

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TERKİ RİSKİNİN  
İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF SCHOOL DROP OUT AMONG HIGH  
SCHOOL STUDENTS**

**Abdulvahap YORĞUN**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Abdolvahap YORĐUN'un hazırladığı "Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Oya G. ERSEVER

¼ye (Danışman) Prof. Dr. Tuncay ERGENE

¼ye Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

¼ye Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

¼ye Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ..... /...../..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ...../...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

# LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TERKİ RİSKİNİN İNCELENMESİ

**Abdulahap YORĞUN**

## ÖZ

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul terki davranışlarını yordayan değişkenlerin neler olduğu incelenmiştir. Bu amaçla, aile, arkadaş, eğitim, benlik saygısı ve gündelik sıkıntılar ile bazı demografik değişkenlerin okul terkini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma, üç farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Birinci grup, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkez ilçede yaşayan ve son iki sene içinde okulu terketmiş olan 24 bireyden oluşmuştur. Bu grup ile yüzyüze görüşmeler yapılmış ve okul terkinin nedenlerine ilişkin nitel veriler toplanmıştır. İkinci grupta 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçede yaşayan ve örgün eğitimi terk ederek daha sonra dört farklı meslek lisesi bünyesinde mesleki açıköğretim lisesi programlarına devam eden 454 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler ile Okul Yaşantıları Ölçeğinin (OYÖ) psikometrik özellikleri incelenmiştir. Üçüncü çalışma grubunda İzmir ili merkez ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesi, bir Meslek Lisesi ve bir genel liseye devam eden 906 öğrenci yer almıştır. Bu gruptan elde edilen veriler analiz edilerek okul terki riskini yordayan faktörlerin neler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yordanan değişkeni okul terki riskidir ve okul terki riski, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ)” kullanılarak ölçülmüştür. Yordayıcı değişkenlere ilişkin veriler ise “Gündelik Sıkıntılar Ölçeği”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizleri, SPSS 17.0 ve LISREL paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinin okul terki davranışını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları, okul terkini 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 olduğunu göstermiştir. 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. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak yorumlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, olarak okul terki ile ilgili araştırmalar ve okul terkinin önlenmesi ve azaltılmasına dönük olarak uygulamalar konusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Lise öğrencisi, okul terki, gündelik sıkıntılar, benlik saygısı, okul yaşantıları

**Danışman:** Prof. Dr. Tuncay ERGENE, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

# **INVESTIGATION OF SCHOOL DROP OUT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Abdulvahap YORĞUN**

## **ABSTRACT**

This study investigates variables causing drop-out among high school students. In this respect, whether variables like family, friends, self-esteem, daily hassles and certain demographic characteristics meaningfully affect school drop-out has been examined. The research has been carried out with three different study groups. The first group is composed of 24 individuals who lived in Hatay province during 2011-2012 Education Years, and has left school within the last two years. The members of this group have been interviewed face to face, and quantitative data has been gathered related to the reasons of school drop-out. The second study group is composed of 454 individuals who had attended four different vocational schools, later had left them and they lived in İzmir during 2012-2013 Education Years, and had attended Open Education High School programs later on. With these students, psychometric properties of School Experience Scale (SES) have been investigated. In the third study group, 906 students from an Anatolian High School, a Vocational School and a Common High School from İzmir province have taken place. By analyzing the data gained from this group, factors predicting school drop-out risk have been detected. The predicting variable of the research is school drop-out risk, and this risk has been tested by "School Experience Scale (SES)" developed by the researcher. Variables on predicting variables have been collected by using "Daily Hassles Scale", "Rosenberg Self-Esteem Scale" and "Demographic Information Form". Statistical analysis of the data gained through the research has been analyzed by using SPSS 17.0 and LISREL packaged software. In order to determine the predictors of school drop-out variables, multiple regression analysis has been employed. Error margin of the research is 0.5. The multiple regression analyses revealed that the predictors of school drop-out are gender, grade, academic success, school change, number of siblings and daily, family related, friendship

related, education related and social environment related hassles. Moreover, it was the ninth grade during which the drop-out behavior observed most frequently. Also, the results of the analysis have been discussed and commented on in the light of the school drop-out literature. Based on the findings, specific recommendations have been made on applications related to lowering down the number of school drop-outs and preventing them.

**Keywords:** High school student, school drop-out, daily hassles, self-esteem, school experience.

**Advisor:** Prof. Dr. Tuncay ERGENE, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Program of Psychological Counseling and Guidance

## ETİK BEYANNAMESİ

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 tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu;
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu;
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi;
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı;
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı;

beyan ederim.

İmza

Abdulvahap YORĞUN

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başından sonuna kadar birlikte yol adığımız, bana verdiği destekle kendime olan güvenimi her zaman canlı ve sağlam kılan tez danışmanım, hocam Prof. Dr. Tuncay Ergene'ye samimi şükranlarımı sunuyorum.

Tez izleme komitelerinde yer alan hocalarım Prof. Dr. İbrahim Yıldırım ve Prof. Dr. Yaşar Özbay'a ve tez savunma jürisinde bulunan hocalarım Prof. Dr. Oya G. Ersever ve Doç. Dr. İbrahim Keklik'e zengin ve derin katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tezin güzel yanlarından biri de üç farklı çalışma grubunu içeriyor olmasıdır. Bu gruplarda yer alan katılımcılara ve öğrencilere özellikle teşekkür ederim. Bu çalışmanın önemli ve değerli olması, onların samimi katılımlarından kaynaklanmıştır.

Son olarak, bu çalışma boyunca hem sosyal hem de istatistiksel desteğini benden esirgemeyen sevgili arkadaşım, eşim Betül Yaprak Yorgun'a ve bu teşekkür metnini yazarken 26 günlük olan bebeğim Deniz Yorgun'a şükranların en derinini ve yürekten olanını sunuyorum.



## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iv
ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
TEŞEKKÜR .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu ve Altproblemler .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi: .....	5
1.3. Sayıtlılar: .....	8
1.4. Sınırlılıklar: .....	8
1.5. Tanımlar: .....	9
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	10
2.1. Okul Terki Tanımı .....	10
2.2. Okul Terki Yaygınlığı .....	11
2.3. Okul Terkini Yordayan Değişkenler .....	13
2.3.1. Cinsiyet .....	15
2.3.2. Yaş .....	16
2.3.3. Sosyoekonomik Düzey .....	17

2.3.4. Kardeş Sayısı .....	18
2.3.5. Tek Ebeveyne Sahip Olma.....	19
2.3.6. Göç ve Okul Değişikliği .....	20
2.3.7. Sınıf Tekrarı .....	21
2.3.8. Devamsızlık .....	22
2.3.9. Akademik Başarısızlık .....	23
2.3.10. Okul Dışında Bir İşte Çalışma .....	24
2.3.11. Sınıf Düzeyi.....	25
2.3.12. Gündelik Sıkıntılar .....	26
2.4. Türkiye Bağlamında Okul Terki.....	28
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmaya Katılan Bireyler .....	32
3.1.1. Birinci Çalışma Grubu .....	32
3.1.2. İkinci Çalışma Grubu .....	33
3.1.3. Üçüncü Çalışma Grubu .....	34
3.2. Veri Toplama Araçları .....	35
3.2.1. Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) .....	36
3.2.1.1. OYÖ'nün Geliştirilmesi Sırasında Yapılan İşlemler .....	36
3.2.1.2. OYÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler .....	38
3.2.2. Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ).....	38
3.2.3. Rosenber Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) .....	40
3.2.4. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	41

3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	42
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	43
4.1. OYÖ'nün Geliştirilmesine İlişkin Bulgular.....	43
4.1.1. OYÖ'nün Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular .....	43
4.1.1.1. Kapsam Geçerliği .....	43
4.1.1.2. Yapı Geçerliği.....	43
4.1.2. OYÖ'nün Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	49
4.1.3. OYÖ'nün Puanlanması ve Yorumlanması .....	49
4.2. OYÖ'nün Geliştirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması .....	50
4.3. Nitel Verilere İlişkin Bulgular .....	52
4.4. Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	55
4.5. Nicel Verilere İlişkin Bulgular .....	57
4.5.1. Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) Betimleyici İstatistikleri.....	57
4.5.2. Okul Terkini Yordayan Faktörler.....	59
4.5.2.1. Çoklu Regresyon Analizi Varsayımları .....	59
4.5.2.2. Çoklu Regresyon Analizi .....	61
4.6. Nicel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	66
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuçlar.....	73
5.1.1. Okul Yaşantıları Ölçeğine Yönelik Sonuçlar .....	73
5.1.2. Nitel Verilerle İlgili Bulgulara Yönelik Sonuçlar .....	74
5.1.3. Nicel Verilerle İlgili Bulgulara Yönelik Sonuçlar .....	76
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler .....	77

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	78
5.2.2.1. Psikolojik Danışman Eğitimcilerine Dönük Öneriler .....	78
5.2.2.2. Politika Yapıcılara Dönük Öneriler.....	80
5.2.2.3. Okul Psikolojik Danışmanlarına Dönük Öneriler.....	81
KAYNAKÇA .....	85
EKLER DİZİNİ.....	102
<a href="#">EK-1: Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) .....</a>	<a href="#">103</a>
<a href="#">EK-2: Gündelik Sıkıntılar Ölçeği.....</a>	<a href="#">104</a>
<a href="#">EK-3: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....</a>	<a href="#">105</a>
<a href="#">EK-4: Kişisel Bilgi Formu .....</a>	<a href="#">106</a>
<a href="#">EK-5: OYÖ Scree Plot .....</a>	<a href="#">107</a>
<a href="#">EK-6: Hatalara İlişkin Saçılım Grafiği .....</a>	<a href="#">108</a>
<a href="#">EK-7: PP Grafiği.....</a>	<a href="#">109</a>
<a href="#">EK-8: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....</a>	<a href="#">110</a>
<a href="#">EK-9: Orijinallik Raporu.....</a>	<a href="#">111</a>
ÖZGEÇMİŞ.....	112

## TABLULAR

Tablo 3.1. İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Bireylerin Cinsiyet ve Yaş Düzeyine Göre Dağılımları .....	37
Tablo 3.2.Üçüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Bireylerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ... ..	38
Tablo 4.1. OYÖ'ye ilişkin Madde Faktör Yükleri .....	49
Tablo 4.2. Okul Terki Davranışına İlişkin Nitel Analiz Sonuçları .....	57
Tablo 4.3. Okul Yaşantıları Ölçeği Betimleyici İstatistikleri.....	64
Tablo 4.4. Okul Terki Riskinin Yordayıcılarını Belirlemeye Dönük Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	68

## 1. GİRİŞ

Toplumların kalkınması ve bireylerin belirli bir refah düzeyine ulaşmasının önemli araçlarından biri eğitimidir. Eğitimin bu önemli işlevine rağmen, temel eğitim sürecinde okul terklerinin sayısı hızla artmaktadır (MEB Bilgi Edinme Birimi, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 öğretim yılında 138.173 ilköğretim öğrencisinin okulu terk ettiğini belirtmiştir. Sağlık, yurtdışına çıkış, vefat ve açıköğretime kayıt olma gibi nedenlerle okulu terk eden öğrenci sayıları çıkarıldığında geriye kalan 106.517 öğrencinin zorunlu ilköğretim çağının dışına çıkmasından dolayı okulu terk ettiği anlaşılmıştır (MEB Bilgi Edinme Birimi, 2009). Bir başka kaynakta ise 2003-2004 ve 2004-2005 dönemlerinde okulu terk eden öğrenci sayıları sırasıyla 213.336 ve 186.625 olarak belirtilmiştir (Eurydice, 2007).

Toplumsal kalkınmaya ve bireysel refaha katkıda bulunabilmeleri için öğrencilerin, eğitim ortamlarında temel beceri ve kazanımları edinmeleri gerekmektedir. Temel eğitimden yoksun bireyler ile istendik derecede ekonomik ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirmek hemen hemen imkânsızdır.

Okul terki, özellikle ABD’de henüz 20. yüzyılın ortalarından itibaren politik, eğitsel, sosyolojik ve ekonomik konularda çalışan bilim insanlarının ilgisini çekmiştir. Değişik ülkelerde, bu konuyu tanımlamaya ve nedenlerini araştırmaya dönük olarak birçok araştırma (Aluede ve Ikechukwu, 2003; Diyu, 2002; Dohn, 1991; Duncan, 2007; Lassibille ve Gomez, 2008; Liu ve Zhou, 2009; Montes ve Lehman, 2004; Valerius, Gerhardt, Howe, Noll ve Vannatta, 2004; Zvoch, 2006) gerçekleştirilmiştir.

Okul terki konusu sadece nedenleri açısından incelenmekle kalmamış, sorunun yol açtığı ekonomik, eğitsel, sosyolojik ve psikolojik sonuçlar da incelenmiştir. Okul terkinin özellikle ekonomik ve psikososyal sonuçları, konunun önemini daha da arttırmıştır. Örneğin, ABD’de bulunan yedi eyalette yapılan incelemelerde, 25-34 yaşları arasında olup lise düzeyinde okulu terk eden bireylerden elde edilecek vergilerin kaybının 944 milyar doları bulabileceği (Thorstensen, 2004) tahmin edilmiştir. Amerikan devlet hapisanelerindeki mahkûmların % 75’i; eyalet mahkemelerindeki mahkûmların ise % 59’u liseyi

terk etmiştir (Harlow, 2003). Bu veriler, okul terki olgusunun toplumsal refahı engelleyici risklerden biri olduğunu somut bir biçimde göstermektedir.

Okul terkine yol açan faktörler, birçok çalışmada psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi farklı disiplinlerin yöntemleri ve bakış açısı ile incelenmiş olup elde edilen sonuçlar bu konularda bilgi eksikliğine ve daha fazla araştırma yapılması gereğine işaret etmektedir. Bu durumun nedeni, okul terkinin öncelikle belirli bir zamanda meydana gelen bir olay veya öğrenci tarafından verilen bir karar değil, bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Öyle ki, bazı araştırmacılar bu sürecin ilk ipuçlarının okul öncesi dönemde gözlemlendiğini belirtmektedirler (Hickman, Bartholomew, Mathwig ve Heinrich, 2008). Yine bu yazarlara göre “Gelişimsel bir örüntü olarak ele alındığında, okul terki belli birtakım özellikleri sergileyen öğrencilerin nihai olarak ulaşacağı bir sonuç” şeklinde değerlendirilmektedir.

Okul terki olgusunu karmaşık kılan bir diğer unsur da bu olgunun meydana gelmesinde rol oynayan faktörlerin çeşitliliğidir. Araştırmalar, okul terkini yordayan faktörlerin ailesel, kişisel, akademik, sosyal ve çevresel olmak üzere farklı alanlara ait olduğunu göstermektedir (Dryfoos,1990; Franklin, 1992; Jerald, 2006). Düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan, ilgisiz ve/veya otoriter anne-baba tutumlarının sergilendiği ailelerden gelen (Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009; Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins, 2000; Rosenthal, 1998; Santrock, 1996); özyeterlik düzeyi, akademik motivasyon düzeyi, benlik saygısı düşük olan (Dohn, 1991; French ve Conrad, 2001; Jerald, 2006; Suh, Suh ve Houston, 2007); akran ve öğretmen ilişkileri bozuk olan, sigara, madde kullanımı davranışları ile anti-sosyal davranışlar sergileyen (Jerald, 2006; Suh ve Suh, 2007) öğrencilerin okul terki potansiyellerinin ve davranışlarının daha yüksek ve sık olduğu tespit edilmiştir.

Okul terki ile ilgili literatür incelendiğinde, bu olgunun Türkiye’deki yansımalarını incelemeye yönelik gerçekleştirilmiş araştırmaların son derece sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığının sağlamış olduğu istatistiksel veriler, okul terkinin önemini ortaya koysa da; bu olgu akademik çevreler ve politik otoriteler tarafından gereken ilgiyi görememiştir. Örneğin, MEB 2009-2010 öğretim yılında 138.173 ilköğretim öğrencisinin okulu terk

ettiğini belirtmiştir. Sağlık, yurtdışına çıkış, vefat ve açıköğretime kayıt olma gibi nedenlerle okulu terk eden öğrenci sayıları çıkarıldığında geriye kalan 106.517 öğrencinin zorunlu ilköğretim çağına dışına çıkmasından dolayı okulu terk ettiği anlaşılmıştır (MEB Bilgi Edinme Birimi, 2009). Bir başka kaynakta ise 2003-2004 ve 2004-2005 dönemlerinde okulu terk eden öğrenci sayıları sırasıyla 213.336 ve 186.625 olarak belirtilmiştir (Eurydice, 2007). Lise terk sayıları ile ilgili herhangi bir sayısal veriye ulaşılamamıştır.

Özetle, okul terkinin yaygınlığının belirlenmesine, nedenlerinin ve sonuçlarının tespit edilmesine, okul terki türlerinin neler olduğuna ve farklı kültürel bağlamlarda hangi okul terki türlerinin görüldüğüne yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca okul terki, aynı zamanda insan kaynağının niteliğinin düşük kalmasına yol açan önemli faktörlerden de biridir. Çünkü her okul terki aynı zamanda, kazanılacak olan üst bir eğitim düzeyinin tamamlanmasından ya da bu eğitim düzeyinin diplomasının kazanılmasından da vazgeçmek anlamına gelmektedir. Fazla sayıda okul terki vakası, ihtiyaç duyulan düzeyde bilgi ve becerilere sahip olan mezun sayısının azalması anlamına gelir. Bu açıdan ele alındığında, okul terki olgusunun eğitim yatırımlarını boşa çıkardığı, üretime katılacak insan kaynağının yetişmesini engellediği ya da geciktirdiği belirtilebilir. Bu nedenle okul terkinin, üretim, ekonomik gelişme ve sosyal kalkınma üzerindeki etkileri de araştırılması ve incelenmesi gereken konulardır.

Jessor (1998), riskli davranışları “kişisel, sosyal veya gelişimsel olarak istenmeyen sonuçlar için risk faktörleri” olarak tanımlamıştır. Bu risk faktörleri hem kişisel olabilir hem de farklı psiko-sosyal sistemlerde yer alabilirler. Problem Davranış Teorisine göre (Jessor, 1991; Jessor ve ark., 2003) riskli davranışın sergilenme olasılığını arttıran üç farklı risk faktörü grubu ile riskli davranışın sergilenme olasılığını azaltan üç farklı koruyucu faktör grubu sözkonusudur. Risk faktörleri, rol model riskleri (aile, akran, okul ve çevrede çocuk için sağlıklı modellerin bulunması), fırsat riskleri (riske maruz kalma olasılığı örneğin çete üyesi olma) ve yatkın olma risklerinden (stres, depresyon, düşük benlik saygısı ve başarılı bir hayata ulaşmak için giden yolların tıkalı olduğu algısı gibi kişisel özellikler) oluşmaktadır. Öte yandan koruyucu faktörler,



ergene kişisel ve sosyal kontrol, çevresel sosyal destek ve pozitif davranış örnekleri sunarak ergenin problem davranışı sergileme olasılığını azaltır. Bu faktörler ise modellerin koruyuculuğu (sağlıklı ve uyumlu davranış örnekleri gösteren aile ve akran modelleri); kontrol koruyuculuğu (bireysel düzeyde problem davranışı tolere edememe, ebeveyn veya aile kontrolü, akran ve arkadaş kontrolü, okul kontrolü ve çevre kontrolü); destek koruyuculuğu (aile, akran, arkadaş, öğretmen ve çevre desteği). Okul terki riski Problem Davranış Teorisi ve bu teori ışığında okul terki riskini arttıran risk faktörleri ile okul terkini azaltan koruyucu faktörlerin neler olabileceğinden hareket edilmiştir. BU kuramsal çerçeve içerisinde de okul terkini manidar olarak yordayıp yordamayan değişkenlerin neler olabileceği bu kuramsal çerçeve içerisinde seçilmiştir.

Dolayısıyla, okul terki olgusuna yol açan faktörlerin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu faktörlerin okul terki sürecini nasıl tetiklediklerinin belirlenmesi, okul terkinin azaltılmasına ve önlenmesine katkı sunabilir. Bu çalışmada, okulu terk etmiş bireylerin bu davranışlarını nasıl değerlendirdikleri ve okul terki riski taşıyan öğrencilerin bu risklerinin ilgili literatür ışığında tespit edilen değişkenler tarafından anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler benlik saygısı, gündelik sıkıntılar, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn sayısı, göç, okul değişikliği, boşanma, ebeveynlerin iş durumu, kardeş sayısı, okul başarısı, devamsızlık oranı ve sınıf tekrarıdır.

### **1.1. Problem Durumu ve Altproblemler**

Okul terki, Türkiye’de yer alan literatürün de incelenmesinden anlaşılacağı üzere yeni yeni incelenmeye başlanan bir konudur. Bu nedenle, lise öğrencilerinde okul terki riskini ölçmeye yönelik psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesine, okul terkinin nasıl oluştuğunun anlaşılmasına ve okul terki riskinin yordayıcılarının neler olduğunun saptanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, literatürdeki bu açığı tamamlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

Bu tasarı kapsamında, öncelikle okul terkinin nasıl oluştuğunu anlamaya dönük olarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra ise okul terki riskini ölçmek

amacıyla Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) geliştirilmiştir. Son olarak, benlik saygısı, gündelik sıkıntılar, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn sayısı, göç, okul değişikliği, boşanma, ebeveynlerin iş durumu, kardeş sayısı, okul başarısı, devamsızlık oranı ve sınıf tekrarı olarak belirlenen değişkenlerin okul terki yordama gücü belirlenmiştir.

Bu çalışmada, “okul terki nasıl oluşur?” “Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) okul terki riskini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilmekte midir?” ve “lise öğrencilerinde okul terki riskini yordayan değişkenler, bu değişkenlerin yordama güçleri ve önem sıraları nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda sıralandığı şekliyle belirlenmiştir:

**1.1.1.** Okulu terk etmiş bireyler, bu davranışlarının nedenleri olarak neleri gerekçe göstermektedirler?

**1.1.2.** Bireyler, daha çok hangi sınıf düzeyinde okulu terk etmektedirler?

**1.1.3.** Okulu terk etmiş bireylerin okul terki davranışları hakkındaki değerlendirmeleri nelerdir?

**1.1.4.** Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ), lise öğrencilerinde okul terki riskini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilmekte midir?

**1.1.5.** Benlik saygısı, gündelik sıkıntılar, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn sayısı, göç, okul değişikliği, boşanma, ebeveynlerin iş durumu, kardeş sayısı, okul başarısı, devamsızlık oranı ve sınıf tekrarı değişkenleri lise öğrencilerinde okul terki riskini manidar olarak yordamakta mıdır?

**1.1.6.** Her bir yordayıcı değişkenin okul terki riskini yordama sırası ve yordama gücü nedir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Okul terki, temel eğitimde, on yedi milyona ulaşan öğrenci sayısı ile Türk eğitim sisteminin karşılaştığı önemli sorunlardan birisidir. Kavak (2010)'ın belirttiği gibi demografik artışa paralel olarak okul terkinin önemli bir sorun olma özelliği ileriki yıllarda da devam edecektir. Dolayısıyla, böylesine önemli bir problemin

tanımlanması ve problemin oluşumunda pay sahibi olan değişkenlerin belirlenmesi, olası çözümler için ilk adımlardan biri olacaktır.

Öte yandan, eğitimde fırsat eşitliği, ekonomik kaynakların etkin kullanımı, kalifiye işgücü gibi amaçların başarılmasının önünde büyük bir engel olarak duran okul terki probleminin tanımlanması, oranlarının belirlenmesi, nedenlerinin tespit edilmesi sorunun önlenmesi veya azaltılması ile ilgili atılacak adımların şekillenmesinde bir temel oluşturacaktır. Zira okul terki ile ilgili yapılmış araştırmalar, okul terkinin bir anda olup biten bir olay değil zamanla gelişen ve birçok değişkenin yığılmalı etkisi sonucu gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, erken müdahale, okul terkini önleyici bir işlev görebilir. Müdahale ve önleme çalışmalarının yapısal özelliklerinin neler olacağını da betimsel çalışmalardan elde edilecek olan bulgular tayin edebilir.

Okulu terk eden bireylerin, ülkenin potansiyel gelirin azalmasına, sosyal yardımlara duyulan ihtiyacın artmasına, suç davranışının çoğalmasına, yoksulluk döngüsünün nesiller arasında devam etmesine neden olduğu belirtilmektedir (Hayes, Nelson, Tabin, Pearson ve Worthy, 2002). Dolayısıyla, okul terki olgusunun incelenerek nedenlerinin ortaya konması problemin ve yol açtığı sonuçların azaltılması için son derece önemli ve gerekli bir adım olduğu değerlendirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 öğretim yılında 138.173 ilköğretim öğrencisinin okulu terk ettiğini belirtmiştir. Sağlık, yurtdışına çıkış, vefat ve açıköğretime kayıt olma gibi nedenlerle okulu terk eden öğrenci sayıları çıkarıldığında geriye kalan 106.517 öğrencinin zorunlu ilköğretim çağının dışına çıkmasından dolayı okulu terk ettiği anlaşılmıştır (MEB Bilgi Edinme Birimi, 2009). Bir başka kaynakta ise 2003-2004 ve 2004-2005 dönemlerinde okulu terk eden öğrenci sayıları sırasıyla 213.336 ve 186.625 olarak belirtilmiştir (Eurydice, 2007).

Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesen (2006) de 1999 - 2005 yılları arasında toplam 436.614 ilköğretim öğrencisinin ilköğretim diplomasına sahip olmadan hayata atılmış durumda olduğunu belirtmektedir. Kümülatif olarak değerlendirildiğinde, her on yılda yaklaşık bir milyon öğrencinin okulu terk edeceği tahmin edilebilir.

Bu veriler de Türkiye’de ilköğretim ve lise düzeyinde okul terki probleminin ulaştığı ve ulaşabileceği boyutları somut bir biçimde göstermektedir. Özetle, okul terki olgusunun Türkiye bağlamında tanımlanması, incelenmesi ve önlenmesine dönük çalışmaların başlatılması kaçınılmazdır.

Özellikle son yıllarda okul terki ile ilgili gerek akademik gerekse politik çevrelerde bir hareketliliğin olduğu gözlemlenmektedir. Konuya dikkat çeken az sayıda araştırma (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesen 2006; Şahin ve Uysal, 2007; Taylı, 2008a; Taylı, 2008b) ve okullaştırmaya yönelik çalışmalardan bahsedilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın desteklediği “Haydi Kızlar Okula” Kampanyası bu çalışmalar örnek olarak verilebilir. Bununla beraber, okul terki sürecinde rol oynayan psikolojik etkenlerin neler olduğuna dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul terki konusu ile ilgili yapılacak çalışmaların, literatürdeki bu boşluğun kapanmasına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

23-24 Mart 2000 tarihinde kabul edilen ve Avrupa Birliğine üye ve üyeliğe aday ülkelerin gelecek on yılda eğitime yönelik politika ve stratejilerini yönlendiren “Lizbon Stratejisi” ([http://digm.meb.gov.tr/belge/AB\\_LizbonSureciYeni.html](http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_LizbonSureciYeni.html)), üye ülkelerin eğitim ve öğretim ve sosyal uzlaşma alanlarında kaydetmeleri gereken gelişmenin temel göstergelerinden bazılarını “okulu terk edenler” ve “ortaöğretimi tamamlayanların nüfusu” olarak belirlemiştir (MEB, 2010). Bu temelde, okulu terk eden öğrenci nüfusunun belirlenebilmesi için bir izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması, okul terkinin önlemeye dair politika ve müdahalelerin oluşturulup uygulamaya konması artık bir üst politika belgesi (Avrupa Konseyi) gereği haline gelmiştir.

Bu araştırma sonucunda lise öğrencilerinde okul terkinin nedenlerinin neler olduğu, okul terkinin en sık hangi sınıf düzeyinde gerçekleştiği ve okulu terk eden öğrencilerin bu davranışlarını nasıl değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Konu ile ilgili olarak çalışan araştırmacılar, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılar, okul terki riski taşıyan öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanları bu bulgulardan yararlanabileceklerdir.

Ayrıca okul terki riskini ölçmeye yönelik olarak kültürel yapıya uygun bir ölçek geliştirilmiştir. Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) okul terki açısından risk altında

olan öğrencilerin tespiti amacıyla hem araştırmacılar hem de okul psikolojik danışmanları tarafından kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Bu ölçme aracı kullanılarak okul terki önleme ve okul terkine müdahale etmeye dönük olarak planlanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hedef kitlesi belirlenebilir.

Son olarak, yine bu çalışma kapsamında okul terki riskini manidar olarak yordayıp yordamadığı incelenen çeşitli kişisel, ailesel, eğitsel ve çevresel değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bulgular, yüksek düzeyde okul terki riski taşıyan öğrencilerin özelliklerinin bilinmesinde rol oynayabilir. Bu da, önleme ve azaltma faaliyetlerinin içeriğinin ve hedef kitlesinin belirlenmesinde okul psikolojik danışmanlarına yol gösterici olabilir.

### **1. 3. Sayıltılar**

Araştırmanın temel sayıltıları aşağıda sıralanmıştır:

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

### **1. 4. Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu araştırmada ele alınan okul terki riski, Okul Yaşantıları Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2012 – 2013 öğretim yılında İzmir ilinde eğitimlerine devam ederken araştırmaya katılan lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu öğrenciler ve elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip lise öğrencilerine genellenebilir.
3. Okul terki riskini manidar olarak yordayıp yordamadığı incelenen değişkenler, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ile sınırlıdır. Literatür taraması yapıldıktan sonra okul terki ile ilişkili olabilecek değişkenler belirlenmiştir.

## 1. 5. Tanımlar

**Okul Terki:** Okul terki, bir öğrencinin mezun olmadan ya da çalıştığı/devam ettiği programı tamamlamadan okuldan ayrılması olarak tanımlanmaktadır (McWhirter, McWhirter, McWhirter ve McWhirter, 2004).

**Benlik Saygısı:** Bireylerin kendilerine verdikleri değer olarak tanımlanmaktadır.

**Gündelik Sıkıntılar:** Gündelik sıkıntılar (daily hassles) bireylerin günlük yaşantısında görülen, bireyleri strese sokan, tiksindiren, sinirlendiren şeyler olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2004).

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul terki hakkında kuramsal bilgiler verilmiştir. Öncelikle, okul terki olgusunun nasıl tanımlandığı ve açıklandığı sunulmuş, daha sonra da okul terki olgusunun yaygınlığı dağılımı ile ilgili betimsel bilgilere yer verilmiştir. Son olarak da okul terki davranışının Türkiye bağlamındaki durumu ele alınmıştır.

### 2. 1. Okul Terki Tanımı

İlgili literatür incelendiğinde okul terki olgusunun birçok ülkeye göre de farklı tanımının yapıldığı görülmüştür (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, ve Polesel, 2011). Örneğin, okul terki:

- Avustralya'da ortaöğretimin son basamağı olan 12. sınıftan önce okulu terk etmek veya 12. sınıfa başlayıp herhangi bir diploma almadan okulu bırakmak;
- Kanada'da liseyi başarıyla bitirememek ve herhangi bir eğitime katılmamak;
- İngiltere, İskoçya ve Finlandiya'da herhangi bir yükseköğretim diploması almamak ve bir eğitim ya da işe girmemek;
- Fransa'da artık okula devam etmemek ve akademik veya mesleki eğitimlerinin son yılında gereken başarıya ulaşamamış olmak;
- Almanya'da resmi bir yükseköğretim sertifikası almadan okulu terk etmek;
- İzlanda'da 24 yaş itibariyle herhangi bir yükseköğretim programını tamamlamamak;
- Norveç'te yükseköğretimi son yılından önce terk etmek ya da sonunda kadar devam edip mezuniyet için gerekli başarı koşullarını yerine getirememek;
- Polonya'da yüksek öğretimi tamamlayamamak;
- İspanya'da genel ya da mesleki liseye girmek fakat tamamlamamak;
- İsviçre'de 18-24 yaşları arasında olup zorunlu eğitim sonrası eğitimi başarıyla tamamlayamamak ve başka tip bir eğitime katılmamak ve

- ABD'de bir lise ve dengi okul diplomasına sahip olmamak olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda listelenen farklı tanımlar gözönünde bulundurulduğunda, okul terki tanımlarının ülkelerin zorunlu eğitim sistemlerinin kapsamı ve eğitim politikalarına paralel olarak değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye'de resmi olarak yapılmış bir okul terki tanımına ulaşılamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temel eğitimden uzak kalma okul terki olarak açıklanmaya çalışılmış olmakla birlikte bu konuda net bir tanıma rastlanmamıştır. Bununla birlikte zorunlu eğitimin ilköğretim birinci ve ikinci kademeyi kapsamamasından dolayı ilköğretim çağında okulu terk eden ya da okula hiç başlamamış öğrencilerin okula tekrar devamının sağlanması amacıyla yönelik olarak birçok çalışma yapılmıştır. Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Yetiştirici Sınıf Uygulaması ve Şartlı Nakit Transferi Uygulaması ve birtakım yasal yaptırımlar bu çalışmalara örnek olarak verilebilir. Öte yandan lise terki ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar ve önleme faaliyetleri çok daha nadirdir. Fakat Türkiye'de lise mezuniyeti, yükseköğretime devam etmenin temel koşulu ve iş bulmanın da temel koşullarından biri olduğu için önemi giderek artan bir kazanımdır. Dolayısıyla lise düzeyinde okul terklerini de kapsayan bir tanımın Türkiye koşullarında daha kapsayıcı olacağı düşünülebilir.

## **2.2. Okul Terki Yaygınlığı**

Türkiye dışında yapılan araştırmalar, okul terki davranışının yaygınlığını ve yaygınlık ile ilgili zaman içerisinde değişen eğilimleri ele almıştır. Örneğin, Blanchard ve Sinthon (2011) Fransa'da okul terkinin 1975 yılında % 25 (N=170.000) olan oranının 2005 yılı itibariyle % 6'ya (N=42.000) düştüğünü belirtmektedirler. Ancak bu oranlar, Fransa'da halihazırda baz alınan iki farklı ölçüte göre de değişkenlik göstermiştir. Değişkenlerden biri öğrencinin okuduğu en son okul düzeyi; diğeri ise bir lise ya da meslek lisesi diploması sahibi olmaktır. İkinci ölçüte göre okul terki oranı 2007 yılı itibariyle % 18 olarak hesaplanmıştır.

Almanya'da 15-17 yaşları arasında olup okulu terk eden öğrencilerin oranı ise 2006 yılında % 7.9 (N= 76.000) olarak belirtilmiştir. Bu rakam, ortalama ulusal



oranı göstermektedir zira eyaletler arası oranlar arasında % 12 ile % 7 arasında bir değişkenlik göstermiştir (Reupold ve Tippelt, 2011).

Polonya'da okul terklerine dair herhangi bir istatistik bulunmamakla birlikte 2006-2008 dönemlerinde 16-18 yaş arası çocukların % 90'ının (N=167.000) okullarda eğitim aldıkları belirtilmiştir ve okul terk oranları da kalan % 10'luk kesim olarak kabul edilmiştir (Mikiewicz, 2011). Ancak bu sayı, eğitim sisteminde yer almayan öğrenci oranlarına işaret etmiştir. Buna karşılık Polonya literatüründe eğitim sisteminde yer almayan öğrenci oranları, ölüm gibi doğal sebeplerden meydana gelen, öğrenci nakilleri sonucu oluşan, eğitim sistemine girdiği halde başarılı olamayan öğrencilerden oluşan ve muhtemel okul terkleri olmak üzere dört farklı terk tipini içermiştir (Fatyga ve ark., 2001; Putkiewicz ve Zahorska, 2001; akt., Mikiewicz, 2011). Sonuç olarak, okul terklerinin tanımı ve ölçülmesi ile ilgili olarak bir karışıklıktan bahsedilebilir.

1996-2006 yılları arasında İsviçre'de okulu terk eden öğrenci oranları % 5.5'tan % 10.4'e yükselmiştir. 2007 yılında ise bu oran % 8.5'e gerilemiştir (Pagnossin, 2011). ABD'de ise 2005-2006 yılları arasında okulu terk eden 10-12 sınıf öğrencilerinin oranı % 3.8 (N=407.000) olarak belirtilmektedir. Ancak bu oran, 10. Sınıftan önce okulu terk eden öğrenci sayılarını içermemektedir (Laird ve ark.; akt. Rumberger, 2011). Farklı bir hesaplama bu sayıyı daha da arttırmıştır. Şöyle ki, nüfus sayımı sonuçlarına göre 2006 yılı itibariyle 16-24 yaşlarında olup okulu terk eden öğrenci oranı % 9.3'tür ve bu oran 3.5 milyon öğrenciye denk gelmiştir (Laird ve ark.; akt. Rumberger, 2011). Kanada için de yakın bir rakam verilmiştir. 2007 yılı itibariyle Kanada'da okul terki oranı % 9.2 olarak hesaplanmıştır (Elias ve Broucker, 2008; akt., Janosz, Bisset, Pagani ve Levin, 2011).

Az gelişmiş ülkelerde okul terki oranlarının çok daha yüksek olduğu görülmüştür ki bu, beklenen bir durumdur. Nesiller arası yoksulluk döngüsünün kırılarak sosyo-ekonomik kalkınmanın ve refahın sonraki nesillerde gerçekleşebilmesinin temel aracı eğitimidir. Dolayısıyla, sosyal kalkınma ve refahın düşük olduğu az gelişmiş ülkelerde, eğitim göstergelerinin de buna paralel olarak umut verici olması beklenemez. Örneğin, yüksek sınıf tekrarı ve okul terki oranları

Bangladeş'te ilköğretimde okullaşma oranının önündeki iki büyük engel durumundadır. Bu engeller, aynı zamanda okul terki ile ilgili istatistiklerin derlenmesini de oldukça zorlaştırmıştır (National Audit Office, 2010). Hükümet tarafından yayınlanan bir dökümanda 2009 yılında ilköğretim 1. Sınıfa başlayıp okulu terk eden öğrenci oranı % 45 olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde Brezilya'da da çocukların % 95'i okula gitme imkanı bulabiliyorken, bunların sadece % 59'u 8. Sınıfı bitirebilecek kadar okulda kaldıkları belirtilmiştir (Graeff-Martins ve ark., 2006).

Türkiye'de okul terki oranlarına dair birtakım veriler mevcuttur. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 öğretim yılında 138.173 ilköğretim öğrencisinin okulu terk ettiğini belirtmiştir. Sağlık, yurtdışına çıkış, vefat ve açıköğretime kayıt olma gibi nedenlerle okulu terk eden öğrenci sayıları çıkarıldığında geriye kalan 106.517 öğrencinin zorunlu ilköğretim çağının dışına çıkmasından dolayı okulu terk ettiği anlaşılmıştır (MEB, Bilgi Edinme Birimi, 2009). Bir başka kaynakta ise 2003-2004 ve 2004-2005 dönemlerinde okulu terk eden öğrenci sayıları sırasıyla 213.336 ve 186.625 olarak belirtilmiştir (Eurydice, 2007). Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesen (2006) de 1999 - 2005 yılları arasında toplam 436.614 ilköğretim öğrencisinin ilköğretim diplomasına sahip olmadan hayata atılmış durumda olduğunu belirtmiştir. Bu konuda güvenilir istatistiksel oranlar bulunmamakla birlikte araştırmacılar, belirtilen dönemde okul terki vakalarının toplam öğrenci sayısının yaklaşık %13.5'ini oluşturabileceği sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak, okul terki oranları incelendiğinde nüfusun büyüklüğüne paralel olarak bu oranların farklılık gösterdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra okul terkinin, önleme veya azaltmaya dair politika ve uygulamalar geliştirilmediği takdirde yıllar içerisinde biriken ve yığılmalı olarak artan bir sorun haline geldiği anlaşılmaktadır.

### **2.3. Okul Terkini Yordayan Değişkenler**

Bu bölümde, literatürde okul terkini yordayan değişkenlerin neler olduğu ve bu değişkenlerin okul terkini ne derece yordadığı ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Daha sonra okul terki ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçları sunulmuştur.

ABD Ulusal Okul Terki Önleme Merkezi’nde Duckenfield (1998), okul terki tetikleyen 33 faktörün olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler şu dört kategoride toplanmıştır: öğrenci, aile, okul ve toplum.

İlgili literatür incelendiğinde okul ortamı ile ilgili faktörlerden başka sosyal ve ailevi faktörlerin okul terki riskini etkilediği anlaşılmaktadır (Jimmerson ve ark. 2000). Goldsmith ve Wang (1999) ABD’de bir çalışma kapsamında toplanan verileri kullanarak okul terkiye yol açan risk faktörleri sıralamışlardır. Bunlar; tek ebeveyne sahip olmak, düşük SED, düşük ebeveyn eğitim düzeyi, cinsiyet ve sınıf tekrarı.

Okul terki ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okul terki ile ilişkisi bulunan değişkenlerin dört kategoride incelendiği görülmektedir. Bu kategoriler: aile, okul, arkadaş ve kişisel. Aile kategorisinde yer alan değişkenler, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, ebeveyn sayısı, göç, ebeveynlerin iş durumu vb. değişkenleri içermektedir. Okul kategorisi, başarı, sınıf tekrarı, okul türü, okul değişikliği vb. değişkenleri kapsamaktadır. Arkadaş kategorisinde arkadaş grubunun okula karşı tutumları, arkadaş ilişkileri vb. değişkenler yer almaktadır. Son olarak kişisel kategoride cinsiyet, yaş, devamsızlık, sınıf düzeyi, okul dışında bir işte çalışma vb. değişkenlerden oluşmaktadır (Alexander ve ark., 1997; Barrington ve Hendricks, 1989; Battin-Pearson ve ark., 2000; Brewster ve Bowen, 2004; Gleason ve Dynarski, 1998; Janosz ve ark., 1997; Pirog ve Magee, 1997; Rumberger ve ark., 1990).

Sonuç olarak, okul terki ile ilişkili olabilecek değişkenlerin birden çok olduğu ve bireyin ilişki içinde olduğu farklı sistemlerde yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada okul terki ile ilişkisi incelenen değişkenler belirlenirken, yukarıda değinilen dört kategoride yer alan değişkenlerin dikkate alınmasına karar verilmiştir. Bu temelde okul terkiyi manidar olarak yordayıp yordamadığı incelenecek olan değişkenlerin, cinsiyet, yaş, okul türü, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin ekonomik gelir düzeyi, ikamet süresi, kardeş sayısı, anne-babanın medeni durumu, okul değiştirme, sınıf tekrarı, devamsızlık oranı,

akademik başarı düzeyi, sınıf düzeyi, öğrencinin okul dışında bir işte çalışması, benlik saygısı ve gündelik sıkıntılar olması planlanmıştır.

### **2.3.1. Cinsiyet**

Sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı, erkek, azınlık mensubu, yaşça bulunduğu sınıf düzeyinden büyük olmak ve birden fazla sayıda okul değiştirmiş olmak lise okul terkinin yordayan değişkenlerden bazılarıdır (Gregg, 2010).

Goldschmidt ve Wang (1999), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul terki davranışları cinsiyet açısından incelenmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde okul terki taşıdıkları sonucuna varılmıştır.

Buna karşın, Laird, DeBell ve Chapman (2006) 16-24 yaş arası erkeklerin lise terki konusunda kız öğrencilere göre daha yatkın olduklarını saptamışlardır. Benzer şekilde Liu ve Zhou (2009) da ortaokul ve lise düzeyinde okul terki davranışını sergileme konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla risk taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Akhtar (1996)'ın Karachi, Pakistan'da yaptığı bir araştırmada kızların erkeklere oranla tüm sınıf düzeylerinde daha düşük düzeyde okul terki riski sergilediği sonucuna ulaşmıştır (N=6090).

Tüm çalışmalar dikkate alındığında cinsiyet değişkeni için farklı bulgulara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin, Fulkerson ve ark. (1999) ve Croninger ve Lee (2001), risk grubunda yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eğitsel risk altında olduklarını belirtmişlerdir. Croninger ve Lee (2001), de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek okul terki riski taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Brandt (1992), cinsiyetin okul terkinin belirleyen bir faktör olmadığını bulgulamıştır. Kauffman ve ark. (2001) ve Abeyta ve Borgrink (2002) ise yaptıkları araştırmalarda okulu terk edenlerin yarısından fazlasının erkek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Barro ve Kolstad (1987), Hahn ve Danzberger (1987), Peng ve Takai (1983), Sherman (1987) ve Wehlage ve ark. (1987) okul terki oranının erkek öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu belirtmektedirler. Deschamps (1992), okul terki ile ilgili 32 araştırmayı incelediği çalışmasında okul terkinin erkek öğrenciler

arasında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenini ele alan 18 çalışmanın 11'inde cinsiyet okul terki ile ilişkili bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile okul terki arasında önemli bir ilişki bulmayan araştırmalarda da, erkek ve kız öğrenci örneklemelerinin neredeyse eşit okul terki oranlarına sahip olduğu gözlenmektedir. Bu durum, erkek öğrencilerin daha yüksek okul terki riski gösterdiğine işaret etmektedir.

Duncan (2007), ABD'nin Georgia eyaletinde yer alan 273 devlet okuluna devam eden 1.544.044 öğrencinin bilgilerini incelemiş ve cinsiyet değişkeni ile okul terki sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmacı, okul terki davranışının erkek öğrenciler arasında daha yaygın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu destekleyen diğer sonuçlar da Liu ve Zihou (2009) ve Leird, Debell ve Chapman (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilmiş ve bu araştırmalarda da cinsiyet değişkeni ile okul terki riski arasında manidar ilişkiler tespit edilmiştir.

### **2.3.2. Yaş**

Yaş bakımından bulunduğu sınıf düzeyinin üstünde olmak, okul terki ile ilişkisi bulunan bir başka değişkendir. Bu durumun okula geç başlama, sınıf tekrarı gibi farklı nedenleri vardır. Sınıf tekrarı, ayrıca incelenen bir başka değişkendir. Sınıfta tekrarından kaynaklı olmayan yaşça büyük olma değişkeni bile okul terkinin güçlü yordayıcılarından biridir (Andersen, 1994; Belcher, 1992; Cota, 1996; Deschamps, 1992; Frezer, 1992; Guthrie, 1992; Roderick, 1993).

Roderick (1993), bulunduğu sınıf düzeyinden yaşça büyük olma değişkeninin okul terki ile istatistiksel olarak önemli bir ilişkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Frazer (1991), bu değişkenin okul terkini yordayan önemli değişkenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Deschamps (1992), 15 yaşından önce liseye başlayan öğrencilerde okul terki oranının % 32.3 iken 16 yaş ve sonrasında başlayanlarda bu oranın % 68.3 olduğunu ifade etmiştir. Belcher (1992) ve Guthrie (1992), de yaşça büyük lise öğrencileri arasında okul terkinin daha yaygın olduğu saptamışlardır.

Cota (1996), Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde 52 okulu terk etmiş öğrenci ile 57 okula devam eden öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada yaşça büyük

olmanın iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşan değişkenlerden biri olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Andersen (1994), yaş değişkeninin okul terkinin önemli yordayıcılarından biri olduğunu geniş bir örneklem üzerinde yaptığı çalışmasında ortaya koymuştur (N=5755). Sterling (1993), de Afro-amerikan erkek öğrencileri için yaş değişkeninin okul terkinin yordayan değişkenlerinden biri olduğunu ortaya koymuştur (N=138).

### **2.3.3. Ekonomik Gelir ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi (Sosyoekonomik Düzey)**

Anne-babanın eğitim ve gelir düzeyi genelde sosyoekonomik düzeyi ölçmek için kullanılır. Velez (1989), sosyo-ekonomik düzeyin eğitim düzeyinin belirleyicisi ve okul terkinin önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmektedir.

Lundetræ (2011), hem ABD (N=641) hem de Norveç (N=996) örneğinde anne-babanın eğitim düzeyi ile okul terki arasında önemli bir ilişki bulunduğunu ve düşük anne-baba eğitiminin okul terki riskini arttırdığını belirtmiştir. Rumberger (1983), ailevi faktörlerin lise okul terkinin yordayan güçlü değişkenler olduğunu ifade etmiştir. Bu faktörler ekonomik gelir, anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve evdeki eğitsel kaynaklardır. Örneğin babanın yüksek eğitim alması, erkek çocukların okul terki riskini azaltan bir faktördür.

Hanushek (1995), okulu terk etmiş 374 bireyin okulu terk etmelerinin ilk üç nedenlerinden biri olarak ailevi nedenleri gösterdiğini belirtmektedir. Tek ebeveynli aileler, düşük ekonomik gelir ve ebeveynlerin düşük eğitimi olması (Tidwell, 1988) bu nedenlerden bazıları arasında sıralanabilir.

Barr ve Parrett (1997), düşük ekonomik gelire sahip aile çocuklarının okul terki riskinin orta gelirli ailelerin çocuklarının 2.4 katı; üst gelir grubundaki ailelerin çocuklarının ise 1.5 katı daha fazla olduğunu belirtmiştir. Carlos ve Pastor (2000), İspanya'da okulu terk eden öğrencilerin 2/3'ünün düşük gelirli ailelerden geldiğini belirtmektedir. Fobih (1987) benzer bulguyu Afrika, Gana popülasyonu için de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Deschamps, (1992), Peng, ve Fetters, (1978), Peng ve Lee, (1992), Prawatrungruang (2002), Rumberger, (1983) ve Wayman (2001), tarafından yapılan araştırmalarda alt sosyoekonomik grupta yer alan ailelerden gelen

öğrencilerin okul terki riskini daha çok taşıdıkları ifade edilmektedir. Örneğin, Deschamps (1992), okul terki ile ilgili 32 araştırmayı incelemiş ve SED değişkenini ele alan 18 çalışmanın 16'sında sosyoekonomik düzeyin okul terki ile ilişkili olduğu saptamıştır. Benzer şekilde; Alexander ve ark. (1997), LeCompte ve Dworkin (1991), Caldas ve Bankston (1997), Seppala (2000) ve Trusty (1998) ve düşük sosyoekonomik düzey ile okul terki arasındaki ilişkiyi destekler bulgulara ulaşmışlardır. Son olarak McHenry (1997), 22 okul terki ile ilgili araştırmayı analiz etmiş ve 16'sının sosyoekonomik düzey ile okul terki arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Brophy ve Good (1984, akt. Aluede ve Ikechukwu, 2003) ve Musgrave (1972, akt. Aluede ve Ikechukwu, 2003) sosyal sınıf ile okul başarısı arasında bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Buna göre genel anlamda üst sınıftan gelen öğrencilerin başarısı da yüksek olmaktadır. Santrock (1996) alt sosyal sınıftan gelen öğrencilerin akademik başarısızlık, devamsızlık ve okul terki davranışlarını daha çok gösterdiğini belirtmiştir. Cairns, Cairns ve Neckerman (1989), ve Suh, Suh ve Houston (2007), de alt sosyo-ekonomik gruba ait olmanın okul terkine yol açan temel risk faktörlerinden biri olduğunu belirtmektedirler.

Sosyo-ekonomik grup, ebeveynlerin eğitim düzeyini ve anne-babalık uygulamalarını, öğrencinin yaşadığı fiziksel çevreyi ve bu çevrede yaşamının bazı sosyal hizmetlere ulaşım konusunda yarattığı engelleri de tayin etmektedir. Bu anlamda SED değişkeni, okul terkinde rol oynayan faktörlerle yoğun bir etkileşim içerisindedir. Zira, okulu terk eden öğrenci daha az gelir elde edeceği bir iş ve daha düşük bir eğitim seviyesi sahibi olacağı için SED değişikliği sözkonusu olamayacaktır.

#### **2.3.4. Kardeş Sayısı**

Roderick (1991), ekonomik gelir ve diğer ailevi değişkenler sabit tutulduğunda ailenin kalabalık olmasının okul terki ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkisini üç şekilde yorumlamaktadır. İlk olarak, ailenin kalabalık olmasının ailede çocuk başına düşen gelir ve varolan materyal miktarının azalması anlamına geldiği belirtmiştir. İkinci olarak, ailenin kalabalık olması her bir çocuğa ayrılan ebeveyn

dikkatinin ve ilgisinin bir göstergesi olduğu ifade edilmiştir. Son olarak da ailenin kalabalık oluşunun ailevi sorumluluklar ve okul dışında çocuktan talep edilen işlerin bir göstergesi olduğu açıklanmaktadır. Bu yorumlar, kalabalık aile değişkeninin dolaylı da olsa okul terki olasılığını arttırabildiğini göstermektedir.

Alexander, Entwisle ve Horsey (1997), okul terki yordayıcılarını belirlemek üzere 20 farklı okulun öğrencilerinden veri toplamışlardır. Analizler, kardeş sayısı arttıkça okul terki olasılığının arttığını ortaya koymuştur. Çok çocuklu ailelerden gelen öğrencilerde okul terki riskinin daha yüksek olduğu bulgusu, çeşitli araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Barro ve Rumberger, 1983; Cervantes, 1966; Kolstad, 1987).

Bachman ve ark. (1971), beş ve daha fazla çocuklu ailelerden gelen erkek öğrencilerin daha az çocuklu ailelerden gelen erkek öğrencilere göre okul terki riskinin üç kat daha fazla olduğunu belirtmiştir. Lewis (1982), okulu terk etmiş 77 öğrenci ile yaptığı görüşmelerde görüşmecilerin aile yapısının özellikle de kardeş sayısının, okulu terk etme kararlarında rol oynayan bir faktör olarak gördüklerini saptamıştır. Dupper (1993) ve Jozefowicz (2002) çok çocuklu aileden geliyor olmanın ergenlerde okul terki riskini arttıran bir değişken olduğunu ileri sürmektedirler. Çok çocuk, anne-baba ilgisinin, takibinin, ailenin maddi kaynaklarının çocuk başına düşen miktarının azalması anlamına gelmektedir. Bu azalış kendi başına bir risk faktörü olarak da değerlendirilebilir.

Fine (1985), yaptığı nitel bir çalışmada kalabalık ve ya da göçmen ailelerden gelen öğrencilerin ev işlerine yardım etmeleri konusunda kendilerine ihtiyaç duyulduğunu bulmuştur. Bu durum çocuğun haneye katkı sağlaması yönünde bir baskı oluşturmaktadır. Bu baskı, okul terki tetikleyen bir faktör olabilir. Adedeji (1985) ve Cervantees (1965), bakabileceğinden daha fazla sayıda çocuğa sahip olmanın okul terki ile ilişkisi olan aile değişkenlerinden bir tanesi olduğunu belirtmişlerdir.

### **2.3.5. Boşanma-Ölüm (Tek Ebeveyne Sahip Olma)**

Hanushek (1995), günümüz toplumlarında boşanma, fakirlik ve tek ebeveynli aile sayısında bir artışın sözkonusu olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler, çocuğu okuldan uzaklaştıran yetersiz sosyal desteğe yol açmaktadır. Tek ebeveyn ile



yaşayan çocuklar daha az destek ve yardım alabilmektedirler (Astone ve McLanahan, 1991; Janosz, 1997;). Okul terki ile ilişkisi saptanan birçok ailevi faktör mevcuttur. Bu faktörler, tek ebeveyn, lise terki davranışı sergilemiş bir ebeveyne sahip olmak, çocuğun eğitimine yeteri kadar destek sunmayan ebeveynler, çocuklarının arkadaşlarını ve onların anne-babalarını tanımayan ebeveynlere sahip olmak olarak sıralanmaktadır (Janosz, 1997).

Tek bir ebeveyn ile yaşamak faktörü ile okul terki arasında güçlü bir ilişki bulunduğu bulgusunu destekleyen başka araştırmalar da vardır (Carpenter ve Ramires, 2008; Fine, 1991; Rumberger, 1983; Steinberg, Blinde ve Chan, 1984). Seppala (2000), okul terki ile düşük gelir ve tek ebeveynli aile arasındaki ilişkiyi destekler sonuçlar elde ederken Deschamps (1992) da incelediği 32 araştırmanın 12'sinde ebeveynlerin boşanma-ölüm değişkeni önemli bir faktör olarak ele alındığını bildirmiştir. Bu 12 çalışmanın 9'unda tek ebeveyne sahip olmak ile okul terki arasında güçlü bir ilişki saptamıştır.

### **2.3.6. Göç ve Okul değişikliği**

Okul terki ile ilgili literatürde okul değişikliği ve göç birlikte ele alınan değişkenlerdir. Çünkü ailenin ikamet ettiği yeri değiştirmesi demek, doğal olarak çocukların da eğitimlerine yeni adreslerine yakın bir okulda devam etmelerine yol açmaktadır. Okul değiştirmek zorunda kalan öğrencilerin, okul terki açısından yüksek risk grubuna girdikleri bazı araştırmalar (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997; Friedenberg, 1999; Jordan, Lara ve McPartland, 1996; Velez, 1989) tarafından da desteklenmektedir.

Friedenberg (1999), okulu terk eden öğrencilerden elde ettiği veriler ışığında yüksek miktarda okul değişikliği olduğunu tespit etmiştir. Ancak okul değişikliği aracı bir değişken olarak ele alınmaktadır. Çünkü direkt olarak okul terki yordayan bir değişken olmaktan çok, öğrencinin derslerden geri kalmasına, uyum sorunları ile uğraşmasına ve motivasyon düzeyinin düşmesine yol açabilmektedir. Bu durum da okul terki yordayan başarısızlık, uyum sorunları gibi faktörlerin ortaya çıkmasını tetiklemektedir (Pursley, 2002; Haveman ve ark., 1991). Benzer biçimde Alspaugh (1998) da okul değiştirmenin lise terki ile güçlü bir ilişkisi bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu iç göç oranının çok

yüksek olduğu Nepal gibi batıdan çok farklı olan bir çalışma grubu için de desteklenmektedir.

Belirli bir etnik gruba mensup öğrencilerin okul terki davranışları ile okul değiştirme sayısı arasında ilişki bulan bir başka çalışma da Mccarty (2002), tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada devamsızlık, akademik başarı, okul değişikliği sayısı ve sınıfta kalma değişkenlerinin okula devam eden Hispanik öğrencilerle okulu terk eden Hispanik öğrencileri birbirinden ayırabildiği bulgulanmıştır (N=580).

### **2.3.7. Sınıf Tekrarı**

Rumberger (1995), sınıfta kalmanın tek başına okul terkinin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Roderick (1994), de bu bulguyu destekler sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacıya göre sınıfta kalmak, öğrenciyi yaş olarak kendinden küçüklerle aynı sınıfta eğitim görmesine yol açtığı için ortaya çıkan olumsuz sosyal ve duygusal etkiler okul terkinin tetikleme faktörüdür (N=707).

Birçok araştırma (Rumberger ve Lim, 2008, akt. Lamb ve ark., 2011) sınıf tekrarının okul terkinin güçlü yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir. Her ne kadar sınıf tekrarı, akademik başarısızlık sonucunda ortaya çıkan bir durum olsa da farklı bir değişken olarak okul terki ile güçlü bir ilişkiye sahiptir. Obasohan ve Kortering (1999), akademik becerileri yeterli olsa dahi sınıfta kalan öğrencilerin yaş farkından dolayı okulu bırakma riski taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer biçimde, Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay (1997), akademik başarı, sınıf tekrarı ve okula bağlılık gibi okulla ilgili faktörlerin, okul terki örneklemleri ile yapılan iki farklı boyutlu araştırma sonucunda okul terkinin güçlü yordayıcılarından bazıları olduklarını belirtmektedirler. Özetle, genel olarak bir arada görülen akademik başarısızlık, düşük motivasyon düzeyi ve sınıf tekrarı, okul terkinin açıklamada önemli bir rol oynamaktadır.

Fisk (1994), sınıfta kalan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okulu terk etme olasılıklarının dört kat daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bu bulguyu destekleyen diğer çalışmalar Prawatrungruang (2002) ve Lecompte ve Dworkin (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir.

McAlpine (1991), Alabama eyaletinde 75'i okulu terk etmiş, 77'si okula devam eden 152 öğrenciden topladığı veriler sonucunda okul terkinin en iyi yordayan değişkenlerin akademik başarı, sınıfta kalma ve devamsızlık olduğunu göstermiştir. Anderson (2005), tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

### **2.3.8. Devamsızlık**

Okul terki ile ilişkili olan bir diğer değişken öğrencilerin eğitim öğretim süresi içerisindeki devamsızlık düzeyleridir. Yüksek devamsızlık oranı, okul terkinin önemli yordayıcılarından biridir (Fine, 1991; Friedenberg, 1999; Rumberger, 1987). Aviles, Guerrero ve Barrajas (1999) Minnesota Lisesinde son beş yıl içinde okulu terk etmiş olan 72 Hispanik katılımcıyla yaptıkları araştırmada, okulu terk etme nedenlerini araştırmışlardır. Ortaya çıkan temalardan biri devamsızlık ile ilgili problemler olmuştur. Benzer şekilde Velez (1989) özür belirtmeksizin devamsızlık oranı yükseldikçe okul terki riskinin de o derece arttığını belirtmiştir.

Balfanz ve ark. (2007) bir yılda 36 gün devamsızlık yapan öğrencilerin % 75'inin mezun olamadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Roderick (1993), okul başarısı düşük olup yüksek miktarda devamsızlık yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre mezun olamama risklerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Birçok araştırma okul terkinin yordayan temel faktörlerin akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı ve SED olduğunu göstermiştir (Barrington ve Hendricks, 1989; Ensminger ve Slusarcick, 1992; Finn, 1989; Fitzsimmons ve ark., 1969; Lloyd, 1978; Rumberger, 1995).

Barrington ve Hendricks (1989), mezun olan öğrencilerle terk eden öğrencilerin özelliklerini inceledikleri çalışmalarında devamsızlık oranlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmektedir. Bu oranın 9. Sınıfta 3 kat olduğunu belirten araştırmalar (Fisk, 1994; Persuad ve Madak, 1992; Steele, 1992;) bulunmaktadır. Benzer şekilde Roderick, (1993), 10. Sınıfta okulu terk eden öğrencilerin devamsızlık oranlarının eğitimine devam eden öğrencilere göre iki kat daha fazla olduğunu saptamıştır. Bu devamsızlıkların büyük bir kısmı davranış problemleri kaynaklanmaktadır.

Rutter ve ark., (1979, akt. Smyth, 1999) devamsızlık ve okul terki arasında yüksek bir ilişki bulmalarına rağmen devamsızlık ve muhtemel okul-terki oranlarının, akademik başarıyı destekleyen okullarda daha düşük olduğu belirtilmektedir. Devamsızlık miktarıyla okul terki arasında güçlü bir ilişki olduğunu kanıtlayan başka araştırmalar da mevcuttur (McAlpine, 1991; Orfield, 2004; Prawatrungruang, 2002).

### **2.3.9. Akademik Başarı**

Düşük akademik başarı da tek başına okul terkinin yordayıcısı olabilecek değişkenlerden biridir. Okul terkine yol açan düşük akademik başarı bireyin öz saygısını zedelemekte ve kontrol kaybı hissi uyandırmaktadır (Agnew, 1992). Düşük akademik düzey ve düşük notların okul terkinin güçlü yordayıcıları olduğunu bulgulayan birçok çalışma mevcuttur (Alexander, Entwisle ve Kabbani, 2001; Goldschmidt ve Wang, 1999; Rumberger, 1995). Jordan, Lara ve McPartland (1996) ABD’de 25.000 öğrenciden toplanan veri setini incelemişlerdir. Sonuçlar, katılımcıların % 44’ünün okul terk etme nedeni olarak başarısızlığı işaret ettiklerini ortaya koymuştur. Düşük notlar aracılığı ile ölçtüğü akademik başarısızlığın lise terkinin tetiklediğini Velez (1989) de saptamıştır.

Valverde (1987), lise mezunu ve liseyi terk etmiş öğrencilerden oluşan bir örneklem üzerinde yaptığı çalışmada iki grup arasındaki önemli farklardan birinin okul notları olduğunu bulgulamıştır. Okul başarısızlığının diğer bir ifadeyle düşük notların okul terkinin güçlü yordayıcılarından biri olduğu başka bir araştırma (Steinberg, Blinde ve Chan, 1984) ile de desteklenmiştir.

Okul terkinin yordanmasında akademik faktörler, en sık atıfta bulunulan faktörlerdir. Allensworth ve Easton (2005) okul başarısının Chicago Devlet Okullarında eğitim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okul terki davranışını yordadığını belirtmektedir. Aynı araştırmacılar bir başka çalışmalarında ise (Allensworth ve Easton, 2007) öğrencinin yılsonu akademik ortalaması, başarısız olunan ders sayısı ve yıllık devam-devamsızlık oranı değişkenlerinin okul terkinin yordamada güçlü bir rol oynadığını bulmuşlardır.

Finn (1989), bir eğitim sezonu sonunda yaşanan düşük okul performansının geçici bir hayalkırıklığı ve başarılı olmak için çabalama konusunda bir

isteksizliğe yol açabileceğini; birkaç sezon yaşanan başarısızlığın ise öğrencinin okuldan kopmasına, kendisini başarısız bir insan olarak görmesine ve sonunda okulu terk etmesine yol açabileceğini ifade etmiştir. Prawatrungruang (2002), de gerçekleştirdiği nitel bir çalışma sonucunda bu bulguyu desteklemektedir (N=131). Okul terki ile akademik başarı düzeyi arasında kuvvetli bir ilişki bulan başka çalışmalar da mevcuttur (McAlpine, 1991; Orfield, 2004).

French ve Conrad (2001), düşük akademik başarı, düşük motivasyon ve demografik göstergelerin okul terki ile ilişkisini inceleyen araştırmaların varlığından bahsetmektedirler. Düşük motivasyon düzeyi, öğrencinin ödev yapma, derslere ilgi gösterme, sınıf içi etkinliklere katılım sağlama gibi akademik başarıyı yaratan davranışların sıklığını azaltıyor olabilir ki akademik başarısızlık da okul terkinin en güçlü yordayıcılarından biridir.

Benzer biçimde Garnier, Stein ve Jacobs (1997) da yüksek okul terki olasılığı ile ilişkisi olan faktörler arasında düşük okul başarısı ve motivasyon düzeyinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer faktörler ise aile ortamındaki stres, 6. Sınıf başarısı ve madde kullanımınıdır.

Akademik motivasyon düzeyi ile okul terki arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma da Archambault ve ark. (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kanada'da % 44.7 si erkeklerden, % 45.3'ü kızlardan oluşan 13.300 kişilik bir grup üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul kurallarını ihlal etmekten kaçındıkları tespit edilmiştir.

### **2.3.10. Okul Dışında Bir İşte Çalışma**

Okul dışında bir işte çalışma, daha çok erkek öğrenciler tarafından gösterilen bir değişkendir (Ekstrom ve ark., 1986; Orfield, 2004; Rumberger, 1985). Barro ve Kolstad (1987) eğitim öğretim yılı içinde gelir getirici bir işte çalışmanın okul terki ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ifade etmiştir. Ancak haftada 15 saat ve üstünde çalışma ile okul terki arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Yadav, Kalakoti, Ahmad (2010), okul terkinin belirleyicilerini araştırdıkları bir çalışmada katılımcıların % 20'sinin okul dışında bir işte

çalıştığını belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında uygulanan regresyon analizi sonucunda okul dışında bir işte çalışmanın okul terkinin önemli yordayıcılarından biri olduğu bulunmuştur (N=153). Bir işte çalışma ile okul terki arasında anlamlı ilişki bulan başka araştırmalar da (Tidwell, 1988; Pallas, 1984, 1987) mevcuttur. Tidwell (1988), Düşük ekonomik gelirden dolayı çocuklar çalışarak aile bütçesine katkı sunabilirler. Pallas (1984), okulu terk etmiş öğrencilerde bir işte çalışma oranının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Montmarquette, Viennot-Briot ve Dagenais (2007), Kanada'da okulu terk eden 5163 öğrenciden topladıkları veri kapsamında okul dışında bir işte çalışma ile okul başarısı ve okul terki arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar, haftada 15 saate kadar çalışmanın okul başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaratmadığını bulmuşlardır. Haftada 15 saatten fazla bir işte çalışmak okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir ve düşük okul başarısının okul terkinin önemli yordayıcılarından biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durumun okul terkini tetikleyebileceği kestirilebilir. Oettinger (1999), ABD'de ulusal ölçekte uygulanan bir anket sonuçlarını analiz ettiği çalışmasında tatil zamanında bir işte çalışmanın akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını ancak okul zamanında bir işte çalışmanın ders çalışmaya ayrılan zamanı azaltmasından dolayı akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

### **2.3.11. Sınıf Düzeyi**

Sınıf düzeyi literatürde okul terkini yordayan önemli değişkenlerden biridir. İlgili literatür (Cauley ve Jovanovich, 2006; Hertzog ve Morgan, 1999) incelendiğinde lise okul terkinin özellikle 9. Sınıf öğrencilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Onuncu sınıf kritik bir eşiktir ve bu sınıf düzeyinde öğrencinin sergilediği performans, tüm akademik kariyerini etkileyebilmektedir. Hertzog ve Morgan'a (1999) göre dokuzuncu sınıf düzeyinde olumlu bir okul deneyimi yaşamayan öğrenci, farkında olarak ya da olmayarak okul terki kararını verebilmektedir. Benzer şekilde Somers, Owen, Piliawsky (2009), dokuzuncu sınıfın bir geçiş olduğunu ve bu geçiş esnasında öğrencilerden beklenen akademik ve sosyal

taleplerin arttığını belirtmişlerdir. Bu taleplere cevap verme becerilerine sahip olmayan öğrencilerin okul terki riski ile karlı karşıya kaldığını ifade etmişlerdir.

Aynı okulda daha üst sınıf düzeylerine devam etmek, okulla bütünleşmek olarak değerlendirilmekte ve bu değişkenin okul terki riskini azalttığı belirtilmektedir (Alspaugh, 1997; Pittman ve Haughwout, 1987). Gregg (2010) ABD’de birçok eyalette mezuniyet-okul terki oranının 2/1 şeklinde hesaplandığını belirtmektedir. Bu oranın oluşmasına yol açan temel faktörlerden birinin de liseye geçiş olduğu belirtilmiştir. Gregg (2010) okul terki riski taşıyanların yarısının onuncu sınıfa gelinceye kadar okulu terk ettiğine dair bazı istatistiklerin mevcut olduğunu ileri sürmektedir. Bu oranlar, dokuzuncu sınıfın bir geçiş dönemi olması itibarıyla okul terkinin en sık yaşanan sınıf düzeyi olduğunu ortaya koymaktadır.

Liu ve Zihou (2009) Connecticut eyaletinde yaptıkları araştırmada dokuz ve onuncu sınıfların okul terki riskini daha fazla taşıdıklarını bulmuşlardır (N=57709). Araştırmacılar bu bulguyu, yeni bir okula uyum sağlama konusunda zorluk yaşayarak okulu terk etmeye yönelme şeklinde açıklamışlardır. Pharris-Ciurej, Hirschman ve Willhoft (2012) ABD’de bir eğitim bölgesindeki 7441 öğrenciye ilişkin 1996-2005 yılları arasındaki kayıtları incelemişlerdir. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin % 14’ünün sınıf tekrarı yaptığını ve akademik başarısızlık ve sınıf tekrarının öğrencilerin eğitimlerine devam etme olasılığını azalttığını saptamışlardır.

### **2.3.12. Gündelik Sıkıntılar**

Gündelik sıkıntılar, bireylerin günlük yaşantısında görülen, bireyleri strese sokan, gerginlik yaratan, sinirlendiren şeyler olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2004). Moulds (2003, akt. Yıldırım (2006) öğrencilerin gündelik sıkıntılarını kişisel sıkıntılar, akran ve okul ile ilgili sıkıntılar ve aile ile ilgili sıkıntılar olarak üç grupta ele alındığı belirterek, stres belirtilerinin bu gündelik sıkıntılara eşlik ettiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Guthrie, Young, Boyd ve Kintner (2002), 11-14 yaşları arasındaki Afro-Amerikan kökenli kız ergenlerle yaptıkları araştırma sonucunda en yaygın sıkıntıların, okul ve akademik alan ile ilgili sıkıntılar olduğunu

saptamışlardır (N=500). Gündelik sıkıntılar konusu yeni yeni literatürde ilgi çekmektedir.

Okul terki ile gündelik sıkıntılar arasındaki ilişkiyi yordamayı amaçlayan direk bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gündelik sıkıntılar ile ilgili araştırma sonuçlarının ancak dolaylı bir biçimde okul terki ile bağı kurulabilmektedir. Çünkü gündelik sıkıntılarının önemli bir stres kaynağı olduğu ve bu stresin bireyin kişisel, mesleki ve sosyal uyumunu bozabilecek nitelikte olabileceği araştırmalar (Chamberlain ve Zika, 1990; Holahan ve Holahan, 1987; Kanner, Coyne, Schaefer ve Lazarus, 1981; Lazarus ve Folkman, 1984; Maybery ve Graham, 2001) tarafından kanıtlanmıştır.

Dunkley ve Blankstein (2000), depresyon ile sosyal sıkıntılar, akademik sıkıntılar ve genel sıkıntılar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Okul terkinin en güçlü yordayıcılarından birinin akademik başarı eksikliği olduğu göz önünde bulundurulduğunda gündelik sıkıntılarının okul terki ile anlamlı bir ilişkisi olduğu düşünülebilir. Bu bulguyu destekler sonuçlar üreten bir başka çalışma da Yıldırım (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de üniversite giriş sınavına hazırlanmak amacıyla dershaneye giden 962 lise öğrencisi ile yapılan bu araştırma sonucunda sosyal destek, gündelik sıkıntılar ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ulaşılan örneklem lise öğrencilerinden oluşmakla birlikte okul terki riski taşıyan öğrencileri kapsamamaktadır. Ancak gündelik sıkıntılar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıdaki araştırmadan biri olduğu için bulguları sunulmuştur.

Sonuç olarak, okul terki olgusu birey, aile, akran grubu, okul ve toplum gibi farklı birçok sistemin karmaşık etkileşimi ile şekillenen bir süreçtir. Dolayısıyla, okul terki olgusu incelendiğinde, daha bütüncül bir analiz için tüm bu sistemlerden beslenen etkenlerin rollerinin de hesaba katılması ve birarada değerlendirilmesi gerekmektedir. Zaten okul terki ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların büyük bir kısmının birden çok faktörün okul terki ile ilişkisini incelemeyi amaçlamak üzere tasarlandığı görülmektedir. Benzer biçimde Suh ve Suh (2007) yaptıkları araştırma sonucunda en önemli risk faktörünün bile tek başına



okul terkini % 17.1 oranında arttırdığını, buna karşılık bu oranın iki risk faktörü için hesaplandığında % 32.5'e; üç risk faktörü için ise % 47.7 olduğunu hesaplamışlardır.

Rumberger ve Lim (2008) de okul terkinin en güçlü yordayıcılarının devamsızlık, başarısızlık ve davranış problemleri olduğunu ve bunların kendi aralarında değişik etkileşimler gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, (Finn, 1989; Lan ve Lanthier, 2003; Lee ve Burkam, 2003; Neild, 2009; Neild ve Balfanz ve ark., 2007; Roderick ve Camburn, 1999) ders başarısızlığının sınıf tekrarına, sınıf tekrarının ise okul terkine yol açtığını; benzer şekilde sürekli devamsızlığın ders başarısızlığını ve bunun da okul terkinin güçlü yordayıcılarından biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu nedenlerle, bu çalışmada okul terki riski incelenirken farklı sistemlerde yer alan birden fazla faktörün okul terki ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu faktörleri, bireysel, ailesel ve sosyal başlıklar altında toplamak mümkündür. Problem Davranış Kuramı (Jessor ve ark., 2003) problem davranışların oluşmalarını tetikleyen risk faktörlerini kişisel, akran, aile ve çevre faktörleri olarak belirtmiştir. Gleason ve Dynarski (2002) de okul terkine yol açan risk faktörlerini dört küme altında toplamışlardır. Bu kümeler, aile, okul deneyimleri, psikolojik özellikler ve yetişkin sorumluluğudur. Aşağıdaki tabloda çeşitli değişkenlerle okul terki arasında anlamlı ilişki bulunduğunu kanıtlayan araştırmalara yer verilmiştir.

McCarty (2002) okul terki konusunda yapılmış araştırmaları incelemiştir. Bu araştırma bulgularına dayalı olarak okul terki ile arasında manidar ilişki olduğu saptanan değişkenlerin sosyo-ekonomik düzey (Deschamps, 1992; Kramer, 1998; McAlpine, 1998), sınıf tekrarı (Goldschmidt ve Wang, 1999; Jordan ve ark., 1994; Strain, 1993), devamsızlık (Franklin ve Streeter, 1995; Strain, 1993), cinsiyet (Curley ve ark., 1971; Curtis, 1993) ve okul değişikliği (Block-Pedago, 1971; Pittman, 1991) olduğunu belirtmiştir.

### **2.3. Türkiye'de Okul Terki**

Daha önce de belirtildiği gibi okul terki olgusunun, Türkiye literatüründe henüz yeterli ilgiyi göremediği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde konunun

önemine dikkat çeken ve okul terki ile ilişkili olabilecek değişkenlerin neler olduğunu belirlemeye dair sadece birkaç çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Taylı (2008), okul terkinin önemine dikkat çekmek amacıyla yayınladığı makalede, okul terkinin açıklayan kuramsal modelleri, okul terkinin yaygınlığı ve yordayıcı değişkenlerin neler olduğu ile ilgili yapılmış araştırmaları derlemiştir. Araştırmacı bir diğer çalışmada da okul terkinin önleme ve azaltma ile ilgili uygulanan müdahaleler hakkında bilgilere yer vermiştir. Bu müdahalelerin neler olduğu ve özellikleri derlenerek Türkiye için önerilerde bulunmuştur.

Erkin, Okçabol ve Ural (2010), İstanbul'un bir ilçesindeki okullarda yaşanan okul terklerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri proje kapsamında okul başarısızlığı, öğretmen ve akran reddi, yüksek devamsızlık ve düşük katılım değişkenlerinin okul terki ile güçlü bir ilişkiye sahip olduklarını tespit etmişlerdir (N=480). Veri toplama amacıyla geliştirilen Okula Karşı Tutumlar ölçeğinin, beş boyut içerdiği saptanmıştır. Bu boyutlar, öğrenmeye karşı tutumlar, öğretmenlere karşı tutumlar, okula ve okul kaynaklarına karşı tutumlar ve veli-okul ilişkilerine dair algılar olarak adlandırılmıştır. Elde edilen veriler, çalışmaya katılan öğrencilerin okul terki nedenlerinin düşük ekonomik seviye, başarısızlık ve şiddet olduğuna inandıklarını göstermiştir. Katılımcıların bir diğer algısı da, şiddet davranışı sergileyen öğrenciler ile şiddete maruz kalan öğrencilerin okul terkiye daha yatkın oldukları şeklindedir.

Okul terki ile ilgili nitel bir çalışma da Şirin, Özdemir ve Sezgin (2009), tarafından gerçekleştirilmiştir (N=272). Çalışmada ilköğretimi terk etmiş anneler ve çocukları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu ekonomik nedenlerden dolayı okulu terk ettiklerini belirtmişlerdir. Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesen (2006) altı ilde yapmış oldukları araştırma kapsamında ilköğretim düzeyinde okul terkinin incelemiştir. Bu temelde, veli, öğretmen, öğrenci ve idarecilerden nitel ve nicel yöntemlerle veri toplanmıştır. Çalışmaya 50 veli ve 150 öğretmen ve idareci araştırmanın nitel kısmına; 2356 öğrenci de araştırmanın nicel kısmına katılım sağlamıştır. Bu çalışmalarında araştırmacılar okul terkinin, sekiz yıllık zorunlu eğitimi

tamamlamadan, ölüm dışında başka nedenlerle okuldan ayrılmış ve başka bir eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklar olarak tanımlanmışlardır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim okul terkinin nedenleri olarak ekonomik, sosyo-kültürel, ailevi, okul koşulları ve bürokratik başlıkları altında toplanmıştır. Okulu terk etme yaşı ortalama 11.5 olarak saptanmış olup okul terki davranışı konusunda risk grubunu oluşturan faktörlerin, cinsiyet, okur-yazar olmayan anne, çocuğun eğitime karşı ilgisiz ebeveyn, çocuktan beklentilerin düşük olduğu aile, evde Türkçe dışında bir dil konuşulması, okuldan sonra işte çalışmak, düşük ekonomik gelir, düşük okula aidiyet düzeyi, öğretmenle bozuk ilişkiler ve okulun fiziksel olanaksızlıkları olduğu belirtilmiştir. Okul terki ile ilgili Türkiye literatüründe ulaşılmış olan en kapsamlı çalışmanın bu çalışma olduğu söylenebilir. Öte yandan, bu araştırma sadece ilköğretim düzeyinde okul terkinin incelemekle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın bir başka sınırlılığı ise, okul terkinde rol oynayan bireysel-psikolojik faktörlerin neler olduğu sorusuna yer verilmemesidir.

Tunç (2011), okulu terk etmiş meslek lisesi öğrencilerinin benlik algıları ve psikolojik danışma ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyini incelediği tezinde, okulu terk etme nedeni olarak katılımcıların % 43'ünün derslerinde başarısız olmayı, % 18,5'inin disiplin sorunu yaşamayı, % 12'sinin çalışıp bir an önce para kazanması zorunluluğunu, % 12'sinin başka nedenleri, % 11,5'inin ailesinin isteğini, % 2'sinin okuldan atılma nedenini ve %1'inin sağlık problemlerini gösterdiğini bulmuştur.

Aynı çalışmada okul terk oranlarının genel lise öğrencileri arasında % 1,78, meslek lisesi öğrencileri arasında % 1,23, imam hatip lisesi öğrencileri arasında % 1,19, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencileri arasında % 0,03, spor ve güzel sanatlar lisesi, özel eğitim lisesi gibi diğer lise öğrencileri arasında % 1,24 oranında olduğu tespit edilmiştir. Okulu terk edenlerin % 78'i 10. Sınıfta okulu terk etmiştir. Yine katılımcıların % 41,5', devamsızlık problemi yaşadığını, % 18,5', disiplin problemi yaşadığını, % 47'sinin ailesinin düşük gelir düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Okulu terk edenlerin % 77,5'i erkek cinsiyetine sahiptir (Tunç, 2011).

Türkiye’de öğrencilerin okulu terk etme nedenleri aşağıda sıralanmıştır:

- Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması,
- Çalışma yaşamının okula tercih edilmesi,
- Genel yetenek düzeyinin düşük olması,
- Okul içi çalışmalara ilgi duyulmaması,
- Okulda başarı yönünden geri kalması,
- Ailenin tutumları ve istekleri,
- Başarısızlık ve sınıf tekrarlama,
- Bazı öğretmenlerden ve derslerden hoşlanmama,
- Beden ve ruh sağlığı problemlerinin bulunması,
- Okuma hızının çok düşük olması,
- Ailenin bölünmesi ve aile içi geçimsizliklerin olması (Akt., Tunç, 2011).

Sonuç olarak, Türkiye literatüründe okul terki ile ilgili yapılan araştırmalar son derece sınırlıdır. Bu nedenle, okul terki olgusunun farklı yönleriyle bilinmesine olanak tanıyacak bir bilgi birikimi henüz yoktur. Örneğin, okul terki riskini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının geliştirilmesine, farklı eğitim düzeylerinde okul terki olan öğrencilerin yaygınlığının ve okul terki türlerinin belirlenmesine, farklı örneklemeler ile yapılmış araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

Aynı zamanda okul terki ile ilgili ulusal ölçekte geçerli olacak bir tanıma da ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Bu tanımın içeriğinin belirlenmesinde Türkiye’ye has koşullar rol oynayabilir. Örneğin, belirli bölgelerde ilkökul veya ortaokuldan düzeyinden sonra okula gönderilmeyen kız öğrencilerin bu durumu okul terki olarak kabul edilmeli midir? Herhangi bir okul düzeyinden mezun olmadan okuldan ayrılmak mı okul terki olarak kabul edilecektir yoksa 12 yıllık zorunlu eğitimi tamamlamayan öğrencilerin durumu mu okul terki olarak tanımlanacaktır? Bunlar ve bunlara benzer hayati önem taşıyan sorulara yanıt verilmesi, okul terkinin tanımlanmasına bağlıdır.

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öncelikle okulu terk etmiş olan 24 birey ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada ise gündelik sıkıntılar, benlik saygısı, sınıf tekrarı, devamsızlık, akademik başarı ve demografik değişkenlerin okul terkinin ne derece yordadığı incelenmiştir. Bu bölümde, örneklem, araştırmada kullanılacak ölçme araçları, işlem yolu ve veri çözümlene teknikleri hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmaya Katılan Bireyler

Bu kısımda, araştırmaya katılan bireyler ve özelliklerine yer verilmiştir. Bu araştırmada, üç farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Bu çalışma gruplarına ait özellikler aşağıda sunulmuştur.

##### 3.1.1. Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın Birinci Çalışma grubunu Hatay merkez ilçede yer alan bir genel lisede eğitim görmekte iken okulu terk etmiş olan 24 birey oluşturmuştur. Katılımcıların altısı kız (% 25); 18'i (% 75) erkektir.

Bu bireylerle ile okul terki kararlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla görüşmeler yapılmış ve görüşme kayıtları deşifre edilerek nitel analizler gerçekteştirilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak "Okul Yaşantıları Ölçeğinde (OYÖ) yer alabilecek maddelerin neler olabileceğine karar verilmiştir. Bu grupla yapılan görüşmelerde, okul terkinin nasıl oluştuğu ve hangi değişkenlerden etkilendiğine yönelik veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle, öğrenci dosyaları incelenerek, okulu terk etmiş olan öğrenciler tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, okulu terk etme tarihlerine göre gruplandırılmıştır ve bunun sonunda son üç sene içerisinde okul terki davranışı sergilemiş olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kritere uyan kişi sayısının 64 olduğu saptanmıştır. Öğrenci dosyalarında yer alan iletişim bilgileri kullanılarak bu bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak büyük bir kısmının bir işte çalışıyor olması, şehir değişikliği veya iletişim bilgilerinin değişmiş olması gibi nedenlerle, 64 kişilik gruptan 24 kişi ile görüşmeler gerçekteştirilebilmiştir.

Görüşmeler, araştırmacının okul psikolojik danışmanı olarak çalıştığı lisenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) servisinde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde okul terkinin nasıl ve ne zaman oluştuğunu, okul terki riskine yol açan değişkenlerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla “Sence okulu bırakmanın nedenleri nelerdir?”, “Okulu bırakmayı ne zaman düşündün?”, “Okulu ne zaman bıraktın?”, “Okulu bırakmana ailenin tepkisi ne oldu?”, “Ne olsaydı okulu bırakmazdın?”, “Şimdi olsa yine okulu bırakır mıydın?”, “Okul dışındaki hayatın sana çekici gelen yanları nedir?” soruları yöneltilmiştir.

### **3.1.2. İkinci Çalışma Grubu**

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçede bulunan bir özel akşam lisesi ve dört meslek lisesinin mesleki açıköğretim programlarına devam eden örgün eğitimi terk etmiş olan 459 kişi oluşturmuştur. Bu grupta yer alan katılımcılara yaş, cinsiyet, hangi yıl okuldan ayrıldığı, hangi sınıf düzeyinde okuldan ayrıldığı gibi soruların yer aldığı kişisel bilgi formu ile “Okul Yaşantıları Ölçeğinin (OYÖ) 34 maddelik uygulama formu uygulanmıştır. Katılımcılardan beşi ölçeğin maddelerini eksik yanıtladıkları için işlem dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 454 katılımcıdan elde edilen verilerle analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1’de bu katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Bu gruptan toplanan verilerle Okul Yaşantıları Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

**Tablo 3.1: İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Bireylerin Cinsiyet ve Yaş Düzeyine Göre Dağılımları**

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	176	39
	Erkek	278	61
Yaş	15	59	13
	16	77	17
	17	83	18
	18	135	30
	18 üstü	100	22
	Toplam	454	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 176’sı (%39) kız, 278’i (%61) erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu grupta yer alan katılımcıların 59’u (%13) 15; 77’si (%17) 16; 83’ü (%18) 17; 135’i (%30) 18 yaşında ve 100’ü (%22) 18 yaşından büyüktür. Bu gruptan toplanan verilerle Okul Yaşantıları Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

### 3.1.3. Üçüncü Çalışma Grubu

Okul terki değişkeninin, benlik saygısı, gündelik sıkıntılar, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn sayısı, göç, okul değişikliği, ebeveynlerin medeni durumu, kardeş sayısı, okul başarısı, devamsızlık oranı ve sınıf tekrarı değişkenleri tarafından ne derece yordandığını incelemek amacı ile üçüncü bir çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Üçüncü çalışma grubunu İzmir ili Bayraklı ilçesinde yer alan bir Anadolu meslek, bir meslek lisesi ve bir genel lisede eğitimlerine devam eden 953 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2: Üçüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Bireylerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları**

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	524	55
	Erkek	429	45
Yaş	15	309	32
	16	311	33
	17	245	26
	18	78	8
	18 üstü	10	1
Sınıf	9	527	55
	10	164	17
	11	262	28
	Toplam	953	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, katılımcıların 524’ü (%55) kız, 429’u (%45) erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu grupta yer alan katılımcıların 309’u (%32) 15; 311’i (%33) 16; 245’i (%26) 17; 78’i (%8) 18 yaşında ve 10’u (%1) 18 yaşından büyüktür. Ayrıca katılımcıların 527’si (55) 9.; 164 (17) 10. Ve 262’si (28) 11. sınıfa devam etmektedir. Bu gruptan toplanan veriler aracılığı ile bu araştırmada ele alınan değişkenlerle okul terki arasındaki ilişki incelenmiştir.

### **3.2. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ), Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu kısımda, araştırma kapsamında kullanılacak olan bu veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir. Bu araştırmanın yordanan değişkeni olan okul



terki riskini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın yordayan değişkenleri olan gündelik sıkıntılar değişkeni Yıldırım (2004), tarafından geliştirilen Gündelik Sıkıntılar Ölçeği; benlik saygısı değişkeni Tuğrul (1994), ve Çuhadaroğlu (1986) ,tarafından Türk kùltürüne uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Ayrıca bazı kişisel ve sosyal değişkenleri ölçmek amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### **3.2.1. Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ)**

Lise öğrencilerindeki okul terki riskini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Okul Yaşantıları Ölçeği geliştirilmiştir. Yurtdışında bu amaca yönelik olarak birçok ölçme aracı geliştirilmiştir (Weber, 1988). Türkiye’de ise okul terki riskini ölçmeyi amaçlamak üzere geliştirilmiş ilk ölçüm araçlarından birinin Okul Yaşantıları Ölçeği olduğu düşünölmektedir.

Ek olarak, Gençtanırım-Kuru (2010), tarafından geliştirilen Riskli Davranışlar Ölçeğinin bir faktörü yedi maddeden oluşan Okul Terki faktörü olarak adlandırılmış ve okul terkini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bu maddeler incelendiğinde, daha çok kişinin okul terkine ilişkin niyet ve düşünöcelerini ölçebileceği kanısına varılmıştır. Bu nedenle, literatürdeki ölçeklerden de faydalanılarak yedi faktörlü 25 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

#### **3.2.1.1. OYÖ’nün Geliştirilmesi Sırasında Yapılan İşlemler**

OYÖ’nün geliştirilmesiyle ilgili olarak öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Okul terkinin nasıl geliştiğini anlamaya yönelik olarak Hatay’da bir ortaöğretim kurumunda eğitimleri sırasında okulu terk etmiş olan 24 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin okulu terk etme davranışlarının nasıl geliştiği incelenmiştir. Yapılan görüşme sonuçları da gözönünde bulundurularak 57 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Havuzda yer alan maddelerin, Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Kuram temel alınarak kişisel, sosyal, ailevi ve eğitsel kategorilerde olması kararlaştırılmıştır. Bu kuramın ilkeleri işığında okul terkine yol açabilecek değişkenler belirlenmiş ve buna dayalı olarak ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur.

Ekolojik kuram bireyin davranışlarını ilişki içerisinde olduğu sistemlerle olan etkileşimleri bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Bu sistemler mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistemde bireyin doğrudan ilişki içinde bulunduğu aile, arkadaş, okul gibi faktörler yer alırken, mezosistem mikrosistem faktörlerinin birbirleri ile olan ilişkilerinden meydana gelir. Örneğin, aile özellikleri ile okul yaşantıları arasındaki etkileşimler, okul yaşantıları ile akran grupları arasındaki etkileşimler mezosistemi oluşturur. Daha somut bir örnek ile açıklamak gerekirse ebeveynleri tarafından reddedilen öğrenciler, öğretmenleri ile pozitif ilişkiler kuramayabilirler (Santrock, 1997).

Ekzosistem, bireyin aktif rol almadığı bir sosyal bağlamdaki yaşantıların bireyin başka bir bağlamdaki yaşantılarını etkilemesi ile meydana gelir. İşi gereği seyahat etmek durumunda kalan bir kadın çalışanın eşi ile evlilik çatışmaları yaşaması ve çocuğu ile ilişkisinin bundan etkilenmesi ekzosisteme örnek olarak verilebilir. Makrosistem, bireyin içinde yaşadığı değerler, davranış örüntüleri ve inançlar anlamına gelen kültürü kapsar. Son olarak kronosistem, sosyo-tarihsel koşullar, yaşam geçişleri ve değişimlerini kapsar (Santrock, 1997).

Ekolojik kuram açısından ele alındığında mikrosistemin okul terki davranışının oluşumunda önemli bir pay sahibi olduğu söylenebilir. Örneğin, bireyin eğitim hayatını takip etmeyen, yeterli düzeyde katılım sağlamayan ya da sorumluluk bilinci oluşturma konusunda çocuğa olumlu destek sunamayan aile ortamı ile öğrencinin okuldan uzaklaşmasını tetikleyen olumsuz akran ilişkileri okul terkinin önemli yordayıcıları olabilir. Aile içerisinde koşulsuz kabul duygusunu deneyimleyemeyen çocuğun olumsuz benlik saygısı geliştirmesi ve bunun sonucunda riskli davranışlar sergileyerek grup tarafından kabul edilme çabasına girmesi ya da bir diğer otorite figürü olan öğretmenlerle düşmanca ilişkiler sergilemesi mezosisteme örnek olarak verilebilir. Bu yaşantılar öğrenciyi derslerden ve okuldan uzaklaştırabilir ve nihayetinde okul terki ile sonuçlanabilir.

Oluşturulan 57 maddelik ölçek formu, uzman kanısı almak amacıyla üç farklı üniversitede görev yapan ve riskli davranışlar ile ölçme ve değerlendirme

konuları hakkında araştırmaları bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğretim elemanına gönderilmiştir. Uzmanlardan maddeleri “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerden alınan geribildirimler işığında ölçekten 23 madde çıkarılmış ve maddeler eylem çatısına göre yeniden yazılmıştır. Uzman görüşlerinden sonraki denem formunda 34 madde yer almıştır.

Kapsam geçerliğine yönelik olarak uzman kanısına başvurulduktan sonra ölçeğin Likert tipi olmasına karar verilmiş ve üçlü bir derecelendirme halinde düzenlenmiştir. Risk altındaki öğrencilerin psikolojik özellikleri hesaba katıldığında, okul terki, okulu bırakma vb. bir ölçek isminin katılımcıları olumsuz etkileyebileceği düşünölmüştür. Bu nedenle, Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) isminin kullanılması kararlaştırılmıştır.

### **3.2.1.2. OYÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler**

Uzman kanısı ile kapsam geçerliği incelenen ölçeğin yapı geçerliği için ölçeğin 34 maddeden oluşan uygulama formu geliştirilmiş ve İzmir'de okulu terk etmiş olan 454 bireye uygulanmıştır. Bu grup, uzun süre temas halinde kalması zor bir gruptur. Uygulamalar sırasında sık sık takip ve motive edilmeleri ihtiyacı doğmuştur. Bu bireylerden toplanan veriler, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda 25 maddeden oluşan nihai ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı ise Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanmıştır.

### **3.2.2. Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ)**

Gündelik sıkıntılar bireylerin gündelik yaşantısında görölen, bireyleri strese sokan, sinirlendiren durumlar olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2004 pp.122). Bu tür durumlar, lise sınavlarına hazırlanan 8. Sınıflar ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan lise öğrencileri tarafından sıklıkla yaşandığından dolayı araştırmacı tarafından bu gruba yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Yıldırım, 2004). Bu noktadan hareketle geliştirilen deneme formunda 54 madde yer almıştır. Bu maddelerin aile ile ilgili sıkıntılar (AİS), arkadaş ile ilgili sıkıntılar (ARS), öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar (ÖYS) ve geniş çevre ile ilgili sıkıntılar

(GÇS) olmak üzere dört alt ölçekten oluşabileceği düşünülmüştür. Cevapların, likert tipi beşli derecelendirme üzerinden verilmesi kararlaştırılmıştır. Buna göre seçenekler 5= Bana tamamen uygun ile 1 =Bana hiç uygun değil arasında değişmektedir. Her alt ölçekte bir adet ters maddenin bulunması planlanmıştır (Yıldırım, 2004).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için 729 kişiden veri toplanmıştır. Geçerlik analizi için yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanılmış ve benzer ölçekler olarak Beck Depresyon Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmıştır (Yıldırım, 2004).

Faktör analizi sonuçları ölçeğin çok faktörlü olduğu gibi genel bir faktöre de sahip olduğunu ortaya koymuştur. İki madde analizden çıkarılarak kalan 52 madde üzerinden yapı geçerliği analizleri gerçekleştirilmiştir. AİS alt ölçeği 14 maddeden oluşmuştur. Bu 14 madde üç faktör altında toplanmıştır. Üç faktör birlikte toplam varyansın %52 sini açıklamıştır. AİS'nin çok faktörlü olduğu gibi genel faktöre sahip olduğu da tespit edilmiştir. ARS alt ölçeği 11 maddeden oluşmuştur ve iki faktörlüdür. Bu iki faktör birlikte toplam varyansın % 47'sini açıklamıştır. ARS de hem çok faktörlü bir yapıya hem de genel bir faktör yapısına sahiptir. ÖYS alt ölçeği 20 madde içermiş olup dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu dört faktör birlikte toplam varyansın % 56'sını açıklamıştır. GÇS alt ölçeği yedi maddeden oluşmuştur. Bu maddeler iki faktör altında toplanmıştır. Bu iki faktörün birlikte toplam varyansın % 58'ini açıkladığı belirlenmiştir. GÇS'nin de diğer alt ölçekler gibi hem çok faktörlü bir yapıya hem de genel bir faktör yapısına sahip olduğu anlaşılmıştır (Yıldırım, 2004).

Benzer ölçekler geçerliği için 360 kişilik bir gruba Beck Depresyon Envanteri (BDE), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) uygulanmıştır. Sonuç olarak GSÖ ve alt ölçekleri ile 'nün BDE ve SKE ile pozitif yönde; ASDÖ alt ölçekleri ile negatif yönde anlamlı ilişkiler (Yıldırım, 2004) sergilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, GSÖ'nün ve alt ölçeklerinin geçerliğine ilişkin bir kanıt olarak ele alınabilir (Yıldırım, 2004).

GSÖ'nün güvenirliği alpha güvenirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik yöntemiyle incelenmiştir. GSÖ'nün tümü için Alpha: .91 olarak hesaplanmıştır.

AİS için bu oran. 83; ARS için .77; ÖYS için .83 ve GÇS için .75 olarak belirlenmiştir.

Test-tekrar test korelasyon katsayıları ise GSÖ için. 93 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar GSÖ'nün öğrencilerin gündelik sıkıntılarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, 2004). Bu araştırmada üçlü Likert derecelemesi kullanılmış olup GSÖ'den alınabilecek puanlar 52-156 arasında değişmektedir. Düşük puanlar az miktarda sıkıntıya, yüksek puanlar çok miktarda sıkıntıya işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin örnekler Ek 2'de yer almaktadır.

### **3.2.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği**

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşmakta ve Likert tipi dördümlü dereceleme üzerinden yanıtlanmaktadır. Dereceleme "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Ölçekte yer alan 10 maddenin beş tanesi olumlu, diğer beş tanesi ise olumsuz içeriğe sahiptir. Ölçekten alınan puanlar 10 ile 40 arasında değişmektedir. Rosenberg (1979, akt. Chubb, Fertman ve Ross, 1997) iki grup üzerinde test-tekrar test çalışmaları yapmış ve .85 ile .83 korelasyon katsayısı hesaplamıştır. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılarak incelenen benzer ölçekler geçerliği .60 korelasyon katsayısı üretmiştir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Çuhadaroğlu (1985), tarafından gerçekleştirilmiştir. Çuhadaroğlu psikiyatrik görüşme puanları ile RBSÖ arasında. 71 korelasyon katsayısı hesaplamıştır. Test -tekrar test korelasyon katsayısı ise .75 olarak saptanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek benlik saygısına, düşük puanlar düşük benlik saygısına işaret etmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin benlik saygısını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna kanıt olarak sunulabilir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinde yer alan bazı maddelere Ek 3'te yer verilmiştir.

### **3.2.4. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda, katılımcıların ebeveynlerin ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf

düzeyi, ebeveyn sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu göç, okul değişikliği, boşanma, ebeveynlerin iş durumu, okul dışında bir işte çalışma kardeş sayısı, okul başarısı, devamsızlık oranı ve sınıf tekrarı ile ilgili verilerin elde edilmesine olanak tanıyacak sorular yer almıştır. Ek 4'te Kişisel Bilgi Formunda yer alan örnek sorular sunulmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

OYÖ'nün geliştirilmesi ve asıl analizlerin yapılması için İzmir ili merkez ilçelere bağlı genel liselerden veri toplama işlemlerine yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır. OYÖ'nün güvenilirlik ve geçerlik analizleri için örgün eğitimi terk etmiş olup mesleki açık öğretim programlarına devam eden öğrencilerden veri toplanmıştır. Bu veri toplama işlemleri, bu öğrencilerin yüz yüze eğitim gördükleri hafta sonu dersleri esnasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasında öğrencilere çalışmanın amacı belirtilmiş ve lise eğitimi görürken disiplin, kendi isteği, sınıfta kalma nedenlerinden dolayı okuldan ayrılan öğrencilerin ölçeklere cevap vermesi istenmiştir.

Okul terkini yordayan değişkenlerin tespit edilmesine yönelik verilerin toplanabilmesi için belirlenen ve İzmir ili Bayraklı ve Karşıyaka ilçelerinde yer alan üç resmi ortaöğretim kurumunun okul idaresi ve psikolojik danışma ve rehberlik servisi ile iletişim kurularak işbirliği içinde ölçeklerin uygulanabilmesi için uygun tarih ve saatler kararlaştırılmıştır. Kararlaştırılan tarihlerde veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının cevaplanması ortalama olarak 30 dakika sürmüştür.

Öğrencilere veri toplama araçlarının uygulanması idare ve psikolojik danışma ve rehberlik servisi ile işbirliği içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen dokuz, on ve on birinci sınıflara, uygulama öncesinde ölçekler ve kişisel bilgi formu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, araştırmanın amacı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüş ve öğrencilerin samimi cevaplar vermeleri ve çalışmaya gönüllü olarak katılmaları için uygulamaya katılmanın gönüllülüğe dayalı olduğunu ve sonuçların gizli kalacağını, bu nedenle ad-soyadı gibi

kendilerine ait kişisel bilgi yazmalarına gerek olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır hale getirilecektir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında iki örneklemden, üç çalışma grubundan veri elde edilmiştir. Birinci örneklem son bir ortaöğretim kurumunda eğitim alırken okulu terk etmiş olan bireylerden oluşmuştur. İkinci örneklem, halihazırda lise dokuz, on ve on birinci sınıflarında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

### **3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi**

Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler, nitel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Görsel kayıtlar ile ses kayıtları deşifre edilmiş ve her bireyin aynı soruya verdiği cevaplardaki ortak kelimeler ve anlam grupları belirlenerek frekans analizi uygulanmıştır.

Nitel verilerin analizi için SPSS 17.0 ve LISREL istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir. Veri toplama araçlarına verilen yanıtlar kodlanarak SPSS programına girilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin test edilmesi amacıyla çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, okul terki riskini yordayan faktörleri belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları ile bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. İlk olarak Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) hakkındaki bulgular ve tartışmalar sunulmuştur. Daha sonra nitel veri analizleri, son olarak da çoklu regresyon analizi sonuçları sunularak tartışılmıştır. Verilerin sunumu, uygun olduğu durumlarda grafik ve tablolar ile desteklenmiştir. Daha sonra analiz sonuçları okul terki literatürü ışığında tartışılmıştır.

### 4.1. Okul Yaşantıları Ölçeğinin (OYÖ) Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Bu kısımda öncelikle OYÖ'nün geçerliğine ilişkin bulgular ve tartışmalar; sonra da güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular ve tartışmalar sunulmuştur.

#### 4.1.1. OYÖ'nün Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerlik çalışmaları, kapsam ve yapı geçerliği yöntemleri ile incelenmiştir. Aşağıda bu çalışmalara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

##### 4.1.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği kapsamında uzman kanısına başvurulmuştur. Bu amaçla 57 maddeden oluşan bir deneme formu farklı devlet üniversitesinden birer olmak üzere toplam üç öğretim elemanının ölçek hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu amaçla, uzmanlardan maddeleri, okul terki yansıtmadıkları kriterine göre gruplandırmaları ve düzeltme önerileri istenmiştir.

Ayrıca, maddelerin ifade biçimleri ve gramer yapılarına ilişkin de geribildirimler alınmıştır. Bu geribildirimler ışığında, 57 maddelik havuzdan 23 madde çıkarılmıştır. Maddeler, dil ve yazım kurallarına göre yeniden gözden geçirilmişlerdir.

##### 4.1.1.2. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile değerlendirilmiştir. OYÖ için KMO değeri .77 olarak saptanmıştır. Bu değer, faktör analizi için örneklem



yeterliliği koşulunun karşılandığını göstermektedir (Hair ve ark., 2007). Bartlett testi ise .00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyon bulunduğunu göstermektedir (Hair ve ark., 2007). Sonuç olarak, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu kanıtlamıştır.

Bu testlerden elde edilen sonuçlar ortaya konulduktan sonra OYÖ için Principal Component Analysis faktör çıkarma yöntemi ve varimax eksen döndürme tekniği kullanılarak açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Madde faktör yük değerinin .40 ve daha yüksek olması istenmektedir (Kline, 2000; Tabachnik ve Fidel, 2001, Field, 2005).

Bu çalışmada faktör yükleri .40'ün üstünde olan maddeler analize dahil edilmiş ve iki faktöre birden giren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde 1, 2, 3, 13, 16, 20, 21, 30 ve 32 bu nedenlerle ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük yedi faktör bulunmuştur (Kaiser, 1960; akt., Field, 2005). Benzer bir sonuç Ek 5'de verilen scree plot grafiğinde de görülmektedir. Bu faktörlerin açıkladıkları varyans sırasıyla % 10.39, % 10.18, % 9.57, % 9.47, % 9.19, % 6.62 ve % 8.00'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 63.43'tür.

**Tablo 4.1: OYÖ'ye ilişkin Madde Faktör Yükleri**

OYÖ							
Madde	Faktör 1 (DSD)	Faktör 2 (OAI)	Faktör 3 (OOT)	Faktör 4 (KGÇ)	Faktör 5 (AGOT)	Faktör 6 (ET)	Faktör 7 (DÖ)
M25	.71						
M23	.65						
M24	.62						
M28	.57						
M29	.48						
M18		.77					
M19		.72					
M27		.58					
M14			.68				

M17	.62		
M31	.60		
M9	.54		
M26	.51		
M33		.75	
M10		.60	
M4		.59	
M7		.57	
M11			.75
M12			.72
M22			.60
M15			.45
M6			.76
M5			.72
M34			.70
M8			.69

---

Birinci faktör “Düşük Sosyal Destek (DSD)” olarak adlandırılmıştır ve beş maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, “Evimizde huzur yok.”, “Anne-babam okul hayatıyla ilgilenmiyorlar.”, “Anne-babam öğretmenlerimle yeteri kadar iletişim içinde değiller.”, “Öğretmenlerim sorunlarımla ilgilenmiyorlar.” ve “Okula kendimi yabancı gibi hissediyorum.” olup faktör yükleri .48 - .70 arasında değişmiştir.

“Olumsuz Akran İlişkileri (OAI)” olarak adlandırılan ikinci faktör ise üç maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, “Arkadaşlarım beni önemsemiyorlar.”, “Okuldaki arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum.” ve “Okulda kendimi güvende hissetmiyorum.” olup faktör yükleri .58 – .77 arasında değişmiştir.

Üçüncü faktör “Okula Yönelik Olumsuz tutumlar (OOT)” olarak adlandırılmıştır ve bu boyut beş maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, “Yakın arkadaşlarımdan bazıları okulu bırakmak istiyor.”, “Arkadaşıma uymak için okulu asıyorum.”, “Okuldaki disiplin uygulamaları adil değil.”, “Sık sık disiplin kurallarına aykırı

davranışlarda bulunurum.” ve “Okulda alacağım eğitimin bana bir şey kazandırmayacağına inanıyorum.” olup faktör yükleri ise .51 -.68 arasında değişmiştir.

“Kendini Geri Çekme (KGÇ)” olarak adlandırılan dördüncü faktör ise dört maddeden oluşmuştur ve bu maddelerin faktör yükleri .56 -.75 arasında değişmiştir. Bu maddeler şöyle sıralanabilir: “Sınıfların çok kalabalık olmasından rahatsız oluyorum”, “Yakın arkadaşlarım okul etkinliklerine hiç katılmazlar”, “Okuldayken kendimi değerli hissetmiyorum.” ve “Okuldayken kendimi yalnız hissediyorum”.

Beşinci faktör “Akran Grubunun Okula Yönelik Tutumları (AGOT)” olarak adlandırılmıştır ve dört maddeden oluşmuştur; bu maddelerin faktör yükleri .45 - .74 arasında değişmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler ise şunlardır: “Yakın arkadaşlarımla notları düşük”, “Yakın arkadaşlarımla çoğu disiplin kurallarına aykırı davranışlar sergiliyorlar”, “Kalabalık bir ailede yaşıyorum” ve “Yakın arkadaşlarımla okulu gereksiz buluyorlar”.

Altıncı faktör ise “Eğitime Yönelik Tutumlar (EYT)” olarak adlandırılmıştır ve iki maddeden oluşmuştur; bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .72 - .75 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörde yer alan maddelerin, “Okulda başarılı olmak benim için önemli değil.” ve “Eğitime devam etmem benim için önemli değil.” olduğu saptanmıştır.

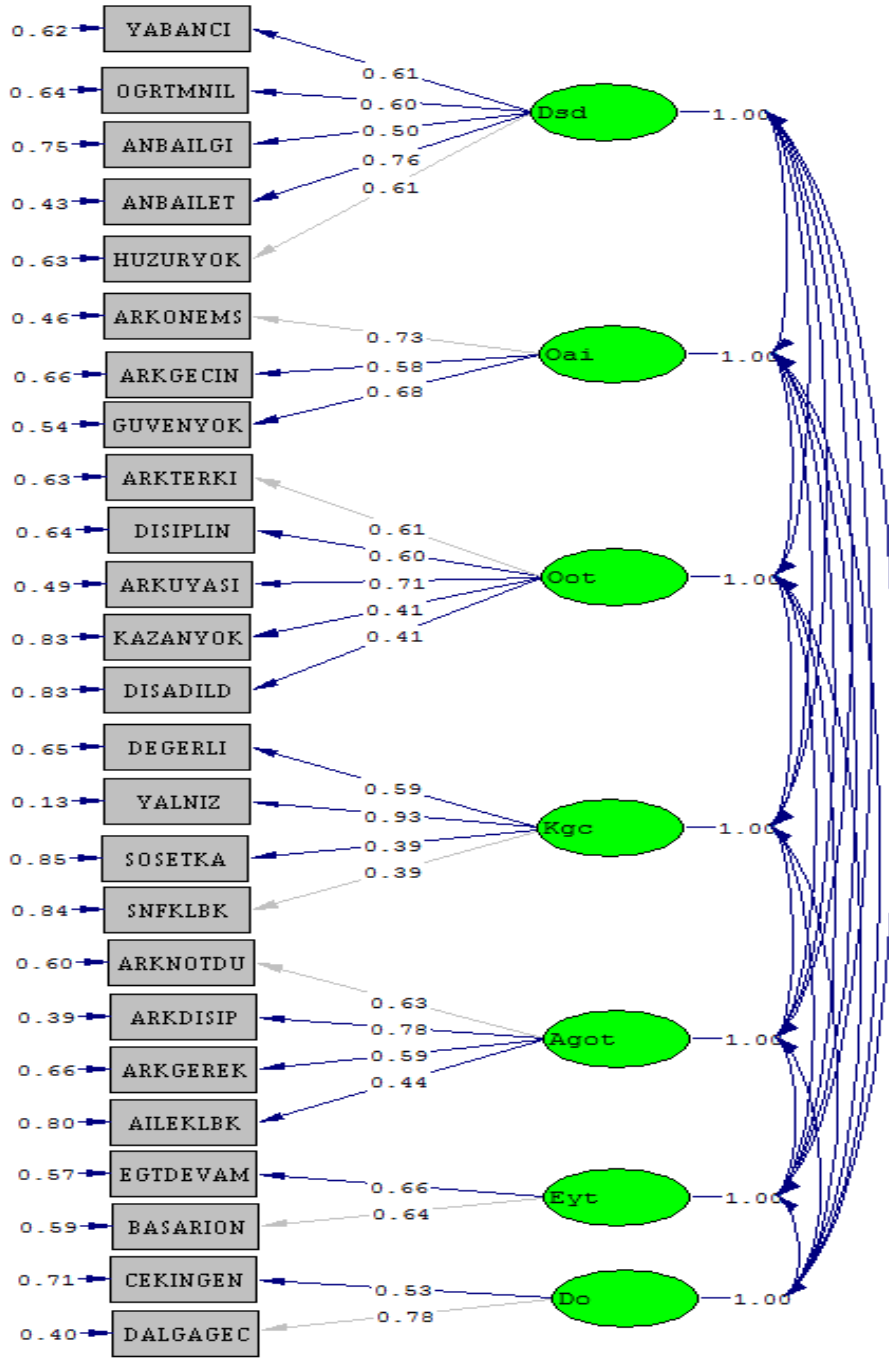
Son faktör olan yedinci faktör ise “Düşük Özsaygı (DÖ)” olarak adlandırılmış olup iki maddeden oluşmuştur. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .68 - .70 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörde yer alan maddeler ise şunlar olduğu anlaşılmıştır: “Okulda sürekli benimle dalga geçiyorlar.” ve “Okuldayken çok çekingenim”.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yedi faktörün yapısal geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi yöntemi (DFA) ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, genelde açımlayıcı faktör analizinden uygulanmaktadır (Maruyama, 1998). Şimşek (2007), bu uygulamaların ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamalarında etkili sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Çünkü bu sonuçlar,

ölçekle ilgili ne tür değişiklik ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğine dair öneriler sunar.

Bu araştırmada daha önce uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda üretilen yedi faktörlü ölçme modeli, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi aracılığı ile test edilmiştir. Şekil 4.1, ölçekte yer alan maddelerin, açımlayıcı faktör analizi sonucunda saptanan faktörlerle ilişkilerini sunmaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üretilen uyum istatistiklerinin, diğer bir ifadeyle teorik beklentilerle veriler arasındaki uyum derecesinin, belli değer aralıklarında olması beklenir. Öncelikle  $X^2$  değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen katsayının beş ve altında olması, modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu anlamına gelir (Şimşek, 2007). Bunun yanısıra uyum iyiliği için başvurulabilecek katsayılar CFI, RMR ve SRMR'dir.



**Şekil 4.1: Okul Yaşantıları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Şekil 4.1'de yer alan alt boyutlardaki maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Kendini Geri Çekme faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .15 – .87; Eğitime Yönelik Tutumlar faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .41 – .43; Düşük Özsayıgı faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .29 – .60; Okula Yönelik

Olumsuz Tutumlar faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .17 – .51; Akran Grubunun Okula Yönelik Olumsuz Tutumları faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .20 – .61; Akran İlişkileri faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .34 – .54; Yetersiz Sosyal Destek faktöründe madde faktör yüklerinin ( $\lambda$ ) .25 – .57 aralığında değiştiği hesaplanmıştır.

Bu katsayılar, her bir maddenin ilişkili olduğu faktöre ait varyansın ne kadarlık kısmını açıkladığını göstermektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları ise -.06 -.13 aralığındadır.

Ölçme modelinin genel uyum katsayıları  $\chi^2_{254}=1833,29$ ;  $p=0.00$ ;  $\frac{\chi^2}{sd}=4.05$ .  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu katsayı beş ve altında olduğu için modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. CFI= .81, RMR= .04 ve SRMR= .08 olarak hesaplanmıştır. RMR ve SRMR değerlerinin .8'in altında olması kabul edilebilir bir uyum düzeyine işaret etmektedir. Ayrıca bağımsızlık modeli (sırasıyla 8652.27 ve 8780.23) ve doymuş model (650.00 ve 2313.38) değerlerinden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu değerler ve maddelerin faktör yükleri, modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007).

#### **4.1.2. OYÖ'nün Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

Bu araştırmada OYÖ'nün güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .87 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yedi faktörü için de Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, birinci faktör için Cronbach Alpha katsayısının .75; ikinci faktör için .70; üçüncü faktör için .67; dördüncü faktör için .63; beşinci faktör için .69; altıncı faktör için .59 ve yedinci faktör için .55 olduğu saptanmıştır.

#### **4.1.3. OYÖ'nün Puanlanması ve Yorumlanması**

OYÖ, 25 maddeden oluşan, üçlü derecelendirmeli (3=doğru, 2=kısmen doğru, 1=yanlış) kendini anlatma türünde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75 iken en düşük puan ise 25'tir. Ölçek maddeleri, hem yedi faktör altında

hem de tek boyutta toplanmıştır. Bu nedenle, ölçekten elde edilecek toplam puanlar kullanılabilir.

Ölçekten yüksek puan almak okul terki riskinin yüksek oluşuna işaret ederken düşük puan almak ise okul terki riskinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Hem bireysel hem de grup halinde uygulanabilen ölçeğin ortalama cevaplandırılma süresi ise 10 dakikadır.

OYÖ ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, ölçeğin lise öğrencileri tarafından yanıtlanmasının geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca uygulanması ve değerlendirilmesi kısa sürdüğü, okul terk etmiş öğrenci grubunun özelliklerine uygun olduğu için kullanışlı bir ölçme aracı olan OYÖ'nün geliştirilmesiyle, okul terki ile ilgili Türkiye literatürüne önemli bir katkı sağlanmıştır. Ölçekte yer alan madde örnekleri EK 1'de yer almaktadır.

#### **4.2. OYÖ'nün Geliştirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Öncelikle okul terki riskini ölçmek amacıyla geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ), okul terki ile ilgili Türkiye literatüründe önemli bir eksikliği giderdiği düşünülmektedir. Ölçeğin madde havuzunun geliştirilmesi sürecinde, okulu terk etmiş 24 kişi ile yapılan yüzyüze görüşmeler, önemli ve güvenilir bir veri kaynağı olmuştur. Aynı şekilde, ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle sınanan yapı geçerliği çalışmaları için ulaşılan grup, okulu terk etmiş bireylerden oluşmuştur. Dolayısıyla, Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) gerçekten de ölçtüğü yapıyı yani okul terkini somut olarak sergilemiş olan bireylerden toplanan verilere dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu anlamda ölçeğin işlevsel ve ölçmek üzere hazırlandığı amacına

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, OYÖ'nün, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir. Hem faktörler hem de ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha değerleri kabul edilebilir düzeylerde çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yedi faktörün kavramsal içeriği düşünüldüğünde bu bulguların yurtdışında yapılan çalışma bulgularıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Bu faktörler incelendiğinde Kendini Geri Çekme, Düşük Özsaygı ve Eğitime Yönelik Tutumlar faktörlerinin kişisel; Okula Yönelik Olumsuz Tutumlar ve Akran Grubunun Okula Yönelik Tutumları faktörleri

çevresel; Olumsuz Akran İlişkileri, Yetersiz Sosyal Destek faktörleri ise aile-sosyal kategoriler olarak değerlendirilebilir (Alexander ve ark., 1997; Battin-Pearson ve ark., 2000; Brewster ve Bowen, 2004; Duckenfield, 1998; Gleason ve Dynarski, 1998; Goldsmith ve Wang, 1999; Janosz ve ark., 1997; Jimmerson ve ark., 2000; Pirog ve Magee, 1997; Rumberger ve ark., 1990).

Okul terki kavramının yapısını oluşturan kişisel, çevresel ve aile-sosyal değişkenler, Problem Davranış Teorisi (PDT) (Jessor, 1992) tarafından da desteklenen bir bulgudur. Bu teoriye göre, ergenlerin riskli davranışlarının psiko-sosyal bağlamda ele alınması gerekir. Psiko-sosyal bağlam, davranış bozukluklarının göstergelerini ve problem davranışları daha iyi anlamak için çok boyutlu ve kapsamlı bir zemin sunar (Donovan, Jessor ve Costa, 1999). PDT riskli davranışı, tek bir değişkenle açıklamaktan ziyade bireyde ve dört sosyal bağlamda yer alan risk faktörleri ile koruyucu faktörlerin etkileşimi ışığında inceler. Bu dört sosyal bağlam, aile, okul, akran grubu ve çevredir (Jessor ve ark., 2003). Dolayısıyla ergen davranışı, bu beş bağlamın etkileşimi ile belirlenir. Bu birbirinden farklı ancak içiçe geçmiş olan bağlamlar, kişilik sistemi, algılanan sosyal çevre ve davranış sistemi olmak üzere üç sistem şeklinde açıklanmaktadır.

Jessor (1991) ve Jessor ve ark. (2003) yaptıkları son çalışmalarla birlikte Problem Davranış Teorisine üç risk faktörü ve üç de koruyucu faktör grubu eklemişlerdir. Risk faktörleri, ergenin problem davranışı sergileme olasılığını arttıran faktörlerdir. Bu faktörler, rol model riskleri (aile, akran, okul ve çevrede çocuk için sağlıklı modellerin bulunması), fırsat riskleri (riske maruz kalma olasılığı örneğin çete üyesi olma) ve yatkın olma risklerinden (stres, depresyon, düşük benlik saygısı ve başarılı bir hayata ulaşmak için giden yolların tıkalı olduğu algısı gibi kişisel özellikler) oluşmaktadır. Öte yandan koruyucu faktörler, ergene kişisel ve sosyal kontrol, çevresel sosyal destek ve pozitif davranış örnekleri sunarak ergenin problem davranışı sergileme olasılığını azaltır. Bu faktörler ise modellerin koruyuculuğu (sağlıklı ve uyumlu davranış örnekleri gösteren aile ve akran modelleri); kontrol koruyuculuğu (bireysel düzeyde problem davranışı tolere edememe, ebeveyn veya aile kontrolü, akran ve arkadaş kontrolü, okul kontrolü ve çevre kontrolü); destek koruyuculuğu (aile,



akran, arkadaş, öğretmen ve çevre desteği). Bu risk ve koruyucu faktörler birlikte problem davranıştaki varyansı açıklar (Costa, Jessor ve Turbin, 1999).

Dolayısıyla açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yedi faktörden Kendini Geri Çekme, Düşük Özsaygı ve Eğitime Yönelik Tutumlar faktörlerinin kişisel özelliklerden oluşan yatkın olma risklerini içerdiği söylenebilir. Okula Yönelik Olumsuz Tutumlar ve Akran Grubunun Okula Yönelik Tutumları faktörlerinin de rol model riskleri ile yatkın olma riskini oluşturduğu ifade edilebilir. Son olarak Olumsuz Akran İlişkileri, Yetersiz Sosyal Destek faktörlerinin de fırsat riskleri ile yatkın olma risklerini barındırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak okul terki kavramı, yukarıda değinilen yedi faktörlü bir yapı olup her bir faktörün içerdiği risklerin etkileşimi sonucunda oluştuğu belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle, düşük özsaygı ve eğitime yönelik olumsuz tutumlar öğrencide okula karşı olumsuz tutumların oluşmasını tetikleyebilir. Okula karşı olumsuz tutumlar da, öğrenciyi benzer özellikler taşıyan arkadaş grubu ile birlikte olmaya yönlendirebilir. Bu yaşantılar öğrenci için stres ve kaygı vericidir. Bu stresi ile etkili ya da sağlıklı bir şekilde başa çıkmada zorlanan öğrenci yeterli düzeyde sosyal destekten de yoksun olduğunda okulu terki riski ile karşı karşıya gelebilir.

#### **4.3. Nitel Verilere İlişkin Bulgular**

Bu kısımda, bir genel lisede eğitim görmekte iken okulu terketmiş olan 24 birey ile yapılan yüzyüze görüşme sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların altısı kız, 18'i erkektir. Bu bireyler ile okul terki kararlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelere ilişkin görsel kayıtlar tutulmuştur. Görüşmelere ilişkin görsel kayıtlar deşifre edilerek nitel analizler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler esnasında okul terkinin nasıl meydana geldiğini, ne tür değişkenlerin bu süreci etkilediğini, katılımcıların değerlendirmelerini anlamak amacıyla çeşitli sorular yöneltmiştir. Görüşmeler yarı-yapılandırılmış formlar aracılığı ile yürütülmüştür. Bu sorulara verilen yanıtların sıklığının hesaplanmasıyla temalar oluşturulmuştur. Bu noktadan hareketle yapılan işlemin adının içerik analizi, uygulanan yöntemin de tümevarım olduğu belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcıların 6'sı (% 25) kız, 18'i (% 75) erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu grupta yapılan görüşmelerde, okul terkinin nasıl oluştuğu ve hangi değişkenlerden etkilendiğine yönelik veriler elde edilmiştir.

**Tablo 4.2: Okul Terki Davranışına İlişkin Nitel Analiz Sonuçları**

Sorular	Yanıtlar	Frekans
<b>Sence okulu bırakmanın nedenleri nelerdir?</b>	Notlar düşük	10
	Sınıfta kalmak	6
	Arkadaş etkisi	6
	İsteksizlik	4
	Derslere karşı ilgisizlik	3
<b>Okulu bırakmayı ne zaman düşünmeye başladın?</b>	Lise 1'in sonunda	8
	Sınıfta kaldıktan sonra	5
	1. Dönem sonunda	4
	Lisenin başında	4
<b>Okulu ne zaman bıraktın?</b>	Lise 1'de sınıfta kalınca	15
	Lise 1'in 1. döneminin başında	3
	Lise 1'in 2. Döneminde	3
	Lise 1'in 1. döneminin sonunda	2
<b>Okulu bırakmana ailenin tepkisi ne oldu?</b>	Bir kez daha dene	6
	Sen bilirsin dediler	4
	Dersler kötüyse bırak	3
	Önce karşı çıktılar sonra bıraktılar	3
	Kızdılar	3
	İkna etmeye çalıştılar	3
<b>Ne olsaydı okulu bırakmazdın?</b>	Başarılı olsaydım	11

	Arkadaş ortamı iyi olsaydı	9
	Sınıfı geçseydim	3
	Maddi durum iyi olsaydı	2
<b>Şimdi olsa yine okulu bırakır mıydın?</b>		
	Kesinlikle bırakmazdım	16
	Pişmanım	3
	Bırakırdım	2
<b>Okul dışındaki hayatın sana çekici gelen yanları nedir?</b>		
	Çekici bir tarafı yok	8
	Çalışıyorum	6
	Okul daha rahat	6
	Okulda arkadaşlık var	5
	Bir işim var	3

Tablo 4.2 incelendiğinde Türkiye’de okulu terk etmenin nedenleri olarak katılımcılar, en sık “Akademik başarısızlık, ders notlarının düşük olması, sınıfta kalma, “Arkadaşların olumsuz etkileri” ve “Düşük motivasyon”u göstermişlerdir. Okulu terketme kararının ne zaman verildiği incelendiğinde “9. Sınıfın sonu”, “9. Sınıfın 1. Döneminin sonu” ve “Sınıf tekrarı”nın en sık periyotlar olduğu tespit edilmiştir. Okulu terketme kararının uygulandığı dönem incelendiğinde ise özellikle “9. Sınıfta sınıf tekrarı yapma”, 9. Sınıfın 2. Dönemi” okul terkinin en sık gerçekleştirildiği dönemler olmuştur.

Okul terki davranışına ailesinin verdiği tepki incelendiğinde ise “Bir kez daha dene”, “Sen bilirsin”, “Derslerin kötüyse okulu bırak” tepkilerinin en sık verilen tepkiler olduğu anlaşılmıştır. Ne farklı olsaydı okulu terk etmezdin? Şeklinde sorulan soruya katılımcıların en sık verdiği yanıtlar “başarılı olsaydım”, “sınıf tekrarı yapmasaydım”, “arkadaş ortamına uymasaydım” olmuştur.

Katılımcıların okul terki davranışlarına yönelik değerlendirmelerini almak üzere yöneltilen “Şimdi olsa yine okulu terk eder miydin?” sorusuna en sık verilen cevaplar, “Kesinlikle bırakmazdım”, “Pişmanım” şeklindedir. Okul dışındaki

hayatın öğrencilere çekici gelen ve onları okulu terk etmeye yönelten faktörleri belirlemek amacıyla sorulan soruya en sık verilen yanıtlar: “Okul dışındaki hayatın çekici bir yanı yok”, “Okul hayatı daha rahat”, “Okuldaki arkadaşlık ortamı daha güzel” ve “Bir işim var, çalışıyorum”.

#### **4.4. Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması**

Okulu terk etmiş öğrencilerin bu davranışlarının nedeni olarak en çok akademik başarısızlık ve arkadaş sıkıntılarını göstermişlerdir. Bu yurtdışında gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları ile tutarlı bir bulgudur. Örneğin, Dohn (1991), Danimarka’da lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada okul terkini manidar olarak yordayabilecek psikolojik, sosyolojik ve pedagojik faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul terki ile sadece akademik başarısızlık ve düşük motivasyon arasında ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla akademik başarısızlık ve düşük motivasyonun okul terkini yordadığı bulgusu, neredeyse tüm araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir.

Akademik başarısızlığın birden fazla nedeni olabilir. Bu nedenler, akademik becerilerden yoksun olmak, okul dışında bir işte çalışmak zorunda kalındığı için ödevlere yeteri kadar zaman ayıramamak, öğrenme bozuklukları, kaygı, depresyon ve stres gibi psikolojik özellikler, öğretmenlerle olumsuz ilişkiler ve motivasyon düşüklüğü olabilir. Dolayısıyla, akademik başarısızlık, aslında çeşitli faktörlerden kaynaklanan bir sonuçtur.

Okul terkine yönelik kararın verildiği ve bu kararın uygulandığı sınıf düzeyinin dokuzuncu sınıf olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ile ilgili olarak dikkati çeken nokta, dokuzuncu sınıfta yaşanan akademik başarısızlık sonucu öğrenciler okulu terk etmeyi bir çözüm olarak görmektedirler.. Gerçekten de öğrenci akademik notlarının düşük olduğunu görünce umutsuzluğa düşmektedir. Bu umutsuzluk duyguları, etkili başa çıkma mekanizma ve becerilerinin yokluğuyla birlikte büyüyerek çaresizliğe dönüşebilmektedir. Ayrıca dokuzuncu sınıfta yaşanan sınıf tekrarı da okul terki kararının verilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Ergenlerin olgunluk ve gelişim düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu durum öğrencilerin liseye uyum sağlama hızlarını etkiler (Patton ve Viner, 2007).

Liseye geçiş bir çok olarak adlandırılmış (Heck ve Mahoe, 2006; Langenkamp, 2010) ve bu geçişin öğrencilerin akademik notları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ifade edilmiştir.

Başka araştırmacılar da dokuzuncu sınıfa geçişin zor olduğunu ve bu zorluğun akademik başarının düşmesi ve düşük özsaygı ile sonuçlanabileceğini belirtmişlerdir (Cantin ve Boivin, 2004). Özellikle dokuzuncu sınıf öğrencisine yönelik akademik, organizasyonel ve sosyal taleplerin artması ve de bu artışa rağmen bu becerilerden yoksun olan ya da bu becerilere ulaşma konusunda sosyal destek alamayan öğrenciler için durum daha da zorlaşmaktadır (Somers, Owens ve Piliawsky, 2009). Okul terki, öğrencinin karşılamakta güçlük çektiği bu taleplerin gerçekleşememesinin en dramatik sonuçlarından biridir.

Bu nedenle dokuzuncu sınıfa geçiş ve dokuzuncu sınıfta sınıf tekrarı, öğrencide kaygı, stres, geleceğe yönelik umutsuzluk, düşük özsaygı ve depresyonu tetikleyen yaşantıların yoğun yaşandığı bir dönem olabilir. Bu zorlu yaşantıların ve stres verici olayların üstesinden gelebilmek için ihtiyaç duyulan başaçıkma becerilerine sahip olmaması, öğrenciyi okuldan uzaklaştırıcı bir rol oynayabilir.

Öğrencileri okulda tutacak diğer bir ifadeyle okul terkini engelleyecek faktörlerin akademik başarı ve olumsuz akran etkisi ile başaçıkma olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun Problem Davranış Teorisi açısından tartışılması daha açıklayıcı olabilir. Çünkü, okul terkinin engellenmesi riskli davranışın meydana gelme olasılığın azaltan ve ergenin daha uyumlu ve kabul edilebilir davranışlar sergilemesini kolaylaştıran koruyucu faktörler aracılığı ile mümkündür. Problem Davranış Teorisinde akran rol modeli, problem davranış sergilemeye dair kişisel olarak tolerans göstermeme, ebeveyn takibi ve ebeveyn ve ğretmen ilgisi şeklinde ortaya çıkan sosyal destek koruyucu faktörleri ergenin uyumsuz davranış sergilemesini engelleyebilir. Örneğin, akademik becerileri sahip olmayan bir ğrenci, okulda öğrendiklerini düzenli olarak tekrarlayan, okula gelmeden önce derslere hazırlık yapan, zaman planlaması yapan bir arkadaşından etkilenerek benzer becerileri edinebilir ve akademik başarısını yükseltebilir.

Ebeveynlerin sunduğu sosyal destek ve öğrenci davranışını kontrol etme miktarı da bir diğer koruyucu faktör olabilir. Çünkü okulu terk etmiş öğrencilerin ebeveynlerinin bu davranışlarına verdiği tepkiler incelendiğinde çoğunlukla kararı öğrenciye bırakan ve net ve belirgin olmaktan ziyade gevşek tepkiler olduğu görülmüştür. Risk altındaki veya risk grubundaki bir öğrencinin, gerçekçi kararlar vermesi beklenemez. Çünkü okul terki riski taşıyan bir öğrenci, geleceğe yönelik karamsar duygular içinde olabilir ve bunun bir sonucu olarak düşük özsaygı ve çaresizlik duyguları yaşıyor olabilir. Bu yoğun ve olumsuz duyguların etkisi altında, öğrenci mevcut durumunu değerlendirerek geleceğe yönelik planlamalar yapma ve bunları uygulama becerilerine hem sahip olmayabilir hem de bunları kullanamayabilir. Bu nedenle, ebeveynlerin daha net kurallar koymasđ ve öğrenciyi takip etmesi, okul terkinin engelleyebilecek koruyucu bir faktör olarak işleyebilir. Ebeveynlerden çeşitli yollarla alınan sosyal destek de benzer bir rol oynayabilir (Amstutz ve Sheared, 2000; Burtman, 1990).

Manitoba Department of Education and Training (1994) okul konusunda öğrenciye verilen ebeveyn desteğinin, onun akademik benlik saygısını güçlendirebilir, öz-disiplin kazanmasını sağlayabilir ve uzun süreli plan yapma becerilerini geliştirebilir. Öte yandan çocuğun eğitimini tamamlamasına yönelik zayıf ebeveyn tutumları, okul terkinin tetikleyen bir risk faktörü olabilir. Ebeveynlerden alınan sosyal destek ya da uygun rol model, riskli davranışın oluşmasını engelleyen bir koruyucu faktör olabilir.

#### **4.5. Nicel Verilere İlişkin Bulgular**

Bu kısımda okul terki riskinin ölçmek amacıyla uygulanan Okul Yaşantıları Ölçeğine (OYÖ) yönelik betimleyici istatistikler ile okul terkinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

##### **4.5.1. Okul Yaşantıları Ölçeği Betimleyici İstatistikleri**

Daha önce de belirtildiği gibi okul terki riskini ölçmek üzere katılımcılara, araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ), Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi

Formundan oluşan bir batarya uygulanmıştır (N=906). Uygulamalar, bir Anadolu lisesi, bir genel lise ve bir meslek lisesinin dokuz, on ve on birinci sınıfına devam eden 906 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Okul Yaşantıları Ölçeğinden (OYÖ) elde edilen puanlara dayalı olarak en sık sergilenen okul terki göstergelerinin ölçekte yer alan Madde 8, 7, 24, 23,1, 10 ve 17 olduğu tespit edilmiştir (N=906). “Yakın arkadaşlarımla notları düşük”, “Yakın arkadaşlarımla okul etkinliklerine hiç katılmazlar”, “Sınıfların çok kalabalık olmasından rahatsız oluyorum”, “Okuldaki disiplin uygulamaları adil değil”, “Okuldayken kendimi değerli hissetmiyorum”, “Yakın arkadaşlarımdan bazıları okulu bırakmak istiyor”, “Anne-babam öğretmenlerle yeteri kadar iletişim içinde değil” maddelerinin en çok işaretlenen maddeler olduğu anlaşılmıştır (Tablo 3.2).

Madde içerikleri incelendiğinde okul terkinin öğrenciyi olumsuz etkileyen okul uygulamaları, yakın arkadaş grubunun öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri ve etkisiz-sağlıksız anne-baba pratikleri gibi dışsal nedenlerinin ön plana çıktığından söz edilebilir.

Ayrıca, Okul Yaşantıları Ölçeğinden (OYÖ) elde edilen puanlara dayalı olarak ortalaması en düşük olan okul terki göstergelerinin ölçekte yer alan Madde 2, 3, 6 ve 25 olduğu tespit edilmiştir (N=906). Bu maddelerin ise “Eğitime devam etmem benim için önemli değil.”, “Okulda başarılı olmak benim için önemli değil.”, “Sık sık disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunurum.” ve “Okulda sürekli benimle dalga geçiyorlar.” olduğu saptanmıştır.

Ortalaması en düşük maddeler ile en yüksek maddeler arasında bir uyum olduğundan bahsedilebilir. Diğer bir ifadeyle ortalaması en yüksek maddeler okul terki riskinin, öğrenciyi olumsuz etkileyen okul uygulamaları, yakın arkadaş grubunun öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri ve etkisiz-sağlıksız anne-baba pratikleri gibi dışsal nedenler tarafından belirlendiği söylenebilir.

Ortalaması en düşük yani öğrencilerin katılmadığı maddeler de öğrencinin kendisinden kaynaklanan ve eğitimi ve okulu önemsememe, disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunma vb. kişisel nedenleri işaret etmiştir. Problem

Davranış Teorisine göre değerlendirildiğinde katılımcıların kişisel risk faktörlerini, okul terki riskinin kaynağı olarak görmemektedirler. Bunun yerine diğer arkadaş, okul ve aile gibi diğer psiko-sosyal bağlamlarda yer alan risk faktörlerini okul terki riskinin kaynağı olarak görmektedirler.

**Tablo 4.3: Okul Yaşantıları Ölçeği Betimleyici İstatistikleri**

Betimleyici İstatistikler	Ort.	Ranj	SS	n
1- Yakın arkadaşlarının notları düşük.	1.86	1-3	.70	906
2- Yakın arkadaşlarım okul etkinliklerine katılmazlar.	1.73	1-3	.77	906
3- Sınıfların çok kalabalık olmasından rahatsız oluyorum.	1.71	1-3	.82	906
4- Okuldaki disiplin uygulamaları adil değil.	1.68	1-3	.80	906
5- Okuldayken kendimi değerli hissetmiyorum.	1.67	1-3	.78	906
6- Yakın arkadaşlarımdan bazıları okulu bırakmak istiyor.	1.50	1-3	.73	906
7- Anne-babam öğretmenlerimle yeteri kadar iletişim içinde değiller.	1.50	1-3	.69	906
8- Eğitimime devam etmem benim için önemli değil.	1.08	1-3	.37	906
9- Okulda başarılı olmak benim için önemli değil.	1.10	1-3	.37	906
10- Sık sık disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunurum.	1.15	1-3	.42	906
11- Okulda sürekli benimle dalga geçiyorlar.	1.17	1-3	.46	906

#### 4.5.2. Okul Terkini Yordayan Faktörler

Bu kısımda okul terkini yordayabileceği düşünülen faktörlere ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle çoklu regresyon analizinin varsayımları test edilmiş ve daha sonra sonuçlar sunulmuştur.

##### 4.5.2.1. Çoklu Regresyon Analizi Varsayımları

Daha önce de belirtildiği gibi okul terkini yordayan değişkenlerin neler olduğunu tespit etmek üzere dokuz, on ve 11. Sınıf düzeyinde eğitim gören 1000 genel lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencisinden veri toplanmıştır. Veriler SPSS paket programı aracılığı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aktarım esnasında veri bataryaları aynı zamanda kontrole tabi tutulmuştur. Eksik yanıtlanmış olan ve güvenilir bir biçimde yanıtlanmadığı şüphesi oluşturan 47 test bataryası tasfiye edilmiştir. Analizler kalan 953 kişiye ait veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Çoklu regresyon analizinin uygulanabilmesi için verilerin karşılaması gereken koşullar anlamında kullanılan birtakım varsayımlar söz konusudur. Bu varsayımlar:

- Verilerin normal dağılım göstermesi,



- b- Doğrusallık,
- c- Uç değerlerin rehabilite edilmesi,
- d- Varyansların eşitliği,
- e- Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması ve
- f- Otokorelasyon olmamasıdır.

Aşağıda bu varsayımlar çeşitli göstergeler aracılığı ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini test etmek için standartlaştırılmış hataların dağılımına ilişkin saçılım grafiği ve histogram incelenmiştir (Ek 6). Normal dağılım sergileyen veri kütlelerine ilişkin bu grafikte benekler çoğunlukla grafik alanının ortasında birikirler (Field, 2005). Grafikler incelendiğinde verilerin normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Öte yandan PP grafiği incelendiğinde verilerin, doğrusallık varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır (Ek 7).

Uç değerlerin incelenmesi için “Cook Uzaklıkları” göz önüne alınmıştır. “Cook Uzaklıkları”nın en yüksek değeri 0.017 olarak bulunmuştur. “Cook uzaklıkları” 1’i geçtiğinde regresyonun uç değerlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Kalaycı, 2008). Ancak  $0.017 < 1$  olduğu için gerçekleştirilen regresyon analizinin uç değerlerden etkilenmediği söylenebilir. Ayrıca Mahalanobis uzaklıkları 25’ten büyük olduğu tespit edilen bataryalar da analizden çıkarılmıştır. Bu verilere çoklu regresyon testinin uygulanabilmesi için aşağıda değinilen varsayımlara uygun hale getirme süreci kapsamında 47 test bataryası daha analizlerin dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla çoklu regresyon analizi kalan 906 katılımcıdan elde edilen veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

VIF değerlerinin 10’dan düşük ya da VIF değerlerinin ortalamasının 1’den büyük olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantıların olmadığı veya dikkat edilecek düzeyde olmadığı anlamına gelir. Bu verilere ilişkin VIF değerlerinin ortalaması 1.4 olarak hesaplandığından dolayı bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı yoktur.

Otokorelasyon olmaması varsayımı ise Durbin-Watson testi ile incelenmiştir. Bu test sonucunun 1.5-2.5 arasında olması, otokorelasyon olmadığı anlamına gelmektedir (Field, 2005).  $DW=1.81$  olduğu düşünüldüğünde veri setinin

otokorelasyon olmadığı varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlara dayalı olarak verilerin çoklu regresyon analizi için gerekli olan varsayımları karşıladığı tespit edilmiştir. Aşağıda istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **4.5.2.2. Çoklu Regresyon Analizi**

Değişken düzeyi iki olan kategorik değişkenler ile sayısal değişkenlerin okul terkini manidar olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin neler olacağına karar verirken okul terki ve riskli davranışlara yönelik literatürden yararlanılmıştır. İlgili literatürde okul terki ile ilişkisi incelenen değişkenlerden en sık tekrarlananlara bu araştırmada da yer verilmiş ve Problem Davranış Teorisi okul terki riskini açıklamada dayanak olarak kabul edilmiştir. Problem Davranış Teorisi uyumsuz davranışı, bireysel ve bireyin ilişki içinde bulunduğu psiko-sosyal bağlamlarda bulunan risk ve koruyucu faktörler ışığında ele alır. Bu psikososyal bağlamlar, aile, arkadaş, ebeveyn, okul ve çevredir. Okul terkini manidar olarak yordayıp yordamadığı incelenen değişkenler, bu risk faktörlerini temsil etmek üzere seçilmişlerdir. Örneğin, anne-babanın eğitim düzeyi, öğretim yaşamı sıkıntıları, aile sıkıntıları, arkadaş çevresi sıkıntıları ve geniş çevre sıkıntıları psiko-sosyal bağlamlarda yer alan risk faktörlerine ilişkin değişkenler iken benlik saygısı, devamsızlık miktarı, akademik başarı düzeyi kişisel risk faktörlerine ilişkin değişkenlerdir. Analize dahil edilen değişkenler aşağıda sıralanmıştır:

- Cinsiyet
- Sınıf düzeyi
- Okul türü
- Gelir düzeyi
- Annenin Eğitim Düzeyi
- Babanın Eğitim Düzeyi
- İkamet süresi
- Devamsızlık miktarı

- Akademik başarı düzeyi
- Sınıf tekrarı
- Okul değiştirme
- Anne-babanın medeni durumu
- Kardeş sayısı
- Okul dışında bir işte çalışıp çalışmadığı
- Rosenberg benlik saygısı ölçeğinden alınan puan
- Gündelik sıkıntılar ölçeği- Aile sıkıntıları altölçeğinden alınan puan
- Gündelik sıkıntılar ölçeği - Arkadaş çevresi sıkıntıları altölçeğinden alınan puan
- Gündelik sıkıntılar ölçeği - Öğretim yaşamı sıkıntıları altölçeğinden alınan puan
- Gündelik sıkıntılar ölçeği - Geniş çevre sıkıntıları altölçeğinden alınan puan

Değişken düzeyi ikiden çok olan bağımsız değişkenler, kukla (dummy) değişkene dönüştürüldükten sonra analize dahil edilmelidir (Field, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2003). Bu kapsamda sınıf düzeyi, okul türü, ekonomik gelir, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, devamsızlık oranı, akademik başarı düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri kukla değişkene dönüştürülerek iki düzeyli değişkenler haline getirilmiştir.

**Tablo 4.4: Okul Terki Riskinin Yordayıcılarını Belirlemeye Dönük Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	R <sup>2</sup>
1	(Sabit)	20,110	.700		28,745	,000	.33
	GSÖARS	,976	,046	,575	21,157	,000	
2	(Sabit)	14,763	,898		16,444	,000	.38
	GSÖARS	,746	,051	,440	14,575	,000	
	GSÖOYS	,264	,029	,270	8,963	,000	
3	(Sabit)	11,867	1,048		11,324	,000	.40

	GSÖARS	,714	,051	,421	14,037	,000	
	GSÖOYS	,288	,029	,296	9,805	,000	
	Cinsiyet	1,775	,344	,135	5,163	,000	
	(Sabit)	10,878	1,060		10,263	,000	
4	GSÖARS	,665	,051	,392	12,924	,000	
	GSÖOYS	,210	,034	,215	6,205	,000	.41
	Cinsiyet	1,830	,340	,139	5,376	,000	
	GSOAİS	,163	,036	,151	4,499	,000	
	(Sabit)	10,840	1,054		10,284	,000	
5	GSÖARS	,662	,051	,390	12,934	,000	
	GSÖOYS	,221	,034	,227	6,541	,000	.42
	Cinsiyet	1,656	,342	,126	4,836	,000	
	GSOAİS	,157	,036	,145	4,335	,000	
	Akademik Başarı 4	2,540	,760	,086	3,341	,001	
	(Sabit)	11,734	1,083		10,837	,000	
6	GSÖARS	,653	,051	,385	12,800	,000	
	GSÖOYS	,229	,034	,234	6,779	,000	
	Cinsiyet	1,715	,341	,130	5,030	,000	.431
	GSOAİS	,157	,036	,145	4,379	,000	
	Akademik Başarı 4	2,546	,756	,086	3,368	,001	
	Kardeş sayısı 1	-1,373	,416	-,083	-3,300	,001	
	(Sabit)	11,873	1,080		10,997	,000	
7	GSÖARS	,637	,051	,376	12,484	,000	
	GSÖOYS	,186	,037	,190	5,037	,000	
	Cinsiyet	1,601	,342	,122	4,680	,000	.436
	GSOAİS	,145	,036	,133	4,003	,000	
	Akademik Başarı 4	2,653	,754	,090	3,519	,000	
	Kardeş sayısı 1	-1,322	,415	-,080	-3,189	,001	
	GSOGÇS	,197	,069	,092	2,835	,005	
	(Sabit)	13,767	1,342		10,262	,000	
8	GSÖARS	,630	,051	,371	12,344	,000	.439
	GSÖOYS	,188	,037	,192	5,100	,000	

Cinsiyet	1,578	,341	,120	4,625	,000
GSOAİS	,139	,036	,128	3,844	,000
Akademik Başarı 4	2,665	,752	,090	3,543	,008
Kardeş sayısı 1	-1,282	,414	-,078	-3,098	,002
GSOGÇS	,197	,069	,092	2,844	,005
Okul değiştirme	-,952	,402	-,060	-2,367	,018
(Sabit)	13,548	1,341		10,102	,000
GSÖARS	,624	,051	,368	12,236	,000
GSÖOYS	,189	,037	,193	5,139	,000
Cinsiyet	1,536	,341	,117	4,505	,000
GSOAİS	,136	,036	,125	3,762	,000
9 Akademik Başarı 4	2,344	,762	,079	3,075	,002
Kardeş sayısı 1	-1,276	,413	-,078	-3,091	,002
GSOGÇS	,210	,069	,098	3,040	,002
Okul değiştirme	-1,029	,402	-,065	-2,559	,011
Sınıf düzeyi 1	,807	,337	,061	2,394	,017

.443

Okul terkini yordayan değişkenlere ilişkin adımsal regresyon katsayılarına ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde analizin dokuz adımda gerçekleştirildiği görülmüştür. Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen Gündelik sıkıntılar ölçeği arkadaş sıkıntıları (GSÖARS) altboyutunun lise öğrencilerinin okul terki riskini yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı (Beta) 0.575 çıkmıştır. Tek başına GSÖARS değişkeninin öğrencilerin okul terki riskinin % 33'ünü açıkladığı saptanmıştır ( $R^2=.33$ ,  $p=.000$ )

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele GSÖARS değişkeninin yanında Gündelik Sıkıntılar Ölçeği Öğretim Yaşamı Sıkıntıları altboyutu (GSÖOYS) dahil olmuştur. GSÖARS ve GSÖOYS değişkenleri birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 38 kadarını ( $R^2=.38$ ,  $p=.000$ ) açıkladığı görülmüştür. Diğer değişkenler sabit kalmak üzere, "GSÖARS" değişkeni Beta katsayısı .440; "GSÖOYS" Beta katsayısı .270 çıkmıştır. Her iki Beta katsayısına ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur (sırasıyla  $t= 14.575$ ,  $t= 8.963$ ,  $p<.001$ ).

Adımsal regresyon analizinin üçüncü adımında GSÖARS ve GSÖOYS değişkenlerinin yanında modele cinsiyet değişkeni girmiştir. Değişkenlerin üçü birlikte okul terki riskinin % 40 kadarını ( $R^2=.40$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .421; GSÖOYS Beta katsayısı .296; cinsiyet Beta katsayısı .135 çıkmıştır. Her üç değişkene ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur ( $p<.001$ ).

Adımsal regresyon analizinin dördüncü adımında GSÖARS, GSÖOYS ve cinsiyet değişkenlerinin yanında modele GSOAİS (Gündelik Sıkıntılar Ölçeği Aile Sıkıntıları Altölçeği) değişkeni eklenmiştir. Dört değişken birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 4'ini ( $R^2=.41$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .392; GSÖOYS Beta katsayısı .215; cinsiyet Beta katsayısı .139; GSÖAİS Beta katsayısı .151 çıkmıştır. Her dört değişkene ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur ( $p<.001$ ).

Adımsal regresyon analizinin beşinci adımında GSÖARS, GSÖOYS, cinsiyet ve GSOAİS değişkenlerinin yanında modele “akademik başarı 4” kukla değişkeni dahil olmuştur. Beş değişken birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 42'sini ( $R^2=.42$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .390; GSÖOYS Beta katsayısı .227; cinsiyet Beta katsayısı .126; GSÖAİS Beta katsayısı .145; “akademik başarı 4” Beta katsayısı 0.86 çıkmıştır. Her beş değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ( $p<.001$ ).

Adımsal regresyon analizinin altıncı adımında GSÖARS, GSÖOYS, cinsiyet, GSOAİS ve “akademik başarı 4” değişkenlerinin yanında modele “kardeş sayısı 1” değişkeni dahil olmuştur. Altı değişken birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 43'ünü ( $R^2=.43$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .385; GSÖOYS Beta katsayısı .234; cinsiyet Beta katsayısı .130; GSÖAİS Beta katsayısı .145; “akademik başarı 4” Beta katsayısı .086 ve “kardeş sayısı 1” Beta katsayısı -.083 olarak hesaplanmıştır. Her altı değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ( $p<.001$ ).

Adımsal regresyon analizinin yedinci adımında GSÖARS, GSÖOYS, cinsiyet, GSOAİS, “akademik başarı 4” ve “kardeş sayısı 1” değişkenlerinin yanında modele Gündelik Sıkıntılar Ölçeği Geniş Çevre Sıkıntıları Alt Ölçeği (GSOGÇS)

değişkeni eklenmiştir. Yedi değişken birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 43'ünü ( $R^2=.436$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .376; GSÖOYS Beta katsayısı .190; cinsiyet Beta katsayısı .122; GSÖAİS Beta katsayısı .133; “akademik başarı 4” Beta katsayısı .090 ; “kardeş sayısı 1” Beta katsayısı -.080 ve GSOGÇS Beta katsayısı .092 olarak hesaplanmıştır. Her yedi değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ( $p<.005$ ).

Adımsal regresyon analizinin sekizinci adımında GSÖARS, GSÖOYS, cinsiyet, GSOAİS, “akademik başarı 4”, “kardeş sayısı 1” ve GSOGÇS değişkenlerinin yanında modele okul değiştirme değişkeni eklenmiştir. Sekiz değişken birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 43'ünü ( $R^2=.439$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .371; GSÖOYS Beta katsayısı .192; cinsiyet Beta katsayısı .120; GSÖAİS Beta katsayısı .128; “akademik başarı 4” Beta katsayısı .090 ; “kardeş sayısı 1” Beta katsayısı -.078; GSOGÇS Beta katsayısı .092 ve okul değiştirme Beta katsayısı -.060 olarak hesaplanmıştır. Her sekiz değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ( $p<.005$ ).

Adımsal regresyon analizinin dokuzuncu GSÖARS, GSÖOYS, cinsiyet, GSOAİS, “akademik başarı 4”, “kardeş sayısı 1”, GSOGÇS ve okul değiştirme değişkenlerinin yanında modele “sınıf düzeyi 1” değişkeni eklenmiştir. Dokuz değişken birlikte okul terki riskinin yaklaşık % 44'ünü ( $R^2=.44$ ) açıklamıştır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda GSÖARS Beta katsayısı .368; GSÖOYS Beta katsayısı .193; cinsiyet Beta katsayısı .117; GSÖAİS Beta katsayısı .125; “akademik başarı 4” Beta katsayısı .079 ; “kardeş sayısı 1” Beta katsayısı -.078; GSOGÇS Beta katsayısı .098; okul değiştirme Beta katsayısı -.065 ve sınıf düzeyi 1 Beta katsayısı .061 olarak hesaplanmıştır. Her dokuz değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur ( $p<.005$ ).

#### **4.6. Nicel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çoklu regresyon analizi sonuçları, okul terkini 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 olduğunu göstermiştir. Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edildiğinde erkek, dokuzuncu sınıf öğrencisi, akademik başarı düzeyi düşük, okul değiştirme oranı yüksek, kardeş sayısı az ve yoğun gündelik sıkıntı yaşayan öğrencilerin okul terki riskinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçların, Okul Yaşantıları Ölçeğinin (OYÖ) maddelerinin betimleyici istatistikleri ile de tutarlı olduğu görülmüştür. İlgili maddeler incelendiğinde arkadaş ilişkileri, okul ile ilgili yaşanan sıkıntılar ve anne-baba ile yaşanan sıkıntıları ölçmeye yönelik maddeler olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeler, gündelik sıkıntılar ölçeğinin alt boyutları olan arkadaş sıkıntıları, öğretim yaşamı sıkıntıları ve aile sıkıntıları ile tutarlıdır.

Ayrıca cinsiyet değişkeni ile okul terki riski arasında manidar ilişki bulunması, yurtdışında yapılmış benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile tutarlı bir bulgudur (Deschamps, 1992; Goldschmidt ve Wang, 1999). Bu araştırma, erkek öğrencilerin okul terki riski düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Dokuzuncu sınıf öğrencisi olmanın bir okul terki riski faktörü olması, nitel verilerden elde edilen bulgular ve yurtdışında yapılmış araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Dokuzuncu sınıfa geçiş ve uyum sağlamada zorluk yaşamamanın bir nedeni, öğrenciden beklenen talepler artarken kişisel ve sosyal destek kaynaklarının yetersiz kalması olabilir ve bu uyumsuzluk, öğrencide strese yol açabilir. Etkili stresle başa çıkma becerilerinden yoksun olmak, bu durumda olan öğrenciyi davranış bozukluklarına, gelişimsel krizlere ve etkisiz kararlara karşı açık hale getirebilir. Okul terki bu duygusal karmaşanın sonunda verilen bir karar olabilir.

Benzer şekilde akademik başarı da nitel verilerden elde edilen bulgularla tutarlı bir sonuçtur. Ancak akademik başarının düşmesine yol açan risk faktörlerinin belirlenmesi de önemli bir husustur. Akademik becerilerin eksik oluşu, devamsızlık, öğrenme bozuklukları, depresyon ve düşük özsaygı, akademik başarının düşük olmasının temel nedenlerindedir. Nedeni ne olursa olsun hem bu araştırma kapsamında üretilen nitel ve nicel bulgular hem de yurtdışında gerçekleştirilmiş araştırmalar, akademik başarı düzeyinin düşük olmasının okul



terki riskini manidar biçimde yordayan başlıca değişkenlerden biri olduğunu göstermiştir (Dohn, 1991).

Okul değiştirme, okul terki riskini manidar biçimde yordayan bir diğer değişkendir. Yeni bir okulda eğitimini sürdüren bir öğrenciyi bekleyen birtakım risk faktörleri sözkonusu olabilir. Bu risk faktörlerinin başında bu değişikliğin öğrencinin hayatında bir krize yol açabileceği gerçeğidir. Okul değiştiren öğrenci, tamamen farklı bir akran ortamına girmekte, öğretmenleri ile henüz tanışmamaktadır. Bu koşullarda öğrenci yalnız kalabilir ve okula karşı yabancılaşabilir. Sosyal becerilerden ya da arkadaşlık becerilerinden yoksun olmak, bu süreçte bir risk faktörü olarak işleyerek sorunu daha da zorlaştırabilir. Bu bulgu, yurtdışında yapılmış araştırma bulguları ile tutarlıdır (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997; Friedenberg, 1999; Jordan, Lara ve McPartland, 1996, Pursley, 2002; Haveman ve ark., 1991) tarafından da desteklenmektedir.

Gündelik sıkıntılar değişkeni ve dört altboyutu olan aile, arkadaş çevresi, öğretim yaşamı ve geniş çevre sıkıntıları değişkenlerinin okul terki riskini anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Özellikle arkadaş sıkıntıları değişkeni, tek başına okul terki riskindeki varyansı en fazla açıklayan değişken olmuş ve onu öğretim yaşamı ile aile sıkıntıları değişkenleri izlemiştir. Bu bulgular, hem OYÖ madde içerikleri hem de nitel veri analizleri ile tutarlıdır. Ayrıca bu bulgular, Problem Davranış Teorisinin okul terki riskini başarılı bir biçimde açıklayan bir yaklaşım olduğunu gösteren bir kanıt olabilir. Dört farklı psiko-sosyal risk kaynağının etkileşimi sonucu okul terki riski doğabilir ya da artabilir.

Öte yandan okul türü, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ikamet adresinde yaşam süresi, devamsızlık miktarı, sınıf tekrarı, anne-babanın medeni durumu, okul dışında bir işte çalışma ve benlik saygısı değişkenlerinin okul terki riskini anlamlı bir şekilde yordamadığı gözlenmektedir. Okul terki riskini yordayan faktörleri kesin bir biçimde belirlemek çok güçtür. Çünkü okul terki ile ilişkili olan faktörlerin çokluğu ve birbiriyle bağlantılı olmaları bunu zorlaştırmaktadır (Vaughan, 1992). Ayrıca Problem Davranış Teorisinde yer alan psiko-sosyal bağlamların içiçe geçmiş olması, farklı risk faktörleri arasında bir etkileşimin oluşmasına yol açar. Bu etkileşimlerde farklı değişkenlerin izini

görebiliriz. Aşağıda çoklu regresyon analizi sonucunda okul terki riskini manidar olarak yordamadığı saptanan değişkenlerle ilgili sonuçlar daha ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Okul terki riskini manidar olarak yordamadığı saptanan değişkenlerden sınıf tekrarı değişkeninin devamsızlığın ve düşük akademik başarı düzeyinin doğal bir sonucu olduğu ve bu nedenle ayrıca bir değişken olarak ele alınamayabileceği düşünülebilir. Ayrıca, nitel veri analizlerinden elde edilen bulgulara göre sınıf tekrarı, okul terki riskinin önemli nedenlerinden biri olarak gösterilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular ile nicel verilerden elde edilen bulgular arasındaki bu tutarsızlık, örneklemede yer alan katılımcıların sınıf tekrarı yapmamış bireyler olmasına bağlanabilir.

Okul türünün genel lise, mesleki lise veya Anadolu lisesi olmasının katılımcıların okul terki riskini etkilemediği anlaşılmıştır. Bu durumda okul terki riskini yordayan değişkenlere sahip olan öğrencilerin devam ettikleri okul türü ne olursa olsun okul terki riski altında olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, okul terki riskini yordayan değişken okul türü değil öğrencinin okula karşı tutumları olabilir. Çünkü öğrencinin devam ettiği okul türünün mesleki ilgilerine hitap etmemesi sonucu, öğrencide okula karşı olumsuz tutumlar oluşturabilir. Ancak tek neden bu değildir. Öğretmen, arkadaş ve idarecilerle öğrenci arasındaki ilişkiler de okula karşı tutumları belirleyen risk faktörleridir.

Gelir düzeyi ile anne-babanın eğitim düzeyinin okul terki riskini yordamaması beklenmedik bir sonuç olmuştur ve ilgili literatürde yer alan çalışma bulgularıyla tutarsız bir bulgudur. Çalışmalar, (Norris, 1993; Slagle, 1993; Vaughan, 1992; Wilson, 1992) özellikle annenin eğitim düzeyi ile okul terki arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Anne ile babanın eğitim düzeyinin düşük olması, anne ile babada da bir okul terki yaşantısı olabileceği diğer bir ifadeyle ailede eğitime verilen önemin düşük olması olarak algılanabilir. Bu da ebeveyn takibinin zayıf kalması ve çocuğun eğitimine devam etmesi yönünde yeteri kadar motive edilmemesi sonucunu doğurabilmektedir. Bu değişkenlerin okul terki riski ile arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anne-babanın boşanmış-birlikte olup olmadığı ile ilgili olan anne-babanın medeni durumu değişkeni de okul terki ile ilişkili bulunmayan bir diğer değişkendir. Boşanma, anne-babalar için önemli bir stres kaynağı olabilmektedir ve bu stresin baskısıyla hem çocuğun akademik durumunun takip edilmesi gibi anne-babalık görevleri ihmal edilebilir hem de çocuğun psikolojik gereksinimlerini doyuracak bir aile ortamından uzaklaşmış olunabilir. Bu durum, çocuğun okuldan uzaklaşması riskini tetikleyebilir veya arttırabilir. Bu uzaklaşma ise nihayetinde okul terki ile sonuçlanabilir (Astone ve McLanahan, 1991; Gregg, 2010; Janosz, 1997). Bu araştırmanın örnekleminde anne-babanın boşanmış ya da ayrı yaşayan öğrencilerin sayısı, istatistiksel analiz yapmaya yeterli miktarda olmayabilir. Bu sebeple, daha anne-babası boşanmış ve ayrı yaşayan öğrencilerle araştırmalar yaparak bu gruptaki okul terki riski incelenebilir.

Ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyi değişkenlerinin de okul terkini manidar olarak yordamayan değişkenler olduğu saptanmıştır. Santrock (1996) alt sosyal sınıftan gelen öğrencilerin akademik başarısızlık, devamsızlık ve okul terki davranışlarını daha çok gösterdiğini belirtmiştir. Sosyo-ekonomik tabaka, ebeveynlerin eğitim düzeyini ve anne-babalık pratiklerini, öğrencinin yaşadığı fiziksel çevreyi ve bu çevrede yaşamının bazı sosyal hizmetlere ulaşım konusunda yarattığı engelleri de tayin etmektedir. Bu anlamda SED değişkeni, okul terkini doğrudan yordayan bir faktör olmaktan ziyade okul terkinde rol oynayan faktörlerle yoğun bir etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Problem Davranış Teorisine göre içiçe geçen psiko-sosyal bağlamlarda yer alan risk faktörleri, riskli davranışı tetikler. Buna göre, ebeveynlerin eğitim ve maddi düzeyi, okul terki riskini direkt olarak değil de daha çok başka değişkenleri tetikleyerek okul terki riskine katkıda bulunuyor olabilir. Örneğin düşük eğitim düzeyi, etkili ebeveynlik becerilerine sahip olmayı kısıtlayabilir ve etkisiz anne-baba tutumları, öğrencinin ihtiyaç duyduğu onay ve kabulü akran gruplarından almaya itebilir. Bu durumda akran etkisine daha açık bir öğrenci kişilik özelliği ortaya çıkarılmış olur.

Okul dışında bir işte çalışmanın daha çok erkek öğrenciler tarafından ifade edilen bir değişken olduğu belirtilmektedir (Ekstrom ve ark., 1986; Orfield, 2004;

Rumberger, 1985). Barro ve Kolstad (1987), eğitim öğretim yılı içinde gelir getirici bir işte çalışmanın okul terki ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ifade etmiştir. Ancak haftada 15 saat ve üstünde çalışma ile okul terki arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda okul dışında bir işte çalışmanın, okul terkinin yordayıcılarından biri değil ancak çocuğun akademik etkinliklere ayırdığı zamanın azalmasına ve başka tür risklere açık halde olmasına yol açan bir değişken olması itibarıyla okul terki ile ikinci düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ek olarak, nitel veri analizleri okulu terkeden öğrencilerin hemen iş hayatına atıldığını yani çalışmaya başladığını göstermiştir. Bu araştırmaya katılan öğrenciler, okul dışındaki hayatta bir işte çalışıyor olmalarını, olumlu bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Bu nedenle okul terki riski ile okul dışında bir işte çalışma arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu ve bu ilişkinin manidar olup olmadığını incelemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır.

Analiz sonuçlarından biri de benlik saygısının okul terkinin yordamadığı şeklindedir. İlgili literatür incelendiğinde, benlik saygısı ile okul terki arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak ulaşılan az sayıdaki araştırmada (Hershoff, 1980; Nichols, 1984; Sevell, 1981) düşük benlik saygısına sahip olan öğrencilerin okul terkine daha yatkın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda da benlik saygısı ile okul terkinin güçlü yordayıcılarından biri olan akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş (Turner, 1987) ve bu ilişkinin nedensel değil karşılıklı ilişkisel olabileceği ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, benlik saygısının ne doğrudan okul terkine yol açtığı ne de okul terkinin yordayıcılarından biri olarak gösterilen akademik başarıyı yordadığı söylenemez. Bu yüzden, bu çalışmada ulaşılan benlik saygısının okul terkinin yordayıcılarından biri olmadığı şeklindeki bulgunun başka araştırmalar tarafından da test edilmeye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırma kapsamında geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ), nitel veri analizleri ve çoklu regresyon analizine göre, okulu terk etmiş veya okul terki açısından risk grubunda olan öğrenciler, bu kararlarının veya risklerinin nedeni olarak en çok gündelik sıkıntılar arkadaş sıkıntıları, aile sıkıntıları, öğretim yaşamı sıkıntıları ve çevre sıkıntıları ile akademik başarısızlık

değişkenlerini göstermişlerdir. Ayrıca okul terki kararının en sık verildiği ve riskin en yüksek olduğu sınıf düzeyi, dokuzuncu sınıf olarak belirlenmiştir. Düşük özsaygı ve akran sosyal desteği de okul terki riski ile ilişkili bulunan kişisel düzeydeki değişkenlerdir. OYÖ ile ilgili bulgular ile nitel ve nicel bulgular arasında bir örtüşme olduğu saptanmıştır.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde lise öğrencilerinin okul terki riskini ölçmek amacıyla geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği ile ilgili bulgular ile okul terki riskini yordayan değişkenleri belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, okul terki literatürü ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Öncelikle OYÖ ile ilgili bulgulara, sonrasında nitel veri analizinden elde edilen bulgulara, en sonunda da çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar sunulmuştur. Son kısımda ise bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara, psikolojik danışman eğitimcilerine, politika yapıcılara ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler sıralanmıştır.

### 5.1. Sonuçlar

Bu kısımda, bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların tartışılmasıyla ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Öncelikle çalışma kapsamında geliştirilen OYÖ; daha sonra da okul terkinin yordayıcılarının neler olduğu ile ilgili sonuçlar sunulmuştur.

#### 5.1.1. Okul Yaşantıları Ölçeğine (OYÖ) Yönelik Sonuçlar

Okul terki riskini ölçmek amacıyla geliştirilen OYÖ'nün faktör analizi ve güvenirlik ile ilgili bulguları incelendiğinde okul terkini sağlıklı bir şekilde ölçebildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu ölçek, okul terki riskini ölçmede güvenilir ve geçerli bir araçtır. Okul terki ile ilgili yerli ve yabancı literatür incelendiğinde okul terkini ölçmede kullanılan araçların daha çok anketler olduğu anlaşılmış ve herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada, okul terki riskini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin çeviri-adaptasyon olmaması, içinde bulunulan kültüre özgü olarak geliştirilmesi ölçeğin geçerliliğini arttıran bir husus olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca okul terkinin Türkiye'de daha fazla incelenmeye ihtiyacı vardır ve dolayısıyla bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar tarafından da kullanılabilir.

Lisede çalışan psikolojik danışmanlar tarafından, okul terki riskini taşıyan öğrencilerin tespitinde OYÖ tarama amaçlı olarak kullanılabilir. Özellikle, okul terki riskinin en yüksek olduğu 9. Sınıf düzeyindeki öğrencilere bu ölçek

uygulanarak okul terki riski taşıyan öğrenciler tespit edilebilir ve bu riski azaltmaya dönük psikolojik danışma ve rehberlik müdahaleleri uygulanabilir.

Ölçeğin sahip olduğu maddeler ve faktörler değerlendirildiğinde okul terki riskini arttıran etmenlerin neler olduğu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu bulgular, bu riski azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin kişisel düzeyde hangi değişkenlere odaklanması gerektiğine dair bir ipucu verebilir. Bu ipuçları, zamanın etkin kullanılmasını sağladığı gibi müdahalelerin etkililiğine de katkı sunabilir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç duyulan veriler halihazırda okulu terketmiş olan bireylerden elde edilmiştir. Ancak maddeler tasarlanırken kullanılan dil, ölçeğin sadece okulu terketmiş bireylere değil, okul terki riski taşıyan ancak okula devam eden öğrencilere de uygulanabilir olmasını sağlamıştır. Dolayısıyla önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında OYÖ kullanılabilir.

### **5.1.2. Nitel Verilerle İlgili Bulgulara Yönelik Sonuçlar**

Nitel veri analizleri, okulu terk etmiş olan bireylerin, bu kararlarının nedeni olarak en çok işaret ettikleri değişkenlerden birinin arkadaş çevresi olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle akran etkisinin, okul terkinde veya okula devam etmede önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Akran grupları okul içinde de, okul dışında da olabilir. Okul dışındaki akran grupları daha fazla risk barındırabilir. Burtman (1990) yaptığı çalışmada okulu terk eden öğrencilerin, okulu terk eden arkadaşlarına uyararak bu kararı verdiklerini saptamıştır.

Gelişimsel açıdan düşünüldüğünde arkadaş grupları tarafından onaylanmanın önplana çıktığı ergenlik döneminde, bireysel kararlar akran grupların etkisine oldukça açıktır.

Dolayısıyla okuldan ve derslerden uzaklaşmış, bir akran grubunda yer alan öğrencilerin bu olumsuz etkilere karşı durabilmesi zordur. Özellikle önleme ve müdahale etme faaliyetleri tasarlanırken ve uygulanırken bu hususun gözönünde bulundurulması çalışmaların etkililiğine katkıda bulunabilir.

Olumsuz akran etkisine açık olmanın önemli nedenlerinden biri de etkisiz anne-baba tutumları olabilir. Stephens (1997) ilgi çekme, sıkıntıdan kurtulma ve ailenin yerine ikame etme amaçlı olarak ergenlerin akran gruplarına başvurduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, ergenin ait olma, kabul edilme ve değer görme gibi psikolojik ihtiyaçlarını giderme konusunda yetersiz kalan anne-baba tutumları, ergenin bu ihtiyaçlarının karşılandığını hissettiği akran gruplarının davranış ve normlarını model almaya sevk edebilir. Dolayısıyla, riskli grupların en belirgin özelliği okuldan ve eğitimden uzaklaşmaktır. Bu da okul terki ile sonuçlanabilecek sürecin başlangıcı anlamına gelebilir.

Nitel analizlerden elde edilen bir diğer sonuç ise okul terkinin nedeni olarak en çok işaret edilen değişkenlerden birinin de akademik başarısızlık olduğu yönündedir. Bu bulgu ile çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular arasında tutarlılık sözkonusudur. Bu durum, akademik başarısızlığın okul terkinin güçlü ve istikrarlı yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir. Akademik başarısızlık, düşük benlik saygısı geliştirmeyi, okula karşı yabancılaşmayı, derslerden uzaklaşmayı tetikleyen bir durumdur. Bu nedenle, okul terkini önleme ve azaltma konusunda atılacak ilk adım, akademik başarısızlığı azaltmak amacıyla öğrencilerle çalışmalar planlanması olabilir.

Ayrıca nitel analizler, okul terki kararının en sık verildiği sınıf düzeyinin dokuzuncu sınıf olduğunu göstermiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencinin ortaokuldan dokuzuncu sınıfa geçişinin başlı başına bir risk kaynağı olduğu ifade edilebilir. Bunun nedenleri olarak zorlaşan akademik müfredat, belirgin biçimde etkisini gösteren ergenlik dönemi özellikler. olarak gösterilebilir. Akademik becerilerin eksik olması, sosyal becerilerden yoksun olma, düşük özsaygı ve umutsuzluk gibi depresif semptomlar, dokuzuncu sınıfa geçince öğrencinin sağlıklı bir biçimde uyum geliştirmesini ve akademik açıdan başarılı olmasını engelleyebilir. Dolayısıyla öncelikle dokuzuncu sınıfa geçiş olgusunun başka araştırmalarda ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, dokuzuncu sınıf öğrencilerinde okul terki riskini önlemeye yönelik olarak uyum ve oryantasyon çalışmaları yapılabilir.



### 5.1.3. Nicel Verilerle İlgili Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Önceki bölümde de belirtildiği gibi çoklu regresyon analizi sonuçları, okul terkini yordayan değişkenlerin cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi, okul değiştirme, kardeş sayısı, gündelik sıkıntılar - aile sıkıntıları, arkadaş çevresi sıkıntıları, öğretim yaşamı sıkıntıları ve geniş çevre sıkıntıları değişkenlerinin olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle erkek, dokuzuncu sınıf düzeyi, düşük akademik başarı, sık okul değiştirme ve aile, arkadaş çevresi, öğretim yaşamı ve geniş çevre ile ilgili yoğun gündelik sıkıntılar yaşamının okul terkini tetikleyen değişkenler olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu değişkenler birlikte okul terki riskinin % 44'ünü açıklayabilmiştir. Okul terki riskini en iyi açıklayan değişkenlerin ise gündelik sıkıntılar ölçeği-arkadaş ilişkileri alt boyutu ile öğretim yaşamı alt boyutu olduğu saptanmıştır. Bu iki alt boyutta yer alan madde içerikleri incelendiğinde arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama, sosyal becerilerin düşük olması, yalnız kalma, arkadaşları tarafından önemsenmeme gibi yaşantılar ile okula uyum sağlayamama, öğretmen tutumlarından memnun olmama, kalabalık sınıflar, ödevler, gelecek kaygısı, sınav kaygısı gibi sıkıntıların okul terki riskini yordadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul ortamından duyulan psikolojik ve sosyal memnuniyetin azalması ile derslerde kendini yetersiz hissetme ve bu yetersizliğin doğurduğu kaygıların öğrencileri okuldan uzaklaştırdığı ifade edilebilir.

Önceki bölümde belirtildiği gibi Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) incelendiğinde düşük sosyal destek, olumsuz akran ilişkileri, okula yönelik olumsuz tutumlar, kendini geri çekme, akran grubunun okula yönelik tutumları, eğitime yönelik tutumlar ve düşük özsaygı altboyutlarını içerdiği tespit edilmiştir. Bu tespitler, okul terki değişkeninin bu faktörlerin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bir durum olduğunu göstermektedir. Faktör içerikleri ile çoklu regresyon ve nitel veri analizleri sonuçlarının tutarlı olduğu saptanmıştır.

### 5.2. Öneriler

Bu kısımda, çalışmanın bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak yapılan önerilerde bulunulmuştur. Önerilerin sunumunda okul terki ve önleyici çalışmalar ile ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara, psikolojik danışman

eğitimcilerine, politika yapıcılara ve alan uygulayıcılarına özellikle okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler sıralanmıştır.

### **5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler**

Öncelikle okul terki ile ilgili araştırmaların çok nadir olduğu ülkemizde bu araştırmanın, önemli bir ihtiyaca cevap verdiği düşünülmektedir. Okul terki konusu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için kapsamlı bir kaynak görevi görebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırma, önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Öte yandan bu, betimsel bir çalışmadır ve okul terkini manidar olarak yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul terki riskini yordayan değişkenlerin belirlenmiş olmasıyla birlikte bundan sonra okul terki riskinin önleme ve azaltma ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan bilgi edinme yoluyla elde edilen istatistikler ulusal ölçekte ortaöğretim düzeyinde okul terki vak'alarının ortalama her yıl 100.000 (yüz bin) civarında olduğunu göstermiştir. Bu kadar geniş bir kitleyi ilgilendiren okul terkinin, farklı gruplar ve değişkenler ele alınarak incelenmesine ihtiyaç vardır. Örneğin, doğu ve güneydoğu Anadolu bölgelerine ait okul terki vakalarının ne kadarının okula gönderilmeyen kız çocuklarından oluştuğunu belirlemek ve bu vakaların okul terki olarak tanımlanıp tanımlanamayacağına karar vermek araştırılması gereken konulardır. Ayrıca, bu öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine dönük gereksinimlerinin incelenmesi ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik politika, strateji ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ve okul terki riskini ölçmeyi hedefleyen Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ), bu amaçla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki konusunu farklı açılardan incelemek isteyen araştırmacıların kullanabilecekleri bir veri toplama aracı ilgili literatürdeki bir boşluğu doldurmaktadır. Ancak, OYÖ'nün farklı gruplar için geçerliliğinin test edilmesine (cross validation) ihtiyaç vardır. Okul Yaşantıları Ölçeğinin psikometrik özelliklerini farklı gruplarda incelemeyi amaçlayan araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Öte yandan belli bazı gruplarda okul terki riskini incelemeyi amaçlayan

arařtırmalara ihtiyaç olduĐu sonucuna varılmıřtır. Uluslararası literatürde okul terki ile iliřkisi bulunmasına raĐmen bu çalıřmada okul terkini yordamadıĐı tespit edilen okul dıřında bir iřte çalıřma, anne-babanın bořanmıř olması ya da tek ebeveynle yařama, anne-babanın dūřuk eĐitim dūzeyi ve dūřuk ekonomik gelir gibi deĐiřkenleri sergileyen gruplarda okul terki riskinin kūltüre özgū olarak incelenmesine ihtiyaç olduĐu dūřūnūlmektedir. Yurt dıřındaki tek ebeveynlilik deneyimi ile Tūrkiye'deki tek ebeveynlilik deneyimi içerik analizine tabi tutulmalıdır. ŐrneĐin Milli EĐitim BakanlıĐının verileri incelenerek okulu terk eden bireylerin tek ebeveynle yařayıp yařamadıkları; okul dıřında bir iřte çalıřıp çalıřmadıkları ve ebeveynlerinin eĐitim dūzeyinin yūksek mi dūřuk mū olduĐu sorularına cevap verecek arařtırmalar gerçekleřtirilebilir.

Daha ayrıntılı bir şekilde ele alındığında TūİK (2006) tarafından yapılan bir çalışmada 6-17 yař arasında olup gelir getirici bir iřte çalışan çocuklar, ocuk iřçi olarak kabul edilmiştir. Sōz konusu çalışma kapsamında uygulanan ocuk İşçiliği Anketi verilerine gōre Tūrkiye genelinde ocuk işçilerin sayısı 958.000 olarak hesaplanmıştır. Bu sayının % 47.7'si kentsel, % 52.3'ū ise kırsal bōlgelerde yaşamaktadır. Yine ocuk işçilerin % 68'inin erkek, % 32'sinin ise kız olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın okul terki ile ilgili olan bulguları ise řōyledir: alışan ocukların % 68.5'i ŐĐrenimine devam etmemektedir. Bu alışma verileri okul terki ile bir iřte çalışma arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu gōstermektedir. Ancak bu çalışmanın yanıt aradığı sorular bunlar olmadığı için bulgularda yer verilmemektedir. Tarım alanındaki istihdamı bulunan bireylerin Őzellikle de gezici tarım işçilerinin çocuklarının okul terkinden yoğun olarak etkilendikleri dūřūnūlebilir. Bu da Őzellikle 6-18 yař arasında olup çalışan çocukların okul terki oranlarının incelenmesini Őnemli ve gerekli kılmaktadır.

Problem Davranış Teorisine gōre okul terki riskini azaltan birtakım koruyucu faktōrler de okul terkini engelleyen yani ergeni okulda tutan bir işlev gōrebilir. Bu faktōrler, kişisel dūzeyde stresle başaçıkma, ders çalışma, iyi oluř vb. alanlarda beceri sahibi olma, aile ve akran sistemlerinde uygun rol modellerin varolması, ebeveyn takibi ve etkili disiplin uygulamaları, aileye bağlılık, eğitime Őnem verme vb. faktōrlerdir. Koruyucu faktōrlerin nasıl geliştirilebileceğini, farkedilip

kullanılabileceğini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Ayrıca eğitim düzeylerine göre okul terkinin nedenleri ve sonuçları farklılaştığı için okul terkinin ilköğretim ve niversite düzeyinde de incelenmesi alandaki bir başka boşluğu dolduracaktır. Örneğin, arkadaş çevresi ortaöğretim öğrencileri için bir okul terki yordayıcısı iken niversite düzeyinde okul terki için okuduğu bölümü sevmeme değişkeni bir yordayıcı olabileceği dşnlmektedir. Yapılacak olan bu araştırmalarla birlikte Türkiye literatüründe okul terki kavramının daha net ve açık bir resmi oluşturulabilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Dönük neriler**

Bu kısımda yer alan öneriler  altbaşlık altında sunulmuştur. Öncelikle, psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek insanı yetiştiren akademik programlara; daha sonra eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanları ile ilgili politika yapıcılara ve son olarak alan uygulayıcılarına özellikle okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler sıralanmıştır.

#### **5.2.2.1. Psikolojik Danışman Eğitimcilerine Dönük neriler**

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından mezun olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul psikolojik danışmanı olarak ğrenci gruplarına hizmet vermektedir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının okul terki riski taşıyan öğrencilerle karşılaşma ihtimali yüksektir. Bu durumda okul terki riski taşıyan danışmanlarla ne tür müdahalelerin etkili olabileceği konusunda öğrencilerin donatılması, riskin azaltılmasına katkı sunabilir.

Ayrıca, okullarda riskli davranışları nleme ya da azaltma ile ilgili olarak PDR programlarına dersler eklenebilir ya da mevcut derslerin içeriğinde okul terkine yer verilebilir.

Okul terki konusunun Türkiye’de yeni yeni incelenmeye başlanmıştır. Bu temelde, okul terkinin farklı gruplarda nasıl oluştuğunun ve nedenlerinin saptanması önem arz etmektedir. Literatürdeki bu boşlukların doldurulmasına hizmet edecek yükseklisans ve doktora çalışmaları teşvik edilebilir.

### 5.2.2.2. Politika Yapıcılara Dönük Öneriler

Okul terki ile ilgili bazı politikaların da geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle okul terki ile ilgili ulusal bir tanımlamaya ihtiyaç vardır. Konu ile ilgilenen araştırmacıların ve uygulamacıların üzerinde hemfikir olduğu ulusal ölçekte kabul edilecek ve yerel kültürel özellikleri de dikkate alan bir tanımın geliştirilmesi konu ile ilgili karışıklıkları önleyebilir.

ABD’de okul terki riskinin erken teşhisine yönelik olarak tasarlanmış olan Erken Uyarı Sistemi (Early Warning System) benzeri bir yazılım, Türkiye koşullarına uyarlanarak geliştirilebilir. Halihazırda Milli Eğitim bakanlığının otomasyon sistemi olan E-Okul programında öğrenciler hakkındaki demografik ve akademik bilgiler yer almaktadır. Bu programa eklenebilecek ve E-Okul programındaki verileri, okul terki riskini ölçmek amacıyla analiz edebilecek yazılımlar geliştirilebilir ve uygulamaya sokulabilir. Bu yazılımlar, her öğrenci hakkında okul terki riskini tetikleyen ya da arttıran bir değişimi ilgililere haber vererek erken müdahaleye olanak tanıyabilir.

Okul terkinin nedenlerini ve türlerini belirlemeye yönelik istatistiksel bir altyapının hazırlanması ve verilerin işlenmesi, okul terkinin yıllık olarak izleme imkanı verebilir. Bu iş ve işlemleri ulusal ölçekte takip etmek için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliğiyle “Okul Terki İzleme Merkezi” kurulabilir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanması, okul terki riskini azaltabilir. Örneğin, burs ve kredi olanaklarının yaygınlaştırılması, okula devam ediyorken gelir getirici bir işte çalışan çocukları hedef alan farklı eğitim programlarının uygulanması bu politikalara örnek verilebilir.

Türk eğitim sisteminde her öğrencinin başarıyı tadacağı ve dolayısıyla okul terkinin en önemli yordayıcılarından biri olan akademik başarısızlığı kontrol altına alacak, alternatif eğitim ve okul modellerine ihtiyaç vardır. Örneğin Gerçeklik Terapisi ilkelerine göre hazırlanmış Başarı Kimliği oluşturmaya yönelik Kalite Okulları ya da psikolojik danışma ve rehberlik programları uygulanarak seçimler ve sorumluluk temelinde akademik başarının arttırılması sağlanabilir.

Son olarak arkadaş sıkıntıları ile öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar öğrencileri okuldan uzaklaştırabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sosyal beceriler ve akademik beceriler ile donanmalarının yardımcı araçlar olabileceği ve okul terki riskini azaltmalarında rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu becerileri edinme konusunda okulların PDR servislerine başvurmaları ve yardım istemelerini kolaylaştıran, bu konuda hizmet sunumunu ve hizmete ulaşımı sağlayan uygulamaların geliştirilmesi önerilebilir. Okul terkinin bireysel ve toplumsal maliyetinin ancak kanıta dayalı psikolojik danışma ve rehberlik müdahale yöntemleri ile azaltılıp önlenebileceği değerlendirilmektedir.

### **5.2.2.3. Okul Psikolojik Danışmanlarına Dönük Öneriler**

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin varlığı, okul terkinin erken yordanması ve buna göre müdahalede bulunulması için önemli bir zemin ve fırsat oluşturmaktadır. Okul psikolojik danışmanları Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) aracılığı ile okul terki riski taşıyan öğrencileri tespit edebilir ve bu öğrencilere gerekli koruyucu ruh sağlığı hizmetlerini sunabilir. Buna ek olarak, akademik başarı düzeyinin göstergesi olarak yazılı sınav puanları düşük olan erkek öğrencilerin risk grubunda bulunduğu ve bu öğrencilere gerekli PDR hizmetlerinin sunulmasıyla bu riskin önlenebileceği düşünülmektedir. Hiç bir zaman PDR hizmetlerin tek başına yeterli olmayacağı ancak önemli temel bir bileşen olduğu değerlendirilmektedir.

Okula nakil gelen öğrencilerin de (okul değişikliği) okul terki açısından risk grubunda olduğu gözönünde bulundurulmalıdır. Bu grupta yer alan öğrencilerle PDR servisinin vakit kaybetmeden iletişime geçmesi, olası bir okul terki riskinin saptanarak müdahale edilmesini mümkün kılabilir. Bu öğrencilere oryantasyon hizmeti verilmesi ve yaşam becerilerinin kontrol edilerek eksik olduğu tespit edilen alanlarda (iletişim becerileri, uyum becerileri, ilişki kurma ve sürdürme becerileri, akademik beceriler vb.) özellikle grupla psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması, okul terki riskini önleyebilir veya azaltabilir.

Özellikle dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, bu geçiş dönemine uyum sağlamak için mevcut becerilerini yeniden gözden geçirmeleri ve yaşam becerileri repertuarlarını güncellemeleri önerilebilir. Akademik başarı düzeyinin düşük

olması, öğrencinin hayatında hem başarı hem de gelecek kaygısı yaratabilir. Ayrıca akademik benlik saygısı da düşük sınav puanlarından olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle, akademik başarı düzeyinin yükselmesi konusunda öğrencilerin, kendilerine yardımcı olacak akademik becerileri kazanmaları desteklenebilir. Akademik ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik psikolojik danışma ve rehberlik müdahaleleri uygulanabilir.

Olumsuz akran etkisi, ebeveynlik tutumlarının ergenin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumlarda belirgin hale gelir. Ergen, karşılanmayan ait olma, onaylanma ve gruba bağlılık gibi gereksinimlerini akran gruplarında karşılamaya çalışabilir. Dolayısıyla, ailelere yönelik çocukların aile ortamında psikolojik ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceği ve aileye bağlılığın nasıl geliştirilebileceğine dönük becerilerin kazandırıldığı programların geliştirilmesi ve uygulanması, okul terki riskini azaltabilir.

Psikolojik danışmanlar tarafından okul terki açısından risk altında olan öğrencilere dönük olmak üzere okul terkini önlemeye ve terk eden öğrencilerin de tekrar eğitimlerini sürdürmelerine yönelik önleme amaçlı psikoeğitsel programlar ile müdahale edici stratejiler geliştirilebilir (DeLucia-Waack, 2006; Erkan ve Kaya, 2013; Brown, 2011, Morganett, 2013). Bu tür programlar, öğrencileri, velileri, okulda bulunan öğretmen ve öğrencileri hedef alacak biçimde farklı şekillerde oluşturulabilir.

Dahası okul terki riskini önlemeye yönelik çalışmalar, önleme piramidi ışığında üç düzeyde tasarlanarak uygulanabilir. Okul Yaşantıları Ölçeğinden (OYÖ) alınana puanlara dayalı olarak öğrenciler, risk taşımayan, risk grubunda ve yüksek risk grubunda şeklinde üç kategoriden birine sokulabilir. Okul terki riski taşımayan öğrencilere, okul terki riski ve okul terki olasılığını arttıran risk faktörleri ile okul terkini engelleyebilen koruyucu faktörler hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Risk grubunda bulunan öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak risk faktörlerini kontrol eden çalışmalar yapılabilir. Örneğin, ergene nasıl sosyal destek sunulabileceği, aileye bağlılığın nasıl tesis edilebileceği ile ilgili anne-babaları hedef alan psikolojik danışma faaliyetleri tasarlanabilir. Ergenlere yönelik olarak da düşük özsaygı, geleceğe yönelik olumsuz düşünceler,

akademik özgüven eksikliği, akademik becerilerin eksik olması, stresli durumlarla başa çıkma becerilerinin yetersiz olması, eğitime verilen önem gibi kişisel risk faktörlerini azaltmaya ve ortadan kaldırmaya yönelik psikolojik danışma hizmetleri sunulabilir. Son olarak okul terki açısından yüksek risk grubunda bulunan öğrencilere krize müdahale ve ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı faaliyetleri sunulabilir. Paralel biçimde aileye yönelik olarak da krizin etkili bir şekilde çözümüne yönelik krize müdahale hizmetleri ile aile üyelerini psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı pozitif aile ortamı oluşturma amaçlı aile psikolojik danışmanlığı faaliyeti sunulabilir.

Problem Davranış Teorisine göre okul terki riskini tetikleyen risk faktörleri olduğu gibi bu riski azaltan koruyucu faktörler de sözkonusudur. Stresli durumlarla başa çıkma becerilerini kazanmış olmak, aile sosyal desteğini almak, aileye bağlılık, ebeveyn takibi ve yol göstericiliğinin bulunması ve uygun akran ve yetişkin rol modelinin olması okul terki riskini azaltıcı bir rol oynayabilir. Dolayısıyla, sosyal destek sunma, aileye bağlılık, ebeveyn takibi gibi konularda anne-babalara yönelik psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının yapılması ve stresli durumlarla başa çıkma becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğrenci merkezli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Okul terki riskini azaltan koruyucu faktörlerden biri de ergenin eğitime önem vermesi ve geleceğe yönelik iyimser ve umutlu olmasıdır. Dolayısıyla kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri sunarak ergenin ilgi, değer ve yeteneklerini keşfetmesi, mesleki amaçlar belirlemesi ve çalışmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olunabilir. Bu sayede ergenin eğitime devam etmesi be geleceğe yönelik umut geliştirmesi sağlanarak okula bağlılığının devamı sağlanabilir.

Bunlara ek bir anlayış olarak ilkokuldan orta okula, orta okuldan liseye, liseden üniversiteye geçişte uyum ve oryantasyon programlarının geliştirilerek uygulanması, bu riski azaltmada katkı getirebilir. Örneğin, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula bir hafta erken başlaması ile dokuzuncu sınıflara yönelik uyum ve oryantasyon amaçlı çalışmaların yapılması iyi örnekler olarak nitelenebilir. Buna



benzer daha sistematik ve farklı grupları hedef alan uyum artırıcı programlar geliştirilerek uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abeyta, P., ve Borgrink, H. (2002). *Dropout study: 2000–2001*. Santa Fe, NM: New Mexico State Department of Education.
- Adedeji, A. (1985). *Child study in educational practice*. Lagos, Nigeria: Macmillan.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory. *Criminology, American Society of Criminology*, 30(1), 47-87.
- Akhtar, S. (1996). Do girls have a higher school drop-out rate than boys? A hazard rate analysis of evidence from a third world city. *Urban Studies*, 33(1), 49-62.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. ve Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107
- Alexander, K., Entwisle, D., ve Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Allensworth, E. ve Easton, S. (2005). The on-track indicator as a predictor of high school graduation. Chicago, Consortium on Chicago Schools Research.
- Allensworth, E. ve Easton, S. (2007). What matters for staying on-track and graduating in Chicago Public High Schools: A close look at course grades, failures and attendance in the freshman year. Chicago, Consortium on Chicago Schools Research.
- Alspaugh, J. W. (1997). Maybe schools encourage dropping out. *American Secondary Education*, 25 (4), 10-17.
- Alspaugh, J. W. (1998). The relationship of school and community characteristics of high school drop out rates. *The Clearing House*, Washington.
- Aluede, O. ve Ikechukwu, B. N. (2003). Analysis of the variables that predispose adolescents to dropout of schools. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25(2/3), 181-192.
- Amstutz, D. D. ve Sheared, V. (2000). The crisis in adult basic education. *Education and Urban Society*, 32, 166-166.
- Andersen, D. K. (1994). Paths through secondary education: Race/ethnic and gender differences. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin, Madison.

- Anderson, G. E., Jimerson, S. R. ve Whipple, A. D. (2005). Student ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. ve Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Aviles, R. M. D., Guerrero, M. P. ve Barrajas, H. (1999) perceptions of Chicano/Latino students who have dropped out of school. *Journal of Counseling and Development*, 77(4), 465-473.
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Astone, N. M. ve McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Bachman, J. G., Green, S. ve Wirtanen, I. (1971). Youth in transition: Problem or symptom? Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Balfanz, R., Herzog, L. ve Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- Barr, R. D. ve Parrett, W. H. (1997). Reading/alternative schools: Keys to safer communities. *National School Safety Center News Journal*, Spring, 20-24.
- Barro, S. M. ve Kolstad, A. (1987). Who drops out of high school? Findings from high school and beyond. (Report No. CS-87-397c). Washington, D.C: Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No.284134).
- Barrington, B. L. ve Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *The Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R.F. ve Hawkins, J. D. (2000). School dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Belcher, D. C. (1992). Persistence to high school graduation: A predictive model. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri.

- Blanchard, M. ve Sinthon, R. (2011). The question of school dropout: A French perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 79-98). Springer: New York.
- Blondal, K. S. ve Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*,36(3), 125-145.
- Brandt, E. A. (1992). The Navajo area student dropout study: Findings and implications. *Journal of American Indian Education*, (31)2, 48-63.
- Brewster, A. B. ve Bowen, G. L. (2004). Teacher support and school engagement for Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Context of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Brown, Nina (2011). Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi (Abdolvahap Yorğun, çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Burtman, S. (1990). Programming for success: Student retention. Early school leaver survey. Part 1. Northeast Region V Shared Services Plan, SK.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D. ve Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Caldas, S. J. ve Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-276.
- Cantin, S. ve Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during the transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570.
- Carlos, P. ve Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: The influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8(2), 157-161.
- Carpenter, D. M. ve 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.
- Cauley, K. ve Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House*, 80 (1), 17-25.
- Cervantes, L. F. (1966). *The dropout*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Chacko, S. R. (2007). Locus of control as a predictor of students dropping out of high school. Unpublished Master's Thesis. University of Texas.
- Chamberlain, K. ve Zika, S. (1990). The minor events approach to stress: Support for the used daily hassles. *British Journal of Psychology*, 81(4), 469-481.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I. ve Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-129.
- Costa, F. M., Jessor, R. ve Turbin, M. (1999). Transition into adolescent problem drinking: The role of psychosocial risk and protective factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 60, 480-490.
- Cota, V. (1996). A comparative study of the family processes of youth of Mexican descent who have dropped out of high school and those who have remained in school. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Southern California.
- Croninger, R. ve Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Çuhadaroğlu, F. (1985). Adolesanlarda benlik saygısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda Benlik Saygısı, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). Leading psychoeducational groups for children and adolescents. California: Sage Publications.
- Deschamps, A. B. (1992). An integrative review of research on characteristics of dropouts. Unpublished Doctoral Dissertation, The George Washington University.
- Diyu, X. (2002). Investigation and discussion on the problem of primary and secondary school dropouts in poor areas. *Chinese Education and Society*, 33(5), 49-58.

- Donovan, J. E., Jessor, R., ve Costa, F. M. (1999). Adolescent problem drinking: Stability of psychosocial correlates across a generation. *Journal of Studies on Alcohol*, 34, 346-362.
- Dohn, H. (1991). "Drop-out" in the Danish high school (gymnasium): An investigation of psychological, sociological and pedagogical factors. *International Review of Education*, 37(4), 415-428.
- Dryfoos, S. D. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. Oxford University Press, New York.
- Duckenfield, M. (1998). Performance of at risk youth as tutors. <http://www.dropoutprevention.org/content/performance-risk-youth-tutors>], Erişim tarihi: 15 Mayıs 2013.
- Duncan, E.L. (2007) . Antecedents of dropout rates: A study of high school dropout. Unpublished Doctoral Dissertation. Touro University International.
- Dunkley, D. M. ve Blankstein, K. R. (2000). Self critical perfectionism, coping, hassles ve current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (6), 713-730.
- Dupper, D. R. (1993). Preventing school dropouts: Guidelines for school social work practice. *Social Work in Education*, 15(3), 141-149.
- Dynarski, M. ve Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(1), 43–69.
- Ensminger, M. E. ve Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 91–113.
- Erktin, E., Okçabol, R. ve Ural, O. (2010). Examining school related factors leading to dropout through children's conceptions and experiences: Development of a scale for attitudes towards elementary school. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 20(1), 109-118.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd Ed.)*. Sage Publication, London.
- Fine, M. (1985). Dropping out of high school: an inside look. *Social Policy*, 16(2), 43-50.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. State University of New York Press, Albany.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.

- Fisk, B. (1994). Urban school dropouts: A case study. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, Alberta.
- Fitzsimmons, S. J., Cheever, J., Leonard, E. ve Macunovich, D. (1969). School failures: Now and tomorrow. *Developmental Psychology*, 1(2), 134–146.
- Fobih, D. K. (1987). Social-psychological factors associated with school dropout in the eastern region of Ghana. *Journal of Negro Education*, 56(2), 229-239
- Franklin, C. (1992). Family and individual patterns in a group of middle-class dropout youths. *Social Work*, 37(4), 338-34.
- French, D. C. ve Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Frezer, L. H. (1991). At-risk students three years later: We know which ones will drop out. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Frezer, L. H. (1992). The use of school-maintained and school-related variables to differentiate between students who stay in and students who drop out of high school. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Friedenberg, J. E. (1999). Predicting dropouts among Hispanic youth and children. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36(3), 70-85.
- Fulkerson, J. A., Harrison P. A. ve Hedger, S. A. (1999). 1998 Minnesota student survey: Alternative schools and area learning centers (Report No. MDHS-MS- 1503). St. Paul, MN: Minnesota State Department of Human Services ve Minnesota State Department of Children, Families, and Learning (ERIC Document Reproduction Service No. ED442037).
- Garnier, H. E., Stein, J. A. ve Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gençtanırım – Kuru, D. (2010). Ergenlerde riskli davranışların yordanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Gleason, P. ve 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.
- Goldschmidt, P. ve Wang, J. (1999). When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.

- Gonzales, J. ve Field, T. (1994). Adolescents' perceptions of their risk-taking behavior. *Adolescence*, 29(115), 701-709.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. (2006). Türkiye'de ilköğretim okullarında okul terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar. 19 Aralık 2006 tarihli konferans sunumu notları.
- Graeff-Martins, A. S., Oswald, S., Comassetto, J. O., Kieling, C., Goncalves, R. R. ve Rohde, L. A. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country: A feasibility study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(3), 442-449.
- Gregg, W. S. (2010). Middle school student records as dropout indicators. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Denver.
- Guthrie, J. G., Young, A. M., Boyd, C. J. ve Kintner, E. K. (2002). Ebb and flow when navigating adolescence: Predictors of daily hassles among African-American Adolescent Girl. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 7(4), 143-152.
- Guthrie, S. S. (1992). Identifying priority variables of potential dropouts. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Woman's University.
- Hahn, A. ve Danzberger, J. (1987). Dropouts in America: Enough is known for action. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2007). *Multivariate data analysis. (Seventh Edition)*. Pearson Prentice Hall.
- Hanushek, E. A. (1995). Moving beyond spending fetishes. *Educational Leadership*, 53(3), 60-64.
- Harlow, C. W. (2003). Education and correctional correctional Bureau of Justice statistics. Special Report, US Department of Justice, Washington.
- Haveman, R., Wolfe, B. ve Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 28(1), 133-157.
- Hayes, R. L., Nelson, J., Tabin, M., Pearson, G. ve Worthy, C. (2002). Using school wide data to advocate for student success. *Professional School Counseling*, 6(2), 86-95.
- Hershoffs, S. (1980). Dropouts: A comparison of their genera feelings of alienations and attitudes toward school with those of persisters. *Southern Journal of Educational Research*, 24 (4), 274-276.
- Hertzog, C. J. ve Morgan, P. L. (1999). *Transition: A process not an event*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.



- Hickman, P. G., Bartholomew, M., Mathwig, J. ve Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *Journal of Educational Research*, 102(1), 3-14.
- Holahan, C. K. ve Holahan, C. J. (1987). Life stress, hassles and self-efficacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17 (6), 574-592.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. ve Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth & Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M., Bisset, S. L., Pagani, L. S. ve Levin, B. (2011). Educational systems and school dropout in Canada. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 295-320). Springer: New York.
- Jerald, C.D. (2006). Identifying potential dropouts: Key lessons for building an early warning data system. A white paper prepared for Staying the Course: High Standards and Improved Graduation Rates, A joint project of Achieve and Jobs for the Future, funded by Carnegie Corp., New York.
- Jessor, R. (1987). Problem behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- Jessor, R. (1991). *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Jessor, R., Turbin, M.S., Costa, F.M., Dong, Q., Zhang, H., ve Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 329-360.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. ve Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high-school dropouts, examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jordan, W. J., Lara, J. ve McPartland, J.M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society*, 28(1), 62-94.

- Jozefowicz, D.M. (2002). Why do they leave? Why do they stay? A quantitative and qualitative examination of high school dropout. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Michigan.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kanner, A., Coyne, J.C., Schaefer, C. ve Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress management: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavior Medicine*, 4(1), 1-39.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M. ve Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331–343.
- Kaufman, P., Alt, M. N., ve Chapman, C. D. (2001). Dropout rates in the United States: 2000. (National Center for Education Statistics No. 2002-114). U.S. Department of Education.
- Kavak, Y. (2010). 2050'ye doğru nüfus bilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış. TÜSİAD (No. T/2010/11/506).
- Kaya, A. ve Erkan, S. (2013). Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları (1. cilt). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kemer, G. (2006). The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University.
- Laird, J., DeBell, M., ve Chapman, C. (2006). Dropout rates in the United States: 2004 (NCES 2007-024). U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- 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.
- Lan, W. ve Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309–332.
- Lassibille, G. ve Gomez, L.N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Tress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, V. E. ve Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *Education and Educational research*, 40(2), 353-393.

- LeCompte, M. D. ve Dworkin, A. G. (1991). Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts. Newbury Park: Corwin Press.
- Lewis, G. F. (1982). An analysis of interviews with urban black males who dropped out of high school. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University.
- Liu, X. ve Alison Zhou, Y. H. (2009). Who drops out? A study of secondary school dropouts in Connecticut. NERA Conference Proceedings 2009. Paper 4. [http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2009/4](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/4).
- Lloyd, D. N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4), 1193–1200.
- Lundetre, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16- to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625–637.
- Manitoba Education and Training. (1994). Parents and schools: Partners in education. Winnipeg, Manitoba Department of Education and Training.
- Maruyama, G. M. (1998). Basics of Structural Equation Modeling. California, Sage Publication.
- Maybery, D. J. ve Graham, D. (2001). Hassles and uplifts: Including interpersonal events. *Stress and Health*, 17(2), 91-104.
- McAlpine, H. (1991). A comparative analysis of students who drop out and remain in high school. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alabama.
- Mccarty, M.J. (2002). Factors related to high school completion or dropping out among Hispanic and non-Hispanic White students. Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Arizona University.
- McHenry, N.L. (1997). An integrative review of research on characteristics of students who drop out of school. Unpublished Doctoral Dissertation. Seattle Pacific University.
- McWhirter, J. J, McWhirter, B. T., McWhirter, E. H. ve McWhirter, R. J. (2004). At risk youth: A comprehensive response (Third Edition). Thomson Brooks/Cole.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2008). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2007-2008. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 15 Mayıs 2013.

- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2010). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2007-2008. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 15 Mayıs 2013.
- Mensch, B.S. ve Kandel, D.B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61(2), 95-113.
- Mikiewicz, P. (2011). School dropout in secondary education: The case of Poland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 173-190). Springer: New York.
- Montes, G. ve Lehmann, C. (2004). Who will drop out from school? Key predictors from the literature. Technical report and works in progress series (No. T04-001). [www.childrensinstitute.net](http://www.childrensinstitute.net). Erişim tarihi: 28.03.2011.
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N. ve Dagenais, M. (2007). Dropout, school performance, and working while in school. *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 752–760.
- Morganett, R. S. (2013). Yaşam becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları (Alim Kaya ve ark. Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Neild, R. C. (2009). Falling off track during the transition to high school: What we know and what can be done. *The Future of Children* 19(1), 53-76.
- Neild, R. C. ve Balfanz, R. (2006). An extreme degree of difficulty: The educational demographics of urban neighborhood high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(2), 131-141.
- Nichols, C. E. (1984). The development of a dropout prediction instrument for an urban high school. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania.
- Norris, L. G. (1993). A study of adolescents with behavior disorders who remain in school and those who drop out. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland College Park.
- Obasohan, A. N. ve Kortering, L. (1999). Dropping out of school: comparing the perceptions of teachers and dropouts. *The Journal of At-Risk Issues*, 5(2), 19-26.
- Oettinger, G. S. (1999). Does high school employment affect high school academic performance? *Industrial and Labor Relations Review*, 53(1), 136-151.

- Orfield, G. (2004). *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Pagnossin, E. (2011). School dropout and completion in Switzerland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 191-212). New York: Springer.
- Pallas, A. M. (1984). *The Determinants of high school dropouts*. Unpublished Doctoral Dissertation. Johns Hopkins University.
- Pallas, A. M (1987). *School dropouts in the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Peng, S. ve Fetters, W. B. (1978). Variables involved in withdrawal during the first two years of college: Preliminary findings from the National Longitudinal Study of the high school class of 1972. *American Educational Research Journal*, 15(3), 361-372.
- Peng, S. ve Lee, R. (1992). Measuring student at risks by demographic characteristics. US. Department of Education, National Center for Education Statistics. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 20-24 (ERIC Document Reproduction Service No. ED347679).
- Peng, S. S ve Takai, R. T. (1983). High school dropouts: Descriptive information from high school and beyond. (Report No. NCES-83-221b). Washington, D.C: National Center for Education Statistics (OERI/ED). (ERIC Document Reproduction Service No.236366).
- Persuad, D. ve Madak, P. R. (1992). Graduates and dropouts: Comparing perceptions of self, family and school supports. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(3), 235-250.
- Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C. ve Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research*, 41(3) 709–730.
- Pirog, M. A., ve Magee, C. (1997). High school completion: The influence of schools, families, and adolescent parenting. *Social Science Quarterly*, 78(3), 710-724.
- Pittman, R.B. ve Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343.
- Prawatrungruang, S. (2002). *Understanding dropouts in Thai private vocational schools: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Illionis State University.

- Pursley, M.B. (2002). Changes in personal characteristics of Mexican-American high school graduates and dropouts during the transition from junior high to high school. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Tech University.
- Reimer, M. ve Smink, J. (2005). Information about the school dropout issue selected facts & statistics. A publication of the National Dropout Prevention Center/Network. [www.dropoutprevention.org](http://www.dropoutprevention.org). Erişim Tarihi: 28.03.2011.
- Reupold, A. ve Tippelt, R. (2011). Germany's education system and the problem of dropouts: Institutional segregation and program diversification. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 155-172). New York : Springer.
- Roderick. M. R. (1991). The path to dropping out among public school youth: Middle school and early highschool experiences. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Roderick, M. (1993). *The path to dropping out: Evidence for intervention*. Auburn
- Roderick, M., ve Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal*, 36(2), 303–344.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Service Review*, 20(5), 413-433.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.
- Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 275-294). New York: Springer.

- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., ve Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283–299.
- Rumberger, R. W. ve Lim, S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Drop Out Research Project, University of California.
- Sabates, R., Hossain, A. ve Lewin, K.M. (2010). School drop out in Bangladesh: New insights from longitudinal evidence. Create pathways to access Research Monograph (No. 49). Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Santrock, J. W. (1996). *Adolescence: An introduction* (6th ed.) Madison: Brown ve Benchmark Publishers.
- Santrock, J.W. (1997). *Life-span development*. Madison: Brown ve Benchmark Publishers.
- Seppala, M.F. (2000). Dropping out of high school: Students' perspectives. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- Sewell, T. E. (1979). High school drop out: Psychological, academic and vocational factor. *Urban Education*, 16, 65-76.
- Sherman, J. (1987). Dropping out of school. Volume 1: Causes and consequences for male and female youth. Washington, D.C: Pelavin Associates. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 299477).
- Siagle, P.A. (1993). Learning style and demographic indicators for identifying potential school dropouts. Unpublished Doctoral Dissertation. Clemson University.
- Smyt, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multi-dimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 480–502.
- Somers, C.L., Owens, D. ve Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention and at-risk ninth graders' role models and motivations for school completion. *Education*, 130(2), 348-356.
- Stephens, G. (1997). Youth at risk: Saving the world's most precious resource. *The Futurist*, 31-31-37.
- Suh, S. ve Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling*, 10(3), 297-306.

- Suh, S., Suh, J. ve Houston, I. (2007). Predictors of categorical at risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85(2), 196-203.
- Steele, D.L. (1992). Profile of the school dropout: Perceptions of the early school leaver. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas A&M University.
- Steinberg, L. Blinde, P. L., ve Chan, K. S. (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research* 54(1), 113-132.
- Sterling, C.L. (1993). An empirical investigation of the degree of perceived influence of selected academic, social and personal factors in the decision of African American males to drop out of public schools in an urban area. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Southern University.
- Şahin, Y. ve Uysal, A. (2007). Ortaöğretimde okulu bırakmanın sosyolojik analizi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Şirin, H., Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2009). Okulu terk eden çocukların ve velilerinin okul terkine ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 16-18 Eylül 2010, Kıbrıs.
- Tabachnick, B. G ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperColins.
- Taylı, A. (2008a). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30(3), 89-97.
- Taylı, A. (2008b). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departure. *Adolescence*, 23(92), 939-54.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91 (5), 260-270.
- Tuğrul, C. (1994). Alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynakları, etkileri ve stresle başa çıkma yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 57-73.



- Tunç, E. (2011). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- TÜİK (2006). Çocuk işgücü araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=482>. Erişim tarihi: 03.05.2014.
- Valerius, C. A., Gerhardt, S. R., Howe, R. B., Noll, K. ve Vannatta, K. (2004). Childhood predictors of high school dropout at age 18. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Developmental and Behavioral Pediatrics. October 3–4, 2004, Chicago, Illinois.
- Valverde, S. A. (1987). A comparative study of Hispanic high school dropouts and graduates: Why do some leave school early and some finish? *Education and Urban Society*, 19(3), 320-329.
- Vaughan, A. L. (1992). Identification of the potential high school dropout. Unpublished Doctoral Dissertation. Old Dominion University.
- Velez, W. (1989). High school attrition among Hispanic and non-Hispanic White youths. *Sociology of Education*, 62(2), 119-133.
- Wayman, J.C. (2001). Factors influencing dropouts' GED and diploma attainment. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(4), 1-23.
- Wehlage, G. G., Rutter, R.A. ve Turnbaugh, A. (1987). A program model for at-risk high school students. *Educational Leadership*, 44(6), 70-74.
- Wilson, G. C. (1994). A comparison of personal, family and educational characteristics of at-risk students and dropouts. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Yadav, S., Kalakoti, S. ve Ahmad, N. (2010). Determinants of school dropouts in children. *Review of Global Medicine and Healthcare Research*, 1(1), 232-245.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2004). Revision of the Perceived Social Support Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2004a). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- 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.

## **EKLER DİZİNİ**

## EK 1. OKUL YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

		DOĞRU	KISMEN DOĞRU	YANLIŞ
1	Okuldayken kendimi değerli hissetmiyorum.	( )	( )	( )
6	Sık sık disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunurum.	( )	( )	( )
10	Yakın arkadaşlarımdan bazıları okulu bırakmak istiyor.	( )	( )	( )
18	Evimizde huzur yok.	( )	( )	( )
25	Okulda sürekli benimle dalga geçiyorlar.	( )	( )	( )

## **EK 2. GÜNDELİK SIKINTILAR ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)**

### Aile İle İlgili Sıkıntılar

1. Ailemin beni ders çalışmaya zorlamasından hoşlanmıyorum.

### Arkadaşlarla İlgili Sıkıntılar

15. Buluşmak için arkadaşlarımdan beni rasgele çağırmasından hoşlanmıyorum.

16. Arkadaşlarım beni yeterince önemsemiyorlar.

### Öğretim Yaşamı İle İlgili Sıkıntılar

28. Okulumda uyum sağlamakta güçlük yaşıyorum.

### Geniş Çevre İle İlgili Sıkıntılar

47. Toplu taşıma araçlarıyla yolculuk yapmak beni sinirlendiriyor.

### EK 3. ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	(a)	(b)	(c)	(d)
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.	(a)	(b)	(c)	(d)
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.	(a)	(b)	(c)	(d)
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.	(a)	(b)	(c)	(d)
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.	(a)	(b)	(c)	(d)

#### EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU (ÖRNEK MADDELER)

1- Cinsiyetiniz nedir? ( ) Kız ( ) Erkek

3- Sınıfınız nedir? ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11

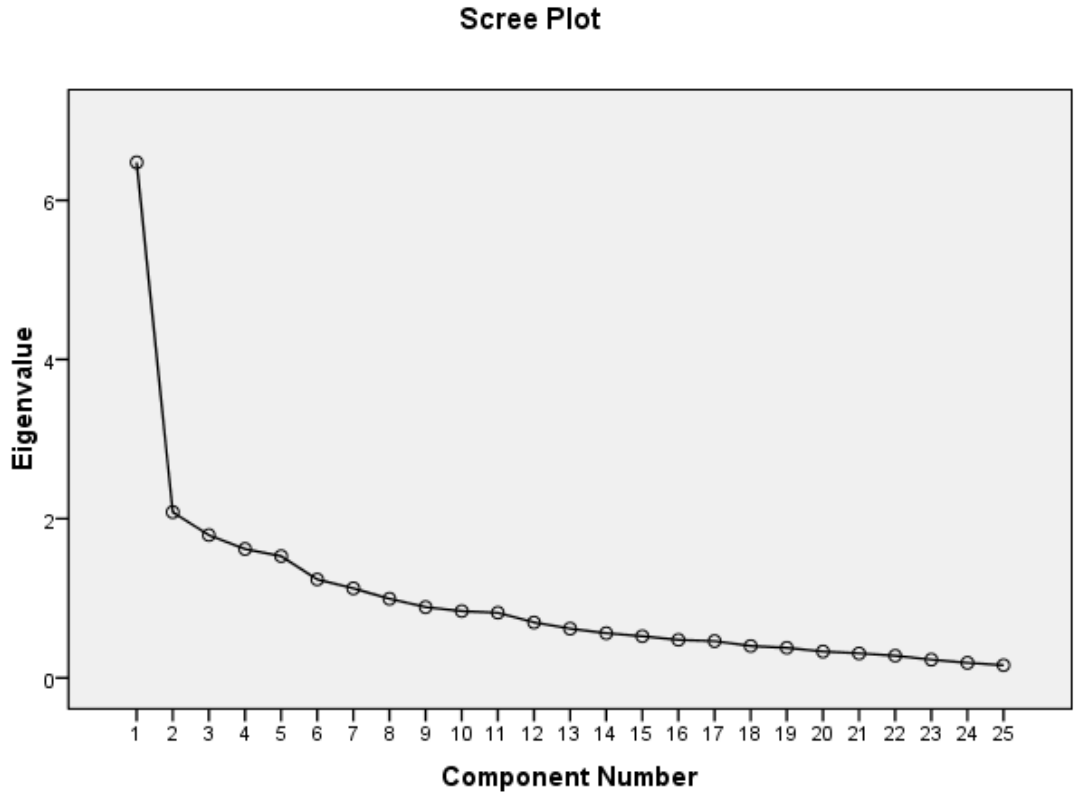
11- Okul değişikliği yaptınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

12- Sınıfta kaldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

14- Şu an kaç zayıfınız var? (Üzerine X işareti koyunuz)

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15)

## EK 5. OKUL YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ (OYÖ) SCREE PLOT GRAFİĞİ

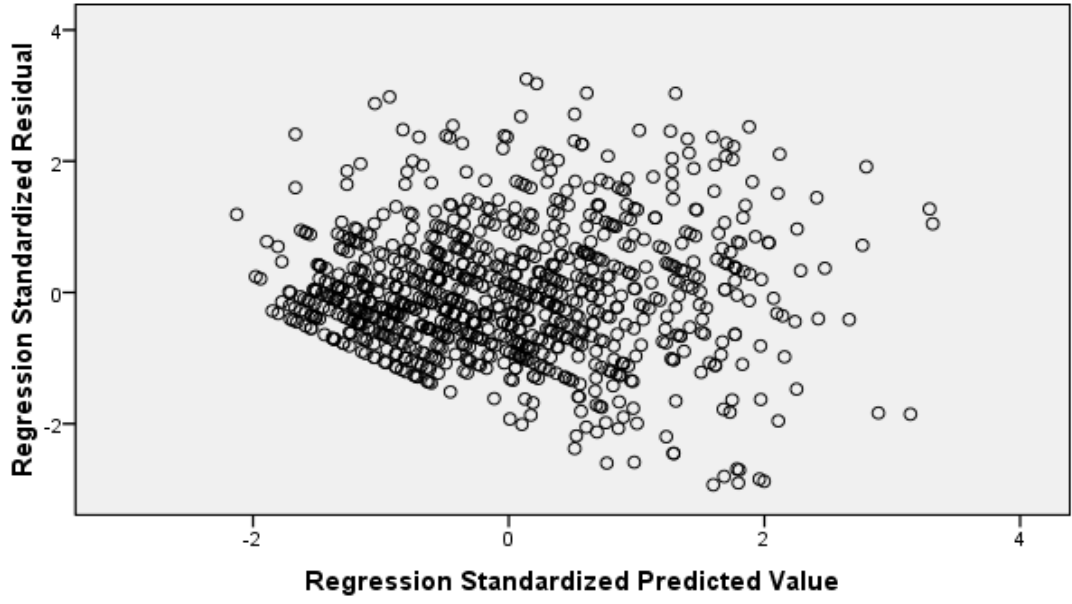




## EK 6. HATALARIN DAĞILIMINA İLİŞKİN SAÇILIM GRAFIĞI

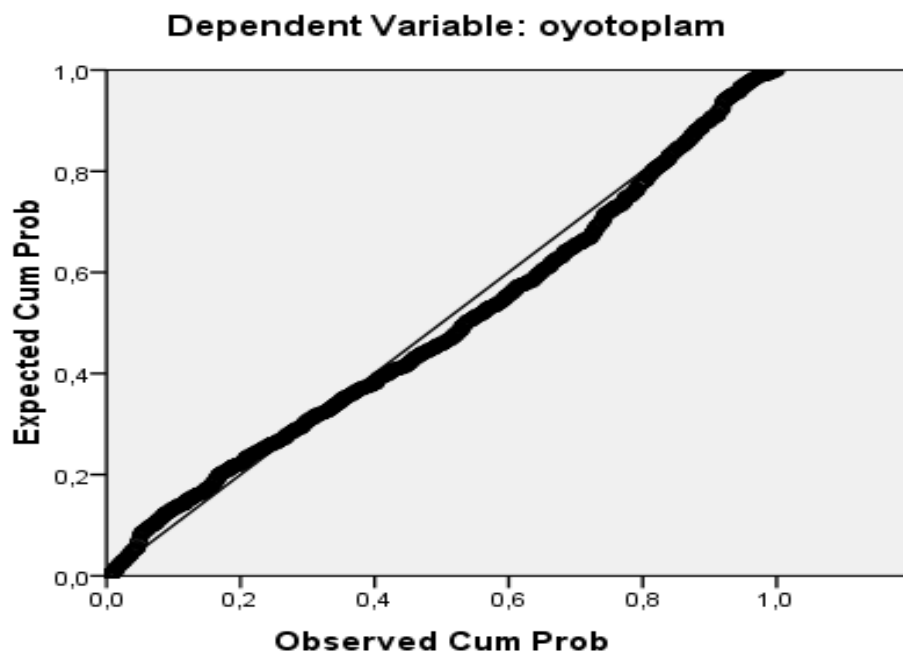
Scatterplot

Dependent Variable: oyotoplam



## EK 7. PP Grafiği

### Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



## EK 8. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZNI

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11 Aralık 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.604.01/ 24763  
Konu : Abdulvahap YORĞUN'un  
Araştırma İzni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)  
ANKARA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)  
b) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 20/11/2012 tarihli ve 5600 sayılı yazısı.  
c) Valilik Makamı'nın 10/12/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.35.20.00-020/74539 sayılı Onayı.

Üniversitesiniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Doktora öğrencisi Abdulvahap YORĞUN'un Prof. Dr. Tuncay ERGENE danışmanlığında hazırladığı "Okul Terkinin İncelemesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Karşıyaka, Bayraklı, Konak ve Bornova İlçelerine bağlı ekli listedeki okulların mesleki açıköğretim lisesine ve akşam liselerine devam eden öğrencilere uygulaması ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Salim İMREN  
Şube Müdürü

### EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Veri Araçları (2 Adet 4 Sayfa)
- 4) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)




35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 477 21 28  
Faks :  
E-Posta : [arge35@meb.gov.tr](mailto:arge35@meb.gov.tr)  
Int. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

izmir

## EK 9. ORIJİNALLİK RAPORU

[Folders](#) [Settings](#) [Account Info](#)

Uploaded 1 document successfully

My Folders

- My Folders
- My Documents**
- Trash

### My Documents

Documents Settings

<input type="checkbox"/>	Title	Report	Author	Processed	Actions
<input type="checkbox"/>	LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TERKİ RİSKİNİN İNCELENMESİ	5%	Abdulvahap YORĞUN	August 7, 2014 10:17:30 AM EEST	

page 1 of 1

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı Soyadı</b>	Abdulahap YORĞUN
<b>Doğum Yeri</b>	Mersin
<b>Doğum Yılı</b>	1981
<b>Medeni Hali</b>	Evli

### Eğitim ve Akademik Durumu

<b>Lise</b>	Mersin 75. Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi	1999
<b>Lisans</b>	Hacettepe Üniversitesi	2003
<b>Yükseklisans</b>	Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)	2007
<b>Yabancı Dil</b>	İngilizce	KPDS=85
<b>İş Deneyimi</b>	1- Afyon Rehberlik ve Araştırma Merkezi 2- Çamlıdere İHL-Ankara 3- Mustafa Gencay Anadolu Lisesi- Hatay 4- Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi- İzmir	