



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERK RİSKLERİNİ ETKİLEYEN
ÖĞRENCİ VE OKUL DÜZEYİNDEKİ FAKTÖRLER

Osman ZORBAZ

Doktora Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERK RİSKLERİNİ ETKİLEYEN
ÖĞRENCİ VE OKUL DÜZEYİNDEKİ FAKTÖRLER

STUDENT AND SCHOOL LEVEL FACTORS AFFECTING
DROP OUT RISKS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Osman ZORBAZ

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Osman ZORBAZ'ın hazırladığı “Lise Öğrencilerinin Okul Terk Risklerini Etkileyen Öğrenci ve Okul D¼zeyindeki Faktörler” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafında Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Arif ÖZER

İmza

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Tuncay ERGENE

İmza

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM
KURT

İmza

J¼ri Üyesi Yrd. Doç. Dr. Gökhan ATİK

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **26 / 01 / 2018** tarihinde uygun gör¼lmüř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, biyoekolojik yaklaşım temelinde okul terki riskine yol açan öğrenci ve okulla ilgili faktörleri belirleyerek bu faktörler arasındaki etkileşimleri incelemektir. Araştırma yordamaya dönük korelasyonel bir çalışma olup katılımcılar iki aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın yedi merkez ilçesinde yer alan liselerden seçkisiz bir yolla 30 okul seçilmiş ve bu okullarda üç sınıf düzeyinden (9. 10. ve 11. sınıf) birer sınıfa ölçme araçlarının uygulaması gerçekleştirilerek toplam 1851 öğrenci ve 30 okuldan veri toplanmıştır. Araştırmada HLM 6 paket programı kullanılarak iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model test edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; okulların terk riski puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır. Öğrenci düzeyi değişkenlerden okul dışında bir işte çalışma, okulu terk eden arkadaş varlığı, antisosyal davranma, çevrenin riskli algılanması ve okula yabancılaşma lise öğrencilerinin okul terki riskini artırırken çevrenin güvenli algılanması, akademik izleme, okula bağlılık ve aile katılımı azaltmaktadır. Sınıf düzeyi ve akademik başarının okul terki riski arasında ise istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur. Okul düzeyi değişkenlerden sınıf düzeyi ile terk riski arasındaki ilişki öğrenci kulübü sayısına bağlı olarak değişmekte olup 9. sınıfta olmaya göre 11. sınıfta olma ile okul terki riski arasındaki ilişki, öğrenci kulübü sayısı fazla olan okullarda daha zayıftır. Disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda yüksek başarılı öğrencilerin terk etme riskleri, düşük başarılılara göre daha azdır. Psikolojik danışman sayısının fazla olduğu okullarda çevreyi fazla güvenli bulan öğrencilerin terk etme riskleri daha düşük iken disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda antisosyal davrananların terk etme riskleri daha yüksektir. Kültürel etkinliklerin fazla olduğu okullarda çevreyi riskli bulan öğrencilerin terk etme riskleri, bu etkinliklerin az olduğu okullara göre daha zayıftır.

Anahtar sözcükler: Lise öğrencileri, okul terki riski, okul olanakları, biyoekolojik yaklaşım, öğrenci-okul düzeyi faktörler, hiyerarşik doğrusal model

Abstract

The aim of this research is to determine student and school level factors that cause dropout risk based on bioecological approach and to examine interactions among these factors. This study is a correlational predictive research. Participants were determined by using two-stage sampling method. 30 schools have been randomly selected among high schools in seven central districts of Ankara in 2016-2017 school year spring semester and data was collected from 1851 students and 30 schools by realizing application of measuring tools to one each of three grade levels (9th, 10th, and 11th grade). Two-stage hierarchic linear model was tested by using HLM 6 packaged software. According to research results, there are statistically meaningful differences among dropout risk averages of the schools. Student level variables which are working in a job without school, having dropout friends, antisocial behavior, risky environment, and school alienation increase dropout risk while secure environment, academic pursuit, school loyalty, and family participation decrease it. There is no statistically meaningful difference among grade, academic achievement and dropout risk. Correlation between class grade and dropout risk changes depending on the number of student clubs in schools and dropout risk is lower in 11th grade classes than 9th grade classes in schools which have more student clubs. In schools which implement more disciplinary punishment, dropout risk of successful students is lower than unsuccessful students. Dropout risks of students who see environment as secure are lower in schools which have more psychological counselors, dropout risks of students who behave antisocial are higher in schools which implement more disciplinary punishment. Dropout risk of students who see environment as risky is lower in schools which have more cultural opportunities than the schools which have fewer opportunities.

Keywords: High school students, school dropout risk, school opportunities, bioecological approach, student-school level factors, hierarchic linear model

Teşekkür

Bu araştırma, araştırmacının dışında birçok kişinin desteği ve çabasıyla yürütülmüştür. Öncelikle bu zorlu sürecin başından sonuna dek her adımda yanımda olan, zamanını, bilgisini ve desteğini hiç esirgemeyen, bana istatistiği sevdiren tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Arif ÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sizinle çalışmak çok keyifliydi Hocam ☺

Tez İzleme Komitemde olmayı kabul ederek tezimin başlangıcından sonuna kadar getirdikleri önerileriyle hem tezimin daha iyi olmasına hem de benim akademik olarak gelişmeye katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Tuncay ERGENE'ye ve Sayın Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT'a çok teşekkür ederim. Tez jürimde bulunan ve araştırmama önemli katkılar getiren Sayın Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökhan ATİK'e içtenlikle teşekkür ederim.

Hacettepe'nin bana kazandırdıkları, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, bilgi ve deneyimleri ile araştırmama yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem ULAŞ'a ve fikirleri ile çalışmama yol gösteren Sayın Arş. Gör. Dr. Seval KIZILDAĞ'a çok teşekkür ederim. Katkılarından dolayı Arş. Gör. Dr. Emine Feyza AKTAŞ'a, Arş. Gör. Muharrem KOÇ'a ve Arş. Gör. Öznur BAYAR'a teşekkür ederim.

Hem doktora eğitimim boyunca hem de tez sürecimde hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, iş yaşamımı kolaylaştırarak eğitim sürecimi hızlandıran başta Sosyal Hizmet Uzmanı Derya KAYMA olmak üzere Ankara Adliyesi 1. Çocuk Mahkemesi değerli çalışanlarının tümüne içtenlikle teşekkür ederim. Yardımlarınızı hiç unutmayacağım.

Yaşamımın her anında bana destek olan sevgi ve emek ile beni yetiştiren canım annem Makbule ZORBAZ'a, babam Ramazan ZORBAZ'a ve ailemin tüm fertlerine sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak; hayatıma anlam katan, sevgisini, dostluğunu her zaman hissettiğim, eşten öte dayanağım, hayat arkadaşım canım eşim Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ'a

ve tez yazma sürecimde hiç huysuzluk yapmayan minik Atlas ZORBAZ'a sonsuz teşekkür ederim. İkiniz de iyi ki varsınız...

Şubat, 2018
Osman ZORBAZ



İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi.....	11
Sayıtlılar	11
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	16
Okul Terki.....	16
Okul Terkini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar	25
İlgili Araştırmalar.....	36
Bölüm 3 Yöntem.....	47
Araştırma Modeli	47
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	47
Veri Toplama Süreci.....	50
Veri Toplama Araçları.....	50
Verilerin Analizi.....	59
Bölüm 4 Bulgular ve Tartışma	61
Bulgular	61
Tartışma	75
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	83
Sonuçlar	83
Öneriler.....	84
Kaynaklar.....	91
EK-A: Öğrenci Demografik Bilgi Formu	110
EK-B: Okul Demografik Bilgi Formu	111
EK-C: Okul Yaşantıları Ölçeği Örnek Maddeleri.....	112

EK-Ç: Çevresel Güvenlik Ölçeği Örnek Maddeleri	113
EK-D: Riskli Davranışlar Ölçeği Antisosyal Davranışlar Boyutu Örnek Maddeleri.....	114
EK-E: Çevresel Risk Ölçeği Örnek Maddeleri	115
EK-F: Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği Örnek Maddeleri	116
EK-G: Okula Yabancılaşma Ölçeği Örnek Maddeleri	117
EK-Ğ: Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Örnek Maddeleri.....	118
EK-H: Gönüllü Katılım ve Aydınlatılmış Onam Formu	119
EK-I: Ebeveyn Gönüllü Katılım ve Aydınlatılmış Onam Formu.....	120
EK-İ: Modelde Sabit Tanımlanan Değişkenlere İlişkin Örnek Grafikler.....	121
EK-J: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	122
EK-K: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	123
EK-L: Etik Beyanı	124
EK-M: Doktora Tez Çalışması Orjinallik Raporu.....	125
EK-N: Dissertation Originality Report	126
EK-O: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	127

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Uygulama Yapılan Liselerin İlçelere Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 2 <i>Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler</i>	49
Tablo 3 <i>Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	51
Tablo 4 <i>Hiyerarşik Doğrusal Modelde Kullanılan Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri</i>	62
Tablo 5 <i>Hiyerarşik Doğrusal Model</i>	64
Tablo 6 <i>Tau Korelasyonlar ve Güvenirlik Kestirimleri</i>	67



Şekiller Dizini

Şekil 1. 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı İl Düzeyine Göre Liselerde Okul Terki Oranı	24
Şekil 2. Okul Terkinin Beş Farklı Yaklaşımla Ele Alınması	27
Şekil 3. Okul Terkinin Öz Belirleme Kuramına Dayalı Motivasyonel Modeli	28
Şekil 4. Süreç-Birey-Bağlam-Zaman Modeli.....	32
Şekil 5. Okul Ortalama (Intercept) Grafikleri.....	65
Şekil 6. Öğrenci Kulübü Sayısına Göre Sınıf ve Okul Terki İlişkisi Grafiği.....	70
Şekil 7. LYS Yerleştirme Yüzdesine Göre Okul Terki Riski ve Akademik başarı İlişkisi.....	71
Şekil 8. Psikolojik Danışman Sayısına Göre Okul Terki Riski ve Çevresel Güvenlik İlişkisi.....	72
Şekil 9. Disiplin Cezası Alma Oranına Göre Okul Terki Riski ve Antisosyal Davranma İlişkisi	73
Şekil 10. Kültürel Etkinlik Oranına Göre Okul Terki Riski ve Çevresel Risk İlişkisi.....	74

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

TÜRK-İŞ: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

USAID: Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Eğitim bir ülkenin sosyal, kültürel ve toplumsal birikiminin formal olarak sonraki kuşaklara aktarımını sağlayan en önemli sistemlerden biri olmakla birlikte, ülkelerin eğitim harcamalarına ayırdıkları paylar arasında farklılıklar gözlenmektedir. OECD (2017) raporuna göre 2015 yılında her bir öğrenci için yıllık eğitime ayrılan kaynak 23 bin dolar ile en yüksek Lüksemburg'a ait iken bunu 17 bin dolar ile İsviçre takip etmektedir. Bu miktar Amerika Birleşik Devletleri'nde 16 bin dolar, Almanya'da 12 bin dolar seviyesindedir. OECD ortalaması 11 bin dolar düzeyinde iken Türkiye yaklaşık 4 bin dolar ile 34 ülke arasında listeye sondan beşinci sırada girebilmektedir. Devletlerin eğitime büyük kaynaklar ayırmasının temelinde, hem toplumsal birikiminin sonraki kuşaklara aktarılması hem de sürdürülebilir bir ekonomi için eğitilmiş personel istihdamının temin edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, bireylerin eğitim seviyesi yükseldikçe nitelikli işgücü sorunu aşmakta, bilimsel ve teknolojik yenilikler hız kazanmaktadır.

Eğitimin devletlerin ekonomilerinin gelişmesi için bir lokomotif gibi işlev görmesinin yanı sıra bireylerin eğitim alma ihtiyacı uluslararası sözleşmelerle de güvence altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. maddesinde bireylerin eğitim hakkı ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir:

“Taraflar devletler çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve ücretsiz hale getirirler. Okula düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar. Eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunarak çağdaş eğitim yöntemleriyle birlikte bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirerek teşvik ederler (sayfa, 22).”

Türkiye bu sözleşmeyi 30 Eylül 1990 tarihinde kabul etmiş, sözleşme 27 Ocak 1995 tarihinde de yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmeden hareketle, çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvence altına alınması, yarar ve

esenliğinin gözetilmesi, çocuk ve ailesinin herhangi bir nedenle ayrımcılığa tâbi tutulmaması amaçlanarak 15.07.2005 tarihinde 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanunun 5/1-b maddesi uyarınca eğitimden yoksun bırakılan çocuklar hakkında eğitim tedbiri uygulanmaktadır. Eğitim tedbiri “çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesini (sayfa 2)” ifade etmektedir. Çocuk Koruma Kanunu Uygulama Yönetmeliğine göre eğitim tedbirine karar verilmesinde Çocuk Mahkemeleri, uygulanmasında ise Milli Eğitim Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı sorumlu tutulmuştur. 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Milli Eğitimin Temel Amaçlarına bakıldığında ise, Türk milletinin tüm fertlerinin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırarak bireyi hayata hazırlamak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı kanun ile 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. Mevzuatta yer alan bu bilgiler ışığında Türkiye’de temel eğitim yasal olarak zorunlu ve ücretsizdir ancak birçok öğrenci, birtakım engeller yüzünden eğitim sürecinden uzaklaşabilmekte, hatta bazen tamamıyla kopmak suretiyle okulu terk edebilmektedirler.

Temel eğitim bir haktır ve sosyal devlet olarak bireylerin eğitim görme ihtiyaçları giderilmelidir. Temel eğitimde ise okul terk oranlarının yüksek olduğu değerlendirilmektedir. Sosyal bir problem olan okul terkini önleyebilmek için devlet önleyici çalışmalar ve politikalar uygulayarak gerekli tedbirleri almalıdır.

Okul terki en temel anlamda öğrencinin mezun olmadan okuldan ayrılması (Entwistle, Alexander ve Olson, 2004; Garrison, 1985; McMillen, Kaufman, Hausken ve Bradby, 1993; McWhirter ve McWhirter, 2004) ve işgücü piyasasına girebilme gerekliliklerini yerine getirememesi (Kaufman, Alt ve Chapman, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Okul terki çoğunlukla ilkokul yıllarında başlayan akademik ve davranış sorunları gibi başarısız okul yaşantılarının yanı sıra sınıf tekrarı ve okul etkinliklerine katılmamanın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Graeff-Martins, Oswald, Comassetto, Kieling, Gonçaves ve Rohde, 2006). Eğitim

sistemi içerisinde herhangi bir sebepten dolayı öğrencinin öğrenim hayatını yarıda bırakması veya sonlandırması istenilen bir durum değildir.

Okulunu terk eden bireyler çeşitli risklerle karşılaşabilirler. Taylı'ya (2008a) göre bu bireylerin göze çarpan özellikleri düşük yaşam kalitesi, düşük nitelikler gerektiren düşük ücretli işlerde çalışma, işsizlik, sosyal açıdan uyumsuzluk, suça ve intihara eğilim olarak sıralanmaktadır. Krohn, Thornberry, Collins-Hall ve Lizotte (1995) uyuşturucu kullanımının okul terkinin artırdığı, bunun yanı sıra öğrencilerin okulunu bıraktıktan sonra daha fazla düzeyde uyuşturucu madde kullandıklarını ve suç davranışlarında artış olduğunu belirtmektedirler.

Okulu terk eden bireyler yaşamlarının sonraki yıllarında sosyal, psikolojik ve ekonomik açıdan çeşitli sorunlar yaşayabilirler (Weatherbee, 2006). Bu bireyler eğitime yapılan harcamaların boşa gitmesine ve milli kaynakların israf edilmesine neden olmaktadır. Bu açıdan okul terki, toplumsal refahın oluşmasında önemli bir risk oluşturmaktadır (Uysal, 2008). Bu çerçevede öğrencinin okulunu terk etmesi ruh sağlığı ve kendine zarar verme davranışları gibi problemlerin artması açısından bireysel olduğu kadar maliyeti ve topluma yansımaları göz önüne alındığında toplumsal açıdan da önemli bir kayıptır.

Birçok ülkenin eğitimle ilgili öncelikli ve çözülmesi gereken sorunlarından biri okul terkidir. Ortaöğretimde mezuniyet oranları okul terkinin anlaşılmasında dikkate değer bir göstergedir. OECD (2017) raporuna göre 2016 yılı itibarıyla 25-34 yaş aralığında liseden mezun olamayan bireylerin ortalaması %16 iken Türkiye'de %45'dir. Bu oranının en düşük olduğu ülke %2 ile Güney Kore'dir. Rusya'da bu oran %5, Polonya ve Slovenya'da %6, Kanada'da %7'dir. En yüksek oranlar ise %53 ile Meksika ve %50 Kosta Rika'ya aittir.

OECD'ye göre okul terkinin anlaşılmasında bir diğer gösterge ise NEET oranlarıdır. NEET (neither in employment nor in education or training) kavramı ne istihdamda ne de eğitim veya öğretimde yer alan bireyleri ifade etmektedir. OECD (2017) raporuna göre 2016 yılı itibarıyla 18-24 yaş aralığında en düşük NEET oranı %5 ile İzlanda'ya aittir. Kanada'da bu oran %12, Portekiz ve İrlanda'da da %19, ABD'de %15'dir. OECD ortalaması %15 iken en yüksek oranlar ise %28 ile İtalya ve %32 ile Türkiye'ye aittir. Bu istatistikler okul terki açısından Türkiye'nin OECD ülkeleri içinde olumsuz bir konumda olduğunu göstermektedir.

Dünyanın en büyük ekonomisi olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri'nde, 2004 yılı eğitim istatistiklerine göre lise öğrencilerinin yaklaşık olarak %25'i başarısız olmuştur. Buna göre, okul terki oranının en yüksek düzeyde olduğu grup akademik başarısı düşük öğrencilerdir. Aynı araştırmaya göre terk riski çoğunlukla Afro-Amerikalılar, İspanyollar ve İngilizce öğrenenler arasındadır. Ayrıca bazı liselerde 9. sınıfta öğrencilerin %50'sinin okulunu terk ettiği belirlenmiştir (Rumberger ve Ah Lim, 2008).

Türkiye'de okul terki oranlarına ilişkin veriler son yıllarda yayınlanmamakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'na göre, 2010-2011 eğitim öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde 1.926.081 öğrencinin öğrenim gördüğü, aynı öğretim yılında 255.827 lise öğrencisinin okulunu bıraktığı, buna göre okulunu terk eden lise öğrencisi oranının %15.94 olduğu görülmektedir. Aynı verilere sınıf düzeyinde bakıldığında ise 9. sınıf düzeyinde okul terk oranı %28.21, 10. sınıf düzeyinde %7.30, 11. sınıf düzeyinde %4.49 ve 12. sınıf düzeyinde %1.56'dır (MEB İstatistikleri, 2012). Görüldüğü üzere terk oranı dokuzuncu sınıflar arasında daha yüksektir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından desteklenen "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar" başlıklı başka bir projede (2013a) okul terkinin nedenleri ile okulu terk eden ergenlerin sosyal ve psikolojik özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde 15 ilde okulunu terk eden 2574 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; liseyi terk eden ergenlerin yarısından fazlası 18 yaşındadır (%51,5). Cinsiyete göre bakıldığında ise liseyi terk edenlerin %65,9'u erkeklerden, %34,1'i ise kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmada okul terki sınıf düzeyinde ele alındığında %63,8'inin 9. sınıfta, %19'unun 10. sınıfta, %10,3'ünün 11. sınıfta, %2,8'inin 12. sınıfta okulu terk ettiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları okul terkinin 9. sınıfta yüksek düzeyde olduğu, bunun altında akademik başarısızlığın ve liseye uyum sorunlarının yattığı şeklinde değerlendirilebilir.

Okul terkinin nedenlerini ele alan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların, okul terki riskini tek bir değişken ile açıklamak yerine değişkenler arasındaki çoklu etkileri belirleme eğiliminde oldukları gözlenmektedir (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins, 2000; Gleason ve Dynarski, 2002; Janosz, Blanc, Bernard, Boulerice ve Tremblay, 2000; Jerald,

2006; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Shannon ve Bylsma, 2006; Yorğun, 2014; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017). Gleason ve Dynarski (2002) okul terkine neden olan risk faktörlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında 40'tan fazla risk faktörü bulmuşlar ve okulu terk eden öğrencilerin %25'inde iki risk faktörünün, %33'ünde üç risk faktörünün okulu terk etmelerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte aynı çalışmada okul terki riski taşıyan öğrencilerin %60'ının mezun olduğu görülmüştür. Benzer şekilde MEB (2013b) verilerine göre okul terki riskinin değerlendirilmesinde, tek faktör okulu terk etme riskini %17,1 oranında artırırken, iki faktör birlikte değerlendirildiğinde bu oran %32,5'e, üç faktörle ise %47,7'ye çıkmaktadır. Bu durum okul terkinin tek bir risk faktörüne bağlı olarak ele alınamayacağına işaret etmektedir (USAID, 2011; Uysal, 2008). Nitekim alanyazın incelendiğinde, okul terkinin nedenlerinin gruplandırıldığı çalışma raporlarına rastlanmaktadır. Shannon ve Bylsma (2006) öğrencilerin okulu terk etmesine neden olan faktörleri eğitimle (okul politika ve uygulamaları, okul yapısı ve ders ödevleri, ders içerik ve öğretimi, okul iklimi ve ilişkiler) ve öğrenciyle (kişisel özellikler, aile, ekonomik ve sosyokültürel) olmak üzere iki kategoride sınıflandırırken; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel (2006) tarafından yapılan araştırmada ekonomik, eğitim sistemi ve okul koşulları, sosyal, kültürel ve ailevi koşullar, bürokratik ve siyasal sebepler olmak üzere dört farklı başlık altında ele alınmıştır. Bu araştırmalardan hareketle okul terki çok boyutlu ele alınması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul terki birçok faktörle ilişkili olabildiği gibi temelde okul sistemi içerisinde oluşan bir olgu olduğu için okul ile ilgili faktörlerden de kaynaklanabilir. Örneğin, Fetler'e (1989) göre okulun eğitim kalitesinin düşük olması terk riskini artırmaktadır. Lee ve Burkam'ın (2003) 190 lisede 3840 öğrencinin katılımıyla yaptıkları araştırma sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Buna göre, öğrenci sayısının fazla olmasının (1500'ün üstünde öğrencisi olan okullarda) terk riskini artırdığı ancak müfredat yapısının uygun olmasının, eğitim kalitesinin yüksek olmasının ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin bulunmasının ise terk riskini azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca Fine'a (1991) göre okulda etkili psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bulunması terk riskini azaltmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde okul terkine neden olan risk faktörleri detaylı bir şekilde araştırıldığı ancak süreci kuramsal olarak açıklama çalışmalarının yetersiz

kaldığı görülmektedir. Bu durumun okul terki kavramının çok farklı değişkenlerle ilişkili olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu konuda temel araştırmalardan biri olan Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) tarafından yapılan çalışmada, okul terki beş temel kuramsal bakış açısı (Genel Uyumsuzluk Yaklaşımı, Uyumsuz Grup Üyeliği Yaklaşımı, Okul İlişkileri Yaklaşımı, Zayıf Aile Yapısı Yaklaşımı, Bireysel Zorluklar Yaklaşımı) ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, beş yaklaşım düzeyinde de okul terkinin oluşmasında akademik başarısızlığın belirleyici olduğu ve okul terkinin nedenlerinin doğrudan akademik başarı üzerine etki ettiği belirlenmiştir. Çalışmada, değişik araştırma sonuçlarıyla desteklenerek ele alınan yaklaşımların her birinin okul terkini açıklamada anlamlı katkılarının olduğu, ancak tek başına hiçbirinin bu süreci açıklamada yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Okul terkinin anlaşılmasına yönelik başka kuramsal açıklamalar da mevcuttur. Zorlanma kuramı, kontrol kuramı, biyoekolojik yaklaşım en sık kullanılan kuramsal yaklaşımlar içerisinde fakat biyoekolojik bakış açısının dışındaki kuramsal açıklamalar daha çok öğrencilerin bireysel özelliklerine odaklanmakta ve okul terkinin oluşumunda önemli olduğu düşünülen sosyal çevre ihmal edilmektedir. Oysa ki okul terkinin değerlendirilmesinde öğrencinin sosyal çevresi ile olan etkileşimi de ele alınmalıdır. Bu değerlendirme; öğrencinin kişisel özellikleri, aile özellikleri, okulun yapısal özellikleri ve okul iklimi, akran etkisi gibi faktörleri de içermelidir. Bundan dolayı okul terkini sadece öğrencinin bireysel davranışı olarak ele almak, bu sorunun doğru değerlendirilmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bir diğer ifadeyle okul terkinin çok boyutlu bir yapı sergilemesi bu sorunu daha kapsamlı bir bakış açısı ile ele almayı gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin doğrudan eğitim yaşamları ile ilişkili olan koruyucu ve risk faktörlerinin anlaşılması için daha kapsamlı bir kuramsal çerçeve sağlayan biyoekolojik bakış açısı (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994) okul terki çalışmalarına ışık tutmaktadır. Aynı zamanda bir sistem yaklaşımı olan biyoekolojik yaklaşım bireyi sistemin merkezine koyarak bireyin kalıtsal özelliklerini de dikkate almaktadır. Bireyin çevresinde onu etkileyen birçok yakın ve uzak sistem yer almaktadır. Bu sistemler birey üzerinde doğrudan veya dolaylı etkilere sahiptir. Bu çerçevede biyoekolojik yaklaşım okul terkinin anlaşılmasında diğer kuramsal yaklaşımlara göre önemli katkılar sağlayabilir.

Okul terkinin önlenmesinde daha önce bahsedilen ulusal ve uluslararası alanda kabul edilen yasal düzenlemeler önemli yer tutmaktadır. Aynı zamanda, bu sorunun önlenmesinde farklı düzeylerde okul terkine yol açan faktörlerin anlaşılmasını da gerektirmektedir. Okul terki ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu sorunun birçok ekolojik düzeyde yer alan çeşitli faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir (Coutts, 2007; Doren ve Murray, 2014; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Helm, 2002; Hess, 2000; Lohrman, 2008; Tyler, 2011; Valerius, 2005; Whannell ve Allen, 2011; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017; Zackey; 2013). Bundan dolayı, araştırmacılar (örneğin, Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017; Zackey; 2013) okul terkinin doğru bir şekilde ele alınabilmesi ve etkili okul terkinin önleme programlarının geliştirilebilmesi için çok düzeyli değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler ancak okul terki ilgili alan yazında daha çok bireysel özelliklere odaklanıldığı gözlenmektedir.

Öğrencilerin okulu terk etmelerine ilişkin risk ve koruyucu faktörlerinin farkına varılması yapılacak önleme çalışmalarında önemli yer tutmaktadır. Bununla birlikte okul terkinin büyüyen bir sorun olmasına karşın, Türkiye’de sınırlı sayıda araştırmada ele alındığı ve yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu çerçevede okul terki olgusunun daha net anlaşılabilmesi için biyoekolojik yaklaşım doğrultusunda daha geniş yelpazede ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında okul terki riski, öğrenci düzeyindeki değişkenler ile okul düzeyindeki değişkenler birlikte ele alınarak daha sistematik bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul terki eğitim sistemlerinin önemli bir sorunu olmasının yanı sıra ülkelerinin ekonomik gelişmelerinin önünde engelleyici bir set gibi durmaktadır. Türkiye’de 1950’li yıllardan beri öncelikle eğitim sistemi içerisinde yer almaya başlayan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı (Doğan, 1996), 2017 itibari ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 25.000’den fazla alan çalışanı (PDRDER, 2017) ile öğrencilerin okulu terk etmelerinin önlenmesinde aktif rol alabilir. Taylı’ya (2008b) göre okul psikolojik danışmanının almış olduğu eğitim ve mesleki yeterliklerinden dolayı okullarda önemli sorumlulukları bulunduğundan okul terki riskinde olan öğrencilerin belirlenmesinde, müdahale edilmesinde ve yönlendirilmesinde anahtar

konumda olması beklenmektedir. Bu çerçevede somut, önlenebilir gibi görünen okul terkinin önüne geçilebilmesi için kapsamlı akademik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır ancak Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında; ikisi doktora tezi olmak üzere altı lisansüstü teze (Karacabey, 2016; Özgü, 2015; Sütçü, 2015; Tatar, 2016; Uslu, 2017; Yorğun, 2014), okul terkinin Türkiye’deki yaygınlığını belirlemeye yönelik yapılan dört proje çalışmasının sonuçlarına ve sınırlı sayıda akademik makaleye (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Akuçar, 2015; Behhan ve Dalgıç, 2012; Bülbül, 2012; Ergün, 2014; Köse, 2014; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Polat, 2014; Şimşek, 2011; Tamer, 2013; Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; Taylı, 2008a, 2008b; Tunç, 2011; Uysal, 2008) ulaşılmıştır. Okul terki riskinin öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerle ele alındığı bu araştırma, bu yayın açığının kapanmasına yardımcı olabilir.

Çevresel faktörler bireylerin davranışlarında ve ilişkilerinde önemli olmasından dolayı, bu faktörlerin etkilerinin araştırılabilmesi daha ileri istatistiksel analizlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Çok düzeyli hiyerarşik doğrusal modeller bu analizlere örnek verilebilir ancak bu analizler Türkiye’de sosyal bilimler alanında sık kullanılmamaktadır. Luke’e (2004) göre daha önceki araştırmalarda buna benzer istatistiksel analizler kullanılmadığı için araştırmacılar insan davranışının karmaşık yapısını ele alamamışlardır. Bu yöntem aynı zamanda biyoekolojik yaklaşımın düzeylere ayırma işleyişine de uygun düşmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model kullanarak okul terki kavramının çok boyutlu yapısının daha net ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Çevresel faktörlerin okul terki etkilerinin araştırılması, okul terkinin sistemsel boyutlarını ortaya çıkararak dünya çapında yapılan çalışmalara katkı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul terki ile ilgili yapılan çalışmaların verilerinin çoğunun batı ülkelerinde toplandığı gözlenmektedir. Oysaki OECD, UNICEF ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların raporları incelendiğinde okul terkinin az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde daha yaygın olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle çevresel etkilerden dolayı diğer kültürlerde okul terki etkileyen faktörlerin çok düzeyli araştırmalarla incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada okul terki etkileyebilecek olan çevresel faktörler ve bireysel faktörler birlikte ele alınarak Türkiye için okul terki etkenleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Lise öğrencilerinde okul terki birçok farklı nedenden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenlerden bireysel özelliklere ilişkin olanları önemli bir yere sahiptir ancak çevresel faktörlerin etkisinin dikkate alınmaması okul terkinin çok düzeyli bir açıdan değerlendirilmesini engelleyebilir ve okul terkinin olası nedenleri yeteri kadar anlayılamayabilir (Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017). Okul terkinin önlenmesine yönelik etkili programlarının geliştirilmesi de, bu sosyal çevrenin doğru şekilde anlaşılması ile ilişkilidir. Okul terkininin birçok farklı nedenden kaynaklanıyor olmasından dolayı, araştırmacılardan farklı ekolojik sistemler içerisinde yer alan ve okul terki sürecini etkileyen faktörleri fark etmeleri beklenmektedir.

Son yıllarda lise öğrencilerinin okul terki riski ile ilgili aile, okul ve akran etkisi gibi bazı ekolojik faktörlerin etkilerini araştırmaya yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Coutts, 2007; Doren ve Murray, 2014; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Helm, 2002; Hess, 2000; Lohrman, 2008; Tyler, 2011; Valerius, 2005; Whannell ve Allen, 2011; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017; Zackey, 2013). Okul terkinin çok düzeyli bağlamlar içerisinde incelemeye yönelik araştırmalarda artış gözlenmektedir ancak Türkiye’de var olan çalışmalar incelendiğinde hepsinin öğrenci düzeyindeki faktörlere odaklandığı gözlenmektedir. İlk kez Türkiye’de okul terki riskinin hem öğrenci hem de okul bağlamında ele alınması bu araştırmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Alanyazınla paralel olarak, bu çalışmada biyoekolojik yaklaşım (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994) kuramsal bir bakış açısı olarak ele alınarak lise öğrencilerinin okulu terk etmelerinde etkili olan öğrenci ve okul düzeyi faktörlerinin anlaşılması açısından önceki çalışmalara önemli bir katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Okul terkinin doğru bir şekilde anlaşılması bu olayların ne kadar etkili bir şekilde önlenmesi ile ilgilidir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları okul terkinin etkili bir şekilde önlenmesi için etkili programların hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra çalışmanın önemli noktalarından bir diğeri, okul düzeyinde okul terki riskine etki eden birçok faktörü bir araya getirmesidir. Önceki çalışmalarda (Doren ve Murray, 2014; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Whannell ve Allen, 2011; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017) bu faktörlerden bazılarına (öğrenci sayısı, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, okulun fiziki özellikleri, kültürel etkinlikler gibi) odaklanılsa da, bu çalışmada söz

konusu değişkenlerin yanı sıra okulun üniversiteye öğrenci gönderme oranı, öğrenci kulübü sayısı gibi değişkenlerde eklenerek okul terki kavramı daha kapsamlı ele alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın okul düzeyinde elde edilen sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılacak yeni okullara veya mevcut okullardaki fiziki koşulların ve okul olanaklarının iyileştirilmesi konusunda yol gösterici olabilecektir. Bu bağlamda okul sistemi içerisinde öğrencilere yönelik fiziki koşullar düzeltilebilir, kültürel etkinlikler artırılabilir ve okullar öğrenciler için daha çekici hale getirilebilir. Bunların yanı sıra araştırmanın bulgularına dayalı olarak müfredat veya sosyal ve kültürel çalışmalar yeniden şekillendirilebilir.

Uygulamacılar açısından araştırmanın sonuçları önemli katkılar sağlayabilir. Buna göre bulguların okul psikolojik danışmanlarına okul terki riskinin nedenlerini ve okul terkini etkileyen faktörleri anlamada ve baş etmede uygun önleme stratejilerinin planlanması konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarından okullarda mevcut koşulların düzenlenmesinde, alınacak tedbirlerin belirlenmesinde ve okul terki ile ilgili veli, öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılacak olan bilgilendirme ve destek çalışmalarında yararlanılması umulmaktadır.

Sonuç olarak; okul terkinin gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda birçok olumsuz sonuca yol açabileceği düşünüldüğünde, bu davranışla ilişkili faktörlerin ortaya konulmasının, yordanmasının ve önlenmesinin birey ve toplum için önemi net bir biçimde anlaşılabilir. Bu bağlamda, araştırmada okul terkinin yordanmasına ilişkin öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler ele alınmış ve bu değişkenlerin okul terki riski üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanlara terk riski altında olan lise öğrencilerinin belirlenmesi ve uygulayacakları programları planlamaları ve düzenlemeleri konularında, araştırmacılara gelecekte yapacakları çalışmalarda, politikacılara eğitim politikalarının belirlenmesinde ve profesyonellere psikolojik danışman eğitiminde yol göstermesi adına, psikolojik danışma ve rehberlik alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin bireysel özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı, disiplin cezası alma, okul dışında bir işte çalışma, yaşanılan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, okul terki yapan kardeş bulunması, okul terki yapan yakın arkadaş bulunması, antisosyal davranma, çevresel güvenlik, çevresel risk, akademik izleme, akademik motivasyon, okula bağlılık, okula yabancılaşıma, aile katılımı, öğretmen katılımı) ve okul ile ilgili özelliklerin (okul türü, öğrenci sayısı, dersliklerdeki ortalama öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okul olanakları (fiziki özellikleri), LYS (üniversiteye) yerleştirme oranı, okulun yaptığı projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, disiplin cezası alan öğrenci sayısı, okulun başarı ortalaması, okulun aylık gelir ortalaması) öğrencilerin okul terki riski ile ilişkisini incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda “Okul ve öğrenci düzeylerindeki farklılıklar öğrencilerin okul terki risklerinde nasıl bir değişime yol açmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

Alt Problemler. 1. Okulların terk riski puan ortalamaları (intercept) arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık var mıdır? 2. Okulların regresyon denklemlerinin ortalamaları (intercept ve slope) nedir? 3. Regresyon denklemleri bir okuldan diğerine (intercept ve slope'lardaki değişim) ne kadar değişmektedir? 4. Okul-içi ortalama terk riski puanı (intercept) ile yordayıcılar – terk riski (slope'lar) arasında bir ilişki var mıdır? 5. İkinci düzey değişkenler, ortalama terk riskini (intercept) istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır? 6. İkinci düzey değişkenler, okul-içi eğimleri (slope) istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır? 7. Kesim (intercept) ve eğimlerdeki (slope) değişimin ne kadarını ikinci düzey değişkenler tarafından açıklanmaktadır?

Sayıtlar

1. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, ölçmeyi amaçladıkları nitelikleri yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olarak ölçmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

3. Öğrencilerin okulu tamamlama arzusuyla okula kaydolup devam ettikleri varsayılmıştır.

4. Araştırmanın okul düzeyinde yer alan değişkenlerine ilişkin veriler okul yönetimlerinden elde edildiğinden bu değişkenlere ilişkin kayıtların düzenli olarak tutulduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016 – 2017 öğretim yılında, Ankara ilinde araştırmaya katılan lise öğrencileri ve bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların özellikleri ile sınırlıdır. Elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip okullara ve öğrencilere genellenebilir.

2. Uygulama yapılan okullarda lise son sınıflar için uygulama izni verilmemesinden dolayı bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere uygulama yapılmamıştır.

3. Doktora tez süresinin sınırlı olması nedeniyle farklı terk tiplerinde risk taşıyan öğrencilerle ve öğrencilerin aileleriyle uygulamalar yapılmamış, araştırmanın değişkenlerine temel oluşturan bilgiler öğrencilerden ve okul yönetimlerinden elde edilen verilerle yetinilmiştir. Biyoekolojik yaklaşım gibi birçok ekolojik katmanı bulunan kuramsal bir yaklaşım çerçevesinde ele alınan bu araştırmada terkin sadece öğrenciden ve okuldan elde edilen değişkenlerle tanımlanmış olması bu araştırmanın bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır.

Tanımlar

Okul Terki. Araştırmada okul terki, resmi onaylı diploma olmaksızın eğitimin sonlandırılması şeklinde tanımlanmıştır (McMillen, Kaufman, Hausken ve Bradby, 1993). Okul terki davranışı ile ilgili olarak risk grubundaki lise öğrencilerini tespit etmek amacıyla araştırmada Yorğun (2014) tarafından geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği toplam puan alınarak kullanılmıştır (EK-C). Ölçekten alınan puanların yüksekliği, öğrencinin okulu terk etme riski taşıdığı anlamına gelmektedir.

Disiplin Cezası Alma. Öğrencinin lise öğrenimi sırasında okul disiplin kurulu tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili

maddeleri uyarınca; kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma ve okul değiştirme cezalarından en az birini almış olmak olarak tanımlanmaktadır.

Yaşanılan Yer. Öğrencinin anne ve babasıyla birlikte yaşayıp yaşamadığına ilişkin bilgiyi içermektedir.

İşte Çalışma. Öğrencinin okul dışında ücret karşılığı bir işte çalışıp çalışmadığını ifade etmektedir ancak öğrencinin öğrenim dönemi dışında, bir diğer ifadeyle ara tatil veya yaz tatillerinde bir işte ücret karşılığı çalışması öğrencinin öğrenimini engellememesi nedeni ile bu kavramın dışında tutulmuştur.

Çevresel Güvenlik. Ergenin yaşadığı sosyal çevreyi ne derece güvenli bulunduğuna ilişkin algısını ifade etmektedir. Araştırmada çevresel güvenlik Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından geliştirilen Çevresel Güvenlik Ölçeğiyle (EK-Ç) ölçülmüştür. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, öğrencinin yaşadığı sosyal çevreyi güvenli algıladığı anlamına gelmektedir.

Çevresel Risk. Öğrencinin yaşadığı sosyal çevreyi ne derece riskli bulunduğuna ilişkin algısını ifade etmektedir. Araştırmada çevresel risk Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından geliştirilen Çevresel Risk Ölçeğiyle (EK-E) değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, öğrencinin yaşadığı sosyal çevreyi riskli algıladığına işaret etmektedir.

Antisosyal Davranış. Saldırganlık, hırsızlık, eşyalara zarar vermek gibi çeşitli davranışları içeren; normlara, değerlere ve toplumun prensiplerine aykırı davranışlarda bulunmayı ifade etmektedir (Nicholson ve Ayers, 2004). Araştırmada antisosyal davranışlar, Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilen Riskli Davranışlar Ölçeğinin (EK-D) antisosyal davranışlar boyutundan alınan puanlarla değerlendirilmiştir. Bu boyuttan alınan puanların yüksek olması antisosyal davranışların yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Akademik İzleme. Öğrencilerin öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından başarılarını artırmak amacıyla akademik çalışmalara yönlendirilmelerine ilişkin algılarını ifade etmektedir (Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2015). Akademik izleme kavramı araştırmada Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeğinin (EK-F) akademik izleme boyutundan elde edilen puanlarla ölçülmüştür.

Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, öğrencinin akademik izleme algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Akademik Motivasyon. Okulda akademik görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan güdülenmenin elde edilmesine ilişkin algıyı ifade etmektedir. Araştırmada akademik motivasyon Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeğinin (EK-F) akademik motivasyon boyutundan elde edilen puanlarla değerlendirilmiştir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, öğrencinin akademik motivasyon algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Okula Bağlılık. Öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi ve okulun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlanmaktadır (Finn, 1993). Bu araştırmada okula bağlılık kavramı Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeğinin (EK-F) okul bağlılığı boyutundan elde edilen puanlarla ölçülmüştür. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, öğrencinin okul bağlılığı algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Okula Yabancılaşma. Öğrencinin okul ve öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek öğrenciye anlamsız hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Sidorkin, 2004). Araştırmada okula yabancılaşma kavramı Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir (2015) tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeğinden (EK-G) toplam puan alınarak elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Bu ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Aile Katılımı. Öğrencilerin akademik yaşantılarına anne ve babaların akademik desteğini ve katılım düzeyine ilişkin öğrencinin algısını ifade etmektedir (Dündar, 2014). Araştırmada aile katılımı kavramı Dündar (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin (EK-Ğ) algılanan anne baba akademik izleme ve algılanan akademik destek boyutlarından elde edilen puanlar ile ölçülmüştür. Boyuttan alınan yüksek puanlar lise öğrencilerinin anne-babalarının onların akademik yaşantılarına katkılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen Katılımı. Öğretmen katılımı, öğrencilerin akademik yaşantılarına öğretmenlerin akademik desteğini ve katılım düzeyine ilişkin öğrencinin algısını

ifade etmektedir (Dünder, 2014). Bu araştırmada öğretmen katılımı kavramı Dünder (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin (EK-Ğ) algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek boyutlarından elde edilen puanlarla değerlendirilmiştir. Boyuttan alınan yüksek puanlar öğretmenlerin, lise öğrencilerinin akademik yaşantılarına katkılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Okul Olanakları. Okulun fiziki özelliklerinin (bilgi teknolojileri sınıfı, fen laboratuvarı, atölye-işlik, yemekhane, kantin, müzik sınıfı/odası, resim sınıfı/odası, spor salonu, kütüphane, konferans salonu) varlığını ve bu özelliklerin öğrencilerin eğitimleri için aktif kullanımını ifade etmektedir.

LYS (Üniversite) Yerleştirme Oranı. 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul düzeyinde, üniversiteye giriş sınavına giren öğrenci sayısı ile yerleşen öğrenci sayısının bölümünden elde edilen oranı ifade etmektedir.

Proje Sayısı. Okuldaki öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmaya yönelik olarak son beş yıl içerisinde okulda yapılan yurt içi veya yurt dışı proje sayılarını ifade etmektedir.

Okulun Başarısı. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin son eğitim ve öğretim döneminde aldıkları not ortalamalarının ortalaması o okulun başarısını ifade etmektedir.

Okul Aylık Geliri. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerinin ortalaması o okulun aylık gelirini belirtmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul terkinin tanımı, nedenleri, yaygınlığı ve önlenmesi açıklanmıştır. Ardından okul terki ile ilgili kuramsal yaklaşımlara değinilmiş ancak araştırma kapsamında okul terki biyoekolojik yaklaşım çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı için bu yaklaşıma daha geniş düzeyde yer verilmiştir. Son olarak ilgili araştırmalar özetlenmiştir.

Okul Terki

Tanım. Alanyazında okul terki en temel anlamda öğrencinin mezun olmadan bir diğer ifade ile resmi bir diploma almadan okuldan ayrılması (Entwistle, Alexander ve Olson, 2004; Garrison, 1985; McMillen, Kaufman, Hausken ve Bradby, 1993; McWhirter ve McWhirter, 2004) ve işgücü piyasasına girebilme gereklilikleri yerine getirememesi (Kaufman, Alt ve Chapman, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

OECD raporlarında okul terki alanyazındaki tanıma benzer olarak zorunlu öğrenim dışına çıkarak resmi bir diploma almadan okuldan ayrılma ve iş bulma yeterliklerini yerine getirmeme vurgulanmakla birlikte okul terkinin anlaşılmasında NEET (neither in employment nor in education or training) kavramı daha önemli görülmektedir. Bu kavrama göre göre işsizlik ve istihdam oranları bireylerin işgücü piyasasına ne düzeyde girdiklerinin önemli göstergelerindedir. Genç bireylerin özellikle işgücü piyasasına girişlerini ertelemeleri ve çalışmamaları yüksek bir olasılıktır. Bu çerçevede, ne istihdamda ne de eğitim veya öğretimde (NEET) yer alan gençlerin oranı okul terkinin anlaşılmasında daha iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (OECD, 2017).

UNICEF çocuklarla ilgili hazırladığı raporlarda okul terki kavramı yerine “okul dışı çocuk” kavramını kullanmayı tercih ederek okul terk eden çocukların eğitimden yoksun bırakılmaları vurgulanmaktadır. Türkiye 2010 yılından bu yana UNICEF ile UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün ortak koordinasyonu ile yürütülen Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişiminin (OOSC) katılımcısı 25 ülke arasındadır. Bu girişime göre okul terki, temel eğitim düzeyi temel alınarak beş yaşından başlamak üzere okula kaydolmayan (kalıcı veya geçici biçimde), geç kaydolan, kaydolup da devam etmeyen, sık devamsızlık gösteren ve/veya okul

performansında diğerlerinden önemli ölçüde geri kalan ve bu nedenle eğitimini tamamlayamama riskiyle karşılaşan çocukları kapsamaktadır (UNICEF, 2015).

Okul terki uluslararası kuruluşlar tarafından farklı şekilde ele alındığı gibi ülkeler arasında da farklı şekilde tanımlanmaktadır. Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, ve Polesel'e (2011) göre okul terki Kanada'da liseyi başarıyla bitirememek ve herhangi bir eğitime katılmama olarak tanımlanırken Almanya'da resmi bir yükseköğretim sertifikası almadan okulu terk etmek olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra Norveç'te yükseköğretimi son yılından önce terk etmek ya da sonunda kadar devam edip mezuniyet için gerekli başarı koşullarını yerine getirememek olarak tanımlanırken İngiltere, İskoçya ve Finlandiya'da herhangi bir yükseköğretim diploması almamak ve bir eğitim ya da işe girmemek olarak tanımlanmaktadır. ABD'de ise okul terki bir lise ve dengi okul diplomasına sahip olmamak olarak tanımlanmaktadır.

Ülkelerin okul terkine ilişkin tanımları göz önüne alındığında zorunlu eğitim sistemlerinin kapsamı ve eğitim politikalarına paralel olarak değişiklik gösterdiği ileri sürülebilir. Türkiye'de yasal mevzuat düzeyinde resmi olarak yapılmış bir okul terki tanımına ulaşılamamıştır. Bununla birlikte açıköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okul terki konusu olup olmadığı da tartışma konusudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim raporlarında okullaşma oranı hesaplanırken açık öğretime geçiş yapan öğrenciler dâhil edilirken 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren okullaşma oranlarının hesaplanmasında kullanılan öğrenci sayılarına açıköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmemiştir (MEB İstatistikleri, 2017). Bu durum açıköğretim öğrencilerin okul terki yapan öğrenciler olarak tanımlandığı algısını oluşturmakla birlikte Türkiye'de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim göz önüne alındığında okul terkinin tanımlanması daha fazla önem arz etmektedir.

Nedenleri. Okul terki, bir ülkenin var olan veya gelecekte karşılaşılabileceği sorunların en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Graeff-Martins, Oswald, Comassetto, Kieling, Gonçalves ve Rohde (2006). Bunun yanı sıra daha öncede ifade edildiği gibi birçok faktörle ilişkilidir. Biyoekolojik yaklaşım çerçevesinde ele alınan bu araştırmada okul terki riskinin nedenleri bireysel ve çevresel olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

Bireysel Nedenler. Akademik başarısızlık okul terkini yordayan en önemli değişkenlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Alexander, Entwistle ve Kabbani, 2001; Enguita, Martinez ve Gomez, 2010; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Franklin ve Trouard, 2016; Goldschmidt ve Wang, 1999; Rumberger, 1995; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017). Agnew'e (1992) göre düşük akademik başarı öğrencinin öz saygısını zedelemekte, kontrol kaybı hissi uyandırmakta ve bunun sonucu olarak da okul terki gerçekleşmektedir. Düşük akademik başarının bir sonucu olarak artan okula devamsızlık da okul terkiyle sonuçlanabilir (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002). Düşük akademik başarı ve devamsızlığın yanı sıra, sınıf tekrarı, disiplin sorunları, öğretmenler veya akranlarla ilişkisel sorunlar, okula geç gelme ve okul ortamına uyum sağlayamama gibi faktörler de okul terki riskinin artmasında önemli rol oynamaktadır (Bridgeland, Dilulio ve Morison, 2006; Croninger ve Lee, 2001; Fine, 1986; Goldberg, 1999; Jordan, Lara ve McPartland, 1996; Sezer, 2007; Shuger, 2012).

OECD (2017) raporları incelendiğinde ülkelerin hemen hemen tümünde kız öğrencilerin mezuniyet oranlarının erkeklerinkinden daha fazla olduğu, başka bir deyişle, erkeklerde terk riskinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, 2014; Borgna ve Struffolino, 2017; Doll, Eslami ve Walters, 2013; Fan ve Wolters, 2014; Franklin ve Trouard, 2016; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon ve Church, 2017; Sneyers ve Witte, 2017; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017). Özer'e (1991) göre erkeklerde terk riskinin fazla olması, gelir getirici işlerde çalıştırılabilme olanaklarının daha fazla olmasıyla ilişkilidir. Bununla birlikte alanyazında kızların terk oranının daha fazla olduğu (Croninger ve Lee, 2001; Goldschmidt ve Wang, 1999) az sayıda çalışmalara da rastlanmıştır.

Okul terki sıklıkla lisenin ilk yıllarında yaşanmaktadır (Cauley ve Jovanovich, 2006; Hertzog ve Morgan, 1999). MEB'in (2013b) verileri de bu araştırmaları desteklemektedir. Buna göre 2011 yılında liselerde terk oranı %16 iken, dokuzuncu sınıflarda okulu terk edenlerin oranı %28'dir. Bu durumun ortaokuldan liseye geçişte yaşanan uyum sorunlarının yanı sıra dokuzuncu sınıf öğretim müfredatının yoğun olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencinin dokuzuncu sınıfta sergilediği akademik performans onun tüm eğitim yaşamını şekillendirebilmektedir. Sınıf düzeyinin yanında yaş da okul

terkinin önemli yordayıcılarından birisidir. Özellikle aynı sınıfa devam eden öğrencilerden yaşları arkadaşlarından büyük olanlar okul terkinde daha yatkındırlar (Suh ve Suh 2001; Şirin, Özdemir ve Sezgin, 2009).

Sınıf tekrarı da okul terkinin anlaşılmasında önemli değişkenlerden birisidir. Rumberger'e (1995) göre sınıf tekrarı en önemli terk yordayıcısıdır. McMillen ve Kaufman (1997) tarafından yapılan araştırmada öğrenim hayatı boyunca en az bir yıl sınıf tekrarı yapanların terk etme oranının, sınıf tekrarı yapmayanlara göre terk riski iki kat daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Antisosyal davranışların okul terkinin önemli yordayıcısı olduğuna dair araştırmalara rastlanmıştır (Christle, Jolivette ve Nelson, 2007; Falch, Borge, Lujala, Nyhus ve Strom, 2010; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly, 2006; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon ve Church, 2017). Bu çalışmaların yanı sıra, bazı araştırmalarda hem suç davranışının hem de madde kullanımının okul terki riskini yordadığı belirlenmiştir (Fagan ve Jones, 1984; Thornberry, Lizotte, Krohn ve Farnworth, 1990). Buna ek olarak, Janosz ve LeBlanc (1996) diğer değişkenler (cinsiyet, aile geçmişi ve akademik faktörler) kontrol edildiğinde madde kullanımı ve suç davranışının okul terki ile doğrudan ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç antisosyal davranışların okuldan uzaklaştırılma cezaları almalarına, kuralların belirgin okul ortamında sıkılıp okuldan kaçmalarına, suç davranışının tekrarlanmasına bağlı olarak da okuldan ilişkilerinin kesilmesi şeklindeki yaptırımlara maruz kalmaya bağlı olabilir.

Çevresel Nedenler. Ailelerinin sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin okulla mücadele edebilecek ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklarla daha az donanımlı oldukları için okul terki riskine daha yatkındırlar (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997; Chen ve Gregory, 2009; Franklin ve Trouard, 2016; Parr ve Bonitz, 2015; Weihua Fan, 2012; White ve Kelly, 2010; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017). Çalışmasında sosyoekonomik düzeyin okul terki üzerindeki etkisini açıklayan Kronick'e (1994) göre düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler orta sosyoekonomik düzey değerlerini benimseyemedikleri için okulda karmaşa yaşamakta, okula yabancılaşmaktadırlar. Bu yabancılaşma öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının okulda karşılanamamasına neden olmakta ve bu durum okul terki ile sonuçlanmaktadır.

Biyoeolojik bakış açısı ile okul terki ele alındığında aile sisteminin okul terkiyle doğrudan ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Rumberger'e (1983) göre anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması, ebeveynlerin de okulu terk etmiş olması, aile katılımının düşük olması ve ebeveynlerin eğitsel beklentilerinin yüksek olmaması öğrencinin okulu bırakmasında aileden kaynaklanan problemlerdir. Yine ailedeki problemler ve yüksek aile stresi gibi nedenler okulu bırakmada belirleyici olabilmektedir (Gamier, Stein ve Jacobs, 1997; Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989). Bunların yanında, tek ebeveynle yaşamak (Carpenter ve Ramires, 2008; Fine, 1991; Steinberg, Blinde ve Chan, 1984) ya da düşük gelirli tek ebeveynle yaşamak (Seppala, 2000) da terk riskini artırmaktadır.

Ailenin kalabalık olması, kardeş bakımını üstlenme gibi sorumluluklar da okul terki riskini artırabilmektedir (Bridgeland, 2010; Yadav, Kalakoti ve Ahmad, 2010). Roderick (1991) ailenin kalabalık olmasının çocuk başına düşen gelirin azalmasını yanı sıra ebeveynlerin çocuklara yönelik dikkatinin ve ilgisinin azalacağı anlamına geldiği ve dolaylı olarak terk olasılığını artırabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin düşüklüğüne bağlı olarak okul dışında ücret karşılığı bir işte çalışma da terk riskini artırmaktadır (Şirin, Özdemir ve Sezgin, 2009; Bridgeland, 2010).

Öğrenim yaşamının gerçekleştiği okulların kültürel yapısı ile olanakları da okul terki ile ilişkili olabilir. Özellikle kurallar ve normların belirsiz olduğu okullarda, okul sistemi olumlu sosyalleşme ortamından ziyade olumsuzluğu kazanma ortamı olabilmektedir (Kronick, 1994). Başka bir deyişle, suç davranışı ve okuldan kaçma gibi sorunlar okuldaki koşulların ürünüdür. Wilkins ve Bost'a göre (2016) okulu terk etme riski altında olan öğrenciler, okulda başarılı olma ihtimalini engelleyen çeşitli kişisel, akademik ve aile sorunlarına sahiptir. Bu sorunlar ayrıca öğrencilerin okula devam etmesini olumsuz yönde etkileyebilir ve okul ortamında başkalarıyla bağ kurma yeteneklerini etkileyebilir. Bu noktada okul iklimi, okul bağlılığı gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Sherrow (1996) yaptığı çalışmada sınıftayken sıkılma ya da eğitim konusunu veya materyalini ilginç bulmamanın okul terki riskini artırdığını belirlemiştir. Carley (1994) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise ders ve ders dışı faaliyetlere ilgi göstermeme, uygun davranış biçimlerini benimsemeye yanaşmama ve okula yabancılaşmanın da okul terki riskini yordadığı bulunmuştur. Ayrıca sınıfta öğrenilenlerin yaşamda işe yaramayacağını düşünme

ya da derslerin neden önemli olduğuna dair bir algıların olmaması da terk riskini artırmaktadır (Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard ve King, 2008; Yadav, Kalakoti ve Ahmad, 2010). Bunların yanı sıra öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, zayıf öğretmen-öğrenci ilişkileri, kurallara aşırı odaklanma, cezaların adil ve etkili olmaması, sınıftan çıkarma gibi cezalar da terk riski artırmaktadır (De Ridder, 1991; Fagan ve Pabon, 1990; McNeal, 1997; Reschly ve Christenson, 2006; Wehlage ve Rutter, 1985). Okulun fiziki özellikleri ve öğrencilere sunduğu imkânlar da doğrudan okul terki ile ilişkili olabilir. Örneğin; üniversiteye öğrenci gönderme oranı, laboratuvar, materyal fazlalığı, okulu bırakma riski olan öğrencilerle birebir ilişki kurulması ve okulun bulunduğu çevrenin olumlu olması terk riskini azaltmaktadır (French ve Conrad, 2001).

Ergenlik döneminde bireyler ebeveynlerinden ayrılarak akranlarıyla daha çok vakit geçirmekte (Hartup ve Stevens, 1997; Reich ve Vandell, 2011) ve bunun bir sonucu olarak akranlarından daha fazla etkilenmektedirler (Moretti ve Peled, 2004; Laible, Carlo ve Raffaelli, 2000). Araştırmalar okul terki riski yaşayan ergenlerin arkadaşlarının da riskli davranışlarının olduğunu göstermektedir (Carroll, Houhton, Durkin ve Hattie, 2009; Gaviria ve Raphael, 2001; Lundborg, 2006; Rumberger, 1983). Diğer bir ifadeyle okulu bırakan öğrencinin yakın arkadaşları da okulu bırakma riski taşıyan, uyumsuz, uyuşturucu, alkol, sigara gibi madde kullanım problemi olan, cinsel açıdan çok erken yaşlarda aktif bir yaşama katılan, gelecek ve eğitim beklentisi düşük öğrencilerdir (Battin-Pearson vd, 2000). Sık okul değiştirme arkadaş çevresi oluşturmama, okula karşı aidiyet duygusu geliştirememesi, yeni okula, programa ve okul çevresine alışamama da terk riskini artırmaktadır (Christenson ve Thurlow, 2004; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006). Bunların yanı sıra öğrencinin okul bağlılığının düşük olması, okulu sevmemesi veya okula yabancılaşması da terk kararının oluşmasında belirleyici olmaktadır (Suh ve Suh, 2006).

Okul terkine neden olan etmenler değerlendirildiğinde, okul terki çok karmaşık bir yapı sergilediğinden birçok faktörün bir araya gelerek bir "sonuç" olarak ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Aynı zamanda okul terkinin oluşmasında çevresel faktörler etkili olsa da okul terki temelde bireysel, başka bir deyişle bireye özgü bir davranıştır. Bu nedenle öngörülmesi zor olmakla birlikte önlenmesi de çok boyutlu çalışmayı gerektirmektedir. Biyoekolojik yaklaşım ile ele alınan bu

çalışmada okul terkinin nedenleri hem bireysel hem de çevresel nedenler ile ele alınarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Terk Tipleri. Bireye özgü olarak nitelendirilen okul terki davranışını gerçekleştiren öğrencilerin profilini oluşturmak, başka bir deyişle ortak paydalarını yakalamak oldukça zordur. Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay'a (2000) göre hiç kimse liseyi aynı nedenlerle terk etmemiştir. Okul terki ile önemli ilişkiye sahip çok sayıda faktör bulunmasına karşın, bu olguyu doğru biçimde yordayan tek güvenilir bir faktör bulunmamaktadır (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly, 2006; Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard ve King, 2008). Mezun olanlar ile terk edenlerin birçok ortak özelliğe sahip olmaları nedeniyle potansiyel terk edicileri öngörmek zordur (Bohanon, Flannery, Mallory ve Fenning, 2009) ancak yine de alanyazında okul terki yapan öğrenci tiplerini belirlemeye yönelik çabalar bulunmaktadır.

Kronick ve Hargis (1990) tarafından yapılan çalışmada okul terki riskine ilişkin düşük başarılı, sessizler ve okuldayken terk edenler olmak üzere üç tip belirlenmiştir. Buna göre düşük başarılı olanlar akademik zorluklar nedeni ile okulu bırakmaktadırlar. Sessizler ise öğrenme zorlukları olmasına rağmen davranış problemleri bulunmamakta ve okulun etkinliklerine katılmamaktadırlar. Bu gruptakileri tespit etmenin oldukça zor olduğu belirtilmiştir. Son tip olan okuldayken terk edenlerin ise, final sınavına girdikleri ve başarısız oldukları, sonrasında tekrar okula devam etmedikleri belirlenmiştir.

Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay (2000) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise dört farklı terk tipi tanımlanmıştır. Buna göre ilk grup okuldaki etkinliklere katılan, davranış problemleri olmayan ancak akademik başarıları düşük olanlardır. İkinci gruptakiler birkaç davranış problemine sahiptirler, okul etkinliklerine orta düzeyde katılırlar ve vasat başarı gösterirler. Üçüncü grup ise okul etkinliklerine biraz katılan, bir kaç davranış sorunu olan başarısız öğrencilerden oluşmaktadır. Son grup ise çok fazla riski davranış problemi olan ve düşük akademik başarı gösteren öğrencilerdir.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında Sütçü (2015) tarafından yapılan araştırmada düşük başarılı, sessiz ve antisosyal olmak üzere üç farklı terk tipi belirlenmiştir. Buna göre düşük başarılı tipte yer alan öğrenciler düşük akademik

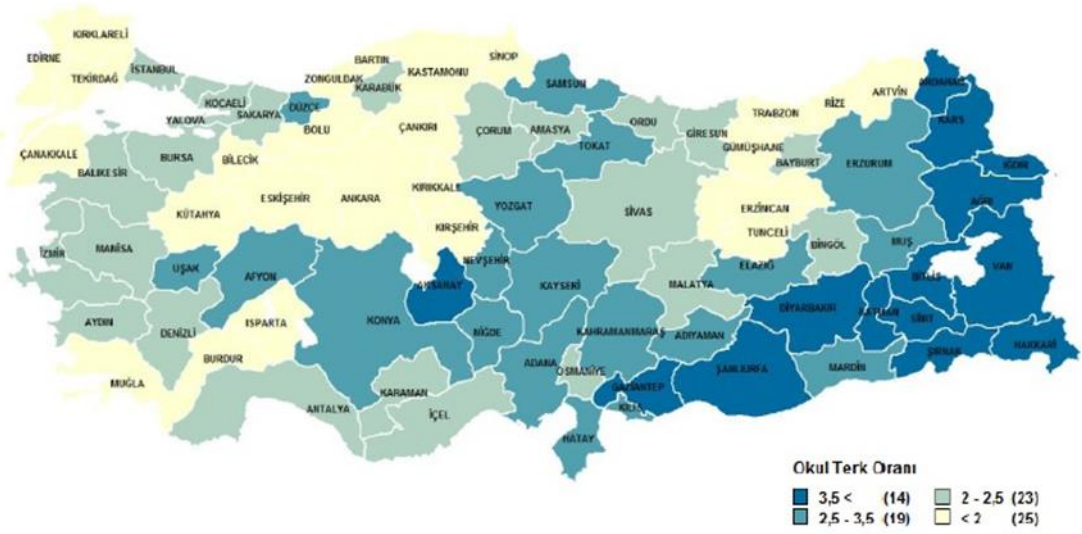
başarıya bağlı olarak yaşadıkları hayal kırıklığı nedeniyle okulu bırakmak istemektedirler. Düşük akademik başarılı öğrenciler aynı zamanda ders etkinliklerine katılımlarının az olması nedeniyle de akademik sorunlar yaşamaktadırlar. Sessiz terk tipinde yer alan öğrenciler mezun olan öğrencilerle benzer özellikleri gösterirler. Bu nedenle fark edilmeleri oldukça zordur. Ancak bu tipteki öğrenciler okul dışı etkinliklere en az katılımı gösterenlerdir. Faaliyetlere katılmak istememelerinin yanında bu faaliyetler onların okuldan kopmalarına neden olabilir. Tanımlanan son grup olan antisosyal tipte yer alan öğrenciler ise temel olarak düşük akademik başarı ve davranış problemleriyle ön plana çıkmaktadırlar. Bu öğrenciler okulun huzurunu bozmakta, düşük notlar almakta ve okul faaliyetlerini zora sokan davranışlar sergilemektedirler.

Yaygınlığı. Okul terkinin ülkelerin ekonomik ve gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bir diğer ifade ile az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde okul terki daha yaygın bir sorundur. Tüm eğitim kademeleri ele alındığında 2012 yılı verilerine göre terk oranı İspanya'da %25, Fransa'da %12 Almanya'da %11, Çek Cumhuriyeti'nde %6'dır. AB'ye üye ülkeler ortalaması %13 iken Türkiye'de bu oran %40'tır (Eurostat, 2013). Okul terki ortaöğretim düzeyine göre ele alındığında ise 2011 yılında MEB'e bağlı liselerde terk oranı yaklaşık olarak %16'dır (MEB İstatistikleri, 2012).

Okullaşma oranları da okul terkinin anlaşılmasında önemli göstergelerdendir. Buna göre ortaöğretim düzeyinde 2011 yılı verilerine göre Avrupa Birliği (AB) ülkeleri okullaşma oranı %96'dır. Aynı yılda Türkiye'de ise ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranı %71,8'dir. Bu istatistikler Türkiye'nin okul terki konusunda ciddi problemlere gebe olduğunu göstermektedir. Nitekim uluslararası raporlarda da Türkiye'de terk oranının yüksek olduğu ifade edilmektedir. 2011 yılı AB İlerleme Raporu'nda Türkiye'nin eğitim sisteminin pek çok alanında AB kriterlerine uyum performansını artırdığı, ancak son beş yılda okul terki oranında belirgin düşüş olmasına rağmen bu oranlarının AB ortalamasının halen çok üstünde olduğu vurgulanmıştır.

Mili Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporuna (2013b) göre, Şekil 1'de de görüleceği üzere, 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibari ile okul terkinin yaygın olduğu illerin Van (% 5,8), Hakkâri (% 4,4) ve Ardahan (% 4,4) gibi Doğu ve

Güneydoğu illeri olduğu görülmektedir. Terk oranının en az yaşandığı iller ise Bolu (% 1,3), Tunceli (% 1,3) ve Eskişehir (% 1,4)'dir. Aynı rapor incelendiğinde okullaşma oranları ve sınıf tekrarını içeren haritalar da okul terki ile paralellik göstermektedir. Bu çerçevede okul terki oranları tıpkı ülkeler düzeyinde görüldüğü gibi iller bakımından ele alındığında da sosyoekonomik düzeyin az ve gelişmişlik düzeyinin düşük olduğu bölgelerde daha yaygın gerçekleştiği ileri sürülebilir.



Şekil 1. 2011-2012 eğitim öğretim yılı il düzeyine göre liselerde okul terki oranı (MEB ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu, 2013b).

Okul terkinin gerek ülkeler gerekse yaşanılan bölgeler düzeyinde değerlendirildiğinde, bu sorunun yaygınlığının; nüfusa ve ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre farklılaştığı, aynı zamanda okul terkinin okullaşma oranları ve sınıf tekrarı gibi diğer önemli sorunlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda terki azaltmaya veya önlemeye dair politikalar geliştirilmediği takdirde bu sorunun artarak devam edeceği öngörülebilir.

Önlenmesi. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde bazı illerde terk oranlarının yüksek olması bu sorunun çözümünde kalıcı adımların atılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada önleme çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Okul terkinin bireysel olduğu kadar toplumsal bir sorun olduğu göz önüne alındığında önleme çalışmalarının önemi bir kez daha artmaktadır. Türkiye’de geçmiş yıllarda “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder” gibi ulusal düzeyde kampanyalar ile

okullaşma oranının artırılmasına çalışılmış ve önemli bir ivme kazanılmış olsa da daha öncede bahsedildiği gibi halen terk oranları istenilen düzeye düşürülememiştir.

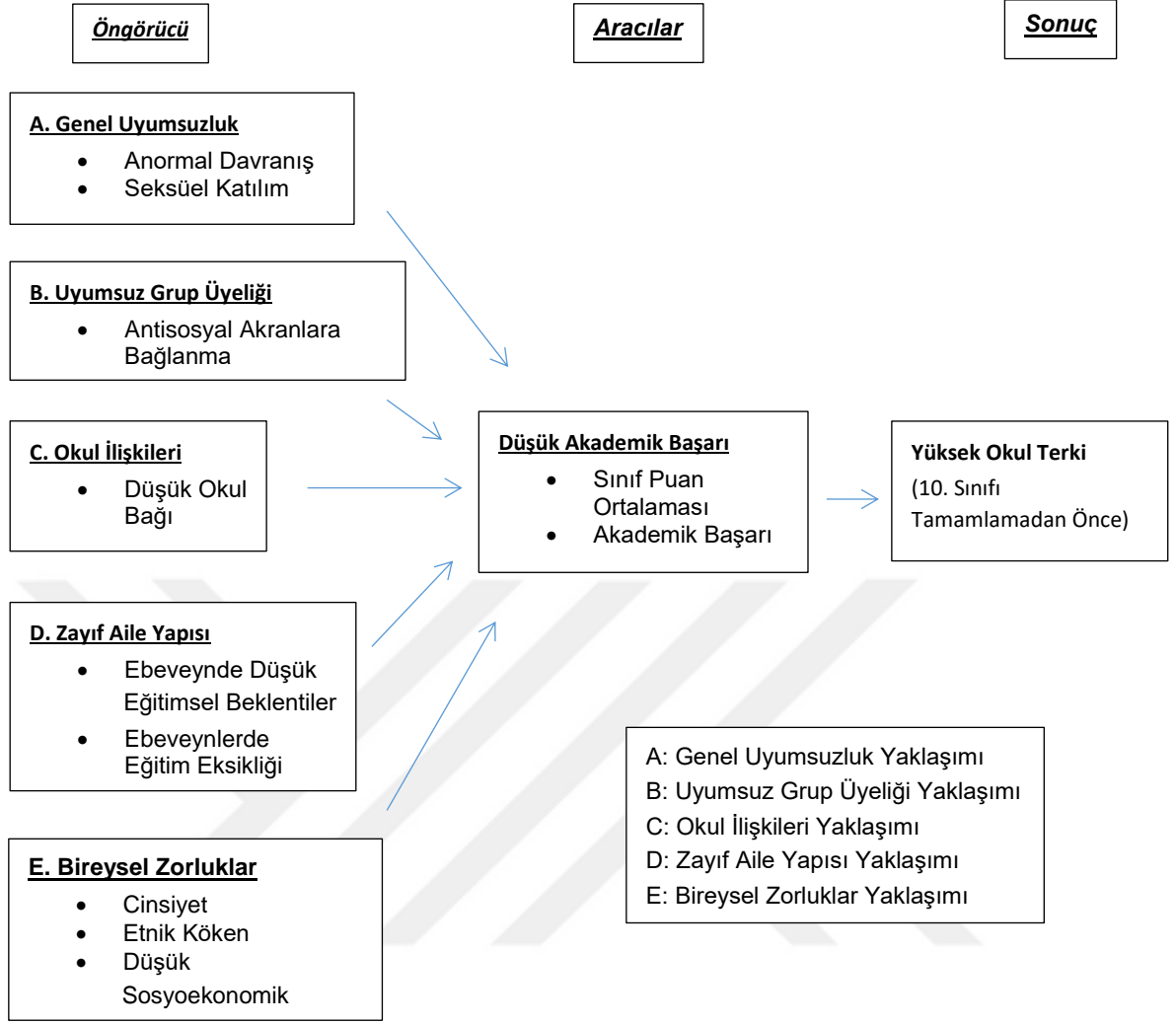
Çok kapsamlı bir sorun olan okul terkinin önleyebilmek için öncelikle problemi doğru anlamak gerekmektedir. Woods'a (2006) göre okulu terk eden bireyler, yaşamları süresince diğer bireylere göre daha fazla düzeyde sosyal desteğe ve programlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çerçevede okul terkinin önleme programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının bu sorunun önlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu programlar okul aile ve toplum işbirliği ile birlikte ilkokuldan itibaren sürdürülen önlemleri vurgulamaktadır (Blum, ve Jones, 1993; Suh, Suh ve Houston, 2007). Önleme programları çoğunlukla akademik başarısı düşük, yüksek devamsızlığı olan ve sınıf tekrarı yaşayan öğrencilere uygulanmaktadır. Yapılan müdahalelerde de sıklıkla terkin duyuşsal ve davranışsal boyutuna odaklanılarak akademik başarının artırılması hedeflenmektedir (Taylı, 2008b). Lehr, Hansen, Sinclair ve Christenson (2003) tarafından okul terkinin önlemeye yönelik 45 programı inceledikleri araştırmada okul terkinin önleme programlarının çoğunluğunda devamsızlığın azaltılmasına, genel akademik başarının ve bazı temel derslerdeki başarının artırılmasına yönelik uygulamalar yapıldığı belirlenmiştir. Bazı programlarda ise akademik başarının yükseltilmesi ve devamsızlık oranının azaltılmasına yönelik çalışmaların yanında öğrencilerin okula bağlılığını artırmayı ve geleceğe yönelik beklentileri yükseltmeyi hedeflenmektedir (Suh, Suh ve Houston, 2007).

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları okul terkinin önlenmesinde önemli rol oynayabilir. Taylı'ya (2008b) göre okul psikolojik danışmanının almış olduğu eğitim ve mesleki yeterliklerinden dolayı okullarda önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların okul terki riskinde olan öğrencilerin belirlenmesinde, müdahale edilmesinde ve yönlendirilmesinde anahtar konumda olması beklenmektedir.

Okul Terkinin Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Okul terkinin nedenleri oldukça özgül olması nedeniyle süreci kuramsal olarak açıklamak oldukça zordur. Bu konuda en temel çalışma Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada okul terki ile ilgili açıklamaları olan beş farklı yaklaşım ele alınmış ve bir model (şekil 2) oluşturulmuştur. Ele alınan yaklaşımlara bakıldığında, Genel Uyumsuzluk Yaklaşımına göre ğrenci sahip olduğu davranışlar (antisosyal davranışlar gibi) nedeni ile okula uyum sağlayamamakta, yabancılaşmakta ve terk gerçekleşmektedir. Uyumsuz Grup yeliği Yaklaşımına göre öğrencinin yakın arkadaşları da terk riski taşıyan, riskli davranışları olan ve eğitim beklentisi düşük öğrencilerdir. Okul İlişkileri Yaklaşımına göre, okulun fiziki özellikleri ile öğrenciye sunduğu imkânların yanında öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları, okul atmosferi, okulda eğitimin kalitesini artırmaya yönelik uygulamalar terk riskini azaltan etkenlerdir. Zayıf Aile Yapısı Yaklaşımı ise okul terki nedenleri olarak ebeveynlerin düşük eğitim seviyesi ile ailede okul terki yapan kardeşlerin bulunmasını ve düşük aile katılımını ifade etmektedir. Bireysel Zorluklar Yaklaşımında ise düşük sosyoekonomik düzey, etnik köken ya da azınlık olmak gibi değiştirilmesi zor olan ancak bireyin eğitim sürecini engelleyen faktörlerde bu yaklaşımda açıklanmaya çalışılmıştır.



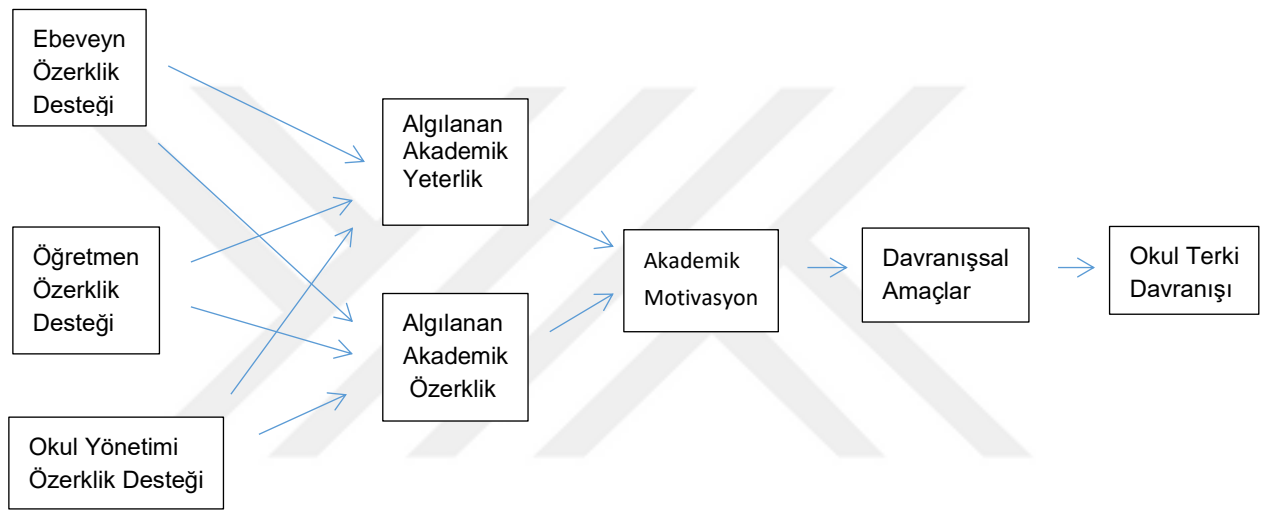
Şekil 2. Okul terkinin beş farklı yaklaşımla ele alınması (Battin-Pearson ve vd, 2000).

Araştırmanın sonuçları, çalışmada ele alınan beş yaklaşımın tamamının da okul terkinin oluşmasında düşük akademik başarının belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ele alınan yaklaşımların her birinin okul terkinin açıklanmasında önemli bir yere sahip olduğu ancak hiçbirinin tek başına okul terkinin açıklanmada yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Alanyazında okul terkinin açıklanmaya çalışıldığı başka kuramlarda yer almaktadır. Örneğin Zorlanma Yaklaşımına göre alt sosyoekonomik seviyeden öğrenciler ekonomik zorlukların yanı sıra orta ekonomik seviyedeki değerleri benimseyemedikleri için karmaşa yaşamakta ve okulu terk etmektedirler (Taylı, 2008a). Kontrol Yaklaşımına göre okul terki ele alındığında ise, okuldaki kuralların,

normların belirsiz olması, öğrencilere yeterince gözetim ve denetim yapılmaması terk riskini artırmaktadır (Kronick, 1994).

Bu yaklaşımların yanı sıra okul terki kavramı farklı kuramsal çerçevelere oturtularak açıklanmaya çalışılmıştır. Vallerand, Fortier ve Guay (1997) tarafından yapılan çalışmada okul terki kuramsal olarak Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma 5437 lise öğrencisinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada test edilen model Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Okul terkinin öz belirleme kuramına dayalı motivasyonel modeli (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997).

Şekil 3'te sunulan modele ilişkin istatistiksel bulgular ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul yönetimin öğrencilerin akademik davranışlarını etkilediği, buna göre öğrencileri desteklemenin onların akademik motivasyonlarını artırdığı ancak bu durumun tersi olması durumunda öğrencilerin akademik başarılarının düşmesiyle birlikte okul terki davranışının gerçekleştiği belirlenmiştir.

Okul terkinin Öz Belirleme Kuramına dayalı olarak ele alındığı bir başka çalışma 3,248 lise öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir (Taylor, Lokes, Gagnon, Kwan ve Koestner, 2012). Araştırmada yarı zamanlı çalışmanın öğrencilerin terk riski düzeyleri ile ilişkisi ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul dışında yarı zamanlı çalışmanın okul terki riskinin önemli bir yordayıcısı

olduğu, haftada yedi saatten fazla yarı zamanlı çalışmanın ise bu riski daha da artırdığı belirlenmiştir.

Okul terkinin kuramsal olarak ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda faktörle ve çoğu kez bireysel faktörlere dayalı bakış açılarıyla terki ele aldıkları gözlemlenmektedir ancak daha öncede belirtildiği, terk farklı düzeylerde çok sayıda değişkenin bileşimi sonucu ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla biyoekolojik bakışın daha kapsamlı bir ereve sunmasından dolayı okul terkinin incelenmesinde, biyoekolojik yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım okul terki alanında yapılan birçok çalışmaya da temel oluşturmuştur (Coutts, 2007; Doren ve Murray, 2014; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Helm, 2002; Hess, 2000; Lohrman, 2008; Tyler, 2011; Valerius, 2005; Whannell ve Allen, 2011; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017; Zackey, 2013). Bu çerçevede biyoekolojik yaklaşıma ilişkin kuramsal bilgilere aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.

Biyokolojik Yaklaşım. Biyoekolojik yaklaşım Bronfenbrenner'in daha önce geliştirmiş olduğu Ekolojik Sistem Yaklaşımının revize edilmiş halidir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu nedenle biyoekolojik yaklaşımın anlaşılabilmesi için bu bölümde öncelikle Ekolojik Sistem Yaklaşımının temel kavramları açıklanmıştır.

Bronfenbrenner (1979) ekolojik sistem yaklaşımla ilgili yaptığı ilk çalışmalarında insan gelişimini açıklamada çevresel sistemleri organize ederek bir yapı önermiştir. Bu yapıya göre, bireyin dünyası i içe geçmiş kutulara benzetilebilir. Bu kutuların her biri diğerinin içerisinde yer almakla birlikte birbirleriyle etkileşim halindedirler. Diğer bir deyişle evre bireyin davranışlarını etkilediği gibi birey de çevresini etkilemektedir (Bergen, 2008). Bu sistemi Rus kültüründe yer alan "matruşka" bebeklere benzetmek mümkündür (Green ve Keys, 2001). Sistem birbiri içerisine geçmiş alt sistemlerden oluşmaktadır. Her bir sistem kendi içerisinde canlı bir yapıya sahip olmakla birlikte birbirini etkileyerek genişlemektedir (Bilge, Avcı, Dinçel, Alkış Demirel, Karatekin, Koç ve Demirtaş-Zorbaz, 2015). Aşağıda sırası ile bu yapılar açıklanmıştır (Akman 2002; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Hehherington ve Parke 1986).

Mikrosistem (Microsystem). Bireyi çevreleyen en içteki katmandır ve bu katman bireyin içinde yaşadığı ve diğer insanlarla etkileşimde olduğu en yakın yapıyı göstermektedir (Berk, 2000). Sistem yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünde, bireyin gelişiminde birebir etkili olan aile, okul, yakın arkadaşlar ve akrabalar gibi birimlerin bireyle olan etkileşimleri bu katmanı oluşturmaktadır. Bronfenbrenner'e (1979) göre her birey, aile, okul ya da iş, arkadaş grubu gibi birçok mikrosistemin üyesidir. Mikrosistemin doğası da gelişim sürecinde değişme göstermektedir. Örneğin, bebeklik döneminde aile ve ev çok önemli iken; ergenlik döneminde okul ve arkadaş grubu daha önemli bir hale gelmektedir.

Mesosistem (Mesosystem). Mikrosistemi çevreleyen ve okul-veli, ana-baba ve akrabaların etkileşiminin niteliği gibi mikrosistem içindeki birimlerin etkileşimiyle ve bu etkileşimlerin ekosistem içindeki birimlerle olan etkileşimleri ile oluşan katmandır (Berk, 2012). Bir diğer ifadeyle, bu katmanda mikrosistemi oluşturan öğeler arasındaki etkileşim yer alır. Yoon (2010) mesosistemi, aile ve bireyin gelişiminin meydana geldiği diğer önemli sistemler arasındaki ilişki şeklinde tanımlamaktadır.

Eksosistem (Exosystem). Mesosistemi çevreleyen katmandır. Kitle iletişim araçları, yasal düzenlemeler gibi bireyin gelişimine dolaylı etkisi olan sistemleri içermektedir (Berk, 2012). Başka bir ifadeyle, eksosistem bireyi doğrudan etkilemeyen bir ya da daha fazla durum arasındaki iletişimidir. Bu yapılar içerisinde bireyin doğrudan bir rolü yoktur. Bireyin kendisi bu sistemlerin üyesi değildir; ancak aile üyeleri ya da bireye yakın olan diğer kişiler bu çevresel sistemlerin üyesi olabilirler. Bu nedenle katmanda bulunan çevresel sistemler dolaylı olarak bireyi etkilemektedir (Yoon, 2010).

Makrosistem (Macrosystem). Yaşanılan kültürel yapının birimlerinden oluşan hem bireyi çevreleyen hem de bireyin üzerinde etkili olan birimleri etkileyen katmandır ve eksosistemi çevrelemektedir (Bergen, 2008). Bu katman farklı kültür ve ülkelerde ideoloji ve inançlardan dolayı farklılaşmakla birlikte ideolojiler, tutumlar, kültürel değerler, ırksal ilişkiler, benimsenen din örnek verilebilir (Gençtanırım, 2015). Örneğin, Çin'de yetişen bir çocuğun sosyal ideoloji ile ilgili yaşantısı, Amerika'da yetişen bir çocuğun yaşantısından farklı olacaktır. Büyük bir şehirde yaşayan bir çocukla, köyde yaşayan bir çocuğun inanç ve değerleri farklı olacaktır (Hehherington ve Parke, 1986).

Kronosistem (Cronosystem). Sosyo-tarihsel koşulların belirlediği, tüm katmanları kaplayan dış katmandır. Zaman boyunca odadaki kişilerin gelişimi üzerinde devam eden ve değişen etkiler bu katmanda incelenir. Kronosistem içerisinde yaşam dilimi önem kazanmaktadır (Yoon, 2010).

Ekolojik sistem yaklaşımının önemi, birey ve çeşitli sistemler ve bu sistemler arasındaki ilişkiyi vurgulamasıdır. Yukarıda bahsedilen katmanların barındırdığı sistemler hem bireyle hem de birbirleriyle etkileşim içerisinde yer alarak bireyin gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Akman, 2002). Bununla birlikte, bireyin ekolojisi hiçbir zaman statik değildir. Gelişim sürecinde bireyin ekolojik sisteme ait katmanlardan etkilenme biçimi ve derecesi de değişmektedir (Hetherington ve Parke, 1986).

Biyokolojik Yaklaşımın Tarihsel Gelişimi. Bronfenbrenner 1970'li yıllara rastlayan ekolojik sistem yaklaşımı ile ilgili yaptığı ilk çalışmalarında insan gelişimindeki temel faktörleri tanımlamaya çalışmıştır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bronfenbrenner çalışmalarında ilk olarak Rus psikolog Lev Vygotsky'den etkilenmiştir. Vygotsky, 1920'li ve 1930'lu yıllarda sosyal çevrenin bireyin sosyal yaşantılarına etkisini ve öğrenme süreci ile ilişkisini fark ederek sosyal öğrenme kavramını geliştirmiştir. Vygotsky öğrenmenin sürekli olduğunu ve bunun sosyal yapılardan etkilendiğini, çocuk gelişiminde sosyal çevrenin önemini fark etmiştir (Neff, 2010). Bronfenbrenner'ı etkileyen bir diğer kuramcı ise sistem yaklaşımların temelini atan ve modern sosyal psikolojiyi geliştiren Kurt Lewin'dir (Hetherington, 1995). Lewin yaşam alanı kavramına dikkat çekerek bireylerin psikolojik aktivitelerinin yaşadıkları psikolojik alanlardan etkilendiğini belirtmiştir. Ona göre psikolojik alan belirli bir bireyin ve/veya grubun davranışlarını etkileyen temel bir dinamiktir. Psikolojik alanın öğeleri; yaşam alanı, çevre ve kişi olarak ayırt edilebilir. Birey değerlendirmek için ailesini, okulunu ve doğal çevresini dikkate almak gerekir (Schultz ve Schultz, 2004). Bronfenbrenner'ın etkilendiği bir diğer araştırmacı ise aynı zamanda Cornell Üniversitesi'nde çalışma arkadaşı olan Stephen J. Ceci'dir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Ceci bir gelişimsel psikolog olmakla birlikte, yakınsak süreçlerin (proximal processes) ekolojik, genetik ve bilişsel faktörleri üzerine çalışmalar yapmış ve Bronfenbrenner ile birlikte ekolojik sistem yaklaşımını revize ederek yeni yaklaşımlarına "Biyokolojik Yaklaşım" adını vermiştir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994)

Biyokolojik yaklaşım bireysel (kalıtım) özellikleri ile çevre arasındaki ilişkileri gelişimsel olarak inceleyen teorik bir modeldir. Ekolojik sistem yaklaşımından farklı olarak, biyokolojik modelde Bronfenbrenner, kalıtsal özelliklere daha fazla yer vermiştir (Tudge, Moktova, Hatfield ve Karnik, 2009). Diğer bir deyişle, bu model insan gelişiminde bireyin özellikleri ile çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimlerinin önemini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Biyokolojik yaklaşım hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanabilen gelişimsel bir yaklaşımdır.

Biyokolojik Yaklaşımda Süreç-Birey-Bağlam-Zaman Modeli.

Biyokolojik yaklaşım insan gelişiminin araştırılmasında uygun bir araştırma deseni sunar. (Bronfenbrenner, 2005). Bu yaklaşımda insanın biyopsikolojik özelliklerinin değişimi bireysel ve grup olarak iki açıdan ele alınır. Ayrıca teorik ve deneysel yaklaşımlar daha detaylı ele alınarak insan gelişimi daha büyük bağlamda değerlendirilir. Bronfenbrenner ve Ceci (1994) biyokolojik yaklaşımın geliştirilmesinde dört yapıdan söz etmektedirler. Bunlar süreç, birey, bağlam ve zamandır (Procees-Person-Context-Time; PPCT Model). Aşağıda bu yapılar açıklanmıştır:



Şekil 4. Süreç-birey-bağlam-zaman modeli (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994).

Süreç. Yakınsak süreçler iki merkezi eğilimi karakterize eden gelişimin birincil mekanizmalarıdır. Bu eğilimlerden ilki karşılıklı etkileşimdir. Bu etkileşim aktif, gelişen biyofizyolojik insan ile şu anki çevresinde yer alan kişi, obje ve semboller arasında giderek daha da karmaşıklaşır. Diğeri ise, gelişimi etkileyen yakınsak süreçlerin biçim, güç, kapsam ve yönlerinin, şimdi ve gelecekte gelişen birey ve çevrenin ortak bir işlevi olarak sistemli bir şekilde değişmesidir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Süreç kavramı okul terki açısından ele alındığında öğrencinin yakın ilişkide olduğu kişi veya nesnelere kurduğu ilişkilerin onun yakınsak süreçlerini oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda öğrencinin öğretmenleri veya arkadaşları ile ilişkisi, okula olan bağlılığı buna örnek olarak verilebilir. Araştırmada ele alınan okula yabancılaşma, okul bağlılığı, akademik motivasyon değişkenleri biyoekolojik yaklaşımın süreç kavramı ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Birey. Bireyin kişisel özellikleri sosyal etkileşimde belirleyici faktörlerden biridir. Biyoekolojik modele göre bireyin genetik, biyolojik ve bireysel olarak üç tür özelliği yakınsak süreçlerle etkileşim halindedir. Bunlar eğilimler, kaynaklar, taleplerdir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Eğilim bireyin mizaç, motivasyon ve sebatkarlık gibi özelliklerini içerirken kaynaklar bireyin yetenek, deneyim, bilgi ve becerilerini kapsar. Talepler ise yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm gibi “kişisel uyarıcı” özellikleri içeren ve kişiler arası ilişkilerde uygun hareket etmeyi sağlayan özellikleri oluştururlar (Tudge, Moktova, Hatfield ve Karnik, 2009). Bunların yanında, bireyin farklı özellikleri de yakınsak süreçlerle ilişkilerde önemli olabilmektedir. Örneğin, Bronfenbrenner ve Morris’e (1998) göre bireyin merakı, ilgisizliği veya algıları onun çevresi ile kurduğu yakınsak süreçlerle doğrudan ilgili olabilmektedir. Birey kavramı okul terki açısından değerlendirildiğinde, okul terkine neden olan bireysel özelliklerin bu kavramın içinde yer aldığı düşünülebilir. Bunlara araştırmada ele alınan akademik başarı, devamsızlık düzeyi, antisosyal davranışlar, disiplin cezası alma, okul dışında bir işte çalışma değişkenleri örnek verilebilir.

Bağlam. Bronfenbrenner’ın geliştirdiği ilk modelden oluşmaktadır. Bireyin sosyal çevresinin oluşturulduğu bağlam bölümü dört sistemden oluşur. Bunlar mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistemdir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998).

Mikrosistem. Belirli fiziksel ve maddi özellikleri olan bir ortamda gelişen bireyin deneyimlediği etkinlikler, roller ve kişiler arası ilişkileridir. Mikrosistem tanımındaki anahtar kelime olan ortam, bireyin insanlarla birebir yüz yüze iletişim içinde olduğu ev, iş ya da okul gibi ortamları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1994). Mikrosistemde, yakınsak alan gelişimi sağlamakta ve sürdürmektedir; ancak bunu yapma gücü mikrosistemin bağlamına ve yapısına bağlıdır (Bronfenbrenner, 1994). Yakınsak süreçlerin önemli bölümü mikrosistem düzeyinde gerçekleşmektedir (Tudge, Moktova, Hatfield ve Karnik, 2009).

Mezosistem. Gelişen bireyin aktif olarak katıldığı iki ya da daha fazla ortam arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bir başka deyişle mezosistem, mikrosistemlerin sistemidir (Bronfenbrenner, 1994). Örneğin bir çocuğun mezosisteminde ev, okul ve akran grubu arasındaki ilişkiler incelenirken; bir yetişkinin mezosisteminde ise aile, iş ve sosyal yaşam arasındaki ilişkiler incelenebilir (Bronfenbrenner, 1979).

Ekzosistem. İki veya daha fazla bağlam arasındaki bağların ve süreçlerin uzlaştığı bir sistemdir. Bu bağlamlardan en az birinin merkezde bulunan çocuğu içermemesi ancak dolaylı olarak etki etmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Örneğin çocuk için ekzosistem ev ile ebeveynin iş yeri arasındaki ilişki olabilmektedir.

Makrosistem. İdeolojiler, tutumlar, kültürel değerler, ırksal ilişkiler, yasal düzenlemeler, benimsenen din gibi koşulları içerir. Diğer bir deyişle makrosistem içinde yaşanan kültürel yapının birimlerinden oluşmaktadır.

Bağlam farklı kültür ve ülkelerde ideoloji ve inançlardan dolayı farklılaşır (Bronfenbrenner, 1994). Bağlam kavramı okul terki açısından ele alındığında öğrencinin bu sistemler arasındaki nesne veya kişilerle kurduğu yakınsak süreçler onun okul terki riskinin oluşmasında belirleyici olabilmektedir. Örneğin mikrosistem düzeyinde yer alan öğretmenleri ile kurduğu ilişki onun okulu bırakmasına neden olabileceği gibi, okula bağlanmasını da sağlayabilir. Bunun yanı sıra mezosistem düzeyinde yer alan anne ve babanın okul ile kurduğu ilişki, bir diğer ifade ile aile katılımı, öğrencinin terk riskini doğrudan etkileyebilir. Kuramsal olarak yakınsak süreçlerin çoğunlukla bireyin birebir ilişki içinde olduğu mikrosistem basamağında gerçekleştiği değerlendirilse de, farklı katmanlardaki koşullarda bireyi doğrudan

etkileyebilir. Yasal düzenlemelerin yer aldığı belirtilen makrosistem basamağı bu konuda iyi bir örnek olabilir. Buna göre Türkiye’de zorunlu eğitimin sekiz yıldan 12 yıla çıkartılması öğrencilerin okulu terk etme risklerinde farklılıklara yol açmış olabilir.

Yapılan bu araştırmada okul terki riskinin çevresel nedenlerinin araştırılmasında aile ve okul ile ilgili değişkenlere yer verilmiştir. Ele alınan bu değişkenler (okul değişkenleri) biyoekolojik modelin mikrosistem basamağında yer aldığı düşünülmeyle birlikte, diğer katmanların ele alınmaması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Zaman. Biyoekolojik modelde önemli yer tutar. Buna göre zaman; mikro, mezo ve makro olmak üzere üç düzeyde gerçekleşir. Mikrozaman bireyin çevresi ile etkileşim halinde olduğu yakınsak süreçte geçirdiği anı ifade eder. Mezosaman bireyin çevresinde oluşan süreçlerin zamanını belirtir. Örneğin, bireyin günlerce veya haftalarca bir kursa devam etmesi gibi (Tudge, Moktova, Hatfield ve Karnik, 2009). Makrozaman ise bir diğer adıyla kronosistem, bireyin içinde yer aldığı kültürün değişen beklentileri üzerine odaklanır. Başka bir ifadeyle makrozaman kuşaklar arası kültürel değişiklikleri de içine alarak bireyin yakınsak süreçlerde yaşadığı geniş zamanı ifade eder (Bronfenrenner ve Morris, 2006). Zaman kavramı okul terki açısından değerlendirildiğinde, daha öncede belirtildiği gibi okul terki hemen karar verilen bir olgu değildir. Bu bağlamda okul terki kararı çok boyutlu faktörleri, belirli bir zamanı ve süreci içeren bir davranıştır. Bu nedenle okul terkinin biyoekolojik yaklaşım kapsamında değerlendirilmesinde zaman kavramının üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Bronfenbrenner’ın ilk modeli olan ekolojik sistem yaklaşımı ile biyoekolojik yaklaşım karşılaştırıldığında; biyoekolojik yaklaşımda bireysel özelliklerin gelişimine daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. Bronfenbrenner ilk modelinde araştırma yapmanın zorluğunu fark etmesinin yanında bireyin çevresi ile etkileşiminde yakınsak süreçlerin önemini vurgulamasıyla birlikte kuramını geliştirme ihtiyacı hissetmiştir (Tudge, Moktova, Hatfield ve Karnik, 2009). Bu yaklaşım 2005 yılında Bronfenbrenner ölünceye kadar çeşitli aşamalardan geçerek geliştirilmiş ve halen geliştirilmeye devam etmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Biyokolojik yaklaşım bireyin çevresel sistemler içerisindeki gelişimini vurgulamaktadır. Buna göre birey ve çevre karşılıklı olarak birbirini etkileyerek gelişimlerini sürdürmektedirler. Bu çerçevede biyokolojik yaklaşım zengin araştırma desenleri sunabilir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu doğrultuda biyokolojik yaklaşımın temel yapısını oluşturan Süreç, Birey, Bağlam ve Zamanı içeren bir araştırma deseni gelişimsel çalışmalara önemli katkılar sağlayabilir (Tudge, Moktova, Hatfield ve Karnik, 2009). Bronfenbrenner'in biyokolojik yaklaşımı deneysel araştırmalarda kullanıldığı kadar, kuramsal düzenlemelerde de kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalarda değişkenler çoğunlukla, biyokolojik sistemin katmanlarını göstermek, tanımlamak için seçilmektedir. Bu nedenle bu model, karmaşık sosyal problemlerle ilişkili faktörleri organize etmek için bir yol olarak düşünülebilir. Başka bir deyişle bu model yapılan çalışmalara bilimsel bir iskelet sağlamaktadır (Corcoran, 1999).

Biyokolojik yaklaşım okul terki açısından değerlendirildiğinde, yaklaşımın hem bireysel özelliklere ağırlık vermesi hem de bireyin içinde bulunduğu sosyal çevresi ile yaşadığı süreçleri ayrıntılı olarak değerlendirmesi açısından okul terkinin anlaşılmasında daha geniş bir perspektif sunabileceği düşünülmektedir. Okul terkinin çok boyutlu ve karmaşık bir süreç içerisinde gerçekleşmesi biyokolojik yaklaşımı bu sorunun tanımlanmasında daha cazip hale getirmektedir.

İlgili Araştırmalar

Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi lise öğrencilerinde okul terki riski bireysel ve çevresel birtakım faktörle ilişkilidir ve çoğunlukla bu faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Çevresel faktörler açısından ele alındığında terk riskinin oluşmasında özellikle aile, arkadaş ve öğretmenlerle olan ilişki biçimleri ile öğrenim görülen okulun özellikleri önemli yer tutmaktadır. Bu araştırmada öğrencilere ait bireysel özelliklerin ve okula ile ilgili bir takım özelliklerin terk riskiyle ilişkinin ortaya konulması amaçlanmış ve ilgili araştırmalar bölümünde bu konuya ilişkin çalışmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Rumberger (1995) tarafından 1988 yılının Ulusal Eğitim İstatistiklerinin verilerini kullanarak gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinde okul terkinin etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler incelenmiştir. Araştırmada sonuçlarına göre öğrenci düzeyinde okul terki riskini akademik başarı,

devamsızlık, olumsuz aile koşulları ve etnik kökenin (Afroamerikalı ve İspanyol) yordadığı; okul düzeyinde okulun sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, okulun olanaklarının yetersiz olması ve olumsuz okul ikliminin bulunmasının terk riskini yordadığı belirlenmiştir.

Alexander, Entwisle ve Kabbani (2001) öğrencilerin sosyodemografik riskleri ve kaynaklarının okul terki ile ilişkisini inceledikleri boylamsal çalışmaya ilkokul (1 ve 2. sınıf), ortaokul (6 ve 8. sınıf) ve lise (9. sınıf) düzeyinden 790 öğrenci katılmıştır. Araştırmada üç öğretim düzeyinde de terk oranı, aile sosyoekonomik düzeyi, aile tipi (birlikte-boşanmış) ve aile stres düzeyi olmak üzere dört farklı kritere göre profil oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre üç öğretim düzeyinde de elde edilen profillerde akademik başarısızlık ve öğretim çalışmalarına katılımın düşük düzeyde olması terki riskini doğrudan etkilemektedir.

Lagana (2004) tarafından yapılan bir çalışmada okul terki ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okul terki riski açısından düşük, orta ve yüksek düzeyde olan üç farklı gruptaki lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, terk riski açısından yüksek risk grubunda olan öğrencilerin; erkek, düşük notları olan, arkadaş ve yetişkin desteği almayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Alanyazında okul terkinin ele alındığı metaanaliz çalışmaları da bulunmaktadır. Lehr, Johnson, Bremer, Cosio ve Thompson (2004) tarafından yapılan metaanaliz çalışmasında okul terki riskini yordayan değişkenler durum (status) ve değiştirilebilir (alterable) değişkenler olarak ikiye ayrılmıştır. Durum değişkenleri yaş, cinsiyet, düşük sosyoekonomik düzey, etnik köken, anadil, yaşanılan bölge, okul değiştirme, yetenek, beceri, engelli olma durumu, ebeveyn istihdamı, okulun büyüklüğü ve türü ve aile yapısı iken; değiştirilebilir değişkenler sınıf düzeyi, yıkıcı davranış, devamsızlık, okul politikası, okul iklimi, ait olma duygusu, okula yönelik tutum, evde eğitim desteği, sınıf tekrarı, stresli yaşam olaylarıdır. Araştırmada durum değişkenlerinin değiştirilme ihtimalinin zor olduğu ancak değiştirilebilir değişkenlerin ise öğrenciler, ebeveynler, eğitimciler ve topluluk üyeleri tarafından etkilenebildiğinden değiştirmesinin daha kolay olduğu vurgulanmıştır.

Zvoch (2006) lise öğrencilerinde öğrenci ve okul özelliklerinin okul terki ile ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul türünün, okul yönetiminin, okulun fiziksel özelliklerin ve okulun sosyal yapısının okul düzeyinde; akademik başarısızlık, düşük sosyoekonomik düzey ve devamsızlık değişkenlerinin ise öğrenci düzeyinde okul terki riskini anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Son yıllarda çocuk işçiliği Türkiye’de önemli bir toplumsal sorun haline gelmiştir. Nitekim TÜRK-İŞ (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Buna göre; 6-14 yaş grubundaki çocukların %27’si okula ilgi duymama, öğretmenleriyle iyi geçinememe, %15’i okul masraflarının çok yüksek olması, %14’ü ailesinin ekonomik faaliyetine yardımcı olma ve ücretli çalışmak zorunda olma, %11’i ailesinin izin vermemesi, %9’u ev işlerinde ailesine yardımcı olma ve küçük kardeşlerine bakmak zorunda kalma, %4’ü uygun okulun olmaması ve %20’si ise diğer nedenlerle okulu yarıda bırakmakta veya terk etmektedirler.

Stearns ve Glennie (2006) tarafından 15-18 yaş aralığında dört sınıf düzeyinde 14505 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında okul terki riskinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve etnik köken değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, okul terki riski yaş ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre lise birinci sınıf düzeyinde okul terki riski en yüksek düzeydedir. Cinsiyete göre erkekler, etnik kökene göre ise Latin ve Afrika kökenli Amerikalılar okul terkine daha yatkındırlar. Büyük yaştaki öğrencilerin disiplin davranışları ve istihdam edilme nedeni ile okulu bırakmalarının daha olası olduğu değerlendirilmiştir.

Okul terki ortaöğretim düzeyinde olduğu kadar ilköğretim düzeyinde de yaygın bir sorundur. Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel (2006) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim düzeyinde okul terkinin nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye’nin altı ilinde nicel ve nitel yöntemlerle veri toplanmıştır. Çalışma gurubunu 50 veli, 150 öğretmen ve idari personel ile 2356 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul terkinin nedenleri ekonomik, sosyokültürel, ailevi, okul koşulları ve bürokratik başlıkları altında toplanmıştır. Terk etme yaş ortalaması 11,5 olarak belirlenmiş olup okul terkinin risk faktörlerinin; cinsiyet, ebeveynlerin okuryazar olmaması, ebeveynlerin düşük

eğitim beklentisi, okul dışında bir işte çalışma, dışuk ekonomik gelir, dışuk okula aidiyet dızevi, oğretmenle olumsuz ilişkiler ve okulun fiziksel olanaklarının dışuk olması olduğu bulunmuştur.

Okul dışında bir işte çalışmak oğrencilerin eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Montmarquette, Viennot-Briot ve Dagenais (2007), Kanada'da okulu terk eden 5163 ergenden topladıkları veri kapsamında okul dışında bir işte çalışma ile akademik başarı ve terk riski arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, haftada 15 saate kadar çalışmanın akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı ancak haftada 15 saatten fazla bir işte çalışmanın akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği ve dışuk okul başarısının okul terkinin önemli yordayıcılarından biri olduğu belirlenmiştir.

Christle, Jolivette ve Nelson (2007) okula ait özelliklerin okul terki ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında okul terki riskinin yüksek olduğu 20 okul ile dışuk olduğu 20 okulu karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kalabalık, ve erkek oğrencilerin çoğunlukta olduğu ayrıca sosyoekonomik dızevi dışuk ve azınlık grupların fazla olduğu okullarda terk riskinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca aynı araştırmaya göre okul başarısının dışuk olduğu, devamsızlığın fazla ve disiplin cezalarının fazla uygulandığı okullarda da terk riski daha yüksektir.

Uysal (2008) tarafından okul terki ile ilgili yapılan bir derleme çalışmasında okul terkine neden olan bireysel ve çevresel faktörler sıralanmıştır. Özellikle evresel faktörler arasında oğrencinin dışuk sosyoekonomik dızeyde olmasının eğitime devam etme şansını azalttığı; okul kalitesinin dışuk olmasının, okulda oğrenci sayısının fazla olmasının, okul ikliminin olumsuz olmasının ve oğrencilerin oğretmenlerle yaşadığı sorunların terk riskinin artmasında etkili olduğu vurgulanmıştır.

Okul terki sürecinin anlaşılmasında boylamsal çalışmalar da önemli yer tutmaktadır. Kanada'da Fransız asıllı 11827 lise oğrencisinin boylamsal olarak incelendiği Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları okul terkinin yordayıcıları olarak ele alınmıştır. Araştırmada davranışsal bağlanma okul uyumunu kolaylaştıran olumlu davranışlar ile okulla ilgili faaliyetlere katılma olarak

belirtilirken; duygusal bağlanma okula yönelik olumlu tutumları ve ait olma duygusu olarak tanımlanmıştır. Bilişsel bağlanma ise yeterlik algısı ve öğrenmeye isteklilik olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak okul bağlılığının terk riskini yordadığı görülmekle beraber, boyutlar ayrıntılı olarak incelendiğinde sadece davranışsal bağlılığın okul terkinin yordamaya katkısı olduğu görülmüştür.

Enguita, Martinez ve Gomez (2010) okul terki ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, terkin aşamalı bir sürecin sonunda gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Düşük akademik başarının veya öğrencinin okuldaki başarı derecesinin terk sürecini başlatan temel faktör olduğu ve diğer beş faktörün okul terki ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler okul terkinin daha çekici bir yaşam deneyimi olduğu algısı, düşük akademik motivasyon, yaşanan yerin değişmesi, yetersiz öğretmen desteği ve okulu terk etmeyi kişisel başarı kabul etmektir.

Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011) tarafından 478 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, okulu terk etme riskini aile ve arkadaş desteğinin azalttığı, dürtüsel davranmanın ise artırdığı ortaya konmuştur. Disiplin cezası, alkol-sigara kullanma ve antisosyal davranışlar okulu terk etme riskini artıran aracı değişkenlerdir. Antisosyal davranışlarla okulu terk etme arasındaki ilişki öğretmen desteğine bağlı olarak değişmektedir. Buna göre, öğretmenlerden algılanan sosyal destek düşük ya da orta düzeyde olduğunda antisosyal davranışlar okulu terk etme riskini artırırken, yüksek olduğunda antisosyal davranışlar ile okulu terk etme riski arasında bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet ve başarıları ile okulu terk etme riskleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Diğer lise türleri ile karşılaştırıldığında meslek liselerinde okul terki daha yaygın bir sorundur. Tunç (2011) meslek lisesinde öğrenim görürken okulunu bırakmış bireylerin benlik algıları ve psikolojik danışma ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyini incelediği araştırmasında okul terki nedenlerinin, erkek olma, devamsızlık, düşük sosyoekonomik düzey, düşük akademik başarı, disiplin cezası alma, okul dışında bir işte çalışma, düşük aile katılımı ve sağlık sorunları olduğunu bulmuştur. Aynı araştırmada terkin %78 oranında 10. sınıf düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Şimşek (2011) tarafından Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin okul terki risklerini ve duruma etki eden faktörleri saptamak amacıyla yapılan araştırmaya 1106 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul terki riskinin bireysel özelliklerin yanı sıra, aile özellikleri, eğitim sistemi, okul ve öğretmen gibi çeşitli değişkenlerin etkilediği karmaşık bir süreç sonunda gerçekleştiği ve öğrencilerin %17'sinin şimdi ya da geçmişte okulu bırakmayı düşündükleri belirlenmiştir. Erkek öğrencilerde okul terki riski belirgin oranda daha yüksektir. Ayrıca çok çocuklu ailelerden gelen lise öğrencilerinin terk riskleri az çocuklu aileden gelenlere oranla daha yüksektir. Öğretmen ve okuldan memnuniyet oranı azaldıkça terk riski belirgin biçimde artmaktadır.

Şimşek ve Şahin (2012) tarafından 900 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada okul terki riskinin %16,1 oranında bulunduğu, araştırma sonucunda terk riskinin erkek öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin rahatsız edici tutum ve davranışlara sahip olmaları ile okul terki riski arasında anlamlı ilişki bulunduğu ayrıca sosyal çevreden dışlanma ile akademik başarısı zayıf ve okul terki yapan arkadaşlara sahip olmanın okul terki riskini belirgin biçimde artırdığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra okuldan, öğretmenlerden ve yöneticilerden memnuniyetsizlik, öğretmen ve yöneticilerden gerekli yardım ve desteği bulamama, okul ortamında görülen kuralsız davranışların varlığı da okul terki riskini artmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Behhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan bir başka nitel çalışmaya Kocaeli Mesleki Eğitim Merkezlerinde çıraklık eğitimi alan ve liseyi terk etmiş 25 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, lise düzeyinde okul terk nedenlerinin akademik başarısızlık, okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık problemleri olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin devamsızlık ve okulu terk etmelerinde olumsuz arkadaş, yetersiz aile ve öğretmen desteği bulunmaktadır.

Ergenler üzerinde Deridder, Pape, Cuypers, Johnsen, Holmen, Westin ve Bjorngaard (2013) tarafından yapılan bir çalışmada 8950 okula devam eden Norveçli ergenin sağlık durumlarıyla okul terki riskleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçülen tüm sağlık boyutlarının yüksek okul terki ile ilişkili olduğu görülmüş ve ebeveynin sosyoekonomik durumu kontrol edildiğinde sağlık sorunlarına (ör; somatik rahatsızlıklar, obezite vb.) maruz kalmaya göre okul terki riskinin değiştiği görülmüştür.

Meslek lisesini terk etmiş 19 öğrenci ile Tas, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, öğrencilerin okulu neden terk ettikleri derinlemesine incelenmiş ve nedenlerin dört kategoride toplanabileceği görülmüştür. Bunlar bireysel, okul, aile ve çevre temelli olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin çoğunun ailesi çocuklarını destekliyor olsa da bazılarının düşük sosyoekonomik düzeye sahip oldukları için çocuklarının okumasını desteklemediği görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmenlerin, akranların ve okul yönetiminin öğrencilere olumsuz tutum ve davranışlarının okul terkinde oldukça etkili olduğu ortaya konmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun gelir getiren bir işte çalışması ve daha özgür hissettiklerini belirterek okula dönmeyi geri düşünmemesi de araştırmanın şaşırtıcı bulguları arasındadır.

Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer (2013) biyoekolojik yaklaşıma bağlı olarak 12 ve 19 yaş aralığında 672 öğrenci yaptıkları boylamsal araştırmalarında lise öğrencilerinin bireysel, aile, okul özelliklerinin okul terki ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları ebeveyn-ergen ilişkisinin zayıf, depresyon ve aile stresinin yüksek olması, olumsuz sınıf iklimi ve okul ilişkileri ile akademik başarısızlığın okul terkinin artırdığı belirlenmiştir.

Fan ve Wolters (2014) tarafından yapılan bir çalışmada 16.194 öğrencinin matematik ve İngilizce derslerindeki yeteneklerine ilişkin inançları ile okul terki davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre derslere yönelik yeteneklerine duydukları inancı ile okul terki arasındaki ilişkiye, öğrencinin eğitim beklentilerinin aracılık ettiği görülmüştür. Bununla birlikte, çalışmada öğrencilerin matematik ve İngilizce derslerine verdiği değer eğitim beklentileri aracılığı ile okul terki davranışını dolaylı olarak yordadığı ortaya konmuştur.

Yorğun (2014) 906 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada okul terkinin yordayan değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, okul değiştirme, kardeş sayısı, gündelik sıkıntılar- aile sıkıntıları, arkadaş çevresi sıkıntıları, öğretim yaşamı sıkıntıları ve geniş çevre sıkıntıları değişkenlerinin olduğu belirlenmiştir. Nitel veri analizleri ise okul terkinde rol oynayan en önemli faktörlerin akran etkisi ve akademik başarısızlık olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul terki davranışının en sık sergilendiği sınıf düzeyinin ise dokuzuncu sınıf düzeyi olduğu tespit edilmiştir.

Doren ve Murray (2014) biyoekolojik yaklaşıma bağlı olarak 13-17 yaş aralığında 11000 öğrenci ile 10 yıl içinde beş kez ölçümlenerek yaptıkları boylamsal araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik, bireysel, aile, okul özelliklerinin okul terki ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireysel (9. sınıfta olma, riskli davranışların varlığı), aile (ebeveynlerin düşük eğitim beklentileri), okul (öğretmen ve akranlarla ilişkilerin kalitesi) değişkenleri okul terki riskini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Polat (2014) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin okulu terk etme nedenlerine ilişkin yapılan nitel çalışmaya meslek lisesini terk etmiş 15-24 yaş aralığındaki 19 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin önemli kısmı akademik başarısızlık, devamsızlık, akran etkisi, ekonomik yetersizlik ve okula yabancılaşma nedenleri ile okulu terk ettikleri belirlenmiştir.

Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar (2015) tarafından ilköğretim öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenlerini ortaya koymak ve okul yöneticilerinin bu nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik uyguladıkları stratejileri belirlemek amacıyla yapılan nitel çalışmaya 30 yönetici ve 30 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin devamsızlık ve okul terki davranışlarının kaynağının büyük oranda ailelerin çocuklarına karşı duyarlı olamayışları ve bu ailelerin karşılaştıkları ekonomik zorluklar ile okullardaki olanakların yetersizliği olduğunu göstermiştir. Eğitimcilerin devamsızlık ve okul terki azaltmaya yönelik uyguladıkları stratejilerin öğrenci velisi ile görüşme, öğrenciye daha fazla ilgi gösterme ve sorumluluk verme olduğu belirlenmiştir.

Özgü (2015) tarafından yapılan çalışmada zorbalık-mağduriyet kategorilerinden birinden bulunma olasılıkları ile okul reddi ve okul terki riskleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 388 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyinin okul terk riski davranışı üzerindeki etkisi istatistiksel bakımdan önemsiz bulunurken; cinsiyetin erkek olması, okul devamsızlık gün sayısı ve zorbalık yapma davranışı ile terk riski arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Buna ek olarak, zorbalık davranışına maruz kalma antisosyal davranmaya bağlı terk riskini artırmaktadır. Buna karşın, akademik ortalamasının yükselmesi, aylık gelirin artması başarısızlığa ve antisosyal davranmaya bağlı terk risklerini, annenin eğitim düzeyinin yükselmesi sessiz davranmaya bağlı terk riskini, babanın eğitim düzeyinin yükselmesi başarısızlık

nedeniyle terk riskini azaltmaktadır. Buna göre, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklarda sessiz davranmaya bağlı terk riski, annesi lise mezunu olan çocuklarından daha fazla bulunurken; babaları ilköğretim ve ortaokul mezunu olan çocuklar, babaları üniversite veya yüksekokul mezunu olan öğrencilere göre daha çok başarısızlık nedeniyle okulu terk etme riski taşımaktadırlar.

Parr ve Bonitz (2015) tarafından 15753 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada aile ve öğrenci özelliklerinin terk riskine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre düşük sosyoekonomik düzey ve düşük aile katılımı aile düzeyinde terk riskini yordarken akademik başarısızlık ve devamsızlık öğrenci düzeyinde yordayan değişkenlerdir.

Franklin ve Trouard (2016) tarafından yedinci (n=29.554) ve dokuzuncu sınıf (n=31.641) öğrencileri ile yapılan araştırmada okul terkinin yordayıcılarının zaman içindeki değişimi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre yaş, sosyoekonomik düzey, okula devam ve akademik başarı değişkenlerinin her iki sınıf düzeyinde de okul terki riskinin önemli yordayıcıları olduğu, cinsiyet (erkek) değişkeninin ise sadece dokuzuncu sınıf düzeyinde okul terki riskini artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca sekizinci sınıf kız öğrencilerin okulu terk etme riskleri daha düşük düzeydedir.

Borgna ve Struffolino (2017) tarafından 18-20 yaş aralığında 5233 bireyle yapılan bir araştırmada erkeklerin kadınlara göre daha fazla okulu erken bırakma riski taşıdığı belirlenmiştir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre; toplumsal cinsiyetin okul terki riskinde önemli bir faktör olduğu, ebeveyn eğitiminin özellikle erkek çocukların okul terki riskinin önlenmesinde koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkeklerin okulu terk etmelerinin iş gücü piyasasında kadınlara göre kısmen daha iyi istihdam olanaklarının bulunmasıyla açıklanmıştır.

Magen-Nagar ve Shachar (2017) tarafından İsrail'de gerçekleştirilen araştırmada öğretim kalitesi ile okul terki arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya 870 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul türü (deneysel ve geleneksel) ile terk riski arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırmada deneysel eğitim yapan okullar eğitimde değişim yaratmaya çalışan yenilikçi okullar olarak tanımlanmış ve bu konuda eğitim bakanlığı tarafından tanınmış okullardır. Geleneksel eğitim yapan okullar ise standart koşullara sahip,

değişime sınırlı düzeyde katkı sağlayan okullar olarak tanımlanmıştır. Deneysel eğitime göre geleneksel öğretimin yapıldığı okullarda terk riski daha yüksektir. Ayrıca öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri kullanmaları terkin önlenmesinde koruyucu bir faktördür. Öğretim kalitesinin yüksek düzeyde olması okul bağlılığını yükselterek terk riskini düşürmektedir.

Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott (2017) tarafından biyoeolojik yaklaşıma dayalı yapılan bir araştırmada okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin okul terki riskiyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma 6810 devlet ve özel okulda öğrenim gören 14.106 lise öğrencisinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci düzeyinde akademik başarısızlık, devamsızlık, erkek olma ve düşük sosyoekonomik düzey terk riski anlamlı olarak yordarken; okul düzeyinde ise, okulun düşük sosyoekonomik düzeyi, okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı, okul türü (devlet okulu olması), olumsuz okul iklimi ve okulun dezavantajlı bölgede yer alması terk riskini anlamlı olarak yordamaktadır.

İlgili araştırmalar bölümünde yer verilen çalışmaların bulguları değerlendirildiğinde öğrenci düzeyinde yer alan; erkek olmak, düşük akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı, dokuzuncu sınıf düzeyinde olma, okul dışında bir işte çalışma, düşük sosyoekonomik düzey, sosyal desteğin olmaması, antisosyal davranışlar, disiplin cezası alma, okul terki yapan arkadaşların varlığı, düşük akademik motivasyon, okula yabancılaşma, olumsuz okul iklimi, okul bağlılığının düşük olması, düşük aile katılımı, sağlık sorunları gibi faktörlerin okul terkinin önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bu değişkenler okul terkinin önlenmesinde ele alınacak değişkenleri koymaktadır.

Okulun en önemli işlevlerinden biri de var olduğu olanaklar ve koşullar sayesinde öğrenciler için uygun öğretim ortamı sağlamaktır. İlgili araştırmalar bölümünde yer verilen çalışmaların bulguları değerlendirildiğinde okul düzeyinde yer alan; okulun fiziksel özellikleri ve olanakları, okulun sosyal yapısı, okulun gelir düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okulun yer aldığı bölge, yöneticilerin tecrübesi, öğretim kalitesi, öğretmenler ile kurulan ilişkiler gibi değişkenler de terk riskinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, okul terkinin nedenlerinin; bireysel, aile, okul ve sosyal çevreden kaynaklandığı söylenbilir. Biyoeolojik yaklaşıml temelinde okul terki ele alındığında terk riskinde en önemli nedenlerin bireyin kendisinden kaynaklanan nedenler olduğu ileri sürülebilir. Bireyin davranışlarının da sosyal çevresin etkisiyle gerekleştii düşünüldüğünde aile, okul ve sosyal evre gibi ekolojik sistemlerin de okul terkinin anlaşılmasında önemli yer tuttuğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda okul terkinin önlenmesinde veya terkin gerçekleşmesinden sonra öğrencinin tekrar eğitime kazandırılma sürecinde yapılacak müdahalelerin etkililiği bu araştırmalarla elde edilen bulguların doğru anlaşılması ve uygulanacak programlarda ele alınması ile mümkündür.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul terki risklerinin, okul ve öğrenci özellikleri tarafından ne kadar etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında genel anlamda “Okul ve öğrenci düzeylerindeki farklılıklar öğrencilerin okul terki risklerinde nasıl bir değişime yol açmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Başka bir ifade ile bu araştırma okul terki riskinde etkili olan öğrenci düzeyi faktörleri ile okul düzeyi faktörleri arasındaki ilişkileri inceleyen yordamaya dönük korelasyonel bir araştırmadır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bordens ve Abbott’a (2008) göre, korelasyonel araştırma deseninde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler, değişkenleri etkilemeden incelenmektedir. Bununla birlikte, bu tür desenler değişkenler arasındaki ilişkilerin gücü ve yönü hakkında da bilgi vermektedir (Jackson, 2011). Araştırma kapsamında okul ve öğrenci düzeylerindeki değişimin öğrencilerin okul terki riskine etkisini tespit etmek ve elde edilen sonuçlara göre bu konuda karşılaştırmalar yapmak, ortak genellemelerde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın veri toplama sürecinde iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın yedi merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) yer alan toplam 162 lise içerisinden seçkisiz bir yolla 30 okul seçilmiş ve bu okullarda üç sınıf düzeyinden (9. 10. ve 11. sınıf) birer sınıfa ölçme araçlarının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan liselerin ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Uygulama Yapılan Liselerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	İlçedeki Lise Sayısı	Uygulama Yapılan		Toplam Uygulama Yapılan Lise Sayısı
		Anadolu Lisesi Sayısı	Uygulama Yapılan Meslek Lisesi Sayısı	
Altındağ	20	4	0	4
Çankaya	29	5	4	9
Etimesgut	18	1	1	2
Keçiören	28	3	3	6
Mamak	27	2	1	3
Sincan	17	1	1	2
Yenimahalle	23	0	4	4
Toplam	162	16	14	30

Tablo 1’de görüleceği gibi Altındağ ve Yenimahalle’de dörder, Çankaya’da dokuz, Etimesgut ve Sincan’da ikişer, Keçiören’de altı ve Mamak’ta üç liseden veri toplanmıştır. Bu çerçevede çalışmada 16 Anadolu Lisesi ve 14 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere toplam 30 okuldan veri toplanmıştır. Veri toplanan 30 okuldan ölçeklerin tam doldurulmaması gibi kriterlere göre veriler ayıklandığında toplam 1851 öğrenci ve 30 okul verisi elde edilmiştir. Maas ve Hox (2005) yapılan simülasyon çalışmalarına dayalı olarak grup düzeyindeki örneklem büyüklüklerinin toplam örneklem büyüklüğünden daha önemli olduğunu ifade etmektedirler. McNeish ve Stapleton (2014)’a göre kesitsel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün ne kadar olmasına ilişkin önerileri şöyle özetlemektedir: De Leeuw ve Kreft (1986) her birinde 30 kişinin olduğu 30 küme; Snijders ve Bosker (2012)’e göre minimum 20 küme; Hox’a (1998, 2002) göre düzeyler arası etkileşimler için her birinde kişi sayısı 20 olmak üzere 50 ya da varyans bileşeninde odaklanılması durumunda her birinde 10 olmak üzere 100 küme. Dolayısıyla bu farklı öneriler doğrultusunda 30 okuldan veri toplamanın yeterli olacağı düşünülmüştür. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	1,102	59.5
Erkek	749	40.5
Sınıf Düzeyi		
9. Sınıf	636	34.4
10. Sınıf	637	34.4
11. Sınıf	578	31.2
Sınıf Tekrarı		
Evet	120	6.5
Hayır	1,731	93.5
Disiplin Cezası Alma		
Evet	106	5.7
Hayır	1,745	94.3
Okul Dışında Ücret Karşılığı Çalışma		
Evet	82	4.4
Hayır	1,769	95.6
Yaşanılan Yer		
Anne ve baba ile birlikte	1,641	88.7
Diğer	210	11.3
Okul Terki Yapan Kardeş Varlığı		
Evet	207	11.2
Hayır	1,644	88.8
Okul Terki Yapan Yakın Arkadaş Varlığı		
Evet	726	39.2
Hayır	1,125	60.8

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan lise öğrencilerin 1,102’si kadın (%59.5), 749’u erkektir (%40.5). Öğrencilerin 636’sı (%34.4) dokuzuncu sınıfta, 637’si (%34.4) onuncu sınıfta ve 578’i de (%31.2) on birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 120’si (%6.5) lise öğrenimi sırasında sınıf tekrarı yaparken 1,731’i (%93.5) yapmamıştır. Ayrıca öğrencilerin 106’sı (%5.7) lise öğrenimi sırasında disiplin cezalarından (uyarı, kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma ve okul değiştirme) en az birini alırken, 1,745’i (%94.3) herhangi bir disiplin cezası almamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 82’si (%4.4) okul

dışında ücret karşılığı bir işte çalışırken 1,769'u (%95.6) çalışmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin 1,641'i (%88.7) anne ve babasıyla birlikte yaşarken 210'u (%11.3) anne veya babasının birinin yanında ya da akrabalarıyla birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin 207'sinin (%11.2) okulunu terk eden kardeşi bulunurken 1,644'ünün (%88.8) bulunmamaktadır. Son olarak öğrencilerin 726'sının (%39.2) okulunu terk eden yakın arkadaşı bulunurken 1,125'inin (%60.8) bulunmamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması amacıyla Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Komisyonundan (EK-J) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK-K) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın öğrenci düzeyinde yer alan değişkenlere ilişkin uygulamalar 2016 – 2017 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde Ankara ilinde yer alan toplam 30 okulda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce okullarla iletişime geçilerek öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmen) uygun olduğu gün ve saatler belirlenmiştir. Her okulda üç sınıf düzeyinde (9, 10 ve 11) sınıflara girilerek, ders saatlerinde öğrencilere ölçme araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar gerçekleştirilirken araştırmanın kapsamı, önemi ve amacı konusunda öğrencilere bilgiler verilmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak otuz dakika sürmüştür.

Öğrenci düzeyindeki uygulamaların ardından okul düzeyindeki uygulamalar için yine öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları (rehber öğretmen) ile birebir görüşmeler yapılmış; araştırmanın kapsamı, önemi ve amacı konusunda okul yöneticilerine bilgiler sunulmuş ve okul düzeyindeki veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları Tablo 3'te listelenerek, her bir ölçeğin adı, kim tarafından geliştirildiği, ölçtüğü nitelik, toplam madde sayısı ve uygulama düzeyi açıklanmıştır.

Tablo 3

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren/ Uyarlayan	Ölçtüğü Nitelik	Madde Sayısı	Uygulama Düzeyi
Okul Yaşantıları Ölçeği	Yorğun (2014)	Okul terki riski	25	Öğrenci
Riskli Davranışlar Ölçeği- Antisosyal Davranışlar Boyutu	Gençtanırım ve Ergene (2014)	Antisosyal davranışlar	7	Öğrenci
Çevresel Risk Ölçeği	Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010)	Algılanan çevresel risk	7	Öğrenci
Çevresel Güvenlik Ölçeği	Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010)	Algılanan çevresel güvenlik	8	Öğrenci
Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği	Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015)	Öğrencilerin okul ortamında akademik izleme, akademik motivasyon ve okula bağlılık düzeyleri	14	Öğrenci
Okula Yabancılaşma Ölçeği	Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir (2015)	Okula yabancılaşma algısı	19	Öğrenci
Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği	Dündar (2014)	Aile akademik katılım algısı ve öğretmen akademik katılım algısı	16	Öğrenci
Öğrenci Demografik Bilgi Formu	Çalışma kapsamında oluşturulmuştur.	Öğrencilerin demografik nitelikleri	12	Öğrenci
Okul Demografik Bilgi Formu	Çalışma kapsamında oluşturulmuştur.	Okulun demografik nitelikleri	10	Okul

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul terk riski düzeylerini ölçmek amacıyla Yorğun (2014) tarafından geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği, antisosyal davranışlarda bulunma düzeylerini ölçmek amacıyla Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilen Riskli Davranışlar Ölçeğinin Antisosyal Davranışlar Boyutu öğrencilerin yaşadıkları çevrede algıladıkları riski ölçmek amacıyla

Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından geliştirilen Çevresel Risk Ölçeği, öğrencilerin yaşadıkları çevrede kendilerini güvende hissetme algılarını ölçmek amacıyla Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından geliştirilen Çevresel Güvenlik Ölçeği, öğrencilerin okul ortamında akademik izleme, akademik motivasyon ve okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Anderson-Butcher, Amorose, Lachini ve Ball (2012) tarafından geliştirilen ve Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği, öğrencilerin okula yabancılaşma algılarını ölçmek amacıyla Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir (2015) tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği, öğrencilerin aile akademik katılımı algısı ve öğretmen akademik katılım algısını ölçmek amacıyla Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen ve Dündar (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği, öğrencilerin demografik niteliklerini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında hazırlanan Öğrenci Demografik Bilgi Formu ve okulların demografik niteliklerini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında hazırlanan Okul Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Okul Yaşantıları Ölçeği. Yorğun (2014) tarafından Ekolojik Sistem Yaklaşımı temel alınarak geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği lise öğrencilerinde okul terki riskini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek liseyi terk eden ve akşam lisesine devam eden 454 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde geliştirilmiştir. Geliştirilme süreci kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Okul Yaşantıları Ölçeğinin, yedi boyut ve 25 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Örnek maddeler EK-C'de verilmiştir. Bu boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında; Düşük Sosyal Destek boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .48 ile .70 arasında, Olumsuz Akran İlişkileri boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .58 ile .77 arasında, Okula Yönelik Olumsuz Tutumlar boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .51 ile .68 arasında, Kendini Geri Çekme boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .56 ile .75 arasında, Akran Grubunun Okula Yönelik Tutumları boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .45 ile .74 arasında, Eğitime Yönelik Tutumlar boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .72 ile .75 arasında ve Düşük Özsaygı boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .68 ile .70 arasında

olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .87'dir. Ölçeğin yedi boyutu için de Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış; Düşük Sosyal Destek boyutu için .75; Olumsuz Akran İlişkileri boyutu için .70; Okula Yönelik Olumsuz Tutumlar boyutu için .67; Kendini Geri Çekme boyutu için .63; Akran Grubunun Yönelik Tutumları boyutu için .69; Eğitime Yönelik Tutumlar boyutu için .59 ve Düşük Özsaygı boyutu için .55 olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ölçek toplam puanı kullanılmış, Okul Yaşantıları Ölçeğinden elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Okul Yaşantıları Ölçeği üçlü likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri yanlış (1 puan), kısmen doğru (2 puan), doğru (3 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 75'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okul terki riskinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Yorğun, 2014).

Riskli Davranışlar Ölçeği. Riskli Davranışlar Ölçeği Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından lise öğrencilerinde riskli davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde Jessor (1987) tarafından geliştirilen Problem Davranış Kuramı temel alınmıştır. Riskli davranışlar; antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve okul terki olmak üzere altı boyutta tanımlanmıştır. 485 lise öğrencisinden elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Riski Davranışlar Ölçeğinin altı boyut ve 36 maddeden oluştuğunu bulunmuştur. Riskli Davranışlar Ölçeğinin Antisosyal Davranışlar boyutuna ilişkin örnek maddeler EK-D'de yer almaktadır. Alt boyutlardaki maddelerin faktör yükleri incelendiğinde; Antisosyal Davranışlar boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .49 ile .69 arasında, Alkol Kullanımı boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .54 ile .79 arasında, Sigara Kullanımı boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .66 ile .84 arasında, İntihar Eğilimi boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .66 ile .79 arasında, Beslenme Alışkanlıkları boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .54 ile .76 arasında ve Okul Terki boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .57 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin altı boyutu için Cronbach Alpha katsayıları şöyledir; Antisosyal Davranışlar boyutu için .79, Alkol Kullanımı boyutu

için .87, Sigara Kullanımı boyutu için .87, İntihar Eğilimi boyutu için .70, Beslenme Alışkanlıkları boyutu için .70 ve Okul Terki için .83. Benzeme geçerliği kapsamında Riskli Davranışlar Ölçeğinin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile korelasyonları .10 ile .35 arasında değişmektedir. Üç hafta ara ile yapılan ölçümler sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .56 ile .90 arasında olduğu bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle Riskli Davranışlar Ölçeğinin antisosyal davranışlar boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden birisi antisosyal davranışlar değişkenidir. Bu nedenle lise öğrencilerinin antisosyal davranma eğilimlerini belirlemek amacıyla Riskli Davranışlar Ölçeğinin sadece antisosyal davranışlar boyutu kullanılmıştır.

Riskli Davranışlar Ölçeği, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri kesinlikle uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan), kesinlikle uygun (5 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin Antisosyal Davranışlar boyutu yedi madde olduğundan bu boyuttan alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar antisosyal davranma eğiliminin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Gençtanırım ve Ergene, 2014).

Çevresel Risk Ölçeği. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından lise öğrencileri üzerinde geliştirilen ölçek ergenlerin algıladıkları çevresel riski ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte, ergenlerin yaşadıkları çevrede meydana gelen suç olayları, çete faaliyetleri ve çevrelerini ne kadar tehlikeli algıladıkları ile ilgili sorular yer almaktadır. Çevresel Risk Ölçeği'ne ilişkin örnek maddeler EK-E'de yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında izin alınmak sureti ile çeşitli ölçme araçlarından da (Dembo, Burglos, Schmeidler, Farrow ve Allen 1985; MVPP, 2004) maddeler alınmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre tek faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı %23.87'dir (öz-değeri: 2.40). Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .66'dir. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle Çevresel Risk Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Çevresel Risk Ölçeği üçlü likert tipi ve yedi maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek maddeleri katılmıyorum (1 puan), kararsızım (2 puan), katılıyorum (3 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar çevresel risk algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer, 2010).

Çevresel Güvenlik Ölçeği. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından lise öğrencileri üzerinde geliştirilen ölçek, ergenlerin çevrelerinde kendilerini ne kadar güvende algıladıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinal formunda (Sense of Safety Scale-MVPP, 2004) tek boyuttan oluşan 11 madde bulunmakla birlikte maddelerin iç tutarlık katsayıları .93 ile .95 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .89'dur. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi sürecinde öncelikle ölçek yazarlarından gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi iyi derecede İngilizce bilen, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman üç akademisyen tarafından yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre, ölçeğin orijinal formundan üç madde atılarak sekiz maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans %35.75, öz-değer 3.48'dir. Çevresel Güvenlik Ölçeğine ilişkin örnek maddeler EK-Ç'de yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe Formu kullanılarak elde edilen ölçümlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle Çevresel Güvenlik Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Çevresel Güvenlik Ölçeği üçlü likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri katılmıyorum (1 puan), kararsızım (2 puan), katılıyorum (3 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan sekiz, en yüksek puan 24'tür. Ölçekten alınan yüksek puanlar çevrenin güvenli bulunduğu anlamına gelmektedir (Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer, 2010).

Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği. Anderson-Butcher, Amorose, Lachini ve Ball (2012) tarafından geliştirilen Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilme sürecinde yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde üç boyutun toplam varyansın %67.40'ını açıkladığı, doğrulayıcı faktör analizinde ise edilen modelin uyum indeksleri incelendiği ve Ki-kare değerinin (S-B $\chi^2= 107.34$, $sd= 74$, $p= .01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Uyum indeksi değerleri ise CFI= .99, GFI= .95'tir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90, alt boyutlar için Cronbach Alpha katsayıları; .86 ile .88 arasındadır. Test tekrar test güvenirliği ise tüm ölçek ve alt ölçekler için .83 ve .89 arasındadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması 398 ortaokul ve lise öğrencisinden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin orijinal formundaki gibi üç boyutta toplam 14 maddeden oluştuğu görülmüştür. Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeğine ilişkin örnek maddeler EK-F'de yer almaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analiziyle yapı geçerliği sınanmış ve ölçüt geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında; Akademik İzleme boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .72 ile .78 arasında, Akademik Motivasyon boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .50 ile .78 arasında, Okula Bağlılık boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .60 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçüt geçerliği kapsamında Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin "Öğretmenler" ve "Okula Yönelik Olumlu Duygular" alt boyutlarıyla orta ve yüksek düzeyde, olumlu yönde istatistiksel bakımdan önemli ilişkiler bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında testin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .93 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin üç boyutu için de Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış; Akademik İzleme boyutu için .85, Akademik Motivasyon boyutu için .83 ve Okula Bağlılık boyutu için .85 olduğu tespit edilmiştir. Beş hafta arayla yapılan test tekrar güvenirliğinde tüm ölçek ve boyutlar için .45 ile .81 arasında değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği'nin tümü ve her bir boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış; testin tümü için .91 Akademik İzleme boyutu için .85, Akademik Motivasyon boyutu için .81 ve Okula Bağlılık boyutu için .82 olduğu belirlenmiştir.

Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri hiç katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), kısmen katılıyorum (3 puan), katılıyorum (4 puan), tamamen katılıyorum (5 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70'tir.

Ölçekten alınan yüksek puanlar lise öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin algılarının olumlu olduğunu ifade etmektedir (Baydemir, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2015).

Okula Yabancılaşma Ölçeği. Okula Yabancılaşma Ölçeği; Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir (2015) tarafından lise öğrencilerinin okula yabancılaşma algısını ölçmek üzere hazırlanmıştır. Geliştirilme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. 850 lise öğrencisinden elde edilen verilere dayalı olarak, ölçeğin dört boyutta, toplam 19 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Okula Yabancılaşma Ölçeğine ilişkin örnek maddeler EK-G'de yer almaktadır.

Ölçeğin boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında; Güçsüzlük boyutunun faktör yükleri .60 ile .70 arasında, Kuralsızlık boyutunun .53 ile .62 arasında, Anlamsızlık boyutunun faktör yükleri .75 ile .82 arasında ve Sosyal Uzaklık boyutunun faktör yükleri .56 ile .73 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında testin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin dört boyutu için de Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış; Güçsüzlük boyutu için .80; Kuralsızlık boyutu için .76; Anlamsızlık boyutu için .78 ve Sosyal Uzaklık boyutu için .66 olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada toplam puan kullanıldığından, sadece ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .82 bulunmuştur.

Okula Yabancılaşma Ölçeği, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri kesinlikle uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan), kesinlikle uygun (5 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar lise öğrencilerinin okula yabancılaşma algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015).

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği. Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından lise öğrencilerinin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin akademik yaşantılarına katılım düzeyi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, DüNDAR (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilme

sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, yaşları 13-16 arasında değişen 503 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde Régner, Loose ve Dumas (2009) kuramsal çerçeveye dayalı olarak algılanan anne-baba akademik izleme (4 madde), algılanan anne-baba akademik destek (4 madde), algılanan öğretmen akademik izleme (4 madde), ve algılanan öğretmen akademik destek (4 madde) olmak üzere dört faktörlü bir ölçek tasarlamışlardır. Ancak yapılan açımlayıcı faktör analizinde, anne-babalara ilişkin maddeler, algılanan anne-baba akademik izleme ve algılanan anne-baba akademik destek olarak ayrışırken, öğretmenlere ilişkin maddeler tek bir faktör altında toplanmıştır. Bunun sonucunda, ölçeğin nihai boyutları Algılanan anne-baba akademik destek (4 madde, $\alpha=.75$), Algılanan anne-baba akademik izleme (4 madde, $\alpha=.73$) ve Algılanan öğretmen akademik katılımı (8 madde, $\alpha=.82$) şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması 393 lise öğrencisinden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinal formundan farklı olarak dört boyut toplam 16 maddeden oluştuğu görülmüştür. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğine ilişkin örnek maddeler EK-Ğ'de yer almaktadır.

Ölçeğin Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme Boyutu faktör yükleri .59 ile .75 arasında; Algılanan Anne-Baba Akademik Destek boyutu faktör yükleri .61 ile .81 arasında; Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Boyutu faktör yükleri .64 ile .78 arasında ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek boyutu faktör yükleri .70 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında testin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .93'tür. Boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise .79 ile .83 arasında değişmektedir.

Bu araştırmanın analizi sürecinde Algılanan Anne Baba Akademik İzleme ve Algılanan Anne Baba Akademik Destek boyutları birleştirilerek "aile katılımı", Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek boyutları birleştirilerek "öğretmen katılımı" olarak yeniden adlandırılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerle Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin tümü ve her bir boyutu için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış; testin tümü için .92, Aile Katılımı boyutu için .92 ve Öğretmen Katılımı boyutu için .91 olduğu görülmüştür.

Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri hiç katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), kısmen katılıyorum (3 puan), katılıyorum (4 puan), tamamen katılıyorum (5 puan) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar lise öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin onların akademik yaşantılarına katkılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Dündar, 2014).

Öğrenci Demografik Bilgi Formu. Öğrenci düzeyinde yer alan değişkenlerin bir kısmı (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık düzeyi (özürsüz), sınıf tekrarı, disiplin cezası alma durumu, okul dışında bir işte ücret karşılığı çalışma durumu, yaşadığı yer, aylık gelir, kardeş sayısı, öğrencinin ailesinde okul terki yapan kardeş varlığı ve öğrencinin okulunu terk eden yakın arkadaş varlığı) araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Demografik Bilgi Formu aracılığı ile ölçülmüştür. Öğrenci Demografik Bilgi Formu EK-A'da yer almaktadır.

Okul Demografik Bilgi Formu. Araştırmada okul düzeyinde yer alan değişkenler (okul türü, öğrenci sayısı, dersliklerdeki ortalama öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okulun olanakları (fiziksel koşulları), okuldaki rehber öğretmen sayısı, okulun üniversiteye öğrenci gönderme oranı (Lisans Yerleştirme Sınavı yerleştirme yüzdesi), disiplin cezası alan öğrenci sayısı, okulun aylık gelir ortalaması, okulun başarı ortalaması, okulda yıl içinde yapılan sosyal kültürel faaliyet sayısı, okulda aktif olarak faaliyet gösteren öğrenci kulübü sayısı, okulun son beş yılda yurt içi veya yurt dışı yürüttüğü proje sayısı) araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Demografik Bilgi Formu ile ölçülmüştür. Okul Demografik Bilgi Formu EK-B'de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenci ve okul sistemlerinde yer alan değişkenlerin okul terki riski üzerindeki etkileri iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model testi (HLM) kullanılarak incelenmiştir. Ölçümlerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde Raudenbush ve Bryk tarafından geliştirilen HLM 6.00 bilgisayar programı kullanılarak öğrenci ve okul özelliklerinin öğrencilerin okul terki riskine etkisinin incelendiği iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin okul terki riskini yordayan değişkenlere ilişkin toplanan veriler öğrenci ve okul olmak üzere iç içe geçmiş iki farklı düzeyden toplanmıştır. Okullardaki öğrenciler özellikleri bakımından kendi içinde, bütün örnekleme yer alan öğrenci özelliklerine göre daha homojen bir yapı göstermektedir. Bu durum öğrencilere ait özelliklerin okul özelliklerinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, öğrenciye ait özellikler ile okula ait özellikler hiyerarşik bir yapı sergilemektedir. Bu çerçevede, veriler iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model kullanılarak çözümlenmiştir (Hox, 1995; Snijders ve Bosker, 1999; Raudenbush ve Bryk, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Hiyerarşik Doğrusal Model (HLM) iç içe geçmiş random etkileri içeren bir çeşit çoklu regresyon analizidir. Çok düzeyli analizler özellikle örneklem seçiminin tabakalı olduğu durumlarda kullanılır. Çok düzeyli verilere tek düzeyli modellerin uygulanması hem istatistiksel hem de kavramsal problemlere yol açmaktadır (De Leeuw ve Kreft, 1986, Hox, 2002). Buna göre, tabakalı örneklem yöntemi ile elde edilen verilere gözlemlerin bağımsızlığı ve varyans eşitliği (homoscedasticity) varsayımları ihlal edildiğinden klasik çoklu regresyon modelleri uygulanması regresyon katsayı tahminlerine ait standart hataların olması gerektiğinden daha küçük hesaplanmasına neden olmaktadır. Bu durum tahmin edilen regresyon katsayılarının önem derecelerinin daha yüksek tahmin edilmesine (overestimation) yol açabilmektedir. Bu durumun çözümü için hiyerarşik doğrusal modellerin her bir ikinci düzey birimi için random etki katsayısı modele eklenmektedir. HLM analizinde standart hatalar, birinci ve ikinci düzeydeki random etkilerdeki değişiklikler göz önüne alınarak tahmin edilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Hiyerarşinin farklı düzeylerindeki yapısal ilişkiler belirlenebilir ve ölçülebilir. Hiyerarşinin düzey sayısı kuramsal olarak sınırlı değildir.

Bölüm 4

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bulgular sonucunda yapılan tartışmaya yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak araştırmanın analizinde kullanılan Hiyerarşik Doğrusal Model kapsamında ele alınan öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler gibi değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur. Ardından araştırma kapsamında elde edilen öğrenci ve okul düzeyindeki veriler HLM 6.00 paket programında analiz edilerek araştırmanın bulguları olan random etkili tek yönlü anova (Model 1), random katsayılar (Model 2), intercept ve slope parametrelerinin kriter olduğu model (Model 3) açıklanmıştır.

Öğrenci ve Okul Düzeyinde Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler. Araştırmada oluşturulan iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model, öğrenci düzeyi (Düzey 1) ve okul düzeyi (Düzey 2) olmak üzere iki düzey içermektedir. Öğrenci düzeyinde; cinsiyet, sınıf10, sınıf11, akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı, disiplin cezası alma, işte çalışma, yaşanan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, okul terki yapan kardeş bulunması, okul terki yapan yakın arkadaş bulunması, antisosyal davranma, çevresel güvenlik, çevresel risk, akademik izleme, akademik motivasyon, okula bağlılık, okula yabancılaşma, aile katılımı, öğretmen katılımı ele alınmıştır. Analizin ikinci düzeyi olan okul düzeyinde ise; okul türü, öğrenci sayısı, dersliklerdeki ortalama öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okul olanakları (fiziki özellikleri), LYS (üniversiteye) yerleştirme oranı, okulun yaptığı projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, disiplin cezası alan öğrenci sayısı, okulun başarı ortalaması, okulun aylık gelir ortalaması ele alınmıştır. Düzeylere ait değişkenlerin betimsel istatistikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Hiyerarşik Doğrusal Modelde Kullanılan Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri

Öğrenci Düzeyi	n	\bar{x}	sd	min	maks.
Cinsiyet	1851	0.40	0.49	0	1
Sınıf 10	1851	0.34	0.48	0	1
Sınıf 11	1851	0.31	0.46	0	1
Akademik başarı	1851	72.59	11.80	30	98
Devamsızlık	1851	4.08	2.75	0	19
Sınıf tekrarı	1851	0.06	0.25	0	1
Disiplin cezası alma	1851	0.06	0.23	0	1
İşte çalışma	1851	0.04	0.21	0	1
Yaşanılan yer	1851	0.89	0.32	0	1
Kardeş sayısı	1851	2.56	1.05	1	10
Aylık gelir	1851	2850.75	1544.19	400	11300
Okul terki yapan kardeş bulunması	1851	0.11	0.32	0	1
Okul terki yapan yakın arkadaş bulunması	1851	0.39	0.49	0	1
Çevresel güvenlik	1851	19.65	3.84	8	24
Antisosyal davranma	1851	13.34	5.37	7	35
Çevresel risk	1851	9.32	2.95	7	21
Akademik izleme	1851	12.89	4.14	4	20
Akademik motivasyon	1851	20.07	5.38	6	30
Okula bağlılık	1851	13.17	4.13	4	20
Okula yabancılaşma	1851	52.06	12.35	19	95
Aile katılımı	1851	14.91	4.04	4	20
Öğretmen katılımı	1851	13.19	3.99	4	20
Okul terki riski	1851	35.13	6.33	26	71
Okul Düzeyi	n	\bar{x}	sd	min	maks.
Okul türü	30	0.53	0.51	0	1
Öğrenci sayısı	30	835.93	353.00	134	2200
Dersliklerdeki ortalama öğrenci sayısı	30	31.63	7.01	22	57
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	30	12.20	2.52	6	17
Okuldaki psikolojik danışman sayısı	30	2.20	0.92	1	6
Okul olanakları (fiziksel koşulları)	30	0.77	0.43	0	1
LYS (üniversiteye) yerleştirme oranı	30	47.30	24.03	2	85
Okulun yaptığı projeler	30	2.47	2.74	0	10
Kültürel ve sosyal etkinlikler	30	27.17	23.24	3	100
Okuldaki aktif öğrenci kulüpleri	30	11.50	4.26	0	18
Disiplin cezası alan öğrenci sayısı	30	37.70	73.70	1	361
Okulun başarı ortalaması	30	71.90	7.53	55.91	84.20
Okulun aylık gelir ortalaması	30	2820.99	618.24	1701.85	4698.11

Random Etkili Tek Yönlü Anova (Model 1). Random etkili tek yönlü anova modelde aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Okulların terk riski puan ortalamaları (intercept) arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık var mıdır?

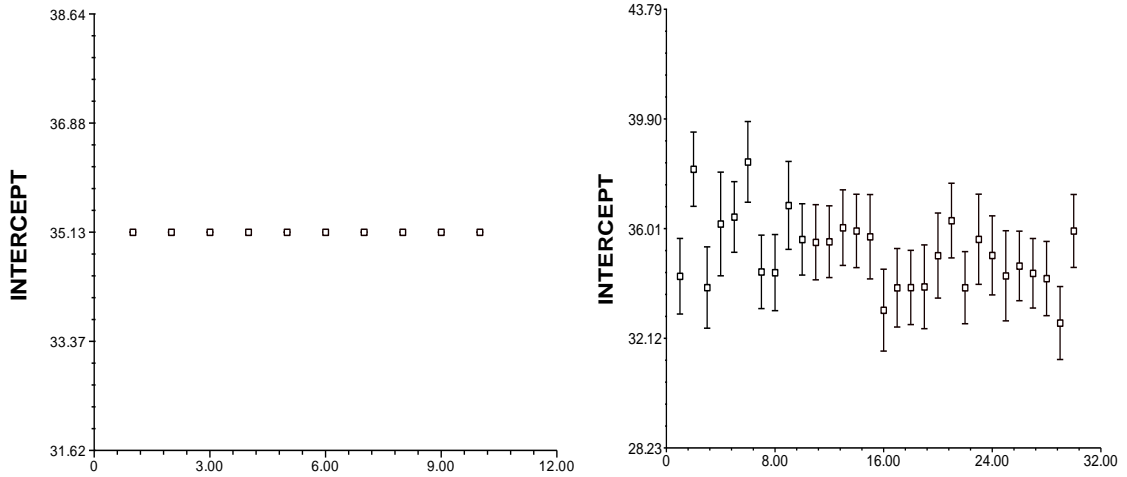


Tablo 5

Hiyerarşik Doğrusal Model

Modeller	Random Etkili Tek Yönlü Anova					Random Katsayılar					Intercept ve Slope'nin Olduğu Modeller					Kriter
	γ	sh	t	sd	p	γ	sh	t	sd	p	γ	sh	t	sd	p	
Sabit Etki																
INTRCPT, γ_{00}	35.15	0.31	115.13	29	<.001	36.57	1.30	28.04	29	<.001	36.07	1.21	29.86	28	<.001	
Okul başarı, γ_{01}											-0.16	0.03	-5.28	28	<.001	
Sınıf 11, γ_{10}						-0.51	0.35	-1.48	29	.15	1.29	1.02	1.26	28	.22	
Öğrenci kulüp, γ_{11}											-0.16	0.08	-2.01	28	.05	
Akademik başarı, γ_{20}						-0.02	0.02	-1.44	29	.16	-0.03	0.02	-1.76	27	.09	
LYS'ye yerleş. %, γ_{21}											0.00	0.00	2.43	27	.02	
Disiplin oran, γ_{22}											-0.12	0.05	-2.44	27	.02	
İşte çalışma, γ_{30}						1.21	.52	2.33	1839	.02	1.10	0.48	2.28	1832	.02	
Terk eden arkadaş, γ_{40}						0.67	0.26	2.55	1839	.01	0.62	0.26	2.42	1832	.02	
Çevresel güvenlik, γ_{50}						-0.28	0.04	6.73	29	<.001	-0.44	0.11	-4.01	28	.00	
Psiko. dan. say, γ_{51}											0.08	0.04	1.84	28	.05	
Antisosyal davran., γ_{60}						0.13	0.03	3.96	29	<.001	0.11	0.04	2.84	28	.01	
Disiplin oran, γ_{61}											0.69	0.29	2.36	28	.03	
Çevresel risk, γ_{70}						0.21	0.05	4.43	29	<.001	0.32	0.07	4.93	28	<.001	
Kültürel etkinlik, γ_{71}											-0.00	0.00	-2.93	28	<.001	
Akademik izleme, γ_{80}						-0.20	0.04	4.63	1839	<.001	-0.20	0.04	-4.79	1832	<.001	
Okula bağlılık, γ_{90}						-0.28	0.04	7.63	1839	<.001	-0.28	0.04	-7.63	1832	<.001	
Okula yabancı., γ_{100}						0.08	0.01	6.86	1839	<.001	0.08	0.01	6.73	1832	<.001	
Aile katılımı, γ_{110}						-0.21	0.03	7.32	1839	<.001	-0.21	0.03	-7.19	1832	<.001	
Random etki	ss	Var	χ^2	sd	p	ss	Var	χ^2	sd	p	ss	Var	χ^2	sd	p	
INTRCPT, u_0	1.50	2.25	133.35	29	<.001	5.57	31.05	58.62	26	<.001	4.75	25.64	54.12	25	.00	
Sınıf 11, u_1						1.30	1.69	57.27	26	<.001	1.19	1.41	52.00	25	.00	
Akademik, başarı, u_2						0.07	0.00	47.57	26	<.001	0.07	0.00	48.74	24	.00	
Çevresel güvenlik, u_5						0.14	0.02	50.28	26	<.001	0.11	0.01	43.41	25	.01	
Antisosyal davranma, u_6						0.14	0.02	60.21	26	<.001	0.13	0.02	59.07	25	.00	
Çevresel risk, u_7						0.17	0.03	48.43	26	.01	0.15	0.02	47.37	25	.00	
level-1, r	6.16	37.98				4.62	21.33				4.60	21.16				
Sapma	12030.35					11036.65					11013.87					
Sd	2					34					41					
$\Delta\chi^2$						993.70	**				22.78	**				

Tablo 5'te okul ortalaması 35.15 olup, sh=.31'dir. %95 GA= $35.15 \pm 1.96 \cdot .31 = .34.54$ ile 35.76 'dır. Okul terk riski ortalamaları arasındaki fark sıfır iken, öğrencilerin terk riski puanları arasındaki (okul içi) fark (σ^2) 37.98'dir. Okullar arasındaki varyans ise 2.25'tir. Okullar arasındaki terk riski puan ortalamaları %95 olasılıkla $35.15 \pm 1.96(2.25) = 30.74$ ile 39.56 arasındadır. Okulların terk riski puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel bakımdan önemlidir ($\tau_{00} = 2.25, \chi_{29}^2 = 133.35, p = .00$). Intraclass korelasyon katsayısı ($\hat{\rho} = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} = \frac{2.25}{40.23} = .06$) olup, bu sonuç terk riski puanlarındaki varyansın %6'sının okullar arası farktan, %94'ünün ise öğrenciler arası (okul içi) farktan kaynaklandığını göstermektedir. Güvenirlik katsayısının ($\hat{\lambda}$) .78 olması, okulların ortalama terk puan ortalama tahminlerinin %78'inin gerçek okul ortalamasıyla, %22'sinin ise random hatayla ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Toplam varyans 40.23'tür. Sadece random intercept denkleme eklendiğinde, okul içi varyans %6 civarında azalmaktadır. Random interceptsiz modelin sapması (deviance) 12,087.63, random interceptli modelin sapması ise 12,030'dur (sd= 2). $\Delta\chi_1^2 = 57.28, p = 00$ sonucu, random regresyon katsayılarına modelde yer verilmesi şeklinde değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar Şekil 5'te verilen okul ortalama (intercept) grafiklerinde de anlaşılmaktadır.



Şekil 5. Okul ortalama (intercept) grafikleri.

Analizin sonraki aşamasında öğrenci ve okul düzeylerinde tahmin edilen varyanslar, ilgili düzeyde ölçülen yordayıcılarla açıklayabilmek amacıyla analize random katsayılı modelle devam edilmiştir.

Random Katsayılar (Model 2). Analizin ikinci aşamasında “öğrencilerin hangi özellikleri diğerlerinden daha yüksek terk riskine sahip olmalarına yol açmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya “cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, okuldan sonra bir işte çalışma, terk eden yakın arkadaş, kardeş sayıları, aileyle bir arada yaşayıp yaşama, çevresel güvenlik, antisosyal davranma, okula yabancılaşma, okula bağlılık, çevresel risk, öğretmen katılımı ve aile katılımı, akademik izleme” değişkenlerine (Düzey 1) dayalı yanıt aranmıştır. Random katsayılar modelinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulların regresyon denklemlerinin ortalamaları (intercept ve slope) nedir?
2. Regresyon denklemleri bir okuldan diğerine (intercept ve slope'lardaki değişim) ne kadar değişmektedir?
3. Okul-içi ortalama terk riski puanı (intercept) ile yordayıcılar – terk riski (slope'lar) arasında bir ilişki var mıdır?

1. Okulların regresyon denklemlerinin ortalamaları (intercept ve slope) nedir?

Terk Riski= 36.57 -.51(Sınıf 11) -.02(Başarı) + 1.21(İşte Çalışma) + .67 (Terk Eden Arkadaş) -.28 (Çevresel Güvenlik) + .13(Antisosyal Davranma) + .21 (Çevresel Risk) -.20 (Akademik İzleme) -.28(Okula Bağlılık) + .08 (Okula Yabancılaşma) -.21 (Aile Katılımı)

Ortalama okul terk riski puan ortalaması 36.57'dir. Ayrıca yukarıdaki denklemde yer alan yordayıcılardan sınıf11 ve başarı değişkenlerinin sabit etkileri istatistiksel bakımdan önemsizken, diğer birinci düzey değişkenlerin ortalamaları istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur. Söz konusu değişkenlerin random etkileri istatistiksel bakımından önemli bulunduğundan denklemden çıkarılmamıştır. Modelde sabit tanımlanan değişkenlere ilişkin örnek grafikler EK-İ'de yer almaktadır.

2. Regresyon denklemleri bir okuldan diğerine (intercept ve slope'lardaki değişim) ne kadar değişmektedir?

Okulların terk riski puan ortalamaları arasındaki tahmin edilen varyans, ANOVA modelde olduğu gibi önemli bulunmuştur ($\tau_{00} = 31.05$; $\chi_{26}^2 = 58.62$, $p = .00$). Okul içi sınıf 11 ($\tau_{10} = 1.69$; $\chi_{26}^2 = 57.27$, $p = .00$), akademik başarı ($\tau_{20} = 0.00$; $\chi_{26}^2 = 47.57$, $p = .00$), çevresel güvenlik ($\tau_{30} = 0.02$; $\chi_{26}^2 = 50.28$, $p = .00$), antisosyal

davranma ($\tau_{40}=0.02$; $\chi^2_{26} = 60.21$, $p= .00$) ve çevresel risk değişkenleri ($\tau_{50}= 0.03$; $\chi^2_{26} = 48.43$, $p=.00$) ile terk riskli puanları arasındaki ilişkiler (slope), okullar arasında önemli ölçüde farklıdır. Bu yüzden söz konusu ilişkilerin random değiştiği kabul edilmiştir.

Intercept için:

$$36.57 \pm 1.96*(31.05)^{1/2}= 25.65 \text{ ile } 47.49$$

Slope için:

Sınıf 11 $-0.51 \pm 1.96*(1.69)^{1/2}= -3.06 \text{ ile } 2.04$

Aka. başarı $-0.02 \pm 1.96*(0.00)^{1/2}= -0.16 \text{ ile } 0.12$

Çevre. güv. $-0.28 \pm 1.96*(0.02)^{1/2}= -0.56 \text{ ile } 0.00$

Antisosyal $0.13 \pm 1.96*(0.02)^{1/2}= -0.14 \text{ ile } 0.40$

Çevre. risk $0.21 \pm 1.96*(0.03)^{1/2}= -0.13 \text{ ile } 0.55$

Terk riski puan ortalaması en yüksek ve en düşük olduğu okullar arasında (47.49/25.65) yaklaşık 1.85 kattır. Sınıf 11 – okul terk riski ilişkisinin büyüklüğü, bu ilişkinin en yüksek ve en düşük olduğu okullar arasında 0.67’dir. Benzer bir durum akademik başarı – terk riski için 0.75, çevresel güvenlik – terk ilişkisi için 0.004, antisosyal davranma –terk riski için 2.90 ve çevresel risk – terk riski için 4.32 kattır.

3. Okul-içi ortalama terk riski - yordayıcılar ilişki (slope) ile ağırlıklı terk riski ortalamaları (intercept) arasında bir ilişki var mıdır?

Random katsayılar modelindeki intercept ve slope’lar arasındaki korelasyon katsayıları ile değişkenlerin güvenilirlik katsayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Tau Korelasyonlar ve Güvenirlik Kestirimleri

Değişkenler	Tau (τ) Korelasyonlar							$\hat{\beta}$
Intercept	B_0	1.00						.54
Sınıf 11	B_1	-.11	1.00					.45
Aka. başarı	B_2	-.97	.05	1.00				.48
Çevre. güv	B_5	-.47	-.27	.53	1.00			.40
Antisosyal	B_6	-.26	-.62	.34	-.10	1.00		.53
Çevre. risk	B_7	.57	.03	-.61	.25	-.78	1.00	.35

Tablo 6'ya göre intercept ve slope'lar arasında bir ilişki olduğu görülmektedir ($\tau = -.97$ ile $.57$). Buna göre, okul terki ortalaması yüksek okullarda, düşük olanlara göre çevresel risk ile terk riski arasındaki ilişki (B_7) daha yüksektir (eğitim pozitif yönde dikleşiyor). Okul terki ortalaması yüksek okullarda düşük olanlara göre, akademik başarı (B_2), çevresel güvenlik (B_5) ve antisosyal davranma (B_6) ile terk riski arasındaki ilişki negatif yönde daha yüksek; düşük gruplarda da ilişki negatif ancak eğim daha düşüktür. Ayrıca, okul terk ortalaması ile sınıf düzeyi - terk ilişkisi (B_{10}), negatif tau korelasyonlu diğer değişkenlerle benzer trende sahip olmasına rağmen bu ilişkinin büyüklüğü daha düşüktür.

Güvenirlilik indeksleri ($\hat{\beta}$) $.35$ ile $.54$ arasındadır. Okul başına 60 öğrencinin ortalamasına dayalı $.54$ intercept tahminlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Eğimlerin güvenirlilikleri ise düşüktür. Bu okullar arasındaki eğitim varyansının, ortalama varyansından küçük olmasından ve okulların eğimler açısından homojen olmalarından kaynaklanmaktadır.

Öğrenci düzeyindeki değişkenlerin modele eklenmesiyle birinci düzeydeki hata 37.98 'den 21.33 'e gerilemiştir. Söz konusu değişkenlerin birinci düzeyde (okul içi) açıkladıkları varyans $\frac{37.98-21.33}{37.98} = .44$ 'tür. Öte yandan, cinsiyet (erkek), sınıf 10, sınıf tekrarı, terk eden kardeşin olması, öğretmenin katılımı, disiplin cezası alma, devamsızlık ve akademik motivasyon değişkenlerinin okul terki riskiyle aralarında önemli korelasyonlar bulunmasına karşın modelde yer alan diğer değişkenlerle olan ilişkileri, bu değişkenlerin modele girmelerine engel olmuştur. Tabachnick ve Fidell'in (2013) de belirttikleri gibi, standart çoklu regresyon analizinde bir yordayıcı değişkenin etkisi, diğer yordayıcıların kriter değişkende açıkladıkları varyans çıktıktan sonra, kalan varyans üzerinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla önemli bulunan değişkenlerin bireysel etkileri, diğer yordayıcılar açısından benzer katılımcılar arasında azalmıştır. Bu durum ayrıca modelde aracı etkilere de işaret etmektedir. Aile yanında yaşama ve kardeş sayısı değişkenleri, okul terki riski üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıklarından modelden çıkarılmışlardır.

Kesim (Intercept) ve Eğim (Slope) Parametrelerinin Kriter Olduğu Model (Model 3). Bu aşamada "okulların hangi özellikleri diğerlerinden daha yüksek terk riski ortalamalarına sahip olmalarına yol açmaktadır?" ve "Niçin bazı

okullarda öğrenci düzeyindeki değişkenler ile terk riski ilişkisi diğerlerinden daha yüksektir?” sorularına yanıt aranmıştır. Bu sorulara “okul türü, toplam öğrenci sayısı, derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okul olanakları, LYS’de yerleştirme yüzdesi, proje sayısı, kültürel etkinlik sayısı, öğrenci kulübü sayısı, disiplin cezası alma oranı, okul akademik başarı ortalaması ve okulun sosyoekonomik düzeyi” değişkenlerine (Düzen 2) dayalı yanıt aranmıştır.

Bu aşamada söz konusu değişkenler kullanılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

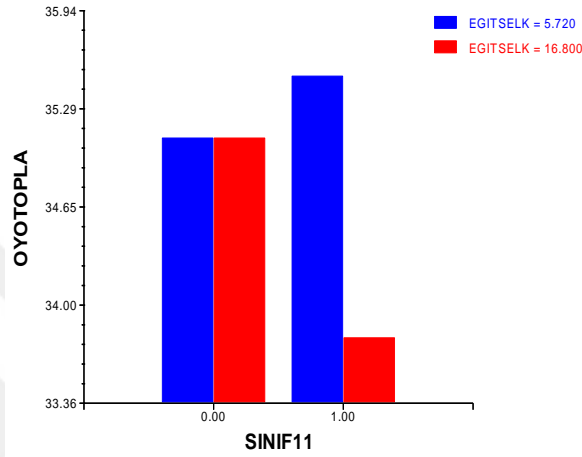
1. İkinci düzey değişkenler, intercepti (ortalama terk riski) istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?
2. İkinci düzey değişkenler, okul-içi slope’ları istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?
3. Intercept ve slope’lardaki değişimin ne kadarı ikinci düzey değişkenler tarafından açıklanmaktadır?

1. İkinci düzey değişkenler, intercepti (ortalama terk riski) istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?

Okul düzeyindeki yordayıcılar 2. düzey denklemlere önce intercept, sonra slope’lar için tek tek alınmış, yordayıcıların etkililiği önem ve sapma testleri kullanılarak incelenmiştir. İşlemler sırasında istatistiksel bakımdan önemsiz bulunan yordayıcılar denklemden çıkarılarak, modele yeni ikinci düzey değişkenler eklenmiştir. Nihai modele ilişkin sonuçlar Tablo 5’te en sağ sütunda verilmiştir: Okul başarısı (γ_{01}) 0 iken (ortalama düzey), okulların ‘ağırlıklı’ okul terki ortalaması 36.07’dir. Okul başarısı, okul ortalama terk riskiyle negatif ilişkilidir. 0.16 puanlık fark istatistiksel bakımdan önemlidir ve bu fark okul başarısı yüksek okulların daha küçük intercept değerine sahip olduklarını göstermektedir.

2. İkinci düzey değişkenler, okul-içi slope’ları istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamakta mıdır?
 - Sınıf düzeyi ile terk riski arasındaki ortalama ilişki 1.29, $p = .22$ ’dir. Öğrencilerin 9. sınıfta olmalarına göre 11. sınıfta olmaları, terk riski puanlarında ortalama 1.29 puanlık katkı yapmaktadır. Bu ortalama katkı istatistiksel bakımdan önemsiz

olmakla birlikte, sınıf ile terk ilişkisi okullar arasında önemli farklılık göstermektedir ($\tau_{10} = 1.69$; $\chi^2_{26} = 57.27$, $p = .00$). “ γ_{11} *Öğrenci-kulüp*(Sınıf 11)” parametresinin istatistiksel bakımdan önemli olması, öğrenci düzeyindeki sınıf değişkenine ait eğimin, okul düzeyindeki “Öğrenci-kulüp’e” bağlı değiştiği anlamına gelmektedir. Şekil 6’da görüldüğü gibi, 9. sınıfta olmaya göre 11. sınıfta olma ile okul terki arasındaki ilişki, öğrenci kulübü sayısı fazla olan okullarda daha zayıf olduğu söylenebilir ($\gamma_{11} = -0.16$; $t_{28} = -2.01$, $p = .05$).

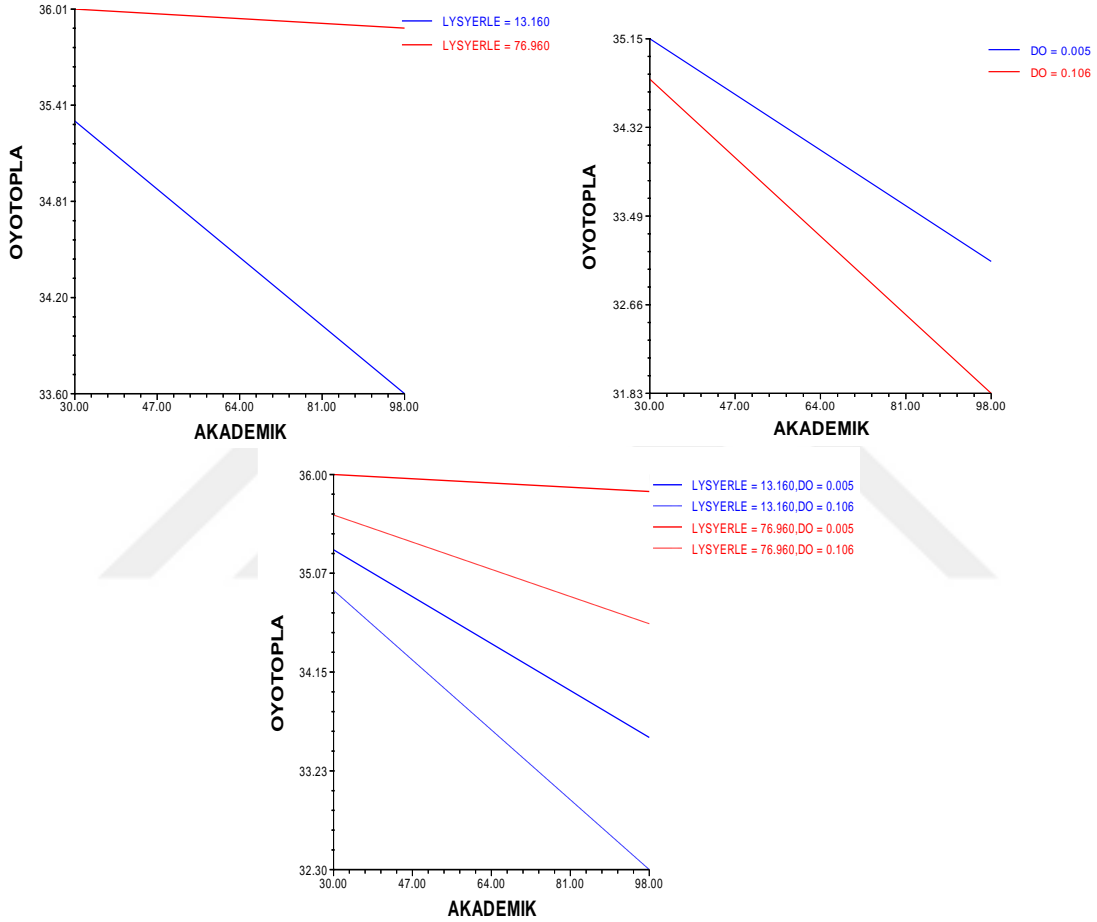


Şekil 6. Öğrenci kulübü sayısına göre sınıf ve okul terki riski ilişkisi grafiği.

- Random katsayılar modelinde öğrenci akademik başarıları ile okul terk riski arasındaki negatif sabit ilişkinin istatistiksel açıdan önemsiz ($\gamma_{20} = -0.02$; $t_{29} = 1.44$, $p = .16$) olduğu ancak bunun okullar arasında farklılık gösterdiği ($\tau_{20} = 0.00$; $\chi^2_{26} = 47.57$, $p = .00$) ortaya konmuştur. Okullar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla regresyon denkleminde ikinci düzey değişkenler eklenmiş ve sadece üniversiteye yerleştirme yüzdesinin (LYS) önemli olduğu bulunmuştur. Terk ile akademik başarı arasındaki ilişki random katsayılar modelinde “ $-\gamma_{20}$ ”e eşittir. Slope’ların kriter olduğu son modele LYS eklendiğinde ise terk ile başarı arasındaki ilişki tümel denklemde:

$$-\gamma_{20} * \text{akademik başarı} + \gamma_{21} * \text{LYS} * \text{akademik başarıya eşit olur.}$$
 Bu çarpım “düzeyler arası etkileşim” parametresi olarak adlandırılmaktadır. Etkileşim parametresi istatistiksel bakımdan önemlidir ($\gamma_{21} = 0.00$; $t_{27} = 2.43$, $p = .02$). Buna göre, akademik başarı ile terk arasındaki ilişki, okulun LYS’ye yerleştirme yüzdesine bağlı olarak değişmektedir. Söz konusu etkileşimin anlaşılabilmesi için

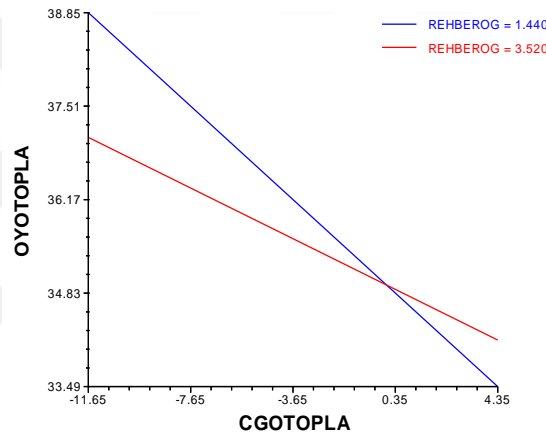
LYS= 0 (başarısız) ve LYS= 1 (başarılı) şeklinde çözümlendiğinde, başarı – terk ilişkisi (eğim) başarısız okullar için $-\gamma_{20}$, başarılı için $-\gamma_{20} + \gamma_{21}$ olur. Buradan da anlaşılacağı gibi, γ_{21} parametresinin pozitif olması nedeniyle LYS'ye yerleştirme yüzdesi yüksek okullarda negatif yöndeki eğim daha zayıftır. LYS'ye yerleştirme yüzdesi düşük olan okullarda ise negatif eğim daha diktir. Söz konusu ilişkiler aşağıdaki Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. LYS yerleştirme yüzdesine göre okul terk riski ve akademik başarı ilişkisi.

LYS'ye yerleştirme kontrol edildiğinde, disiplin cezası alma oranı akademik başarı – terk riski eğimiyle negatif ilişkilidir ($\gamma_{22} = -0.12$, $t_{27} = -1.76$, $p = .02$). Disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda az ceza verilenlere göre okul içi başarı - terk eğimi negatif yönde daha diktir. Başka bir deyişle, disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda yüksek başarılarının okulu terk etme riskleri daha düşüktür.

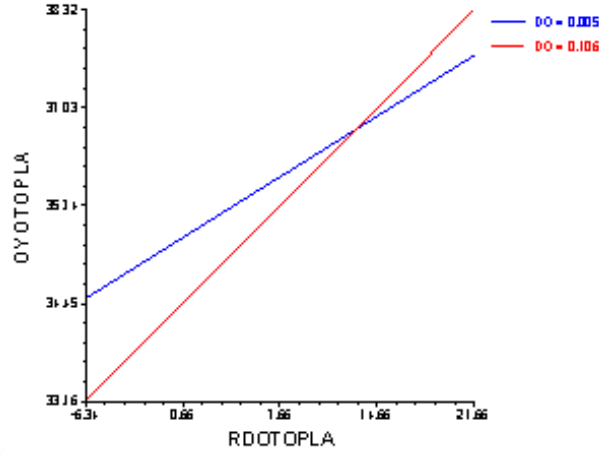
- Çevresel güvenlik ile okul terki arasındaki ortalama eğim $\gamma_{50} = -0.44$, $t_{27} = -4.01$, $p = .00$ 'dır. Buna göre, çevreyi güvenli olarak algılamak okul terki riskini azaltmaktadır. Random katsayılar modelinde bu ilişkinin okullar arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\tau_5 = 0.02$; $\chi^2_{26} = 50.28$, $p = .00$). Bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla slope'ların kriter olduğu modele ikinci düzey değişkenler eklenmiş, sonuçta okuldaki psikolojik danışman sayısı, çevresel güvenlik – terk ilişkisiyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($\gamma_{51} = 0.08$, $t_{28} = 1.84$, $p = .05$). Psikolojik danışman sayısının fazla olduğu okullarda sayıca az olan okullara göre çevresel güvenlik ile terk eğimi arasındaki negatif yönde ilişki daha zayıftır. Başka bir deyişle, psikolojik danışman sayısının fazla olduğu okullarda çevreyi fazla güvenli bulanların okulu terk etme riskleri daha düşüktür. Söz konusu ilişkiler Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Psikolojik danışman sayısına göre okul terki riski ve çevresel güvenlik ilişkisi.

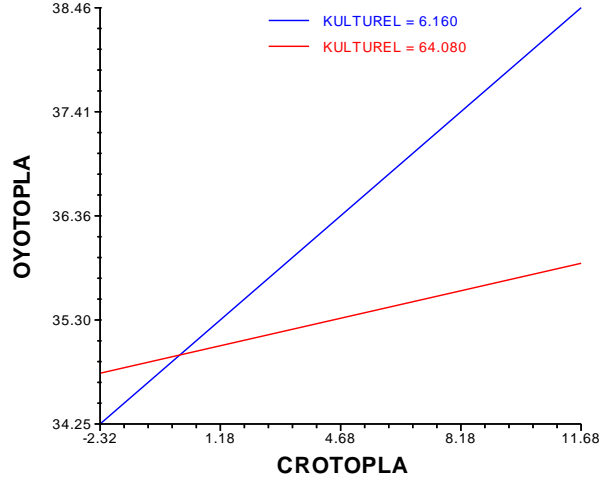
- Antisosyal davranma ile okul terki arasındaki ortalama eğim $\gamma_{60} = 0.11$, $t_{28} = 2.84$, $p = .01$ 'dir. Buna göre, antisosyal davranma okul terki riskini artırmaktadır. Random katsayılar modelinde bu ilişkinin de okullar arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\tau_6 = 0.14$; $\chi^2_{26} = 60.21$, $p = .00$). Bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla slope'ların kriter olduğu modele ikinci düzey değişkenler eklenmiş, sonuçta disiplin cezası alma oranı, antisosyal davranma – terk ilişkisiyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($\gamma_{61} = 0.69$, $t_{28} = 2.36$, $p = .03$). Disiplin cezası alma oranının fazla olduğu okullarda disiplin cezası alma oranının düşük olduğu okullara göre antisosyal davranma ile terk eğimi arasındaki pozitif yöndeki ilişki daha güçlüdür. Başka bir deyişle, disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda

antisosyal davrananların okulu terk etme riskleri daha yüksektir. Söz konusu ilişkiler Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Disiplin cezası alma oranına göre okul terki riski ve antisosyal davranma ilişkisi.

- Çevresel risk ile okul terki arasındaki ortalama eğim $\gamma_{70} = 0.32$, $t_{28} = 4.93$, $p = .00$ 'dır. Buna göre, çevreyi riskli algılama okul terki riskini artırmaktadır. Random katsayılar modelinde bu ilişkinin de okullar arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\tau_7 = 0.17$; $\chi^2_{26} = 48.43$, $p = .01$). Bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla slope'ların kriter olduğu modele ikinci düzey değişkenler eklenmiş, sonuçta kültürel etkinlikler, çevresel risk – terk ilişkisiyle negatif yönde ilişkili bulunmuştur ($\gamma_{71} = -0.00$, $t_{28} = -2.93$, $p = .00$). Kültürel etkinliklerin fazla olduğu okullarda bu etkinliklerin düşük olduğu okullara göre çevreyi riskli bulma ile terk eğimi arasındaki pozitif yöndeki ilişki daha zayıftır. Başka bir deyişle, kültürel etkinliklerin fazla olduğu okullarda çevreyi riskli bulanların okulu terk etme riskleri, bu etkinliklerin az olduğu okullara göre daha zayıftır. Söz konusu ilişkiler Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Kültürel etkinlik oranına göre okul terk riski ve çevresel risk ilişkisi.

3. Intercept ve slope'lardaki değişimin ne kadarı ikinci düzey değişkenler tarafından açıklanmaktadır?

Tablo 5'te verilen ikinci düzey değişkenler kontrol edildikten sonra, intercept ve slope'larda hala açıklanmayan önemli miktarda varyans olduğu görülmektedir.

- Random katsayılar modelinde intercept'in unconditional varyansı 31.05 iken artık varyans son modelde 25.64'e gerilemiştir. Okul ortalama başarısı kontrol edildikten sonra okulların terk ortalamaları varyansında $\tau_{00} = \frac{31.05-25.64}{31.05} \Rightarrow .17$ 'lik bir azalma olduğu görülmektedir.
- Öğrenci kulübü sayısı kontrol edildikten sonra, 11. sınıfta öğrenim görme slope'nun artık varyansındaki azalma $\tau_{10} = \frac{1.69-1.41}{1.69} \Rightarrow .17$ 'dir.
- LYS'ye yerleşme yüzdesi ve disiplin cezası alma oranı kontrol edildikten sonra, akademik başarı slope'nun artık varyansındaki azalma $\tau_{20} = \frac{.00462-.00451}{.00462} \Rightarrow .02$ 'dir.
- Psikolojik danışman sayısı kontrol edildikten sonra, çevresel güvenlik slope'nun artık varyansındaki azalma $\tau_{50} = \frac{.01847-.01217}{.01847} \Rightarrow .34$ 'tür.
- Disiplin cezası alma oranı kontrol edildikten sonra, antisosyal davranma slope'nun artık varyansındaki azalma $\tau_{60} = \frac{.01743-.01699}{.01743} \Rightarrow .03$ 'tür.
- Kültürel etkinlik oranı kontrol edildikten sonra, çevresel risk slope'nun artık varyansındaki azalma $\tau_{70} = \frac{.02758-.02362}{.02362} \Rightarrow .14$ 'tür.

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma Bulgularının Tartışılması. Bu çalışmada, öğrenci (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı, disiplin cezası alma, işte çalışma, yaşanan yer, kardeş sayısı, aylık gelir, okul terki yapan kardeş bulunması, okul terki yapan yakın arkadaş bulunması, antisosyal davranma, çevresel güvenlik, çevresel risk, akademik izleme, akademik motivasyon, okula bağlılık, okula yabancılaşma, aile katılımı, öğretmen katılımı) ve okul düzeyi (okul türü, öğrenci sayısı, dersliklerdeki ortalama öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, psikolojik danışman sayısı, okul olanakları (fiziki özellikleri), LYS (üniversiteye) yerleştirme oranı, okulun yaptığı projeler, kültürel ve sosyal etkinlikler, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, disiplin cezası alan öğrenci sayısı, okulun başarı ortalaması, okulun aylık gelir ortalaması) öğrencilerin okul terki riski üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin okul terki riskini yordayan değişkenlere ilişkin toplanan veriler öğrenci ve okul olmak üzere iç içe geçmiş iki farklı düzeyden toplandığından verilerin analizinde kurulan modeller hiyerarşik yapı (nested) sergilemektedir. Bu nedenle araştırmanın bulguları okul ortalamalarının karşılaştırılması, öğrenci düzeyindeki değişkenlerin okul terkine etkisi ve okul düzeyindeki değişkenlerin öğrenci ile okul terki arasındaki ilişkiye etkileri olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

Okulların Terk Riski Ortalamalarının Karşılaştırılmasının Tartışılması (Model 1). Araştırmanın birinci modelinde okul terki riski okul puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan önemli olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular okul puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla (Magen-Nagar ve Shachar, 2017; Rumberger, 1995; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017; Zvoch, 2006) tutarlık göstermektedir. Okullar arasında fark olması, terkin sadece öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanmadığını, terke yol açan okul çevresi gibi başka düzeylerinde bulunduğuna işaret etmektedir. Bu durumda hem

benimsenen modelin hem de seçilen istatistiksel yöntemin doğruluğu desteklenmektedir.

Öğrenci Düzeyindeki Değişkenlerin Okul Terkine Etkisinin Tartışılması (Model 2). İkinci modelde, öğrenci düzeyi değişkenlerinin terk riskini yordama güçleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci düzeyi değişkenlerinden okul dışında bir işte çalışma, okul terki yapan arkadaş varlığı, antisosyal davranma, çevrenin riskli, çevre güvenliğinin zayıf olduğunu algılama, akademik izleme, okula bağlılığın düşük, okula yabancılaşmanın fazla ve aile katılımının düşük olmasının lise öğrencilerinde okul terki riskini önemli düzeyde artırdığı bulunmuştur.

Okul dışında bir işte çalışma terk riskini önemli düzeyde artırmaktadır (Bridgeland, 2010; Şirin, Özdemir ve Sezgin, 2009; Taylor, Lekes, Gagnon, Kwan ve Koestner, 2012; Tunç, 2011). Öğrencinin okula devam ederken aynı zamanda gelir getiren bir işte çalışması ailelerin ekonomik koşullarının yetersizliği ile ilgili olabilir. Özer'e (1991) göre erkeklerde terk riskinin fazla olması, gelir getirici işlerde çalıştırılabilme olanaklarının daha fazla olmasıyla ilişkilidir. Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okulu terk edebildiğini doğrular niteliktedir. Erkek çocuklar açısından ailenin ekonomik koşullarının yetersizliği nedeniyle para kazanmak ve aile ekonomisine katkıda bulunmak amacıyla okul terk edilebilirken; kız çocuklar açısından da çalışan anneye destek olmak ya da kardeş bakımını üstlenme gibi sorunlar nedeni ile okulu terk etmektedirler.

Okul terki yapan arkadaşla sahip olmak okul terki riskini artırmaktadır. Ergenler duygusal olarak bağımsızlaşmakta; ebeveynlerinden giderek uzaklaşırken akranlarıyla daha çok vakit geçirmekte (Hartup ve Stevens, 1997; Reich ve Vandell, 2011) akranlarından daha fazla etkilenmektedirler (Moretti ve Peled, 2004; Laible, Carlo ve Raffaeilli, 2000). Okuldan kaçma, dersi kırma vb. davranışlar bireysel bir tercih olmaktan çok, birkaç öğrencinin birlikte seçimleri olarak öne çıkmaktadır. Buna göre, okulu terk eden öğrencinin yakın arkadaşlarının da okulu bırakma riski taşıyan, uyumsuz, uyuşturucu, alkol, sigara gibi madde kullanım problemi olan, cinsel açıdan çok erken yaşlarda aktif bir yaşama katılan, gelecek ve eğitim beklentisi düşük öğrenciler oldukları ileri sürülebilir (Carroll, Houhton, Durkin ve Hattie, 2009; Gaviria ve Raphael, 2001;

Lundborg, 2006; Rumberger, 1983). Akran ilişkilerin diğer gelişim dönemlerine göre daha fazla önem kazandığı bu dönemde ergenler olumsuz akran etkisi veya baskısı nedeniyle okulu terk eden arkadaşlarını rol model olarak okulu terk edebilirler.

Antisosyal davranma okul terk riskinin önemli yordayıcılarından birisi kabul edilmektedir (Christle, Jolivet ve Nelson, 2007; Falch, Borge, Lujala, Nyhus ve Strom, 2010; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly, 2006; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon ve Church, 2017). Campbell'e (2002) göre tutarsız ebeveyn tutumu, ihmal ve istismalara mazur kalma, düşük sosyoekonomik düzey, sevgiden yoksun bir ortamda yetişme gibi faktörler ergenlerin antisosyal davranış sergilemelerine neden olabilmektedir. Buna ek olarak, antisosyal davranış gösteren ergenlerin paylaşma, kurallara uyma, uygun iletişim kurma, kendini yönetme, dikkati verme ve akademik çalışmalara yoğunlaşmada zorlandıkları ifade edilmektedir (Sprague ve Perkins, 2009). Bu çerçevede antisosyal davranış gösteren ergenlerin akademik başarılarının düşük olması, okul ve arkadaşlık ilişkileriyle ilgili beklentileri yerine getirememeleri nedeni ile okulu terk ediyor olabilirler.

Sosyal çevrenin riskli algılanması ve güvenli bulunmaması terk riskini artırmaktadır (Christenson ve Thurlow, 2004; French ve Conrad, 2001; Şimşek ve Şahin, 2012). Bireyler sosyal çevresindeki sistemlerle karşılıklı olarak birbirini etkileyerek gelişimlerini sürdürmektedirler (Bornfenberenner ve Ceci, 1994). Buna göre, sosyal çevre ergenlerde problem davranışların oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Jessor, 1987). Ergenlerin riskli algılanan ve güvenli olmayan bir sosyal çevrede yaşamaları sosyalleşme süreçlerini olumsuz etkilemekte ve antisosyal davranışlara maruz kalmalarına neden olmaktadır (Wilson, 1996). Bu çerçevede okul sosyal çevresinin riskli olması ve öğrencilerin kendilerini okulda güvende hissetmemeleri öğrencilerin akademik yaşantılarını olumsuz etkilemesinin yanı sıra ailelerin de çocuklarını güvenlik nedeni ile okuldan almalarına neden olabilir ve terk gerçekleşebilir.

Akademik izleme terk riskini azaltmaktadır. Şimşek (2011) öğretmenden ve okuldan memnuniyet düzeyi azaldıkça, terk riskinin belirgin biçimde arttığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Tas, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013) öğretmenlerin ve okul yönetiminin tutum ve davranışlarının, okul terkinde oldukça

etkili olduğunu, okuldan memnuniyet artıkça terk riskinin azaldığını dile getirmektedirler. Bu çerçevede öğrencilerin okul performanslarının ve akademik yaşantılarının düzenli olarak izlendiğini algılamaları öğrencilerin memnuniyetini artırabilir ve terk riskini azaltabilir.

Okula düşük düzeyde bağlanma terk riskini artırmaktadır. Benzer sonuçlar Suh ve Suh (2006) ile Magen-Nagar ve Shachar (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz'a (2017) göre öğrencilerin kendilerini okula bağlı hissetmeleri onların daha olumlu okul yaşantısı geçirmelerini sağlayarak akademik yaşantılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin okulu terki riski ve devamsızlık düzeyleri daha düşüktür (McNeely ve Falci, 2004). Okula bağlılık düzeylerinin düşük olması akademik başarısızlık (Finn ve Rock (1997), olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkileri (McNeely ve Falci, 2004), okula uyum sağlayamama (Jiang ve Cillessen, 2005) ve problem davranışlarla (Jessor, 1987) ilgilidir. Okula düşük düzeyde bağlanan öğrenciler ile okul terki riski altında bulunan öğrencilerin özellikleri tutarlık gösterdiğinden bu özelliklere sahip öğrencilerin okulu terk etme eğiliminde olmalarını beklemek mümkündür.

Okula yabancılaşma terk riskini artırmaktadır. Yabancılaşma bilgi ve öğrenme süreçlerinden soğuma ile birlikte eğitim sürecinin giderek daha sıradan hale gelmesini ifade etmektedir (Sidorkin, 2004). Twenge ve Zhang (2004) okula yabancılaşan öğrencilerin akademik başarısızlık, yardım almada isteksizlik, yetersiz stres yönetimi, dürtüsel davranışlarda artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Carley (1994) ders ve ders dışı faaliyetlere ilgi göstermemenin, okulda uygun davranış biçimlerini benimsemeye yanaşmamanın okula yabancılaşmada etkili olduğunu ve bu yabancılaşmanın da terk riskini artırdığını ifade etmektedir. Kronick (1994) özellikle düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin diğer öğrencilere oranla etnik köken ve yoksulluk nedeniyle daha yüksek düzeyde okula yabancılaştıklarını ifade etmektedir. Okula yabancılaşma düşük okul başarısı, zayıf sosyal ilişkiler ve devamsızlık gibi nedenlerle okul terkine yol açmaktadır (Katıtaş, 2012).

Düşük aile katılımı terk riskini artırmaktadır. Rumberger'e (1983) göre aile katılımının düşük olması ve ebeveynlerin eğitsel beklentilerinin yüksek olmaması öğrencilerin okulu terk etmesini artıran önemli değişkenlerdir. Buna karşın,

öğrencinin eğitsel sürecine daha çok katılan, günlük etkinliklerdeki takip ve gözetimi etkili yapan ailelerde öğrencilerin okulu bırakma olasılığı daha azdır (Taylı, 2008a). Bu çerçevede aile bireyleri arasında yakın bir ilişki ve duygusal paylaşımın olmaması, aile katılımını azaltacağından terk riski artabilir.

Araştırmada sınıf düzeyi ve akademik başarı ile okul terki riski ile arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu akademik başarının okul terkinin önemli yordayıcısı olduğuna ilişkin araştırmalarla (Alexander, Entwisle ve Kabbani, 2001; Enguita, Martinez ve Gomez, 2010; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013; Franklin ve Trouard, 2016; Goldschmidt ve Wang, 1999; Rumberger, 1995; Wood, Kiperman, Esch, Leroux ve Truscott, 2017) tutarlık göstermemektedir. Bunun yanı sıra önceki araştırmalarda terk riski en çok dokuzuncu sınıf düzeyinde gerçekleşmektedir (Cauley ve Jovanovich, 2006; Doren ve Murray, 2014; Franklin ve Trouard, 2016; Hertzog ve Morgan, 1999; MEB, 2012; Reimer ve Smink 2005; Rumberger ve Ah Lim, 2008; Stearns ve Glennie, 2006; Yorğun, 2014). Araştırma bulgularına göre, öğrenci düzeyinde sınıf ve akademik başarı değişkenleri okul terki riskini anlamlı olarak yordamamasına rağmen bu değişkenlerin terk riski ile ilişkisi okullar arasında önemli farklılık göstermektedir. Bu duruma ergenlik yıllarında okul başarısına verilen önemin ergenler arasında düşük olması, okulla/öğretmenlerle ilgili faktörlerin başarısızlık ile okul terki riski arasındaki ilişkiye aracılık etmesi ya da değiştirmesi yol açmış olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu cinsiyet (erkek), sınıf tekrarı, terk eden kardeşin olması, öğretmenin katılımı, disiplin cezası alma, devamsızlık ve akademik motivasyon değişkenlerinin okul terki riski ile aralarındaki istatistiksel bakımdan önemli korelasyonlara rağmen, modele anlamlı katkılar yapmamalarıdır. Bu duruma söz konusu değişkenlerin okul terki ile ilişkilerinin dışında, kendi aralarında başka ek ilişkilere de sahip olmaları yol açmış olabilir. Yine modeldeki önemli yordayıcı-ölçüt ilişkileri, söz konusu değişkenlerin okul terkinin yordama güçlerini azaltmış (mediate) olabilir.

Aile yanında yaşama ve kardeş sayısı değişkenleri, okul terki riski üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıklarından modelden çıkarılmışlardır. Bu bulgular alanyazında okul terki riski ve ailesel değişkenlerin yer aldığı diğer araştırmalarla (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Bridgeland, 2010; Gamier, Stein ve Jacobs, 1997; Yadav, Kalakoti ve Ahmad, 2010; Roderick, 1991; Steinberg, Elmen ve

Mounts, 1989; Şimşek, 2011) tutarlık göstermemektedir. Aile yanında yaşama ve kardeş sayısı değişkenleri araştırmada ele alınan ailenin gelir düzeyi ve aile katılımı gibi ailesel değişkenlerle ilişkili olabilir. Bu nedenle aile yanında yaşama ve kardeş sayısına benzer değişkenler araştırmada zaten ele alındığı için bu kavramlar okul terki riskini anlamlı olarak yordamamış olabilir.

Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Öğrenci İle Okul Terki Arasındaki İlişkiye Etkisinin Tartışılması (Model 3). Sınıf düzeyi ile okul terk riski arasında öğrenci düzeyinde istatistiksel bakımdan önemli bir ilişki bulunmamıştır ancak iki değişken arasındaki bu ilişki okullar arasında önemli farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, bu iki değişken arasındaki ilişkiler bazı okullarda diğerlerinden daha fazladır. Okullar arasındaki bu farklılık öğrenci kulübü değişkenine bağlanabilir. Buna göre, 9. sınıfta olmaya göre, 11. sınıfta olma ile okul terki arasındaki ilişki, öğrenci kulübü sayısı fazla olan okullarda daha zayıftır. Okullardaki öğrenci kulübü çalışmaları spor, sanat gibi kültürel faaliyetleri içermektedir. Okulda öğrenci kulübü çalışmalarının etkili yapılması, öğrencilerin etkinliklere katılımlarını, zaman içinde okula bağlılıklarını artıracığından terk riskini düşürdüğü ileri sürülebilir. 9. sınıfın liseye başlamasına bağlı uyum sorunları yaşanması, 9. sınıfı okula devam edip etmeme kararının gözden geçirildiği bir yıl olarak görülmesi, öğrencilerin ders dışı faaliyetlere ilgi duymamalarına yol açabilir. Bu gibi nedenler öğrenci kulübü sayısının okul terki üzerindeki olumlu etkilerini azaltabilir.

Disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda yüksek başarılıların okulu terk etme riskleri, düşük başarılılara göre daha azdır. Disiplin cezasının fazla uygulandığı okulların özellikleri incelendiğinde riskli davranışların fazla sergilendiği, kuralların katı şekilde uygulandığı ve öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğu gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar zayıf öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bulunduğu, kuralların katı uygulandığı, cezaların adil ve etkili olmadığı okullarda terk riskinin arttığını ortaya koymaktadır (De Ridder, 1991; Fagan ve Pabon, 1990; McNeal, 1997; Reschly ve Christenson, 2006; Wehlage ve Rutter, 1985). Bu doğrultuda bu özellikleri gösteren okullarda akademik başarı yüksek olan öğrencilerin okulu terk etme risklerinin düşük olması bulgusu beklenen bir sonuçtur.

Çevreyi güvenli bulmak ile terk riski arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) okulu olumlu ve destekleyici bir ortam olarak algılayan öğrencilerin saldırgan davranışları daha az sıklıkla sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu ilişki psikolojik danışman sayısı az olan okullarda daha yüksektir. Bilindiği gibi, okullarda psikolojik danışman istihdamı okullardaki öğrenci sayısına göre belirlenmektedir. Psikolojik danışman sayısının fazla olduğu okulların daha kalabalık olması, suç davranışlarının okulda daha fazla yaşanmasına yol açabilir. Ayrıca okulda düzenin sağlanması, öğretime öncelik verilmesi yönetim, öğretim, aile ve rehberlik bileşenlerinin birlikte çalışmalarına bağlıdır. Aile katılımının zayıf, okulun ve ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, okulun bulunduğu çevredeki suç oranları, psikolojik danışmanların etkilerini azaltmış olabilir. Ayrıca MEB'deki düzenlemeler (rehber öğretmen kursları, rehber öğretmenlerin çalışma saatleri) öğrencilerin rehberlik saatlerinden yararlanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu şartlar altında sadece sayıyı artırarak terk riskini azaltmanın mümkün olmayacağı ileri sürülebilir.

Disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda antisosyal davranışların okulu terk etme riskleri, disiplin cezasının az uygulandığı okullara göre daha yüksektir. Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici'ye (2014) göre okullarda sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin ve öğretim programlarının etkisizliği, sosyal etkinliklerin ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi faktörler okullarda disiplin olaylarının artmasında etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra disiplin cezasının fazla uygulandığı okulların riskli davranışların yoğun şekilde sergilendiği, öğrencilerin kural dışı davranışlarının bulunduğunu ve okul kurallarının katı olduğu okullar olabilir. Bu çerçevede antisosyal davranış sergileyen öğrenciler okul kurallarına uymakta güçlük yaşadıklarından disiplin cezası alarak okul ile ilişkisi kesiliyor olabilirler. Aber, Brown ve Jones (2003) akademik sorumlulukların ergenlerin boyun eğme davranışlarını önemli derecede etkilediğini belirtmektedirler. Otoritenin ortaya çıkardığı kurallara uyma ve söylenen sözlere göre hareket etmeyi içeren boyun eğme davranışı (Erdoğan, 2016) ergenlerde saldırgan davranışların artmasına, sosyal becerilerin gelişmemesine ve hayata dair beklentilerin düşmesine yol açabilmektedir (Kellam, Ling, Merisca, Brown ve Lalongo, 1998). Bu nedenle disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda öğrenciler boyun eğme davranışı sergileyerek okulu terk etmiyor olabilirler. Bu görüşten farklı olarak katı

okul kuralları nedeni ile sergiledikleri antisosyal davranışlar yüzünden okula yabancılaşarak okulu kendi istekleri ile de terk ediyor olabilirler.

Kültürel etkinliklerin fazla olduğu okullarda çevreyi riskli bulanların okulu terk etme riskleri, bu etkinliklerin az olduğu okullara göre daha zayıftır. Şimşek'e (2011) göre okuldaki sosyal etkinliklere katılım terk riskini azaltmaktadır. Riskli davranışların oluşmasında okulun temelde koruyucu bir faktör olduğu düşünüldüğünde, okulların kültürel etkinliklere daha fazla yer vermesi öğrencilerde okulun güvenli bir ortam sağladığı algısını güçlendirebilir. Okulun bulunduğu bölge çevresel risk açısından olumsuz bir konumda yer alıyorsa, okuldaki kültürel etkinliklerin fazla olması öğrencilerin kendilerini okulda daha güvende hissetmelerini sağlayabilir. Sonuç olarak da bu olumlu koşullar öğrencilerin terk riskini azaltabilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada lise öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve okul ile ilgili özelliklerin, öğrencilerinin okul terki riski ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla Hiyerarşik Doğrusal Model oluşturulmuş ve bu model test edilmiştir. Model testi sonuçlarına göre;

1. Okulların terk riski puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre bazı okullarda terk riski diğer okullara göre fazladır.

2. Öğrenci düzeyi değişkenlerinden; okul dışında bir işte çalışma, okul terki yapan arkadaş varlığı, antisosyal davranma, çevresel risk, çevresel güvenlik, akademik izleme, okula bağlılık, okula yabancılaşma ve aile katılımının lise öğrencilerinde okul terki riskini istatistiksel bakımdan anlamlı derecede yordamaktadır. Buna göre; okul dışında bir işte çalışma, okulu terk eden arkadaş varlığı, antisosyal davranma, çevrenin riskli algılanması ve okula yabancılaşma lise öğrencilerinin okul terki riskini artırırken çevrenin güvenli algılanması, akademik izleme, okula bağlılık ve aile katılımı azaltmaktadır.

3. Öğrenci düzeyi değişkenlerinden sınıf düzeyi ve akademik başarı ile okul terki riski arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4. Sınıf düzeyi ile okul terk riski arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ancak sınıf düzeyi ile terk ilişkisi okullar arasında önemli farklılık göstermektedir. Okullar arasındaki bu farklılık öğrenci kulübü değişkenine bağlı olarak değişmektedir. Buna göre 9. sınıfta olmaya göre, 11. sınıfta olma ile okul terki arasındaki ilişki, öğrenci kulübü sayısı fazla olan okullarda daha zayıftır.

5. Disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda yüksek başarılıların okulu terk etme riskleri, düşük başarılılara göre daha azdır.

6. Psikolojik danışman sayısının fazla olduğu okullarda çevreyi fazla güvenli bulanların okulu terk etme riskleri, psikolojik danışman sayısı az olan okullara göre daha düşüktür.

7. Disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda antisosyal davrananların okulu terk etme riskleri, disiplin cezasının az uygulandığı okullara göre daha yüksektir.

8. Kültürel etkinliklerin fazla olduğu okullarda çevreyi riskli bulanların okulu terk etme riskleri, bu etkinliklerin az olduğu okullara göre daha zayıftır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle okul terkinin önlenmesine yönelik olarak farklı meslek gruplarına ve bireylere önerilerde bulunulmuştur. İlk olarak okul psikolojik danışmanlarına, okul yöneticilerine ve öğretmenlere, öğrenci velilerine, araştırmacılara ve son olarak politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Öneriler. Psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunlarının büyük bölümü Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapmaktadırlar. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülmesi ve belirli aralıklarla terk risklerini izleme çalışmalarının yapılması okul terki riskinin öngörülmesine, müdahale edilmesine ve önlenmesine katkı sağlayabilir.

Psikolojik danışmanlar tarafından okul terki riski altında veya terk etmiş öğrencilere yönelik olarak psikoeğitsel programlar geliştirilebilir. Bu programlarda akademik başarıyı ve okula bağlılığı artırıcı, devamsızlık düzeyini azaltıcı içerikler oluşturulabilir. Hazırlanan bu programlar ile okul terki riski önlenebilir; bunun yanı sıra okulu terk eden öğrenciler yeniden eğitime kazandırılabilir. Bu çerçevede geliştirilecek programlar öğrencileri, ebeveynleri, okul yönetimini ve öğretmenleri hedef alacak şekilde farklı biçimlerde oluşturulabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, antisosyal davranışlar gösteren öğrencilerin okul terki riski, bu davranışlarda bulunmayanlara göre daha fazladır. Bu doğrultuda okullarda antisosyal davranışların azaltılması ve önlenmesine yönelik olarak çalışmalar yürütülebilir. Örneğin, öğrencilere yönelik özdenetim, sosyal ilişki ve yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin çalışmaların yapılması, antisosyal davranışları azaltabilir, bunun sonucunda da terk riski önlenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin okul terki yapan arkadaşlarının bulunmasının terk riskini artırdığı belirlenmiştir. Akran ilişkilerin diğer gelişim dönemlerine göre daha fazla önem kazandığı ergenlik döneminde, öğrenciler olumsuz akran etkisi ve akran baskısı nedeniyle okulu terk eden arkadaşlarını rol model alarak okulu terk edebilirler. Okul psikolojik danışmanları öğrencilere yönelik akran ilişkileri ve serbest zamanları etkili kullanabilme konusunda çalışmalar yürütmesinin öğrencilerin okulu terk etmelerini önleyebilir. Bu kapsamda akran danışmanlığı çalışmaları yürütülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrencilerin akademik yaşantılarını izlemelerinin onların terk risklerini azalttığı belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin akademik yaşantılarını izlemelerinin yanı sıra, öğretmenlere ve okul yöneticilerine de bu konuda konsültasyon çalışmaları yapmalarının akademik izleme çalışmalarının etkin şekilde yürütülmesini sağlayabilir ve bu durum terk riskini azaltabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olması terk riskini azaltırken okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek düzeyde olması da terk riskini artırmaktadır. Bu durumu önleyebilmek için okul psikolojik danışmanları liseye yeni başlayan öğrencilere oryantasyon programları düzenleyebilirler. Ayrıca rehberlik servisi çalışmalarında okula uyum konusunda bilgilendirmeler yapılması öğrencilerin okula yönelik olumlu algılar kazanmalarını sağlayabilir. Bu çalışmalar öğrencilerin okula bağlılıklarının artırarak terk riskinin azalmasını sağlayabilir.

Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşantılarına katılımları onların terk riskinin oluşmasında koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının ailelere yönelik konsültasyon çalışmaları yaparak öğrencilerin akademik başarı, devamsızlık gibi konularda bilgilendirici çalışmalar yapmalarının ebeveynlerin aile katılım düzeylerini artırabilir, bu durum terk riskini de azaltabilir.

Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Öneriler. Okul yönetimi, aile, öğrenci, öğretmenler ve diğer kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği içinde olarak terk riskinde olan öğrencilerin tespit edilmesi ve müdahale edilmesi konusunda koordinasyon görevi üstlenebilir. Örneğin, öğrencinin devamsızlığın artması ve

devamsızlığın sürekli hale gelmesi durumunda okul yönetimi ebeveynleri bilgilendirerek, öğrencinin riskli ortamlara girmesini önleyebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin okul dışında bir işte çalışıyor olması okul terki riskinin artmasına neden olmaktadır. Bu kapsamda okul yönetiminin okul dışında bir işte çalışan öğrencileri tespit ederek aileleri bu konuda bilgilendirmesi ve öğrencilerin okula devamlarının sağlanması yönünde çalışmalar yürütebilir. Okulun bulunduğu bölge eğer dezavantajlı bölgelerde yer alıyorsa ve öğrenciler ailelerine maddi olarak katkı sağlamak için okul dışında bir işte çalışıyorsa, bu ailelerin ekonomik olarak desteklenmesi konusunda Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü ile irtibata geçilmesi önerilebilir. Ayrıca aileler ilçe kaymakamlıklarına yönlendirilerek ailelerin Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonundan ekonomik destek almaları sağlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda çevrelerini riskli ve güvenli bulmamaları terk riskini artırmaktadır. Biyoekolojik yaklaşım temelinde okulların güvenli ortamlar olarak hissedilmesine yönelik eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

Araştırmada kültürel etkinliklerin fazla olduğu okullarda terk riskinin bu etkinliklerin az olduğu okullara göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda okulların öğrenciler için bir çekim merkezi haline gelmeleri sağlanabilir. Okulların bir diploma alma merkezi olmaktan çok yaşam becerilerinin kazandırıldığı kurumlar olarak yeniden örgütlenmesi, bu konuda özellikle dezavantajlı bölgelerde alternatif çalışmaların yapılması okulların daha çekici hale gelmelerini sağlayabilir. Kültürel etkinliklerin artmasıyla birlikte öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri artırılabilir ve terk riskleri önlenir.

Araştırma bulgularına göre disiplin cezasının fazla uygulandığı okullarda antisosyal davranış gösteren öğrencilerin diğer öğrencilere göre okulu daha fazla terk ettikleri belirlenmiştir. Bu çerçevede özellikle dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda okuldaki disiplini sağlamada okul yönetimleri alternatif yaptırımlar geliştirebilirler. Okulun yer aldığı semt ile okul yönetimi arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve bu bölgelere yönelik özel programların uygulanması okullardaki antisosyal davranışların azalmasını sağlayabilir bu da disiplin cezalarını azaltabilir. Sonuç olarak okuldaki terk oranında düşüşler sağlanabilir.

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin geliştirilmesi, okuldaki akademik çalışmalardan memnuniyet düzeylerinin iyileştirilmesi amacıyla kapsamlı okul temelli uygulamaların yapılması önem arz etmektedir. Öğrencinin okula bağlanmasını etkileyen okul ikliminin, öğrencinin desteklendiği ve kendisine ihtiyaç olduğu mesajlarını içerecek şekilde düzenlenebilir. Bu bağlamda, okul programlarının ve etkinliklerin güvenli ve çekici kılınması, öğrencilere var olmalarından dolayı memnuniyet duyulduğunun hissettirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda okul psikolojik danışmanın fazla olduğu okullara çevresini güvenli bulan öğrencilerin terk risklerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Psikolojik danışmanlar aldıkları eğitim, bilgi ve becerilerinin yanı sıra okuldaki görev ve sorumlulukları itibari ile okul terklerinin önlenmesinde aktif rol oynayabilirler. Bu çerçevede okul yönetimleri rehberlik servislerinin çalışmalarının etkin yürütmeleri konusunda psikolojik danışmanlara destek olmaları okullardaki terk risklerinin azalmasına katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin akademik başarıları ile okula devamlarının takip edilmesi amacıyla ailelerle bilgilendirici toplantıların ve eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu anlamda veli toplantılarının etkili şekilde değerlendirilmesi okul terklerinin önlenmesine katkı sağlayabilir.

Öğrenci Velilerine Öneriler. Araştırmada aile katılım algısı yüksek olan öğrencilerin terk risklerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede ailelerin çocuklarının okuldaki akademik yaşantılarına katılımlarının yanında okul yaşantılarına ilişkin onlarla iletişim halinde olmaları da terk riskini azaltabilir. Bu iletişim aynı zamanda çocukların denetimini de artırabilir. Velilerin çocuklarının durumları hakkında okul yönetimi, öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları ile sürekli iletişim halinde olmaları da bu denetimi pekiştirebilir.

Günümüzde eğitim süreci sadece okul, öğretmen ve okul psikolojik danışmanı ile ilerleyen bir süreç olmaktan çıkmıştır. Bu çerçevede velilerin çocuklarının terk riskleri, bu davranışların tespiti ve nedenleri konusunda okulda çalışan profesyonellere yardımcı olması, bu konuda fikir alışverişine açık olmaları beklenmektedir. Veli ve okul yönetiminin işbirliği içerisinde olması terk risklerinin önlenmesinde büyük öneme sahiptir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin okul terki yapan arkadaşlarının bulunması terk riskini artırmaktadır. Ergenlik döneminde çocukların akran ilişkilerin daha önemli hale gelmesi gelişimsel olarak beklenen bir durumdur. Bu çerçevede ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerini artırmaları, akranlarını tanımaları, okulda dışında geçirdiği vakitleri bilmeleri çocuklarının denetimlerini artırmalarını sağlayabilir. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal çevresini bilmeleri ve olumsuz koşullara yönelik önlem almaları okul terklerinin oluşmasını engelleyebilir.

Veliler çocukları ile sağlıklı iletişim kurmalı, onları yargılamadan dinlemeli ve onların kendilerini ifade etmelerine imkân sağlamalıdır. Bu yolla velilerin çocuklarının okulda yaşamış oldukları olumsuzlukları önceden haberdar olması mümkündür. Ayrıca velilerin çocuklarının eğitimlerine verdikleri önem çocukların okuma ve okula gitme isteklerini etkileme gücüne sahiptir.

Araştırmacılara Öneriler. Ülkemizde okul terki ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca okul terkinin hem öğrenci hem de okul düzeyinde yer alan değişkenlerle ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın, okul terkinin nedenlerini ortaya koyan çalışmalardan biri olması açısından konuyla ilgili yapılacak araştırmalara rehberlik edeceği umulmaktadır. Ayrıca okul terki konusu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için kapsamlı bir kaynak görevi görebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın, önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

İleride yapılacak çalışmalarda; okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler belirlenip, bu öğrenciler sonraki dönemlerde izlenebilir. Bu şekilde boylamsal bir çalışmanın gerçekleştirilmesi, hem yeni bulgular elde edilmesini sağlayabilir hem de bu çalışmanın yordama geçerliğine bir kanıt oluşturabilir.

Bu çalışmada akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenleri okul terkinin önemli bir yordayıcısı olarak saptanmamıştır. Modeldeki diğer değişkenlerin varlığı, söz konusu değişkenlerin terk riski üzerindeki etkilerini azaltmış olabilir. Bu değişkenlerin okul terkinin açıklanmasında önemli bir yere sahip olup olmadığı yeni araştırmalarla incelenebilir.

Bu çalışmada lise öğrencilerinde okul terki riski biyoeolojik yaklaşım bağlamında öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerle ele alınmıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda okul terki üzerinde farklı çevresel ve kişisel değişkenlerin

yordama güçleri araştırılabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, aile sisteminde yer alan değişkenlerin de okul terki riskinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda ailelerden de veri toplanarak ailesel değişkenlerin de incelenmesi önerilmektedir.

Okul terki gelişimsel olarak ele alındığında, terkin nedenleri ve sonuçları eğitim kademelerine göre değişmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde ortaöğretim kademesinin yanı sıra ilkökul düzeyinde de okul terklerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle farklı eğitim kademelerinde ve bu kademelere geçiş aşamasında olan örneklem grupları üzerinde okul terki riski ve nedenleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Politika Yapıcılara Öneriler. Araştırmanın bulgularından hareketle okul terkinin önlenmesine yönelik Rehberlik Araştırma Merkezi ve okul düzeyinde “Okul Terki Erken Uyarı Sistemi” geliştirilebilir. Bu kapsamda araştırmanın bulgularından yararlanılarak bir bilgisayar programı geliştirilebilir. Rehberlik Araştırma Merkezi düzeyinde ölçümler gerçekleştirilerek bölgesel olarak bir risk haritası çıkarılabilir. Ayrıca her okul düzeyinde de farklı zamanlarda ölçümler yapılarak okul terki riski yüksek olan öğrenciler tespit edilebilir ve bu öğrencilere yönelik bireysel ve grup müdahaleleri gerçekleştirilebilir.

Okul terkinin önlenmesi öğrenci ve okul düzeyinde olduğu kadar ulusal düzeyde de önemli bir çabayı gerektirmektedir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliği ile “Ulusal Okul Terki İzleme ve Önleme Merkezi” kurulabilir. Merkez çalışmaları kapsamında istatistiksel altyapı oluşturularak okul terkinin yıllık oranları, bölge ve okul düzeyinde ele alınabilir. Bu sonuçların ülke ekonomisine zararları konusunda raporlar hazırlanabilir, önlemeye yönelik politikalar geliştirilebilir.

İlgili alan yazına göre, öğrencilerin okula uyum sağlamaları terk riskini azaltmaktadır. Buradan hareketle farklı eğitim kademelerine geçerken öğrencilere oryantasyon programları uygulanabilir. Ayrıca ulusal düzeyde bir program oluşturularak okul psikolojik danışmanları yürütücülüğünde öğrencilere akran danışmanlığı yapılması öğrencilerin okula uyumlarını artırabilir ve terk oranları azaltılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre okul psikolojik danışmanının fazla sayıda olduğu okullarda terk risklerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Psikolojik danışmanlar aldıkları eğitim, bilgi ve becerilerinin yanı sıra okuldaki görev ve sorumlulukları itibari ile okul terklerinin önlenmesinde aktif rol oynayabilirler. Bu kapsamda okullarda psikolojik danışman istihdamı için norm kadro sayısının artırılmasının yanı sıra psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin okullarda daha etkili yürütülebilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Okulların birer bina olmaktan çıkarılarak kampüs haline getirilmesi ve bu kampüslere belirli standartlar konulması, imkânlarının artırılması, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin daha etkili hale getirilmesi okulları öğrenciler açısından daha çekici kılabilir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda alternatif yöntemler geliştirilmesi bu okullardaki terk oranlarını azaltabilir.

2000'li yıllardan itibaren Türk Milli Eğitim Sisteminin sınav odaklı hale geldiği düşünülmektedir. Öğrenciler üniversiteye girebilmek için çok çaba sarf etmekte ve sürekli değişen sınav sistemleri arasında adeta boğulmaktadırlar. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrencilerin derslerde sınavlarda çıkacak sorulara odaklandıkları, teneffüslerde bile dinlenmek yerine, deneme sınavı çözdükleri gözlenmiştir. Bu çerçevede eğitim sistemi öğrencilere yaşam becerileri kazandırmaktan ziyade birbirleri ile yarışır hale getirmiştir. Bu koşullarda, kişisel, ailesel veya çeşitli problemleri nedeniyle bu yarıştan kopan öğrencilerin okulu terk etmeleri muhtemel görünmektedir. Öğrencilere insani değerleri ve yaşam becerileri kazandırmayı temel alan bir eğitim sisteminin oluşturulması ve bu konuda öğretim müfredatının yeniden gözden geçirilmesi zorunlu hale gelmektedir.

Kaynaklar

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology, 39*(2): 324-34.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory. *Criminology, American Society of Criminology, 30*(1), 47-87.
- Akman, Y. (2002). Okullarda konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 7-13.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 167-191.
- Alexander, K.L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociol. Education, 70*(2), 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760–823.
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A.L., & Amorose, A.J. (2007). Initial reliability and validity of the perceived social competence scale. *Research on Social Work Practice, 18*(1), 47-54.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout. A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.
- Baydemir, K., Akın Kösterelioğlu, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Algılanan okul yaşantıları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 597-608.

- Behhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bergen, D. (2008). *Human development: Traditional and contemporary theories*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Berk, L. E. (2000). *Child development* (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Berk, L. E. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*, (7th ed), Boston: Pearson Education.
- Bilge, F., Avcı D., Dinçel, E. F., Alkış Demirel, E., Karatekin, H., Koç, Ö. & Demirtaş-Zorbaz, S. (2015). The use of systems approach in psychological counseling and guidance. (Ed: Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee), *Chaos, complexity and leadership 2013*. Springer International Publishing: Switzerland.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi. (1989). 16 Ağustos 2017 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden erişildi.
- Blum, D. J. & Jones, L. A. (1993). Academic growth group and mentoring program for potential dropouts. *School Counselor*, 40(3), 217-228.
- Bohanon, H., Flannery, K. B., Malloy, J. & Fenning, P. (2009). Utilizing positive behavior supports in high school settings to improve school completion rates for students with high incidence conditions. *Exceptionality*, 17, 30-44.
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2008). *Research design and methods: A process approach* (International seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313.
- Bridgeland, J. M. (2010). The new dropout challenge: Bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for Youth Development*, 101–110. doi: 10.1002/yd.366.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J.,& Morison, K.B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Washington, DC: Civic Enterprises.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford, England: Pergamon Press/ Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 143–151.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*, 1, 993-1023.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology*, John Wiley&Sons, Inc. 793-828.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Carley, G. (1994). Shifting alienated student-authority relationships in a high school. *Children & Schools*, 16(4), 221-230.
- Carpenter, D. M. & Ramirez, A. (2008). More than one gap: Dropout rate gaps between and among Black, Hispanic, and White students. *Journal of Advanced Academics*, 19(1,) 32-64.
- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., & Hattie, J. A. (2009). *Adolescent reputations and risk: Developmental trajectories to delinquency*. Springer Science & Business Media.

- Cauley, K. M. & Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(1), 15-25.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Chen, W.B. & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.
- Christenson, S.L. & Thurlow, M.L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Corcoran, J. (1999). Ecological factors associated with adolescent pregnancy: a review of the literature. *Adolescence*, 34(135), 603-615.
- Coutts, C. E. (2007). *Drop out from state secondary girls' schools in New Zealand: An ecological perspective*, Doctor of Philosophy Thesis, Massey University, Palmerston, New Zealand.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK). (2005). 16 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> adresinden erişildi.
- Dembo, R., Burgos, W., Schmeidler, J., Farrow, D., & Allen, N. (1985). A casual analysis of early drug involvement in three inner-city neighborhood settings. *International Journal of the Addictions*, 20(8), 1213-1237.
- De Leeuw, J. & Kreft, I. (1986). Random coefficient models for multilevel analysis. *Journal of Educational Statistics*, 11, 57-85.

- De Ridder, K. A., Pape, K., Cuypers, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study). *BMC Public Health*, 13(1), 941-950.
- De Ridder, L. M. (1991). How suspension and expulsion contribute to dropping out. *The Education Digest*, 56(6), 44-55.
- Doğan, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-44.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4), 2158244013503834.
- Doren, B. & Murray, C. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 150–159.
- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). School failure and dropouts in Spain. *Social Studies Collection*, 29, 144-155.
- Entwistle, D.R., Alexander, K.L., & Olson, L.S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181-1205.
- Erdoğan, D. (2016). *Lise öğrencilerinin boyun eğici davranışlarında depresyon ve dürtüsellik düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergün, N. (2014). *Ergenlerde okul dışına itilme: Nusaybin örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eurostat, (2013). 07 Ağustos 2017 tarihinde
]http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410 adresinden erişildi.

- Fagan, J. & Jones, S. J. (1984). Towards a theoretical model of intervention with violent juvenile offenders. In R. Mathias, P. Demuro, & R. Allinson (Eds.), *Violent juvenile offenders: An anthology* (pp. 53-70). San Francisco: National Council on Crime and Delinquency.
- Fagan, J. & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth & Society*, 21(3), 306-354.
- Falch, T., Borge, L. E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strom, B. (2010). Completion and dropout in upper secondary education in Norway: Causes and consequences, Centre for Economic Research at NTNU, Trondheim.
- Fan, W. & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Fetler, M. (1989). School dropout rates, academic performance, size, and poverty: Correlates of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 109-116.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teach. Coll. Rec.* 87(3), 393-409.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. SUNY Press.
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 363–383.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Framework, U. P. (2011). *Framework 2011-2015*. Policy Framework. USAID.
- Franklin, B. J., & Trouard, S. B. (2016). Comparing dropout predictors for two state-level panels using Grade 6 and Grade 8 data. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 631-639.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Gamier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education: Using interaction effects among school and non school variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25-28.
- Gaviria, A., & Raphael, S. (2001). School-based peer effects and juvenile behavior. *The Review of Economics and Statistics*, 83(2), 257-268.
- Gençtanırım, D. (2015). Ergen intiharlarının önlenmesi: Ekolojik bakış açısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 151-164.
- Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 125-138.
- Gleason, P. & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(1), 25-41.
- Goldberg, M. E. (1999). Truancy and dropout among Cambodian students: Results from a comprehensive high school. *Children & Schools*, 21(1), 49-63.

- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Green, E. & Keys, E. (2001). Expanding the developmental school counseling paradigm: Meeting the needs of the 21st Century, Student. Professional School Counseling.
- Graeff-Martins, A. S., Oswald, S., Comassetto, J. O., Kieling, C., Gonçalves, R. R., & Rohde, L. A. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(8), 442-449.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve İzlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*, Myra Yapım, İstanbul.
- Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370.
- Hetherington, M. E. & Parke, R.D. (1986). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: Mc Graw Hill Book Company.
- Helm, S. (2002). *The ecology of high school failure: Exploring student, family and school personnel perceptions*. Doctor of Philosophy Thesis, University of Hawaii, Hawaii.
- Hertzog, C. J. & Morgan, P. L. (1999). Making the transition from middle level to high school. *High School Magazine*, 6(4), 26-30.
- Hess, R. S. (2000) Dropping out among Mexican American youth: Reviewing the literature through an ecological perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(3), 267-289.
- Hothersall, D. (1995). *History of psychology*. New York: Mcgraw-Hill, Inc. pp. 239-253.
- Hox, J. J. (1995). *Applied multilevel analysis*. TT-publikaties.
- Hox, J. J. (1998). *Multilevel modeling: When and why*. In *classification, data analysis, and data highways*, Springer, Berlin, Heidelberg.

- Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jackson, S. L. (2011). *Research methods and statistics: A critical thinking approach* (International fourth ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (1996). The heterogeneity of school dropouts and the links with drug use and delinquency. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, Chicago.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-183.
- Jerald, C. D. (2006). *Identifying potential dropouts: Key lessons for building an early warning data system*. New York: American Diploma Project Network.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- Jiang, X. L. & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1–25.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441–457.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M., (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Soc.* 28 (1), 62-94.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaufman, P., Alt, M. N., & Chapman, C. (2004). Dropout rates in the united states. *US department of education, national center for education statistics*, Washington, DC.

- Katitaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Lalongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165-185.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119.
- Krohn, M. D., Thornberry, T. P., Collins-Hall, L. & Lizotte, A. J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use: An examination of the causes and consequences of dropping out of school. In H. B. Kaplan (Ed.), *Drugs, crime, and other deviant adaptations: Longitudinal studies* (pp. 163-183). New York: Plenum Press.
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: Theory, practice and reform. *Education*, 114 (4), 530-538.
- Kronick, R. F. & Hargis, C.H. (1990). *Who drops out and why – And the recommended action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Laible, D., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45–59.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. ve Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: International comparative study in theory and policy*. New York: Springer.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based intervention. *School Psychology Review, 32*(3), 142-153.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D., Cosio, A., & Thompson, M. (2004). Essential tools: Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice. *Minneapolis, MN: National Center on Secondary Education and Transition*.
- Lohrmann, D. K. (2008). A complementary ecological model of the coordinated school health program. *Public Health Reports, 123*, 695-705.
- Luke, D. A. (2004). *Multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lundborg, P. (2006). Having the wrong friends? Peer effects in adolescent substance use. *Journal of Health Economics, 25*(2), 214-233.
- Maas, C. J. & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.
- Magen-Nagar, N. & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 22*(1), 9-24.
- McMillen, M. M. & Kaufman, P. (1997). Dropout rates in the United States: 1996 (Publication No. 065-000-01096-8). Washington, DC: Government Printing Office.
- McMillen, M. M., Kaufman, P., Hausken, E. G., & Bradby, D. (1993). Dropout rates in the United States: 1992. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- McNeal Jr, R. B. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education, 206*-220.
- McNeely, C. & Falci, C.(2004). School connectedness and transition into and out of health risk behavior among adolescents: Acomparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74*(7), 284-292.

- McNeish D. M. & Stapleton, L. M. (2014) The effect of small sample size on two-level model estimates: A review and illustration. *Educ Psychol Review*, DOI 10.1007/s10648-014-9287-x.
- Mcwhirter, J.J, Mcwhirter, B. T., Mcwhirter, E. H., & Mcwhirter, R. J. (2004). *At risk youth: A comprehensive response* (3rd ed). Thomson Brooks/Cole.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2011-2012*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: MEB.
- Mili Eğitim Bakanlığı (2013a). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. 16 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/SiniftTekrarıPolitikaÖneriRaporu.pdf> adresinden erişildi.
- Mili Eğitim Bakanlığı (2013b). *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu*, 16 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/earged/OrtaöğretimIzlemeveDeğerlendirmeRaporu.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). 16 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., & Dagenais, M. (2007). Dropout, school performance, and working while in school. *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 752–760.
- Moretti, M. M. & Peled, M (2004). Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development. *Paediatr Child Health*, 9(8), 551-554.
- Neff, L. (2010). Lev Vygotsky and social learning theories. *Educational Technology*, 547, 125-132.
- OECD Araştırma Raporu, (2017). *Education at a glance 2017*. 4 Aralık 2017 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487> adresinden erişildi.

- Özer, M. (1991). *İlköğretim okulları II. kademedede (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sonunun analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parr, A. K. & Bonitz, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 504-514.
- PDRDER. (2017). *Türkiye’de Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü, yarını*. 16 Ağustos 2017 tarihinde www.pdr.org.tr adresinden erişildi.
- Polat, S. (2014). Reasons for school dropout in vocational high school. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 711-718.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol1). Sage.
- Régner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students’ perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277.
- Reich, S. M. & Vandell, D. L. (2011). The Interplay Between Parents and Peers as Socializing Influences in Children’s Development. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Second Edition Edited by P. K. Smith and C. H. Hart © 2011 Blackwell Publishing Ltd. ISBN: 978-1-405-19679-6.
- Reimer, M. & Smink, J. (2005). *Information About the School Dropout Issue: Selected Facts and Statistics*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network.

- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292.
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review, 73*, 37-46.
- Roderick, M. R. (1991). *The path to dropping out among public school youth: Middle school and early highschool experiences*, Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Rumberger, R. W. & Ah Lim, S. (2008). Policy Brief 15: Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. Santa Barbara, CA: UC Linguistic Minority Research Institute.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal, 20*, 199-220.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583–625.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2004). *A History of Modern Psychology*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Seppala, M. F. (2000). *Dropping out of high school: Students' perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(14), 31-48.
- Shannon, G. S. & Bylsma, P. (2006). *Helping students finish school: Why students drop out and how to help them graduate*. Washington Office of Superintendent of Public Instruction.
- Sherrow, V. (1996). *Life issues: Dropping out*. New York: Benchmark Books.

- Shuger, L. (2012). *Teen pregnancy and high school dropout: What communities are doing to address these issues*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy and America's Promise Alliance.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2017). The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 42(2), 354-389.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (2012). *Discrete dependent variables, Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, 304-307.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, 340-347.
- Sprague, J., & Perkins, K. (2009). Direct and collateral effects of the first step to success program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(4), 208-221.
- Steinberg, L. Blinde, P. L., & Chan, K. S. (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, 54(1), 113-132.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57.
- Suh, S. & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research and Quarterly*, 29(3), 11-20.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling & Development*, 85, 296-203.
- Sütçü, Z. (2015). *Okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 1(2), 27-48.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 309-322.
- Şimşek, H. ve Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-72.
- Şirin, H., Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2009). Okulu terk eden çocukların ve velilerinin okul terkine ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme, XVIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, (6th ed), Boston: Pearson Education.
- Tamer, M. G. (2013). *Okulu terk deneyimi üzerine sosyolojik bir araştırma*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Tas, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1561-1565.
- Tatar, Ü. (2016). *Lise düzeyindeki öğrencilerin okul terk nedenlerinin sosyolojik incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylı, A. (2008a). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Taylı, A. (2008b). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *A. İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Taylor, G., Leke, N., Gagnon, H., Kwan, L., & Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work–school interference and school dropout: An application of self-determination theory. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 622-646.

- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., & Farnworth, M. (1990). *The role of delinquent peers in the initiation of delinquent behavior* (Working Paper Series No. 6). Albany, NY: University at Albany Press.
- Townsend, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C. & King, G. (2008). The Relationship Between Bullying Behaviours and High School Dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32.
- Tyler, T. G. (2011). *In quest of a dropout theory: Examining the utility of an ecological approach through survey research*, Doctor of Philosophy Thesis, University of Nevada, Las Vegas.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 198-210.
- Tunç, E. (2011). *Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2014). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Türk-İş. (2006). *çalışan çocukların sorunları ve çözüm yolları*. 16 Ağustos 2017 tarihinde <http://www.turkis.org.tr> adresinden erişildi.
- Twenge, J. M., Zhang, L., & Im, C. (2004). It's beyond my control: A cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 308-319.
- UNICEF Araştırma Raporu, (2015). *Global initiative on out-of-school children UNICEF and the UNESCO institute for statistics*. 07 Şubat 2018 tarihinde https://www.unicef.org/infobycountry/files/Final_OOSC_Flyer.pdf adresinden erişildi.
- U.S. Department of Education. (2014). The condition of education (NCES Publication No. 2014-083). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.

- Uslu, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Milli Eğitim*, 178, 139-178.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1173.
- Valerius, K. S. (2005). *An exploration of racial disparities in high school dropout from an ecological developmental perspective*, Doctor of Philosophy Thesis, University of Cincinnati, Ohio.
- Weatherbee, S. (2006). *Preventing high school dropout: Implications of a screening inventory for school reform policy and practice*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Wehlage, S. & Rutter, F. K. (1985). Rutter Dropping out: how much do schools contribute to The problem? *Teacher's College Record*, 87, 374–392.
- Weihua Fan, C. M. W. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: similar and differential effects across ethnic groups. *Journal Educational Research*, 105, 21-35.
- Whannell, R. & Allen, W. (2011). High school dropouts returning to study: The influence of the teacher and family during secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 22-35.
- White, S. W. & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development*, 88, 227-235.
- Wilkins, J. & Bost, L. W. (2016). Dropout prevention in middle and high schools: from research to practice. *Intervention in School and Clinic*, 51(5), 267-275.
- Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York: Knopf.
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35-51.

- Woods, E. G. (2006). *Reducing the dropout rate. School improvement research series*. NW: Regional Educational Laboratory.
- Yadav, S., Kalakoti, P., & Ahmad, N. (2010). Determinants of school dropouts in children. *Review of Global Medicine and Healthcare Research*, 1(1), 232-245.
- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-171.
- Yoon, M. H. (2010). *A longitudinal and bioecological approach to understanding the contribution of teacher and family relationships to school outcomes*, Doctor of Philosophy Thesis, University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zackey, (2013). *Extending the abc's; the relative influence of peers, family and school on a students likelihood of dropping out of high school*, Doctor of Philosophy Thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Zvoch, K. (2006). Freshman year dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(1), 97-117.

EK- A: Öğrenci Demografik Bilgi Formu

Okul Yaşantıları Araştırması

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin okul ortamında neler yaşadığınızı incelemektir. Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve o ifadeye yer alan durumlardan size en uygun olanı (X) şeklinde işaretlemenizdir. Anket sonuçları Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan doktora tez araştırması için kullanılacaktır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz. Kimlik bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Doktora Programı

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Sınıfınız: 9 () 10 () 11 () 12 ()
3. Geçen dönemdeki akademik başarı ortalamanız (100 üzerinden):
4. Bu yılki devamsızlık gün sayınız (Özürsüz):
5. Lise öğreniminiz sırasında sınıf tekrarı yaptınız mı? Evet () Hayır ()
6. Okulda disiplin cezası aldınız mı?
Almadım. ()
Kınama cezası aldım. ()
Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası aldım. ()
Okul değiştirme cezası aldım. ()
7. Okul dışında ücret karşılığı herhangi bir işte çalışıyor musunuz?
Evet () Hayır ()
8. Kimin yanında yaşıyorsunuz?
Anne ve babamla birlikte ()
Annem ya da babamdan birinin yanında ()
Akrabalarımın birinin yanında ()
Diğer (Belirtiniz).....
9. Siz dahil kaç kardeşsiniz?:
10. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?:..... TL
11. Okulunu bırakan/terk eden kardeşiniz var mı? Evet () Hayır ()
12. Okulunu bırakan/terk eden yakın arkadaşınız var mı? Evet () Hayır ()

EK- B: Okul Demografik Bilgi Formu

Sayın ilgili, "Okul Demografik Bilgi Formu" okulunuzun niteliklerine ilişkin bilgileri içeren 10 sorudan oluşmaktadır. Bu anketteki maddeleri içtenlikle doldurmanız istenmektedir. Anket sonuçları Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan doktora tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmanın sonuçları toplu olarak değerlendirilecek, bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle okulunuzun ismini yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekçi sonuçlar ortaya koyması vereceğiniz bilgilerin doğruluğuna bağlıdır. Lütfen tüm maddeleri içtenlikle yanıtlayınız. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Doktora Programı

1. Okul türü: Genel Lise () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()

2. Okulunuzdaki;
Öğrenci sayısı:..... Derslik Sayısı..... Öğretmen Sayısı.....
Psikolojik Danışman /Rehber Öğretmen Sayısı.....

3. Aşağıdaki olanaklardan okulunuzda var olanları işaretleyiniz:

Bilgi Teknolojileri Sınıfı ()
Fen Laboratuvarı ()
Atölye- İşlik ()
Yemekhane ()
Kantin ()
Müzik Sınıfı/Odası ()
Resim Sınıfı/Odası ()
Spor Salonu ()
Kütüphane ()
Konferans Salonu ()

4. 2015-2016 öğretim yılında okulunuzun üniversiteye öğrenci gönderme oranı (LYS'de öğrenci yerleştirme yüzdesi):

5. Okulunuzun son beş yılda yurt içi veya yurt dışı yürüttüğü proje faaliyetleri sayısı:

6. Okulunuzda son bir yıl içinde yapılan sosyal ve kültürel etkinlik sayısı:

7. Okulunuzda son bir yıl içinde aktif olarak faaliyet gösteren öğrenci kulüp sayısı:

8. Okulunuzda son bir yıl içinde disiplin cezası alan öğrenci sayısı:

9. Okulunuzun sosyo ekonomik düzeyi (öğrenci sosyo ekonomik düzey ortalaması):

10. Okulunuzun akademik başarı düzeyi (öğrenci akademik başarı ortalaması):

EK- C: Okul Yaşantıları Ölçeği Örnek Maddeleri

	Yanlış	Kismen Doğru	Doğru
3. Okulda başarılı olmak benim için önemli değil.	()	()	()
6. Sık sık disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunurum.	()	()	()
7. Yakın arkadaşlarım okul etkinliklerine (futbol, tiyatro, şiir vb.) hiç katılmazlar.	()	()	()
12. Arkadaşlarıma uymak için okulu asıyorum.	()	()	()
19. Okulda alacağım eğitimin bana bir şey kazandırmayacağına inanıyorum.	()	()	()

EK- Ç: Çevresel Güvenlik Ölçeği Örnek Maddeleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Kesinlikle Katılıyorum
1.Okula gidip gelirken kendimi güvende hissedirim.	()	()	()
5. Mahallede dolaşırken kendimi güvende hissedirim.	()	()	()
7. Okul bahçesinde kendimi güvende hissedirim.	()	()	()

EK- D: Riskli Davranışlar Ölçeği Antisosyal Davranışlar Boyutu
Örnek Maddeleri

	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Kesinlikle Uygun
2. Arkadaşlarımla küfürlü konuşurum.	()	()	()	()	()
5. Hakkımı kavga ederek savunurum.	()	()	()	()	()
7. Arkadaşılarıma kantinden zorla bir şeyler ismarlatırım.	()	()	()	()	()

EK- E: Çevresel Risk Ölçeği Örnek Maddeleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bizim mahallede beladan uzak durmak zordur.	()	()	()
5. Mahallemizde kendimi güvende hissetmediğim için dışarı çıkıp oynamaktan korktuğum zamanlar oldu.	()	()	()
8. Annem/ babam mahalledeki şiddet olaylarından dolayı bazen evden çıkmamamı söyler.	()	()	()

EK- F: Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği Örnek Maddeleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3. Öğretmenlerimiz düzenli olarak öğrenip öğrenmediğimizi takip eder.	()	()	()	()	()
6. Okulda edindiğim tecrübelerin beni geleceğe iyi bir şekilde hazırladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Bu zamana kadarki okul yaşantılarımdan (tecrübelerimden) memnunum.	()	()	()	()	()
12. Kendimi okuluma ait hissediyorum.	()	()	()	()	()
14. Okulumdaki öğretmenlerimle olumlu ilişkilerim var.	()	()	()	()	()

EK- G: Okula Yabancılaşma Ölçeği Örnek Maddeleri

	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Kesinlikle Uygun
3. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
5. Okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum.	()	()	()	()	()
8. Okul eşyalarına (sıra, masa v.b.) yazı yazmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
12. Disiplin cezası almanın benim için bir önemi yoktur.	()	()	()	()	()
15. Okulda öğretilen bilgilerin, gerçek hayatla örtüşmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18. Okul, hayatımda önemli bir yere sahiptir.	()	()	()	()	()

EK- Ğ: Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Örnek Maddeleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2. Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	()	()	()	()	()
4. Annem ve babam derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	()	()	()	()	()
7. Annem ve babam okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	()	()	()	()	()
12. Öğretmenlerim derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenlerim okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	()	()	()	()	()

EK- H: Gönüllü Katılım ve Aydınlatılmış Onam Formu

Çalışmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, biyoekolojik yaklaşım bağlamında öğrenci ve okul özelliklerinin lise öğrencilerinin okul terki riski ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda lise öğrencileri ile bu öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinden formları doldurmaları istenecektir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun onayı ve diğer gerekli resmi izinler alınmıştır.

Katılım Koşulları: Bu araştırma için lise öğrencilerine, ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan okul psikolojik danışmanlarına ve okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmama hakkına sahipsiniz. Bu durumda hiç bir yaptırım söz konusu değildir. Ölçme araçlarının yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

Bilgilerin Saklanması: Ölçme araçlarıyla alınacak bilgiler üzerinde bireysel bir değerlendirme yapılmayacak, araştırmaya katılan kişilerin ortak görüşleri analiz edilecektir. Bu dokümanların gizliliği araştırmacı tarafından sağlanacak ve dokümanlar araştırmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu çalışmanın araştırma etiği prensiplerine uygun olarak yürütüldüğünden emin olmak isterseniz, sorumlu merciler tarafından inceleme yapılmasını isteyebilirsiniz. Bu çalışma hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmek için Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ'ın iletişim bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Beyanı

Doç. Dr. Arif ÖZER'in danışmanlığında **Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ** tarafından Doktora Tezi kapsamında yürütülen ve katılımcısı olmanız teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterince güven verildi. Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya katılmam için yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:___ / ___ / 2017

Araştırmaya katılmak istiyorsanız, lütfen yukarıdaki ilgili yeri imzalayınız. Gönüllü katılım formunuz kapalı kalacak ve gizli tutulacaktır. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere vereceğiniz cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur.

Araştırmacı:
Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
Doktora Programı Öğrencisi

EK-I: Ebeveyn Gönüllü Katılım ve Aydınlatılmış Onam Formu

Çalışmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, biyoekolojik yaklaşım bağlamında öğrenci ve okul özelliklerinin lise öğrencilerinin okul terki riski ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda lise öğrencileri ile bu öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinden formları doldurmaları istenecektir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun onayı ve diğer gerekli izinler alınmıştır.

Katılım Koşulları: Bu araştırma için lise öğrencilerine, ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan okul psikolojik danışmanlarına ve okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmamasını seçme hakkına sahipsiniz. Bu durumda hiç bir yaptırım uygulanması söz konusu değildir. Ölçme araçlarının uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

Bilgilerin Saklanması: Ölçme araçlarıyla alınacak bilgiler üzerinde bireysel bir değerlendirme yapılmayacak, araştırmaya katılan kişilerin ortak görüşleri analiz edilecektir. Bu dokümanların gizliliği araştırmacı tarafından sağlanacak ve dokümanlar araştırmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu çalışmanın araştırma etiği prensiplerine uygun olarak yürütüldüğünden emin olmak isterseniz, sorumlu merciler tarafından inceleme yapılmasını isteyebilirsiniz. Bu çalışma hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmek için Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ'ın iletişim bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Beyanı

Doç. Dr. Arif ÖZER'in danışmanlığında **Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ** tarafından Doktora Tezi kapsamında yürütülen ve çocuğumun katılımcı olması teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya çocuğumun katılması durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin ihtimalla korunacağı konusunda bana yeterince güven verildi.

Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya çocuğumun katılması için yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

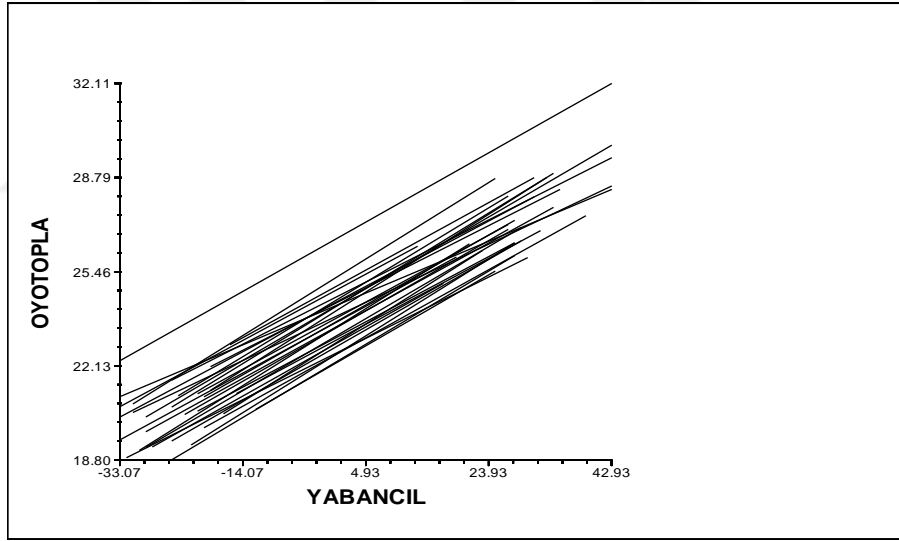
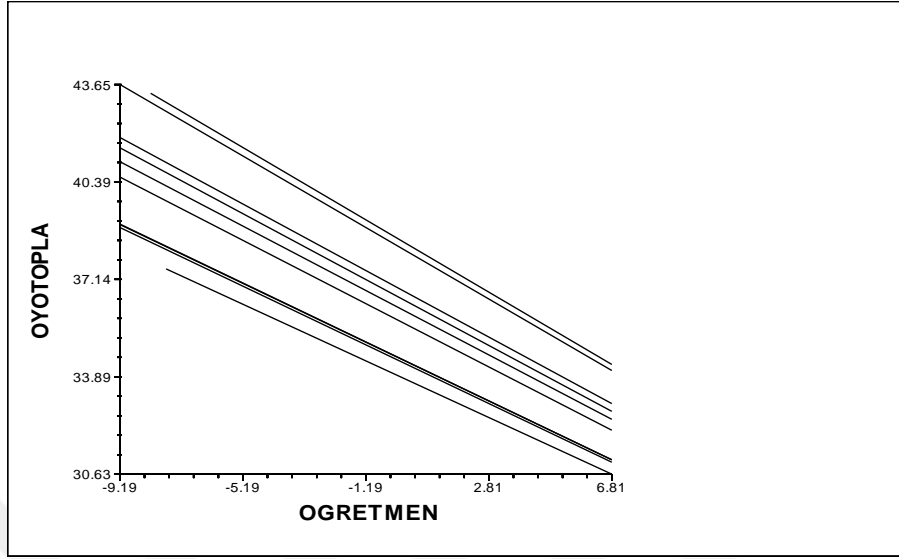
İmza:

Tarih: ___ / ___ / 2017

Araştırmaya çocuğunuzun katılmasını istiyorsanız, lütfen yukarıdaki ilgili yeri imzalayınız. Gönüllü katılım formunuz kapalı kalacak ve gizli tutulacaktır. Bu formun, araştırmada kullanılacak ölçeklere çocuğunuzun vereceği cevaplarla herhangi bir ilgisi yoktur.

Araştırmacı:
Uzm. Psi. Dan. Osman ZORBAZ
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
Doktora Programı Öğrencisi

EK- İ: Modelde Sabit Tanımlanan Değişkenlere İlişkin Örnek Grafikler



EK-J: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433- 2693

29 Ekim 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Osman ZORBAZ**'ın, **Doç. Dr. Arif ÖZER** danışmanlığında hazırlamış olduğu "**Lise Öğrencilerinde Okul Terki: Ekolojik Bir Bakış**" isimli tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Ağustos 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-K: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11902812
Konu : Araştırma İzni

25.10.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 07/09/2016 tarihli ve 2770 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Osman ZORBAZ'ın "**Lise Öğrencilerinde Okul Terki: Ekolojik Bir Bakış**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

26 10 16

Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cf18-6cab-3eb8-8f2f-9c8c kodu ile teyit edilebilir.

EK-L: Etik Beyanı

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

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



21/02/2018

(İmza)

Osman ZORBAZ

EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/02/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Lise Öğrencilerinin Okul Terk Risklerini Etkileyen Öğrenci ve Okul Düzeyindeki Faktörler

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
07/01/2018	101	224006	26/01/2018	15	900674408

Uygulanan filtreler:

Kaynaklar hariç

Alıntılar dâhil

5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Osman ZORBAZ

Öğrenci No.: N12242293

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç Dr. Arif ÖZER

İmza



EK-N: Dissertation Originality Report

21/02/2018

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

Thesis Title : Student and School Level Factors Affecting Drop Out Risks of High School Students

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
07/01/2018	101	224006	26/01/2018	15	900674408

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Quotes included

Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

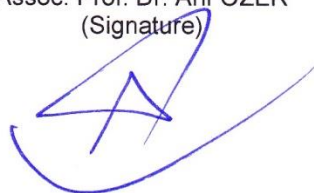
Name Lastname: Osman ZORBAZ
Student No.: N12242293
Department: Educational Sciences
Program: Psychological Counseling and Guidance
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Arif OZER
(Signature)



126

126

EK-O: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan doktora tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....



21/02/2018

(İmza)

Osman ZORBAZ

