

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI



MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİ VE
OKULA KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AYŞE MİNE DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DR. ÖĞR.ÜYESİ SERPİL RECEPOĞLU

TEMMUZ - 2021

KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Ayşe Mine DEMİR

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİ VE OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AYŞE MİNE DEMİR

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ SERPİL RECEPOĞLU

Bu araştırmanın amacı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Iğdır ilindeki 5.6.7.8. sınıflarında öğrenim gören 321 mevsimlik tarım işçisi öğrenci oluşturmaktadır. Danielson ve Phelps (2003) tarafından geliştirilmiş, Gençdoğan (2008) tarafından çevrilmiş Sosyal Beceri Ölçeği ve Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen Okula İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal kurallar, hoşlanılabilirlik, sosyal açıklık değişkenleri birlikte okula karşı tutum ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir. Bu yordayıcı değişkenler (sosyal beceriler) okula karşı tutum toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal becerilerin okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri ekonomik durum düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula ilişkin tutum düzeyleri orta ekonomik durumda en yüksek; kötü ekonomik durumda en düşük düzeydedir. Gelecek çalışmalarda, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin ekonomik durum değişkenine göre sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeylerini etkileyen nedenler ortaya çıkarılabilir. Erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin kızlara oranla düşük olmasının nedenleri belirlenerek, bu durumu giderici önlemler alınabilir.

ANAHTAR KELİMELELER: Mevsimlik tarım işçisi öğrenci, sosyal beceri, okula karşı tutum

2021, 144 Sayfa

ABSTRACT**MSC THESIS****RESEARCHING RELATIONSHIP BETWEEN SEASONAL AGRICULTURAL
WORKER STUDENTS' SOCIAL SKILLS AND ATTIDUTES TOWARDS
SCHOOL****AYŞE MİNE DEMİR****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
EDUCATIONAL ADMINISTRATION
SUPERVISOR: ASSIST. PROF. SERPİL RECEPOĞLU**

The aim of this study is to analyze the relationship social skill and attitudes towards school of students studying at secondary school in 2020-2021 academic year. This is a descriptive research in relational survey model. The participants of the study are 5th 6th 7th 8th students consisting of 321 seasonal agricultural worker students in the province of Iğdır in the 2020-2021 academic year. As a result of the research, it has been determined that there is a moderate, positive and significant correlation between the social skills and attitudes towards school of secondary school students. It is seen that the variables of social rules, likability, social openness have a significant relationship with the attitude towards school. These predictive variables (social skills) are the total variance of attitude towards school. In other words, social skills is a significant predictor of attitude towards school. Seasonal agricultural worker students' social skills and attitude towards school levels vary significantly according to the level of economic status. According to the research findings, seasonal agricultural worker students' social skills and attitude towards school levels are highest in the middle economic situation; lowest in the poor economic situation. In future studies, the reasons that affect the level of social skills and attitudes towards school can be revealed according to the economic status variable of seasonal agricultural worker students. The reasons for the low social skill levels of male students compared to female students can be determined and measures can be taken to eliminate this situation.

KEYWORDS: Seasonal agricultural worker students, social skills, attitude towards school

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimi gördüğüm süre boyunca beni her zaman destekleyen, gece gündüz demeden gelişmemi sağlayan, fikirleriyle ve bilgileriyle beni daima aydınlatan çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serpil RECEPOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Yalnızca eğitim hayatım boyunca değil her zaman yanımda olan sevgili annem Çağla DEMİR ve babam Erhan DEMİR'e, hayatımın her alanında varlığını daima yanımda hissettiğim kıymetli dostum Nursu KAYALAR'a, Şehit Er Mehmet Öner İlkokulu kadrosundaki tüm meslektaşlarıma ve sürecin başından sonuna kadar her daim desteklerini esirgemeyen ve üzerimde emeği olan tüm can bildiklerime teşekkür ederim.

Ayşe Mine DEMİR
Kastamonu, 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TAAHHÜTNAME	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Sınırlıkları	7
1.7. Varsayımlar	7
1.8. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.Mevsimlik Tarım İşçiliği İle İlgili Kavramlar	9
2.1.1. Göç	9
2.1.2. Mevsimlik Göç.....	10
2.1.3. Tarım İşçiliği.....	11
2.1.4. Mevsimlik Tarım İşçiliği.....	11
2.2. Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sorunları	13
2.2.1. Ulaşım	14
2.2.2. Barınma	15
2.2.3. Sağlık.....	15
2.2.4. İş Bulma.....	17
2.2.5. Ücret	17
2.2.6. Eğitim	18
2.3. Çocuk ve Çocuk İşçiliği Kavramları	20
2.3.1. Çocuk	20
2.3.2. Çocuk İşçi	21
2.3.3. Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çocuk	22
2.4. Çocuk İşçiliğinin Nedenleri	24
2.4.1. Yoksulluk.....	25
2.4.2. Eğitim	26
2.4.3. Göç	29
2.5. Türkiye’de Çocuk İşçiliği	29
2.5.1. Ulusal Mevzuat	30
2.5.2. Türkiye’de Çalışan Çocuklara Nicel ve Nitel Bakış Açısı	32
2.6. Sosyal Beceri Kavramı	32
2.6.1. Sosyal Beceri Kavramı	33
2.6.2. Sosyal Beceri Alt Boyutları	34

2.6.3. Sosyal Gelişim Kuramları	36
2.6.3.1. Psikanalitik kuramı	37
2.6.3.2. Psikososyal kuramı	39
2.6.3.3. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı.....	41
2.6.3.4. Julian Rotter Sosyal Öğrenme Kuramı	42
2.6.3.5. Bağlanma Kuramı.....	43
2.6.3.6. Ekolojik Sistem Kuramı.....	45
2.6.4. Sosyal Beceri Yetersizliği	46
2.7. Tutum.....	48
2.7.1. Tutumun Öğeleri.....	48
2.7.2. Okula Karşı Tutum.....	50
2.7.3. Okula Karşı Tutumları Etkileyen Faktörler.....	51
2.7.4. Okula Karşı Tutum ve Sosyal Beceri.....	53
2.8. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar	55
2.9. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	63
3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	68
3.2.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	68
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	70
3.3.1. Sosyal Beceri Ölçeği.....	70
3.3.2. Okula İlişkin Tutum Ölçeği.....	71
4. BULGULAR.....	74
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.3.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları	77
4.3.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	78
4.3.3. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	80
4.3.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ...	81
4.3.5. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ...	83
4.3.6. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ...	85
4.3.7. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	86
4.3.8. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	87
4.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Ait Bulgular	89
4.4.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları	90
4.4.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	91

4.4.3. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	92
4.4.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	93
4.4.5. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	94
4.4.6. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	96
4.4.7. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları	97
4.4.8. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Okul Başarısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	100
5. TARTIŞMA.....	102
5.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Tartışma	103
5.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma	110
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	115
KAYNAKLAR.....	120
EKLER.....	134
EK-1: Etik Kurul Onayı.....	135
EK-2: Sosyal Beceri Ölçeği Anket İzni.....	136
EK-3: Okula İlişkin Tutum Ölçeği İzni.....	137
EK-4: Anket Uygulanan Okulların Anket Onay İzni.....	138
EK-5: Örneklem Seçilen Ortaokulların İsimleri	142
EK-6: Sosyal Beceri Ölçeği.....	143
EK-7: Okula İlişkin Tutum Ölçeği.....	144

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Okullaşma oranları (TEDMEM,2020).....	28
Şekil 2.2. Kademelere göre öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları (TEDMEM,2020).....	28

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Ekonomik Faaliyette Çalışan Çocuklara İlişkin Temel Göstergeler IV. Çeyrek: Ekim-Aralık, 2019.....	27
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler.....	69
Tablo 4.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	74
Tablo 4.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri İle Okula İlişkin Tutum Düzeylerinin Regresyon Sonuçları.....	76
Tablo 4.3. Sosyal Becerilere ve Alt Boyutlara İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 4.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	79
Tablo 4.6. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları.....	80
Tablo 4.7. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	82
Tablo 4.8. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	83
Tablo 4.9. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre.....	85
Tablo 4.10. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	86
Tablo 4.11. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	88
Tablo 4.12. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 4.13. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	90
Tablo 4.14. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları.....	91
Tablo 4.15. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	92
Tablo 4.16. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	93

Tablo 4.17. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	94
Tablo 4.18. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Anne Eğitim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	96
Tablo 4.19. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	98
Tablo 4.20. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Okul Başarısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları ..	100

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ**Simgeler**

%.....	Yüzde
x.....	Ortalama

Kısaltmalar

Akt	Aktaran
Diğ	Diğerleri
Ed	Editör
F	F Değeri (Anova Testinde Varyans Değeri)
F	Frekans
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MTİ	Mevsimlik Tarım İşçisi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
P	Anlamlılık Düzeyi
s	Sayfa
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Ss	Standart Sapma
T	T Değeri (t-testi Değeri)
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine ve alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada verilen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de mevsimlik tarım işçiliği yeni bir olgu değildir. Yaygınlaşması 1980 sonrası tarımsal yapıların dönüşümüyle başlamıştır. Topraksız haneler yaşadıkları yerde geçim kaynaklarının yetersizliği sebebiyle mevsimlik işçiliğe yönelmiş ve hane üyeleriyle beraber göç etmek zorunda kalmışlardır. Sosyolojik olarak cinsiyet ve yaş temelinde farklılaşmalar görülmüş ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir meslek türüne dönüşmüştür. Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan önem arz eden bir yoksulluk içinde olduğu görülmektedir. Haneler, fiziki ve ruhsal sağlık açısından da risklere açık koşullarda yaşamlarını sürdürmektedir. Hanelerin çoğu çocuklarıyla beraber göç ettikleri için bu durumdan en çok çocuklar etkilenmektedir (Güneş, 2017).

Türkiye’nin farklı coğrafi özellikleri ile doğal kaynaklarının zenginliğindeki dağılımında homojen olmayan bir yapısı olduğu görülmektedir. Bu nedenle aileler yılın belli dönemlerinde çalışmak için farklı yerlere göç etmek durumunda kalmışlardır. Göç süreci yıl içinde birden fazla dönemlere denk gelebilmektedir. Bu göçler sebebiyle; ailelerin temel eğitim düzeyindeki çocukları eğitime ara vermekte veya eğitimi bırakmak durumunda kalmaktadırlar (Sevinç, G. ve Sevinç, M.,2012).

Mevsimlik tarım işçiliği, temel eğitim dönemindeki öğrencilerin eğitimine devamlı katılımını etkileyen oldukça önemli faktörlerdendir. Mevsimlik tarım işçiliği, tarım alanındaki en ağır koşullara sahip olan gruplar arasında yer almaktadır. Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarının elverişsiz olması, barınma durumlarının olumsuz etkileri ve ailelerin çadırlarda kalmaları çocukları oldukça fazla etkilemektedir. Doğa olayları yağmur, sel, sıcak vb. işçileri çaresiz bırakmaktadır. Çocuk işçiliği azalsa da hala önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaya devam etmektedir. Bu sorunun temelinde okula ve çalışma hayatına başlamada ortalama bir yaş zorunluluğunun

kırsal kesimlerde etkisinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin okullarına düzenli bir şekilde devam edememesi, derslerinden geri kalmalarına ve yeniden okullarına başladıklarında mevcut açığı kapatmakta oldukça zorlandıkları görülmektedir (Çağlar, 2010).

Sosyal beceri, kişilerin sosyal ortamlarda uygun şekilde davranmalarına, toplumda kabul görmelerine, bireyler arası olumlu iletişim kurabilmelerine vb. yardımcı olan tutum, davranış ve düşüncelerin genel adı olarak tanımlanmaktadır (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal beceri kavramının temelleri ilk olarak 1900'lü yıllara denk gelmektedir. William James 'Psikolojinin Prensipleri' adlı eserinde sosyal ilişkileri ele alırken, 1920'li yıllarda Thorndike zekayı tanımlamış ve bu kavramın günümüze değin ulaşmasına katkıda bulunmuştur. Günümüzde de sosyal beceri çalışmalarına katkıda bulunularak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Sosyal beceri araştırmaları, günlük hayatımızda karşılaştığımız iletişim sorunlarını ve sosyal ilişkilerimizin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal beceri kazanımları yaşamın ilk zamanlarından başlamaktadır. Doğma, büyüme ve gelişme evrelerinde sosyal çevreye uyum sağlama ile gerçekleşen değişimlerin tamamını kapsamaktadır. Büyüme ve gelişim çağındaki çocuklar için akranlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte sosyalleşmede, okul ortamı önemli bir unsurdur.

Çocukların gelişim dönemlerinde, sosyal ve duygusal olarak yaşama uyum sağlaması oldukça önemlidir. Bu anlamda da çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması önemli görülmektedir. Erken yaşlardan itibaren farklı yöntemlerle sosyal becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Çocuklar, aile, akranlar, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarından doğrudan veya dolaylı olarak sosyal becerileri kazanabilmektedir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Çocuğun sosyalleşmesi içinde yaşadığı, bulunduğu toplumun bir üyesi olduğunu içselleştirip öğrenmesi onun sosyalleşmesi anlamına gelmektedir. Kişinin tutum ve

davranışlarının şekillenmesi bireyde sosyal gelişimin gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, sosyal gelişim bireylerle iyi iletişim kurabilmesi ve toplumun yaşam tarzına uygun davranış ve tutumlar sergilemesidir. Çocuklar sosyal davranışları öğrenerek çevresinin ve toplumun bir üyesi olduğunu anlayarak sosyalleşmiş olmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Her çocuk okula karşı çevresel faktörlerin de etkisiyle belli bir tutum geliştirmektedir. Okula karşı tutum kavramına bakıldığında “okul” ve “tutum” olmak üzere iki kavram karşımıza çıkmaktadır. Sosyal yapı içerisinde okullar, çocukları ve gençleri eğitmekle, yaşadıkları ortamı anlamalarına yardımcı olmakla ve geleceğe en sağlıklı şekilde hazırlamakla sorumludurlar. Çocukların duygusal, sosyal, fiziki ve zihinsel olarak sağlıklı yetiştirilmesi olarak da değerlendirilebilmektedir (Yanık ve Çamlıyer, 2015).

Alıcı (2013) okula karşı tutumu, kişilerin davranış ve sosyal algılarını belirleyen psikolojik özellikler arasındaki en önemli kavram olarak tanımlanmaktadır. Okula karşı sevgi beslemeyen bir öğrencinin akademik başarısı ile okula karşı sevgi besleyen ve okulun oldukça önemli olduğuna inanan bir öğrencinin akademik başarısı aynı olmayacaktır. Öğrencilerin okula karşı tutumlarının belirlenmesi, öğrenciyle alakalı sorunların tespit edilmesi ve çözüm üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Alıcı, 2013b).

Öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerini etkileyen pek çok neden vardır. Bunlardan ilki; okulların fiziki özellikleri, öğretmenler, idarenin sergilediği tutum ve aileler gelmektedir. Okullardaki eğitim-öğretim programları öğrenci düzeyine uygun düzenlenmezse, araç ve gereç yetersizliği yaşanıyorsa, öğrencilere göre ortam yaratılamıyorsa, öğrencilerin okulu sevmesi de beklenememektedir. Okula ilişkin olumlu tutumlar sergilemek, öğrencilerin okuldaki başarısının en önemli kaynaklarından biridir (Adıgüzel, 2012).

Alan yazındaki araştırmalar, eğitim-öğretimin düzenli ve istikrarlı bir şekilde ilerlemesi için öğrencilerin okula devamının önemli olduğunu ileri sürmektedir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre

okula devam etme zorunludur (MEB, 1961). Veliler, öğrencilerin okula devamlılığı sağlamakla yükümlüdür. Okula devamın sağlanması adına idareciler, milli eğitim müdürlükleri ve mahalli mülki idare amirleri gereken tedbirleri almalıdır. Bu durum göz önüne alındığında mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin aileleriyle birlikte çalışmaya gitmeleri, eğitim öğretimi yarıda kesmekte ve istikrarlı bir şekilde eğitimden yararlanmalarının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Mevsimlik tarıma katılan çocukların öğretmenlerinden ve akranlarından uzak kalması sosyal anlamda yaşadıkları önemli bir eksikliklerdir. Ülkemizde mevsimlik tarım işçilerinin çocukları eğitimden yoksun kalmaması diye birçok önlem alınmış olsa da her aile tam katılım sağlayamadığı takdirde çocuklar, öğretmenlerinden, eğitim-öğretimden ve akranlarından uzak kalmaktadırlar. Bu durum, çocukların doğal olarak sosyalleşmesinin de önünde önemli bir engel olarak görülebilmektedir.

Okulda kazanılan bilgilerin günlük yaşamda da kullanılması oldukça önemlidir. Snell ve Janney (2000) yaptıkları çalışmada, akademik ortamlarda akranları tarafından kabul gören çocukların okulu daha çok sevdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca yaşlıları tarafından kabul görmeyen çocukların çoğunlukla okul ve okul atmosferini sevmeyişini ve diğer yaşlılarına oranla başarılı olamadıklarını belirtmektedirler. Buradan yola çıkarak okula karşı geliştirilen tutumların olumlu olduğu gibi olumsuz da olabildiği görülmektedir. Okula karşı tutumlarda, öğretmen ve ebeveynin yanı sıra okul iklimi, okula bağlılık, okul kültürü, okul atmosferi, okul yaşam kalitesi, sosyoekonomik düzey, akademik başarı, akran grupları ile ilişkiler gibi diğer etmelerin de etkisi oldukça önemlidir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin eğitim yaşamlarının sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için sosyal becerilerinin ve okula karşı tutumların olumlu bir şekilde gelişmesi gerekmektedir. Ancak bu çocukların eğitimden yılın belirli dönemlerinde uzak kaldığı ve öğrenme ortamı içerisinde akranlarından ve okuldan uzaklaştıkları, birçok konudan geride kaldıkları, okula döndüklerinde çekingen davranışlar sergiledikleri ulusal ve uluslararası birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Arlı, 2014; Berry & O'Connor, 2010; Chebat, 1986; Çubukçu ve Gültekin, 2006; B. Dede, 2017; Ö. Dede, 2019; Demirli Yıldız, 2015; Dilekçi, 2020; Dural, 2018; Erdoğan, 2002; Genç,

2005; Karaman, 2013; Keskin, 2007; Rashid, 2010; Riggio, 1986; Tabcu, 2015; Uysal, Sayılan, Yıldız, Türk, Türkmen ve Korkmaz, 2016; Yavuz, 2019; Yurdakavuştu, 2012).

Bu çalışma ile mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Problem cümlesi

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ile okula karşı tutumları arasında ilişki var mıdır?
2. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri okula karşı tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ne düzeydedir?
 - a) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
 - e) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - f) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - g) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - h) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okul başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları ne düzeydedir?
- a) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- d) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- e) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- f) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- g) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- h) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları okul başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşadıkları sorunlar çok boyutludur. Durualp ve Aral (2010) sosyal becerilerde eksiklik yaşayan çocukların, hayatları boyunca mesleki ve akademik başarılarında, ikili ilişkilerinde ve duygusal-davranışsal alanlarda büyük bir problem haline gelebileceğini ileri sürmektedirler. Öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel başarılarını gerçekleştirebilmesi adına gerekli olan aidiyet duygusunun geliştirilmesi gerekmekte ve bunun da okula karşı tutum ile mümkün olabileceği görülmektedir (Kpolovie, Joe & Okoto, 2014). Araştırmanın, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları

hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu beklenti ile öğretmenlerin, idarecilerin ve yerel yönetimlerin mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları üzerine yöntemler geliştirebilmeleri adına faydalı olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumlarının birlikte araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın, alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Sosyal beceri ve okula karşı tutum arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sosyal beceri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin bilimsel olarak ortaya konması, bu iki değişkenin birbirlerine olan etkilerinin açıklanması adına önem arz etmektedir. Sosyal becerilerin mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumlarının ne kadarını karşıladığı belirleyerek, eksik kalan kısımların tespit edilip o konuda araştırma yapacak başka çalışmaların önünü açacağı ve çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma ilköğretim okullarında öğrenim gören 5.6.7.8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleriyle sınırlıdır. 2020-2021 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

- Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak kapsamda olduğu varsayılmaktadır.
- Çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin ölçeklerde yer alan maddelere verecekleri cevapların gerçeği yansıtacağı düşünülmektedir.

1.8. Tanımlar

Mevsimlik tarım işçiliği: Tarım sektörü alanında meydana çıkmış işgücü açığının karşılanmasına yönelik belirli mevsimlerde yapılan bir işçilik türüdür. Geçici ve

gezici mevsimlik tarım işçiliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Özbekmezci ve Sahil, 2004).

Sosyal beceri: İnsanlar ile iyi ilişkiler kurmak, toplumun bir parçası olarak yer edinmek ve gerektiği zaman insanların tavır ve davranışlarını yeniden şekillendirerek her bireyin yararına kararlar alınmasını sağlamak için sözel ya da sözel olmayan, bilişsel ve duygusal davranışların tamamı olarak tanımlanmaktadır (Ağbuğa, 2016).

Tutum: Uyarıcısı belli olmayan, ailede başlayıp sosyal yaşamda devam ettirilen çevreye karşı geliştirilen tercihler, reddedişler, ön kabuller ve ön yargılar olarak tanımlanmaktadır (Argon ve Yılmaz, 2016).

Okula karşı tutum: Okula karşı beslenen duyguları ifade etmektedir. Okula karşı tutumları etkileyen pek çok neden vardır ve bunların arasında da; fiziki yapı, okul idaresinin tutumu, öğretmenler ve aileler olduğu ileri sürülmektedir (Adıgüzel, 2013).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

‘‘Kuramsal Çerçeve’’ başlığı altında ‘‘mevsimlik tarım işçiliği’’, ‘‘sosyal beceriler’’ ve ‘‘okula karşı tutum’’ konuları detaylı olarak ele alınacaktır.

2.1.Mevsimlik Tarım İşçiliği İle İlgili Kavramlar

Bu bölümde göç, mevsimlik göç, tarım işçiliği ve mevsimlik tarım işçiliği konuları detaylı olarak ele alınacaktır.

2.1.1. Göç

Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlüğü göçü; çeşitli toplumsal veya siyasi sebeplerle kişiler ile topluluklar arasında bir yerden başka bir yere gitme, taşınma işi olarak ifade etmektedir (TDK,2020).

Koçak ve Terzi (2012)’ye göre göç, insanların ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel gibi çeşitli nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerini ifade etmektedir.

Es ve Ateş (2004)’e göre göç, ‘temelde bir yer değiştirme olayı olarak tanımlanmaktadır. Bu yer değiştirme olayı kır ve kent arasındaki yerleşim birimleri arasında ortaya çıkmaktadır. Mahalle ya da semtler arası yapılan değişimler göç olarak algılanmamaktadır’ şeklinde tanımlanmaktadır.

İçduygu, Sirkeci ve Aydınğün (1998)’e göre göç kavramı, ‘mekân değiştirme sürecinin çeşitli boyutlarıyla toplum yapısını değiştiren nüfus hareketlerinin tamamıdır’. Bu şekilde genel bir tanım söylene de bu konu da birçok farklı yaklaşımın olduğu unutulmamalıdır’ şeklinde tanımlanmaktadır.

Göç, her şeyden önce bir yer değişikliği olayıdır. Kişiler çeşitli nedenlerle başka bir yerleşim yerine gitmektedirler. Bu durum daimî bir şekilde o bölgeye yerleşme şeklinde olabildiği gibi, geçici bir yerleşme durumu da olabilmektedir (Sağlam, 2006: 34).

Sosyal bir varlık olan insanın yaşam boyu ulaşım, barınma, sağlık, iş bulma, ücret ve eğitim gibi çeşitli nedenlerle bir yerden başka bir yere gitme gereksinimi doğmuştur. Bu sebepler dönemin şartlarına ve kişisel ihtiyaçlara göre değişiklik göstermektedir. Göç kavramı, ortaya çıkma sebepleri ve getirdiği sonuçlar bakımından önemli bir konudur. Bilim insanları bu sebeple göç kavramı üzerinde durmakta ve araştırmalar yapmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde göç kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

2.1.2. Mevsimlik Göç

Bireyler buldukları yerden başka bir yere gitmektedirler. Mekân değişikliği yapma olayı yıl içerisinde düzenli aralıklar ile gerçekleşebilmektedir. Bu durumu mevsimlik göç olarak tanımlayabiliriz. Bireyler senenin belirli dönemlerinde birden fazla bölgeye veya yerleşim yerine yer değişikliği yapabilmektedirler. Mevsimsel olarak göç yaşayan topluluklar birden çok sosyokültürel yapıyı iç içe yaşamaktadırlar (Sağlam, 2006: 34).

Tarımsal faaliyetler, mevsimlere bağlı olarak bir değişimi içinde barındırır. Mevsimlik göç kavramı temelde mevsimlik işgücü ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Tarım sektöründe bu tarz kısa vadeli işlerin var olmaya devam etmesi makineleşme, ürün özelliği ve bu işlerde çalışmada istekli olacak emeğin miktarıyla ilişkilidir (Çınar ve Lordoğlu, 2011).

Mevsimlik göç, yılın belirli dönemlerinde turizm, inşaat, tarım ve hayvancılık sektöründe çalışmak için göç eden iş gücünü ifade etmektedir. Temelde tarımsal faaliyetleri kapsayan mevsimlik göç genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde gerçekleşmektedir. Senenin hasat, ekim, yaylacılık gibi dönemlerinde yapılmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde meydana gelen göçler geçici ve senenin belirli dönemlerini kapsamaktadır. Köyden veya kırdan kentlere yapılan göçlerin sebepleri açıklanırken ilk olarak şehrin cazibesinden bahsedilmektedir. Şehrin cazibesi, şehir hayatının bireylere sağlayacağı imkanlarla alakalıdır (Sağlam, 2006).

İlgili çalışmalar incelendiğinde birçok yönden ele alınan göç kavramı daimî olabildiği gibi geçici de olabilmektedir. Şayet belirli dönemleri bünyesinde barındırıyorsa bu göçler, mevsimlik göç olarak tanımlanabilmektedir. Bu göçlerin çeşitli nedenleri olabilmekte ve tarım alanlarında çalışma bu sebeplerin başında gelmektedir. Sonuç olarak mevsimlik tarım işçiliği kavramı ortaya çıkmaktadır.

2.1.3. Tarım İşçiliği

Tarım işçiliği kavramı, tarım işletmeciliğinin gerektiği işlerde para karşılığında çalışan kişi olarak tanımlanabilmektedir. Tarım işçileri, sürekli ve geçici işçiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde mevcut yapılan tarım faaliyetlerinin sonucu olarak sürekli ve geçici işlerin karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Özellikle yaz aylarında yoğun iş gücünü gerektirir ve tarımsal faaliyet süresinde genellikle geçici/mevsimlik iş gücü kullanılır (Özbekmekci ve Sahil, 2004: 262).

Tarım işçisi kavramı ulusal mevzuatta açıkça belirtilmemiştir. Bu konuda açık olmamakla beraber Mülga 2925 sayılı kanunun 1. Maddesinde tarım işçilerinin kim olduğu kısmen belirtilmiştir. Bu maddede “tarım işlerinde hizmet akdiyle süresiz çalışanlar...” ifadesine yer verilmiştir. Tarım işlerinde hizmet akdiyle süresiz çalışanları tarım işçisi olarak kabul etmek gerekmektedir. Bu konuda yapılan en geniş tanım, 141 sayılı “Kırsal İşçilerin Örgütlenmesi Konusunda Sözleşme” İLO sözleşmesinin 2. maddesinde yapılmıştır. Buna göre; “kırsal kesimde tarım, zanaat ve benzeri bir işte ücretli işçi olarak çalışanlar...” kırsal kesim işçisi sayılmaktadır. Bu tanımın sadece tarım işinde ücretli çalışanları kapsamaması yeterlidir (Akbiyık ve Görücü, 2010).

2.1.4. Mevsimlik Tarım İşçiliği

Türkiye’de mevsimlik tarım işçiliği, kökeni itibariyle 1830’larda Kavalalı İbrahim Paşa’nın Sudan’dan getirdiği işçi köleler tarafından Çukurova bölgesinde pamuk ekimi ile başlamıştır. Pamuk üretimi ilk olarak Çukurova’da sonra Ege’de hızla yayılmıştır (Karabıyık vd., 2014).

Ekim alanlarının genişlemesiyle birlikte 20.yy. başlarından itibaren mevsimlik tarım işçilerine gerek duyulmuştur. 1834 yılında Osmanlı Devleti döneminde çalışma ücretleri ve saatleriyle beraber oluşabilecek uyumsuzluklar için çözüm maksadıyla

resmi düzenlemeler yapılmıştır. İşçilerin ücretleri bir komisyon tarafından arz ve talebe göre belirlenmiş olup 5,5 günlük çalışma için 7 günlük ücret verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu düzenleme mevsimlik tarım işçilerine bir hafta içerisinde tatil uygulandığını da göstermiştir (Akbıyık, 2008).

Mevsimlik tarım işçileri ‘‘mahalli’’ ve ‘‘gezici’’ olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Yöre içi mevsimlik tarım işçileri, buldukları yörelerde veya yakın civarlarda sebze, meyve, fındık hasat zamanlarında belirlenen ücretlere göre çalışmaktadırlar. Yöre dışı mevsimlik tarım işçileri ise farklı yörelere tek başına veya aileleriyle giden tarım işçilerini ifade etmektedir (Özbekmekci ve Sahil, 2004).

Mevsimlik tarım işçilerinin genel özellikleri;

- Tarım üretiminin yapılabilmesi için gerekli olan arazilerinin yetersiz olması veya hiç bulunmamasıdır.
- İşçilerin yaşadıkları bölgeyi çalışmak için aile üyeleriyle beraber terk etmek durumunda kalmasıdır.
- Mevsimlik tarım döneminin bitmesiyle beraber genellikle evlerine dönmektedirler,
- Belirli bir işverene bağlı çalışmamaktadırlar.
- Çalıştıkları işler süresizdir, işleri bittikten sonra başka bir yöreye çalışma sebebiyle göç etmektedirler.
- Toplu bir şekilde veya bir aracı ile hareket etmektedirler.
- Bölgesel işgücü açıklarını kapatmada görev almaktadırlar.

Bu özelliklere bakarak, tarım üretimin herhangi bir aşamasında işin yapıldığı yörenin dışından gelerek sözleşme imzalanarak ya da sözleşmesiz çalıştırılan kişilere mevsimlik tarım işçisi denmektedir (Akbıyık ve Görücü, 2010: 192).

Günümüzde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı verilerine bakıldığında 300.000 civarı mevsimlik tarım işçisi olduğu bilinse de kayıt dışılar ve çocuklar ile beraber en az bir milyon kadar bir nüfus olduğu düşünülmektedir (Seasonal Worker Migration Network, 2012).

Gezici ve geçici mevsimlik işçilerin sayıları hakkında resmi bir veriye dayanarak konuşmak oldukça güçtür. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının verileri 300.000

civarında mevsimlik tarım işçisi olduğunu tahmin edilse de tarımda ihtiyaç duyulan iş gücü miktarı ile yapılmış birtakım akademik araştırmalara göre ülkemizde 750.000-1.250.000 civarında mevsimlik gezici tarım işçisi olduğu öngörülmektedir. Bu işçilere ait resmi veriler olmadığı için mevsimlik gezici ve geçici işlerin kayıtları ve sosyal güvenlik ile ilgili durumları hakkında en doğru bilgiyi vermek oldukça güçtür (Gülçubuk, 2017).

Mevsimlik tarım işçiliği yapılan çalışmalar incelendiğinde yöre içi ve yöre dışı mevsimlik işçiler olarak iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Yöre dışına gidişlerde tarımsal üretim yapılacak alanların yetersiz oluşu bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Kişiler mevsimlik tarım işi için genellikle aileleriyle birlikte hareket etmektedir. Yapılan işin süreksiz olması göçebe hayatını ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma atmosferi kazancıyla beraber birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir.

2.2. Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sorunları

Mevsimlik tarım işçileri yıl içerisinde belli aylarda işlerini yerine getirmektedirler. Dolayısıyla yoğun işsizlik ve bazı durumlarda çalıştıkları birkaç ayın geliriyle bütün yıl geçinmek zorunda olan ailelerin çocuk ve yaşlı üyeleri de mevsimlik tarım işçiliğinde çalışmak zorunda kalmaktadır. Çalışma durumlarındaki korunmasızlık ve işsizlik tehdidiyle beraber aldıkları ücretlerin düşük olduğu görülmektedir. İşçilerin tamamı neredeyse uzun çalışma saatlerine ve kötü yaşam koşullarına rağmen aldıkları ücretlerden şikâyetçi olmamaktadır (Çınar ve Lordoğlu, 2010).

Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarının ne denli zor olduğu birçok çalışmada açıkça belirtilmektedir. Bu zorlu koşulların beraberinde mevsimlik tarım işçilerinin herhangi bir sosyal güvencesinin bulunmaması da koşullarını zorlaştırmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak, ülkemizde sosyal güvencesi bulunmayan mevsimlik tarım işçilerinin oranının ülkemizde %85 bandında seyrettiği görülmektedir. Bu durum işçilerin tarım sektörü içerisinde yaşayabilecekleri herhangi olumsuz bir durum karşısında kurumsal güvence veya destek alamamalarına zemin hazırlamaktadır. Çalışmada işçilerin böyle olumsuz durumlar ile karşılaştıklarında kendi başlarına veya onlara aracı olanlar vasıtasıyla sorunlarını

çözümledikleri ifade edilmektedir (Çınar ve Lordoğlu, 2010).

Akbıyık (2011) tarafından yapılan çalışmada mevsimlik tarım işçilerinin karşılaştıkları sosyoekonomik durumlar;

- a) Mevsimlik tarım işçilerinin sayısının yaklaşık olarak beş milyon civarı olduğu ön görölmektedir.
- b) Mevsimlik tarım işçiliğinin temel nedeni yoksulluktur. Kırsal kesimde toprağı olmayan ya da toprağı yetersiz olan kesim mevsimlik tarım işçiliğinin kaynağını oluşturmaktadır.
- c) Süreç kırsaldan şehre, tarımdan tarım dışı sektöre doğru göçü hızlandırmaktadır.
- d) Mevsimlik tarım işçileri gittikleri bölgelerde etnik farklılıklar ile karşılaşmaktadırlar. Sonuç olarak ise bir kırılma görölmektedir şeklinde ifade edilmektedir.

Mevsimlik tarım işçileri çalışma ve yaşam koşulları açısından değerlendirildiğinde zor şartlarda çalışmaktadırlar. Ulaşım, barınma, sağlık, iş bulma, ücret ve eğitim gibi ihtiyaçları toplumun oldukça gerisinde kalmaktadır. Mevsimlik tarım işçilerinin ulaşım, barınma, sağlık, iş bulma, ücret ve eğitim sorunları detaylı olarak ele alınacaktır.

2.2.1. Ulaşım

Mevsimlik tarım işçilerinin birinci sorunu göç ettikleri yerlere giderken kullandıkları araçlardan kaynaklanmaktadır. Mevsimlik tarım işçileri çalışacakları yerlere aileleriyle beraber göç ederken çoğunlukla masrafların daha ucuz olması sebebiyle uygun olmayan koşullarda kalabalık şekilde seyahat etmektedir. Kazaların, genellikle araçların olduğundan fazla kapasite ile yolcu taşınması ve teknik yetersizlikler gibi sebeplerle ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Akbıyık ve Görücü, 2010: 198).

Ekonomik olarak durumları daha elverişli olan işçiler kendi imkânlarıyla hareket etmektedir. Ancak mevsim şartları vb. sebeplerle kamyonet, kamyon ya da minibüslerle yapılan ulaşım mevsimlik tarım işçilerini zorlamaktadır.

2.2.2. Barınma

Mevsimlik tarım işçileri gittikleri bölgelerde işverenler tarafından kendilerine verilen alanlarda yaşamaktadırlar. Bu alanlar genellikle çadır alanlarıdır. Ancak sosyoekonomik durumu daha iyi olan işçilerin kendilerine ait çadırları da olabilmektedir.

Mevsimlik tarım işçilerinin yaşadığı çadırlar birbirinden farklı olabilmektedir. Bazıları daha büyük bazıları daha küçük olabilmektedir. Çadırların içerisinde kendilerine ait yatak, yorgan ve benzeri kişisel araç- gereçler mevcuttur. Banyo ve tuvalet ise buldukları alana yakın yerlerde duvarla çevrili bir yerde ya da naylon kaplama bir mekânda yer almaktadır.

Mevsimlik tarım işçiliğinde yer alan işçilerin ve ailelerinin barınma koşullarının son derece sağlıksız olduğu görülmektedir. Genellikle çadır ya da sazdan kulübelerde barınmaktadırlar. Bu çadır alanlarının bebek ve çocukların sağlığını riske attığı ve güvenli barınma alanları olmaktan oldukça uzakta olduğu görülmektedir. Her üç aileden yaklaşık biri 12 ay boyunca çadırda kalmaktadır. Göç edenlerin büyük bir kısmı 8-9 ay civarında bu çadırlarda barınmaktadır. Var olan çadır düzeninin değiştirilip barınma yerlerinin iyileştirilmesi ve barınmanın devam etmesi durumunda Kızılay/AFAD çadırları gibi güvenli çadırların temini bu alanda bulunan insanlar için hem daha sağlıklı olmasına hem de nispeten mevcut durumun iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır (Semerci Uyan & Erdoğan, 2017).

2.2.3. Sağlık

Mevsimlik tarım işçileri yılın büyük bir bölümünü geçirdikleri yerlerde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan bir tanesi de sağlık sorunudur.

Çadır hayatları ele alındığında özellikle çocukların ve yaşlıların sağlık hizmetine daha fazla ihtiyacı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Yeterince sağlıklı beslenememe, düzensiz uyku, çalışma şartları, iklim şartları gibi sebeplerin ortaya çıkaracağı sağlık sorunları ciddi etkiler yaratabilmektedir. Ayrıca mevsimlik tarımın yapıldığı dönemde çadır ve barakalarda kalan işçiler çeşitli zehirlenmelere maruz kalmaktadır. Akrep, yılan ve böcek zehirlenmesi gibi sebepler bunların arasında yer almaktadır.

Başka bir sebep ise tarımda kullanılan kimyasalların tehdididir. Tarım kimyasalları yüzünden zehirlenenler olduğu gibi bu sebeple ölümler de gerçekleşebilmektedir.

Sıcak havalarda işçilerin çalışma sürelerinin uzunluğu güneşten etkilenmelerine sebep olabilmektedir. Su kanallarına yakın yerlerde ikamet eden ailelerin ve çocuklarının boğulma tehlikesi ile karşı karşıya olması da başka bir sağlık sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Mevsimlik tarım işçilerinin 2020 Mart ayıyla beraber salgın nedeniyle olgu sayısının artması ve tarım sezonunun artması nedeniyle İçişleri Bakanlığı İller İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından ‘Koronavirüs Tedbirleri/Mevsimlik Tarım İşçileri’ konulu 03 Nisan 2020 tarih ve 89780865-153 sayılı, Tarımda İş Aracılığı Yönetmeliği, Başbakanlık 2017/6 sayılı Genelgesi’ne atıfta bulunup yapılması gerekenleri bir talimat vasıtasıyla göndermiştir. Tarım sektörü açısından mevsimlik tarım işçilerinin önemi vurgulanmakta ve aşağıdaki çalışmaların yapılması istenmektedir;

- a) Her ilde İl Tarım ve Orman Müdürü, İl Sağlık Müdürü, İl AFAD Müdürü, İl Göç Müdürü, Kolluk temsilcileri, yerel yönetim temsilcileri, Ziraat Odası Başkanı başta olacak şekilde ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile meslek odaları temsilcilerini kapsayan bir katılım yoluyla Valilerin başkanlığında bir komisyon kurulması,
- b) Tarım işgücü ihtiyacının il içinden karşılanamadığı takdirde, ihtiyacın karşılanabilmesi için bu ihtiyacın karşılanabileceği illere bildirilmesi,
- c) Tarım İş Aracısı belgesi olan araçların işçileri belirlemesi,
- d) Çıkış yapılacak ilde sağlık kontrolleri ile bilgilendirmelerin yapılması, kayıtlar bittikten sonra seyahat izin belgelerinin verilmesi ve sosyal mesafeye uyacak şekilde transit olarak ulaşımlarının sağlanması,
- e) 2017/6 Sayılı Başbakanlık Genelgesi gereğince AFAD İl Müdürlüğü’nün imkânlarının kullanılması, konaklanacak alanların düzenlenmesi ve İl/İlçe Hıfzıssıhha Kurulları’nın kararları ile sürecin yönetilmesi, içme suyu ile kullanma suyu ve beraberinde sabun ihtiyacının sürekli bir şekilde temin edilmesi,
- f) Toplum Sağlığı Merkezleri tarafından gebeler, bebekler, engelliler ve 65 yaş üzeri için gereken tedbirlerin alınması ve genel sağlık hizmetlerinin verilmesi (Şimşek, 2020:105).

2.2.4. İş Bulma

Mevsimlik tarım işçileri işlerini çoğunlukla aracılar (elçiler) vasıtasıyla bulmaktadır ve çoğunluğu bir önceki yıl çalıştıkları arazilerde çalışmaktadır. Çalışma koşulları, ücret, yaşam koşulları gibi hususlarda aracılar ile muhatap olmaktadır.

Geçici veya gezici olarak çalışan tarım aracılarının isimleri bölgeden bölgeye farklılaşmaktadır. Bazı bölgelerde ‘‘dayıbaşı’’, ‘‘çavuş’’ olarak adlandırılabilirdiği gibi bazı bölgeler de ise ‘‘dayıbaşı’’ veya ‘‘elcibaşı’’ olarak da adlandırıldığı görülmektedir (Yıldırak, Gülçubuk, Gün, Olhan ve Kılıç, 2003).

Aracı olabilmek adına Türkiye İş Kurumu’ndan izin belgesi alma şartı bulunmaktadır. Tarımda aracılık kimliğinin kazanılması için aranan nitelikler (Anonim, 2010);

- 1- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- 2- 18 yaşını tamamlamak,
- 3- Kamu haklarına sahip olmak,
- 4- Ağır hapis cezası almamış olmakla beraber birçok suçtan dolayı hapis cezası almamış olmak,
- 5- En az ilkokul mezunu olmak.

27.05.2010 tarihli ve 27593 sayılı Resmî gazetede yayımlanan Tarımda İş Aracılığı Yönetmeliğine göre, tarımda aracı olacak olanlar İş ve İşçi Bulma Kurumuna başvurumaktadırlar. Talepleri uygun görülenlere, İş ve İşçi Bulma Kurumunca izin belgesi verilmektedir. Aracı belgeleri üçer yıl süre ile Kurum tarafından yenilenmektedir. Ücret ve çalışma koşullarının önceden belirlenmesi ise mecburiyet teşkil etmektedir (Anonim, 2010).

2.2.5. Ücret

Mevsimlik tarım işçilerinin ücretleri yaptıkları işe ve çalıştıkları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Her sene mevsimlik tarım işçilerinin almış oldukları ücretler mart ayında TÜİK tarafından kamuoyuna duyurulmaktadır. Veriler il bazında

değerlendirmektedir. İlden ile ücretlendirmeler ise farklılık gösterebilmektedir.

2.2.6. Eğitim

Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam ve çalışma koşulları çocuklarının da eğitim ve okul yaşamını etkilemektedir. Yılın belirli zamanlarında yaptıkları göç, ebeveynlerin düşük ücretleri, okuryazarlıktaki düşük oranlar çocukların eğitime katılmalarını ve devam ettirmelerini etkilemektedir. Mayıs-Haziran aylarında başlayan göç ve mevsimlik işçilik süresi Kasım-Aralık ayına kadar sürmektedir. Aileler genellikle hane halkı ile beraber göç ettiği için yılın 4 ila 5 ayı ikamet ettikleri yerlerde kalabilmektedirler. Her sene aileleriyle beraber tarım işçiliğine giden çocuklar, eğitim yılı başladıktan sonra okula gelebilmekte ve okul kapanmadan okuldan ayrılmak durumunda kalmaktadır. Okulların eğitim-öğretim takvimiyle uyuşmayan bir durum söz konusudur.

Uysal, Sayılan ve Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukların okula erişim, devam ve tamamlama konusunu şu şekilde ifade edilmektedir;

- a) Kesintili öğretim hayatı çocukların okul başarısını ve birikimli bir şekilde öğrenmesini engellemektedir,
- b) Öğrenciler belirlenmiş müfredatı geriden izlemektedirler,
- c) Sıkça okul ve öğretmen değişikliğine maruz kalan öğrencilerin okula ve öğrenmeye uyumları zorlaşmaktadır,
- d) Sosyalleşme, kendisine ait bir çevre yaratma ve çocuğun aidiyet geliştirmesi zorlaşmaktadır,
- e) Sosyoekonomik durumların elverişsiz olması ve okul ihtiyaçları, kıyafet, kişisel bakım gibi gereksinimleri de olumsuz etkilemektedir,
- f) Öğretmenlerin çocuklar için teneffüsten, spor ve kültür derslerinden temel eksiklikleri telafi etme amacıyla vazgeçtiği görülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi çocuklar, mevsimlik işçilik nedeniyle eğitim öğretimden uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla çocukların sürece devamlı bir şekilde katılımının sağlanması ve eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir genelge yayımlanmıştır. Genelgeye göre MEB (2016);

1- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin takibi için takip ekipleri kurulacaktır. Gereklilik olması durumunda rehber öğretmenler de bu ekiplerin arasında yer alabileceklerdir. Temel eğitimden sorumlu il/ilçe şube müdürleri takipten sorumlu olarak çalışacaklardır.

2- Mevsimlik tarım işçisi çocukların takipleri için takip ekiplerine imkanlar el verdiği takdirde gerekli araçlar temin edilecektir.

3- İl/İlçe Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer veya Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarını Takip Ekiplerince;

a) İşbirliği halinde okul müdürlükleri, muhtarlıklar ve kolluk birimleriyle çalışılarak zorunlu öğrenim döneminde olan çocukların tespitinin sağlanması,

b) Mevsimlik tarım işçiliği için bulunduğu yeri terk edecek olan çocuklarının isimlerinin bulunduğu listelerin il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine teslim edilmesi,

c) Aynı il içerisinde mevsimlik tarıma giden öğrencilerin tespitinin yapılması ve eğitime devamlarının sağlanması için gereken tüm tedbirlerin alınması,

d) Aynı il içerisinde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin, zorunlu eğitim çağında olan, eğitime devamlılığı ve erişimi için bilinçlendirme maksatlı ziyaretlerin gerçekleştirilmesi,

e) Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin ‘e-okul’ sistemi üzerinden geçici olarak nakil işlemlerinin yapılması ve okula devamlarının takibinin sağlanması sağlanacaktır.

4- Okul müdürlükleri mevsimlik tarıma giden çocukları ve gittikleri yerleri ivedilikle il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ilgili komisyonlarına iletceklerdir.

5- Zorunlu eğitim çağındaki mevsimlik tarım işçisi öğrencileri ilk olarak kendi bölgelerindeki yatılı bölge okullarına yerleştirilecek; bundan yararlanamayan öğrenciler ise göç ettikleri yerlerde taşınmalı eğitim uygulamasından yararlanacaktır. Öğrencilerin devam durumları ve öğretmenlerin verdikleri puanlar sisteme kayıtlı oldukları okul müdürlüklerince e-okul sistemine işlenecektir.

6- Mevsimlik tarım işçisi çocuklardan okula dönüş yapanlar olursa eğer telafi eğitiminden yararlanabileceklerdir.

7- Taşınmalı eğitim yoluyla eğitime devam edenlere sağlanacak olanlar il/ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla temin edilecektir.

8- Taşınmalı eğitimden yararlanamayan öğrenciler için yoğun bir şekilde buldukları bölgelere öğretmen görevlendirilmesi yapılacak ve prefabrik ve benzeri sınıflar açılacaktır.

9- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları olması durumunda il/ilçe Özel Eğitim Hizmetleri ile Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlükleri işbirliği halinde çalışacak ve ilgili komisyonlarla koordine olmuş bir şekilde gerekli çalışmalarını yerine getirecektir.

10-Mevsimlik tarım işçisi öğrenciler şartlı eğitim yardımlarından ve diğer yardımlardan faydalandırılacak, konuyla ilgili gerekli tedbirler alınacaktır.

11-Halk eğitim merkezlerinin bünyesinde çeşitli kurslar ve hizmetler, imkanlar dahilinde de okuma yazma kursları düzenlenecektir.

12-Eğitim eksiklerinin giderilmesi için sömestr ve yaz tatili dönemlerinde açığı kapatmak adına destekleme ve yetiştirme kursları ve telafi etkinlikleri yapılacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen resmi yazı doğrultusunda 2016 yılından beri her sene düzenli olarak mevsimlik tarım işçiliği için kayıtlı olduğu okuldan yılın belirli dönemlerinde ayrılacak olan öğrencilerin listesi il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bildirilmektedir. Temel eğitim kademesindeki çocukların eğitim öğretim sürecinde derslerden ve okul ortamından uzak kalmamaları adına yatılı okullara yerleştirilme veya taşınmalı eğitim imkânları sağlanmaktadır. Çocuklara gittikleri bölgelerde eğitimden uzak kalmamaları adına geçici nakil uygulaması fırsatı sağlanmaktadır. Bakanlık tarafından okullara gönderilen bu resmî yazı 5 yıldır uygulanmaktadır.

2.3. Çocuk ve Çocuk İşçiliği Kavramları

Çocuk işçiliği konuları uzun yıllardır birçok alanda çalışılan ve önemsenen bir konudur. Çocuk ve çocuk işçiliği konuları bu bölümde ele alınacaktır.

2.3.1. Çocuk

Türk Dil Kurumu'na göre çocuk, bebeklik dönemi ile ergenlik dönemi arasında olan küçük yaştaki ve soy bakımından kız veya erkek olan evlat şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocuk kavramı, *“Çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma hali hariç, on sekiz yaşına gelene değin her birey çocuk sayılır.”* şeklinde ifade edilmektedir.

Türk Medeni Kanunu'nun 28. Maddesi uyarınca, "*Kişilik, çocuğun sağ olarak tamamıyla doğduğu an başlayıp ölümle sona ermektedir. Çocuğun hak ehliyeti, sağ doğmak şartıyla, ana rahmine düştüğü an başlar.*" Çocukluğun başlangıcı dolaylı bir biçimde bu şekilde ifade edilmekte ancak hangi durumlarda çocukluğun sona ereceği belirtilmemektedir.

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 6. maddesine göre çocuk, on sekiz yaşını henüz tamamlamamış kişi olarak adlandırılmaktadır. Türk Ceza Kanunu içerisinde işlenen suçun yaptırımları yaşa göre farklılık göstermektedir. Bazı maddelerde yaş sınırının belirlenmiş olması çocukların büyümesiyle orantılı olarak akli erişkinliklerinin arttığını buna göre de yaptırım farklılaştığını göstermektedir.

4857 sayılı İş Kanunu'nda çocuk kavramı yapılmamakla beraber genel olarak kişiler eğer 18 yaşını doldurmamış ise, çocuk olarak kabul görmektedirler.

2.3.2. Çocuk İşçi

"Çalışan çocuk" ve "genç işçi" kavramı sosyal yapıların farklılığına göre farklı anlamları içinde barındırmaktadır. "Çalışan çocuk" ve "genç işçi" tanımında gelişmiş bir ülkeden gelişmekte olan bir ülkeye veya ülke içerisinde kırdan kente farklılıklar görülmektedir (Karabulut, 1996).

Umumi Hıfzıssıhha Kanunu 12 yaşından küçüklerin çalıştırılmayacağını belirtirken, İş Kanunu bu yaşı 15 olarak belirlemekte, fakat hafif işlerde bu yaşın 13'e indirilebileceği hükmüne bağlamaktadır (Karabulut, 1996).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 15-24 yaş grubunu genç işçi kabul etmektedir. ILO'nun çocuk işgücü tanımı doğrultusunda benimsediği yaş sınırı 15'tir. Buna göre, 15 yaşın altında yaşamını idame ettirmek, aile bütçesine katkı sağlamak gibi amaçlarla çalışma yaşamına erken yaşta atılan çocuklara "çocuk işçi" tanımı yapılmaktadır (Karabulut, 1996).

ILO, çalışan çocuklar, çocuk işçiler ve tehlikeli işlerde çalışan çocuklar olmak üzere üç tür çalışan çocuk arasında ayrım yapmaktadır. "Çalışan çocuklar" kategorisi, üç

kategorinin en geniş olanıdır ve bu kategori, her türlü ücret karşılığı üretken faaliyetlerin yanı sıra belirli ücreti olmayan faaliyet türlerini de içermektedir. ‘‘Çocuk işçi’’ kategorisi ise istihdamdaki belirli çocuk türleri hariç tutulduğunda önceki kategoriye göre daha da kısıtlayıcıdır. 11 yaşından büyük olan ve sadece birkaç saat hafif bir işte çalışan çocuklar, çocuk işçi olarak kabul edilmezler. Burada hafif iş tanımı gereği çocuğun okula veya mesleki eğitime devam etme yeteneğini etkilememektedir. Aynı zamanda tehlikeli işlerle uğraşmayan 14 yaşın üzerindeki çocuklar bu kategoriye dâhil değildir. Son olarak, ‘‘tehlikeli iş’’, bu faaliyetlerde bulunan çocuklar için riskler içeren veya bunlara yol açan iş olarak tanımlanmaktadır. Riskler arasında ise çocuğun güvenliği, ahlaki gelişimi, fiziksel ve zihinsel sağlığı yer almaktadır (Fors, 2012).

Yapılan tanımlar incelendiğinde, 18 yaşın altında kalan farklı yaş gruplarından çocukların çalışma hayatına dâhil olmasına ‘‘çocuk işçilik’’ denildiği görülmektedir.

2.3.3. Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çocuk

Mevsimlik tarım işçiliği sorunu yaklaşık olarak 180 işgünü olan eğitim öğretim süresini 60 işgünü kadar kısaltmaktadır. Okula giden çocukların uyum sağlamaya başladığı bir dönemde okuldan ayrılmaları başarıları da düşmektedir. Bu sorun özellikle kendi içinde çözümlidir (Şahan, 2003).

Mevsimlik tarım işçiliği, çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Ağır çalışma koşullarında, çocukların uzun saatler boyunca bu işlere bir şekilde maruz kalması birçok fiziksel sağlık sorununu beraberinde getirmektedir. Kimyasal maddelere maruz kalmak, yetersiz beslenme gibi birçok faktör çocukların üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Gelişim çağındaki çocuklar yaşlarına göre fiziksel olarak daha zayıf kalmakta ve bu durum da birçok hastalığı beraberinde getirmektedir. Yaşlarına ağır gelen işler çocukların fiziksel olarak gelişimini son derece etkilemektedir (Şahan, 2003; AÇSHB, 2019).

Çocukların çalışma hayatına dahil olması açısından değerlendirildiğinde tarımda kayıt dışı bir alanda çalışan çocukların iş güvenliğine dair bir güvenceleri mevcut

değildir. Yaralandıklarında ya da hastalandıklarında ödeme alamadıkları gibi işverenlerin olumsuz davranışlarına karşı korunma isteme hakları yoktur (Gülçubuk, 2012).

Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi gelişim çağındaki çocukların mevsimlik tarım işçiliği gibi ağır çalışma koşullarında bir şekilde bulunmaları fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Zihinsel olarak ele alındığında eğitimde çocuğun yeteneğini artırmak için sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel gibi faaliyetler kullanılmaktadır. Çocukların yaratıcılığı da küçük yaşlarda yetişkinliğe göre daha kuvvetlidir. Çocukluk dönemi içinde çocuğun özgür bırakılması, ilgi ve becerilerini artırmakta; çocuğa kısıtlayıcı bir ortam yaratmak ise, yaratıcılığını sınırlandırmaktadır (AÇSHB, 2019).

Sebebi ne olursa olsun eğitim-öğretimden yoksun kalan ve çalışmaya katılan çocuklar yalnızca almaları gereken dersleri öğrenememekle kalmamakta; eş zamanlı olarak hayatı boyunca lazım olacak birçok bilgiden de yoksun kalmaktadır (AÇSHB, 2019).

Açıklamalardan yola çıkarak çocukların zihinsel olarak gelişmesi gereken dönemde eğitim-öğretim ortamından uzakta kalarak bu gelişimlerinin olumsuz etkilediğini ifade etmek mümkündür. Eğitim öğretimin çocukların zihinsel gelişiminde oldukça büyük bir payı olduğu açıkça belirtilmektedir. Yılın belirli dönemlerinde mevsimlik tarıma giden çocukların okuma-yazma gibi birçok becerilerinin eksikliği gelecekteki dönemler için de birtakım eksikliklerin beraberinde geleceği anlamına gelmektedir.

Şahan (2003) mevsimlik işçilikten dönen çocuklar için yetiştirme-tamamlayıcı kurslar açılması gerektiğinde ise ayrı sınıflarda birleştirme yoluyla telafi eğitimleri yapılmasını tavsiye etmektedir. Günümüzde de İYEP kursları vasıtasıyla çocukların bu açıkları bir nebze olsun telafi edilmeye çalışılmaktadır.

Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların sosyal gelişim süreçleri oldukça önemlidir. Uzun süreli çalışma ortamında bulunan çocuklar, ağır işler yapmakta ve

akranlarından uzak kalmakta, hatta belki oyun oynayamamaktadır. Çocuğun sosyalleşmesi anlamında bu husus oldukça önemlidir. Fikirlerini ifade edebilirse, yeterince hayal kurabilir, dışa dönük davranışlar sergilerse çocuklar daha sosyal olabilirler ancak çalıştıkları yerlerde bu durumların birçoğundan mahrum kalmaktadırlar (Şahan, 2003).

Açıklamalardan yola çıkarak fiziksel ve zihinsel ihtiyaçları olduğu gibi çocukların sosyal gelişimleri için de birtakım ihtiyaçları vardır. Bunlar arasında akran ilişkileri, oyun oynamaları ve sosyal iletişim halinde olmaları örnek gösterilmektedir. Çocukların en temel ihtiyaçlarından bir tanesi olan oyundan mahrum kalmaları sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Çalışma hayatı sona erip okula dönen çocuklarda bu sosyal eksikliğin oluşumunun nasıl bir etki yarattığı ise oldukça önemli bir konudur.

2.4. Çocuk İşçiliğinin Nedenleri

Çocuk işçiliği özellikle gelişmekte olan ülkelerde dünya çapında yaygın bir sorundur. Afrika ve Asya toplam çocuk istihdamının yüzde 90'ından fazlasını oluşturmaktadır. Aynı zamanda çocuk işçiliği, özellikle eğitim ve çalışma için asgari yaş gereksinimlerini uygulama kapasitesinin eksik olduğu kırsal alanlarda da yaygındır. Çocuklar çeşitli nedenlerle çalışırlar ancak bunlar arasından en önemlisi yoksulluk ve bu durumdan kaçış için çocukların üzerlerinde yaratılan baskıdır. Yeterli miktarda maaş verilmemesine rağmen gelişmekte olan ülkelerde çocuklar hala aile gelirine önemli katkı sağlayan unsurlar olarak hizmet etmektedirler. Okul sorunları ister okulların erişilmezliği ister kaliteli eğitimin olmaması gibi nedenler ebeveynleri çocuklarını daha kârlı arayışlara sokmaya teşvik edici durumdadır. Bazı ülkelerdeki kültürel ve sosyal roller gibi geleneksel faktörler eğitime erişimi daha da sınırlandırmakta ve çocuk işçiliğini de artırmaktadır (Siddiqi & Patrinos, 1995).

Çocuk işçiliği, çocuğu istihdama zorlayan ekonomik zorunluluğun olmadığı ekonomik faaliyetleri ifade etmektedir. Bu faaliyetler arasında ev idaresi, çocuk bakımı, küçük işletme ve dükkânlarının yanı sıra ev hizmetlerinde, sokakta eşya satma, ayak işlerini yürütme vb. yer almaktadır. Eğitimin maliyeti yüksek ise çocuğun çalışmaya gönderilme olasılığı da o kadar yüksektir. Okul tesislerinin kötü

olması ve düşük eğitim kalitesi nedeniyle çocuk işçiliğin de daha yüksek olduğu görülmektedir (Khanam & Rahman, 2008).

Çalışma, insan yaşamının devamlılığı için temel bir unsurdur. Ancak çalışma, toplumda yetişkin bireylerden beklenen bir sorumluluk olarak görülmektedir. Bu sebeple çocuk ve çalışma hayatı yan yana gelmesi istenmeyen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Çöpoğlu, 2018).

Çocuk işçiliğine dair verilerin doğru değerlendirilmesi ve çocuk işçiliğe karşı alanyazın tanımlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Nihayetinde farklı dönemlerde ve farklı kültürlerdeki toplumlara göre çocuk işçiliğin tanımı ve gelişim seyri farklılık göstermektedir (Çöpoğlu, 2018).

Çocuk işçiliği ortaya çıkaran faktörler incelenirken ülkenin içerisinde bulunduğu sosyoekonomik ve sosyokültürel durumları da irdelemek gerekmektedir.

2.4.1. Yoksulluk

Yoksulluk kavramı sözlük anlamına göre, ortalama bir yaşam standardına ulaşamama, maddi anlamda birçok kaynağa ve üretim unsurlarına erişememe ve dolayısıyla da ortalama bir yaşam standardı sürdürebilecek gelirden mahrum kalma hali olarak tanımlanmaktadır (Aktan, 2002).

Yoksulluk kavramının genel geçer net bir tanımı yoktur. Dolayısıyla yoksullukla ilgili birçok tanım mevcuttur. Genel olarak insanların yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan mal ve hizmetlere erişememe hali olarak tanımlanabilmektedir (Yaşar ve Taşar, 2019).

Yapılan ve yürütülen çalışmalar çocuk işçiliğin temelinde yoksulluğun yattığını ileri sürmektedir. Ailelerin ekonomik durumlarının yeterli olmayışı ve ekonomik güçlüklerle beraber aile üyelerinin sayısının fazla olması, ailelerin çocuklarını okuldan almalarına ve çocukların çalışma hayatına dahil olmalarına neden olmaktadır. Ailelerin durumlarının ekonomik olarak düşük olması, çocukların da ihtiyaçlarının karşılanamamasına sebep olmaktadır. Yoksulluğun alt başlıklarında,

işsizlik, adaletsiz gelir dağılımı, ekonomik kriz, ülke kaynaklarının verimli kullanılmaması, nüfus artışı, göç, plansız ve çarpık kentleşme, kayıt dışı ekonomi gibi birçok alt faktörün çocuk işçiliğın nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir (ÇSGB, 2017).

ILO'nun çalışmaları temel alındığında istatistikler, mevsimlik tarım işçilerinin yaklaşık %60'ının fakirlik alt sınırında yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu sınırı belirlemek için ailenin mevsimlik tarımdan elde ettiği kazanç, özürli maaşı, eğitim öğretimden alınan destek, nakdi katkılar ve diğer elde edilen gelirler toplanarak aile üyelerinin sayısına bölünmüş ve sonuçlar elde edilmiştir. Kişi başına düşen günlük miktarın 1 doların altında olması fakirlik alt sınırı olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2012).

2.4.2. Eğitim

Eğitim, kişinin zihinsel, fiziksel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen düzeyde geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tamamıdır (Akyüz, 2012).

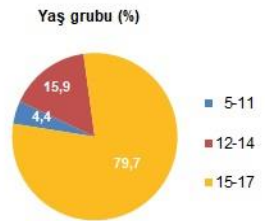
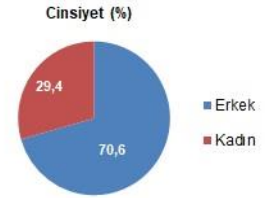
Dünya'da en az gelişmiş ülkelerde en varlıklı %20'lik dilimde olan her 10 çocuktan 9'u ilkokula giderken en yoksullar arasında her 10 çocuktan 6'sı ilkokula gidebilmektedir. Bu eşitsizlik, orta gelirli ülkelerde dahi dramatik boyutlar kazanmaktadır. Maddi durumdan bağımsız olarak okullaşma söz konusu olduğunda kız çocukların erkek çocuklardan geride kaldığı görülmektedir (UNICEF, 2014).

Tablo 2.1.

Ekonomik Faaliyette Çalışan Çocuklara İlişkin Temel Göstergeler IV. Çeyrek: Ekim-Aralık, 2019

	Toplam		Erkek		Kadın	
	(Bin kişi)	(%)	(Bin kişi)	(%)	(Bin kişi)	(%)
5-17 yaş grubu nüfus	16 457	-	8 449	-	8 008	-
Ekonomik faaliyette çalışan	720	100,0	508	100,0	212	100,0
Yaş grubu						
5-11	32	4,4	24	4,7	8	3,8
12-14	114	15,9	77	15,2	37	17,4
15-17	574	79,7	407	80,0	167	78,8
Eğitime devam durumu						
Devam eden	473	65,7	333	65,6	140	66,1
Devam etmeyen	247	34,3	175	34,4	72	33,9
Sektör						
Tarım	221	30,8	143	28,2	78	36,8
Sanayi	171	23,7	141	27,8	29	13,7
Hizmet	328	45,5	223	43,9	105	49,4
İşteki durum						
Ücretli veya yevmiyeli	455	63,3	319	62,9	136	64,2
Kendi hesabına	4	0,5	3	0,5	1	0,5
Ücretsiz aile işçisi	261	36,2	186	36,6	75	35,3

Tablodaki rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.



Kaynak: TÜİK, (2019). Çocuk İşgücü Araştırması, <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33807>, 19 Aralık 2020

Tüik (2019) verilerine göre, 5-17 yaş grubunda ekonomik faaliyette çalışan çocuk sayısı 720 bindir. Bu yaş aralığı çalışan çocukların %79,7'sini oluşturmaktadır. %15,9'u 12-14 yaş grubundakiler, %4,4'ü ise 5-11 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır.

Çalışan çocukların %65,7'si bir eğitime devam etmektedir. Yaş gruplarına göre 5-14 yaş arası çalışan çocukların %72,0'ı, 15-17 yaş arası çalışan çocukların %64,1'i aynı zamanda bir eğitime devam etmektedir. Çalışan çocukların ise %34,3'ü eğitime devam etmemektedir (TÜİK, 2019).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütünün (OECD) "Bir Bakışta Eğitim 2020" raporunda, OECD ülkeleri ile Türkiye'nin eğitime erişim, sınıf mevcudu ve öğretmen sayıları gibi birçok değişken karşılaştırılarak ülkeler arası durum tablolar halinde sunulmaktadır.

Şekil 2.1.

Okullaşma Oranları (TEDMEM,2020).

Tablo B1. Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%)						
	6-14	15-19	20-24	25-29	30-39	40-64
Türkiye	100	71	52	32	14	3
OECD ortalaması	98	84	41	16	6	2

Türkiye’de 15-19 yaş aralığındaki bireylerin okullaşma oranının OECD ortalamasından geride kaldığı tablodan anlaşılmaktadır (Tablo B1). Bu yaş grubundaki bireylerin Türkiye’de zorunlu eğitim çağında olması nedeniyle okullaşma oranlarının düşük olduğu ifade edilmektedir (TEDMEM,2020).

Şekil 2.2.

Kademelere göre öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları (TEDMEM,2020)

Tablo D3. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları						
	İlkokul			Ortaokul		
	Sınıf mevcudu (Devlet okulu)	Sınıf mevcudu (Özel okul)	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Sınıf mevcudu (Devlet okulu)	Sınıf mevcudu (Özel okul)	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Türkiye	23	18	17	26	18	16
OECD ortalaması	21	20	15	23	22	13

Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ilkokullarda 17, ortaokullarda 16 olarak karşımıza çıkmakta ve OECD ülkelerinden ortalama olarak yüksek bir seyir göstermektedir (TEDMEM, 2020).

Eğitim öğretime erişimde karşılaşılan zorluklar, eğitim kurumlarındaki fiziki yetersizlikler, ailelerin eğitimini ek bir masraf olarak görmeleri ve eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması gibi sebepler çocukların eğitime devam etmesine ve çocuk yaşta çalışma yaşamına atılmasına neden olan diğer etkenlerdir (T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2019).

Çocuk işçiliğinin hem nedeni hem sonucu olarak karşımıza çıkan bir diğer faktör eğitimidir. Ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması nasıl ki iş bulmada onları etkiliyorsa, çocuklarını da etkilemektedir. Mevsimlik işlerde çalışan aileler genellikle

çocuklarıyla beraber göç etmektedirler. Bu da çocukların eğitime ara vermelerine ve eğitim öğretim ortamından uzak kalmalarına sebebiyet vermektedir.

2.4.3. Göç

Göç, insanların ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerini ifade etmektedir (Koçak ve Terzi, 2012).

Göç kavramı, sürekli olabildiği gibi geçici de olabilmektedir. Belirli dönemleri ve mevsimleri kapsıyorsa bu göçler dönemlik veya mevsimlik göç olarak adlandırılmaktadır. İnsanların siyasi, sosyal, ekonomik vb. sebeplerle buldukları yeri sürekli terk etmeleri ise sürekli göç olarak tanımlanabilmektedir. Gönüllü olabileceği gibi zorunlu da olabilmektedir.

Çocukların göç süreci içerisinde yer alması, barınma, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi birçok imkândan uzak kalmaları anlamına gelmektedir. Göçmen çocuk, bazen bütün ailenin geçimini omuzlamakta, eğitim imkânlarından uzakta kalmakta, en temel hakkı olan oyun oynamaktan mahrum kalabilmektedir. Göçmen çocuklar, hak ettikleri ücreti alamamakta ve kendilerine verilen iş yükü kaldırabileceklerinden daha fazla olabilmektedir. Göçmen çocuklar, yaşam standardı yüksek bir ortamda bile olsa göçle birlikte kaybettiği sosyal bağlardan dolayı sağlıklı bir çocukluk yaşayamamaktadırlar (Özservet ve Sirkeci, 2016).

Çocuk işçilerin göç ile beraber işgücüne katılmalarında kırsal niteliklerin ve aile yapılarının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Göç ve çalışma sürecinde karşılaşılan bu etkiler, çocuğun içinde bulunduğu mevcut çevrenin yönelimleri, tercihleri ve davranışları üzerindeki etkiyi de açığa çıkarmaktadır. Çalışmak zorunda kaldığı için temel haklarından yararlanamayan ve aileleriyle beraber göç eden çocuklar, yoksul hanelerin yoksullukla baş etmesinde önemli rol oynamakta ve kentlerde daha sık karşımıza çıkmaktadır (Şen ve Kahraman, 2012).

2.5. Türkiye’de Çocuk İşçiliği

Gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin sorunu olan çocuk işçiliği konusu Türkiye’de de kendini göstermektedir. Bu konuyla ilgili olarak ulusal mevzuat

kapsamında yapılanlar ve araştırma sonuçlarını içeren nicel ve nitel sonuçlar ele alınacaktır.

2.5.1. Ulusal Mevzuat

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda çalışma şartları ve dinlenme hakkı ile çocukların korunması ve esenliklerinin güvence altına alınması hususu garanti altına alınmaktadır. Anayasa'nın 50. maddesi uyarınca 'Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar' şeklinde ifade edilmektedir.

4857 sayılı İş Yasası'nda çocukların da çalışma yaşı, çalıştırma yasağı ve çalışabilecekleri hafif işler ve çalışma koşullarına ilişkin düzenlemelere yer verilmektedir. Yasanın 71. maddesinde çocukların çalıştırılmasına ilişkin durum 'On beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır.' şeklinde ifade edilmektedir. Maddenin devamında ise, on dört yaşını doldurmuş ve zorunlu temel eğitim çağını tamamlamış olan çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak sanat, kültür ve reklam faaliyetlerinde yazılı sözleşme yapmak ve her bir faaliyet için ayrıca izin almak şartıyla çalıştırılabilecekleri ifade edilmektedir.

1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'nun (1930) ise, ülkemizin en kapsamlı yasalarından biri olduğu görülmektedir. Yasanın 173-180. maddelerinin 'İşçiler Hıfzıssıhha'sına ayrıldığı görülmektedir. Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'nun çocukların çalıştırılma usul ve esasları hakkındaki maddeleri ise;

- 12 yaş ve altındaki çocukların her türlü sanat müesseseleriyle maden işlerinde istihdamı,
- 12 yaş ve 16 yaş arasındaki çocukların akşam sekizden sonra çalıştırılmaları,
- Bar, kahve, gazino ve hamamlarda 18 yaş altındaki çocukların istihdamı uygun görülmemektedir.

24 Mart 2010 tarihli Resmî Gazete 'de "Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Hakkında Başbakanlık Genelgesi" kapsamında, mevsimlik tarım işçilerinin barınma, sağlık, ulaşım, güvenlik gibi konularda sorun yaşamasını engellemek ve oluşabilecek sorunlara çözüm üretmektir (RG, 2010). Genelgede, mevsimlik tarım işçilerinin mecburi eğitim çağında olan çocukları için gidecekleri bölgelerde yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitime ara vermeden devam etmelerine destek verildiği görülmektedir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda da çocuk işgücüne yönelik düzenlemeler ele alınmaktadır. Kanunun 59. Maddesi uyarınca; ilköğretim çağındaki çocuklardan mecburi ilköğretime devam etmeyenler, hiçbir resmi ve özel iş yerinde çalıştırılmaz ve hiçbir şekilde ücretli veya ücretsiz kategorisine dahil edilemezler. İlköğretime devam ettiklerini belgelerle kanıtlayanlar ise, çocuklarının çalıştırılmasını düzenleyen kanunların hükümlerini uygulama zorunluluğuyla ancak ders saatleri dışında kanunun uygun göreceği işlerde yer alabilirler.

222 sayılı 21 Mart 2016 tarihli "Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi" konulu MEB Genelgesi'ne göre, mevsimlik göçer veya yarı göçer tarım işçilerinin çocuklarının eğitime devam edebilmesi için gittikleri bölgelerde de sürekli olarak eğitimden faydalanmaları hedeflenmektedir.

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre, çıraklık eğitimine yaşlarına ve eğitim düzeylerine göre düzenlenecek mesleki eğitim programlarına katılabilirler. Ağır, riskli ya da nitelik aranan işlere alınacak çırakların Kanun'un 11. maddesine göre öğrenci oldukları için öğrencilik haklarını kullanabilecekleri ve dolayısıyla da bu bireylerin mevcut işçi sayısına eklenmeyeceği belirtilmektedir.

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, 2005 yılında kabul görüş ve ülkemizdeki ilk ve tek kanun olarak karşımıza çıkmaktadır. Kanuna göre, korunmaya ihtiyacı olan çocuk; fiziksel, duygusal veya bireysel güvenliği tehlikede olan çocuk olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda belirtilen konularda tehlike altında olduğu değerlendirilen çalışan veya çalıştırılan çocuk için Kanun'un destekleyici ve koruyucu yönü olduğu görülmektedir.

2017-2023 yıllarını içeren Çocuk İşçiliği İle Mücadele Ulusal Programı, çocuk işçiliğin önlenmesinde sokakta ve tehlikeli işlerde çalışmanın yanı sıra gezici ve geçici tarım işlerinde çalışan çocukları hedef kitle olarak ele almaktadır. Çocuk işçiliğin en kötü biçimlerinin önlenmesi temel amaçlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Çocuk işçiliğin nedenlerinden eğitimin iyileştirilmesi, yoksulluğun giderilmesi, sosyal koruma ve güvenlik ağının genişletilmesi de programın diğer amaçları arasındadır (ÇSGB, Çocuk İşçiliği İle Mücadele Ulusal Programı, 2017).

2.5.2. Türkiye’de Çalışan Çocuklara Nicel ve Nitel Bakış Açısı

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2019 yılında düzenlediği Çocuk İşgücü Anketi incelendiği zaman çalışan çocukların %79,7’si 15 ila 17 yaş grubu arasındadır. Çalışan çocukların %65,7’si eş zamanlı olarak eğitime devam etmektedir. %34,3’ü ise eğitime devam etmemektedir. Çocukların %35,9’u hane halkının ekonomik faaliyetlerine yardımcı olmak için, %34,4’ü iş öğrenmek ve meslek sahibi olmak için, %23,2’si hane halkı gelirin katkıda bulunmak için, %6,4’ü kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaktadır. Sektör dağılımına bakıldığında ise, %45,5’i hizmet sektöründe, %30,8’i tarım sektöründe, %23,7’si ise sanayi sektöründe yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2012 yılı Çocuk İşgücü Anketi ile 2019 yılı sonuçları karşılaştırıldığında; sektör bazındaki sonuçlara göre, hizmet sektöründe 14,5 artış, tarım sektöründe 14,4 düşüş, sanayi sektöründe ise 0,6 düşüş görülmektedir. Özetlemek gerekirse, mevsimlik tarım işçiliğinde çalışan işçiler ile onların çocuklarının genel durumları anlatılmaya çalışılmıştır.

2.6. Sosyal Beceri Kavramı

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal beceri kavramı 1900’lü yıllardan günümüze kadar önemini koruyarak ve artırarak gelmiştir. Sosyal beceri kavramı, sosyal beceri alt boyutları, sosyal gelişim kuramları ve sosyal beceri yetersizliği konuları ele alınacaktır.

2.6.1. Sosyal Beceri Kavramı

Çocukların toplumun içerisinde yer edinebilmesi toplumun diğer üyeleri tarafından kabulüyle mümkündür. Her toplumun kendine özgü tutum ve davranışları vardır. Toplum içerisinde her çocuğun bu tutum ve davranışlara sahip olması beklenmektedir. Bu davranışlardan biri de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, çocukların bir toplumda yer edinmelerine ve olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranışların tamamıdır (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal beceri ile ilgili çalışmalar 1900'li yıllara dayanmaktadır. Bu çalışmalar, Edward Thorndike'nin sosyal zekâ kavramını tanımlaması ile başlamakta ve zekânın ölçülmesiyle devam etmektedir. Sosyal zekâ, insan ilişkilerinde sağlıklı olabilmek için yetişkin kadın ve erkekler ile genç erkek ve kızları anlayabilme ve yönetebilme yeteneği anlamına gelmektedir (Torndike, 1920).

Hersen ve Bellack (1976)'a göre sosyal beceriler, bireyler arası bağlamda sosyal gücü kaybetme sorunu yaşamadan pozitif ve negatif duygularını ifade etme yeteneğini içinde barındırır. Her beceri, sözel olan ve olmayan uygun tepkileri koordine etmeyi gerektirir.

Kaf (2000) sosyal becerileri, bireyler arası etkileşimi geliştiren ve sosyal ortam içerisinde yapılması gereken beceriler olarak tanımlamaktadır.

Bacanlı ve Erdoğan (2003) sosyal beceriyi üç başlık altında toplamaktadır. İlki, akran kabulü tanımıdır; ikincisi, sosyal becerilerin çocuğu davranışlarını pekiştiren veya ceza alma durumunu azaltan davranışlar olduğunu ifade eden davranışsal tanımıdır. Sonuncusu ise sosyal beceriyi, sosyal geçerlik olarak ifade eden tanımıdır.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) tarafından yapılan çalışmada sosyal becerilerin, arkadaşlık becerisi, akran ilişkileri, cinsiyet, anne baba tutumu ve bağlanma stilleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Yüksel (2007) sosyal beceri kavramını, kişilerarası ilişkilerde olumlu tepkiler sergileyebilen, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal anlamda kabul edilebilir, hedefe yönelik hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenebilen davranışlar olarak açıklamaktadır.

Türkiye’de temel eğitimin amaçlarından biri öğrencilere iyi bir vatandaş olabilmesi için temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmaktır. İlköğretimde kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireylerin diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenmesinde, başkalarına karşı yardımsever olmasında, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Bireyin içinde yaşadığı toplumda, o toplumun bir üyesi olabilmesi için toplumun bir parçası olması gerekmektedir. Bu ise sosyal beceriler ile mümkündür. İlköğretimin önemli işlevleri arasında, öğrencilerde sosyal becerilerin geliştirilmesi, pekiştirilmesi ve farklı ortamlarda uygulanabilmesi yer almaktadır(Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyal beceri ile ilgili tanımlar incelendiğinde, bu kavramın ortak tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi ise birden fazla farklı kuramsal bakış açısı ve disiplinlerin farklı bakış açısına sahip olması olabilir. Genel itibariyle sosyal beceri kavramı, bireyler arası iletişimin güçlü olmasını, toplum içerisinde bireyin kolayca yer edinmesini, duyguların rahatça ifade edilebilmesini ve bireylerin bir ortama kolayca uyum sağlamasını sağlayan beceriler olarak tanımlanabilir.

2.6.2. Sosyal Beceri Alt Boyutları

Riggio (1986), sosyal becerinin çok yönlü bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal becerinin boyutları ele alındığında; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal denetim, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, sosyal denetim ve sosyal duyarlılıktır.

1. Duygusal İfade: Sözel olmayan ifadeleri ve duyguları uygunca ifade etme şekli olarak tanımlanmaktadır.

2. Duygusal Duyarlılık: Başka bireylerden gelen sözel olmayan mesajları alma ve çözümlenme becerisine verilen addır. Bu beceriye sahip olan kişiler başka kişilerin

durumlarını izlemeyi severler.

3. Duygusal Denetim: Duygusal ifadeleri ve sözel olmayan mesajları denetleme ve düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriye sahip olan kişiler duygularını irdelleyebilir, gizleyebilir ve gerekli olduğu durumlarda karşı tarafa iletmekte güçlük çekmezler.

4. Sosyal İfade: Başkalarıyla sosyal etkileşimde bulunma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler, düşüncelerini ve duygularını dışarıya karşı ifade etmekte zorlanmazlar.

5. Sosyal Duyarlılık: Bu becerisi yüksek olan bireylerin sosyal kaygıları yüksek olabilmektedir. Kendilerinin ve başkalarının düşüncelerine karşı oldukça dikkatli ve özenli davrandıkları söylenebilir.

6. Sosyal Denetim: Kendini sosyal olarak ortaya koyabilme ve ifade edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal denetim becerisi yüksek düzey kişiler, sosyal anlamda uyum gösteren, kendilerine güvenen becerikli bireylerdir.

7. Sosyal Duyarlılık: Sosyal duyarlılık, becerilerin ve tutumların karşılığı olarak ifade edilmektedir. Bu beceriye sahip olan bireyler bazen başkalarını manipüle etmek gerektiğine inanmaktadır.

Elliot ve Busse (1991) sosyal becerileri beş ana başlıkta sınıflandırmıştır:

1. İşbirliği: Başka bireylere yardımcı olma, paylaşımında bulunma ve kurallara riayet etme.

2. İddia etme: Bir davranışa başlama, onu sorgulama ve başka bireylerin davranışlarına tepki gösterme.

3. Sorumluluk: Yetişkin bireylerle etkileşimde olma ve ilişkilerine özenli davranma.

4. Empati: Başka bireylerin duygularına karşı ilgili olma hali.

5. Özdenetim: Çatışmaya ve yetişkin bireye karşı uygun olan geri bildirim gösterme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Caldella (1995), sosyal becerilerin alt boyutlarını sınıflandırmak için yaptığı çalışma sonucu çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptamıştır. Bu boyutlar şunlardır:

- 1. Akran İlişkili Beceriler:** Akranlarını takdir edebilme, onları oyuna davet edebilme, konuşma, tartışmalara katılım gösterebilme, akranlarının haklarını savunabilme, liderlik, arkadaşlık kurabilme.
- 2. Kendini Denetleyebilme Becerileri:** Öfkesini kontrol altında tutma, olaylar karşısında soğukkanlılığını koruma, kurallara riayet etme, uzlaşma, başka bireylerin eleştirilerine açık olma, eleştiride yapıcı olma.
- 3. Akademik Beceriler:** Tek başına çalışmaktan zevk alma, bağımsızca görevleri başarıyla tamamlama, öğretmenin yönlendirdiği konuları dikkate alma ve yerine getirme, zamanı doğru kullanma, gerekli durumlarda yardım istemekten çekinmeme.
- 4. Uyum Becerileri:** Yönergelere uygun davranma, onları takip etme, materyallerini paylaşma, ödev ve sorumluluklarını uygun bir şekilde yapma.
- 5. Atılganlık Becerileri:** Başkalarıyla konuşurken girişimci olma, akranlarını oyuna davet edebilme, kendisi için güzel şeyler söyleme, bilmediği kuralları sorma, kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme, grup çalışmalarına katılma.

Rogers ve Ross, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklara özgü sosyal becerileri üç grupta toplamıştır. Bunlar (Uz, 2003):

1. Sosyal bir durum karşısında olanları değerlendirebilme becerisi,
2. Oyun grubu içindeki eylemleri ve çocukların gereksinimlerini anlama ve doğru olacak şekilde yorumlayabilme yeteneği,
3. Olabilecek eylem şekillerini ön görme ve en uygun olanını seçebilme becerisidir.

2.6.3. Sosyal Gelişim Kuramları

Sosyalleşme, insan yavrusunun toplumun bir bireyi olarak ailesinin, yakın çevresinin, kent ve/veya köyünün, son olarak ise ulusun bir parçası olduğunu öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyalleşme terimi, genellikle sosyolojide kullanılan bir terimdir. Sosyalleşme, çevrenin çocuk üzerindeki etkisini ön plana çıkarmaktadır. Çocuk, doğuştan var olan genetik özelliklerin etkisiyle çevresinden etkilemekte, dolayısıyla çevreyi de etkilemektedir. Bu sebeple, sosyal psikologlar, sosyalleşme kavramı yerine sosyal gelişim kavramını tercih etmektedirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017).

Sosyal beceriler kişilerarası iletişimin sağlıklı kurulmasında oldukça önemlidir.

Dolayısıyla kişiliğin gelişim süreci de bu noktada önem arz etmektedir. Gelişim süreçlerini sağlıklı geçiren kişilerin toplum içerisinde yer edinmesi de diğer bireylerden mutlaka daha farklı olacaktır.

Sosyal beceri, başkaları ile karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurmayı içinde barındırmaktadır. Böyle ilişkilerin kurulabilmesi için bazı becerilerin de beraberinde gelmesi gereklidir. İletişim, problem çözme, karar verme, akran ilişkileri gibi beceriler diğer bireylerle sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmeye izin vermektedir.

Gelişim süreçlerini açıklamak için çok sayıda kuram geliştirilmiştir. Kuramların her biri birbiriyle bütünleşecek şekilde ortaya konmuş ve özellikle bir alana daha çok odaklanmışlardır.

Ele alınan kuramlarda çatışmayı çözme, girişimcilik, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, bağ kurma, güven duygusunun gelişmesi vb. gibi konular üzerinde durulmaktadır. Tüm bu kuramlarda, bireyin çok küçük yaşlardan itibaren sosyal gelişimi ele alınmakta ve bu gelişimin sağlıklı olabilmesi için belirli kavramlar üzerinde durulmaktadır.

2.6.3.1. Psikanalitik kuramı

Psikanaliz 19. Yüzyılın başlarında ortaya çıkmış ve Sigmund Freud'dan önce "nevroz" kavramı ortaya atılmıştır. Sigmund Freud'dan önceki dönemlerde hastalara tedavi yöntemi olarak soğuk suya sokma, rejim gibi yöntemler önerilmiştir (Anlı, 2016).

Psikanalitik kuram, temelde insanın erken çocukluk (ergenlik) dönemini ele almıştır. Sigmund Freud çocukluk dönemini incelerken de aslında ergenlik dönemini anlamaya yönelik çalışmıştır. Freud, duygusal problemlerin kökeninin yaşamın ilk zamanlarına dayandığını ve çocukluk yıllarındaki bazı duyguların çocuklarda izler bıraktığını fark etmiştir. Çocukluk yıllarında önem arz ettiğini düşündüğü dönemleri psikoseksüel aşamalara ayırmıştır;

1. Oral Dönem: Doğumdan hemen sonra, bebeğin haz duygusunu yaşadığı oral

dönemdir. 12-18. aylara kadar bebek emme davranışıyla psikolojik doyuma ulaşmaktadır.

2. Anal Dönem: 1,5 yaş ile 3 yaş arasını kapsayan bu dönemde duyarlı bölge anüs ve çevresidir. Tuvalet eğitimine başlan ve çocuğun ilgisinin dışkısına yoğunlaştığı dönemdir.

Ebeveyn ile çocuk arasında çatışmalar, çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilmektedir.

3. Fallik Dönem: Bu dönem 3 yaşta başlamakta ve yaklaşık 6 yaşa kadar devam etmektedir. Çocuk, erojen bölgenin cinsel organ olduğunu keşfetmektedir. Erkek çocuğun anneye özel ilgi duyduğu; kız çocuğun ise babaya düşkünlüğünün arttığı ve erkek çocukları kıskandıkları bir dönem olarak ifade edilmektedir.

4. Gizil (Latent) Dönem: Altı yaşın sonundan ergenlik döneme kadar devam etmektedir. Çocuğun bütün ilgisi öğrenmeye ve sosyal beceri kazanmaya yönelik olarak değişmektedir. Çocuk öğrenme ve sosyalleşme dönemine girmektedir.

5. Genital Dönem: Ergenlik ile birlikte cinsel dürtüler tekrar uyanmaktadır. Bu dönemde, karmaşalar çözümlendiği takdirde ergen birey karşı cinsle sağlıklı sevgi ilişkisi kurmaya başlamaktadır. Bu dönem yetişkinlik süreci boyunca devam etmektedir.

Bu dönemlerden herhangi birine saplanma, yetişkinlik döneminde kişilik sorunlarına neden olmaktadır. Örneğin, oral dönemde ağız bölgesinin aşırı uyarılması veya yeterince uyarılmaması ilerleyen dönemlerde bireylerde aşırı yeme veya sigara kullanımı gibi olumsuz durumlara sebep olduğu iddia edilmektedir. Aynı şekilde erkeklerde odipal karmaş, kız çocukta ise elektra karmaşası yaşandığı kabul edilmektedir. Erkek çocukların annesine yakınlık duyması, kız çocukların ise babasına yakınlık duyması doğaldır. Ancak bu dönemi sağlıklı atlatabilmeyen çocuklar, yetişkinlik döneminde ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır (Aydın, 2015).

Tüm bu süreçler ele alındığında Freud'un psikanalitik gelişim süreçleri, ergenlerin sosyal, cinsel ve kişisel kimliklerinin oluşumuna ve gelişimine katkıda bulunmaktadır. Kendi, duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu alabilen özerk bireylerin yetişmesi için Freud'un ele aldığı dönemlerin de sağlıklı atlatılması gerektiği ifade edilmektedir.

2.6.3.2. Psikososyal kuramı

Erikson, gelişimde kültürün önemi üzerinde durmaktadır. Çocuğun gelişiminin kültür ile ilişkisini incelemektedir. Sosyal etkileşimin, çocuğun kişiliğini büyük oranda etkilediğini ileri sürmektedir. Kişilik gelişimi yaşam boyu devam eder ve sosyal gelişimin dayandığı temel ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir;

1. Gelişim evrelerden oluşmaktadır.
2. Her dönem içerisinde gelişim için yol açıcı konumda olan bir kriz veya sorun yaşanmaktadır.
3. Farklı dönemler bireylerin güdülenmesinde de farklılıklar yaratmaktadır.
4. Bireylerin ihtiyaçları benzerlik göstermektedir.
5. Benliğin gelişmesi için temel gereksinimlerin giderilmesi gerekmektedir (Erikson, 1980).

Sağlıklı bir gelişim için krizlerin çözümlenmesi gerekmektedir. Bu dönemler aşağıda sıralanmıştır;

Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş): Erikson'a göre, güven ve güvensizlik algısının gelişimi anne babaların çocuklarının ihtiyaçlarına karşı ne denli ilgili olduklarıyla ilgilidir. Bebeğin ihtiyaçları zamanında karşılandığı takdirde zaman geçtikçe çocuk içinde bulunduğu çevreye de güvenecektir. Çocuğun, temel ihtiyaçlarından olan sevgi ve bakım ihtiyacı zamanında ve tutarlı olarak karşılanmaz ise çocuk çevreye karşı güvensiz duygular beslemeye başlayacak ve çevresine karşı düşmanca bir algı geliştirecektir (Aydın, 2015).

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1-3 yaş): Çocuk yürümeye başladığında özerkliği duygusunu da tatma fırsatı bulmaktadır. Etrafı inceleme, deneme şansını yakalayan, yeterli fırsat tanınan çocuklarda bağımsızlık duygusu gelişmektedir. Ancak bu fırsatlar çocuğa tanınmadığında kuşku ve utanç duyguları gelişmektedir (Aydın, 2015).

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş): Bu dönem Frued'un fallik dönemine denk gelmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların motor becerileri gelişmeye devam etmektedir (Aydın, 2015).

Erikson'a göre çocuğun motor ve dil gelişimi, onun çevresini daha çok merak etmesine ve araştırmasına neden olmaktadır. Çocukta girişkenliğin artması ile de sorunlu davranış artmaya başlamaktadır.

Ebeveyni ve öğretmenleri tarafından cezalandırılan çocuk, hem içinde bulunduğu dönemde hem de yaşamının ilerleyen dönemlerinde yaptıklarının birer yanlış veya hata olduğunu düşünerek suçluluk duygusuna kapılabilmektedir. Dolayısıyla bir denge kurularak girişkenlik desteklenmelidir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş): Erikson'a göre çocuk, kişilik gelişim dönemlerinde ilk olarak "bana ne verildiyse ben oyum", ikincisinde "ne yaparsam oyum", üçüncüsünde "hayal ettiğim şeyi olacak kişiyim", sonuncusunda ise "ne öğrenirsem oyum" inancına sahiptir (Erikson, 1980). Bu dönemde çocuğun bilişsel becerileri ilerleme kaydetmektedir. Dönemin en belirgin kazanımı "çalışkanlık" duygusunun kazanılmasıdır.

Dönemin en belirgin özelliklerden birisi ise, kendini diğer çocuklarla kıyaslamasından kaynaklanan yetersizlik ve aşağılık duygusudur (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Kimlik Kazanımına Karşı Kimlik Krizi (12-18 yaş): Ergenlerin bu dönemde sıkça sorduğu sorular "ben kimim?", "nasıl bir kişiyim", "neler yapabilirim?" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Belirsizlik durumu karşısında ergene karşı farklı roller ve fırsatlar denenmesi, ergenin içinde bulunduğu kargaşa hali çözümlenmekte ve kimlik kazanmasına olanak sağlamaktadır (Aydın, 2015).

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (20-30 yaş): Genç yetişkinlik döneminde bireylerin diğer insanlarla yakın ilişkiler, dostluklar kurması beklenmektedir. Kendi bütünlüğünü koruyarak sağlıklı ilişkiler kuran bireylerin yalıtılmışlık hissi yaşamamaktadırlar (Aydın, 2015).

Dönemin krizini atlatmasında bireyin öğretmenlerine ve çevresindeki tüm kişilere sorumluluk düşmektedir. İnsana sevgi ve saygıyı esas alan bir toplum yapısı içerisinde çatışmaların da başarılı bir şekilde çözümlenmesi mümkün hale

gelmektedir (Gürses & Kılavuz, 2011).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (30-60 yaş): Bu dönem orta yetişkinlik dönemini ifade etmektedir. Yetişkin birey bu dönemde üretken, verimli ve yaratıcıdır. Birey için çocukları yoluyla neslini devam ettirmek de bu neslin yetişmesine rehberlik etmesi de önemlidir. Yetişkin birey, rehberlik ederek üretkenlik gerçekleştirmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (60 yaş ve üstü): Yaşlılık yıllarını kapsayan bu dönem bireyin kendine dönmesine, yaşamının anlamını keşfetmesine imkân sağlamaktadır (Aydın, 2015).

Bu dönem, üretken geçen yaşamın sağladığı doyum ile anlamsız geçen bir ömrün umutsuzluğu arasındaki çatışma ile belirlenmektedir. Benlik bütünlüğüne ulaşmış birey için, çevrede o güne gelinceye kadar ürettiği şeylerden gençlerin yararlanmakta olduğunu görmenin vermiş olduğu haz yaşanmaktadır (Gürses & Kılavuz, 2011).

2.6.3.3. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bu kuramda, sosyal becerilerin, etkileşimlerin ve davranışların gelişiminde gözlem, taklit ve kendini ödüllendirmeyele öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu kurama göre, yeni sosyal becerilerin öğrenilmesi için dönüt veya ödül almaya gerek yoktur çünkü davranışların büyük çoğunluğu kendiliğinden motive edilmiş veya içseldir (Plotnik, Geniş, Çiftçi ve Dağ, 2009).

Bandura'ya göre, öğrenmenin önemli bir kısmı diğer bireyleri gözlemleyerek gerçekleşmektedir. Örneğin annenin ve babanın öfkeli veya saldırgan davranışlarını gören çocuklar da bu davranışları gösterebilmektedir. Bireylerin biliş yapısı ve düşünceleri onun davranışlarını kontrol etmesini sağlamaktadır (Aydın, 2015).

Sosyal öğrenme kuramı "davranışçı" bakış açısından türemiştir ki, bu kuramda da davranışın yaşantı deneyimi ile şekillendiği kabul edilmektedir. Davranışçılığı esas alan sosyal öğrenme kuramına göre, davranışlar olumlu geri bildirim aldığı zaman veya kendisine çevre tarafından olumsuz bildirim yöneltilmediğinde bu davranışları tekrar etme eğilimindedir. Olumsuz dönüt veya ödül olarak bir çıktısı olmayan

davranışın devam etme olasılığı azalır ve kalıcı olması veya olmaması çevre faktörü ile belirlenmektedir (Aydın, 2015).

Bandura'nın, Freud'un ve Erikson'un teorileri karşılaştırıldığında üç teori de farklı olmasına rağmen, farklı süreçleri vurguladıkları için birbirlerini tamamladıkları fark edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, örnek olarak öğrenmenin altını çizmekte; Freud'un teorisi, biyolojik ihtiyaçların karşılanmasında meydana gelen ebeveyn-çocuk etkileşimlerine odaklanmakta; Erikson'un teorisi ise sosyal ihtiyaçlarla başa çıkmanın önemine dikkat çekmektedir (Plotnik vd., 2009).

2.6.3.4. Julian Rotter Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kavramı, bir teori olarak ilk kez 1947'de Rotter tarafından kullanılmıştır. Sosyal öğrenme kuramı, ilk önce 1950'li yıllarda Rotter tarafından geliştirilmiş ancak daha sonraları kurama büyük katkılar sunan Bandura ve Mischel olarak anılmıştır (Bayrakçı, 2007, s.200).

Sosyal öğrenme kuramı içerisinde Rotter, bireylerin kendi hayatlarıyla ilgili durumları kendilerinin veya kendilerinin dışında kalan güçlerin kontrol etmesine dair açıklamalar yapmaktadır. Sosyal öğrenme kuramında geliştirilmiş kontrol odağı kavramı, kişinin kendisinin ya da dış güçlerin etkisinde kalması olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1966).

Rotter'a göre, bireyler kendi yaptıkları davranışların olumlu veya olumsuz pekiştirici ile sonuçlandırıldığını algıladıklarında, o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin beklenti oluşturacaklardır. Peğiştiriciler, birey tarafından ya "izlenir" ya da "izlenmez" olarak algılanmaktadır. Bireylerin birinci durumda "iç" kontrol odağına, ikinci durumda "dış" kontrol odağına inandığı kavramsallaştırılmıştır (Rotter, 1966; 1975; 1990). Rotter'a göre kontrol odağı ikiye ayrılmaktadır;

1. İç Kontrol Odağı: Bu odağa sahip bireyler yaşamlarını kendilerinin kontrol ettiğine inanırlar. Yaşanılan olumsuz olayların kendi davranışlarına bağlı olduğuna inanan birey bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak ister. Genellikle fiziksel ve ruhsal

anlamda sağlıklı kişilerdir. Akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin sosyal ilişkileri ve kendilerine olan saygıları da oldukça yüksektir.

2. Dış Kontrol Odağı: Bu bireyler içsel olarak mevcut yeteneklerinin ve davranışlarının pek bir şeyi değiştirmeyeceğine inanırlar. Birçok olayı şans, kader gibi faktörlere bağlarlar ve davranışlarını değiştirmede direnç gösterirler. Aslında olumsuz durumların davranışları nedeniyle olduğuna inanmamaktadırlar. Dışsal denetim odağına sahip bireylerin kendilerine olan saygıları ve sosyal ilişkileri iç kontrol odağına sahip olan bireylere göre oldukça az gelişmiştir. Bu bireyler daha az sosyal ve daha az girişimcidirler (Colangelo & Davis, 1997).

2.6.3.5. Bağlanma Kuramı

Bağlanma davranışı önemli bir sosyal davranış olarak kabul edilmektedir. Kendine özgü biyolojik bir işlevi olduğu kabul edilmektedir. Bowlby (1970) bağlanmayı, birey ile bireyin kendisine yakın gördüğü değerli kişiler arasındaki duygusal bağ olarak açıklamaktadır. Bağlanma sisteminin yardımıyla bebek anneye veya annesi yerine geçen kendisine bakan kişiye yakınlık duymakta ve olası dış tehlikelerden korunmaktadır. Bağlanma sisteminde en temel amaç, bakıcı ile kurulacak yakınlığın korunmasıdır. Bebek böylece güvenli bir ortam içinde büyüyecektir (Giddens & Bowlby, 1970).

Bağlanma teorisi Bowlby ve Ainsworth'un aslında ortak çalışmasıdır. Etoloji, güdübilim, bilgi işleme, gelişimsel psikoloji ve psikanaliz kavramlarından yararlanan Bowlby teorisinin temel ilkelerini formülleştirek bu kavramın genelinin oluşturmuştur. Böylece bir çocuğun annesine olan bağı ve bu bağı ayrılık, kaybolma ve ölüm yoluyla bozulması hakkındaki düşüncelerimizde de devrim gerçekleştirmiştir (Demirdağ, 2017).

Bowlby, kurama ilişkin ilk düşüncelerini 1950'li yıllarda Londra'da Tavistock Kliniğinde psikiyatri olarak çalıştığı dönemde geliştirmiştir. Ergen ve çocuk suçluların hayat hikâyelerine baktığında bu kişilerin hayatlarında anne figürleri ile olan ilişkilerinde şiddetli oranda zedelenmeler olduğunu fark etmiştir. Bunun üzerine yaşamlarının ilk beş yılını temel bakımlarını veren kişilerden geçici olarak ayrılınca

neler olduğunu incelemeye ayırmıştır. Bağlanma kuramına göre, bebeğin ilk yıllarında bir veya daha fazla kişiyle güvenli bir bağlanma geliştirmeyi başaramaması, ileriki yıllarda yakın ilişkiler geliştirme yeteneğini de köreltmektedir (Bowlby, 1973).

Gelişimin sosyal, duygusal ve bilişsel boyutları bir arada ele alınmaktadır. Bireyin erken yaşta tecrübe ettiği ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır. Bu sebeple Bowlby, Erikson gibi Freud'dan etkilenmiş bir kuramcıdır. Bu yaklaşım aynı zamanda bilişsel yapıların ve modellerin çocuk üzerindeki etkilerine değinmektedir.

Çocuğun anne ya da kendisine bakan kişi ile yaşadığı etkileşim bilişsel yapıların oluşmasında ve çocuğun bilgi edinme sürecinin başlamasında belirleyici olmakta ve sosyal ilişkilerine yön vermektedir (Aydın, 2015).

Bowlby ve Ainsworth'a göre bebeklerde ilk sosyal ilişkiler bağlanma ve kopmadır. Özellikle 0-1 yaş döneminde bebeklerin yakınlarındaki kişiler ile bağ kurduğu gözlemlenmektedir. Bebeklerin üç şekilde yetişkinlere bağlandıkları söylenmektedir (Aydın, 2015);

1) Güvenli Bağlanma: Anneye veya bakım veren kişiye güvenli bağlanan çocuklar, etrafta bağımsızca dolaşır ve yabancı kişilerle iletişim kurarlar. Anne gidince üzülür, geri döndüğünde ise sevinir. Çocuğun ihtiyaçlarının zamanında ve uygun şekilde karşılanması, çocukta güven duygusunu besler ve güvenli bağlanma gerçekleşir.

2) Güvensiz-Kaçınan Bağlanma: Bu tip bağlanmalarda çocuk ayrılış anında sakindir. Yabancı kişi veya kişilerin varlığına da aldırmaz. Bu bağlanma çeşidi çocuk ile ilgilenilmemesi ve onun ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucu gelişir. Bunun sonucunda da çocuk iletişimin gerekli olmadığına inanmaya başlar.

3) Güvensiz-Tutarsız Bağlanma: Bu şekilde bağlanma yaşayan çocuklar çok kısa süreli ayrılıklara bile katlanamazlar. Anne ya da bakım veren kişi giderken aşırı üzüntü gösterir, geri döndüğünde ise öfkeli ve reddedicidir. Çocuk bazen temas ararken bazen de bundan kaçınmaktadır. Çocuğun ihtiyaçlarının gecikmeli olarak karşılanması ve anne ya da bakım veren kişi tarafından istenilen zaman

ilgilenmesinin bu tip bağlamaya sebep olduğu düşünülmektedir.

Ainswoth (1973, 1989) bağlanma gelişiminde beş evreye vurgu yapmaktadır.

- 1) Doğumdan üç aya kadar: Bebek emme, yakalama, gülümseme, bakma, görsel izleme ile bakıcı kişinin özelliklerini öğrenir.
- 2) 3-6 ay: Yabancılardan ziyade tanıdıklara cevap verirler.
- 3) 6-9 ay: Bağlanma nesneleriyle fiziksel temaslarını artırır.
- 4) 9-12 ay: Bağlanma nesneleriyle içselleştirirler.
- 5) 12 ay ve üstü: Yakınlık ve güvenlik ihtiyaçları karşılandığında doyum hisseder ve bağlanma nesnesini etkilemek için farklı davranışlar sergilerler.

2.6.3.6. Ekolojik Sistem Kuramı

Bronfenbrenner 1940'lı yıllar süresince çocukluk ile arkadaşlık örüntülerine dayanan çalışmalara odaklandıktan sonra ekolojik sistemler teorisini ortaya koymuştur. Ekolojik Sistem Kuramı'nda çocuğun çevresinin onun sosyal gelişiminde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Kurama göre, aktif birey; fiziksel, toplumsal ve kültürel çevre içerisinde yer almakta ve bireyin bu çevre içerisindeki etkileşimleri temel alınmaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinde önemli rol oynayan ekolojik bağlam; bireyler arası ilişkilere dikkat çekmektedir. Ekolojik çevre, iç içe geçmiş yapılardan oluşmaktadır. Bu yapılar da birbirlerini etkilemektedir. Her bir bileşen insan davranışları üzerinde etki sahibidir (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner, bir bireyin gelişimi etkileyen en güçlü faktörlerden birinin çevresel olaylar olduğunu ileri sürmektedir. Diğer bireylerin yaptıkları şeylere aktif katılım göstermek ya da sadece bu duruma maruz kalmak, genellikle kişilerde benzer faaliyetleri yapmaları için ilham kaynağı olmaktadır. Örneğin, üç yaşındaki bir çocuğun etrafındaki insanların, özellikle doğrudan kendisi ile iletişim kurmaları ile çocuk da konuşmaya başlar (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem kuramı içerisinde yapılar, beş katmandan oluşmaktadır; mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem. Bu yapılar birbiri ile etkileşim halindedir ve çocuğun da gelişimini etkilemektedir.

Hiyerarşik olarak yapılar, aşıağıda Şu Şekilde açıklanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994);

Mikrosistem: Bireye en yakın sistemdir. GeliŐen bireyin içinde bulunduğu ev, aile ile çevresinde bulunan okul ve akran grupları ve bu kişilerle olan yüz yüze iletiŐimlerini içermektedir.

Mezosistem: Küçük sistemlerin yapısı ve iŐleyiŐi ile benzerlik göstermektedir. İki ya da daha fazla küçük sistem ögelerinin arasında gerçekleşen etkileŐimler bu grupta yer almaktadır. Örneğin, gelişmekte olan bir kişinin aktif katılımcı haline gelmesi arasındaki bir dizi ilişki bu sistemin içerisinde gerçekleşmektedir. Aile, arkadaş grupları, anne ve ğretmen arasındaki etkileŐimler vb. bu katmanda yer almaktadır.

Ekzosistem: Bireyleri aktif bir katılımcı olarak içermemektedir. Sosyal deneyimlerden, bireyin etkileyen ve etkilenen olduğunu gösteren sistemdir. Ebeveynin arkadaşları ve iş ortamı bu kapsam içerisinde yer almaktadır.

Makrosistem: Kültür ve alt kültür ögelerini içermektedir. Gelenekler, etnik farklılıklar, örf ve adetler ile davranış ve tutumları kapsamaktadır

Kronosistem: En geniş sistem olarak modele eklenen ‘kronosistem’ bireyin yaŐamı boyunca deđiŐebilecek veya tutarlılık gösterebilecek etmenlerin etkisini ifade etmektedir (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Örneğin; ebeveyn ayrılığı, ülkenin içinde bulunduğu savaŐlar ve ekonomik sıkıntılar bu sistemin kapsamında yer almaktadır (Neal & Neal, 2013).

2.6.4. Sosyal Beceri Yetersizliği

İnsanlar sosyal varlıklardır ve beraber yaŐayarak, birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurarak ve yaŐanan topluma uyum sağlayarak hayatı devam ettirmek durumdadırlar. Sosyal gelişimin sağlıklı olabilmesi için sosyal beceriler oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Topluma ayak uydurabilmek adına bireylerin duygularını, düşüncelerini, isteklerini

açıkça ifade etmeleri önem taşımaktadır. Bazı bireyler için duygu, düşünce ve istekleri ifade etmek ve sağlıklı iletişim kurmak kolayken bazı bireyler için sosyal ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürülebilmek oldukça güçtür (Uzamaz, 2000).

Sosyal beceriler bakımından küçük yaşlarda sosyal becerilerinde eksiklik yaşayan çocukların, yaşamları boyunca mesleki ve akademik başarıları, çevrelerindeki bireylerle olan ilişkileri ve duygusal-davranışsal alanlarda büyük bir problem haline gelmektedir (Durualp ve Aral, 2010).

Sosyal beceriler, bireyin toplumsal yaşamda kabul görmesini ve çevreye uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır. Çevreye uyum sağlayan bireyler, başka bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmekte, işbirliği içinde çalışabilmekte, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyabilmekte, bireyler kendisi için uygun görmediği istekleri geri çevirebilmekte ve gerekli durumlarda başkalarından yardım isteyebilmektedir (Ceylan, 2009).

Sosyal beceriler karmaşık yapılıdır ve akran etkileşiminde de son derece önemlidir. Sosyal becerilerin bu karmaşık yapısı, bazı çocukların da bu becerileri kazanmalarını zorlaştırmakta ve gelişimin yeterli olmamasına sebep olmaktadır. Sonuçta da akran iletişimi istenilen düzeyde olmamaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Saldırgan ve suçlu davranışlar gösteren, sosyallikten uzak çocukların hem temel sosyal beceri yetersizliği yaşadığı hem de başka bireylerin sosyal girişimlerini kötü yorumladığı ve buna göre davrandığı görülmektedir (Tüy, 1999).

Samancı ve Diş (2014)'in yaptıkları çalışmaya göre, sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin eksik olduğu, arkadaşlarıyla genelde iletişim kurmadıkları, düşüncelerini ifade etmek istemedikleri, akademik başarılarının düşük olduğu ve sorumluluklarını yerine getirmede güçlük çektiği görülmektedir.

İlgili tanımlar incelendiğinde, hayatlarında başarılı olmuş çocukların genellikle aile

ilişkilerinin de iyi olduğu ifade edilmektedir. Aile içerisinde olumlu ilişkiler kurabilen çocukların, iletişim becerilerinin ne denli kuvvetli olduğu ve sosyal ilişkilerinin de iyi olduğu söylenmektedir. Aile içerisinde olumsuz duygularla büyümüş çocuklar ise genellikle; çekingen olabilmekte, iletişim kurmaktan korkmakta veya saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler.

Sosyal becerileri sağlıklı bir şekilde sergileyemeyen birey, uygunsuz veya aşırı tepkiler verebilmektedir. Bireylere yeterince imkân, zaman ve fırsat verilmemesi durumunda da sosyal beceri yetersizlikleri ile karşı karşıya kalınmaktadır.

2.7. Tutum

Tutumlar dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe devamlılıklarını sürdürmektedirler. Tutumlar bireyseldir ve gözlemlenebilen davranışlardan dolayı olarak ele alınabilirler. Tutumlar ilk defa Rosenberg ve Hovland tarafından 1960 yılında ele alınmış ve sınıflandırılmıştır (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Tutum, uyarıcısı belirsiz olan ailede başlayarak okulda ve sosyal yaşamda devam eden çevreye karşı gösterilen tercih, beğeni, reddediş, ön kabul ve önyargıların tamamıdır (Argon ve Yılmaz, 2016). Tutumlar, dünyayı tecrübe ettiğimiz zihinsel filtrelerimiz olarak düşünülebilir. Bazı insanlar dünyayı iyimserlik filtresinden (bardağın dolu tarafından), bazıları ise kötümserlik filtresinden (bardağın boş olan kısmından) görmektedir. Tavrımız ise dünyaya açılan penceremizdir (Keller, 2001).

Tutum, gözlenebilen ya da ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayan bir eğilimdir. Tutumun bireyin gözlenebilen davranışlarından yola çıkarak o bireye atfedilen bir eğilim olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017).

2.7.1. Tutumun Öğeleri

Tutumlar, kendileri gözlemlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı kabul edilen eğilimler olarak ifade edilmektedir. Böylelikle, olayları incelerken ara değişken olarak kullanılabilir. Ara değişken ise, kişinin karşılaştığı uyarıcı ve vermiş olduğu tepki arasında gözlemlenemeyen olay veya süreç olarak tanımlanmaktadır. Ara değişken için yorgunluk, can sıkıntısı gibi örnekler vermek

mümkündür (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017). Tutumun ögeleri; bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır. Bu üç grup birbirlerini etkilemektedir.

Bilişsel öge: Kişinin bir şeye karşı düşünce, bilgi ve inançlarının toplamına verilen addır. Bir bireyin enerji üretimi için nükleer santraller kurulmasına ilişkin tutumu buna örnek verilebilir. Bilişsel öge atomun yapısı, radyasyonun ve nükleer santrallerin oluşturacağı etki, nükleer santrallerin faydaları ve zararları hakkında edinilen bilgilerden yola çıkarak tehlikeli olup olmadığı, ülke çıkarlarına ters düşüp düşmediği hakkındaki inançlardan oluşmaktadır (Ertürk, 2012).

Duygusal öge: Duygusal ögeler kişinin tutum nesnesine dair duyguları ve değerlerinin toplamından oluşmaktadır. Bir nesneye karşı olumlu tutum besleyen birey, tutum geliştirilen o nesneye karşı da olumlu duygular beslemeye başlayacaktır. Dolayısıyla, olumsuz tutum içinde olduğu bir nesneye karşı da olumsuz olarak değerlendirme yapacak ve bu nesneye karşı olumsuz duygular beslemeye başlayacaktır (Ertürk, 2012).

Tutumun oluşma sürecinin sonunda ortaya çıkan tepki, duygusal ve zihinsel olarak kabul görülür. Böylelikle tutum, birey ile toplumun yararına oluşmakta ve işlevsellik kazanmaktadır. Genel sistemin korunması ve sürdürülebilmesi için oldukça önemlidir. Tutum ve kanaat oluşturma ile ilgili çalışmalar yapanlar genellikle bireylerin duygu durumlarından hareketle tutumları belirlemeye çalışmakta ve zihinsel yapılarına etki etme eğilimi göstermektedir (İnceoğlu, 2010).

Davranışsal öge: Bir nesneye karşı olumlu tutumu olan birey, ona karşı olumlu davranır ve ona yaklaşmaya, yardım etmeye ve onu desteklemeye eğilim gösterir. Buna karşın, olumsuz tutumu olan birey ise, bu nesneye karşı duyarsız kalır veya ondan uzaklaşma, eleştirme hatta ona zarar verme eğilimi gösterir. Davranışsal öge, bireyin tutuma ilişkin davranış eğilimini yansıtmaktadır. Bu davranış eğilimleri sözler veya diğer hareketler ile gözlemlenmektedir (Ertürk, 2012).

Tutumların kaynağını oluşturan davranışların duygusal ve kuralsal boyutlarla kesin

olarak ayrılması mümkün değildir. İnsanın olduğu her yerde belli bir ölçüde de olsa duygu ögesi vardır. Bir sosyal ilişki içerisinde insan olmanın gereği olarak duygular, sosyal ortamda bulunmanın gereği olarak ise kurallar etkilidir. Öte yandan davranışların temelinde olumlu/olumsuz duygulara dayanan ve ilişki kurma/kuramama çabası olarak iki boyut vardır. Bu da tutum konusuna yaklaşma, tutum konusuna karşı koyma ve tutum konusundan kaçınma olarak üç tip davranış biçimi ortaya çıkmaktadır (İnceoğlu, 2010).

2.7.2. Okula Karşı Tutum

Modernleşme ve sanayileşme ile beraber okullar ve eğitim sistemleri, eğitimin yapıldığı yerler olarak gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlamış ve insanların çeşitli rollerle uzmanlık alanlarına hazırlandığı yerler olarak görülmeye başlanmıştır. Ayrıca okul, farklı rollere sahip insanlardan meydana gelen bürokratik bir yapı olarak görülmüştür. Ancak okulu sadece birtakım girdileri kullanarak üretim gerçekleştirilen bir örgüt veya işletme olarak görmek de okulun doğasına uygun bir bakış açısı değildir. Okul; sosyal bir sistem, bir insan topluluğu ve bir yaşama alanıdır (Şişman, 2019).

Öğrencilerin okula karşı tutumu, başkalarıyla birlikte çalışma ve öğrenme eğilimi olarak görülebilir. Quaglia Enstitüsü ve Pearson Vakfının hazırladığı ortak çalışmaya bakıldığında; öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel başarılarını gerçekleştirebilmesi adına gerekli olan aidiyet duygusunun en önemlisi olduğu ifade edilmekte ve bunun da okula karşı tutum ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Okula karşı olumlu tutum sergilemek içsel motivasyonu da artırmaktadır ve bu durum kişinin özgüvenini artırdığı gibi aslında topluma karşı yapılmış bir yatırımdır (Kpolovie, Joe & Okoto, 2014).

Okula karşı tutum bazı öğrenciler için akademik başarının ve refahın göstergesi olabilmektedir. Bu algı, akademik performansın yanı sıra ele alınmaya hak etmektedir. Öğrencilerin akademik performansı kısmen okula karşı edindikleri tutum türüne ve elde etmek istedikleri başarı seviyesine bağlı olabilmektedir (Kpolovie et al., 2014).

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumların niteliğinde etkili olan unsurlardan biri okuldur. Öğrencilerin, okulda geçirdikleri zaman, öğrenciler için olumlu yaşantılar oluşturuyorsa okulun geneline de olumlu tutumlar geliştireceklerdir. Bu sebeple onlara sunulacak eğitim öğretim ortamının hem akademik alanda hem de sosyal alanda gelişmelerini desteklemesi gerekmektedir (Sarı, 2006). Öğrencilerin sergiledikleri tutumların olumlu olması, derslerine de olumlu davranışlar sergilemelerine ve öğrenmek için daha fazla gayret göstermelerine zemin hazırlamaktadır (Kara, 2010).

Okulunu sevmeyen, okula gitmekten hoşlanmayan, okuldan kaçma davranışları sergileyen öğrencilerin okul içindeki akademik başarı ile okula gitmek isteyen, okula gitmekten zevk alan öğrencinin başarısının aynı olması beklenemez. Öğrencilerin okula yönelik geliştirdiği tutum hakkında bilgi sahibi olmak hem akademik başarılarını etkileyen faktörleri hem de birçok sorunun nedenlerini belirlemede ve ortaya çözüm yolları koymada önemlidir (Alıcı, 2013b).

Alan yazında okula karşı tutum üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların motivasyonu üzerinde sıkça durulduğu görülmektedir. Okula karşı olumlu hisler besleyen çocukların daha başarılı olduğu ele alınırken; okula karşı olumsuz hisler besleyen çocukların başarı oranlarının daha düşük olduğu ele alınmaktadır. Öğrencilerin sadece akademik değil aynı zamanda sosyal ve bireysel başarılarının gelişmesi için de aidiyet duygusunun gelişmesi gerekli görülmektedir. Aidiyet duygusu ilk olarak ailede başlamakta daha sonra çocuğun okul yaşamında devam etmektedir. Bir çocuğun topluma kazandırılabilmesi için ona aidiyetlik duygusunun hem aile içinde hem de okul atmosferi içerisinde verilmesi gerekmektedir.

Okula karşı tutumların gelişmesinde olumlu olduğu gibi olumsuz duygular da etkilidir. Bu duyguları etkileyen faktörler ele alınmalı ve çocukların okula karşı olumlu hisler geliştirmesi adına birtakım yollar izlenmelidir.

2.7.3. Okula Karşı Tutumları Etkileyen Faktörler

Okula karşı tutumda etkili olan faktörlerden biri akran etkileşimidir. Yapılan çalışmalara göre, grup içerisinde aidiyet, güç, güven hissetmek ve gençler arasında

birbirlerine sosyal statü kazandırma olduğu görülmektedir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005).

Akran ilişkilerinin uzun ya da kısa vadeli olması ele alındığında öğrencilerin okula karşı tutumlarıyla yaşlılarıyla olan ilişkileri arasında da bağ olduğunu düşünülmektedir (Argon ve Yılmaz, 2016). Öğrencilerin okulu sevmelerinin en önemli sebebi olarak arkadaşlarını göstermeleri okul ile akran iletişimi arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Tunç ve Beşaltı, 2014). Yapılan çalışmalar ele alındığında, akran grubu okula karşı olumsuz tutum içerisindeyse zamanla diğer grup üyelerinin de olumsuz tutum geliştirmesi beklenmektedir.

Okula karşı tutum üzerinde etkili olan faktörlerden biri de ebeveyn tutumudur. Velilerin eğitim sürecine aktif katılımı, öğrencilerin sosyal benlik saygısını artırmakta ve okula karşı tutumlarını da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ebeveynlerin okul tecrübeleri, eğitime ve kendi anne babalık uygulamalarına odaklanan nesiller anne babaların okul ve öğrencinin öğrenmesi ile ilgili davranışlarında da nesiller arası etkiler söz konusu olabilmektedir (Barnett ve Taylor, 2009'dan akt. Başaran ve Yıldırım, 2017). Üstün (2012) yaptığı araştırmada, öğrencilerin okula karşı tutumlar ile ebeveynlerinin tutumlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Günkan (2007), yaptığı çalışmada ebeveynlerin çok daha fazla zaman ayırdıklarını; okuryazarlık seviyesi yükseldikçe bilinç düzeyinin arttığını, daha yapıcı düşündüklerini ve okula karşı daha çok katılımcı bir rol izlediklerini ortaya koymaktadır.

Okula karşı tutumları etkileyen faktörlerden biri de sınıf atmosferidir. Hemen her öğretmenin gözlemlediği bir durum olarak, çocuklar öğretmenini ve derslerini sevdiği takdirde okula karşı da olumlu duygular beslemeye başlamaktadır. Sınıf içerisinde kendisini güvende hisseden çocuklar ile kendisini güvende hissetmeyen çocuklar arasında belirgin bir fark olmaktadır. Öğrencilerin sınıf içerisinde geçirdikleri zaman, onlar için olumluysa, bu duyguyu okulun geneline olumlu olarak yaymaktadır (Tunç ve Beşaltı, 2014).

Okula karşı tutumları etkileyen bir diğer faktör motivasyondur. Eğitimciler ve veliler

çocukların okula karşı ilgisizliklerini anlamak için çaba göstermektedirler. Öğrencilerin okula ulaşmaları, ihtiyaçlarının ebeveyn tarafından karşılanması, öğretmenlerin dersleri çocuklara göre anlatmaları çoğu zaman yeterli gelmemektedir. Aslında bu durumun en önemli nedeni motivasyon eksikliğidir. Güdülenmede artış öğrenci davranışlarının daha iyiye gitmesini sağlamaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha fazla haz duymalarına da olanak sağlamaktadır (Öncü, 2004).

Okula karşı tutumlar, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler ele alınarak düşünüldüğünde hepsi için olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Tutumların olumlu olabilmesi için öğretmen ve yöneticilerin örgütsel adanmışlıklarının yeterli düzeyde olması ve örgüte duyulan güvenin de yeterince olgunlaşmış olması gerekmektedir. Bu durumda okul yöneticileri öncelikle öğretmenler için olumsuz olan tutumları etkileyen faktörleri değiştirmeli ve ortadan kaldırmalıdır. Kendini güvende hisseden öğretmen, öğrencilere de güvenli bir sınıf ve okul atmosferi sağlayacaktır. Ailelerin de bu durumda çocuklara destek olması ve çocukların okula ilişkin duygu ve düşüncelerini olumlu şekilde etkilemesi son derece önem arz etmektedir.

2.7.4. Okula Karşı Tutum ve Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, psikolojik yapılardan ve kişilik, zekâ, dil, algılama, değerlendirme, tutum ve davranış ile çevre arasındaki etkileşim gibi temel insan özelliklerinden etkilenmektedirler. Sosyal becerilerin öğretimi bazı bileşenlerde okul ile ilişkilidir. Bu nedenle sosyal beceri eğitimini tüm öğrenciler özellikle de sıradan okulların öğrencileri için düşünmek gerekmektedir. Sosyal beceri eğitiminin düzenli ve sürekli planlamayla devam etmesi halinde öğrencilerin her yönden gelişimiyle ve aileler, öğretmenler ve eğitimciler arasında iş birliği ve katılımıyla sonuçlanacağı açıktır (Daraee, Salehi & Fakhr, 2016).

Öğrencilerin gösterdikleri tutum ve davranışlar onları tanımamızda ve onlar hakkında bilgi sahibi olmamızda oldukça büyük bir öneme sahiptir. Aynı şekilde başarılı bir öğretimin gerçekleşmesinde öğrencilerin okula karşı tutumları da son derece önemlidir. Öğrencilerin okula karşı tutumlarına velilerin görüşleri de etki etmektedir. Okula karşı olumlu tutum sergileyen öğrenciler, mezun olana değin okula devam

etmek isteyebilmekte ve öğrenme güdülerini sürdürebilmektedirler (Çelebi ve Çopur, 2019).

Okul eğitiminde aile ve okul işbirliği çocuğun hem psikolojik hem eğitsel yönü üzerinde etkilidir. Ailenin çocuğun eğitimin hayatına etkin katılım göstermesi akademik başarısını artırdığı gibi aynı zamanda hem okula devam oranını hem de okuldaki motivasyonunu ve benlik saygısını da olumlu yönde artırmaktadır. Tüm bunların etkisiyle çocuğun okula karşı tutumunun gelişmesine de katkı sağlanmış olmaktadır (Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi, 2019).

Çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ailenin çocuğa yaklaşımı hayati önem taşımaktadır. Aile içerisindeki iletişimin kalitesi çocuğun hayatı boyunca psikolojik durumu da etkilemektedir. Sosyal becerisi düşük olan öğrencilerin genelinde akademik yönünün de düşük seviyede olduğu ifade edilmektedir. Gelişim, bütünsel olarak ele alındığında bir alandaki gelişmenin diğer alanı da etkileyeceği açıkça belirtilmektedir. Sosyal yönden zayıf olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile çok fazla iletişim kurmadıkları ve düşüncelerini açıkça ifade etmek istemedikleri görülmektedir. Bu çocukların sözlü ve sözel olmayan iletişim yetilerinin de yeterince gelişmediği ileri sürülmektedir. Sosyal becerisi zayıf olan öğrencilerin özgüvenlerinin eksik olduğu ve güven konusunda yaşadıkları sıkıntının yanı sıra ders içi aktivitelere katılımlarının oldukça düşük olduğu belirtilmektedir (Samancı ve Diş, 2014).

Öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları ile kurdukları iletişim ve onlara sundukları imkanlar çocuklarının gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının sosyal gelişimlerini daha iyi desteklemeleri beklenmektedir. Böylece çocuklar gelecekte de refah seviye olarak rahat edeceklerdir. Aynı zamanda çevreye daha kolay uyum sağlayacaklardır. (Aydoğdu ve Gürsoy, 2019).

Çocukların okulda arkadaşları tarafından kabul görmesi ve onlarla olumlu ilişkiler geliştirmesi okula aidiyet duygusunun gelişiminde önemli bir faktördür. Okulda arkadaşları ile güzel zaman geçiren çocuklar kendisine değer verildiğini hisseder.

Öğrenci böyle bir durumda içinde bulunduğu okul ortamına da sıcak bakacak ve bu ortamda kendisini oldukça güvende hissedecektir (Özgök ve Sarı, 2016).

2.8. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Aydın (1985), “Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitimin çocuklarda öğrenilmiş davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi” adlı çalışmasında sosyal başarı ile sosyal beceri eğitimini çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini araştırmış ve sosyal beceri eğitiminin çocuklar üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Albayrak-Arın (1999), “Sosyal Beceri Envanter’inin ergenler için geçerlik ve güvenilirliği” adlı çalışmasında Riggio tarafından geliştirilen ve Yüksel tarafından Türkçeye çevrilen “Sosyal Beceri Envanteri’nin Türk ergenleri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını 8. ve 9. sınıfa giden ergenlerde sosyal beceri düzeylerini belirlemede kullanılabilecek bir envanter olmadığını ifade etmiştir.

Erdoğan (2002), “İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi” adlı çalışmasında 12 ila 14 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MESSY) kullanmıştır. Araştırma sonucunda MESSY’nin 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir olduğunu tespit etmiştir. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin algılanmasının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu ve öğrencilerin yaşları büyüdükçe olumsuz davranışların azaldığı, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeylerin bu yaş grubundaki öğrenciler üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Odacı vd. (2003), “Sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin denetim odağı üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine sosyal beceri eğitiminin denetim odağına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin denetim odağına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Uz Baş (2003), “İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri

ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sosyal beceri ve okul uyumlarının sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, ebeveynin birliktelik durumu ve sosyoekonomik düzeyler ile kardeş sıralamasına göre anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Genç (2005), “İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma” adlı çalışmada ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini incelemiştir. Araştırma sonunda gerçekleşme düzeyinin iyi veya orta olduğu derecede olduğunu, gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin kıdem ve cinsiyetine göre değişkenlik yarattığını, branşa göre farklılık yaratmadığını ve ilköğretim kademesinde kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeylerinin öğretmene göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çubukçu ve Gültekin (2006), “İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler” adlı çalışmada bu becerilerden hangilerinin öncelikli olduğunu ve öğretmenlerin branşlarının farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin en çok verdiği öncelikli sosyal beceri “ilişkiyi başlatma ve sürdürme” olmuştur. Bunu takiben “grupla iş yapma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri”, “özdenetimi koruma becerileri”, “stres durumu ile başa çıkma becerileri” ve “duygulara yönelik beceriler” izlemektedir. Araştırma sonucunda sosyal beceri alanlarında öğretmenlerin branşlara yönelik bir farklılık ortaya çıkmamış ve sosyal beceri öğretiminde ortaya çıkan farklılıklar branşlara göre farklılık göstermiştir.

Keskin (2007), “İlköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarının incelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencisi kızların ders başarıları ile sosyal becerileri yüksekken 7. Sınıf öğrencilerinde herhangi bir farklılık olmadığını saptamıştır. Araştırma sonucunda ders başarıları ile

sosyal beceriler arasında doğru orantı olduğu tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2012), “Okula karşı tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması” adlı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okula karşı tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Ölçek boyuttan oluşturmaktadır. “Sevgi” madde, “değer” madde, “uyum” 4 madde ve “güven” 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

Yurdakavuştu (2012), “İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri” adlı çalışmada beşinci sınıfa giden 234 kız ve 216 erkek öğrenci ile çalışmıştır. Yapılan tez çalışmasının sonucunda duygusal zekâ ve sosyal beceri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alıcı (2013), “Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi” adlı bir çalışma hazırlamıştır. Araştırmanın örnekleminde 495 lise öğrencisi bulunmaktadır. Çalışma kapsamında 5’li likert tipi tarzında 43 maddeden oluşan ölçek ile veriler toplanmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını ölçmek için ölçeğin kullanabileceğini belirtmiş ve raporlamıştır.

Adıgüzel ve Karadaş (2013), “Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki” adlı çalışmada orta öğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki düzeyini ve okula ilişkin tutumlarının kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın neticesinde elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları devamsızlık durumlarına göre farklılık göstermiş ve devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra öğrencilerin okula ilişkin tutumları, not ve başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Karaman (2013), “Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları

ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi” adlı yüksek lisan çalışmasında öğretmen görüşlerine dayalı olarak mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişimlerini ve sosyal beceri yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmaya Şanlıurfa ve Diyarbakır’dan 31 öğretmen katılmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle çözümlenen araştırmanın sonucunda mevsimlik gezici ve gezici tarım işçisi olarak çalıştırılan çocukların eğitime erişim hakkının engellendiği görülmektedir. Bu çocukların sınıflarında utangaç oldukları, okula döndüklerinde yoğun suçluluk duygusu ve sosyal beceri yeterliliklerinin yeterince gelişmediği tespit edilmiştir.

Arlı (2014), “Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımın (ATBÖ) mevsimlik tarım işçisi konumundaki dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları ve düşünme becerilerine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ATBÖ’nün fen bilimleri sınıflarında mevsimlik tarım işçisi çocukların fen bilimlerine ve üst bilişsel becerilerinin gelişmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desen ve karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak çalışmanın başında ve sonunda ünite tabanlı fen başarı testi ile öğrenci mektupları kullanılmıştır. ATBÖ yaklaşımının fen bilgisi başarılarının ve üst bilişsel düşünme becerilerini karşılaştırma grubu öğrencilerine oranla statiksel olarak artmasını sağladığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2015), “Mevsimlik tarım işçisi ailelerin 0-6 yaş çocuklarının gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 0-6 yaş arası çocukların gelişim özelliklerini ele almıştır. Gelişim özellikleri fiziksel gelişimlerini, beslenme örüntülerini, temizlik ve öz-bakım olanakları, potansiyel riskler ile oyun ile oyuncaklarının betimlenmesi olarak ele almıştır. Gözlem ve görüşmeler ile çalışma şekillendirilmiştir.

Argon ve Yılmaz (2016), “Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki” adlı çalışmayı hazırlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmış ve çalışmanın örneklemini Düze ili, Akçakoca ilçesindeki Anadolu ve meslek lisesine devam eden 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin akran ilişkileri algılarının orta düzeyde, okula ilişkin tutum düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Okula ilişkin tutumları

ile akran ilişkileri algıları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Tabcu (2016), “Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde çocukların başta eğitim sorunları olmak üzere fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimleri üzerinde durmuştur. Adıyaman merkezde bulunan tüm ortaokulların idari birimleri ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada 600 öğrenciye anket, 60 öğretmene de değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda mevsimlik tarım işçiliğinin genellikle kalabalık ve sosyal güvencesi olmayan aileler tarafından tercih edildiği ortaya konulmuştur. Ailelerin yaz dönemi ve bazen de okul dönemi mevsimlik tarım işçiliği yaptıkları ve bunun sonucunda çocukların okul başarılarının olumsuz etkilendiği ortaya konulmuştur.

Uysal ve diğerleri (2016), “Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel sorunları” adlı çalışmalarında mevsimlik tarım işçilerinin eğitim çağındaki çocuklarının temel eğitim sorunlarını ele almışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitime verilen aranın çocuklarda öğrenmeyi birikimli bir şekilde engellediği ortaya konmuştur. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitim sorunlarının yoksullukla bağlantılı olduğu görülmüştür.

İlhan (2017) yaptığı çalışmada 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır il merkezindeki üç farklı liseden 398 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula yönelik tutumlarının %33’ünün sınıf değerlendirme atmosferine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Samancı ve Uçan (2017), “Çocuklarda sosyal beceri eğitimi” adlı çalışmalarında çocukların sosyal beceri eğitiminin gelişigüzel verilememesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Araştırmada çeşitli değişkenler açısından sosyal beceri eğitimi üzerinde durmuş ve alan yazına katkı sağlamaya hedeflemişlerdir. Çocukların sosyal beceri kazanmalarında öğretmenlerin ve ailelerin rolünün oldukça büyük olduğu ifade edilmiştir.

Yıldız ve arkadaşları (2017), “Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen motivasyonu, sosyal beceri ve okula karşı tutumlarının etkisi” adlı çalışmada 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Tokat ilinin bir ilçe merkezinde MEB’e bağlı bir Ortaokul’da yapılmıştır. Ortaokulun sekizinci sınıfında okuyan iki şubenin 41 öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulanan öğrenciler lehine statiksel olarak anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin okula karşı tutumları arasında ise statiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Dede (2017), “Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi (mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları Ordu ili örneği)” adlı yüksek lisans tezinde ailesi mevsimlik tarım işçisi olan ve olmayan çocukların fen bilimleri dersine karşı olan tutumlarını araştırmıştır. Araştırmayı 130 gezici tarım işçisi ailenin çocukları, 119 kırsal kesim öğrencileri ve 153 kişilik Ordu merkezde yer alan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile fen dersine karşı olan tutumları arasında orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dural (2018), “Mevsimlik göçer-yarı göçer ailelerde çocuğun değeri ve eğitime erişim hakkı” adlı bildirisinde bu çocukların eğitime erişim hakkı üzerinden sorgulanarak, ülkenin farklı yerlerindeki tarım işçisi topluluklar arasındaki anlayış farklılığı üzerine görüşmeler yapmıştır.

Dede (2019), “Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ortaokul öğrencilerine göre bilim insanı algılarının belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde mevsimlik tarım işçisi olan 5-8. Sınıf 163 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. “Bilim İnsanı Tutun Ölçeği” ve “Bir Bilim İnsanı Çiz Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okula devam süresi 3-4 ay olarak belirlenmiş ve bilim insanı algısının önemli ölçüde okulda oluşmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Akan (2018), “İstenmeyen öğretmen davranışları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada 8. sınıf

öğrencilerinin algılarına göre istenmeyen öğretmen davranışları ile öğrencilerin okula yönelik tutumu arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Örneklem, Erzurum Yakutiye ilçesinde okuyan 175 kız ve 162 erkek 337 sekizinci sınıf öğrencisini kapsamıştır. Araştırma sonucunda, en yüksek istenmeyen öğretmen davranışının “Öğretmenlerimiz yoğun bir şekilde ders işlerler”, en düşüğün ise “Öğretmenlerimiz bizi sevmiyorlar” şeklinde sonuç verdiği görülmüştür. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Okula ilişkin tutumla istenmeyen öğretmen davranışları arasında negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Yurttutan (2019), “Göçmen öğrencilerin sosyal becerileri ve okula uyumları” adlı çalışmasında göçmen öğrencilerin sosyal becerileri ve okula uyumları üzerinde durmuştur. Tez çalışmasının sonucunda göçmen öğrencilerin okula uyumları ve sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin sosyal becerilerinin ve okula uyumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve öğrencilerin yaşı büyüdükçe sosyal beceri ve okula uyum düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Anne babanın öğrenim düzeyinin yüksek olması, Türkiye’de kalınan süre zarfının artması, sosyoekonomik düzeyin yüksek olması ve başarı ile akademik düzeylerinin de artması sosyal beceri düzeylerini ve okula uyumlarını da doğru orantılı şekilde yüksek kılmaktadır. Son olarak Suriyeli öğrencilerin sosyal becerileri ve okula uyumları diğer uyruklu öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Gülcemal (2019) yaptığı çalışmada okulu kırma davranışının kaynaklarının neler olduğunu ve okulda görülme sıklığını saptamaya çalışmıştır. Okula yönelik tutum ve algının “cinsiyete”, “okul türüne” ve “sınıf düzeyine” göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çelebi ve Çopur (2019) yaptığı çalışmada, ailelerin sosyoekonomik yapılarının öğrencilerin okula ilişkin tutumları üzerinde nasıl bir etki yarattığını öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini dikkate alarak incelemiştir. Araştırmaya ortaokulda görev yapan öğretmenler ile öğrenciler ve veliler katılmıştır. Her gruptan beşer kişi seçilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının; öğrenci ve veli tarafından ilgili ve istekli; öğretmenler tarafından ilgisiz ve isteksiz olduğu

ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okula yönelik olarak beslediği olumlu tutumları artırmak ve olumsuz tutumlarını azaltmak için ailelerin sosyoekonomik yapısında öğrencilerin görüşlerine göre, ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin görüşlerine göre, aile bireylerinin desteğinin artırılması, öğretmenlerin görüşlerine göre ise veli ziyaretlerinin ve veli toplantılarının artırılması sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, ebeveynlerin eğitimin önemi hakkında daha çok bilgilendirilmesi sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Yavuz (2019), “Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadıkları sorunları ortaya koymuştur. Çalışma olgu bilim modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya Eyyübiye ve Haliliye ilçelerinden 3 okul yöneticisi ve 8 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar kartopu tekniğine göre seçilmiştir. Veriler açık uçlu sorular ile yarı yapılandırılmış yöntemle çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre tarım işçisi çocukların genellikle dar gelirlili, kalabalık ve sosyoekonomik düzeyleri düşük ailelerden oluştuğu saptanmıştır. Eğitim öğretimden uzak kaldıkları ve henüz kalıcı bir çözüm bulunamadığı vurgulanmıştır.

Demir (2020) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, veri toplama araçlarından elde edilen puanların çeşitli değişkenlere göre algılanan sosyoekonomik düzey ve algılanan ders başarısı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Gaziantep’te bulunan farklı lise türlerine devam eden ve 2018-2019 eğitim öğretim yılını içine alan dönemde 498 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda da erteleme ve düşünme ihtiyacı değişkenlerinin birlikte okul tutumu değişkenini %59 oranında açıkladığını ortaya koymuştur.

Dilekçi (2020), “Mevsimlik tarım işçilerinin temel eğitim çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarına yönelik öğrenci görüşleri” adlı çalışmasında mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının eğitim sorunlarını ele almıştır. Araştırma Şanlıurfa’nın Akçakale ilçesinde 15 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın sonunda mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının ailelerinden yeterli düzeyde destek alamadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu öğrencilerin çoğunu ise kız

çocukları oluşturmaktadır. Okula devam edememe ve sürekli bir şekilde yer değiştirmek zorunda kalma durumları nedeniyle öğrencilerin okulu sevmediği ve bu öğrencilere yeterli düzeyde telafi eğitimi yapılmadığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise sorunların maddi destek ile çözüleceğini düşünen öğrencilerin genel olarak okulu sevmediği ifade edilmiştir.

2.9. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Gottman, Gonso ve Rasmussen (1975), “Social interaction, social competence, and friendship in children” adlı çalışmada ekonomik düzeyi orta ve alt gelirli olan ailelerin çocukları ile yapmışlardır. 198 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Sınıf seviyesi, ekonomik durum ve arkadaş sayısı değişkenlerine göre iki çeşit ölçüm yapılmıştır. Birinci ölçümde bütün çocuklara birebir test uygulanmış, ikinci ölçümde çocukların sınıf içerisindeki sosyal etkileşimleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda sınıfta aktif olan çocukların diğer çocuklara göre daha iyi etkileşim kurdukları görülmüştür.

Jones, Hobbs ve Hockenbury (1982), “Loneliness and social skill deficits” adlı çalışmada 18 erkek ve 24 kız üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yalnızlık düzeyi yüksek olan deney grubunun çevresi ve partneri ile olan iletişimlerinde büyük bir artış olduğu gözlemlenmiş ve araştırma sonucunda yalnızlık düzeyinin sosyal beceri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Chebat ve Chebat (1986), “Social responsibility, locus of control, and social class” adlı çalışmada sosyal sorumluluk, denetim odağı ve sosyal sınıf ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda; sosyal sorumluluk ile denetim odağı, sosyal sınıf ile sosyal sorumluluk, yaş ile sosyal sorumluluk değişkenleri arasında yüksek korelasyonlar olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Riggio, Tucker & Coffora (1989), “Social skills and empathy” adlı çalışmada 96 kız ve 75 erkek olmak üzere 171 lise öğrencisi üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve cinsiyet farklılıkları açısından ele

alındığında kadınların duyuşsal empati boyutunun erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Verduyn, Lord ve Forrest (1990), “Social skills training in schools: an evaluation study” adlı çalışmada okullarda sosyal beceri eğitiminin değerdendirilmesi üzerine çalışmışlardır. Araştırma kapsamında 10 ila 13 yaş arası okula devamlılığı olan çocuklar ve davranışsal olarak problemlili olduğu düşünölen çocuklar ile çalışılmıştır. Araştırma esnasında sosyal beceri eğitimi çocuklara sekiz oturum şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Araştırma sonunda çocukların benlik saygılarında ve sosyal aktivitelerinde olumlu değışimler olduğu görölmüştür.

Argyle ve Luo (1990), “Happiness and social skills” adlı çalışmada 63 yetişkin ile mutluluk ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Mutluluk, dışadönöklük, nörotiklik, sosyal yeterlik ve iş birliği boyutları ele alınmıştır. Araştırma sonunda; işbirliği ve mutluluk arasında olumlu bir ilişki tespit edilmemiş, sosyal yeterlik ve dışadönöklük, mutluluk ile olumlu ilişkiliyken nörotikliğin, olumsuz yönde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

McCoach ve Siegel (2003), “The school attitude assessment survey-revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve” adlı çalışmada daha önce McCoach (2002) tarafından oluşturulan ölçeğin revize çalışmasını ele almışlardır. Çalışmada 1738 ortaokul öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonunda, ölçeğin yeni versiyonu; akademik benlik algısı, okula yönelik tutum, öğretmenlere yönelik tutum, motivasyon/öz düzenleme ve amaç varlığı olarak yeniden düzenlenmiştir.

Lane, Givner ve Pierson (2004), “Teacher expextations of student behavior: social skills necessary for success in elementary school classroom” adlı çalışmada ilköğretim okullarında sosyal beceri davranışlarının öğretmenler tarafından değerdendirilmesi araştırmanın konusu olarak ele almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenler arasında görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Bu görüş farklılıkları sosyal beceriye karşı olan görüşleri arasında da farklılık olduğunu göstermiştir. Resmi ve

özel okulda görev yapan öğretmenler arasında işbirliği yapmaları gerektiği ve ilköğretimde çalışan öğretmenlerin tümünün ise işbirliği ve otokontrol becerilerinin, hakkını savunma becerisinden daha önemli olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Fox ve Boulton (2005), “The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions” adlı çalışmada okullarda saldırganlık veya zorbalık davranışı gösteren öğrencilere yönelik akran toplulukları, öğretmen ve öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeleri ele almışlardır. Araştırma İngiltere’de altı ortaokulda 9-11 yaş grubunda olan 162 kız, 168 erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda saldırganlık ve zorbalık davranışlarını sergileyen öğrencilerde en büyük eksikliğin sosyal beceri eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mağdur öğrencilerin, mağdur olmayanlara göre daha fazla sosyal beceri sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Moe, Pazzaglia, Tressoldi ve Tosso (2009), “Attitude towards scholl, motivation, emotions and academic achievement” adlı çalışmada 121 kadın, 9 erkek toplam 130 öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15’tir. Araştırma sonunda okula ilişkin tutumun, duygular, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide önemli bir rol üstlendiği ortaya çıkarılmıştır.

Berry ve O’Connor (2010), “Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change” adlı çalışmada çocukların anaokulundan altıncı sınıfa kadar sosyal beceri gelişimini, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiyi erken çocukluk döneminde ortaya çıkan problem davranışları ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonunda, ilkokul döneminin sonuna kadar çocukların sosyal gelişimlerinde düzenli bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Rashid (2010), “Development of social skills among children at elementary level” adlı çalışmasında ilkokul kademesindeki çocukların sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. 22 ilköğretim ve altıncı ve sekizinci sınıf düzeyinde ve okula devam eden 1127 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonunda sosyal

becerilerin beklenen düzeyde gelişmediği saptanmıştır. Öğrencilerin saygı duyma ve kişisel farklılıklar becerilerinin diğer sosyal becerilerden daha fazla gösterdiği ve sosyal beceri gelişiminde, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi faktörlerin sosyal beceri gelişiminde farklılıkların kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

Candeias, Mendes, Rebelo ve Oliveira (2010), “Students’ attitudes toward learning and school-study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes” adlı çalışmada öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonlarını ele almışlardır. Portekiz’in kuzeyinden 593, güneyinden ise 185 kişi çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçları farklı faktörlerden etkilendiği için okula ve öğrenmeye yönelik tutumları anlamının önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, okula yönelik tutum ve motivasyonun iyileştirilmesi öğrencileri, öğretmenleri, ebeveynleri ve toplumu içermelidir sonucuna varılmıştır.

Kpolovie, Joe & Okoto (2014), “Academic achievement prediction: role of interest in learning and attitude towards school” adlı çalışmada akademik başarı, okula ve öğrenmeye yönelik tutumları ele almışlardır. Araştırmanın sonunda akademik başarı ve öğrenmeye yönelik tutum, akademik başarı ve okula ilişkin tutum ve okula ilişkin tutum ve öğrenmeye yönelik tutum arasında anlamlı ilişkiler elde edildiği ifade edilmiştir.

Veresova ve Mala (2016), “Attitude toward school and academic achievement of adolescents” adlı çalışmada okul ve öğrenmeye yönelik tutumun akademik başarı üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. 146 kız, 123 erkek olmak üzere 269 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Olumlu tutum sergileyen öğrencilerin yılsonu ortalamalarında da yüksek sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik tutumunun akademik başarı için önemli bir yordayıcı olduğu açıkça ifade edilmiştir.

Tajder vd. (2018), “What are the important social skills of students in higher education” adlı çalışmada yükseköğretim öğrencileri için en önemli sosyal becerileri

ortaya çıkarmayı ve bilgisayar destekli araçları probleme dayalı öğrenme platformunda bütünleştirmeyi ve tüm bunların yanı sıra bu becerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bazı sosyal becerilerin önem derecesini ortaya çıkarmak için farklı bölümlerde okuyan (teknik bilimler, insan ve sosyal bilimler, ekonomi ve doğa bilimleri) öğrencilerden oluşan bir örneklem seçilmiştir. Bu öğrenciler çalışma için oluşturulan anketi cevaplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu en önemli sosyal becerili nezaket, başkalarının görüşlerine saygı duyma, güven ve öz saygı gibi bazı sosyal becerileri büyük önem atfetmişlerdir.

Rusmayadi ve Herman (2019), “Effects of social skills on early childhood independence” adlı çalışmada sosyal becerilerin çocukların bağımsızlığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada sosyal beceriler ve bağımsızlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kişilerarası beceriler ile bağımsızlık arasındaki ilişkinin yakınlığı, sosyal becerilerin anaokulu çocuklarının bağımsızlığı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gösteren hipotez üzerinde yapılan testlerle açığa çıkarılmıştır. Bu sebeple, anaokulu öğrencilerinin bağımsızlığı ile sosyal becerilerinin anlamlı ve doğrudan bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama uygulamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Iğdır ili merkez ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 5.6.7.8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Iğdır il merkezine bağlı ortaokullarda öğrenim gören mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okullarının isimleri Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınarak özellikle listedeki okullara ulaşılmış ve veriler bu okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinden toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Çalışma sonucunda, ortaokulların 5.6.7.8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 326 öğrenciye ulaşılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde, 5 katılımcının anketleri yönergeye uygun doldurmadığı belirlenerek çalışma 321 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapıldığı okulların isimleri Ek 5'te sunulmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların çeşitli değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	168	52,3
	Erkek	153	47,7
Yaş	10-11	93	29,0
	12-13	172	53,6
	14-15	56	17,4
Sınıf düzeyi	5.sınıf	64	19,9
	6.sınıf	82	25,5
	7.sınıf	88	27,4
	8.sınıf	87	27,1
Kardeş sayısı	1	3	0,9
	2	16	5,0
	3	37	11,5
	4	86	26,8
	5	73	22,7
	6 ve üzeri	106	33,0
Ekonomik durum	İyi	48	15,0
	Orta	234	72,9
	Kötü	39	12,1
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	173	53,9
	İlkokul	106	33,0
	Ortaokul	37	11,5
	Lise	5	1,6
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	104	32,4
	İlkokul	121	37,7
	Ortaokul	81	25,2
	Lise	13	4,0
	Üniversite	2	0,6
Akademik başarı	Düşük	41	12,8
	Orta	199	62,0
	Yüksek	81	25,2
TOPLAM		321	100

Cinsiyete göre bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasını (%52,3) kız öğrenciler, kalan kısmını (%47,7) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yaşa göre bakıldığında, 10-11 yaş aralığında 93 (%29,0), 12-13 yaş aralığında 172

(%53.6), 14-15 yaş aralığında ise 56'dır (%17.4). Sınıf düzeyine bakıldığında, 5. Sınıfa giden 64 (%19,9), 6. sınıfa giden 82 (%25.5), 7. sınıfa giden 88 (%27.4), 8. sınıfa giden 87 (%27.1) öğrenci olduğu görülmektedir. Kardeş sayısına bakıldığında 1 kardeş olan 3 (%0,9), 2 kardeşi olan 16 (%5.0), 3 kardeşi olan 37 (%11.5), 4 kardeşi olan 86 (%26.8), 5 kardeşi olan 73 (%22.7), 6 ve üzeri kardeşi olan 106 (%33.0) öğrenci olduğu görülmektedir. Ekonomik duruma bakıldığında, iyi düzeyde 48 (%15,0), orta düzeyde 234 (%72.9), kötü düzeyde ise 39 (%12.1) öğrenci bulunduğu görülmektedir. Annenin eğitim durumuna bakıldığında, okuryazar olmayan 173 (%53,9) kişi bulunurken; ilkokul düzeyinde 106 (%33.0), ortaokul düzeyinde 37 (%11.5), lise düzeyinde 5 kişi (%1.6) eğitim almıştır. Babanın eğitim durumuna bakıldığında, okuryazar olmayan 104 (%32,4) kişi bulunurken; ilkokul düzeyinde 121 (%37.7), ortaokul düzeyinde 81 (%25.2), lise düzeyinde 13 (%4.0), üniversite düzeyinde ise 2 (%0.6) eğitim almıştır. Akademik başarı düzeyine bakıldığında, düşük düzeyde 41 (%12,8), orta düzeyde 199 (%62.0), yüksek düzeyde ise 81 (%25.2) öğrenci olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlere yönelik kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerini belirlemek amacıyla "Sosyal Beceri Ölçeği"; üçüncü bölümde ise mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumlarını ortaya koymak amacıyla "Okula İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyal Beceri Ölçeği

Sosyal beceri ölçeği Danielson ve Phelps (2003) tarafından geliştirilmiş, Gençdoğan (2008) tarafından Türkçeye çevrilerek güvenilirliği ve geçerliği hesaplanmıştır. 5'li likert tipi skalalı 21 maddeden oluşan bir testtir. Testteki maddelerden doğru yönde olanlar: Hiçbir Zaman (1), Ara Sıra (2), Bazen (3), Çoğu Zaman (4), Her Zaman (5) şeklinde puanlanmıştır. Testteki ters yönde olan 4.5.8.16.17. maddeler ise Hiçbir Zaman (5), Ara Sıra (4), Bazen (3), Çoğu Zaman (2), Her Zaman (1) şeklinde puanlanmıştır.

Faktör analizleri sonucu ölçek içinde 1- Sosyal Kurallar Boyutu (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20), 2- Hoşlanılabilirlik Boyutu (2, 13, 16, 18) ve 3- Sosyal Açıklık Boyutu (7, 8, 15, 17, 21) olmak üzere 3 boyut şeklinde bulunmuştur. İçyapı geçerlik analizleri sonucu ölçeğin Sosyal Kurallar Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.92, Hoşlanılabilirlik Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 ve Sosyal Açıklık Boyutunun Cronbach Alfa Katsayısını 0.88 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan test tekrar test korelasyon analizi değeri ise 0.82 olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu çalışma için 321 kişiye uygulanan sosyal beceri ölçeğinin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .78 bulunmuştur. Ayrıca her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ‘sosyal kurallar’ için .80, ‘hoşlanılabilirlik’ için .66, ‘sosyal açıklık’ için .47 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Okula İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okula karşı tutumlarını ölçmek için, Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen ‘Okula İlişkin Tutum Ölçeği’ 5’li likert yapıdadır ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte derecelendirme, ‘‘Tamamen katılıyorum (5), Oldukça katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çok az katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1)’’ şeklinde belirlenmiştir.

Geçerlik çalışmalarında ilk olarak kapsam ve görünüş geçerliği için, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Bilimleri ve Ortaöğretim Alan Öğretmenliği bölümlerinden alan uzmanı akademisyenlerden kapsam ve görünüş geçerliliği için görüşleri ve onayları alınmıştır. Ölçeğin son hali 21 maddeden oluşmuş ve bu boyutları ölçen sorular aşağıda belirtilmiştir:

1. Sevgi: 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. sorular
2. Değer: 13. 14. 15. 16. ve 17. sorular
3. Uyum: 18. 19. 20. ve 21. sorular
4. Güven: 1. 2. 3. 4. 5. ve 6. sorular.

Ölçekte 14 madde olumlu 7 madde ise olumsuzdur. Olumsuz sorularda derecelendirme, “Tamamen katılıyorum (1), Oldukça katılıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Çok az katılıyorum (4) ve Hiç katılmıyorum (5)” ters şekilde oluşturulmuştur. 3.4.5.8.11.17 ve 21. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan okula karşı tutumun olumlu olduğunu, düşük puan ise olumsuz olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışma için 321 kişiye uygulanan okula ilişkin tutum ölçeğinin tamamı için Cronbach alpha katsayısı .89 bulunmuştur. Ayrıca her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, “sevgi” için .72, “değer” için .61, “uyum” için .78, “güven” için .72 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda araştırmanın yapılabilmesi için Iğdır Valiliği’nden ve Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınması gerekmiştir. İzin için gerekli olan belgeler hazırlandıktan sonra başvuruda bulunmuştur. İzin onayı Ek 3’te sunulmuştur.

Araştırma kapsamında veriler, devam eden Covid 19 salgını nedeniyle çevrimiçi ortamda Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistik çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 25 paket programı kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Aynı zamanda, yordayıcı değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

Cinsiyete göre sosyal beceriler ve tutumun farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Sosyal becerilerin ve tutumun yaş, öğrenim durumu, ekonomik düzeyi gibi demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için ise Post Hoc Testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için Levene testi uygulanmış olup sonuca göre Scheffe, LSD ve Dunnett's C testleri tercih edilmiştir.

Mevcut çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Skewness değeri-.493 ile .209 arasında Kurtosis değeri ise 1.06 ile-.416 arasında değiştiği gözlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

4. BULGULAR

Bu bölümde, alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişkenler*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sosyal kurallar	1	,463**	,168**	,535**	,389**	,464**	,421**	,919**	,539**
Hoşlanılabilirlik		1	,227**	,358**	,393**	,403**	,392**	,707**	,458**
Sosyal açıklık			1	,155**	,154**	,140*	,151**	,436**	,179**
Sevgi				1	,603**	,707**	,601**	,542**	,870**
Değer					1	,569**	,591**	,446**	,816**
Uyum						1	,584**	,500**	,831**
Güven							1	,468**	,842**
Sosyal Beceri Toplam								1	,582**
Tutum Toplam									1

**p < .01 * p < .05

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal becerileri ile okula karşı tutumları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.582$, $p < 0,01$) görülmektedir. Bunun yanı sıra iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin bütün boyutlarda gerçekleştiği bulunmuştur.

Sosyal kurallar ve sevgi boyutlarına bakıldığında, iki boyut arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.535$, $p < 0,01$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, sosyal kurallar ile uyum ($p=.464$, $p < 0,01$) ve güven ($p=.421$, $p < 0,01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal kurallar ile

değer boyutları arasında ise zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($p=.389$, $p<0.01$) görülmektedir.

Hoşlanılabilirlik ile sevgi boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.358$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Öte yandan, hoşlanılabilirlik ile uyum arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.403$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Benzer şekilde hoşlanılabilirlik ile değer ($r=.393$, $p<0.01$) ve güven boyutları arasında da orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.392$, $p<0.01$) saptanmıştır.

Sosyal açıklık ile sevgi boyutları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.155$, $p<0.01$) vardır. Benzer şekilde, değer ($r=0.154$, $p<0.01$), uyum ($r=.140$, $p<0.05$), güven boyutları arasında da zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler ($r=.151$, $p<0.01$) tespit edilmiştir.

Sosyal beceri toplam puanı ile sevgi boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.542$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Benzer şekilde, sosyal beceri toplam ile değer ($r=.446$, $p<0.01$), uyum ($r=.500$, $p<0.01$) ve güven boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler ($r=.468$, $p<0.01$) vardır.

Okula karşı tutum toplam puanı ile sosyal kurallar boyutuna bakıldığında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($p=.539$, $p<0.01$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okula karşı tutum toplamı ile hoşlanılabilirlik boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.458$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Okula karşı tutum ile sosyal açıklık boyutları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.179$, $p<0.01$) vardır.

Sosyal beceri ölçeği incelendiğinde, alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Sosyal kurallar ile hoşlanılabilirlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.463$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Sosyal kurallar ile sosyal açıklık boyutları arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.168$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Benzer şekilde hoşlanılabilirlik ile sosyal açıklık boyutunda da düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.227$, $p<0.01$) tespit edilmiştir.

Okula karşı tutum ölçeği incelendiğinde, alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sevgi boyutu ile değer ($r=.603$, $p<0.01$), uyum ($r=.707$, $p<0.01$) ve güven ($r=.601$, $p<0.01$) boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Değer boyutuna bakıldığında uyum ($r=.569$, $p<0.01$) ve güven ($r=.591$, $p<0.01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, uyum ile güven boyutları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.584$, $p<0.01$) tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile okula karşı tutumlarını yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.2.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri ile Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Regresyon Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1,29	.2733		4.730	.000
Sosyal Kurallar	.448	.056	.412	8.037	.000
Hoşlanılabilirlik	.217	.044	.255	4.911	.000
Sosyal Açıklık	.071	.064	.052	1.114	.266

$R = .59$,

$R^2 = .35$; $F(3-317)=56.479$ $p<.01$

Tablo 4.2 incelendiğinde sosyal kurallar, hoşlanılabilirlik, sosyal açıklık değişkenleri birlikte okula karşı tutum ile anlamlı bir ilişki ($R=.59$, $p<.01$) verdiği görülmektedir. Bu yordayıcı değişkenler (sosyal beceriler) okula karşı tutum toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal becerilerin okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=.59$, $R^2= .35$; $F (3-317)= 56.479$, $p<.01$) görülmektedir. Okula karşı tutum toplam varyansın %35'inin öğrencilerin sosyal becerileri ile açıklandığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanlarına ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 4.3.

Sosyal Becerilere ve Alt Boyutlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{X}	S
Sosyal Kurallar	4.18	.60
Hoşlanılabilirlik	4.07	.77
Sosyal Açıklık	3.28	.48
Sosyal Beceriler (Toplam)	3.95	.47

Tablo 4.3 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri toplam puanının (\bar{X} = 3.95) olduğu bulunmuştur. Hoşlanılabilirlik boyutunun ortalamasına bakıldığında ortalamanın üstünde (\bar{X} = 4.07) olduğu görülmektedir. Sosyal becerilere ve sosyal becerilerin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın sosyal kurallar boyutuna (\bar{X} = 4.18), en düşük ortalamanın ise sosyal açıklık boyutuna (\bar{X} =3.28) ait olduğu görülmektedir.

4.3.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Sosyal Kurallar	Kız	168	4.27	.60	319	2.962	.003
	Erkek	153	4.07	.58			
Hoşlanılabilirlik	Kız	168	4.09	.76	319	.499	.618
	Erkek	153	4.04	.79			
Sosyal Açıklık	Kız	168	3.25	.52	313	-1.353	.177
	Erkek	153	3.32	.42			
Sosyal Beceri Toplam	Kız	168	3.99	.47	319	1.987	.048
	Erkek	153	3.89	.46			

*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (319) = 1.987, p<.05]. Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri (\bar{X} =3.99) erkek öğrencilerden (\bar{X} =3.89) daha yüksektir.

Sosyal beceri ölçeğinin sosyal kurallar boyutuna [t (319) = 2.962, p<.05] bakıldığında kız öğrencilerin ortalaması (\bar{X} =4.27) erkek öğrencilerden (\bar{X} = 4.07) daha yüksektir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ölçeğinin sosyal kurallar boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir. Hoşlanılabilirlik ve sosyal açıklık boyutlarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.3.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılığı için yapılan ANOVA sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sosyal Kurallar	5. sınıf	64	4.25	.58			.511	--
	6. sınıf	82	4.13	.60	3			
	7. sınıf	88	4.21	.60	317	.771		
	8. sınıf	87	4.12	.61	320			
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	5. sınıf	64	4.04	.75			.220	--
	6. sınıf	82	3.96	.78	3			
	7. sınıf	88	4.05	.80	317	1.479		
	8. sınıf	87	4.20	.74	320			
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	5. sınıf	64	3.15	.53			.003	5-8*
	6. sınıf	82	3.23	.48	3			
	7. sınıf	88	3.27	.46	317	4.640		
	8. sınıf	87	3.43	.40	320			
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri Toplam	5. sınıf	64	3.95	.46			.653	--
	6. sınıf	82	3.88	.48	3			
	7. sınıf	88	3.96	.46	317	.544		
	8. sınıf	87	3.97	.46	320			
	Toplam	321	3.94	.47				

*p < .05

Tablo 4.5 incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri toplam puanı [$F(3-320) = .544, p > .05$] sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Sosyal beceri ölçeği alt boyutları incelendiğinde sosyal kurallar [$F(3-320) = .771, p > .05$] ve hoşlanılabilirlik [$F(3-320) = 1.479, p > .05$] boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Sosyal açıklık boyutu [$F(3-320) = 4.640, p < .05$] incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal açıklık boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = 4.640$ ve $Sig(p) = .003$ olarak belirlenmiş $p > .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılmaktadır. Bu farkın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 5. ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir fark

görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinin puanları ($\bar{X}= 3.15$) 8. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}= 3.43$) daha düşüktür.

4.3.3. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan ANOVA sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sosyal Kurallar		93	4.23	.56			.013	1-3*
	1.10-11 yaş							2-3*
	2. 12-13 yaş	172	4.21	.59	2			
	3. 14-15 yaş	56	3.96	.66	320	4.364		
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	1.10-11 yaş	93	4.00	.73			.117	--
	2. 12-13 yaş	172	4.04	.76	2			
	3. 14-15 yaş	56	4.26	.84	320	2.160		
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	1.10-11 yaş	93	3.20	.51			.018	1-3*
	2. 12-13 yaş	172	3.27	.46	2			
	3. 14-15 yaş	56	3.43	.41	320	4.067		
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri	1.10-11 yaş	93	3.94	.45			.676	--
	2. 12-13 yaş	172	3.95	.46	2			
	3. 14-15 yaş	56	3.89	.53	320	.393		
	Toplam	321	3.94	.47				

*p <.05

Tablo 4.6 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri toplam puanı [$F(2-320) = .393, p>.05$] yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Sosyal

beceri ölçeği alt boyutları incelendiğinde, hoşlanılabilirlik [$F(2-320) = 2.160, p>.05$] boyutuna ilişkin sosyal beceri düzeyleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu alt boyut dışında sosyal kurallar [$F(2-320) = 4.364, p<.05$] ve sosyal açıklık alt boyutları [$F(2-320) = 4.067, p<.05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde fark bulunmuştur. Diğer bir anlatımla yaş değişkeni sosyal kurallar ve sosyal açıklık boyutlarında sosyal becerileri belirleyici bir etkidir.

Sosyal becerilerin sosyal kurallar boyutu için yapılan Levene testi bulgularına bakıldığında $L_F=1,905$ ve Sig (p)=.150 olarak belirlenmiş $p>.05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı Scheffe testinden faydalanılmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre, 14-15 yaş grubu arası öğrencilerin puanları ($\bar{X}= 3.96$) ile 10-11 yaş grubu arası ($\bar{X}= 4.23$) ve 12-13 yaş grubu arası öğrencilerin puanları ($\bar{X}= 4.21$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. 10-11 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal kurallar puanları en yüksek düzeydedir. 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin puanları 10-11 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarına çok yakındır. 14-15 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ise en düşük düzeydedir.

Sosyal becerilerin sosyal açıklık boyutu için yapılan $L_F=1.655$ ve Sig (p)= .193 şeklinde belirlenmiş $p>.05$ olduğu için varyans homojen dağılmaktadır. Varyanslar homojen dağılım gösterdiği için Scheffe testinden faydalanılmıştır. Farkların hangi düzeyde olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin bulgularına göre, 10-11 yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}= 3.20$) ile 14-15 yaş grubundaki öğrenciler ($\bar{X}= 3.43$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.3.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Kardeş sayısı	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sosyal Kurallar	1 kardeş	3	4.47	.33			.162	--
	2 kardeş	16	4.43	.56				
	3 kardeş	37	4.30	.56	5			
	4 kardeş	86	4.20	.60	320	1.593		
	5 kardeş	73	4.08	.62				
	6 ve üzeri	106	4.13	.60				
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	1 kardeş	3	4.00	.86			.934	--
	2 kardeş	16	3.89	.64				
	3 kardeş	37	4.09	.87	5			
	4 kardeş	86	4.04	.70	320	.261		
	5 kardeş	73	4.08	.78				
	6 ve üzeri	106	4.10	.81				
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	1 kardeş	3	3.60	.20			.076	--
	2 kardeş	16	3.11	.56				
	3 kardeş	37	3.24	.49	5			
	4 kardeş	86	3.35	.44	320	2.018		
	5 kardeş	73	3.17	.46				
	6 ve üzeri	106	3.33	.48				
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri Toplam	1 kardeş	3	4.17	.39			.536	--
	2 kardeş	16	4.01	.41				
	3 kardeş	37	4.01	.50	5			
	4 kardeş	86	3.97	.44	320	.820		
	5 kardeş	73	3.86	.49				
	6 ve üzeri	106	3.93	.47				
	Toplam	321	3.94	.47				

*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrenciler sosyal beceri toplamı ve sosyal beceri düzeyine ait olan bütün boyutlarda kardeş sayısına göre fark göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle; mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri toplamı [$F(5-320) = .820, p > .05$] ve sosyal kurallar [$F(5-320) = 1.593, p >$

.05], hoşlanılabilirlik [$F(5-320) = .261, p > .05$], sosyal açıklık [$F(5-320) = 2.018, p > .05$] boyutlarına ilişkin öğrencilerin beceri düzeyleri benzerdir.

4.3.5. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 4.8.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Ekonomik Durum	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sosyal Kurallar	1. İyi	48	4.06	.62			.000	2-3*
	2. Orta	234	4.26	.52	2			
	3. Kötü	39	3.78	.80	320	12.618		
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	1. İyi	48	3.87	.70			.000	1-2* 2-3*
	2. Orta	234	4.17	.76	2			
	3. Kötü	39	3.69	.78	320	8.729		
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	1. İyi	48	3.16	.54			.061	---
	2. Orta	234	3.32	.46	2			
	3. Kötü	39	3.20	.43	320	2.818		
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri	1. İyi	48	3.81	.46			.000	1-2* 2-3*
	2. Orta	234	4.02	.41	2			
	3. Kötü	39	3.62	.60	320	15.390		
	Toplam	321	3.94	.47				

*p < .05

Tablo 4.8 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ekonomik durum değişkenine göre sosyal kurallar, hoşlanılabilirlik ve sosyal beceri toplamı puanlarında fark göstermektedir. Sosyal açıklık boyutunda ise herhangi bir anlamlı fark görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle; ekonomik durum değişkeni sosyal beceri toplamı [$F(2-320) = 15.390, p < .05$] ve sosyal kurallar [$F(2-320) = 12.618, p < .05$], hoşlanılabilirlik [$F(2-320) = 8.729, p < .05$] boyutlarında sosyal becerileri belirleyici bir etkidir.

Sosyal becerilerin sosyal kurallar boyutu için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F=10.100$ ve $\text{Sig}(p)=.000$ şeklinde belirlenmiş $p<.05$ olduğu için varyans homojen dağılmamaktadır. Varyansların homojen dağılım göstermediği için farkların hangi düzeyler arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Dunnet C testi yapılmıştır.

Dunnet C testinin sonuçlarına göre, orta ekonomik düzeye sahip öğrenciler ($\bar{X}=4.26$) ile kötü ekonomik düzeye sahip öğrenciler ($\bar{X}=3.78$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ekonomik düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin puanı ekonomik düzeyi kötü olan öğrencilerden daha yüksektir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Hoşlanılabilirlik boyutu için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F=.546$ ve $\text{Sig}(p)=.580$ olarak bulunmuş $p>.05$ olduğu için varyans homojen dağılmaktadır. Varyanslar homojen dağılım gösterdiği için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ekonomik düzeyi iyi olan öğrenciler ($\bar{X}=3.87$) ile orta düzeydeki öğrenciler ($\bar{X}=4.17$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Orta düzey ekonomik duruma sahip öğrencilerin ortalaması iyi düzeyde ekonomik duruma sahip öğrencilerden daha yüksektir. Orta düzeyde ekonomik duruma sahip olan öğrenciler ($\bar{X}=4.17$) ile kötü düzeyde ekonomik duruma sahip öğrenciler ($\bar{X}=3.69$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Orta düzeyde ekonomik duruma sahip olan öğrencilerin puanı kötü düzeyde ekonomik duruma sahip öğrencilerinkinden daha yüksektir.

Sosyal beceri toplamı için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F=7.326$ ve $\text{Sig}(p)=.001$ olarak bulunmuş $p<.05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyanslar homojen dağılım göstermediği için kullanılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre, ekonomik düzeyi iyi olan öğrenciler ($\bar{X}=3.81$) ile ekonomik düzeyi orta olan öğrenciler ($\bar{X}=4.02$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Orta düzeyde olan öğrencilerin puanı iyi düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir. Orta düzeyde ekonomik düzeye sahip öğrenciler ($\bar{X}=4.02$) ile kötü düzeyde ekonomik duruma sahip olan öğrenciler ($\bar{X}=3.62$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin puanı kötü düzeyde olan

öğrencilerden daha yüksektir.

4.3.6. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 4.9.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sosyal Kurallar	Okuryazar değil	173	4.15	.59			.247	--
	İlkokul	106	4.25	.59				
	Ortaokul	37	4.13	.64	3	1.385		
	Lise	5	3.80	.67	320			
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	Okuryazar değil	173	4.04	.82			.827	--
	İlkokul	106	4.10	.66				
	Ortaokul	37	4.10	.80	3	.297		
	Lise	5	3.85	.82	320			
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	Okuryazar değil	173	3.28	.46			.418	--
	İlkokul	106	3.27	.45				
	Ortaokul	37	3.27	.57	3	.948		
	Lise	5	3.64	.58	320			
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri Toplam	Okuryazar değil	173	3.92	.47			.544	--
	İlkokul	106	3.99	.43				
	Ortaokul	37	3.92	.52	3	.715		
	Lise	5	3.77	.59	320			
	Toplam	321	3.94	.47				

*p < .05

Tablo 4.9 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin annelerinin eğitim durumuna göre sosyal beceri toplamı ve tüm boyutlarda fark göstermediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; sosyal beceri toplam [$F(3-320) = .715, p > .05$] ve sosyal kurallar [$F(3-320) = 1.385, p > .05$], hoşlanılabilirlik [$F(3-320) = .297, p > .05$], sosyal açıklık [$F(3-320) = .948, p > .05$] boyutlarının tamamında anlamlı bir fark görülmemektedir. Mevsimlik tarım işçisi

öğrencilerin sosyal beceri toplamında ve bütün boyutlarda sosyal beceri düzeyi anne eğitim durumu değişkinine göre benzer düzeydedir.

4.3.7. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 4.10.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	s	sd	F	p.	Anlam
Sosyal Kurallar	1.Okuryazar değil	104	4.18	.56			.869	
	2.İlkokul	121	4.20	.59				
	3.Ortaokul	81	4.11	.64	4			
	4.Lise	13	4.25	.72	320	.313		--
	5.Üniversite	2	4.12	.88				
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	1.Okuryazar değil	104	4.29	.65			.007	1-2*
	2.İlkokul	121	3.89	.78				1-3*
	3.Ortaokul	81	3.99	.87	4			
	4.Lise	13	4.07	.58	320	3.566		
	5.Üniversite	2	3.50	1.06				
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	1.Okuryazar değil	104	3.35	.42			.005	1-2*
	2.İlkokul	121	3.17	.48				2-3*
	3.Ortaokul	81	3.37	.52	4			
	4.Lise	13	3.10	.30	320	3.788		
	5.Üniversite	2	3.70	.14				
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri Toplam	1.Okuryazar değil	104	4.00	.44			.617	
	2.İlkokul	121	3.91	.45				
	3.Ortaokul	81	3.90	.51	4			
	4.Lise	13	3.94	.52	320	.665		--
	5.Üniversite	2	3.90	.67				
	Toplam	321	3.94	.47				

*p < .05

Tablo 4.10 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre, sosyal kurallar boyutu [$F(4-320) = .313, p > .05$] ve sosyal beceri toplamı [$F(4-320) = .665, p > .05$] arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Hoşlanılabilirlik [$F(4-320) = 3.566, p < .05$] ve sosyal açıklık [$F(4-320) = 3.788, p < .05$] boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle hoşlanılabilirlik

ve sosyal açıklık boyutu sosyal beceri düzeylerinde baba eğitim durumuna göre belirleyicidir.

Sosyal beceri düzeylerinin hoşlanılabilirlik boyutuna ilişkin yapılan Levene bulgularına göre $L_F=2.976$ ve $\text{Sig}(p)=.020$ olarak bulunmuş $p<.05$ olduğu için varyans homojen dağılmamaktadır. Varyansların homojen dağılım göstermediği için kullanılan yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=4.29$) ve ilkokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=3.89$) puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanları, babası ilkokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerden daha yüksektir. Benzer şekilde babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=4.29$) ve ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X}=3.99$) puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Babası ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin puanları, babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanlarından düşüktür.

Sosyal açıklık boyutu için yapılan Levene testi sonuçlarına göre $L_F=1.552$ ve $\text{Sig}(p)=.187$ şeklinde belirlenmiş $p>.05$ olduğu varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyanslar homojen dağılım gösterdiği için kullanılan LSD testinin sonuçlarına göre, babasının eğitimi okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{X}=3.35$) ile babasının eğitimi ilkokul düzeyinde olan öğrenciler ($\bar{X}=3.17$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlkokul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının puanları okuryazar olmayanlardan daha düşüktür. Benzer şekilde babasının eğitimi ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.17$) babasının eğitimi ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=3.37$) daha düşüktür.

4.3.8. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.11.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Okul Başarılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Okul Başarısı	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sosyal Kurallar	1.Düşük	41	4.00	.65			.005	1-3*
	2. Orta	199	4.14	.61	2			2-3*
	3.Yüksek	81	4.34	.51	320	5.396		
	Toplam	321	4.17	.60				
Hoşlanılabilirlik	1.Düşük	41	3.98	.69			.021	2-3*
	2. Orta	199	4.00	.80	2			
	3.Yüksek	81	4.27	.70	320	3.920		
	Toplam	321	4.07	.77				
Sosyal Açıklık	1.Düşük	41	3.13	.50			.675	--
	2. Orta	199	3.29	.44	2			
	3.Yüksek	81	3.24	.55	320	.394		
	Toplam	321	3.28	.47				
Sosyal Beceri	1.Düşük	41	3.83	.49			.011	1-3*
	2. Orta	199	3.91	.48	2			2-3*
	3.Yüksek	81	4.07	.40	320	4.554		
	Toplam	321	3.94	.47				

* $p < .05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin okul başarısına göre sosyal kurallar [$F_{(2-320)} = 5.396, p < .05$], hoşlanılabilirlik [$F_{(2-320)} = 3.920, p < .05$] boyutlarında ve sosyal beceri toplam [$F_{(2-320)} = 4.554, p < .05$] puanlarında farklılaşmaktadır. Sosyal açıklık boyutunda [$F_{(2-320)} = .394, p > .05$] ise herhangi anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Sosyal becerilerin sosyal kurallar boyutu için yapılan Levene bulgularına göre $L_F = 2.791$ ve $\text{Sig}(p) = .063$ olarak belirlenmiş $p > .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılmaktadır. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul başarısı düşük olan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.00$) okul başarısı yüksek olan öğrencilerden ($\bar{X} = 4.34$) düşüktür ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir.

Benzer şekilde okul başarısı orta düzeyde olan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.14$) okul

başarısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin ($\bar{X}= 4.34$) puanından düşüktür ve bu iki grup arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Hoşlanılabilirlik boyutu için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F=2.411$ ve $Sig(p)= .091$ bulunmuş $p>.05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul başarısı orta düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}= 4.00$) ile okul başarısı yüksek olan öğrenciler ($\bar{X}= 4.27$) arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanı orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerden daha yüksektir.

Sosyal beceri toplamı için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F=1.358$ ve $Sig(p)= .259$ bulunmuş $p>.05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, okul başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ($\bar{X}= 3.83$) ile başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{X}= 4.07$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanları başarı düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksektir. Benzer şekilde orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin ($\bar{X}= 3.91$) ile başarısı yüksek olan öğrenciler ($\bar{X}= 4.07$) arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanları orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir.

4.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.12.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

	\bar{X}	S
Sevgi	4.28	.74
Değer	4.23	.77
Uyum	4.39	.83
Güven	4.24	.77
Tutum (Toplam)	4.28	.65

Tablo 4.12 sonuçları incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum toplam puanının ($\bar{X}= 4.28$) olduğu bulunmuştur. Güven boyutu ortalama puanı ($\bar{X}= 4.24$), sevgi boyutu ortalama puanı ise ($\bar{X}= 4.28$) olarak tespit edilmiştir. Okula karşı tutum toplam ve ölçek alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek ortalama puan uyum boyutuna ($\bar{X}= 4.39$), en düşük ortalama puan ise değer boyutuna ($\bar{X}= 4.23$) aittir. Sevgi ve okula karşı tutum toplamı aynı ortalama puana sahiptir.

4.4.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Tablo 4.13.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Sevgi	Kız	168	4.32	.69	301	.939	.349
	Erkek	153	4.24	.80			
Değer	Kız	168	4.15	.78	319	-1.939	.053
	Erkek	153	4.32	.76			
Uyum	Kız	168	4.39	.85	319	.041	.967
	Erkek	153	4.39	.81			
Güven	Kız	168	4.20	.75	319	-,860	.390
	Erkek	153	4.28	.80			
Tutum Toplam	Kız	168	4.26	.60	300	-,514	.607
	Erkek	153	4.30	.71			

*p<.05

Tablo 4.13 incelendiğinde mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre okula karşı tutum toplam puanında [$t(300) = -0.514, p > .05$] anlamlı bir fark görülmemektedir. Diğer taraftan ölçeğin sevgi [$t(301) = .939, p < .05$], değer [$t(319) = -1.939, p > .05$], uyum [$t(319) = .042, p > .05$], güven [$t(319) = -0.86, p > .05$] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

4.4.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.14.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	5. sınıf	64	4.21	.78			.770	--
	6. sınıf	82	4.26	.79				
	7. sınıf	88	4.32	.72	3	.377		
	8. sınıf	87	4.32	.70	320			
	Toplam	321	4.28	.74				
Değer	5. sınıf	64	4.23	.69			.816	--
	6. sınıf	82	4.17	.77				
	7. sınıf	88	4.24	.80	3	.313		
	8. sınıf	87	4.29	.82	320			
	Toplam	321	4.23	.77				
Uyum	5. sınıf	64	4.35	.83			.897	--
	6. sınıf	82	4.35	.84				
	7. sınıf	88	4.39	.79	3	.199		
	8. sınıf	87	4.44	.88	320			
	Toplam	321	4.39	.83				
Güven	5. sınıf	64	4.18	.82			.837	--
	6. sınıf	82	4.21	.75				
	7. sınıf	88	4.27	.78	3	.284		
	8. sınıf	87	4.28	.77	320			
	Toplam	321	4.24	.77				
Tutum Toplam	5. sınıf	64	4.23	.64			.792	--
	6. sınıf	82	4.24	.66				
	7. sınıf	88	4.30	.65	3	.346		
	8. sınıf	87	4.32	.66	320			
	Toplam	321	4.28	.65				

* $p < .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde okula karşı tutum toplam puanı [$F(3-320) = .346, p > .05$] ile sevgi [$F(3-320) = .377, p > .05$], değer [$F(3-320) = .313, p > .05$], uyum [$F(3-$

320) = .199, $p > .05$] ve güven [$F(3-320) = .284, p > .05$] alt boyutlarında herhangi bir anlamlı fark görülmemektedir.

4.4.3. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.15.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Yaş Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	1- 10-11 yaş	93	4.23	.74			.582	--
	2- 12-13 yaş	172	4.32	.71	2			
	3- 14-15 yaş	56	4.25	.86	320	.543		
	Toplam	321	4.28	.74				
Değer	1- 10-11 yaş	93	4.19	.68			.796	--
	2- 12-13 yaş	172	4.24	.80	2			
	3- 14-15 yaş	56	4.28	.85	320	.228		
	Toplam	321	4.23	.77				
Uyum	1- 10-11 yaş	93	4.33	.82			.692	--
	2- 12-13 yaş	172	4.41	.83	2			
	3- 14-15 yaş	56	4.43	.86	320	.369		
	Toplam	321	4.39	.83				
Güven	1- 10-11 yaş	93	4.17	.80			.555	--
	2- 12-13 yaş	172	4.28	.75	2			
	3- 14-15 yaş	56	4.22	.81	320	.589		
	Toplam	321	4.24	.77				
Tutum toplam	1- 10-11 yaş	93	4.22	.62				
	2- 12-13 yaş	172	4.31	.64	2		.607	--
	3- 14-15 yaş	56	4.28	.75	320	.500		
	Toplam	321	4.28	.65				

* $p < .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri yaş değişkenine göre hiçbir boyutta fark göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle; okula karşı tutum toplamı [$F(2-320) = .500, p > .05$] ve sevgi [$F(2-320) = .543, p > .05$], değer [$F(2-320) = .228, p > .05$], uyum [$F(2-320) = .369, p > .05$], güven [$F(2-320) = .589, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin bütün boyutlarda okula karşı tutum düzeyi yaş

değişkinine göre benzer düzeydedir.

4.4.4. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.16.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Kardeş sayısı	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	1 kardeş	3	4.22	.78			.978	--
	2 kardeş	16	4.41	.72				
	3 kardeş	37	4.29	.64	5			
	4 kardeş	86	4.27	.81	320	.156		
	5 kardeş	73	4.24	.75				
	6 ve üzeri	106	4.30	.74				
	Toplam	321	4.28	.74				
Değer	1 kardeş	3	3.80	.40			.923	-
	2 kardeş	16	4.32	.64				
	3 kardeş	37	4.24	.69	5			
	4 kardeş	86	4.25	.85	320	.282		
	5 kardeş	73	4.25	.83				
	6 ve üzeri	106	4.20	.73				
	Toplam	321	4.23	.77				
Uyum	1 kardeş	3	4.41	.62			.956	--
	2 kardeş	16	4.48	.74				
	3 kardeş	37	4.36	.74	5			
	4 kardeş	86	4.34	.84	320	.215		
	5 kardeş	73	4.46	.73				
	6 ve üzeri	106	4.37	.95				
	Toplam	321	4.39	.83				
Güven	1 kardeş	3	3.83	1.36			.579	--
	2 kardeş	16	4.33	.83				
	3 kardeş	37	4.34	.63	5			
	4 kardeş	86	4.14	.87	320	.760		
	5 kardeş	73	4.32	.70				
	6 ve üzeri	106	4.23	.76				
	Toplam	321	4.24	.77				
Tutum Toplam	1 kardeş	3	4.04	.73			.941	--
	2 kardeş	16	4.38	.66				
	3 kardeş	37	4.31	.62	5			
	4 kardeş	86	4.24	.72	320	.246		
	5 kardeş	73	4.31	.60				
	6 ve üzeri	106	4.27	.65				
	Toplam	321	4.28	.65				

*p<.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum

düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre bütün boyutlarda fark göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle; okula karşı tutum toplamı [$F(5-320) = .246, p > .05$] ve sevgi [$F(5-320) = .156, p > .05$], değer [$F(5-320) = .282, p > .05$], uyum [$F(5-320) = .215, p > .05$], güven [$F(5-320) = .760, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin bütün boyutlarda okula karşı tutum düzeyi yaş değişkenine göre benzer düzeydedir.

4.4.5. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.17.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Ekonomik Durum	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	1. İyi	48	4.03	.85			.000	1-2*
	2. Orta	234	4.39	.69				2-3*
	3. Kötü	39	3.94	.74	2			
	Toplam	321	4.28	.74	320	10.176		
Değer	1. İyi	48	4.13	4.13			.040	2-3*
	2. Orta	234	4.29	4.29				
	3. Kötü	39	3.98	3.98	2			
	Toplam	321	4.23	4.23	320	3.257		
Uyum	1. İyi	48	4.27	4.27			.000	2-3*
	2. Orta	234	4.49	4.49				
	3. Kötü	39	3.92	3.92	2			
	Toplam	321	4.39	4.39	320	8.751		
Güven	1. İyi	48	4.09	4.09			.001	2-3*
	2. Orta	234	4.33	4.33				
	3. Kötü	39	3.88	3.88	2			
	Toplam	321	4.24	4.24	320	6.884		
Tutum Toplam	1. İyi	48	4.12	4.12			.000	1-2*
	2. Orta	234	4.37	4.37				2-3*
	3. Kötü	39	3.93	3.93	2			
	Toplam	321	4.28	4.28	320	9.864		

* $p < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum

düzeylerinin ekonomik durumuna göre tutum toplamı [$F(2-320) = 9.864, p < .05$] ve sevgi [$F(2-320) = 10.176, p < .05$], değer [$F(2-320) = 3.257, p < .05$], uyum [$F(2-320) = 8.751, p < .05$], güven [$F(2-320) = 6.884, p < .05$] boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Okula karşı tutum ölçeğinin sevgi boyutu için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F = .622$ ve $\text{Sig}(p) = .538$ bulunmuş $p > .05$ olduğundan varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı kullanılan Scheffe testinin bulgularında, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.03$) orta ekonomik düzeydeki öğrencilerden ($\bar{X} = 4.39$) düşüktür ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Benzer şekilde ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.39$) kötü ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanından ($\bar{X} = 3.94$) daha yüksektir ve bu iki grup arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Değer için yapılan Levene testi bulgularına göre $L_F = 1.044$ ve $\text{Sig}(p) = .353$ bulunmuş $p > .05$ olduğundan varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı kullanılan LSD testinin sonuçlarına göre, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 4.29$) ile kötü olan öğrenciler ($\bar{X} = 3.98$) arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin puanı kötü düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir. Uyum boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = 2.072$ ve $\text{Sig}(p) = .128$ olarak bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 4.49$) ile kötü olan öğrenciler ($\bar{X} = 3.92$) arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin puanı kötü düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir. Güven boyutu için yapılan Levene testi göre $L_F = 2.490$ ve $\text{Sig}(p) = .085$ olarak bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyanslar homojen dağılım gösterdiği için kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 4.33$) ile kötü ekonomik düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 3.88$) arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin puanı kötü düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir. Tutum toplam için yapılan Levene testine göre $L_F = 1.107$ ve $\text{Sig}(p) = .332$ bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen

dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ekonomik durumu iyi düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}= 4.12$) ile orta ekonomik düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}= 4.37$) arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durumu iyi düzeyde olan öğrencilerin puanı orta düzeyde olan öğrencilerden daha düşüktür. Ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin puanı ($\bar{X}= 4.37$) kötü ekonomik düzeyde olan öğrencilerden ($\bar{X}= 3.93$) daha yüksektir.

4.4.6. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.18.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Anne Eğitim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	1. Okuryazar değil	173	4.32	.67			.001	--
	2. İlkokul	106	4.38	.69				
	3. Ortaokul	37	3.95	.97	3	5.316		
	4. Lise	5	3.50	1.22	320			
	Toplam	321	4.28	.74				
Değer	1. Okuryazar değil	173	4.30	.77			.010	1-3*
	2. İlkokul	106	4.26	.70				
	3. Ortaokul	37	3.89	.92	3	3.827		
	4. Lise	5	3.68	.62	320			
	Toplam	321	4.23	.77				
Uyum	1. Okuryazar değil	173	4.42	.81			.065	--
	2. İlkokul	106	4.45	.78				
	3. Ortaokul	37	4.07	.94	3	2.435		
	4. Lise	5	4.05	1.32	320			
	Toplam	321	4.39	.83				
Güven	1. Okuryazar değil	173	4.26	.81			.123	--
	2. İlkokul	106	4.30	.71				
	3. Ortaokul	37	3.95	.76	3	1.939		
	4. Lise	5	4.20	.76	320			
	Toplam	321	4.24	.77				
Tutum Toplam	1. Okuryazar değil		4.32	.65			.005	1-3*
	2. İlkokul		4.34	.58				
	3. Ortaokul		3.96	.75	3	4.336		
	4. Lise		3.84	.78	320			
	Toplam		4.28	.65				

*p<.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum

düzeylerinin anne eğitim durumuna göre tutum toplamı [$F(2-320) = 4.336, p < .05$] ve sevgi [$F(2-320) = 5.316, p < .05$] ile değer [$F(2-320) = 3.827, p < .05$] boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Uyum [$F(2-320) = 2.435, p > .05$] ve güven [$F(2-320) = 1.939, p > .05$] boyutlarında ise anlamlı bir fark görülmemektedir.

Okula karşı tutum ölçeğinin sevgi boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = 5.315$ ve $\text{Sig}(p) = .001$ tespit edilmiş $p < .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyansların homojen dağılım göstermemesi üzerine kullanılan Dunnett C testine bakılmasına rağmen farklar arasındaki ilişki gösterilmemektedir.

Değer için yapılan Levene testine göre $L_F = 1.495$ ve $\text{Sig}(p) = .216$ olarak bulunmuş $p > .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testine göre, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.30$) ile annesi ortaokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 3.89$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tutum toplamı için yapılan Levene testine göre $L_F = 2.202$ ve $\text{Sig}(p) = .088$ olarak bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.32$) annesi ortaokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 3.96$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.4.7. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.19.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	1.Okuryazar değil	104	4.43	.65			.020	1-3*
	2.İlkokul	121	4.31	.72				
	3.Ortaokul	81	4.07	.81	4			
	4.Lise	13	4.25	1.04	320	2.973		
	5.Üniversite	2	3.83	.23				
	Toplam	321	4.28	.74				
Değer	1.Okuryazar değil	104	4.55	.74			.000	1-2* 1-3*
	2.İlkokul	121	4.15	.74				
	3.Ortaokul	81	3.93	.76	4			
	4.Lise	13	4.46	.68	320	8.782		
	5.Üniversite	2	4.00	.28				
	Toplam	321	4.23	.77				
Uyum	1.Okuryazar değil	104	4.59	.74			.013	1-3* 1-4*
	2.İlkokul	121	4.38	.83				
	3.Ortaokul	81	4.21	.90	4			
	4.Lise	13	4.03	.85	320	3.239		
	5.Üniversite	2	3.87	.17				
	Toplam	321	4.39	.83				
Güven	1.Okuryazar değil	104	4.51	.65			.000	1-2* 1-3*
	2.İlkokul	121	4.20	.77				
	3.Ortaokul	81	3.94	.80	4			
	4.Lise	13	4.33	.81	320	6.670		
	5.Üniversite	2	4.16	.47				
	Toplam	321	4.24	.77				
Tutum Toplam	1.Okuryazar değil	104	4.51	.61			.000	1-3*
	2.İlkokul	121	4.25	.62				
	3.Ortaokul	81	4.03	.65	4			
	4.Lise	13	4.28	.76	320	6.846		
	5.Üniversite	2	3.97	.30				
	Toplam	321	4.28	.65				

*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre tutum toplamında [$F(2-320) = 4.336$, $p < .05$] anlamlı bir fark görülmektedir. Benzer şekilde sevgi [$F(4-320) = 2.973$, $p < .05$], değer [$F(4-320) = 8.782$, $p < .05$], uyum [$F(4-320) = 3.239$, $p < .05$] ve güven [$F(4-320) = 6.670$, $p < .05$] boyutlarında farklılaştığı görülmektedir.

Okula karşı tutum ölçeğinin sevgi boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = 2.933$

ve Sig(p)= .021 olarak bulunmuş $p < .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyansların homojen dağılım göstermemesi üzerine kullanılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.43$) babası ortaokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 4.07$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Değer boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = .619$ ve Sig(p)= .649 olarak bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı Scheffe testinin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.55$) babası ilkokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 4.15$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Benzer şekilde babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.55$) babası ortaokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 3.93$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir.

Güven boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = 1.999$ ve Sig(p)= .095 olarak bulunmuş $p > .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine Scheffe testine göre, babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.51$) babası ilkokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 4.20$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Benzer şekilde babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.51$) babası ortaokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 3.94$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Uyum boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F = 2.173$ ve Sig(p)= .072 olarak bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine LSD testinin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.59$) babası ortaokul düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 4.21$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Benzer şekilde babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.59$) babası lise düzeyinde eğitim almış öğrencilerden ($\bar{X} = 4.03$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark görülmektedir. Tutum toplamı için yapılan Levene testine göre $L_F = .959$ ve Sig(p)= .430 olarak

bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan öğrencilerin puanı ($\bar{X} = 4.51$) ortaokul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarından ($\bar{X} = 4.03$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.4.8. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Okul Başarısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

Tablo 4.20.

Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerinin Okul Başarısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

Boyutlar	Okul Başarısı	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Sevgi	1.Düşük	41	4.13	.74			.185	--
	2. Orta	199	4.27	.80	2			
	3.Yüksek	81	4.39	.58	320	1.696		
	Toplam	321	4.28	.74				
Değer	1.Düşük	41	3.93	.79			.025	1-2*
	2. Orta	199	4.29	.77	2			
	3.Yüksek	81	4.25	.74	320	3.725		
	Toplam	321	4.23	.77				
Uyum	1.Düşük	41	4.29	.78			.642	--
	2. Orta	199	4.42	.83	2			
	3.Yüksek	81	4.37	.88	320	.443		
	Toplam	321	4.39	.83				
Güven	1.Düşük	41	4.08	.72			.357	--
	2. Orta	199	4.27	.79	2			
	3.Yüksek	81	4.24	.77	320	1.033		
	Toplam	321	4.24	.77				
Tutum Toplam	1.Düşük	41	4.10	.60			.165	--
	2. Orta	199	4.30	.69	2			
	3.Yüksek	81	4.31	.58	320			
	Toplam	321	4.28	.65		1.813		

* $p < .05$

Tablo 4.20 incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin okul başarısına göre tutum toplamı [$F(2-320) = 1.813, p > .05$] ve sevgi [$F(2-320) = 1.696, p > .05$], uyum [$F(2-320) = .443, p > .05$], güven [$F(2-320) = 1.033, p > .05$] boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir. Değer boyutunda ise [$F(2-320) = 3.725, p < .05$] anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Değer boyutu için yapılan Levene testine göre $L_F=1.019$ ve $\text{Sig}(p)= .362$ olarak bulunmuş $p > .05$ olduğu için varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine kullanılan Scheffe testine göre, ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin puanı ($\bar{X}=3.93$) ekonomik düzeyi orta düzeyde olan çocuklardan ($\bar{X}=4.29$) daha düşüktür ve aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulguların sonuçları tartışılmıştır. Bu durum, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin ve mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleriyle ilgili olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile okula karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizleri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal becerileri ile okula karşı tutumları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin sosyal becerileri arttıkça okula karşı tutumları da artmaktadır.

Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutu sosyal kurallar ile hoşlanılabilirlik arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla sosyal kurallara uyum gösterme arttıkça hoşlanılabilirlik düzeyi de artmaktadır. Sosyal beceri alt boyutu sosyal kurallar ile sosyal açıklık arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde hoşlanılabilirlik ile sosyal açıklık boyutunda da düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okula karşı tutum ölçeği incelendiğinde ise alt boyutlar arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Okula karşı tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan sevgi ile değer, uyum ve güven boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değer ile uyum ve güven boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Uyum ve güven boyutları arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, sosyal beceri ve okula ilişkim tutum ölçeği alt boyutlarının kendi içinde anlamlı bir bütünlük gösterdiği söylenebilir.

Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutu sosyal kurallar ile okula karşı tutum alt boyutlarından olan sevgi, uyum ve güven boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal kurallar ile değer boyutları arasında ise zayıf ve hoşlanılabilirlik ile sevgi ve uyum boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Hoşlanılabilirlik ile değer ve güven boyutları arasında zayıf

düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sosyal açıklık ile sevgi, değer, uyum, güven boyutları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Tüm sonuçlar karşılaştırıldığında sosyal beceri ile okula karşı tutum arasında olumlu yönlü anlamlı bir ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal beceri ile okula karşı tutum birbirini etkileyen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyin diğer bireylerle olan iletişimini etkileyen sosyal becerilerin, toplum içinde uyum içinde yaşamaya olanak tanıdığı ve bireye kimlik kazandırmada önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile okula karşı tutumlarını yordama seviyesini bulmak için regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, sosyal becerilerin okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Caldella (1995), sosyal becerilerin alt boyutlarını sınıflandırmak için yaptığı çalışmada akran ilişkili, akademik, uyum, atılganlık ve kendini denetleyebilme becerilerini ele almaktadır. Akran ilişkili becerilerin, arkadaşlarla iyi geçinmek, tartışmalara katılmak, liderlik, mizah anlayışına sahip olma gibi özellikler içerdiğini ileri sürmektedir (Caldella, 1995). Akran ilişkilerinin pek çok etkisinin okul ortamına da yansıtacağı varsayılmaktadır. Argon ve Yılmaz (2016), yaptıkları çalışmada öğrencilerin akran ilişkilerinin etkisini kavrayarak onları okula karşı pozitif duygularla bağlamanın önemli olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla sosyal becerileri ve alt boyutlarını geliştirmenin, okula karşı tutum üzerinde önemli bir etki yaratabileceği söylenebilir.

5.1. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Tartışma

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri toplam puanının yüksek ve çoğu zaman düzeyinde olduğu saptanmıştır. Sosyal beceri ölçeğinin boyutları incelendiğinde, hoşlanılabilirlik, sosyal kurallar ve sosyal açıklık boyutlarının ortalamasının üstünde yüksek ve çoğu zaman düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin sosyal becerilerinin hem genel olarak hem de alt boyutlarda olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma için seçilen örneklem grubu 10-15 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmakta ve 168 kız; 153 erkek öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olmasının sebebi kız öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri kurmakta daha hevesli olmaları ve insan ilişkilerinde daha hassas olmalarına bağlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen benzer bulgulara rastlanmıştır. Uz Baş (2003) yaptığı tez çalışmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir sonuç bulmuştur. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çelik (2007) yaptığı çalışmada ‘‘Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)’’ puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve kız öğrencilerin okula karşı tutumları erkek öğrencilerden daha yüksek tespit edilmiştir. Duran, Çeliköz ve Topaloğlu (2013) yaptıkları çalışmada 6.7.8. sınıfa devam eden kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sungur (2010) incelediği çalışmada sosyal davranış alt boyutu ile okula uyum davranış alt boyutlarına göre kız öğrencilerin sosyal becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde alan yazında yer alan birçok araştırmada (Akkuş, 2005; Avşar ve Kuter, 2007; Deniz, 2003; Güven ve Erol, 2019; Kabakçı ve Korkut, 2008; Riggio et al., 1989; Seven, 2008) kızların erkeklerden daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları, daha yüksek düzeyde bireyler arası etkileşim kurdukları ve sosyal ortam içerisinde yapılması beklenen davranışları sergiledikleri ileri sürülmüştür. Alan yazında bu çalışmaların yanı sıra, cinsiyetin sosyal beceri üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Çutuk, 2017; Güngör ve Yenel, 2017; Külekçi, 2015).

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre sosyal açıklık boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı bir şekilde fark göstermemektedir. Sosyal açıklık boyutunda ise 5. ve 8. Sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir. 8. sınıfların sosyal açıklık boyutu 5. sınıflardan daha yüksektir. Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal beceride sosyal açıklık boyutunun daha düşük çıkmasının nedeni ortaokula yeni başlamaları ve bu nedenle daha heyecanlı ve çekingen olmalarına bağlanabilir. Son sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal açıklık boyutunun diğer sınıflardan daha yüksek çıkmasının sebebi ise okul atmosferine, sınıflarına ve arkadaşlarına daha çok kaynaşmış olmaları ile ilişkilendirilebilir. Sosyal beceriler incelendiğinde, 8. Sınıf öğrencilerinin ortalamaları diğer sınıflardan daha yüksektir. Alan yazında, bu sonuca benzer olarak öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Avşar ve Kuter, 2007; Şentürk, 2010; Yiğit, 2008). Bu durumun aksine, sosyal beceri düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre alt sınıflarda anlamlı derecede fark gösterdiği de görülmektedir (Açak ve Taşçı, 2019; Çivilidağ, Günbayı ve Yörük, 2015; Fındık, 2016; İşeri, 2016; Malinauskas & Akelaitis, 2012; McClelland & Morrison, 2003; Tiwari, 2015).

Araştırmanın bulgularında öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarında yaş değişkenine göre bir fark bulunmamasına rağmen, sosyal kurallar ve sosyal açıklık boyutunda yaş değişkeninin öğrencilerin sosyal becerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan sosyal kurallar boyutunda 10-11 yaşındaki öğrencilerin sosyal becerileri, 14-15 yaşındaki öğrencilerin sosyal becerilerinden daha yüksektir. Sosyal açıklık boyutunda ise 14-15 yaşındaki öğrencilerin sosyal becerileri, 10-11 yaşındaki öğrencilerin sosyal becerilerinden daha yüksektir. 10-11 yaşındaki öğrencilerin sosyal kurallar boyutunda gösterdikleri sosyal beceri düzeyinin daha yüksek olmasının nedeni, öğrencilerin daha küçük yaş grubunda olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul atmosferi içinde öğrencilerin henüz tam anlamıyla kendini ait hissetmemesi de bu duruma etki etmiş olabilir. Sosyal açıklık boyutunda ise 14-15 yaş grubunun sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi öğrencilerin mevcut kademeye, akranlarına, öğretmenlerine ve okul atmosferine daha çok alışmış olmalarından ve kendilerini buldukları çevreye daha çok ait hissetmelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Sosyal açıklık ilerleyen yaşlarda görülürken sosyal kurallar daha küçük yaşlarda kendini göstermiştir. Araştırmanın bu sonucu, okul ve okul atmosferine, akranlarına, öğretmenlerine alışmış öğrenciler ile bu atmosfer içinde yeni olan öğrencilerin sergiledikleri sosyal beceriler olarak

yorumlanabilir.

Arslan (2013) yaptığı çalışmada, bireylerin sosyal beceri düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde fark olmadığı tespit etmiştir. Örnekleme oluşturan bireylerin toplam olumlu sosyal davranışları, akran ilişkileri, kendini kontrol etme davranışları gibi boyutların yaşa göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Yılmaz ve Kahveci (2016) yaptıkları çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde yaş grubuna göre bir fark olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Yıldız (2019) yaptığı çalışmada, ortaokul çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve bu durumun öğrencilerin yaşları arasında çok büyük bir fark olmamasına bağlamıştır. Christiansen, Lund-Cramer, Brondeel, Smedegaard, Holt ve Skovgaard (2017) tarafından yapılan çalışmada, 10.11.12 yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Araştırmanın sosyal beceri düzeylerinin kardeş sayısına göre bulguları incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin kardeş sayısının sosyal beceri düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bütün boyutlarda sosyal beceri düzeyleri benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Ailelerin çocukları arasında büyük ya da küçük ayrımı yapmaksızın hepsiyle benzer düzeyde ilgilenmeleri sonucu çocukların sosyal beceri düzeylerinin de benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Bir kardeşi olan öğrenci ile 6 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Kafkas (2018) çalışmamızı destekler nitelikte kardeş sayısının sosyal beceri düzeyi üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Bunun sebebi olarak da ailelerin kardeşler arasında büyük ya da küçük ayrımı yapmadan, eşitlikçi tavır sergilemelerini ve çocuklarla benzer şekilde ilgilendiklerini ileri sürmektedir. Arslan (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma da araştırmamızla paralellik göstermektedir. Atmaca ve Ersoy (2017) çalışmalarında, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin 12-14 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeylerine etki etmediğini belirlemişlerdir.

Alan yazında kardeş sayısının öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur. Coşkun (2011) araştırmasında, 2-4 arası kardeşi olan öğrencilerin 6,7 ve 7 üstü kardeş sayısına sahip olanlara göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Koçak (2012) araştırmasında kardeşi olan öğrencilerin, kardeşi olmayan öğrencilere nazaran sosyal becerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turan (2014) araştırmasında, tek çocukların kardeşi olanlara göre ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta bir işi yürütme ve etkileşim beceri düzeyleri diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Avşar (2013) araştırmasında, kardeş olanlar ile sosyal beceri performansı kardeşi olmayanlara göre sosyal beceri duyuşsal kontrol puanlarının daha yüksek olduğunu saptamış ve kardeş sayısının duyuşsal kontrol puanıyla arasında bir ilişki olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, sosyal beceri toplam puanı ekonomik durum değişkenine göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla ekonomik durumu farklı ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinde de fark olduğu söylenebilir. Sosyal beceri düzeyinin ekonomik durum değişkeni incelendiğinde, en yüksek ortalama orta düzeyde ekonomik duruma sahip olan öğrencilere aittir. Sosyal kurallar boyutunda ekonomik düzeyi orta olanlar ile kötü olanlar arasında, hoşlanılabilirlik boyutunda ekonomik düzeyi iyi ile orta olanlar ve orta ile kötü düzeyde olanlar arasında ve sosyal beceri toplam boyutunda ekonomik düzeyi iyi ile orta ve orta ile kötü düzeyde olanlar arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Kötü düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin orta düzeyde olanlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarında uyaran eksikliği oluşu, yaşadığı ev ortamı, temel ihtiyaçlarının zamanında karşılanmama durumu gibi sebeplerin çocukların sosyal beceri düzeyini olağan bir şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir. Sınıf ortamında ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının okul araç-gereçlerinin çoğu zaman eksik olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum çocukların özgüvenlerinin düşmesine ve ekonomik düzeyi daha iyi olan ailelerin çocuklarına nazaran sosyal anlamda daha geride kalmalarına sebep olabileceği ön görülmektedir. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin yaşam kalitesinin artması öğrencilerin de sosyal

beceri düzeylerinin artmasına etki edebileceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Çilingir (2006) yaptığı çalışmada, lise öğrencileri ile çalışmış ve ekonomik durumu farklı ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinde de fark olduğunu gözlemlemiştir. Alan yazında, bu sonuca benzer olarak öğrencilerin ekonomik düzeyi düştükçe sosyal beceri düzeyinin de azaldığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Aka, Erarslan ve Baş, 2012; Arslan, 2013; Balyan, 2009; Canbay, 2010; Çelik, 2007; Çiriş, 2014; Çutuk, 2017; Duran vd., 2013; Uz Baş, 2003; Yiğit, 2008). Araştırmamızın aksine ekonomik düzey ile sosyal beceri arasında anlamlı fark görülmeyen çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Avşar ve Kuter, 2007; Keçialan ve Ocakçı, 2018; Şenol, 2015).

Sosyal beceri düzeyinin anne ve baba eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri anne eğitim durumuna göre benzer düzeydedir ve anlamlı bir fark yoktur. Baba eğitim durumunda ise yalnızca hoşlanılabilirlik boyutunda okuryazar olmayan ile ilkökul düzeyinde eğitim almış babaların çocukları ve okuryazar olmayan ile ortaokul düzeyinde eğitim almış babaların çocukları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Benzer şekilde sosyal açıklık boyutunda okuryazar olmayan ile ilkökul düzeyinde eğitim almış babaların çocukları ve ilkökul ile ortaokul düzeyinde eğitim almış babaların çocukları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir ancak diğer boyutların tamamında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alan yazında çalışmanın sonucunu destekler nitelikte başka çalışmalar da mevcuttur (Bayrak, 2017; Çeliker ve Aşıroğlu, 2020; Gültekin, 2008; Kelleş, Kul ve Karataş, 2017; Parlar, 2019). Türkoğlu (2013) yaptığı bir çalışmada farklı olarak anne eğitim düzeyi sosyal beceri düzeyinde etkili olurken, baba eğitim düzeyinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durumun tam aksine baba eğitim düzeyinin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu ancak anne eğitim düzeyinin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna da ulaşıldığı görülmektedir (Gültekin, 2008; Pekdoğan, 2016). Ancak anne baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin arttığı yönünde çalışmalar da mevcuttur (Aydoğdu ve Gürsoy, 2019; Çiriş, 2014; Coşkun ve Samancı, 2012; Kısa, 2018; Sarı, 2006; Şentürk, 2010). Çalışmalar bu yönüyle yapılan çalışma bulgularını desteklememektedir. Bu farkın,

çalışma yapılan yaş grubunun yaşlarının birbirinden oldukça farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri birbirlerine oldukça benzediği çalışmanın sonunda görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin de sosyal beceri düzeylerinin benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Sosyal beceriler çocukluk döneminde arkadaş grubundan ve aileden kazanılmaktadır. Aileler çocukların gelişimleri üzerinde önemli rol oynarlar (Stolz, 2017). Alan yazından yapılan bir çalışmada, çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Özabacı, 2006). İçinde bulunduğumuz coğrafyanın özellikle kırsal kesiminde yaşayan ailelerin genel eğitim düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ailelerin kalabalık olması, çocukların yeterince ilgi, alaka ve destek görmesinin önünde bir engel olduğu düşünülmektedir. Ailelerin eğitim düzeyi birbirine benzediği için çocuk yetiştirme ve çocukların eğitim durumu üzerine yoğunlaşmaları da benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Dolayısıyla ebeveyn eğitim düzeyi genel olarak benzerlik gösterdiği için çocukların da sosyal beceri düzeyleri benzerlik göstermekte ve ebeveyn eğitim düzeyinin sosyal beceri düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmada okul başarısı yüksek olan öğrencilerin ortalama puanlarının, okul başarısı orta ve düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal beceri düzeyinin akademik başarı ile eş zamanlı arttığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarısı, sosyal becerileri ve okula uyumları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve ders başarıları arttıkça sosyal beceri düzeylerinin de arttığı bildirilmiştir (Comedis, 2014; Coşkun ve Samancı, 2012; Feitosa, Prette & Prette, 2012; Kafkas, 2018; Karayurt ve Akyol, 2008; Keskin, 2007; Samancı ve Diş, 2014; Uz Baş, 2003; Yuttutan, 2019).

Çocukların sosyal beceriler kazanması erken yaşlardan itibaren farklı yöntemlerle kazandırılmalıdır. Aile, akranlar, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarından doğrudan ve dolaylı bir şekilde çocuklar sosyal becerileri kazanabilmektedir (Kapıkıran vd., 2006). Çalışmamızın sonucunda da ortaokula giden öğrencilerin

akademik başarıları ile sosyal becerilerinin doğru orantılı olduğu görülmektedir. Okul başarısı yüksek olan öğrencilerin orta ve düşük düzeyde akademik başarı gösteren öğrencilere göre daha yüksek puanlar sergilediği görülmektedir ve bunun sonucu olarak da daha özgüvenli oldukları düşünülmektedir. Özgüveni yüksek olan öğrencilerin arkadaşlık kurma, iletişimi başlatma ve sürdürme, kendini ifade etme gibi sosyal becerilerde akranlarına oranla daha başarılı oldukları düşünülmektedir.

5.2. Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Okula Karşı Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okula karşı tutum toplamı ve alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamayı uyum boyutu, en düşük ortalamayı ise değer boyutu almaktadır. Okula karşı tutum toplam ve alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin puanlarının yüksek ve tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin okula karşı tutumları hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında olumlu olduğu söylenebilir. Covid 19 salgını nedeniyle öğrencilerin okul ortamından uzak kalması okula karşı daha çok ilgi göstermelerine neden olmuş olabilir. Sürecin etkisiyle birlikte öğrencilerin arkadaşlarına, okul ve okul atmosferine, öğretmenlerine vb. özlem duymalarının okula karşı tutum düzeyini de etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Çetin (2017) çalışmasında cinsiyet ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmekte ve bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmamızın aksine okula karşı tutum puanlarının kız öğrencilerde anlamlı düzeyde farklılaştığını gösteren başka çalışmalar da yer almaktadır (Açıkgöz, 2017; Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Ainley et al., 1986; Alıcı, 2013a; Çetinkaya vd., 2019; Demir, 2020; Gülcemal, 2019; Yıldırım ve Akan, 2018).

Okula karşı tutum düzeyinin cinsiyet değişkeni üzerinde belirleyici olmamasının nedeninin, kız çocuklarının eğitime daha çok katılması adına yapılan çalışmaların bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin eğitime erişiminde aradaki farklılığın gittikçe kapanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutum düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009) tarafından yapılan çalışmada ilkokula başlayan öğrencilerin ilk yıllarda okula ilişkin tutumlarının ortaokul ve lise öğrencilerine göre daha olumlu duygular beslediği ifade edilmektedir. Çetin (2017) çalışmasında sınıf düzeyi ile okula ilişkin tutum arasında bir fark görülmediğini ifade etmekte ve bulunduğu sonuç bu çalışmayı desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde çalışmamızın aksine, Akıllı vd. (2011) çalışmasında, sınıf düzeyi arttıkça okula ilişkin tutum düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Demir (2020) çalışmasında sınıf düzeyinin okula ilişkin tutum düzeyinde fark yarattığını ortaya koymuştur. Gülcemal (2019) çalışmasında sınıf düzeyleri arttıkça okula ilişkin tutum düzeyinin azaldığını tespit etmiş ve zaman içerisinde öğrenme faaliyetlerine karşı bir yıpranma oluşması nedeniyle okula karşı tutum düzeyinin de azaldığını ileri sürmüştür. Alıcı (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, sınıf düzeyi arttıkça okula ilişkin tutum düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir. Çetinkaya vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Açıköz (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi arttıkça okula ilişkin tutum düzeyinde anlamlı bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda okula karşı tutum düzeylerinin öğrencilerin yaş düzeylerine göre fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle yaş değişkeninin öğrencilerin okula karşı tutumlarında etkili olmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın aksine, Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada okula karşı tutum düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Yaşları büyüdükçe öğrencilerin okula karşı tutum düzeyleri de artmaktadır. Gülcemal (2019) tarafından yapılan çalışmada, küçük yaştaki kız öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin daha olumlu olduğu ileri sürülmektedir.

Covid-19 salgını ile birlikte öğrencilerin okuldan belirli dönemlerde uzak kalmaları sebebiyle okula karşı bir özlem duygusu geliştirdikleri düşünülmektedir. Okulun öğrencilerin sosyalleşmesi ve akran ilişkilerini geliştirmesi adına en güzel kurumlardan biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sürecin etkisiyle birlikte her yaş grubundaki öğrencilerin arkadaşlarından, öğretmenlerinden, okul ve okul

kültüründen uzak kalmış olmalarının okula karşı tutum düzeyi üzerinde bir etki yarattığı düşünülmektedir. Benzer duygulara sahip öğrencilerin sonuçlarının da okula karşı tutum düzeyinde benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda okula karşı tutum düzeylerinin öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın aksine Açıkgöz (2017) çalışmasında kardeş sayısı ile okula karşı tutum arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Kardeş sayısı arttıkça okula karşı tutum düzeyinde azalma olduğunu ortaya çıkartmıştır. Araştırma sonucunun nedeni olarak ailelerin çocuklarına eşit düzeyde ilgi ve alaka göstermelerinin okula karşı tutumu etkilediği düşünülmektedir. Sosyal beceri düzeyinde olduğu gibi bir kardeşi olan öğrenci ile 6 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre okula karşı tutum düzeylerinin öğrencilerin ekonomik durum değişkenine göre her boyutta fark olduğu görülmektedir. Araştırmada en yüksek ortalama puan ekonomik düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerindir. En düşük puan ise kötü ekonomik düzeye sahip öğrencilerindir. Bunun sebebi Covid 19 salgınının da etkisiyle geçim derdinde olan ailelerin, çocuklarıyla yeterince ilgilenememiş olmaları ve bu durumun süreci daha da olumsuz etkilenmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumunun artması ile öğrencilerin de eğitim kalitesinin artabileceği söylenebilir. Çelebi ve Çopur (2019) okula karşı tutum ve sosyoekonomik yapı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okula karşı tutum ve ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu sonuç, araştırmayı destekler niteliktedir. Gün (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okula karşı tutumun ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı rapor edilmektedir. Bu sonuç, çalışmanın bulgusunu desteklememektedir. Benzer şekilde Demir (2020) yaptığı çalışmada istatistiksel olarak okula karşı tutum ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Gülcemal (2019) ortaöğretim kademesindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada ekonomik düzeye göre okula karşı tutumda farklılık olmadığını tespit etmiştir. Çetin (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin gelir durumu ile okula karşı tutumu arasında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Adıgüzel ve Karadaş (2012) ortaöğretim öğrencilerinin okula karşı tutumlarının devamsızlık ve

okul başarılarına etkisi üzerine yaptıkları çalışmada ekonomik düzeye göre okula karşı tutum düzeyinin farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının okula karşı tutum geliştirmede akranları kadar başarılı olamadığı görülmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusu incelendiğinde, anne eğitim düzeyinde sevgi, uyum ve güven boyutları dışında değer ve tutum toplamında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyinde ise bütün boyutlarda anlamlı farklar görülmektedir. Gülcemal (2019) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi ile okula karşı tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmezken baba eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, çalışmayı desteklemektedir. Adıgüzel ve Karadaş (2012) tarafından yapılan çalışmada anne-baba eğitim durumuna göre okula karşı tutum düzeyinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Açıkgöz (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyine göre okula karşı tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar, araştırmayı desteklememektedir. Buna göre, anne babaların ne kadar eğitim düzeyleri düşük olsa da çocuk yetiştirmede ve çocuklarının okula karşı olumlu duygular beslemesinde katkıda buldukları düşünülmektedir. Ailelerin mevsimlik tarım işçisi olması, ağır işlerde çalışmaları gibi birçok zorlu faktör çocukları için daha konforlu bir hayat istemelerini düşündürmüş ve okula yönelik de olumlu bir tablo çizmelerine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okul başarıları ile okula karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna rağmen okula karşı tutum toplam puanlarına bakıldığında, okul başarıları arttıkça okula karşı tutum düzeyinin de arttığı söylenebilir. Okula karşı tutum ölçeğinin yalnızca değer boyutunda okul başarıları düşük olan öğrenciler ile orta düzeyde olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Okul başarıları düşük olan öğrencilerin puanı orta ve yüksek olanlara göre daha düşüktür. Yapılan alan yazın taramasında bu araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Atik, 2016) olduğu gibi; desteklemeyen araştırmalara (Açıkgöz, 2017; Balkıs ve Arslan, 2016; Çelebi ve

Çopur, 2019; Çetinkaya vd., 2019; Demir, 2020; Kpolovie et al., 2014; McCoach & Siegle, 2003; Moè et al., 2009; Veresova & Mala, 2016)da rastlanmaktadır. İfade edilen çalışmalarda okul başarısı arttıkça okula karşı tutum düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, her ne kadar okul başarısı ile okula karşı tutum arasında anlamlı düzeyde fark bulunmasa da göreceli olarak okul başarısı yüksek olan öğrencilerin okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Okulun yalnızca öğretim yapılan yer olmadığı aynı zamanda çocukların arkadaşlık kurması, farklılıklara saygı duyması ve sosyalleşmesi adına büyük önem taşıyan bir yer olduğu düşünülmektedir. Covid-19 salgını ile birlikte yüz yüze eğitime ara verilmesi sonucu çocukların evlerinde iş yükünün artması, derslerden ve akranlarından uzak kalmaları derslere yeterince katılamamaları, ailelerin bu süreçte çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri ve çocukların baharın gelişyle birlikte yaylaya gitmeleriyle eğitimde birtakım aksaklıklar yaşandığı söylenebilir. Bu durumun çocukların akademik başarılarına etki edebileceği düşünülse de akademik başarı oranı düştükçe okula karşı tutum düzeyinde beklenen azalışın sonucumuza yansımadığı görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu araştırmada, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ile okula karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin yılın belirli dönemlerinde eğitim ve öğretimden uzaklaştıkları düşünöldüğünde öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünölmektedir.

Sosyal beceri, bireylerin iletişimini, arkadaşlık ilişkilerini, davranışlarını vb. belirler. Sosyal beceri düzeyinin yüksek olması insan ilişkilerinde de başarılı olmanın kapısını açar. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların okula karşı tutumlarının da yüksek olması beklenmektedir. Bu araştırma, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ile okula karşı tutum düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin tüm boyutlarda gerçekteştiği görölmektedir.

Araştırma bulgularına göre, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal kurallar ile sevgi, uyum ve güven boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki görölrken sosyal kurallar ile değer boyutları arasında ise zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki görölmektedir. Hoşlanılabilirlik ile sevgi, hoşlanılabilirlik, boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken hoşlanılabilirlik ile değer ve güven boyutları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sosyal açıklık ile sevgi, uyum ve güven boyutları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal beceri ölçeği incelendiğinde alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görölmüştür. Sosyal kurallar ile hoşlanılabilirlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sosyal kurallar ile sosyal açıklık boyutları arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde hoşlanılabilirlik ile sosyal açıklık boyutunda da düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okula karşı tutum ölçeği incelendiğinde alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sevgi boyutu ile değer, uyum ve güven boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilirken değer boyutuna bakıldığında uyum ve güven boyutları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, uyum ile güven boyutları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ile okula karşı tutumlarını yordama düzeyini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucu incelendiğinde, sosyal becerilerin okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okula karşı tutum toplam varyansın %35'inin öğrencilerin sosyal becerileri ile açıklandığı söylenebilir.

Sosyal beceri maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde, sosyal kurallar boyutunun en yüksek ortalamaya, sosyal açıklık boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumunun cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde, okula karşı tutumun da sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerinin yaş değişkenine göre fark göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde, okula karşı tutumun da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde, okula karşı tutumun da kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Başka bir değişle, kardeş sayısının azlığının ya da çokluğunun sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerinin ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Ekonomik durumu kötü olan çocukların sosyal becerilerinin de düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okula karşı tutum düzeyleri ekonomik düzey değişkenine göre de anlamlı bir fark göstermektedir. Ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin okula karşı tutum düzeylerinin de düşük olduğu görülmektedir. Başka bir değişle, ekonomik durumun kötü olması sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahiptir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerinin anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Baba eğitim değişkeninde hoşlanılabilirlik ve sosyal açıklık boyutunda farklılıklar görülmektedir. Anne ve baba eğitim düzeylerinin sosyal becerilerin üzerinde belirleyici olmadığı ifade edilebilir. Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okula karşı tutumları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir. Annesi ilkokul, babası okuryazar olmayan öğrencilerin okula karşı tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin ev ortamı içerisinde anne ve baba eğitim düzeyi düşük olduğu için ebeveynlerin çocuklarını daha kaliteli ve yüksek eğitim almaları için teşvik ettikleri düşünülmektedir.

Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerilerinin okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre, okul başarısı arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Bu durumun aksine, okula karşı tutum düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir. Diğer bir değişle, okul başarısının iyi ya da kötü olmasının çocukların okula karşı tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı söylenebilir. Canlı ders dönemi içerisinde birçok çocuğun eğitim ortamından uzak kaldıkları gözlemlenmektedir. Akademik başarılarının da bu nedenle etkilenebileceği tahmin edilmektedir.

Akademik başarının bu salgın süreci içerisinde okula karşı tutum düzeyinde belirleyici olmamasının nedeni olarak ise, Covid-19 salgınının çocukların yüz yüze eğitimden uzak kalmalarıyla birlikte okulu ve okul atmosferini daha çok özlemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin şu öneriler sunulmuştur.

- 1- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeylerine etki eden faktörleri inceleyen bir çalışma yapılabilir.
- 2- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel bir çalışma yapılabilir.
- 3- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişki farklı değişkenler ele alınarak incelenebilir.
- 4- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişki farklı eğitim kademelerinde de incelenebilir.
- 5- Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeylerini artıran eğitim çalışmalarına yer verilebilir.
- 6- Araştırma bulgularına göre, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, erkek öğrencilerden daha yüksektir. Erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin kızlara oranla düşük olmasının nedenleri belirlenerek, bu durumu giderici önlemler alınabilir.
- 7- Araştırma bulgularına göre, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutum düzeyinin ekonomik durum değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin sosyal beceri ve okula karşı tutumlarını düşüren nedenleri ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.
- 8- Araştırma sonucunda mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yüksek düzeyde okul başarısı gösteren çocukların akranlarına göre sosyal beceri düzeylerinin de

yüksek olduğu görülmektedir. Okul başarısı düşük olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini artırmayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

9- Araştırma sonucunda mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri anne ve baba eğitim durumuna göre değişiklik göstermezken okula karşı tutum düzeyinde anlamlı bir fark göstermektedir. Bu nedenle mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin ebeveyn eğitim düzeyinin etkililiği üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açak, M. & Taşçı, M. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2).
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30–45.
- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49–67.
- Ağbuğa, B. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(1), 132–138.
- Ainley, J., Reed, R., & Miller, H. (1986). School organisation and the quality of schooling. *ACER Research Monograph (No: 29)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Aka, S. T., Eraslan, M., & Baş, M. (2012). Atlı cirit sporcularının sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 14(3), 82–90.
- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (2002). Yoksullukla mücadele stratejileri. *Hak-İş Konfederasyonu Yayınları*.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Alıcı, D. (2013a). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318–331.
- Alıcı, D. (2013b). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi:güvenirlik ve geçerlik çalışması.*Eğitim ve Bilim*, 38(168).

- Argon, T., & Yılmaz, D. Ç. (2016). Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(Özel Sayı), 250–258.
- Arlı, E. E. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (atbö) "mevsimlik tarım işçisi konumundaki dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları ve düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, İ. M. (2013). *İş okuluna devam eden ve etmeyen eğitilebilir öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*.Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Avcıoğlu, H. (2007). Examining the effectiveness of a program developed for teaching social skills to hearing impaired students based on cooperative learning.*Educational Sciences: Theory and Practice*.
- Avşar, Z., & Kuter, F. Ö. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197–206.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. (5. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aydoğdu, F. & Gürsoy, F. (2019). Ortaokulların altıncı ve yedinci sınıfında öğrenim gören çocukların sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 119–128.
- Balkıs, M. & Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: güvenilirlik ve geçerlik çalışması.*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1–16.
- Balyan, M. (2009). *İlköğretim 2.kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları. sosyal beceri ve özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi.Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Başaran, S. T., & Yıldırım, K. (2017). Anne ve babaların okul anılarının çocuklarının okula karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi.*Ahi Evran Üniversitesi*

- Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 331–351.
- Bayrak, İ. (2017). *7. sınıf öğrencilerinde internet bağımlılığı taraması ve belirlenen sorunlara yönelik etkinlik önerileri (Gemlik İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramlarının eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198–210.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1–14. doi: 10.1016/j.appdev.2009.05.001
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, volume u: seperation, anxiety and anger*. the international psycho-analytical library, 95:1-429. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. doi: 10.1037/0033-295x.101.4.568
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. doi: 10.1111/1467-9507.00114
- Çağlar, Ş. (2010). *Türkiye’de en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin sonlandırılması: 2014 hedefine doğru yol haritası*.
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelebi, M. & Çopur, K. D. (2019). Öğrencilerin okula yönelik tutumları ile ailenin sosyoekonomik yapısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Niğde ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19). <https://doi.org/10.26466/opus.590974>
- Çelik, N. (2007). *Sosyal becerilerin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çeliker, V. B., & Aşıroğlu, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 11, 43–57.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., & Çiftçi, Z. (2019). Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 1–14.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chebat, J. C. (1986). Social responsibility, locus of control, and social class. *Journal of Social Psychology*, 126(4), 559–561.
- Çiriş, V. (2014). *Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivilidağ, A., Günbayı, İ., & Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 38(8), 683–701.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (1997). *Handbook of gifted education second edition*. doi: 10.1177/001698629804200306
- Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar - tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri, Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1/2), 373–404.
- Comedis, E. J. (2014). The role of social skills in the academic performance of de la salle araneta university freshmen students : creating a culture. *DLSU Research Congress 2014 De La Salle University, Manila, Philippines March 6-8, 2014*, 4, 4–9.
- Çöpoğlu, M. (2018). Türkiye’de çocuk işçiliği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 357–398.
- Coşkun, N. & Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından

- incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*.
- Çalışma, T.C., & Bakanlığı S.G. (2017). Çocuk işçiliği ile mücadele ulusal programı. Ankara: *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı - Çalışma Genel Müdürlüğü*.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155–174.
- Çutuk, Z. A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 505–525.
- Daraee, M., Salehi, K., & Fakhr, M. (2016). Comparison of social skills between students in ordinary and talented schools. *In Selection & Peer-review under responsibility of the Conference Organization Committee (hal.513-521). European: ICEEPSY (Vol.2016, p. 7th.)*
- Dede, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi (mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları Ordu ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Dede, Ö. (2019). *Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ortaokul öğrencilerine göre bilim insanı algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Demir, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. & Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig*, 32, 83–108.
- Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma teorisi’nin kökenleri. *Düze Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 76–90.
- Demirli Yıldız, A. (2015). Mevsimlik tarım işçisi ailelerin 0-6 yaş çocuklarının gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 207–207.
- Deniz, M. E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı

- değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501–522.
- Dilekçi, M. (2020). Mevsimlik tarım işçilerinin temel eğitim çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2(2), 17–32.
- Dural, B. (2018). Mevsimlik göçer-yarı göçer ailelerde çocuğun değeri ve eğitime erişim hakkı. 3. *Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi*.
- Duran, M., Çeliköz, N. & Topaloğlu, A. Ö. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121–137.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160–172.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erikson, E. H. (1980). Young Man Luther. A study in psychoanalysis and history. In *Jefferson lecture in the humanities ; 1973*.
- Ertürk, Y. D. (2012). *Sosyal psikoloji ders notları*.İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Es, M. & Ateş, H. (2004). Kent yönetimi, kentleşme ve göç: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 48.
- Feitosa, F. B., Prette, Z. A. P. D. P., & Prette, A. Del. (2012). Social skills and academic achievement: the mediating function of cognitive competence.*Temas Em Psicologia*, 20(1), 61–70.
- Fındık, M. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin spor yapma düzeylerine göre sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması (Gaziantep ili örneği)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fors, H. C. (2012). Child labour: a review of recent theory and evidence with policy implications.*Journal of Economic Surveys*, 26(4), 570–593. doi: 10.1111/j.1467-6419.2010.00663.x
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 41–54.
- Giddens, A., & Bowlby, J. (1970). Attachment and loss, volume 1: attachment. *The*

British Journal of Sociology, 21(1). doi: 10.2307/588279

- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 33(2), 75–94.
- Gülçubuk, B. (2017). 6331 sayılı tarımda iş sağlığı ve güvenliği kanunu tarımda çalışanlar için bir şey ifade eder mi? *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (2), 573–582.
- Gültekin, S. E. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2017). Görsel sosyoloji üzerinden mevsimlik tarım işçiliğini anlamak : Eskişehir Alpu örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Anadolu*, 17(2), 135–154.
- Güngör, N. B. & Yenel, F. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 18–20.
- Gürses, İ. & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153–166.
- Güven, E. & Erol, İ. L. (2019). 12-14 Yaş Grubu Çocukların Müziğe İlişkin Tutumları İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 174–189. <https://doi.org/10.34137/jilses.584278>
- İçduygu, A., Sirkeci, İ. & Aydıngün, İ. (1998). Türkiye'de içgöç ve içgöçün işçi hareketine etkisi.İçinde: İçduygu, A., Sirkeci İ., & Aydıngün İ. (der.) *Türkiye'de İçgöç: Türkiye'de İçgöç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı 6-8 Haziran 1997 Bolu-Gerede, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları*,207–244.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*.İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal*

- öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.*Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86-86.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar & sosyal psikolojiye giriş (20. Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 19-27.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62. doi: 10.17755/esosder.89344
- Karabıyık, E., vd. (2014). *findık hasadının oyuncuları- batı karadeniz illerinde findık hasadında yer alan mevsimlik gezici tarım işçileri, çocuklar, tarım aracıları ve bahçe sahipleri temel araştırmas.* Kalkınma Atölyesi Yayını, Ankara: Altan Matbaası.
- Karabulut, Ö. (1996). Türkiye’de çalışan çocuklar. *Friedrich-Ebert-Stiftung Vakfı*.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.*Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayurt, Ö. & Akyol, Ö. (2008). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(1), 33-39.
- Keçialan, R. & Ocakçı, A. F. (2018). *Ergenlere yapılan sosyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisi.*2(1), 1-13.
- Keller, J. (2001). Attitude is everything.18/01/2021 tarihinde

https://www.academia.edu/35017989/Attitude_is_everything_by_Keith_Hershell adresinden erişilmiştir.

- Kelleş, F., Kul, M., & Karataş, İ. (2017). Gençlik merkezindeki serbest zaman etkinliklerine katılan bireylerin sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi : Adıyaman ili örneği. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(December), 114–141.
- Keskin, A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarının incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Khanam, R., & Rahman, M. M. (2008). Child labour in developing countries: the role of education, poverty and birth order. *Journal of Social and Economic Development*, 10(2), 173–195.
- Kısa, Ö. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal beceri düzeyleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, Y. & Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163–184.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: role of interest in learning and attitude towards school.*International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(11), 73–100. www.arcjournals.org
- Külekcı, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma* (Vol. 13). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Malinauskas, R. K., & Akelaitis, A. V. (2012). Peculiarities of social competence of future specialists of physical education and sports. *European Researcher, Series A*,(19), 399–402.
- MEB (1961). 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu.
- MEB (2016). Mevsimlik tarım işçileri ile göçer ve yarı göçer ailelerin çocuklarının eğitime erişimleri. 2016/5 Sayılı Genelge.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*,

18(2), 206–224. doi:10.1016/S0885-2006(03)00026-7

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429. doi:10.1177/0013164403063003005
- Moè, A., Pazzaglia, F., Tressoldi, P., & Toso, C. (2009). Attitude towards school, motivation, emotions and academic achievement. *Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation*, 261–276.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. doi:10.1111/sode.12018
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon. sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal beceri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163–179.
- Özbekmezci, Ş. & Sahil, S. (2004). Çukurova yöresindeki mevsimlik tarım işçilerinin yerleşim dokuları ve yaşam üniteleri. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(4), 375–391.
- Özgök, A. & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71–86.
- Özservet, Y. Ç. & Sirkeci, I. (2016). Editörden: çocuklar ve göç. *Göç Dergisi*, 3(1), 1–4. doi:10.33182/gd.v3i1.552
- Parlar, F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıkları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 Yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946–1965.
- Plotnik, R., Geniş, T., Çiftçi, S.D. & Dağ, H. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. Kaknüs Yayınları.
- Rashid, T. (2010). Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 69–78.

- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–660. doi:10.1037/0022-3514.51.3.649
- Riggio, R. E., Tucker, J., & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 10(1), 93–99. doi:10.1016/0191-8869(89)90184-0
- Rotter, J. B. (1966). generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56–67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489–493. doi:10.1037/0003-066X.45.4.489
- Şahan, G. (2003). Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde örgün eğitimde başarının elde edilmesi. *Eğitim ve Denetim*, 1(1), 45–48.
- Samancı, O. & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkökul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573–590.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281–288.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 139–151.
- Seasonal Worker Migration Network. (2012). Tarımda mevsimlik işçi göçü türkiye durum özeti. *Friedrich-Ebert-Stiftung Turkey Office*.
- Semerci Uyan, P. & Erdoğan, E. (2017). *Ben kendim büyüdüm demiyorum. adana'da (mevsimlik gezici) tarım işçilerinin çocuklarının yaşam koşullarının çocuğun iyi olma hali perspektifinden iyileştirilmesi projesi araştırma sonuçları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şen, B. & Kahraman, F. (2012). Oyun hakkının uzağında yaşamak: türkiye'de içgöç ve çocuk emeği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 167–189.
- Şenol, E. (2015). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, S. S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seven, S. (2008). Yedi - sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151–174.
- Siddiqi, F., & Patrinos, H. A. (1995). Child labor: Issues, causes, and interventions. *Human Capital Development and Operations Policy, HCOWP(56)*, 14.
- Şimşek, Z. (2012). Mevsimlik tarım işçilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi araştırması.*Harran Üniversitesi Tıp Sağlığı Anabilim Dalı ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu*.
- Şişman, M. (2019). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.*Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Stolz, H. (2017). Parenting education. *Family Life Education: Principles and Practices for Effective Outreach*. doi:10.1001/jamapediatrics.2017.5668
- TC Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2019). Çocuk işçiliği ve eğitim: öğretmen el kitabı.
- Tabcu, G. (2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiwari, H. K. (2015). Comparative analysis of leadership behavioral preferred by female volleyball players from their coaches. *Indian Journal of Physical Education, Sports and Applied Sciences*, 1(1), 23–31.
- Torndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tunç, E. & Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28–39.
- TÜİK (2019). *Çocuk işgücü anketi*. Ankara
- TÜİK (2021). *İşgücü istatistikleri*. Ankara
- TÜSİAD. (2002). *Türkiye’de işgücü piyasası ve işsizlik*.
- Tüy, S. (1999). *3–6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UNICEF. (2014). *Dünya çocuklarının durumu 2015*.

Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Türk, E., Türkmen, N. & Korkmaz, N. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 183–201.

Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 49–58.

Veresova, M., & Mala, D. (2016). Attitude toward school and learning and academic achievement of adolescents. *7th International Conference on Education and Educational Psychology Attitude*, 870–876. doi:10.15405/epsbs.2016.11.90

Yanık, M. & Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor, Egzersiz & Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 9–19. doi:10.18826/ijsets.95709

Yaşar, S. & Taşar, M. O. (2019). Kavramsal olarak yoksulluk ve türkiye’de yoksullukla mücadele politikalarının etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(38), 119–144.

Yavuz, M. (2019). *Mevsimlik Tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: şanlıurfa ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim.

Yıldırac, N., Gülçubuk, B., Gün, S., Olhan, E. & Kılıç, M. (2003). Türkiye’de gezici ve geçici kadın tarım işçilerinin çalışma ve yaşam koşulları ve sorunları. *Tarım-İş Sendikası Yayınları, Ankara*.

Yıldırım, I. & Akan, D. (2018). İstenmeyen öğretmen davranışları ile öğrencilerin



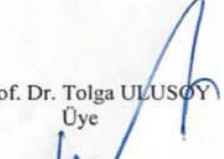
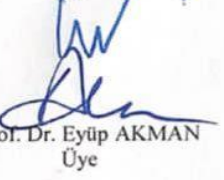
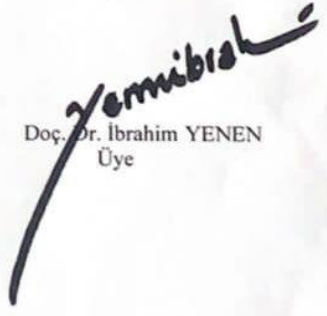
okula yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(May), 88–103. doi:10.17679/inuefd.320275

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yuttutan, A. (2019). *Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula Uyumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	70	25.12.2020
<p>Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Serpil RECEPOĞLU'nun Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Mine DEMİR'in yapmayı planladığı "Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tez Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.</p> <p>Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.</p>		
 Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Başkan		
 Prof. Dr. Yavuz DEMİREL Üye	 Prof. Dr. Kutay OKTAY Üye	
 Prof. Dr. Tolga ULUSOY Üye	 Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Üye	
 Prof. Dr. Eyüp AKMAN Üye	 Doç. Dr. İbrahim YENEN Üye	

EK-2: Sosyal Beceri Ölçeği Anket İzni

14.01.2021

Gmail - ÖLÇEK İZNİ



Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>

ÖLÇEK İZNİ

2 ileti

Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>
Alıcı: basaran@atauni.edu.tr

14 Ocak 2021 16:25

Merhabalar sayın hocam,
İsmim Ayşe Mine DEMİR. Kastamonu Üniversitesi- Eğitim Yönetimi ,Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum ise "Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Sosyal becerileri ölçeceğim yaş grubu ortaokul (5,6,7 ve 8. sınıf) öğrencilerini kapsamakta. Dolayısıyla sosyal becerileri ölçebilmek adına hazırlamış olduğunuz ölçeği kullanmak için izninizi almak istiyorum.
Saygılarımla.

Basaran Gencdogan <basaran@atauni.edu.tr>
Alıcı: Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>

14 Ocak 2021 18:56

Sayın Ayşe Mine Demir
Geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaparak Türkçe'ye uyarlamasını yaptığım Çocuklar için Sosyal Beceri ölçeğini kullanabilirsiniz.
Ekte ölçeği ve makalesini gönderiyorum.

Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Atatürk Üniversitesi
K.K. Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD
Yoncalık-ERZURUM
GSM=05437251288

Kimden: "Ayşe Mine Demir" <c.minedemir@gmail.com>
Kime: basaran@atauni.edu.tr
Gönderilenler: 14 Ocak Perşembe 2021 17:25:26
Konu: ÖLÇEK İZNİ

[Alınılan metin gizlendi]

2 eklenti

SOCIAL SKILLS SCALE SCI.pdf
451K

ÖLÇEĞİN SON HALİ.docx
15K

EK-3: Okula İlişkin Tutum Ölçeği İzni

14.01.2021

Gmail - ÖLÇEK İZNI



Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>

ÖLÇEK İZNI

2 ileti

Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>
Alıcı: abduallahadiguzel@duzce.edu.tr

14 Ocak 2021 16:21

Merhabalar sayın hocam,
İsmim Ayşe Mine DEMİR. Kastamonu Üniversitesi- Eğitim Yönetimi ,Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum ise "Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Okula ilişkin tutumları ölçeğime yaş grubu ortaokul (5,6,7 ve 8. sınıf) öğrencilerini kapsamakta. Dolayısıyla okula ilişkin tutumları ölçeklemek adına hazırlamış olduğunuz ölçeği kullanmak için izninizi almak istiyorum.
Saygılarımla.

Abdullah ADIGÜZEL <abduallahadiguzel@duzce.edu.tr>
Alıcı: Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>

14 Ocak 2021 18:52

Tabiki kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Ayşe Mine Demir <c.minedemir@gmail.com>

Kime: abduallahadiguzel@duzce.edu.tr

Gönderilenler: Thu, 14 Jan 2021 17:21:59 +0300 (EET)

Konu: ÖLÇEK İZNI

[Alıntılanan metin gizlendi]

Bu e-posta mesajı ve ekleri gönderildiği kişi ya da kuruma özeldir ve gizlidir. Ayrıca hukuken de gizli olabilir. Hiçbir şekilde üçüncü kişilere açıklanamaz ve yayınlanamaz. Mesajın yetkili alıcısı değilseniz hiçbir kısmını kopyalayamaz, başkasına gönderemez veya hiçbir şekilde kullanamazsınız. Eğer mesajın yetkili alıcısı veya yetkili alıcısına iletmekten sorumlu kişi siz değilseniz, lütfen mesajı sisteminizden siliniz ve göndereni uyarınız. Gönderen ve Düzce Üniversitesi, bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu, bütünlüğü ve güncelliği konusunda bir garanti vermemektedir. Mesajın içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından, saklanmasından, gizliliğinin korunamamasından, virüs içermesinden ve sisteminizde yaratabileceği zararlardan Düzce Üniversitesi sorumlu tutulamaz.

EK-4: Anket Uygulanan Okulların Anket Onay İzni**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİNE**

21/01/2021

BAŞVURU NO	202101213354560364
ÜNİVERSİTE ADI	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Sosyal Bilimler Enstitüsü-EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BÖLÜM ADI	
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	15247464676
KONU	MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİ VE OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	İĞDIR
KURUM TÖRLERİ	Resmi Ortaokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:Cumhuriyet Mah. İbrahim Bozyel Cad. Alar İş Merkezi 41/24 İğdir- Merkez.- Telefon:(532) 135-8641- Eposta:c.minedemir@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

.Ek listesi.

Tez Önerisi

Veli Onam Formu
Veri toplama araçları


İmza
AYŞE MİNE DEMİR
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile İĞDIR VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-26350463-300-E-2100003879
Konu : Anket Hk.

26.01.2021

İĞDIR VALİLİĞİNE
(İğdir İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 181121014 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Ayşe Mine DEMİR İğdir İli Merkez İlçesinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda anket ile veri toplama çalışması yapmak istemektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

Doç. Dr. İbrahim YENEN
Enstitü Müdürü

Ek: Dilekçe ve Formlar

Belge Doğrulama Kodu: 35TEMAF

Bu belge güvenli elektronik imza ile onatlandırılmıştır.

Belge Takip Adresi:

<http://obys.kastamonu.edu.tr/ERMS/RecordConfirmationPage/Index>

Adres: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Kuzeykent Yerleşkesi Merkez
KASTAMONU
Telefon No
e-Posta: misirlm@kastamonu.edu.tr
Kep Adresi: kastamonu@yemegi.gov.tr

Faks No
İnternet Adresi

Bilgi için

Telefon No

Polis SÖYERTEK
Sağlık Tezisi





T.C.
İĞDIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-44-21561232
Konu : Anket İzni

02.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26.01.2021 tarihli ve 2100003879 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Mine DEMİR "İğdir İli Merkez İlçe İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaokullarda Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmanın covid 19 tedbirlerinden dolayı çevrimiçi uygulanması hakkındaki Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini arz/rica ederim.

Hakan GÖNEN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1.Valilik Oluru
- 2.Anket Soruları

Dağıtım:

Merkez İlçeye Bağlı Ortaokul Müdürlükleri
Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Anket Linki:

https://docs.google.com/forms/d/13yg-OAXcd2XqVEJoTUdiq-ykNzJljo6QIG_w4C5y8Mo/edit

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emek cad. Bahçeli sok. Merkez/İĞDIR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-eby5>

Telefon No : 0 (476) 280 76 34

Bilgi için: Zehra CAN

E-Posta: zehra.can@meb.gov.tr

İnternet Adresi: stratejigelistirme76@meb.gov.tr

Unvan : Şef

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: 4762807650

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 10d9-1c25-33bd-8ea5-4f75 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
İĞDIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-44-21470732
Konu : Anket İzni

01/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Mine DEMİR İğdir İli Merkez İlçesi İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaokullarda Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi İsimli çalışmanın covid 19 tedbirlerinden dolayı çevrimiçi uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hakan GÖNEN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Yusuf CANKATAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Emek.cad.Bahçeli sok.Merkez/İĞDIR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (476) 280 76 34

Bilgi için: Zehra CAN

E-Posta: zehra.can@meh.gov.tr

İnternet Adresi: stratejigelistirme76@meh.gov.tr

Unvan : Şef

Keş Adresi : meh@hs01.kep.tr

Faks:4762807650

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 79de-6216-315f-ba93-985e kodu ile teyit edilebilir.

EK-5: Örneklem Seçilen Ortaokulların İsimleri

Okul adı

Şeyh Edebali Ortaokulu

Şeyh Edebali İmam Hatip Ortaokulu

Şehit Öğretmen Şevki Akgün Ortaokulu

Şehit Öğretmen Şevki Akgün İmam Hatip Ortaokulu

Gülpınar Ortaokulu

İğdır- Merkez/ İMKB Ortaokulu

Suveren İmam Hatip Ortaokulu

Yukarı Çarıkçı Ortaokulu

Şehit Baş komiser Mehmet Parlak Ortaokulu

EK-6: Sosyal Beceri Ölçeği

	HİÇBİR Z aman	Ara SSıra	Bazen	Çoğu Za man	Her Zaman
1. Arkadaşım konuşurken onun yüzüne bakarım.					
2. Arkadaşlarım benden hoşlanırlar ve benimle birlikte olmaktan zevk alırlar.					
3. Birisi benim için iyi şeyler yaptığı zaman ona teşekkür ederim.					
4. Eğer arkadaşlarım beni kızdırırsa onlara ya vururum ya da tekme atarım.					
5. Arkadaşlarıma liderlik yapmaktan hoşlanırım.					
6. Oyun oynarken oyunu kurallarına göre oynarım.					
7. Arkadaşlarımin yanına gidince onları rahat bırakmamı veya yanlarından gitmemi isterler					
8. Oyun oynarken kurallara uygun davranmam.					
9. Arkadaşlarım konuştuğu zaman onları dinlerim.					
10. Arkadaşlarımla oyun oynamaktan ve oyuncaklarımı paylaşmaktan mutlu olurum.					
11. Arkadaşlarımı kazara incittiğim zaman özür dilerim.					
12. Arkadaşlarımı oyun oynarken gördüğüm zaman eğer oynamak istiyorsam ben de oynayabilirmiyim diye sorarım.					
13. Kolayca arkadaş edinirim.					
14. Arkadaşlarımı kasten incittiğim zaman özür dilerim.					
15. Arkadaşlarımin yanına rahatça gelirim ve sohbet edebilirim.					
16. Arkadaşlarım benden hoşlanmazlar.					
17. Arkadaşlarım konuşurken ben ya başkalarıyla konuşurum ya da onun sözünü keserim.					
18. Arkadaşlarım benimle oyun oynamak isterler.					
19. Arkadaşlarımin yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederim.					
20. Arkadaşlarımla oyun oynamak isterim.					
21. Konuşurken çok yüksek sesle konuşurum.					

EK-7: Okula İlişkin Tutum Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okulda kendimi güvende hissediyorum.					
2. Okulda sorumluluk bilinci kazanıyorum.					
3. Okul bana güven vermiyor.					
4. Okul demek sorumsuzluk demektir.					
5. Okulda haksızlık yapılıyor.					
6. Okullu olmak beni güvenilir kılıyor.					
7. Okula gitmek benim için bir tutkudur.					
8. Okul benim için cazibeli bir yer değildir.					
9. Okula gitmek için her türlü fedakârlığa katlanabilirim.					
10. Okulda olmayı çok seviyorum.					
11. Okuldan nefret ediyorum.					
12. Okulda kültürel farklılıklara saygı gösteriliyor.					
13. Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.					
14. Okul önemli bir toplumsal değerdir.					
15. Okullu olmak bana saygınlık kazandırıyor.					
16. Okulsuz bir toplum düşünemiyorum.					
17. Okul toplumsal değerleri yozlaştırıyor.					
18. Okulda hiç sıkılmıyorum.					
19. Okulda kendimi huzurlu hissediyorum.					
20. Okul eğlenceli bir yerdir.					
21. Okul sıkıcı bir yerdir.					