (...) yeni bir ortama girdik ve hani çok alışamadık. Yeni arkadaşlar, yeni dersler. Onun için pek uyum sağlayamadım galiba. (...) Ne çok bağlıydım ne hiç bağlı değildim. Sonuçta derslerime filan katılıyordum ama beni bağlamayan, okulda olmamam. Öğretmenlerimi tanımamam.” (Ö28)

Katılımcıların bu süreçte okula bağlılık durumlarının Covid-19 pandemisi öncesi dönemdeki okula bağlılıklarıyla kıyaslamasına bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (24 katılımcı) Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılıklarının Covid-19 pandemisi süreci öncesine kıyasla (düzeyi değişen şekilde) azaldığını yani bu süreçte öncesine göre daha az bağlı olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu katılımcılar bunun, Covid-19 pandemisi süreci, online eğitimin varlığı, yüz yüze eğitimin olmaması/okula gidilememesi, aniden online eğitime geçilmesi, bu süreçte kopukluk yaşamaları ve okul derslerini öğrenebileceği alternatif yolları bulması gibi nedenlerden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. 8 katılımcı bu süreçte bazı ufak istisnalar haricinde okula bağlılık durumlarının öncesine göre değişmediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar, bunun bu süreçten önce de hali hazırda okula bağlı olmamaları, bu süreçte okuldaki sosyal ilişkilerini başka yollarla sürdürmeleri, kendi istekleriyle okula bağlı kalmaya devam etmeleri ve okudukları alanın eşit ağırlık olması gibi nedenlerden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. 3 katılımcı (Ö7, Ö5, Ö23) ise bu süreçte öncesine kıyasla okula bağlılıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar, bu süreçte öncesine kıyasla okula gitme isteklerinin arttığını, okulun ciddiyetine vardıklarını ve okula yönelik bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecindeki okula bağlılık durumlarının Covid-19 pandemisi süreci öncesi dönemle kıyaslanmasına ilişkin öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Bence benim okula bağlılığımı etkiledi çünkü Koronavirüs dönemi sayesinde ben okulu sevdiğimi anladım. Okulun bizi eğittiğini, iyi bir yer olduğunu anladım. Ben okul zamanı okulu sevmezdim, keşke olmasa keşke gitmesek filan derdim fakat korona sayesinde okulun iyi bir yer olduğunu fark ettim. Koronavirüs okula daha fazla gitme isteğimi artırdı diyebilirim. Daha öncesinde böyle bir hissiyatım yoktu. Okula gitmeyelim, hep uzaktan olsun uzaktan bilgisayardan verilsin derdim. Keşke demeseydim.” (Ö7)

“Okula bağlılık tabii ki azaldı çünkü bundan önceki süreçte sürekli okula gitmek zorundaydım. Fakat şimdi okullar kapalı. Tam bir buçuk yıldır ben hiç okula gitmedim ve okula bağlılığım oldukça azaldı. Okuldaki öğretmenler bir zorunluluk haline gelmedi benim için çünkü Youtube’da, başka platformlarda daha kısa zamanda öğrenebileceğim öğretmenler olduğunun farkına vardım. Bunun da bağlılığımı bir tık azalttığımı düşünüyorum kendi adıma.” (Ö9)

“Yüz yüze olduğumuzda da öğretmenlerin söylediği şeyleri kafama kaydetmek zorundayım, online olduğunda da. (...) O yüzden etkilemediğini düşünüyorum.” (Ö12)

Katılımcılar Covid-19 pandemisi sürecinde kendilerini okula derinden bağlı hissettiği anlara ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (18 katılımcı) bu süreçte kendilerini okula bağlı hissettiren bir anın olmadığını belirtirken bir katılımcı (Ö22) okula bağlı olmayı anlamsız bulduğunu ifade etmiştir. Geri kalan katılımcıların (16 katılımcı) görüşleri ise öğretmenlerle ilgili durumlar, Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili durumlar, arkadaşlarla ilgili durumlar ve okul ile ilgili durumlarda ortaklık göstermektedir. **Öğretmenlerle ilgili** olarak öğretmenin ilgisi, desteği, güveni ve motive etmesi, online derslerde ders anlatışı iyi olan öğretmenlerin dersi, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olunması ve dersi veren öğretmenin değişmesi sayesinde dersi daha iyi anlaması durumlarının katılımcıları okula bağlı hissettirdiği görülmektedir. **Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili** olarak katılımcılar sınav zamanları okula gitmelerinin, Covid-19 pandemisi süreciyle birlikte online eğitimin başlamasının, online eğitimde başarılı olabilmenin ve okulların yüz yüze devam etmeyeceğini anlamının hissettirdiği duyguların bu süreçte onları okula bağlı hissettirdiğini dile getirmişlerdir. **Arkadaşlar ile ilgili** olarak arkadaşlarını özlemek ve yeni edinilen arkadaşlar tarafından benimsenme katılımcılara kendini okula bağlı hissettirmiştir. Katılımcıların kendini okula bağlı hissettiren **okul ile ilgili** durumlarda ise okulun fiziki özelliklerini beğenme, okul etkinliklerinde yer alma ve okulun ilk günü ceza alma yer almaktadır. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Bizim sınavlarımız oldu. Sınavlar için okula gittiğimizde keşke okul olsaydı dedik. Bütün arkadaşlarımız bunu dedi keşke hep birlikte olsak dedik. (...) Bu zamanlarda kendimi okula bağlı hissettim.” (Ö7)

“Yeni arkadaşlarım birden bana çok iyi davranması beni mutlu etmişti evet. (...) lise için buraya gelmiş biriyim. Ve birkaç arkadaşımın hiç tanımadan beni bu şekilde anlayabilmesi beni mutlu etmişti.” (Ö11)

“Online eğitimdeki matematik öğretmenimin dilinden pek anlamıyorum. Ama karma eğitime geçtiğimiz kısa bir süre içerisinde matematik öğretmenim değiştiğinde dersleri çok daha iyi anlamaya başlamıştım ve konsantrasyonum da artmıştı o süreçte. Daha fazla çalışmaya, daha istekle çalışmaya başlamıştım bunu sayabilirim.” (Ö12)

“Okulun ilk günü ceza almıştım. (...) Yani kendimi biraz hani okula şey hissettim yani sanki bu okulda öğrenciymişim gibi hissettim. Tabii ki de öğrenciyim ama daha bir şey hissettim yani, daha ait.” (Ö28)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde kendilerini okula derinden bağlı hissetmediği anlara ilişkin görüşlerine bakıldığında 11 katılımcının bu süreçte okula bağlı hissetmediği bir an yaşamadığını belirttiği görülmektedir. Kalan katılımcıların (24 katılımcı) görüşleri ise Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili durumlar, öğrencinin kendisiyle ilgili durumlar ile okul ve öğretmenlerle ilgili durumlarda ortaklık göstermektedir. **Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili durumlara** bakıldığında katılımcılar online eğitimin olduğu/ yüz yüze eğitimin olmadığı/ okula gitmedikleri, online derslerde internetle ilgili sıkıntılar yaşadıkları, online eğitimde uygulamalı (meslek) dersleri göremedikleri ve bu nedenle bu derslerin verimsiz olduğu, online derslerin yüz yüze eğitimden daha disiplinsiz olduğu, online derslerin erken başladığı ve tatiller ile okul kapanmalarının yaşandığı zamanlarda okula bağlı hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların okula bağlı hissetmemesine neden olan **öğrencinin kendisiyle ilgili durumlarda** online dersleri anlamadıkları, online derslerden sıkıldıkları, online derslere girmeye üşendikleri ve bu derslere katılmak istemedikleri, online eğitimde ders notlarında düşüşlerin meydana geldiği, okulda öğrenebileceği bilgiyi internetten öğrenebileceğini fark ettikleri, uygun teknolojik aletlere sahip olunmaması nedeniyle online derslere katılamadıkları, online derslere katılamama nedeniyle geride kaldıkları, okulundaki diğer öğrencilerin davranışlarından utandıkları anlar yer almaktadır. **Okul ve öğretmenlerle ilgili durumlara** bakıldığında ise katılımcılar öğretmenlerin öğrencileri anlamamaya başladığını düşündükleri, öğretmenlerin dilinden anlamadıkları, okul kural ve politikalarını saçma buldukları ve bunlardan rahatsız oldukları ve bazı öğretmenlerin online eğitimde keyfi ve disiplinsiz

davrandıklarını düşündükleri anlarda okula bağlı hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Bu uzaktan eğitim ardından biz sınav olduk, birinci dönem sınavlarını olduk ve notlar düşünce benim okula bağlılığım azaldı diyebilirim.” (Ö5)

“Mesela okul hayatında öğretmenlerle yüz yüze mesela tahtada işleyerek, defterimize yazarak özellikle, ders konu işliyorduk. Mesela uzaktan eğitimlerde mesela hocanın bağlantısı kötü oluyor, kesile kesile anlatıyor. Hoca anlatıp dersi kapatınca işte bir şey anlaşılıyor.” (Ö32)

“(…) hani okula giderken sabah uyandığımız için bir gitme arzusu oluyor ya. Ama evdeyken uzaktan eğitimde tabii öyle bir şey yok ya. O yüzden o an bir soğuma hissi geliyordu bana, yani alışkın olmadığım bir durum olduğu için.” (Ö26)

“Bazen hani öğretmenin keyfi yüzünden. Ders açamıyordu. Ben o sabah kalkmak zorundayım mecburum çünkü. O gün saat sekizde ders varsa sekizde kalkmak zorundayım. O da herhangi bir sebepten dolayı açamıyor. Nedenini bilmiyorum açıklama yapmadığı için. Yani niye haber vermezsin ki? Niye böyle oluyor? Uzaktan olunca yani öğrenciler değil bence öğretmenler de ipin ucunu bırakmaya başladı diye düşünüyorum.” (Ö33)

Katılımcıların olağan okul yaşantısında (Covid-19 pandemisi sürecinin yaşanmadığı herhangi bir zaman diliminde) kendilerinin ve diğer öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerine bakıldığında 4 katılımcının (Ö2, Ö7, Ö16, Ö20) genel açıdan durumun iyi olduğunu ve yapılacak bir şeyin olmadığını ve bir katılımcının (Ö26) ise fikrinin olmadığını belirttiği görülmektedir. Diğer katılımcıların (30 katılımcı) öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması için yapılması gerekenlere dair görüşleri öğretmenlere ilişkin istekler, okula, okul işleyişine ve okul idaresine ilişkin istekler, mevcut eğitim uygulama ve politikalarına ilişkin istekler ve sosyal etkinliklere ilişkin istekler konularında ortaklık göstermektedir. **Öğretmenlere ilişkin isteklerde** öğrencilere eşit ve ılımlı davranılması, katılım göstermeyen öğrencilere özel ilgi gösterilmesi, derslerin eğlenceli işlenmesi, öğrencilere dersleri sevdirecek etkinliklerin yapılması, daha samimi ve daha anlayışlı olunması, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sık sık değerlendirilmesi ve bu ilişkinin iyileştirilmesi/güçlendirilmesi gibi uygulamalar dile getirilmiştir. **Okula, okul işleyişine ve okul idaresine ilişkin isteklerde** öğrencilere

eşit davranılması, okul idaresinin daha samimi olması, disiplinin bunaltıcı olmaması, okul binasının fiziksel özelliklerinin iyileştirilmesi, okulda verilen eğitimin düzeltilmesi, öğrencilere isteklerinin sorulması, öğrencilerin başarılı olduklarında takdir edilmesi, sadece ders odaklı olunmaması gibi uygulamalar belirtilmiştir. **Mevcut eğitim uygulama ve politikalarına ilişkin isteklerde** eğitim sisteminin/sürecinin iyileştirilmesi, dil eğitiminin iyileştirilmesi/ daha nitelikli olması, eğitimin teknoloji çağına uygun hale getirilmesi, bilgisayar/telefon getiriminin ve kullanımının serbest olması, ders sürelerinin/ sayılarının azaltılması, sınıf ve öğrenci sayılarının düşürülmesi ve okulun daha geç başlaması gibi uygulamalar ifade edilmiştir. **Sosyal etkinliklere dair isteklerde** ise okul içinde veya dışında sıklığı değişen şekilde öğrencileri bir araya getirebilecek müzik, spor, gezi, kamp, bahar şenliği gibi sosyal etkinliklerin yapılması ve ödüllü yarışmaların düzenlenmesi gibi uygulamalar dile getirilmiştir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“İdare çok fazla ders ders... Yani sadece ders konusunda yetkili ya bazen. Arada böyle gelip çocuklara “Çocuklar nasılsınız?” filan... Yani biraz daha samimi davranabilir yani arkadaş gibi. (...) Mesela rehber öğretmen daha şey ya, çocuklarla iç içe gibi. Rehber öğretmenine yüklüyorlar bu samimiyet görevini. Müdür daha iç içe olabilir. O zaman daha bağlı hissedebiliriz diye düşünüyorum.” (Ö6)

“ (...) daha çok yazılımsal dersler dersler görmek isterdim. (...) Milli Eğitim tarafından okullara iyi kalitede bilgisayarların konulmasını ve bilgisayarların öğrencilerin kullanımına her zaman açık olmasını isterdim mesela. Bundan sonra her şey yazılımsal olacağı için öğrencilerin de en iyi derecede bu konuda eğitilmesi lazım. (...) Eğer böyle olsaydı geçtiğimiz yıllarda herkes daha fazla okula bağlı olacaktı çünkü bu Z kuşağı, eğitimden çok artık bilgisayarı, tableti filan benimsemiş durumda ve bunları da okula bağlılık adına bilgisayar kullanımına izin verilmesi lazım.” (Ö9)

“Eğitim kitaplarının (alan kitapları, okuma kitapları, ek dersler) ucuzlaması. Öğretmenlerden göreceğimiz dersleri seçme imkânımızın olması. Dil eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesi, lise mezunu bir öğrencinin B2-C1 seviyesi akademik İngilizce'ye ve B1 seviyesi ikinci yabancı dile sahip olması. Bunların okula olan düşüncelerimizi daha pozitif hale getireceğini ve bağlılığımızı artıracakı düşünüyorum.” (Ö12)

“(...) aslında eğlenceli bir şekilde öğretmenlerin ders anlatması, bize zevk olarak ders anlatması. Mesela bazı öğretmenler oluyor. Hani böyle derse giriyor, yavaş yavaş ağır ağır böyle çok böyle şey anlatıyor. Bir öğretmen geliyor, eğlenceli, neşeli, işte sorular sorarak geçiriyor dersi. Daha çok zevk alıyorsun.” (Ö28)

“Etkinlikleri biraz fazlalaştırabilirler. Sınavların olmaması mesela. Artık bazı derslerin, hepsi değil, bazı derslerin kısaltılması misal. Mesela biri sözelcidir ben sayısalcıyım. O sayısal görmez ben sözel görmem. Mesela ben edebiyat dersini pek anlamıyorum, edebiyat dersine girmek de istemiyorum. Ne oluyor, okula bağlılığım düşüyor.” (Ö35)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde kendilerinin ve diğer öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerine bakıldığında 6 katılımcının Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracak bir şeyin yapılamayacağını belirttiği görülmektedir. Diğer katılımcılar (29 katılımcı) ise Covid-19 pandemisinin bitmesi, okulların gerekli tedbirler alınarak en doğru zamanda açılması, sosyal mesafe kuralına uyularak öğrencilerin sevebileceği ders dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, online eğitim uygulamalarında ders dışı sohbetlerin yapılması, teknolojik aletlere sahip olmayan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere cihaz dağıtılması, online eğitimin kaldırılması ve yüz yüze eğitimin artırılması gibi durumların Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencinin okula bağlılığını artırabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri arasında öne çıkan görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye genelinde telefonu, bilgisayar, tableti olmayan birçok öğrenci var. Onların tespit edilip bulunması gerek bence. İnterneti olmayan öğrenciler de var. Bir de yüz yüze eğitimin başlatılmasını isterdim.” (Ö2)

“Yüz yüze olsa zaten katılırdım. Ama mesela onlineda zaten (...) sabahın köründe olmak yerine biraz daha saat 10-11 tarzı olursa o zaman daha çok katılım olacağını düşünüyorum. Benim açımdan ben daha çok katılırdım.” (Ö8)

“Bence öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması için, ne kadar virüs yayılımı sürse de, öğrencilerin haftanın bir ya da birkaç günü okula çağırıp insanları sosyalleştirmek lazım. İnsanları sosyalleştirmek lazım. İnsanları sosyalleştirdince zaten öğrenciler arasında bir bağ olunca zaten öğretmenlere de yansıtacak. Öğretmenler daha iyi eğitim verecek ve öğretmenlerin ve öğrencilerin birbiri arasında kurduğu

olumlu ilişkiler öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracak, ders notlarını artıracak, ülkeye faydalı insanların yetiştirilmesini sağlayacak.” (Ö9)

“Online eğitime giriş zorunluluğunun olmaması bence tamamen.” (Ö12)

3.1.3.3. Öğretmenlere ve Okul Personellerine Yönelik Bağlılık

Araştırmanın beşinci problemi öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenler ve okul personelleri ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Buradan hareketle bu başlıkta katılımcıların yanıtlarının analizi yer almaktadır.

İlgili veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (28 katılımcı) Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenleri ve/veya okul personelleriyle olan iletişimlerinin ve ilişkilerinin genel olarak iyi olduğu görülmektedir. 5 katılımcı öğretmenlerin ilgilenmemesi, iletişim azlığı ve liseye yeni geçme nedeniyle öğretmenleri ve okul personeli tanıyama gibi nedenlerle öğretmenlerle ve okul personelleriyle olan iletişim ve ilişkilerinin kötü olduğunu belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise *“Hiçbir öğretmenle çok fazla yakın bir ilişki kurmam ya da böyle kötü bir ilişki kurmam. Nötrüm.” (Ö29)* ve *“Beni seven öğretmenleri ben de seviyorum, sevmeyenleri sevmiyorum.” (Ö22)* öğretmenleri ve okul personelleri ile ilişkilerini bu ifadeler ile açıklamışlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (19 katılımcı) bu süreçte öğretmenler ve okul personelleriyle olan iletişimlerinin ve ilişkilerinin değişmediğini dile getirmiştir. Katılımcılar bu süreçte öğretmenleri ve okul personelleriyle olan iletişimlerinin devam ettiğini, sürekli irtibat halinde olduklarını, online eğitimin sayesinde iletişimi sürdürdüklerini ve Covid-19 pandemisi süreci öncesinde var olan iletişimsizliğin devam ettiğini belirtmişlerdir. 14 katılımcı iletişim ve ilişkilerinin düzeyi değişen şekilde ve daha çok uzaktan eğitim sürecinde olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar bu süreçte öğretmenleri ve okul personelleriyle olan ilişkileri ve iletişimlerinin daha kötü hale geldiğini, iletişimsiz kaldıklarını, aralarındaki iletişimin ve samimiyetin azaldığını ve öğretmenlere sevgilerinin azaldığını dile getirmişlerdir. 2 katılımcı (Ö3 ve Ö33) ise bu süreçte iletişim ve ilişkilerinin olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcıların öğretmenleri ve okul personelleriyle olan iletişim ve ilişkilerine dair öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Birçoğunu göremiyoruz, soru soramıyoruz, birçoğuyla telefonla iletişim kuruluyor. İletişimimiz azaldı.” (Ö2)

“Yok etkilenmedi. Aksine daha çok durumumu sorar oldular daha çok ilgilenmeye şey yaptılar. Her derse girişimde “Bugün nasıl hissediyorsun, nasıl çalışıyorsun, şöyle misin böyle misin?” İletişimimiz aslında bu canlı derslerle daha sık oldu, olumlu etkiledi.” (Ö3)

“Koronavirüs süreci olumsuz olarak etkiledi çünkü okulda yüz yüze daha iyi olabiliyordu. Fakat uzaktan eğitimde istediğimiz zaman bazı hocalara ulaşamıyoruz, bir sıkıntımız olduğunda haber veremiyoruz. Bu yüzden olumsuz etkilendi bence. Örneğin performans ödevi verdiler. Bazı hocaların telefon numarası yoktu, bazılarının vardı. Şurayı doğru mu yaptık, yanlış mı yaptık, sormak için ulaşamadık. O yüzden sıkıntı oldu.” (Ö7)

“(…) bu süreçte nasıl desem... Hem tanımıyoruz hem çok yakın hissetmiyoruz göz göze gelemediğimiz için. Göz göze öğretmenle şey yapmak daha iyi bence. Ve bu süreçte şey gibi oluyordu, yabancıymışsın, yabancıyla konuşuyormuşsun gibi.” (Ö11)

“Hayır, yani onlara soru gönderdim. İstedğim zaman konuştum, sohbet de ettim. Bir sorun yok.” (Ö26)

Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencileri motive etmesi açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu (25 katılımcı) bu süreçte onları motive eden öğretmenlerinin olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar öğretmenlerinin onları motive etmek için derste dikkatleri azaldığında muhabbet ettiklerini/aktiviteler yaptıklarını, (özellikle rehber öğretmenlerinin) videolar izlettiklerini ve konuşmalar gerçekleştirdiklerini, motive edici ve samimi sözler söylediklerini, üniversite sınavı ve gelecek hakkında bilgilendirip pozitif örnekler verdiklerini, mezun öğrencileri derslere konuk aldıklarını ve sosyal aktiviteler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili olarak ise katılımcılar öğretmenlerinin bu süreç hakkında bilgi verip önerilerde bulduklarını, telkin eden, sakinleştiren ve umut veren cümleler kurduklarını ve onları rahatlatmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu katılımcılardan ikisi (Ö12 ve Ö33) bu süreçte öğretmenleri onları motive etmek için yaptıklarının kendilerini motive etmediğini belirtmiştir. 8 katılımcı ise öğretmenlerinin onları bu süreçte motive etmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerinin bu süreçte yalnızca dersi anlatıp geçtiklerini ve kızıp söylenerek, diğer sınıflardaki öğrencilerle

kiyaslayarak ve aşığalayarak motive etmek bir yana var olan motivasyonlarını da düşürdüklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların öne çıkan görüşleri şu şekildedir:

“Bizim bir (...) hocamız var sürekli yani arada rehberlik saatleri yaparız kendisiyle. Yani çok etkili oluyor bu, bize motivasyon açısından çok şey yapıyor. Öncelikle hedeflerimizi belirliyoruz yoksa. Varsa da bunun için ne yapmalıyız veya nasıl yaparsak bunu başarabiliriz? Bir program düzenliyoruz. Veya içimizdeki sıkıntıları birbirimizle paylaşıyoruz rehberlik saatinde. Bu şekilde yükümüzü boşaltıyoruz. Motivemiz daha iyi oluyor, kafamız daha da bir yerinde oluyor. Bu şekilde iyi oluyoruz.” (Ö5)

“(...) ediyorlar genelde, “İnşallah bu süreç bitecek, yüz yüze eğitim başlayacak, sizleri de çok özledik.” diyorlar. (...) Moralimizi yükseltmeye çalışıyorlar.” (Ö7)

“(...) motive eden hocalar kendi aralarında sürekli bir şey planlıyorlar, bize de söylüyorlar planlarını. Gerçekleşmese bile söylüyorlar. Ama yaptıkları birçok iş var yani. Dediğim gibi mezunlarla görüştürüyorlar bizi. Kendileri olsun sürekli konuşuyorlar zaten bizle. Konu kazanım sınavları filan hazırlıyorlar, iki-üç ayda bir oluyor bu. Sadece sözle kalmıyor, yaptıkları birçok iş var bize karşı.” (Ö15)

“Hoca sadece anlatıyor kitap üzerinden. Göstermiyor ya da etkileşim olmuyor.” (Ö20)

“Yani tabii herkes belirli açıklamalar yapıyordu motive etmek için. Yani herkes aynı konuşmadı sanki birbirinden kopyala yapıştır gibi yapıyorlardı. O yüzden öğrenciler mesela pek dikkat etmiyordu. Dikkat çekmiyorlardı yani. Herkes aynı konuşmayı yapıyordu. Biri farklı konuşmuyordu.” (Ö33)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde daha çok katılım gösterdiği derslere bakıldığında katılımcıların en çok katılım gösterdiği derslerin matematik, edebiyat, tarih, coğrafya, fizik, kimya ve biyoloji gibi ana dersler olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu (32 katılımcı) bu derslerin ana ve zorunlu dersler olması, ilgi alanına girmesi, daha önemli dersler olması, bu derslere katılımın zorunlu tutulması, bu dersleri sevişi ve eğlenceli buluşu, üniversite sınavının varlığı ve üniversite sınavı odaklı olmaları gibi nedenlerden dolayı bu derslere daha çok katılım

gösterdiklerini dile getirmişlerdir. 3 katılımcı (Ö1, Ö3 ve Ö11) ise daha çok katılma sebebi olarak öğretmenlerini göstermiş ve şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Öğretmenimin çok üzerime düşmesinden kaynaklanan bir şey kimya dersini bu kadar sevmem.” (Ö1)

“Derslerin öğretmenlerini tabii ki seviyorum. Tarih dersine girerken çok eğleniyorum mesela. Tarih dersini seviyorum. Çağdaş ve İnkılap derslerini, ayrı ama aynı hoca giriyor. İkisine de severek giriyorum o yüzden.” (Ö3)

“Çünkü matematik hocamız bir dönem değişmişti ve hocayı çok fazla sevmeye başlamıştım. Matematik ve edebiyat hocamız yani sınıf hocamız, çok fazla katılıyordum. Yani konuşmasam, mikrofonum bozuk olsa bile chatten yazmaya çalışıyorum. Sürekli aktiflik göstermeye çalışıyorum.” (Ö11)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde daha az katılım gösterdiği derslere bakıldığında ise katılımcıların en az katılım gösterdiği derslerin beden, din, felsefe, görsel sanatlar ve yabancı dil dersleri gibi dersler olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (32 katılımcı) bu derslerin ilgilerini çekmemesi, kendi alanları dışında olması, üniversite sınavında yer almaması nedeniyle bu derslere ihtiyaç duymamaları, diğer dersleri daha önemli görmeleri, bu dersleri sevmemeleri ve verimli olmadığını düşünmeleri ve özellikle beden dersinin online eğitimde yapılmasının zor olması gibi nedenlerden dolayı bu derslere daha az katılım gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Diğer katılımcılar (Ö6, Ö10 ve Ö12) ise daha az katılma nedeni olarak öğretmenlerini göstermiş ve bunu şu ifadelerle açıklamışlardır:

“Hem sevmiyorum hem diyecek bir şeyim çok olmuyor matematik dersinde. Hoca soruyu çözüyor geçiyor. Öyle geçiyor derslerimiz.” (Ö6)

“Bazı hocalar kilitler ya, kilitlemiyordu. Biraz sinirli bir hocaydı.” (Ö10)

“Öğretmenimin dilinden gerçekten neredeyse hiç anlamıyorum ve daha önemli bir işim olduğunda o işi seçiyorum genelde.” (Ö12)

Covid-19 pandemisi sürecinde ve öncesinde öğretmenlerle olan ilişkinin okula bağlılık üzerindeki etkileri açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (22 katılımcı) öğretmenleriyle olan ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerinde etkisi olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu katılımcıların arasından 13 katılımcı öğretmenleriyle olan ilişkilerinin okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini (düzeyi ve

zamanı değişen şekilde) dile getirmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerinin artan ilgilerinin/ilgilerinin artmasının, öğretmenleriyle iletişimleriyle ilişkilerinin iyi olmasının ve onlarla rahatça konuşabilmelerinin, öğretmenlerini sevmelerinin, öğretmenlerinin motive ediş ve samimiyetinin, öğretmenlerin gerçekleştirdiği okul aktivitelerinin ve derslerine girmelerine yardımcı olmalarının okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö18, “(...) o dersin öğretmenlerini sevdiğim zaman daha çok katılma isteğim oluyor yani. Veya o hocanın konu anlatışını sevmem bile etkili oluyor.” ve katılımcı Ö28, “Öğretmenlerle bir kere iyi bir ilişki kurduğunda okulu daha çok seviyorsun, öğretmenler de seninle ilgileniyor.” diyerek öğretmenleriyle ilişkisinin iyi olmasının okula bağlılığını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

6 katılımcı bu süreçte ve öncesinde öğretmenleriyle olan ilişkilerinin okula bağlılıklarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılar bu durumun bu süreç ile ilgili olarak öğretmenlerin online eğitimde hızlı ders anlatmasından, online eğitimde öğretmenleri dinlemek istememelerinden ve online eğitimde yüz yüze eğitim kadar öğretmenlerle etkileşimin olmamasından; bu süreçten öncesinde ise sevmediği öğretmenlerin varlığından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Bunlara ek olarak katılımcı Ö12, “Dersinde çok fazla bunaldığım öğretmenlerimin derslerine olan motivasyonum düştüğü için bir yerden sonra evden tek başıma konuları yetiştiremeyince o dersi bırakıyorum, çalışmıyorum.” ve katılımcı Ö24, “Öğretmenlerimle hani, tanımadığımız için birbirimizi, okula daha az bağlı olduğumu düşünüyorum.” ifadeleri ile öğretmenlerin derslerinde bunalıp motivasyonu düştüğü ve bu süreçte öğretmenleri tanıma fırsatı bulamadığı için bu süreçte öğretmenleriyle olan ilişkilerinin okula bağlılıklarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenleriyle olan ilişkilerinin okula bağlılığını etkilediğini söyleyen ancak bunun duruma göre değiştiğini belirten 3 katılımcı (Ö7, Ö14 ve Ö22) bulunmaktadır. Bu katılımcılardan Ö7, “Mesela bir hocayla aram kötü olsa okula gitmek istemeyebilirdim ya da bir hocayla aram iyiyse onu sevdiğim için onun dersi olduğu için okula gitmek isteyebilirim.” diyerek bunun öğretmenini sevmesi ve onunla arasının iyi olup olmamasına göre değiştiğini dile getirmiştir. Katılımcı Ö14 de “Bazen dersler çok güzel geçiyorken bazı dersler hiç geçmiyor. Yani canımız sıkılıyor bazı derslerde.” ifadesi ile okula bağlılığının bazı öğretmenlerinin derslerinde olumlu, bazı öğretmenlerinin dersinde ise olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcı Ö22 ise

“Negatif yaklaşanlar zaten kötü yönde etkiliyor. Pozitif yaklaşanlar da pozitif yönde etkiliyor.” diyerek okula bağlılığının öğretmenlerinin ona yaklaşımına göre bazen olumlu bazen olumsuz olarak etkilendiğini ifade etmiştir.

13 katılımcı ise bu süreçte öğretmenleriyle olan ilişkilerinin okula bağlılıklarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bunun nedeni olarak bu süreçte öğretmenleriyle iletişimlerinin ve ilişkilerinin aynı kalmasını ve öğretmenlerinin ilgisinin aynı şekilde devam etmesini öne sürmüşlerdir. Bu nedenlere ek olarak katılımcı Ö9, *“Çünkü öğretmenler sadece bize eğitim veren kişiler. Çok da fazla psikolojik bir bağlantı kurmayı mantıklı bulmuyorum açıkçası.”* ifadesi ile öğretmenleriyle duygusal bağ kurmayı gerekli bulmadığı için öğretmenleriyle olan ilişkisinin okula bağlılığını etkilemediğini dile getirmiştir. Katılımcı Ö23 ise *“Çünkü zaten öğretmenlerle pek yoğun bir ilişkim yoktu. Kendi isteğimle bağlıyım.”* diyerek öğretmenleriyle arasında okula bağlılığını etkileyecek kadar bir ilişkinin olmadığını ifade etmiştir.

3.1.3.4. Akranlara ve Arkadaşlara Yönelik Bağlılık

Araştırmanın altıncı problemi, öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde akranları ve sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerini ve bu ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Buradan hareketle bu başlıkta katılımcıların yanıtlarının analizi yer almaktadır.

İlgili veriler analiz edildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (27 katılımcı) genel olarak akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla zamanı ve düzeyi değişen şekilde paylaşımlarda bulunduğunu belirttiği görülmektedir. Katılımcılar arkadaşlarıyla/ akranlarıyla okulda olan olayları, ödevleri, dersleri, çözdükleri/çözemedikleri soruları, sınav zamanlarında sınavın nasıl geçtiği ile sınav notlarını ve elde edilen başarıları paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar bunu yüz yüze ve telefon (ör: arayarak, mesajlaşarak ve sohbet uygulamalarını kullanarak) ile bilgisayar (ör: online oyun oynarken) yoluyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. 8 katılımcı ise akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

Akranlarla/ sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (32 katılımcı) akranlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinin genel olarak iyi olduğu görülmektedir. Bir katılımcı (Ö34) akranlarıyla ve sınıf

arkadaşlarıyla olan ilişkisinin orta olduğunu; iki katılımcı ise (Ö1 ve Ö3) ilişkisinin pek olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinin akranlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkisine olan etkisi açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (24 katılımcı) Covid-19 pandemisi sürecinde akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin etkilendiğini belirttiği görülmektedir. 22 katılımcı bu süreçte akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin (düzeyi değişen şekilde) olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar bunun Covid-19 pandemisi sürecinde okula gidilememesi ve eve kapanılması/dışarı çıkılamaması nedeniyle arkadaşlarıyla görüşmemeleri veya daha az görüşmeleri, iletişimlerinin zayıflaması, online eğitim nedeniyle birbirinden uzak kalmaları, sosyalleşememeleri ve arkadaşlarıyla faaliyetler yapamamaları gibi nedenlerden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Bu süreçte akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini söyleyen katılımcıların görüşleri arasında ön plana çıkan görüşler şu şekildedir:

“Mesela uzakta olan arkadaşlarım vardı, aynı okulda her gün görüşüyorduk. Çok güzel arkadaşlığımız vardı. Fakat Koronavirüs olunca artık görüşemiyoruz, anca mahalledeki arkadaşarımla.” (Ö7)

“Yani sürekli mesajlaştığımız için yüz yüze bulduğumuzda resmen konuşamıyoruz, dilimiz tutuluyor. Konuşmayı unutmuşuz gibi.” (Ö12)

“Yüz yüze daha iyiydi sonuçta samimiyet oluyordu hani insanla göz göze geldiğimiz zaman birbirine inanıyordu yani ama sosyal medya üzerinden çeşitli uygulamalardan bir samimiyet tabii ki yakalanamıyor.” (Ö13)

“Hep arkadaşlarımızla bir araya gelip akşama kadar oturuyorduk mesela. Yasak gelince belirli bir saate kadar oturup hiç konuşamıyorduk. Olumsuz bir etkilenme oldu.” (Ö32)

Covid-19 pandemisi sürecinde akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkilerinin sadece olumlu etkilendiğini dile getiren katılımcı ise bulunmamaktadır. Katılımcılardan Ö22, bu süreçte bazı arkadaşlarıyla iletişiminin ve ilişkisinin olumlu bazı arkadaşlarıyla olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Bu süreçte akranlarıyla/ arkadaşlarıyla iletişiminin ve ilişkisinin hem olumlu hem olumsuz etkilendiğini dile getiren katılımcı Ö11 bu konuda şunu söylemektedir:

“İkisinden de diyebiliriz. Pozitif olarak hani bazı insanların nasıl olduğunu görebiliyorduk hani çok yakın olduğu için hep bize samimi geliyordu ama uzaktan olunca hani bizimle konuşmak istemediklerini görüyorduk. (...) Belki de az önce dediğim negatif bir şeydi, bana göre pozitif bir şey ama. Negatif olarak da bazı arkadaşlarımın çok soğuk biri olduğunu görebildim.” (Ö11)

11 katılımcı bu süreçte akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin ve ilişkilerinin etkilenmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu süreçte akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla görüşmeye ve konuşmaya devam etmeleri, iletişimlerini sürdürmeleri, hep haberleşmeleri, bu sürecin bağlarını etkilememesi ve zaten arkadaşının olmaması gibi nedenlerden dolayı akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkilerinin bu süreçten etkilenmediğini dile getirmiştir. Bu katılımcıların arasından Ö33, *“Elimdeki teknolojik aletlerle bağımı koparmamaya çalıştım. Elimden geldiğince idare etmeye çalıştım.”* diyerek bu süreçte bağlarını korumaya çalıştığı için akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkilerinin etkilenmediğini belirtmiştir.

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkisinin okula bağlılık üzerindeki etkileri açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (19 katılımcı) akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkilerinin okula bağlılıklarını etkilediğini dile getirdiği görülmektedir. Bu katılımcılardan üçü (Ö18, Ö23 ve Ö33), *“Mesela bir hiç anlamadığımız sınıfta derse girmek var bir de anlaştığınız, onlarla konuşmak için bile gittiğimiz bir okul var. (...) Birinde hiç gitmek istemeyeceksiniz, birinde yani en azından bir şeyler yaparız diye bile gidebiliyorsunuz.” (Ö18); “Arkadaşlarım okulda olduğunda okula gelmeyi daha çok istiyorum. Olmadıklarında yalnız kalıyorum, canım sıkılıyor.” (Ö23) ve “(...) onlar olumsuz konuştuklarında benim de beynime olumsuz şeyler sokuyorlar. Olumlu konuştuklarında olumlu şeyler sokuyorlar. Tabii ki yani etkiliyor yani konuşmalarına göre.” (Ö33)* ifadeleri ile bu etkinin olumlu veya olumsuz olmasının duruma ve zamana göre değiştiğini dile getirmişlerdir.

Yine bu katılımcılardan olan Ö7, *“Arkadaş açısından evet. Ama yüz yüze eğitim olsaydı fark etmezdi.”* ifadesi ile akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin sadece online eğitim sürecinde okula bağlılıklarını etkilediğini belirtmiştir. Katılımcı Ö24 de *“Yani daha çok konuşsaydık daha çok gelmek isteyecektim bu yıl.”*

diyerek akranları/ sınıf arkadaşlarıyla iletişim düzeyinin artması durumunda okula daha bağlı olabileceğini dile getirmiştir.

9 katılımcı, akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkisinin okula bağlılık üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar akranlarının/ sınıf arkadaşlarının, bu süreçte onlarla uzun süre görüşmemiş olmalarının, onlarla iyi geçinmelerinin, birbirlerini motive etmelerinin, okul sonrasında onlarla gerçekleştirecekleri aktivitelerin varlığının ve sosyalleşme isteklerinin okula bağlılıklarını ve okula gitme isteklerini artırdığını dile getirmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri arasında öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Pozitif yönde etkilediğini söyleyebilirim. Yani okula gitmek daha o zaman şey oluyor yani, kolay oluyor. (...) İletişime geçtiğin birilerinin olması da seni okula gitmek anlamında pozitif etkiliyor.” (Ö31)

“Mesela ben iki hafta önceki okula surf onlar için gittim. Neler oluyor neler bitiyor diye bir gidelim dedi. Benim canım hiç istemiyordu ama onlar için gittim yani. Bu da okula bağlılığımı olumlu etkiledi.” (Ö35)

5 katılımcı bu süreçte akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkisinin okula bağlılık üzerindeki etkisinin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılar bu durumun bu süreçte okula gidilememesi nedeniyle okuldaki arkadaşlarından ve arkadaş ortamlarından uzak kalmalarından, arkadaşlarıyla ilişkilerini online şekilde yürütmek zorunda olmalarından, arkadaş çevrelerinin olmamasından ve arkadaşlarının derslere girmemesinden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Katılımcıların öne çıkan görüşleri şu şekildedir:

“Benim okula bağlılığım arkadaşlarım sayesinde sağlam kalabiliyordu. Koronavirüs sürecinde onlardan ister istemez uzak düştük. Ve bu ilk önce arkadaşlarım arasındaki daha sonra da okulla aramdaki bağı koparmaya yetti. Yani kısaca bağlılığım kötü etkilendi.” (Ö29)

“Etkiliyor tabii. Azaltıyor yani. Çünkü şimdi arkadaşlar derse girmediği zaman benim de çok fazla gidesim gelmiyor açıkçası.” (Ö34)

16 katılımcı ise bu süreçte akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkilerinin okula bağlılıklarını etkilemediğini ifade etmiştir. Katılımcılar bunun nedeni olarak bu süreçte arkadaşlarını çok fazla tanıyamamalarını, arkadaşlarıyla

iletişimlerinin sürmesini, arkadaşların öğrenme süreci üzerinde etkisinin olmadığını düşünmelerini, ders odaklı olmalarını, okulun eğitim için olduğunu düşünmelerini ve arkadaşlarıyla okul için değil normalde de arkadaş olmalarını ileri sürmüşlerdir. Bu sebeplere ek olarak katılımcı Ö4, “(...) arkadaşlarımla benim okula bağlılığımı etkileyeceğini pek düşünmüyorum yani, şu ana kadar etkilenmedim.” diyerek arkadaşlarının okula bağlılıkları üzerinde etkisinin olmadığını dile getirmiştir. Öne çıkan diğer görüşler ise şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla olan mesafe bağlılığımı pek etkilemedi çünkü herkes okulda bir fayda amacı güttüğünden orada. (...) O yüzden çok fazla bir psikolojik bağlantı kurmayı doğru bulmuyorum arkadaşlarla. Arkadaşlar sonuçta çok büyük ihtimalle hayatının sonuna kadar seninle birlikte olmayacak kişiler. O yüzden çok fazla psikolojik bağlantı kurmuyorum ve bağlılığımı bu ölçüde etkilemiyor.” (Ö9)

“Okulda görüştüğüm arkadaşlarımla dışarda da görüşüyordum zaten, normaldi hani Koronavirüs olmadan önce de. O yüzden pek etkilendiğini düşünmüyorum. Yani görüşmek için okula gitmeme gerek yok.” (Ö30)

3.1.3.5. Ebeveyn ile İletişim ve Ebeveynin Öğrencinin Eğitimine Katılımı

Araştırmanın yedinci problemi, öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynleri ile olan ilişkilerini ve bu ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Buradan hareketle bu başlıkta katılımcıların yanıtlarının analizi yer almaktadır.

İlgili veriler analiz edildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (28 katılımcı) genel olarak ebeveynleriyle eğitim hayatlarıyla ilgili paylaşımlarda buldukları (sıklığı ve zamanı değişen şekilde) görülmektedir. Bu katılımcılardan Ö8 ve Ö10, bu paylaşımın online eğitim sürecinde azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar okulda/ derste yaşananları, okulda kendisiyle ilgili olan ve ailesini ilgilendiren olayları, günün nasıl geçtiğini, okulda/ derste anladıkları ve öğrendikleri (ilginç) bilgileri, öğretmenlerinin dediği ve unutmaması gereken bilgileri ve sınavların/ ödevlerin varlığı ile sınav notlarını ebeveynleriyle paylaştığını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu paylaşımı genellikle kendilerinin başlattığını dile getirmişlerdir. Ebeveynler arasında ise bu paylaşımı genellikle annenin başlattığı görülmektedir.

7 katılımcı ise ebeveynleriyle iletişimlerinin iyi olmaması veya iletişimlerinin az olması, okulla ilgili konuları konuşmayı/ anlatmayı sevmemeleri ve bu konuları

anlatmaya gerek duymamaları nedeniyle ebeveynleriyle paylaşımda bulunmadıkları görülmektedir. Katılımcıların ebeveynleriyle eğitim hayatlarıyla ilgili paylaşımda bulunma durumuna yönelik görüşleri arasında öne çıkan yanıtlar şu şekildedir:

“Ben giderim, saat dört buçukta okuldan çıkarım beşte evde olurum. Annem der, “Bugün ne yaptın, ne var ne yok, nasıl geçti?” Sınav haftasıysa “Oğlum sınav nasıldı?” filan der.” (Ö10)

“Onlarla bu tarz şeyler konuşmayı pek sevmiyorum. Daha samimi sohbetler daha iyi geliyor. Akademik konuları genelde kendi içimde çözüyorum. Gerek duyacak kadar önemli şeyler değiller, anlatacak kadar.” (Ö12)

Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin katılımcıların eğitim hayatındaki destekleri açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (31 katılımcı) ebeveynlerinin onlara bu süreçte eğitim hayatları için destek olduklarını dile getirdiği görülmektedir. Katılımcılardan ikisi (Ö1 ve Ö22) ise ebeveynlerin onlara bu süreçte eğitim hayatlarında destek olmadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerinin kendilerine destek olduğunu belirten katılımcılar ebeveynlerinin online derslere katılabilmesi ve ders çalışabilmesi için telefon, tablet, bilgisayar, internet ve test kitabı gibi ihtiyaçlarını sağlayarak ve özel derse yollayarak/ ders takviyesi aldirarak *maddi yönden* ve konuşarak, motive ederek, derslere katılımını teşvik ederek, derslere katılımını takip ederek, ders çalıştıkları ortamda rahat ettirerek, sorumluluklarını üstlenerek/ yardımcı olarak, anlayamadığı konularda ve sıkıntı yaşadıklarında yardımcı olarak, evde sessizliği sağlayarak ve evde/dışarıda aktiviteler yaparak *manevi yönden* kendilerine destek olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öne çıkan görüşler şu şekildedir:

“Annem özellikle ben ders çalışıyorum diye odaya soba kurar, bir şey yapar, meyve tabağı hazırlar getirir. Baya yardımcı olurlar bana. Tabii hani çok fazla akademik şeyleri yok (...) ama en azından yardımcı oluyorlar bana.” (Ö3)

“Oldular. Beni motive ettiler kısacası. Yani daha çok nasıl diyeyim, böyle stres olmamam için ellerinden geleni yaptılar ve derslere daha ilgi duymamı sağladılar.” (Ö21)

“Ders çalıştırdılar öyle diyeyim. Benim canım oyun oynamak isterken onlar beni ders çalışmaya yönlendirdiler.” (Ö35)

Diğerlerinden farklı olarak katılımcı Ö16, “Destek olunabilecek ne var ki zaten? (...) Onların da yapabileceği herhangi bir şey yok bence.” diyerek ebeveynlerinin onların eğitim hayatlarında yapabilecekleri bir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı Ö29 ise “(...) destek görmeyi istemeyi bıraktım aslında. Sadece kötü bir şey söylemesinler yeter. Maddi açıdan evet destek oldular ama manevi açıdan aynı şeyi söyleyemeyeceğim.” diyerek ebeveynlerinden destek görmeyi bıraktığını ve bu süreçte ebeveynlerinin sadece maddi yönden destek olduklarını dile getirmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin katılımcıların eğitim hayatına olan desteklerinin okula bağlılık üzerindeki etkileri açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu (27 katılımcı), ebeveynlerinin eğitim hayatlarındaki desteklerinin okula bağlılıklarını etkilediğini belirtmiştir. Bu katılımcıların bir kısmı (22 katılımcı) ebeveynlerinin desteğinin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcılar, ebeveynlerinin desteği, teşviki ve yaptıkları sayesinde daha özgüvenli hissettiklerini, derslere daha çok katıldıklarını ve okula daha fazla bağlı olduklarını ve ebeveynlerinin destekleri olmasa okula daha az bağlı olabileceklerini ya da okuldan kopabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri arasından öne çıkanlar şu şekildedir:

“Mesela çok fazla psikolojik destek almasaydım bu ölçüde, büyük ihtimalle derslerden soyutlanmış, ileriye dönük umudu kalmayan birisi olurdu.” (Ö9)

“Yani bir günüm iyi geçtiği takdirde yarın okula gidecek enerjiyi kendimde daha çok bulabiliyorum. O yönden bağlılığımı artırıyor diyebilirim.” (Ö15)

“Çünkü onlar bu kadar çabalıyorsa benim de çabalayıp bir yerlere gelmem gerekiyor düşüncesiyle hareket ediyorum.” (Ö18)

4 katılımcı (Ö10, Ö19, Ö26 ve Ö29) ise ebeveynlerinin desteğinin okula bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcı Ö19 “Çünkü okula gitmek istemediğim zaman beni zorluyorlar, bu negatif etkiliyor.” ve katılımcı Ö26, “Beni çok sıkarlarsa etkiliyor negatif şekilde. Çünkü ben gelemem de öyle şeylere.” ifadeleri ile ebeveynlerinin onları zorlamasının ve sıkmasının okula bağlılıkları üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö29 da “(...) en büyük maddi destek bir kere dersane oldu. Eğer o olmasaydı büyük ihtimal okula daha fazla bağlı olurdu, derslerime.” diyerek ebeveynlerinin bu süreçte destek olma

amacıyla öğretim kursuna/ etüt merkezine göndermesi sebebiyle okula bağlılığının olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir.

Diğer katılımcılardan farklı olarak katılımcı Ö32, *“Hem kendi istediğimden hem de destek oldukları için okula bağlıyım.”* ifadesi ile ebeveynlerinin desteğinin okula bağlılığını yarı yarıya etkilediğini belirtmiştir.

7 katılımcı ebeveynlerinin destek olma durumunun okula bağlılıklarını etkilemediğini ifade etmiştir. Bu katılımcıların arasından ebeveynlerinin onlara bu süreçte destek olmadığını belirten katılımcı Ö1, *“Destek olsalar etkiler miydi? Etkilerdi hani. Sınava hani annem soru sorardı ben cevaplardım filan. Hiç öyle destek olmadılar.”* ve katılımcı Ö22, *“Destek olsalardı okula bağlılığım artardı.”* diyerek ebeveynleri onlara destek olsalardı okula daha fazla bağlı olacaklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö24 de *“Okulla ilgisinin olduğunu düşünmüyorum.”* diyerek ebeveynlerinin desteğinin okula bağlılığının üzerinde bir etkisinin olmadığını dile getirmiştir.

Tüm katılımcılardan farklı olarak Ö16, *“Destek olabilecekleri bir şey yok. Olsalardı etkilerdi herhalde, bilmiyorum ki.”* diyerek ebeveynlerinin bu süreçte onların eğitim hayatlarında yapabilecekleri bir şey olmadığını ve bu nedenle herhangi bir destek durumunun okula bağlılığı üzerinde etkisinin olup olmayacağından emin olamadığını belirtmiştir.

3.1.3.6. Geleceğe Yönelik Kariyer Hedeflerinin Varlığı

Araştırmanın sekizinci ve dokuzuncu problemi, öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedefleri üzerindeki etkilerine ve yine bu süreçte geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin varlığının okula bağlılıkları üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Buradan hareketle bu başlıkta katılımcıların yanıtlarının analizi yer almaktadır.

İlgili veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (33 katılımcı) geleceğe yönelik (en az bir) kariyer hedefinin olduğu görülmektedir. 2 katılımcı (Ö2 ve Ö20) ise kariyer hedefinin olmadığını belirtmiştir. Geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin olduğunu belirten katılımcılar mesleki hedeflerin yanı sıra üniversite sınavından yüksek puan alma, iyi bir üniversitede okuma, yurtdışında okuma ve yaşama ve iş hayatına atılıp kendi ayaklarının üzerinde durma gibi hedeflerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö18, *“Belli bir puanın altında alırsam*

mesela mühendislik tarzı bir şey yazacağım. Ama belli bir puanın altında alırsam tıp alanında ilerleyeceğim.” diyerek üniversite sınavında alacağı puana göre kariyerini şekillendireceğini dile getirmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinin geleceğe yönelik kariyer hedefleri üzerindeki etkisine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (22 katılımcı) geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin bu süreçten etkilenmediğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılar bu süreçte hedeflerinden vazgeçmemeleri, kariyer hedeflerinin aynı kalması ve bir kariyer hedefi olmaması nedenleriyle kariyer hedeflerinin etkilenmediğini dile getirmişlerdir. 13 katılımcı ise bu süreçte geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin (düzeyi değişen şekilde) etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu etkiyi 9 katılımcının olumlu, 4 katılımcının ise olumsuz olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu süreçte geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin olumlu etkilendiğini dile getiren katılımcılar bunun nedeni olarak bu süreçte (şimdiki) hedeflerini belirlemeleri, hedefine uyan bir alanda vakit geçirebilme imkânlarının olması ve online eğitim sayesinde notlarının yükselmesi gibi sebepleri öne sürmüşlerdir. Olumsuz etkilendiğini dile getiren katılımcılar (Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö21) ise Covid-19 pandemisi ve eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizlik, bu süreçte çalışma isteğinin azalması nedeniyle hedefini gerçekleştirememeleri, hedeflerine ilerleyişlerinin yavaşlaması ve alınan tedbirler nedeniyle çalışamamaları nedeniyle hedeflerinden vazgeçmeyi düşünmeleri nedeniyle hedeflerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konuda öne çıkan görüşleri şu şekildedir:

“Ben mesela spor salonuna gidiyordum. Askerde mesela, bir asker en çok ne gerekiyor ona? Fiziki şekilde dayanıklılık, çeviklik gerekiyor. Yani pandemiden dolayı salonlar kapandı bu yüzden de gidemiyorum. Bu da beni etkiliyor yani hedefimi. (...) Çünkü hedefinden vazgeçsin de gelebiliyor açıkçası. Onun için bir efor sarf etmiyorsun. O yüzden hedefinden de vazgeçebiliyorsun.” (Ö5)

“Ben okula giderken, geçen yıl yani (...) çok sıkıntı yaşamıştım ve gerçekten yorulduğum için evde durmak istiyordum. Hatta açığa geçmek gibi düşüncelerim vardı. Yani Koronavirüs olduktan sonra, Koronavirüs karantinası vesaire, okulların kapanması başladıktan sonra gerçekten iyi anlamda kendimi toparlayıp daha motive bir şekilde ders çalıştım.” (Ö18)

“Yine hep hedeflerimden vazgeçemedim, her zaman onu hedefledim. Yani her zaman istediğim mesleğe ulaşmaya çalıştım. Beni etkilemedi açıkçası.” (Ö33)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinin geleceğe yönelik kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için yaptıkları çalışmalar üzerindeki etkisi açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (21 katılımcı) bu sürecin hedefleri için yaptığı çalışmaları (düzeyi değişen şekilde) etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu etkiyi 8 katılımcı olumlu, 12 katılımcı ise olumsuz olarak değerlendirmiştir. Bu süreçte kariyer hedeflerini için yaptığı çalışmaların olumlu etkilendiğini belirten katılımcılar bu etkinin bu süreçte kendilerine ve ders çalışmaya daha fazla vakit ayırabilmelerinden, kendilerini hedeflerine vermelerinden, bu hedefi geliştirme isteklerinin artmasından, ders çalışma alışkanlığı kazanmalarından ve özel ders ve etüt merkezi gibi eğitim takviyesi almalarından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Olumsuz etkilendiğini belirten katılımcılar ise bunun nedeni olarak Covid-19 pandemisi ve eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliği, bu süreçte ders konularını anlamamalarını, ders çalışma isteklerinin azalmasını, ders çalışmalarının aksaması ve azalmasını, ders çalışmada zorlanmalarını, derslere ilgilerinin azalmasını ve oyun oynamayı daha çok sevmelerini öne sürmüşlerdir. Bu katılımcılardan Ö26, “(...) hastane steril bir ortam olduğu için oraya pek bir şey almıyorlar yoğun bakımda telefon yasak olduğu için. O yüzden pek ders çalışmamıştım o dönem.” ifadesi ile yalnızca Covid-19 hastalığını geçirdiği süreçte ders çalışmadığı için hedefleri için gerçekleştirdiği çalışmaların olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Bu katılımcılardan farklı olarak katılımcı Ö8, bu süreçte hedefleri için yaptığı çalışmaların hem olumlu hem olumsuz etkilendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hani okul zamanı çalışmasan bile çalışmak zorunda kalıyordun hani istemesen bile okulda olduğun derslerde illaki o derse dikkat etmek zorundaydım. Ama mesela bilgisayar olduğu için dikkatim dağılıyordu bakmıyordum. Ama olumlu yönden de iu şekilde etkilendi, kendime ayıracak ders çalışacak daha çok vaktim var.” (Ö8)

14 katılımcı ise bu süreçte geleceğe yönelik kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için yaptığı çalışmaların etkilenmediğini dile getirmiştir. Bu katılımcılar bunun çalışmalarının aynı şekilde devam etmesi, ders çalışmalarının kendi ellerinde olduğunu düşünmeleri, internet üzerinden çalışmaya/ öğrenmeye devam etmeleri, Covid-19 pandemisi olmasa da hedefleri için ders çalışmayı gerekli görmeleri, okula ilgilerini ve

bağılıklarını sürdürmeleri ve bir hedefi olmamaları gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinin geleceğe yönelik kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için yaptıkları çalışmalar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri arasından öne çıkanlar şunlardır:

“Çünkü durmadan yok sınavlar iptal edildi, sınavlar şöyle oldu, şu tarihler değişti, şöyle vakalar arttı derken falan bunlar benim sınava çalışmamı da ileriye dönük olan hedeflerimi de etkiliyor. Hani diyorum ne yapacağım ben? Etkiliyor yani, olumsuz etkiliyor.” (Ö3)

“Etkilendi pozitif yönde. Kendime ayırabilecek daha çok vaktim olduğu için haliyle. Merak ettiğim konularla, hukuk olur psikoloji olur her türlü konuyla ilgili, ya da dil öğrenme olur. Okula gidip gelme süresi, yolda harcadığım vakitler gitti, okulda harcadığım vakitler gitti. Evde yalnız başımayken bu tarz konularda daha fazla araştırma yapabiliyorum, daha fazla dil öğrenmeye çalışabiliyorum ya da zekâ oyunları vesaire.” (Ö12)

“Hayır, yani elimden geldiğince istediğim meslekle ilgili derslere hani (...) platformlar üzerinden ulaşmaya çalıştım veya tanıdıklarımı, psikologlarla iletişime geçmeye çalıştım. Ya da bazı platformlar üzerinden ilgi duyduğum şeyi izledim, yani öğrenmeye çalıştım.” (Ö33)

Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedefleri konusunda endişe etme durumuna bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (22 katılımcı) bu süreçte hedefleri için (düzeyi değişen şekilde) kısa veya uzun vadeli endişeler yaşadıklarını belirttiği görülmektedir. Katılımcılar bu süreçte gelecekle, üniversite sınavıyla, başarılı/başarısız olmayla ve okulların kapanması/online derse geçilmesiyle ilgili korku ve endişe yaşadıklarını ve bu süreçte boşluğa kapıldıklarını, stres yaşadıklarını hatta hedeflerini değiştirmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanında katılımcılar şu endişeleri yaşadıklarını belirtmişlerdir:

“Çok. Yani ders çalışırken mesela bazen geliyor aklıma. “Allah’ım ne yapacağım ben?” diyorum. Virüs de var, böyle çalışıyorum ama boşa mı gidecek yoksa hani ne yapacağım? Belki hani çok iyi bir yer kazanacağım şu anki çalışmamla,

belki de hani yine bir değişiklik olacak yine kötü bir şey olur diyorum belki. Bu beni etkiliyor, çok etkiliyor.” (Ö3)

“Mesela dedim ki yirmi yıl sonra da korona olursa ben yine işsiz kalırım diye korktum uyuyamadım.” (Ö6)

“Başarısız olduğunda yapamayacağım çok demiştim (...) sayısalım gitgide düşüyordu derslere katılmadığım için, dersleri anlayamadığım için canlıda. (...) sürekli “Yapamayacağım, benden hiçbir şey olmaz, bu ne biçim ders?” filan diyordum. Hocalar çok iyi anlatıyordu ama ben hala anladığımı ya da o konuyu pekiştirdiğimi düşünmüyordum. Çünkü okulda olduğunda hocayla mesela göz teması kurarsın ya da hoca konu anlatırken bir şey der sınavda, o aklına gelebiliyor. “A hoca bunu yapmıştı.” deyip direkt cevabı yazabiliyorsun. Ama bu şekilde değildi canlılarda. Hiçbir şekilde aklında kalabilecek bir şey olmadığı için çok zorlandığım olmuştu.” (Ö11)

“(...) Koronavirüs var, ileride başka virüs çıkabilir, başka bir şey olabilir. Ne olacağı belli olmadığı için tabii ki ister istemez yapabilir miyim diye düşünüyorum yani.” (Ö13)

“Sürekli düzenimin bozulması beni çok olumsuz yönde etkiledi. Hani okulun açılıp açılmayacağını düşünmek, gidip gidemeyeceğimi düşünmek olumsuz etkiledi.” (Ö30)

13 katılımcı ise bu süreçte geleceğe yönelik kariyer hedefleri konusunda endişe yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılardan katılımcı Ö10, “Endişe ettiğim olmadı çünkü sağlıkçılara ne kadar ihtiyaç duyulduğunu gördüm.” diyerek hedeflediği mesleğin bu süreçte önemli bir yere sahip olması nedeniyle bu süreçte hedefleri konusunda endişe etmediğini ifade etmiştir. Katılımcı Ö14, “Yani hedefimde kararlıyım, olacağım.” ve katılımcı Ö16, “Yapabileceğimi biliyorum. Zaten başka herhangi bir hedefim olmadığı için bunu diyorum.” ifadeleri ile hedeflerindeki kararlılıkları ve kendilerine olan inançları nedeniyle bu süreçte hedefleri ile ilgili endişe duymadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı Ö18 ise “Niye bilmiyorum ama hiçbir zaman bu Koronavirüs sürecinin ben üniversiteye geçtikten sonraki döneme sarkacağını düşünmedim. Genelde hep 12’de bitecek diye düşündüğüm için belki de hiç öyle düşüncelerim olmadı.” diyerek geleceğe yönelik umutlu bakışının bu süreçte hedefleri konusunda endişe etmemesini sağladığını belirtmiştir.

Geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin varlığının okula bağlılık üzerindeki etkisine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (27 katılımcı) bu süreçte kariyer hedefine sahip olmalarının okula bağlılıklarını (düzeyi değişen şekilde) etkilediğini belirttiği görülmektedir. Kariyer hedeflerinin okula bağlılıklarını olumsuz etkilediğini belirten bir katılımcı bulunmamaktadır. 26 katılımcı bu etkinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcılar hedeflerini gerçekleştirmek/başarmak için ders çalışmanın ve okula gitmenin/okula bağlı olmanın gerektiğini, hedeflerinin kendilerini ders çalışmak/ okula gitmek için motive ettiğini ve hedefleri olmasa okula daha az bağlı olabileceklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri arasında öne çıkanlar şunlardır:

“Hedef olmadan zaten bir yere varmanın ne anlamı var ki? Şimdi benim hedefim olmasa sınav olsam ne yazacağım, ne yapacağım? Mesela elimdeki puanla nereye gideceğim, ne beni mutlu eder bilmediğim için bu beni mutsuz ederdi. Hedefin varlığı okula bağlılığımı artırır, yoklukları azaltır.” (Ö3)

“(…) okula gitmek hayallerime gitmek gibi geliyor.” (Ö7)

“Etkiledi bence çünkü hedeflerim yüksek. Hedeflerim yüksek olduğundan dolayı okula bağlı olmak durumundayım ki bağlıyım da. Bu Koronavirüs süreci veya başka bir olay olsun, hedefim olduğu sürece ona ulaşacağım için önümdeki engeller ne kadar sert olursa olsun beni yıldırıyor.” (Ö15)

“Etkiliyor. Sonuçta bir hedefe göre herkes bir yol belirliyor ve onun için çalışıyor. Okulda bu hedefe ulaşmak için senin için bir basamak diyebiliriz. Onun için tabii ki okula ihtiyaç duyuyorsun ve bu etkiliyor.” (Ö31)

“Tabii ki yani, hedefin peşinden koşmam için ilk başta o aşamayı geçmem gerekiyor yani. Okula bağlı olabilmeliyim ki hedefime ulaşabileyim.” (Ö33)

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö11 ise geleceğe yönelik kariyer hedefinin olmasının okula bağlılığını hem olumlu hem olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çizimlerin emek isteyen bir şey olduğunu düşünüyorum. Hani bir şeylere odaklanman gerektiğini düşünüyorum. Okul olduğunda maalesef bunu yapabileceğimi düşünmüyorum çünkü sekiz saat, dokuz saat okulda, geri kalan sürede konuları tekrar et, ödevleri tekrar et, test çöz gibi. Az bir zaman kalıyor diye düşünüyorum ben her

zaman. (...) Ama mesleğim sayısal yönden de olduğu için okula gitmem gerektiğini de hissediyorum. Ortada kalmış gibiyim. Hem gitmek istemiyorum, çizime ağırlık vermek istiyorum hem de sayısal olduğu için gitmem gerektiğini çok fazla düşünüyorum.”
(Ö11)

8 katılımcı ise bu hedeflerin okula bağlılıklarını etkilemediğini dile getirmişlerdir. Bu katılımcılar uzun zamandır okula bağlı olmamaları/ hissetmemeleri, hedeflerinin olmaması ve hedefleri olmasa da okula bağlı kalacak olmaları nedeniyle geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin okula bağlılıklarını etkilemediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan katılımcı Ö4 bu konuda şunu söylemektedir:

“Zaten ben derslerime hep katılma zorunluluğu görürüm. Katılmazsam benim için bir eksik olduğunu bilirim, o yüzden hep katılırım yani. (...) derslere katılırken “Aa benim şu hedefim vardı, ben katılmalıyım.” değil de bir zorunluluk olduğu için katılırım. Bir kariyer hedefim olmasa da katılırım.” **(Ö4)**

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, lise öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılık durumlarına yönelik düşüncelerinin ortaya konulması ve Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Bu kapsamda çalışmanın evrenini Karabük il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise bu liselerde öğrenim gören ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 35 öğrenci yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar arasında katılımcıların kişisel bilgilerine dair bulgulara bakıldığında katılımcı yaşlarının 14 ila 19 arasında değiştiği görülmektedir. Cinsiyet açısından kadın ve erkek katılımcıların sayısı birbirine yakındır ancak erkek katılımcıların sayısı kadın katılımcılardan daha fazladır. Sınıf düzeyi açısından katılımcıların büyük çoğunluğu lise 1. ve 3. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Okul türü açısından katılımcıların büyük çoğunluğu Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi açısından katılımcıların büyük çoğunluğunun anneleri ilkokul, babaları lise mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun bir (1) kardeşi bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, kendileri dâhil olmak üzere, evlerinde eğitim öğretim gören iki (2) kişi bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun evlerinde kendilerine ait odaları mevcuttur. Yine katılımcıların büyük çoğunluğunun evlerinde internet (wifi) bağlantısı bulunmaktadır. Katılımcıların aylık gelirleri 1000 ila 14000 TL arasında değişmektedir, bu gelirlerin ortalaması ise 6271 TL'dir.

Katılımcıların Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili kişisel bilgilerine dair bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun Covid-19 hastalığını geçirmediği ancak yakın çevrelerinde Covid-19 hastalığını geçiren en az bir kişinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların yakın çevrelerinde Covid-19 geçiren kişiler genellikle katılımcıların amcaları, dayıları, halaları, teyzeleri ve/veya bu kişilerin eşleridir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun aile geliri bu süreçte hiç değişmemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu evdeki televizyon, telefon, bilgisayar ve tablet gibi teknolojik aletleri yeterli bulmaktadır. Katılımcıların online derslerin ortalama olarak yaklaşık %70'ine katıldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu süreçte online derslerinin %70 ve daha fazlasına katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar

online derslere en çok telefon ile katılmışlardır. Katılımcıların en çok tercih ettiği eğitim türü ise yüz yüze eğitimidir.

Görüşmelerden elde edilen ve *Covid-19 pandemisi sürecinin psikolojik duruma, sosyal hayata, aile hayatına ve eğitime yönelik etkilere* yönelik bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun Covid-19 pandemisi sürecinin psikolojik durumlarını, sosyal hayatlarını ve eğitim hayatlarını *olumsuz* etkilediğini ancak aile hayatlarını etkilemediğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılar bu süreçte Covid-19 pandemisi kapsamında alınan tedbirler nedeniyle dışarı çıkılamaması, diğer insanlarla ilişkilerin kesilmesi, sosyal aktivitelerin kısıtlanması, arkadaşlarla görüşülememesi, telefona ve internete bağımlılığın artması, okula gidememe, online eğitim, online eğitimin verimsiz olması, online eğitimde çeşitli sorunlar yaşanması ve derslerin anlaşılabilmesi gibi durumlar nedeniyle *psikolojik açıdan* bunaldıklarını, stres yaptıklarını ve içe kapandıklarını; *sosyal açıdan* sıkıldıklarını ve yalnız hissettiklerini ve *eğitim açısından* derslerle bağlarının koptuğunu, ders çalışmamaya başladıklarını ve akademik başarı ile notlarının düştüğünü dile getirmişlerdir. Katılımcılar bu süreçte aile hayatlarının etkilenmemesi nedeni olarak ise aile ilişkileri ile ev yaşantılarının değişmemesini/ aynen devam etmesini ileri sürmüşlerdir. Covid-19 pandemisi sürecinin katılımcıların psikolojik durumları, sosyal hayatları ve eğitimleri üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik bu sonuçlar literatürdeki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Duan ve diğerleri, 2020, s. 115; Erol ve Erol, 2020, s. 537; Garbe ve diğerleri, 2020, s. 58; Kocaman ve Ersoy, 2021, s. 232-235).

Katılımcıların büyük çoğunluğu yukarıda belirtilen nedenlere bağlı olarak bu süreçte *zorlandıklarını* belirtmiştir. Katılımcılar bu süreçte en çok eğitimle ilgili konularda zorlandıklarını ve derslerin düzgün işlenememesi, online eğitimde derslerin anlaşılabilmesi, odaklanmanın zor olması ve daha fazla ders çalışmanın gerekmesi gibi nedenlerden dolayı başarısız olacaklarını düşünüp stres yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında bu süreçte yaşadıkları psikolojik sıkıntıların, Covid-19 pandemisi nedeniyle alınan kısıtlayıcı tedbirlerin ve bu tedbirlerin sosyal hayatı sınırlandırmasının da katılımcıları zorladığı görülmektedir.

Yine katılımcıların büyük çoğunluğu yaşadıkları bu değişikliklerin okula bağlılıklarını olumsuz etkilediğini belirtmiş ve Covid-19 pandemisi öncesi döneme kıyasla kendilerini okula daha az bağlı hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar bu

süreçte uzun süre okula gidememeleri nedeniyle geri kalmış hissettiklerini, okuldan uzaklaştıklarını, okula yönelik sevgilerinin azaldığını ve Covid-19 pandemisi öncesi döneme kıyasla okula, arkadaşlarına, öğretmenlerine ve derslere olan bağlılıklarının yok olduğunu dile getirmiştir.

Covid-19 hastalığının, Covid-19 pandemisi sürecinin ve bu süreç kapsamında koruyucu olduğu kadar kısıtlayıcı da olan tedbirlerin alınmasının birçok bireyi psikososyal olarak olumsuz etkileyebileceği bilinen bir gerçektir (Mamun ve Griffiths, 2020; Pfefferbaum ve North, 2020, s. 510; Sher, 2020, s. 270). Zira Covid-19 pandemisi süreci her ne kadar sağlıkla ilgili bir durum olsa da bireylerin ve toplumların yaşantılarında büyük değişimler meydana getirmiştir. Öğrenciler de yaşamlarında büyük değişimler yaşayan nüfus gruplarından biridir. Katılımcılar Covid-19 pandemisi sürecine kadar yüz yüze gerçekleştirilen şekilde eğitim almışken bu süreçle birlikte hızlı ve ani bir şekilde çok fazla bilgi ve deneyime sahip olmadıkları online eğitime geçiş yapmışlardır. Bu süreçte alınan tedbirler nedeniyle okula gidememiş ve arkadaşları ile sosyal hayatlarından uzak kalmışlardır. Ayrıca katılımcılar hem bir birey olarak hem de bir öğrenci olarak bu süreçle baş etmeye çalışmış ve bu sürecin zorlayıcı koşulları altında okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmek zorunda kalmışlardır. Tüm bu nedenler ışığında öğrencilik hayatı içerisinde olan katılımcıların bu süreçte psikolojik durumlarının, sosyal hayatlarının ve eğitimlerinin olumsuz etkilenmiş olmasının, zorlanmalarının ve yaşadıkları bu durumların okula bağlılıklarını olumsuz etkilemesinin oldukça normal olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yüz yüze eğitimi tercih etmesi de bunu destekler niteliktedir. Katılımcıların aile hayatlarının genel olarak bu süreçten etkilenmemiş olmasının ise aile gelirlerinin değişmemesinden ya da annelerin ev hanımı olabilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen ve ***Öğrencinin Okula Bağlılığına*** yönelik bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların *okula bağlılık kavramına yönelik* farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların okula bağlılığa yönelik görüşleri, en çok *öğrencinin kendisiyle ilgili* konularda ortaklık göstermektedir. Diğer ortaklık gösteren konular ise *öğrencinin arkadaşları/ akranlarıyla ilgili* ve *öğrencinin öğretmeniyle ilgili* konulardır. Yine katılımcılar *okula bağlılık hisseden öğrencilerin sahip olabileceği özelliklere dair* birçok görüş ortaya koymuşlardır. Katılımcılara göre okula bağlılık hisseden öğrenciler genellikle çalışkan, başarılı olan/ olmak isteyen, derslerine

düzenli çalışan, sorumluluk sahibi, hedef(ler)i olan, öğretmenlerini sevip sayan ve onlarla iyi geçinen, okulda sevdiği arkadaşları olan ve arkadaşlarıyla iyi anlaşılan, düzenli ve zeki öğrencilerdir.

Katılımcıların *kendilerini okula bağlayan ve derslere katılmaya motive eden* nedenlere bakıldığında katılımcıların çeşitli görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri *öğretmenin özellikleri ve öğretmenle ilişkiler, arkadaş özellikleri ve arkadaşlık ilişkileri, sevilen dersler, hedeflerin varlığı ve gelecek kaygısının duyulması, kişisel nedenler, okul özellikleri ve ailevi hususlar* konularında ortaklık göstermektedir. Katılımcıların *okula bağlılıklarını olumsuz etkileyen* nedenlere yönelik görüşlerine bakıldığında katılımcıların çeşitli görüşler ortaya koyduğu görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri *kişisel nedenler, derslerle ve okulla ilgili nedenler, öğretmenlerle ilgili nedenler ve Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili nedenler* başlıklarında ortaklık göstermektedir.

Bu sonuçlar katılımcıların okula bağlılık kavramını en çok kendisiyle, arkadaşları/ akranları ve öğretmenleri ile ilişkilendirdiklerini ve okula bağlılık hissedilen öğrencilerin pozitif özelliklere sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Yine bu sonuçlara göre öğretmenler, kişisel nedenler ve okul ve dersler ile ilgili nedenler, katılımcıların okula bağlılıklarını hem olumlu ve hem olumsuz etkileyen durumlardır. Bu bulgular bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Parker, 2015, s. 115-128; DeVito, 2016, s. 72). Okula bağlılık kavramının tanımı konusunda bir fikir birliği olmadığı ve öğrenci görüşleri ile deneyimlerinin oldukça zengin ve öğretici olmasına rağmen okula bağlılık literatüründe bu görüşlere yeterince yer verilmediği (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Harper, 2007, s. 66; DeVito, 2016, s. 42) göz önüne alındığında katılımcıların bu görüşleri okula bağlılık literatürü ve öğrencilerin okula bağlılıklarına yönelik gerçekleştirilecek uygulama, plan ve politikalar açısından önem kazanmaktadır.

Katılımcıların *Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılık* durumlarına yönelik görüşlerine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun Covid-19 pandemisi sürecinde kendini okula bağlı hissetmediği görülmektedir. Bu katılımcılar görüşmenin gerçekleştiği tarihlerde online eğitimin olması, tatil dönemine yaklaşılması ve okulların açılıp kapanması gibi nedenlerden dolayı bu süreçte okula bağlı hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu dönemde

okula bağlılıklarının *Covid-19 pandemisi süreci öncesi dönemdeki okula bağlılıklarına kıyasla* azaldığını yani bu süreçte öncesine kıyasla okula daha az bağlı olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar bu durumun Covid-19 pandemisi süreci, online eğitimin varlığı, yüz yüze eğitimin olmaması/ okula gidilememesi, aniden online eğitime geçilmesi, kopukluk yaşamaları ve alternatif öğrenme yolları bulmaları gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Görüldüğü üzere katılımcılar Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlı hissetmemeleri ve okula bağlılıklarının öncesine kıyasla azalmasının nedeni olarak genellikle online eğitimi ve/veya yüz yüze eğitimin olmaması/ okula gidilememesini göstermişlerdir. Okula bağlılığın akademik başarıya ve diğer pozitif akademik sonuçlara yol açması (Chase ve diğerleri, 2014, s. 891; Erzen ve Çikrıkci, 2018, s. 23; Pehlivan ve Özgenel, 2020, s. 162; Koçak ve Ay, 2020, s. 972) bu süreçte öğrencilerin okuldan kopmamaları ve okula bağlılıklarının sürdürülmesi için online eğitimle ilgili iyileştirmeler yapılmasını ya da daha etkili tedbirler alınarak öğrencilerin eğitime kesintisiz şekilde yüz yüze devam etmesinin sağlanmasını gerektirmektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde okula derinden bağlı hissedilen anlarla ilgili görüşlere bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun bu süreçte kendilerini okula derinden bağlı hissettiren bir anın olmadığını belirttiği görülmektedir. Bu süreçte kendilerini okula derinden bağlı hissettiren anıları olan katılımcıların görüşleri ise *öğretmenlerle ilgili durumlar, Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili durumlar, arkadaşlarla ilgili durumlar ve okul ile ilgili durumlarda* ortaklık göstermektedir. *Covid-19 pandemisi sürecinde okula derinden bağlı hissedilmeyen anlarla* ilgili görüşlere bakıldığında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun bu süreçte kendilerini okula derinden bağlı hissetmedikleri bir anın olduğunu belirttiği görülmektedir. Katılımcıların bu süreçte kendilerini okula derinden bağlı hissetmediği anlar *Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili durumlar, öğrencinin kendisiyle ilgili durumlar* ile *okul ve öğretmenlerle ilgili durumlarda* ortaklık göstermektedir. Katılımcıların bu süreçte okula bağlı hissettikleri ve hissetmedikleri durumların Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili durumlar, okul ile ilgili durumlar ve öğretmenlerle ilgili durumlarda ortaklık gösterdiği görülmektedir. Bu ortak noktalar, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasını ve/veya okula bağlı hissetmeyen/okula katılım sağlamayan öğrencilerin yeniden okula bağlı olmasını sağlamak amacıyla yapılacak çalışmalarda dikkat edilmesi ve özellikle ilgilenilmesi gereken hususlardır.

Katılımcıların *olağan okul yaşantısında öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması amacıyla yapılması gerekenlere* yönelik görüşlerine bakıldığında katılımcıların fikirlerinin *öğretmenlere ilişkin istekler, okula, okul işleyişine ve okul idaresine ilişkin istekler, mevcut eğitim uygulama ve politikalarına ilişkin istekler ve sosyal etkinliklere ilişkin istekler* konularında ortaklık gösterdiği görülmektedir. *Katılımcıların Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması amacıyla yapılması gerekenlere* yönelik görüşlerine bakıldığında ise katılımcıların Covid-19 pandemisinin bitmesi, okulların gerekli tedbirler alınarak en doğru zamanda açılması, sosyal mesafe kuralına uyularak öğrencilerin sevebileceği ders dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, online eğitim uygulamalarında ders dışı sohbetlerin yapılması, teknolojik aletlere sahip olmayan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere cihaz dağıtılması, online eğitimin kaldırılması ve yüz yüze eğitimin artırılması gibi durumların Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencinin okula bağlılığını artırabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Hem olağan okul dönemlerinde hem de içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin okula bağlılığının sağlanmasında öğrencinin fikirlerini almayan ve öğrencilerin sadece maddi ve görünür ihtiyaçlarına odaklanan bir anlayış, okula bağlılığın önündeki engellerin ortadan kaldırılmasında yetersiz kalacaktır. Bu nedenle her zaman katılımcıların bu isteklerine kulak verilmesi gerekmektedir.

Görüşmelerden elde edilen ve ***Öğretmenlere ve Okul Personellerine Yönelik Bağlılıklarına*** yönelik bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun *öğretmenleri ve/veya okul personelleriyle olan iletişim ve ilişkilerinin* genel olarak iyi olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu *Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenler ve okul personelleriyle olan iletişim ve ilişkilerinin* değişmediğini dile getirmiştir. Katılımcılar bunun nedeninin bu süreçte öğretmenleri ve okul personelleriyle olan iletişimlerinin devam etmesi, sürekli irtibat halinde olmaları, online eğitimin sayesinde iletişimi sürdürmeleri ve Covid-19 pandemisi öncesinde var olan iletişimsizliğin devam etmesi olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu *Covid-19 pandemisi sürecinde onları motive eden öğretmenlerinin olduğunu* belirtmektedir. Katılımcılar öğretmenlerinin onları motive etmek için derste dikkatleri azaldığında muhabbet ettiklerini/aktiviteler yaptıklarını, (özellikle rehber öğretmenlerinin) videolar izlettiklerini ve konuşmalar gerçekleştirdiklerini, motive edici ve samimi sözler söylediklerini, üniversite sınavı ve

gelecek hakkında bilgilendirip pozitif örnekler verdiklerini, mezun öğrencileri derslere konuk aldıklarını ve sosyal aktiviteler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Covid-19 pandemisi süreciyle ilgili olarak ise katılımcılar öğretmenlerinin bu süreç hakkında bilgi verip önerilerde bulduklarını, telkin eden, sakinleştiren ve umut veren cümleler kurduklarını ve onları rahatlatmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar *Covid-19 pandemisi sürecinde daha çok katılım gösterdiği derslerin* matematik, edebiyat, tarih, coğrafya, fizik, kimya ve biyoloji gibi ana dersler olduğunu belirtmiştir. Yalnızca 3 katılımcı bunun nedeni olarak öğretmenlerle ilgili olan durumları göstermiştir. Katılımcılar bu süreçte *daha az katılım gösterdiği derslerin* ise beden, din, felsefe, görsel sanatlar ve yabancı dil dersleri gibi dersler olduğunu belirtmiştir. Yine yalnızca 3 katılımcı bu durumun öğretmenleriyle ilgili nedenlerden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinde ve öncesinde öğretmenlerle olan iletişim ve ilişkinin okula bağlılık üzerine etkisi açısından katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenleriyle olan iletişim ve ilişkilerinin okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerinin artan ilgilerinin/ilgilerinin artmasının, öğretmenleriyle iletişimleriyle ilişkilerinin iyi olmasının ve onlarla rahatça konuşabilmelerinin, öğretmenlerini sevmelerinin, öğretmenlerinin motive edişi ve samimiyetinin, öğretmenlerin gerçekleştirdiği okul aktivitelerinin ve derslerine girmelerine yardımcı olmalarının okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak çeşitli araştırmalar olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin ve öğretmenlerin motive edici uygulamalarının okula bağlılıkla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Roorda ve diğerleri, 2011, s. 515; Lam ve diğerleri, 2012, s. 414). Benzer şekilde Kashif ve Basharat'ın (2014, s. 219) gerçekleştirdikleri araştırmada da öğrencilerin derslere katılımında öğretmenlerinin (öğretmenlerinin) önemli bir rol oynadığı görüşünde oldukları ortaya konmuştur. Araştırma bulguları ve örnek gösterilen çalışmalar, öğrencilerin okula bağlılığı açısından öğretmenlerin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler okul ortamında öğrenciye en yakın olan ve öğrencileri gözlemleyebilme ve tanıyabilme şansına sahip olan kişilerdir. Bu nedenle hem olağan okul dönemlerinde hem de Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin okula bağlılıklarının sağlanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkiler kurması, öğrencileri ihtiyaç duydukları anlarda motive etmesi, öğrencilerin

okula bağılılıklarının seyrini gözlememesi ve okula bağılılığı azaltabilecek nedenleri en erken ve en doğru şekilde tespit edebilmesi için dikkatli olması gerekmektedir.

Görüşmelerden elde edilen ve *Akranlara ve Arkadaşlara Yönelik Bağılılıklarına* yönelik bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun genel olarak *akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunduğunu* belirttiği görülmektedir. Katılımcılar arkadaşlarıyla/ akranlarıyla okulda olan olayları, ödevleri, dersleri, çözdükleri/çözemedikleri soruları, sınav zamanlarında sınavın nasıl geçtiği ile sınav notlarını ve elde edilen başarıları paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar bunu yüz yüze ve telefon (ör: arayarak, mesajlaşarak ve sohbet uygulamalarını kullanarak) ile bilgisayar (ör: online oyun oynarken) yoluyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Akranlarla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkiler açısından katılımcıların büyük çoğunluğu akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinin genel olarak iyi olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu *Covid-19 pandemisi sürecinde akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin* olumsuz etkilendiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar bunun Covid-19 pandemisi sürecinde okula gidilememesi ve eve kapanılması/dışarı çıkılamaması nedeniyle arkadaşlarıyla görüşememeleri veya daha az görüşmeleri, iletişimlerinin zayıflaması, online eğitim nedeniyle birbirinden uzak kalmaları, sosyalleşememeleri ve arkadaşlarıyla faaliyetler yapamamaları gibi nedenlerden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir.

Akranlarla/ sınıf arkadaşlarıyla olan iletişim ve ilişkinin okula bağılılık üzerindeki etkisine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu Covid-19 pandemisi sürecinde akranlarıyla/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin okula bağılılıklarını olumlu etkilediğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılar akranlarının/ sınıf arkadaşlarının, bu süreçte onlarla uzun süre görüşmemiş olmalarının, onlarla iyi geçinmelerinin, birbirlerini motive etmelerinin, okul sonrasında onlarla gerçekleştirecekleri aktivitelerin varlığının ve sosyalleşme isteklerinin okula bağılılıklarını ve okula gitme isteklerini artırdığını dile getirmişlerdir. Bulgulara benzer şekilde Özbilen, Eranıl ve Özcan (2018, s. 108), arkadaşlarla olan iletişim düzeyinin okula bağılılık üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada da arkadaşlarıyla ilişkisini iyi olarak değerlendiren öğrencilerin okula bağılılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yaldıran, 2019, s. 79). Bu bulgular ve çalışmalar ışığında hem Covid-19

pandemisi sürecinde hem de olağan okul zamanlarında öğrencilerin bir araya gelebilecekleri, birbirleriyle bağlantı kurabilecekleri ve olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirebilecekleri grup çalışmalarının ve/veya sosyal etkinliklerin öğrencilerin okula bağlılıklarının sağlanması için etkili olabileceği düşünülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen ve ***Ebeveyn ile İletişim ve Ebeveynin Öğrencinin Eğitimine Katılımına*** yönelik bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun ebeveynleriyle eğitim hayatlarıyla ilgili paylaşımlarda bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar bu paylaşımı genellikle *kendilerinin* başlattığını dile getirmişlerdir. Ebeveynler arasında ise bu paylaşımı genellikle *anne* başlatmaktadır. Katılımcılar ebeveynleriyle okulda/ derste yaşananları, okulda kendisiyle ilgili olan ve ailesini ilgilendiren olayları, günün nasıl geçtiğini, okulda/ derste anladıkları ve öğrendikleri (ilginç) bilgileri, öğretmenlerinin dediği ve unutmaması gereken bilgileri ve sınavların/ ödevlerin varlığı ile sınav notlarını paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin eğitim hayatına destekleri açısından katılımcıların büyük çoğunluğu ebeveynlerinin onlara bu süreçte eğitim hayatları için destek olduklarını belirtmiştir. Bu katılımcılar ebeveynlerinin online derslere katılabilmesi ve ders çalışabilmesi için telefon, tablet, bilgisayar, internet ve test kitabı gibi ihtiyaçlarını sağlayarak ve özel derse yollayarak/ ders takviyesi aldırarak *maddi yönden* ve konuşarak, motive ederek, derslere katılımını teşvik ederek, derslere katılımını takip ederek, ders çalıştıkları ortamda rahat ettirerek, sorumluluklarını üstlenerek/ yardımcı olarak, anlayamadığı konularda ve sıkıntı yaşadıklarında yardımcı olarak, evde sessizliği sağlayarak ve evde/dışarıda aktiviteler yaparak *manevi yönden* kendilerine destek olduklarını ifade etmişlerdir.

Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveynlerin eğitim hayatına olan desteklerinin okula bağlılık üzerindeki etkisi açısından bakıldığında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun bu desteğin okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılar ebeveynlerinin desteği, teşviki ve yaptıkları sayesinde daha özgüvenli hissettiklerini, derslere daha çok katıldıklarını/ okula daha fazla bağlı olduklarını ve ebeveynlerinin destekleri olmasa okula daha az bağlı olabileceklerini ya da okuldan kopabileceklerini ifade etmişlerdir. İlgili literatürde de aile desteğinin ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesinin okula bağlılığı olumlu etkilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009, s. 1091; Gutiérrez ve

diğerleri, 2017, s. 114-115; Kartal, 2017, s. 66). Bu bağlamda öğrencilerin okula bağlılığının sağlanması için hem bu süreçte hem de olağan okul zamanlarında ebeveynlerin öğrencilerin eğitim hayatlarına desteklerinin artmasının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Katılımcıların eğitim hayatıyla en çok paylaşımda buldukları ebeveynlerin genellikle anneleri olması, bu çalışmaların babalara daha fazla odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Görüşmelerden elde edilen ve ***Geleceğe Yönelik Kariyer Hedeflerinin Varlığına*** yönelik bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun geleceğe yönelik kariyer hedefinin bulunduğu görülmektedir. *Covid-19 pandemisi sürecinin geleceğe yönelik kariyer hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için yapılan çalışmalar üzerindeki etkisi* açısından katılımcıların büyük çoğunluğu bu sürecin kariyer hedeflerini etkilemediğini belirtmiştir. Katılımcılar bu süreçte hedeflerinden vazgeçmemeleri, kariyer hedeflerinin aynı kalması ve bir kariyer hedefi olmaması nedenleriyle kariyer hedeflerinin etkilenmediğini dile getirmişlerdir. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu bu sürecin kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için yaptıkları çalışmaları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılar bunun nedeni olarak Covid-19 pandemisi ve eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizliği, bu süreçte ders konularını anlamamalarını, ders çalışma isteklerinin azalmasını, ders çalışmalarının aksamasını ve azalmasını, ders çalışmada zorlanmalarını, derslere ilgilerinin azalmasını ve oyun oynamayı daha çok sevmelerini öne sürmüşlerdir.

Covid-19 pandemisi sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedefleri için endişe etme konusunda katılımcıların büyük çoğunluğu bu süreçte hedefleri için kısa ve uzun vadeli endişeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu süreçte gelecekle, üniversite sınavıyla, başarılı/başarısız olmayla ve okulların kapanması/ online derse geçilmesiyle ilgili korku ve endişe yaşadıklarını ve bu süreçte boşluğa kapıldıklarını, stres yaşadıklarını hatta hedeflerini değiştirmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Covid-19 pandemisi sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin varlığının okula bağlılık üzerindeki etkisi açısından bakıldığında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun bu süreçte kariyer hedefine sahip olmalarının okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini dile getirdiği görülmektedir. Bu katılımcılar hedeflerini gerçekleştirmek/ başarmak için ders çalışmanın ve okula gitmenin/okula bağlı olmanın gerektiğini, hedeflerinin kendilerini ders çalışmak/ okula gitmek için motive ettiğini ve

hedefleri olmasa okula daha az bağı olabileceklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgulara benzer şekilde Fullarton (2002, s. 22) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversiteye gitmeyi hedefleyen öğrencilerin hedeflemeyenlere kıyasla okula daha bağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada da kariyer planlılığının ve kariyer hedeflerinden duyulan memnuniyetin okula bağılığı etkilediği görülmektedir (Kozan ve diğerleri, 2014, s. 350). Bulgular ve diğer araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerin hem Covid-19 pandemisi sürecinde hem olağan okul zamanlarında en az bir kariyer hedefinin olması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin okula bağılıklarının artırılması için öğrencilerin kariyer hedefi belirlemelerine yardımcı olunması ve öğrencilerin bu hedefleri gerçekleştirmelerine engel olan ve öğrencileri bu hedefler konusunda endişelendiren durumların tespit edilmesi ve çözümler geliştirilmesi gerekmektedir.

Okullar, yani öğretmenler ve diğer okul personelleri, öğrencilerin okula bağılığın sağlanmasını amacıyla öğrencinin eğitimi ile okula bağılığını engelleyebilecek veya okuldan ayrılmasına neden olabilecek hususların erken tespit edilmesi konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar çünkü bunları gerçekleştirmek için yeterli zamana ve kaynaklara sahip değildirler. Bu noktada bu amaçlara ulaşmada önemli rol oynayan okul sosyal hizmet uzmanlarının varlığı oldukça elzem hale gelmektedir. Zira okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin öğrenme süreciyle ilgili olmasını ve okula bağı kalmasını sağlamak için gerekli olan bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlığa sahiptirler. Mesleğin tarihçesine bakıldığında çocukların eğitim almasını mecbur kılan zorunlu katılım/devam yasalarıyla okuldan kaçmanın önlenmesi için ziyaretçi öğretmenler uygulamasının hayata geçirilmesi gibi okul sosyal hizmeti mesleğinin ilk uygulamalarının öğrencilerin okula bağılığın/katılımının sağlanmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları gerçekleştirdikleri müdahaleler ile öğrencinin öğrenimini ve okula bağılığını olumsuz etkileyebilecek engellilik, alkol ve madde bağımlılığı, travma, ihmal, istismar, zorbalık, dışlanma, cinsiyete dayalı ayrımcılık, aile sorunları, aile yoksulluğu, aile içi şiddet gibi sosyal, duygusal, ailevi ve okulla ilgili sorunların belirlenmesine ve bu sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır (Sedlak, 1981, s. 4; Jarolmen, 2014, s. 1-2; AASW, 2015b, s. 2-5; Yeşilkayalı, 2016, s. 138; Dağ, 2017, s. 35-36; AASW, 2020, s. 4-7).

Okul sosyal hizmetleri tarih boyunca 11 Eylül ve Katrina Kasırgası gibi Covid-19 pandemisi sürecine benzer kriz dönemlerinde kritik roller üstlenmişlerdir. Covid-19 pandemisi açısından bakıldığında da okul sosyal hizmet uzmanları ve üstlendikleri roller bu dönemde oldukça önemli hale gelmiştir (Sedillo-Hamann, Chock-Goldman ve Badillo, 2021, s. 135). Bu süreçte bu sağlık krizinden kaynaklı sorunların çözümü için gerekli eğitime sahip olan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin aldıkları eğitimden en iyi verimi alabilmesi için fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına odaklanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin eğitimsel uyumunu ve öğrenme sürecine aktif katılımını etkileyebilecek sorunları belirlemek için ev, okul ve toplum arasında bağlantı kurarlar. Bu süreçte ailelerin güvenlik, gelir ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması, bu süreçte okula bağlılığı olumsuz etkileyebilecek durumların azaltılması ile öğrencilerin okula bağlılıklarını/ derslere katılımlarını olumsuz etkileyecek maddi-manevi ihtiyaçların giderilmesi gibi amaçlar için öğrencilerin ve ailelerin kaynaklara, desteğe ve yardıma erişmelerine yardımcı olurlar. Ayrıca salgın sürecine ve online eğitime uyum sağlamakta zorlanan ve hem doğrudan hem de öğrencileriyle girdikleri etkileşimler nedeniyle dolaylı olarak olumsuz etkiler yaşayan öğretmenler ve okul personellerine de yardımcı olur ve onları desteklerler (Franklin, Gerlach ve Chanmugam, 2008, s. 205; Barrett ve diğerleri, 2020; Lucio ve diğerleri, 2020, s. 1-3).

Okullar, çocukların gelişimindeki yeri sebebiyle eğitim alanının oldukça önemli kurumlarıdır ve dünyada meydana gelen (Covid-19 pandemisi süreci gibi) değişim ve gelişmeler öğretim uygulamalarının yöntem ve tekniklerin bu değişimler çerçevesinde yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin bu değişikliklere hazırlıklı hale getirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu noktada toplumsal değişimlere göre şekillenebilme özelliğine sahip sosyal hizmet mesleğinin okullarda yer alması, yani okul sosyal hizmeti, okullar için hem bir ihtiyaç hem bir zorunluluktur (Alptekin ve diğerleri, 2019, s. 5-7). Okul sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar ile birlikte, öğrenciler için tehlikeli olan durumları ve öğrencilerin zihinsel sağlık sorunlarını en erken tespit edebilecek kişilerdir (Masonbrink ve Hurley, 2020). Ayrıca okul sosyal hizmet uzmanları, okullardaki konumlarını kullanarak öğrencilerin seslerini ve isteklerini duyurabilir ve bu isteklerin dikkate alınmasını sağlayabilir (Alvarez ve diğerleri, 2020, s. 2). Tüm bunlar okullarda okul sosyal hizmet uzmanlarının varlığının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Ancak güncel verilere bakıldığında 2021 yılı itibari ile okul sosyal hizmetinin yalnızca 53 ülkede resmi olarak uygulandığı görülmektedir (International Network for School Social Work, 2021). Ayrıca okullarda ihtiyaç duyulandan daha az sayıda okul sosyal hizmet uzmanı bulunduğu bilinmektedir (AASW, 2015b, s. 59).

Türkiye maalesef günümüzde okul sosyal hizmetini resmi olarak uygulayan ülkeler arasında yer almamaktadır. Bugünkü ismiyle Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2016 yılına kadar “okul sosyal hizmeti sistemi”nin kurulmasını hedeflese de (Yeşilkayalı, 2018, s. 665) bu maalesef gerçekleşen bir hedef olamamıştır. Bakanlık bu sistemin kurulması yerine okul sosyal hizmetine benzeyen “mobil sosyal hizmet ekipleri” uygulamasını gerçekleştirse de bu uygulama ihtiyacı karşılayabilme noktasında yetersizdir. Bu uygulamanın yanında ülkemizde okul sosyal hizmeti adına önemli olan bir diğer gelişme 2017 ve 2019 yılları arasında Konya’da gerçekleştirilen “Okul Sosyal Hizmeti Projesi”dir. Bu projenin gerçekleştirildiği okulların yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrencilerinin geri bildirimleri, proje kapsamında olsa bile okullarda sosyal hizmet uygulamalarından memnun kaldıklarını, uygulamanın devam etmesini istediklerini ve Türkiye genelinde uygulanmasını gerekli gördüklerini göstermektedir (Alptekin ve diğerleri, 2019, s. 99-162). Ek olarak ülkemizde okul sosyal hizmet uygulamasına olan gereksinim çeşitli araştırmalar tarafından da ortaya konmuştur (Dağ, 2016; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017; Babahanoğlu ve Başer, 2017; Çalış, 2019; Doğan ve Ersoy, 2020; Ersoy, Sancar ve Şener, 2021; Karakaya, 2021). Bu görüşler ve ilgili araştırma bulguları, Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulamasının ve okullarda okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdamının faydalı olacağını göstermektedir.

Alınan birçok tedbire ve dünya genelindeki aşılama hareketinin hızına rağmen Covid-19 pandemisi hayatlarımızda var olmaya devam etmektedir ve ne zamana kadar süreceği bilinmemektedir. Yakın ve uzak gelecekte Covid-19 pandemisi sürecinin nasıl ilerleyeceği net olarak bilinemesi de bu sürecin öğrenciler ve öğrencilerin okula bağlılıkları üzerindeki etkileri önemli olmaya devam edecektir. Buradan hareketle araştırma bulguları ışığında öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılıklarının sağlanması için şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma yalnızca Karabük ilinde ve lise öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte diğer illerde ve ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileriyle benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Covid-19 pandemisi sürecinin öğrencilerin psikolojik durumları, sosyal hayatları, eğitimleri ve okula bağlılıkları üzerindeki olumsuz etkilerin azaltılması için öğrencilere online yollarla psikososyal destek sağlanabilir ve öğrencilere zorlandıkları konularda yardımcı olunabilir. Yüz yüze eğitim başladığı zaman online eğitimde meydana gelen eğitim açıkları kadar sosyal ve duygusal sorunlara da müdahalelerde bulunulmalıdır.
- Öğrencilerin görüşleri ve istekleri dikkate alınmalı, bu görüşler ve istekler ışığında uygulama, plan ve politikalar gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranları/ sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin desteklenmesine yönelik etkinlikler ve çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini gözlemleyebilmeleri ve okula bağlılıklarını etkileyen faktörleri tespit edebilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısı ve öğretmenlerin iş yükü azaltılmalıdır. Ayrıca öğretmenlere bu konuda meslek içi eğitimler verilmelidir.
- Ebeveyn katılımının sağlanması için ebeveynlerin bilgilendirilmesi, ailelerin desteklenmesi ve okul-aile bağlantısının sağlanması gibi çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Kariyer hedeflerini belirlemeleri, bu hedefler için yaptıkları çalışmalarını planlamaları ve bu dönemde kariyer hedefleri için duydukları endişelerin giderilmesi için öğrencilere destek sağlanmalı ve öğrenci ve ailesi ile işbirliği içinde bu hedeflerin önündeki engellerin kaldırılması için çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin okula bağlılıklarının sağlanması ve Covid-19 pandemisi sürecinin öğrenciler ve öğrencilerin okula bağlılıkları üzerindeki olumsuz etkilerinin önlenmesi/ azaltılabilmesi için okul sosyal hizmet uzmanları okullarda istihdam edilmelidir.

KAYNAKÇA

- AASW [Australian Association of Social Workers] (2015a). Professional Practice Statement: School Social Work, <https://www.aasw.asn.au/document/item/6265>, Erişim Tarihi: 29.01.2021.
- AASW [Australian Association of Social Workers] (2015b). Submission to the Victorian Government's Schools Consultation Paper, <https://www.aasw.asn.au/document/item/7911>, Erişim Tarihi: 29.01.2021.
- AASW [Australian Association of Social Workers] (2020). Scope of Social Work Practice, <https://www.aasw.asn.au/document/item/8308>, Erişim Tarihi: 26.03.2021.
- Abay, A. R. ve Keleşoğlu, F. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 9-25.
- Açılan, B.H. (2020). Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Açılan, B. H. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması. *Education Sciences (NWSAES)*, 16(1), 1-16.
- Akman, S. (2013). Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, M.P. (2021). Duygusal Tepkisellik, Okula Yabancılaşma ve Okula Bağlılık Arasında Okul Reddinin Aracı Rolünün İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alptekin, K., Erdoğan, B., Akbaba, O., Eroğlu, Z. Ve Yeğin, K. (2019). *Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması: Tanıtım, Uygulama Örnekleri, Değerlendirme ve Öneriler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97.
- Alvarez, M., Koochel, C., Lucio, R., McCoy, C., Mulkern, P., Ochocki, S., Rivers-Cannon, T., Robles Sinkule, M., Santiago, M., and Villarreal Sosa, L. (2020). School Social Work Association of America School Reopening Priorities and Guidance during the COVID-19 Pandemic. London, KY: School Social Work Association of America.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. ve Reschly, A.L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Arastaman, G. (2006). Ankara ili Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Arastaman, G. ve Yüner, B. (2019). Kamu ve Özel Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 285-303.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. ve Pagani, L.S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin Yordayıcıları: Okula Bağlılık ve Okul Tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458.
- Ayaz, A. (2018). Okula Bağlanma ile Öğretmenden Algılanan Özerklik Desteği İlişkisinde Motivasyonun Aracı Rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Babahanoğlu, R. ve Başer, D. (2017). Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Önemi ve Gerekliliği: Konya Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 650-655.
- Bang, H., Won, D. ve Park, S. (2020). School Engagement, Self-Esteem, and Depression of Adolescents: The Role of Sport Participation and Volunteering Activity and Gender Differences. *Children and Youth Services Review*, 113, 1-10.
- Barrett, M., Beatrice, J., Castiglia, W., Hannon, K., Kontak, D. ve Zupan, T. (2020). It Takes a Team: The Important Role of School Social Workers, Especially During COVID-19, https://aab82939-3e7b-497d-8f30-a85373757e29.filesusr.com/ugd/a73c49_bc07fe12619c4cb1998a84b5d1e336a2.pdf?index=true , Erişim Tarihi: 26.03.2021.
- Baş, N. ve Altun, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarının Rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bellici, N., Sardoğan, M. ve Yılmaz, M. (2014). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Şiddet Eğilimi Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi. https://www.academia.edu/10572946/Lise_%C3%96%C4%9Frencilerinde_Okula_Ba%C4%9Flanma_ve_%C5%9Eiddet_E%C4%9Filimi_Aras%C4%B1ndaki_%C4%B0li%C5%9Fkinin_Cinsiyet_ve_S%C4%B1n%C4%B1f_De%C4%9Fi%C5%9Fkenlerine_G%C3%B6re_%C4%B0ncelenmesi , Erişim Tarihi: 23.11.2021.
- Berti, C., Molinari, L. ve Speltini, G. (2010). Classroom Justice and Psychological Engagement Students’ and Teachers’ Representations. *Social Psychology of Education*, 13, 541-556.

- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Bilgin, O. ve Taş, İ. (2018). Ergenlerde Okula Bağlılığın Yordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 15-33.
- Bond, M. ve Bedenlier, S. (2019). Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(11), 1-14.
- Bond, E., Dibner, K. ve Schweingruber, H. (Ed.) (2020). *Reopening K-12 Schools During the COVID-19 Pandemic: Prioritizing Health, Equity, and Communities*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25858>.
- Bora, V. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Carroll, A.E. (2020). Is Closing the Schools a Good Idea? (17 Mart), <https://www.nytimes.com/2020/03/17/upshot/coronavirus-school-closings.html>.
- CASSW [Connecticut Association of School Social Workers] (2016). Connecticut School Social Worker -Survival Kit-: Working for Advancement Our Children, <http://naswct.org/wp-content/uploads/2017/10/CASSW-School-Social-Worker-Survival-Tool-Kit-3-9-16.pdf> , Erişim Tarihi: 26.03.2021.

- Cauchemez, S., Ferguson, N.M., Wachtel, C., Tegnell, A., Saour, G., Duncan, B. ve Nicoll, A. (2009). Closure of Schools during an Influenza Pandemic. *The Lancet Infectious Diseases*, 9(8), 473-481.
- Centers for Disease Control and Prevention (2009). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protect Factors Among Youth*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.
- Chase, P.A., Hilliard, L.J., Geldhof, G.J., Warren, D.J.A. ve Lerner, R.M. (2014). Academic Achievement in the High School Years: The Changing Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896.
- Clemens, V., Deschamps P., Fegert, J.M., Anagnostopoulos, D., Bailey, S., Doyle, M., Eliez, S. ... Visnapuu-Bernadt, P. (2020). Potential Effects of “Social” Distancing Measures and School Lockdown on Child and Adolescent Mental Health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6),739-742.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı (10.Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Crawford, A. (2020). *Google Classroom: The Comprehensive Teacher’s and Student’s Guide to Designing High-Quality Digital Learning Experiences for Whole-Class Engagement and Learning Success (Edition 2020-21)*. UK: Dilaber Consulting Ltd.
- Çakır, S. (2020). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, II(II), 31-44.
- Çalış, N. (2019). Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, A. (2016). Eğitimde Sosyal Dışlanma Sorunu ve Okul Sosyal Hizmeti. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(23), 467-480.
- Dağ, A. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.

- Dağ, A. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Uyum Süreçleri Hakkında Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1995-2012.
- Dağ, A. (2019). Social Worker as a Member of a Multidisciplinary Team in a School Setting. *Turkish Journal of Applied Social Work*, 2(1), 56-64.
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2018). Relationship among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination and School Attachment in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332.
- DeVito, M. (2016). Factors Influencing Student Engagement (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sacred Heart University, Fairfield, CT.
- Doğan, K. ve Ersoy, A.F. (2020). Öğrencilerin Problemlı İnternet Kullanımının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(3), 1822-1836.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M. ve De Paola, F. (2015). The Effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self-Efficacy. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613.
- Dorio, N.B., Fredrick, S.S. ve Demaray, M.K. (2018). School Engagement and the Role of Peer Victimization, Depressive Symptoms, and Ruminations. *Journal of Early Adolescence*, 39(7), 962-992.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X. ve Zhu, G. (2020). An Investigation of Mental Health Status of Children and Adolescent in China During the Outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118.
- Duman, N., Önal Dölek, B., Gökçeaslan Çiftçi, E., Karakuş, B. ve Aktan, M.C. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu. *Sosyal Hizmet Dergisi, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 8-19, <http://shuder.org/Resimler/2f538c2b-07c8-46da-afaa->

[d5eefbfccc3dokul-sosyal-hizmeti-dergi-ozel-sayisipdf.pdf](https://digitalcommons.usm.maine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=muskie_capstones) , Erişim Tarihi: 02.12.2021.

Dumont, R. (2013). Impact of Family Structure & Gender on School Engagement. *Muskie School Capstones and Dissertations*, 12, 1-12. https://digitalcommons.usm.maine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=muskie_capstones , Erişim Tarihi: 05.11.2021.

Dupper, D.R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, NY: John Wiley & Sons Inc.

Earn, D. J., He, D., Loeb, M. B., Fonseca, K., Lee, B. E., ve Dushoff, J. (2012). Effects of School Closure on Incidence of Pandemic Influenza in Alberta, Canada. *Annals of Internal Medicine*, 156(3), 173-181.

Erdoğan, B.A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Bağlamında İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, M.Y. (2016). Analysis of Students' School Engagement in Terms of Friendship and Teachers' Behavior. *Educational Research ve Reviews*, 11(22), 2057-2064.

Erdoğan, M.Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 205-227.

Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.

Erol, Y.C. ve Turhan, M. (2018). The Relationship between Parental Involvement to Education of Students and Student's Engagement to School. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281.

Ersoy, A.F., Sancar, E. ve Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden

Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 337-352.

Erzen, E. ve Çikrıkci, Ö. (2018). Akademik Ertelemede Okula Bağlanma ve Aileden Algılanan Sosyal Desteğin Rolü. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 17-27.

European Centre for Disease Prevention and Control (2020). Considerations Relating to Social Distancing Measures in Response to COVID-19 – Second Update. Stockholm: ECDC, <https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/covid-19-social-distancing-measuresg-guide-second-update.pdf> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

Fegert, J.M., Vitiello, B., Plener, P.L. ve Clemens, V. (2020). Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: A Narrative Review to Highlight Clinical and Research Needs in the Acute Phase and the Long Return to Normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14:20, 1-11.

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., ve Zulaika, L. M. (2016). Family and School Context in School Engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47–55.

Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Finn, J.D. ve Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What is it? Why Does it Matter?. S.L. Christenson, A.L. Reschly ve C.Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (97-131). New York: Springer.

Franklin, C. ve Harris, M. B. (2007). The Delivery of School Social Work Services. P. Allen-Meares (Ed.), *Social Work Services in Schools (5. Baskı)* içinde (60-80). Boston: Pearson Education, Inc.

Franklin, C., Gerlach, B. ve Chanmugam, A. (2008). School Social Work. White, B.W., Sowers, K.M. ve Dulmus, C. N. (Ed.), *Comprehensive Handbook of*

Social Work and Social Welfare: The Profession of Social Work (Cilt 1) içinde (205-225). New Jersey: John Wiley& Sons.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Frenette, M., Frank, K. ve Deng, Z. (2020). *School Closures and the Online Preparedness of Children during the COVID-19 Pandemic*. (11-626-X, No. 103, Ottawa: Statistic Canada, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605398.pdf> , Erişim Tarihi: 23.04.2021.

Fullarton, S. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-level Influences* (LSAY Research Report No. 27). Camberwell: ACER.

Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. ve Cook, P. (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.

Gutiérrez, M., Tomás, J.M., Romero, I. ve Barrica, J.M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.

Harper, S. R. (2007). Using Qualitative Methods to Assess Student Trajectories and College Impact. S. R. Harper ve S. D. Museus (Ed.), *Using Qualitative Methods in Institutional Assessment. New Directions for Institutional Research* (No. 136) içinde (55–68). San Francisco: Jossey-Bass.

Hoekstra, P.J. (2020). Suicidality in Children and Adolescents: Lessons to be Learned from the COVID-19 Crisis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 737-738.

Hoffman, J.A. ve Miller, E.A. (2020). Addressing Consequences of School Closure Due to COVID-19 on Children's Physical and Mental Well-Being. *World Medical & Health Policy*, 12(3), 300-310.

International Network for School Social Work (2021). Countries, <http://internationalnetwork->

schoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Countries.html ,
Erişim Tarihi: 02.12.2021.

- Isumi, A., Doi, S., Yamaoka, Y., Takahashi, K. ve Fujiwara, T. (2020). Do Suicide Rates in Children and Adolescents Change During School Closure in Japan? The Acute Effect of the First Wave of COVID-19 Pandemic on Child and Adolescent Mental Health. *Child Abuse & Neglect*, 110(2):104680. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104680> .
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. ve Pagani, L.S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M. (2012). Part IV Commentary: Outcomes of Engagement and Engagement as an Outcome: Some Consensus, Divergences, and Unanswered Questions. S.L. Christenson, A.L. Reschly ve C.Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (695-703). New York: Springer.
- Jarolmen, J. (2014). *School Social Work: A Direct Practice Guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Jimerson, S.R., Campos, E. ve Greif, J.L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 33(2), 293-315.
- Kaplan, V., Kürümlüoğlul, R. ve Bütün, B. (2021). COVID-19 Pandemisine Bağlı Karantina Sürecinin Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 12-23.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Yordanmasında Algılanan Sosyal Destek ve Değerın Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.

- Karababa, A. (2020). The Reciprocal Relationship between School Engagement and Self-Esteem among Turkish Early Adolescent: A Three-wave Cross-lagged Model. *Children and Youth Services Review, 116*, 1-9.
- Karakaya, E.N. (2021). COVID-19 Sürecinde Eğitimine Evde Devam Eden Ortaöğretim Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılığı Düzeylerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Karaşar, B. ve Kapçı, E.G. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49(1)*, 21-42.
- Kartal, B. (2017). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Öz-Yeterlik (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kashif, M. ve Basharat, S. (2014). Factors Impacting University Students' Engagement with Classroom Activities: Qualitative Study. *International Journal of Management in Education, 8(3)*, 209-224.
- Kaya, M. ve Boyraz, C. (2021). Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1)*, 148-165.
- Kırbaç, M. (2019). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kocaman, F. ve Ersoy, A.F. (2021). Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşadığı Stres ve Kaygı Durumları: Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 7(1)*, 224-240.
- Koçak, S. ve Ay, M.H. (2020). Lise Öğrencilerinin Demokratik Okul Kültürü Algısı ile Akademik İsteklilikleri Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1)*, 959-990.

- Kozan, S., Di Fabio, A., Blustein, D.L. ve Kenny, M.E. (2014). The Role of Social Support and Work-Related Factors on the School Engagement of Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 345-354.
- Lam, S.F., Wong, B.P.H., Yang, H. ve Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. S.L. Christenson, A.L. Reschly ve C.Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (403-419). New York: Springer
- Laser, J.A. ve Nicotera, N. (2011). *Working with Adolescents: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford.
- Laursen, B. ve Hartl, A.C. (2013). Understanding Loneliness During Adolescence: Developmental Changes that Increase the Risk of Perceived Social Isolation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1261-1268.
- Lawson, M.A. ve Lawson, H.A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- Lee, B. Y., Brown, S. T., Cooley, P., Potter, M. A., Wheaton, W. D., Voorhees, R. E., ... ve Burke, D. S. (2010). Simulating School Closure Strategies to Mitigate an Influenza Epidemic. *Journal of Public Health Management and Practice*, 16(3), 252-261.
- Levine, K.A. ve Zhu, K. (2010). The Changing Context of China: Emerging Issues for School Social Work Practice. *International Social Work*, 53(3), 339-352.
- Li, Y. (2011). School engagement: What It Is and Why It Is Important for Positive Youth Development. R. M. Lerner, J. V. Lerner, and J. B. Benson (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior (Cilt 41)* içinde (131-160). San Diego: Elsevier Inc.
- Li, Y. ve Lerner, R.M. (2011). Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *American Psychological Association*, 47(1), 233-247.

- Lucio, R., Krough, M., Stalneck, D. ve Villarreal Sosa, L. (2020). *The Impact of School Social Workers during the COVID-19 Crisis*. London, KY: School Social Work Association of America.
- Magson, N.R., Freeman, J.Y.A., Rapee, R.M., Richardson, C.E., Oar, E.L. ve Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prosoactive Changes in Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44-57.
- Mamun, M.A. ve Griffiths, M.D. (2020). First COVID-19 Suicide Case in Bangladesh Due to Fear of COVID-19 and Xenophobia: Possible Suicide Prevention Strategies. *Asian Journal of Psychiatry*, 51:102073, [10.1016/j.ajp.2020.102073](https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102073).
- Markkula, P., Rantanen, A., Koivisto, A.M. ve Joronen, K. (2021). Associations between Perceived Child-Parent Relationships and School Engagement among 9-11 Aged Children. *Children*, 8(7), 1-13.
- Marks, H.M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Masonbrink, A.R. ve Hurley, E. (2020). Advocating for Children During the COVID-19 School Closures. *Pediatrics*, 146(3), <https://publications.aap.org/pediatrics/article/146/3/e20201440/36730/Advocating-for-Children-During-the-COVID-19-School> , Erişim Tarihi: 24.01.2021.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2019/’20). Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim) 2019/’20, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf , Erişim Tarihi: 05.10.2021.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2020/’21). Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim) 2020/’21, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

- Mendez-Brito, A., El Bcheraoui, C. ve Pozo-Martin, F. (2021). Systematic Review of Emprical Studies Comparing the Effectiveness of Non-Pharmaceutical Interventions against COVID-19. *Journal of Infection*, 83(3), 281-293.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Nadir, U. ve Aktan, M.C. (2015). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 25(3), 78-88.
- NASW [National Association of Social Workers] (2010). Social Workers in Schools (Kindergarten through 12th Grade, [https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJM-JNAEM%3D&portalid=0#:~:text=School%20social%20workers%20are%20often,problems%20\(Barker%2C%202003\)](https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJM-JNAEM%3D&portalid=0#:~:text=School%20social%20workers%20are%20often,problems%20(Barker%2C%202003))), Erişim Tarihi: 01.12.2021.
- NASW [National Association of Social Workers] (2012). NASW Standards for School Social Work Services, https://docs.wixstatic.com/ugd/426a18_a9bc671ba3d54d379163d7e9a541b82b.pdf, Erişim Tarihi: 02.12.2021.
- Newmann, F.M, Wehlage, G.G. ve Lamborn, S.D. (1992). The Signifance and Sources of Student Engagement. F.M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* içinde (11-39). New York: Teachers College Press.
- OECD (2020). Strengthening Online Learning When Schools are Closed: The Role of Families and Teachers in Supporting Students during the COVID-19 Crisis, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed, Erişim Tarihi: 02.05.2021.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: The Guilford Press.

- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. ve Espada, J.P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology, 11*:579038, 1-10.
- Our World Data (2021). Coronavirus (COVID-19) Vaccinations, <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=> , Erişim Tarihi: 08.10.2021.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Uyarılma Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 221-234.
- Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 17-25.
- Özbilen, F.M., Eranıl, A.K. ve Özcan, M. (2018). Investigation of Relationship between High School Students' Level of School Attachment and Aggression. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(2), 97-115.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı ili Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2125-2137.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 267-281.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. Adnan Menderes Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 27-35.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerde Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 183*(183), 397-412.
- Parker, C.L. (2015). Online Student Engagement: Perceptions of the Impact on Student Learning and Effective Practices (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Northeastern University, Boston.

- Pehlivan, B. ve Özgenel, M. (2020). Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TAY Journal*, 4(2), 152-166.
- Perdue, N.H., Manzeske, D.P. ve Estell, D.B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pfefferbaum, B. ve North, C.S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Previtali, F., Allen, L.D. ve Varlamova, M. (2020). Not Only Virus Spread: The Diffusion of Ageism during the Outbreak of COVID-19. *Journal of Aging and Social Policy*, 32(4-5), 506-514.
- Qi, M., Zhou, S.J., Guo, Z.C., Zhang, L.G., Min, H.J., Li, X.M. ve Chen, J.X. (2020). The Effect of Social Support on Mental Health in Chinese Adolescents During the Outbreak of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67(4), 514-518.
- Reeve, J. ve Tseng, C.M. (2011). Agency as a Fourth Aspects of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. S.L. Christenson, A.L. Reschly ve C.Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (149-172). New York: Springer.
- Ritter, J.A. ve Ofahengaue Vakalahi, H.F. (2015). *101 Careers in Social Work (2. Baskı)*. NY: Springer Publishing Company.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. ve Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students's School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Sağlık Bakanlığı (2020a). COVID-19 Nedir?. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-html> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

- Sağlık Bakanlığı (2020b). COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu): Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tanı (Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması). <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgilerepidemiolojivetanipdf.pdf> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.
- Sağlık Bakanlığı COVID-19 Bilgilendirme Platformu (2021). Günlük COVID-19 Tablosu, <https://covid19.saglik.gov.tr/> , Erişim Tarihi: 08.10.2021.
- Samuelson, K.M. (2012). Part V Commentary: Possible New Directions in the Measurement of Student Engagement. S.L. Christenson, A.L. Reschly ve C.Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (805-811). New York: Springer.
- Saurabh, K. ve Ranjan, S. (2020). Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 532-536.
- Sedillo-Hamann, D., Chock-Goldman, J. ve Badillo, M.A. (2021). School Social Workers Responding to the COVID-19 Pandemic: Experiences in Traditional, Charter, and Agency-Based Community School Agency Settings. C. Tosone (ed.), *Shared Trauma, Shared Resilience During a Pandemic: Social Work in the Time of COVID-19* içinde (135-144). Cham: Springer Nature.
- Sedlak, M.W. (1981). The Origins and Evolution of Social Work in the Schools, 1906-1970. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED205858.pdf> , Erişim Tarihi: 04.12.2021.
- Serttaş, Ö. ve Özdemir, T.Y. (2020). Lise Öğrencilerinin Prososyal Davranış ve Öğrenci Bağlılığı Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki (Malatya ili Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1094-1107.
- Sher, L. (2020). Are COVID-19 Survivors at increased risk for suicide?. *Acta Neuropsychiatr*, 32(5), 270. Doi: [10.1017/neu.2020.21](https://doi.org/10.1017/neu.2020.21).
- Skinner, E.A. ve Pitzer, J.R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. S.L. Christenson, A.L.

Reschly ve C.Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (21-44). New York: Springer.

SSWAA [School Social Work Association of America] (2021a). Role of School Social Worker, <https://www.sswaa.org/school-social-work>, Erişim Tarihi: 01.12.2021.

SSWAA [School Social Work Association of America] (2021b). Addressing Mental Health Needs: School Social Workers' Role in Addressing Students' Mental Health Needs and Increasing Academic Achievement, <https://www.sswaa.org/copy-of-about-school-social-work>, Erişim Tarihi: 02.12.2021.

Staguhn, E.D., Weston-Farber, W. ve Castillo, R.C. (2021). The Impact of Statewide School Closures on COVID-19 Infection Rates. *American Journal of Infection Control*, 49(4), 503-505.

Teasley, M. ve Richard, L. (2017). Changing The Paradigm for School Social Work Roles. L. Villarreal Sosa, T. Cox ve M. Alvarez (Ed.). *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools* içinde (39-54). NY: Oxford University Press.

Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemez Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Tuğrul, H. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu MehmetBey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Türnüklü, A. (2000). EğitimBilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.

Tüzel İşeri, E. ve Yavuz Tabak, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarının Okulun Özellikleri ve Öğrencilerin Kişisel Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1217-1231.

UNESCO (2021a). Adverse Consequences of School Closures, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

UNESCO (2021b). COVID-19 Impact on Education, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> , Erişim Tarihi: 13.10.2021.

UNESCO (2021c). Total Duration of School Closures, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> , Erişim Tarihi: 15.10.2021.

UNICEF (2020a). COVID-19: Getirilen Kısıtlamalar Giderek Artarken Çocuklara Yönelik İstismar, İhmal, Sömürü ve Şiddet Riski de Yükseliyor-UNICEF (20 Mart 2020), <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/covid-19-getirilen-k%C4%B1s%C4%B1tlamalar-giderek-artarken-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-istismar-ihmal> , Erişim Tarihi: 07.10.2021

UNICEF (2020b). Politika Notu: COVID-19 Salgınının Çocuklar Üzerindeki Etkileri (15 Nisan 2020), <https://www.unicef.org/turkey/media/9881/file/COVID-19%20D%C3%B6neminin%20%C3%87ocuklar%20%C3%9Czerindeki%20Etkilerine%20%C4%B0li%20Politika%20Notu.pdf> , Erişim Tarihi: 08.01.2021.

UNICEF (2020c). UNICEF Araştırmasına göre Koronavirüs, 100'den Fazla Ülkede Çocuk Koruma Hizmetlerinin Sekteye Uğramasına Neden Oluyor (18 Ağustos 2020), <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1na-g%C3%B6re-koronavir%C3%BCs-100den-fazla-%C3%BClkede-%C3%A7ocuk-koruma> , Erişim Tarihi: 07.10.2021.

UNICEF (2021). UNICEF: Tüm Dünyada Okul Çağındaki Çocuklar, COVID-19'a Yönelik Karantina Tedbirleri Nedeniyle Yüz yüze Eğitimin 1,8 Trilyon Saatini Kaçırıldı ve Bu Süre Artmaya Devam Ediyor (17 Eylül 2021), <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-t%C3%BCm-d%C3%BCnyada-okul-%C3%A7a%C4%9F%C4%B1ndaki->

[%C3%A7ocuklar-covid-19a-y%C3%B6nelik-karantina-tedbirleri](#) , Erişim Tarihi: 07.10.2021.

Üstündağ, A. (2021). COVID-19 Karantinasının Çocukların Günlük Yaşamı ve Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 14-22.

Van Lancker, W. ve Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.

Villarreal Sosa, L., Cox, T. ve Alvarez, M. (Ed.) (2017). *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools*. NY: Oxford University Press.

Wang, M.T. ve Fredricks, J.A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.

WHO (2020a). Coronavirus Disease (COVID-19). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19> , Erişim Tarihi: 24.01.2021.

WHO (2021a). Timeline: WHO's COVID-19 Response, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

WHO (2021b). Dünya Sağlık Örgütü'nün 14.09.2021 Tarihli Yeni Koronavirüs (COVID-19) Haftalık Durum Raporu, <https://www.seyahatsagligi.gov.tr/Site/HaberDetayi/3589> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

WHO (2021c). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard, <https://covid19.who.int/> , Erişim Tarihi: 05.10.2021.

WHO (2021d). Dünya Sağlık Örgütü'nün 5.10.2021 Tarihli Yeni Koronavirüs (COVID-19) Haftalık Durum Raporu,

<https://www.seyahatsagligi.gov.tr/Site/HaberDetayi/3597> , Erişim Tarihi: 08.10.2021.

Willms, J.D., Friesen, S. ve Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today?: Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement (First National Report)*. Toronto: Canadian Education Association, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506503.pdf>, Erişim Tarihi: 29.10.2021.

Yaldıran, A. (2019). Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalığa Maruz Kalma ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde Yapılan Okul Sporlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyine Etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 73-78.

Yavrutürk, A.R. (2019). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

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

Yeşilkayalı, E. ve Meydan, S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 206-221.

Yeşilkayalı, E. (2018). Okul Sosyal Çalışması için Amerika'yı Yeniden Keşfetmek. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Akademik Çalışmalar (2. Cilt)* içinde (665-675). Ankara: Gece Kitaplığı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, Z. (2015). Ortaöğretim Kurum Öğrencilerinde Okula Bağlılık Olgusunun Başarı Düzeylerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- You, S. (2011). Peer Influence and Adolescents' School Engagement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 829-835.
- Yurdakul, Ö. (2019). Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Dünya Geneli ve Bölgelere göre Bildirilen Toplam Vaka ve Ölüm Sayıları (5 Ekim 2021)	25
Tablo 2. En Çok Toplam Vaka ve Ölüm Sayısı Bildiren 10 ülke (5 Ekim 2021)	26
Tablo 3. Kıtalara göre Covid-19'a karşı Aşı Olmuş Kişilerin Oranı (7 Ekim 2021)..	27
Tablo 4. Son Bir Haftada Bildirilen Covid-19 Vakaları ile Covid-19 Kaynaklı Ölümün Sayısında Meydana Gelen Değişimler (27 Eylül-3 Ekim 2021).....	28
Tablo 5. 5 Ekim 2021 Tarihine kadar En Çok Toplam Vaka ve Ölüm Sayısı Bildirmiş 10 Ülkede Okul Kapanış Süreleri (15 Ekim 2021).....	29
Tablo 6. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-1 (N=35)	42
Tablo 7. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-2 (N=35)	43
Tablo 8. Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-3 (N=35)	44
Tablo 9. Covid-19 Pandemisi Süreciyle ilgili Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-1 (N=35)	45
Tablo 10. Covid-19 Pandemisi Süreciyle ilgili Kişisel Bilgilere Dair Bulgular-2 (N=35).....	46

EKLER

Ek-1: Görüşme Formu

KORONAVİRÜS SÜRECİNDE OKULA BAĞLILIĞIN OKUL SOSYAL HİZMETİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Meral ŞENER

Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY

Karabük Üniversitesi

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Kişisel Bilgiler

1. Yaş:

2. Cinsiyet: () Kadın () Erkek

3. Sınıf Düzeyi: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

4. Okul Türü: () Fen Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Anadolu Lisesi () Anadolu İmam- Hatip Lisesi

5. Anne Eğitim Düzeyi (Mezun olunan son okul):

() Okuryazar değil () Ortaokul
() Okuryazar () Lise
() İlkokul () Üniversite ve üzeri

6. Baba Eğitim Düzeyi (Mezun olunan son okul):

() Okuryazar değil () Ortaokul
() Okuryazar () Lise
() İlkokul () Üniversite ve üzeri

7. Kaç kardeşiniz var?:

8. Siz de dahil olmak üzere evde eğitim-öğretim süreci içinde olan kaç kişi var?:
....

9. Kendinize ait oda var mı?: () Var () Yok

10. Evinizde internet (wifi) var mı?: () Var () Yok

11. Ailenin Aylık Geliri:

Koronavirüs Süreci ile İlgili Sorular

1. Koronavirüs tanısı aldınız mı? : () Evet () Hayır

2. Yakın çevrenizde Koronavirüs tanısı alan oldu mu? : () Evet () Hayır

3. Cevabınız evet ise bu kişi neyiniz oluyor? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz):

() Anne, baba

() Kardeş(ler), dede, nine

() amca, dayı, hala, teyze, yenge, enişte

() kuzen

4. Koronavirüs sürecinde ailenizin gelirinde bir değişiklik oldu mu?

() Arttı

() Bir dönem arttı, sonra eskiye döndü

() Azaldı

() Bir dönem azaldı, sonra eskiye döndü

() Hiç değişmedi

5. Evinizdeki teknolojik aletlerin (televizyon, telefon, bilgisayar, tablet) yeterlilik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?:

() Yeterli

() Yetersiz

() Kararsızım

6. Eğitim- öğretim yılının başından bu yana online derslerinizin yüzde kaçına katıldınız? :

7. Online derslerinize daha çok hangi teknolojik aletle katıldınız?

() Televizyon

() Telefon

() Bilgisayar

() Tablet

8. Seçme imkânı verilse hangisini seçersiniz?

() Uzaktan eğitim

() Yüz yüze eğitim

() Karma Eğitim (Bir kısmı yüz yüze, bir kısmı online)

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Öğrencinin Koronavirüs Sürecinin Psikolojik Durumuna, Sosyal Hayatına, Aile Hayatına ve Eğitimine Etkilerine Yönelik Değerlendirmesi

Bu başlığa yönelik sorular:

- Koronavirüs sürecinde psikolojik durumunuzu, sosyal hayatınızı, aile hayatınızı ve eğitim hayatınızı nasıl etkiledi? Ne gibi değişiklikler yaşandı? Bu değişiklikler sizi ne ölçüde zorladığını açıklayabilir misiniz?
- Yaşadığınız bu değişikliklerin okula bağlılığınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?

2. Öğrencinin Bağlılığı

Bu başlığa yönelik sorular:

- Sizce okula bağlılık nedir? Okula bağlılık hisseden bir öğrencinin birkaç özelliğini söyleyebilir misiniz?
- Sizi okula bağlayan ve derslere katılmaya motive eden birkaç neden söyleyebilir misiniz? Okula bağlılığınızı olumsuz etkileyen birkaç neden söyleyebilir misiniz?
- Koronavirüs sürecinde kendinizi okula bağlı hissediyor musunuz? Koronavirüs öncesi dönemle kıyasladığınızda okula yönelik bağlılığınızın değiştiğini düşünüyor musunuz?
- Koronavirüs sürecinde kendinizi okula derinden bağlı hissettiğiniz anlar ya da bağlı hissetmediğiniz anlar var mı? Varsa bu anlardan bahsedebilir misiniz?
- Öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması için sizce neler yapılmalıdır? Koronavirüs süreci bağlamında başka neler yapılabilir?

3. Öğretmenlere ve Okul Personeline Yönelik Bağlılık

Bu başlığa yönelik sorular:

- Öğretmenleriniz ve okul personelleri ile olan iletişiminizi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Koronavirüs süreci öğretmenleriniz ve okul personelleriyle olan iletişiminizi ve ilişkinizi nasıl etkiledi?
- Bu dönemde öğretmenleriniz sizi ve sınıf arkadaşlarınızı derslerde motive ediyor mu? Ediyorsa bunu nasıl yapıyorlar?
- Bu süreçte hangi branştaki öğretmenlerinizin derslerine daha çok katılım gösterdiniz? Hangilerine daha az katılım gösterdiniz? Nedenleri nelerdir?

- Koronavirüs öncesinde veya sırasında öğretmenlerinizle olan ilişkinizin okula bağlılığınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?

4. Akranlara/Arkadaşlara Yönelik Bağlılık

Bu başlığa yönelik sorular:

- Akademik başarılarınızı ve/veya günlük öğrendiğiniz bilgileri akranlarınızla/ sınıf arkadaşlarınızla tartışır mısınız? Bunu nasıl yapıyorsunuz?
- Akranlarınızla/arkadaşlarınızla ilişkilerinizi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Koronavirüs süreci arkadaşlarınızla olan iletişiminizi ve ilişkinizi nasıl etkiledi?
- Bu süreçte akranlarınızla/arkadaşlarınızla olan iletişiminiz ve ilişkinizin okula bağlılığınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?

5. Ebeveyn ile İletişim ve Ebeveynin Öğrencinin Eğitimine Katılımı

Bu başlığa yönelik sorular:

- Günlük öğrendiğiniz bilgileri ve/veya akademik başarılarınızı ebeveynlerinizle konuşur musunuz? Konuşmayı hangi taraf başlatıyor?
- Koronavirüs sürecinde eğitim hayatınızda ebeveyn(ler)inizin desteğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Ebeveynlerinizin eğitim hayatınıza olan destek durumunun okula bağlılığınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?

6. Geleceğe Yönelik Kariyer Hedeflerin Varlığı

Bu başlığa yönelik sorular:

- Geleceğe yönelik kariyer hedeflerinizden bahsedebilir misiniz?
- Koronavirüs sürecinin kariyer hedeflerinizi ve bu hedeflerinizi gerçekleştirmek için yaptığınız çalışmaları etkiledi mi? Etkilediyse nasıl etkiledi?
- Koronavirüs sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedefleriniz konusunda endişe ettiğiniz oldu mu? Olduysa bahsedebilir misiniz?
- Koronavirüs sürecinde geleceğe yönelik kariyer hedeflerinizin olmasının okula bağlılığınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?

Ek-2: Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 04.03.2021

TOPLANTI NO : 2021/02

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 17:

10/02/2021 tarihli Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY'un Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY danışmanlığında yürütülen “Koronavirüs Sürecinde Okula Bağlılığın Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Ek-3: Valilik İzni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-23516678
Konu : Anket Çalışması

02/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 17.03.2021 tarihli ve E-27105693-302.14.99-18751 sayılı yazısı.
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 29.03.2021 tarihli Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meral ŞENER, Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Koronavirüs Sürecinde Okula Bağlılığın Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi" adlı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulaması isteği belirtilmiştir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (b)'de kayıtlı kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Muhittin GÜREL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (20 Sayfa)
2- İlgi (b) Karar (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No.6 Kat 4 no:412
Merkez:Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: tefbis78@meb.gov.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Feray KAHİR
Unvan : Memur
Faks:3704242333
İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr>



Ek-4: Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Türü*	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Kardeş Sayısı	Eğitim Öğretim Sürecinde Olan Kişi Sayısı	Kendine Ait Oda	Evde internet (wifi) varlığı	Ailenin Aylık Geliri
Ö1	18	Kadın	3	MTAL	İlkokul	İlkokul	1	2	Var	Var	1000
Ö2	17	Kadın	4	MTAL	İlkokul	İlkokul	1	2	Var	Var	2900
Ö3	18	Kadın	4	Anadolu Lisesi	İlkokul	Ortaokul	1	2	Yok	Var	5000
Ö4	15	Kadın	1	AİHL	Ortaokul	Üniversite ve üstü	1	2	Var	Var	7000
Ö5	15	Erkek	1	Anadolu Lisesi	Lise	Lise	1	2	Var	Var	3000
Ö6	17	Kadın	3	AİHL	Üniversite ve üstü	Ortaokul	1	2	Var	Var	10000
Ö7	17	Erkek	3	Anadolu Lisesi	İlkokul	İlkokul	1	2	Var	Yok	4500
Ö8	17	Kadın	3	Anadolu Lisesi	Lise	Üniversite ve üstü	2	2	Var	Var	7500
Ö9	17	Erkek	3	Anadolu Lisesi	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	1	2	Var	Var	6000
Ö10	16	Erkek	2	Anadolu Lisesi	İlkokul	Ortaokul	0	1	Var	Var	3500
Ö11	15	Kadın	1	Anadolu Lisesi	İlkokul	İlkokul	2	3	Var	Var	3000
Ö12	16	Kadın	2	Anadolu Lisesi	İlkokul	Lise	1	2	Var	Var	3500

*: (MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; AİHL: Anadolu İmam-Hatip Lisesi)

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Türü*	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Kardeş Sayısı	Eğitim Öğretim Sürecinde Olan Kişi Sayısı	Kendine Ait Oda	Evde internet (wifi) varlığı	Ailenin Aylık Geliri
Ö13	16	Erkek	3	MTAL	İlkokul	Lise	1	1	Var	Var	5500
Ö14	16	Erkek	2	MTAL	İlkokul	Lise	2	2	Var	Var	3000
Ö15	17	Erkek	3	Fen Lisesi	İlkokul	Ortaokul	1	2	Var	Var	4500
Ö16	17	Erkek	3	AİHL	Lise	Üniversite ve üstü	1	1	Var	Var	5000
Ö17	14	Erkek	1	AİHL	Ortaokul	Lise	2	2	Var	Var	4000
Ö18	17	Kadın	4	Fen Lisesi	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	1	2	Var	Var	10000
Ö19	16	Erkek	2	Fen Lisesi	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	1	2	Var	Var	10000
Ö20	17	Erkek	3	Fen Lisesi	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	2	2	Var	Var	7000
Ö21	15	Erkek	1	Fen Lisesi	İlkokul	Lise	2	3	Var	Var	6500
Ö22	16	Erkek	2	Fen Lisesi	Üniversite ve üstü	Lise	0	1	Var	Var	12000
Ö23	17	Erkek	3	Fen Lisesi	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	1	3	Var	Var	10000
Ö24	15	Kadın	1	Fen Lisesi	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	1	2	Var	Var	10000

(MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; AİHL: Anadolu İmam-Hatip Lisesi)

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Türü*	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Kardeş Sayısı	Eğitim Öğretim Sürecinde Olan Kişi Sayısı	Kendine Ait Oda	Evde internet (wifi) varlığı	Ailenin Aylık Geliri
Ö25	15	Kadın	1	MTAL	Üniversite ve üstü	Ortaokul	2	2	Var	Var	3000
Ö26	16	Kadın	2	AİHL	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	2	1	Var	Var	10000
Ö27	16	Kadın	2	AİHL	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	1	2	Var	Var	14000
Ö28	15	Kadın	1	MTAL	Lise	Lise	1	2	Var	Var	5000
Ö29	19	Kadın	4	AİHL	Üniversite ve üstü	Üniversite ve üstü	2	4	Var	Var	10000
Ö30	18	Kadın	4	Anadolu Lisesi	İlkokul	Lise	2	1	Var	Var	6000
Ö31	18	Kadın	4	AİHL	Ortaokul	Lise	1	2	Var	Var	4000
Ö32	15	Erkek	1	MTAL	İlkokul	Lise	1	2	Var	Var	8000
Ö33	19	Erkek	4	Anadolu Lisesi	Ortaokul	Lise	0	2	Var	Var	2200
Ö34	18	Erkek	4	MTAL	İlkokul	Lise	3	4	Var	Var	7500
Ö35	14	Erkek	1	Anadolu Lisesi	Lise	Lise	1	1	Var	Var	5400

(MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; AİHL: Anadolu İmam-Hatip Lisesi)

Ek-5: Katılımcıların Covid-19 Pandemisi Süreciyle ilgili Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Katılımcılar	Covid-19 Geçirme	Yakın çevrede Covid-19 geçirme	Yakın çevrede Covid-19 geçiren kişilerle akrabalık durumu *	Aile Gelirinde Değişiklik	Evdeki Teknolojik Alet Yeterliliği	Online derslere katılma oranı	Online Derslere Katılma Yolu	Tercih edilen eğitim-öğretim şekli
Ö1	Hayır	Evet	3	Azaldı	Yetersiz	% 5	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö2	Hayır	Evet	2,3	Hiç değişmedi	Yetersiz	% 30	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö3	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 85	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö4	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 95	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö5	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 90	Telefon ve Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö6	Hayır	Evet	3,4	Azaldı	Yeterli	% 90	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö7	Hayır	Evet	2,3	Bir dönem azaldı	Yeterli	% 20	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö8	Hayır	Evet	2,3,4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 70	Telefon ve Bilgisayar	Karma Eğitim
Ö9	Hayır	Evet	2	Hiç değişmedi	Yeterli	% 95	Tablet	Karma Eğitim
Ö10	Hayır	Evet	3,4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 60	Telefon ve Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö11	Hayır	Evet	3,4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 50	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö12	Hayır	Evet	3	Hiç değişmedi	Yeterli	% 100	Telefon	Karma Eğitim

* 1: Anne, baba; 2: kardeş(ler), dede, nine; 3: amca, dayı, hala, teyze, yenge ve enişte; 4: kuzen

Katılımcılar	Covid-19 Geçirme	Yakın çevrede Covid-19 geçirme	Yakın çevrede Covid-19 geçiren kişilerle akrabalık durumu *	Aile Gelirinde Değişiklik	Evdeki Teknolojik Alet Yeterliliği	Online derslere katılma oranı	Online Derslere Katılma Yolu	Tercih edilen eğitim-öğretim şekli
Ö13	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 65	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö14	Hayır	Hayır	-	Azaldı	Yeterli	% 85	Telefon	Karma Eğitim
Ö15	Hayır	Evet	3,4	Azaldı	Yeterli	% 100	Telefon ve Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö16	Hayır	Evet	4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 90	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö17	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 90	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö18	Evet	Evet	1,3,4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 80	Bilgisayar	Karma Eğitim
Ö19	Hayır	Evet	3	Arttı	Yeterli	% 80	Telefon ve Bilgisayar	Karma Eğitim
Ö20	Hayır	Evet	3	Hiç değişmedi	Yeterli	% 95	Bilgisayar	Karma Eğitim
Ö21	Hayır	Evet	3,4	Arttı	Yeterli	% 100	Telefon ve Tablet	Yüz Yüze Eğitim
Ö22	Evet	Evet	1,2,3,4	Arttı	Yeterli	% 10	Telefon ve Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö23	Hayır	Evet	4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 70	Telefon ve Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö24	Hayır	Evet	1	Hiç değişmedi	Yeterli	% 100	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim

* 1: Anne, baba; 2: kardeş(ler), dede, nine; 3: amca, dayı, hala, teyze, yenge ve enişte; 4: kuzen

Katılımcılar	Covid-19 Geçirme	Yakın çevrede Covid-19 geçirme	Yakın çevrede Covid-19 geçiren kişilerle akrabalık durumu *	Aile Gelirinde Değişiklik	Evdeki Teknolojik Alet Yeterliliği	Online derslere katılma oranı	Online Derslere Katılma Yolu	Tercih edilen eğitim-öğretim şekli
Ö25	Hayır	Hayır	-	Arttı	Yeterli	% 100	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö26	Evet	Evet	1,2,4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 95	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö27	Hayır	Evet	2	Hiç değişmedi	Yeterli	% 90	Bilgisayar	Karma Eğitim
Ö28	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 80	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö29	Evet	Evet	1,2,3,4	Hiç değişmedi	Yeterli	% 10	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö30	Evet	Evet	1,2	Hiç değişmedi	Yeterli	% 10	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö31	Evet	Evet	1,3	Hiç değişmedi	Yeterli	% 80	Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim
Ö32	Hayır	Evet	2	Hiç değişmedi	Yeterli	% 100	Telefon	Yüz Yüze Eğitim
Ö33	Hayır	Evet	3	Bir dönem azaldı	Yeterli	% 95	Telefon	Karma Eğitim
Ö34	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 55	Tablet	Yüz Yüze Eğitim
Ö35	Hayır	Hayır	-	Hiç değişmedi	Yeterli	% 60	Telefon ve Bilgisayar	Yüz Yüze Eğitim

* **1:** Anne, baba; **2:** kardeş(ler), dede, nine; **3:** amca, dayı, hala, teyze, yenge ve enişte; **4:** kuzen

ÖZGEÇMİŞ

Meral ŞENER, Karabük Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünden mezun olmuştur. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Sosyal Hizmet Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. “Okullarda Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışının Psikososyal Nedenlerinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından Değerlendirilmesi”; “Feminist Kuram: Tarihsel Gelişim, Ana Akımlar ve Sosyal Hizmet” ve “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Değerlendirilmesi” isimli üç akademik yayını bulunmaktadır.