

Meslek Liselerinde Başarısızlık Kaynaklı Okul Terkinin İncelenmesi

Cevdet ERGÜL¹

Özet

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yılların en önemli eğitim sorunlarının başında okul terki gelmektedir. Eğitim sisteminden, bir belge almadan ayrılmak okul terki olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin gelişmesinde beşeri sermaye önemli bir faktördür ve yetişmiş, nitelikli insanlara ihtiyaç duyar. Bunun için meslek liseleri önemli bir misyonu üstlenmiştir. Meslek liselerinde, başarısızlık kaynaklı okul terkini konu alan bu çalışmada, meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin başarısızlık kaynaklı okul terkine ilişkin algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olan kavramlar ve araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerdir. Bu evren içinden basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 321 kişiye ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Demografik Bilgiler Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma ölçeği ve başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili kavramlar listesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < 0,05$ düzeyinde sınanmıştır. Frekans, standart sapma, ortalama değerler alınmış, faktör analizi uygulanmış, bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi yapılmıştır. Ölçek alt boyutları arasında ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargılar şu şekilde sıralanabilir; Öğrencilerin başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülen en önemli kavramın aile olduğu ve bunu ekonomik durumun ve okul çevresinin izlediği görülmüştür. Örneklem grubunun mesleki kıdemini, davranış boyutu algısı üzerinde etkili olduğu ve görev değişkeni açısından, okul yöneticilerinin başarı boyutunda, okul terki konusunu daha pozitif algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Terki, Ortaöğretim/lise, Başarısızlık, Mesleki Eğitim.

Investigation Of Failure Related School Dropouts In Vocational High-Schools

Abstract

The purpose of this study is to focus on the issue of dropping out from school as it is one of the most important educational problems in Turkey as well as in the world. A school dropout is defined as leaving the education system without getting any certification. For nations to develop, human capital plays a significant role by providing educated and qualified people. In this sense vocational high-schools carry a crucial mission. In this study which focuses on the school dropouts due to failure in vocational high-schools, the school principals and teachers' perceptions of school dropouts due to

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, cevdetergul@hotmail.com, OrcID:0000-0003-4336-5766

failure is researched. Moreover, concepts that affect school dropout due to failure and any demographic differences that possibly have a role on the subject is analyzed based on the sample group participated in the study. Target population of the study is the vocational high-school teachers located in the city of Istanbul, Maltepe district though the 2015-2016 academic year. Based on this population 321 people are chosen at random. In this study relational screening model is used. In order to collect data the researcher has used 'Demographic Information Form', along with the research scale and the concepts that affect on school dropouts due to failure that are determined by the researched. The data obtained is analyzed though the program SPSS and the level of significance is set as minimum $p < .05$. Modes, deviation, mean are calculated, factor analysis is performed, the independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey tests are also carried out. In order to designate the relationships between the sub-groups, Pearson's correlation analysis is used. The conclusion of this study can be summed as: The most important concept that affects the students' school dropouts due to failure originates from family followed by economic situation and school environment. The professional seniority of the sample group is observed to have an influence on the perception of behavioral aspects and in terms of task variation, the school principals' success rate is observed to be directly proportional with having a positive perception on school dropouts.

Keywords: School dropout, middle/high school, failure, vocational education.

GİRİŞ

Akademik başarı ya da tam tersi olarak akademik başarısızlık öncelikli olarak kendisi ve yakın çevresi için çok önemli olmakla birlikte, resme daha geniş bir çerçeveden bakıldığında toplumun geleceği için de büyük önem taşımaktadır. Her ne sebeple olursa olsun okul terkinin bireysel etkileri öncelikli olarak kendisi için yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşamasına, toplumsal olarak da nitelikli insanların yetişmesinde engel oluşturacağından dolayı, toplumların geleceğine zarar verici etkiye sahiptir. Okul terki nedenleri içinde önemli bir yere sahip olan akademik başarısızlık, öğrencilerin mevcut kapasitelerini kullanmamaları, yapabileceklerinden daha düşük performans göstermeleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de lise eğitimi zorunlu eğitim kademesinde yer almaktadır ancak OECD (2015)'nin "Bir bakışta eğitim raporunda" Türkiye'nin lise mezuniyet oranlarının OECD ülkeleri arasında oldukça gerilerde olduğu, OECD ortalaması %76 olan lise mezuniyet ortalamasına karşın Türkiye'nin %36 olduğu, yani sonlarda yer aldığı rapor edilmiştir (OECD, 2016).

Akademik başarı tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi lise eğitimin de önemli bir belirleyicisidir. Okula devam ya da terk kararında etkili olan başarı faktörü, sadece okul terkinde değil sonraki eğitim kademelerinde de etkisini göstermektedir. Akademik olarak yeterli bilgi, beceri ve eğitimle hazırlanan öğrencilerin akademik ve / veya iş seçimlerinde, daha az eğitim ve öğretim olanaklarına ulaşanlardan, çok daha fazla gelecek imkânına sahip olabilmektedirler. Öğrencilerin deneyimleri, eğitimleri ve bireysel özelliklerinin hepsi gelecekteki sonuçları etkileyebilmektedir.

Okulu terk etmiş bireylerin karşılaşacakları birçok problem bulunmaktadır. Bayhan ve Dalgıç (2012)'in çalışmalarında okul terkinin sonucunda yaşanan/yaşanacak bazı problemler, araştırmalara dayanarak incelenmiş ve bu sonuçlar aşağıda verilmiştir;

- Okul terki yaşayan kişiler diğerlerine göre iş bulmakta daha büyük sorunlar yaşadıkları (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, Polesel, 2011).

- Okuldan bir derece almadan ayrılan kişilerin daha uzun süre işsiz kalacakları ve iş bulsalar dahi lise mezunlarından daha düşük maaş aldıkları/alacakları (OECD, 2001).
- Okulu terk edenlerin gelecek yıllarda sağlık açısından hem fiziksel hem de mental olarak daha düşük seviyede oldukları (Groot and Maassen van den Brink, 2007).
- Eğitimsiz kalmanın sonraki kuşaklarda bugünden daha büyük bir sorun olacağı (Alexander, Enwisle and Kabbani, 2001).
- Liseyi bir belge almadan bitirenlerin suça karışmalarının/yönelmelerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Rumberger, 1987; Lochner and Moretti, 2004; Owens 2004).

Okul terkinin sonucunda bireyin yaşayacağı tek sorun elinde bir mezuniyet belgesinin olmaması değil, öncelikli olarak iş bulmakta sorunlarla karşılaşacak, daha düşük statülü işlerde çalışacak, yaşamı boyunca daha az para ile geçinmek zorunda kalacak, yaşam şartlarının zorluğundan, çevrelerinin de kendisi gibi düşük statülü insanlardan oluşmasından, yasal açıdan uygunsuz olan işlere yönelme gibi iyi olmayan durumları yaşama ihtimalleri daha yüksek olacaktır.

Başarısızlık kaynaklı okul terkinin konu alan çalışmaların da Türkiye’de sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların bazıları, ilköğretim düzeyinde, bazıları da okul terk riski üzerine olan çalışmalardır. Aşağıda bazı araştırmalar verilmiştir.

AÇEV (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılmış olan bir araştırmada; “İstanbul, Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Erzurum ve Konya illerinde, nicel yöntemle 2356 kişiden (705 okulu terk etmiş çocuk ve annesi, 352 okula devam eden çocuk ve annesi, 241 öğretmen), nitel yöntemle 200 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden, kızların erkeklere göre daha fazla terk ettikleri gözlenmiştir. Okulu terk eden çocukların %83,5’inin annesi eğitimsizdir, okula devam edenlerin %62,2’sinin ise annesi okuryazardır. Ekonomik koşullar bakımından yetersizliklerin olduğu çocuklar, bir işte çalışma, okul masraflarını karşılayamama gibi nedenlerle daha fazla terk etmektedirler”.

Altinkurt (2008) tarafından yapılan ve devamsızlığın akademik başarıya etkisini belirlemeye çalışan araştırmada, “öğrencilerin devamsızlık ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucu, öğrencilerin akademik başarıları ile okul devamsızlıkları arasındaki ilişkinin ters yönde olduğunu göstermiştir”.

Bir başka araştırmada da okul terkinde yaşanan sonuçlara odaklanılmış ve, ortaya çıkan sonuçların; “düşük gelir, düşük vergi ve düşük meslek statüsü, işsizlik, suçlu, uyumsuz ve anti sosyal davranışlar, depresif ruh hali, intihar, toplumla bağın kopuk olması, düşük özsaygı ve olumsuz sağlık göstergeleri” olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada vurgulanan bir diğer konu ise birçok ülkede okulu bırakmanın önemli bir sorun olduğu ve ülkelerin en önemli önceliğinin okulu bırakma problemine çözüm geliştirilmesi gerektiğidir (Taylı, 2008).

Uysal (2008) tarafından yapılmış olan, okulu terk etmeyi etkileyebilecek etmenlerin araştırıldığı çalışmada, “öğrencinin kırsal kesimden gelmesi, okul kalitesinin düşük olması, okulun çok büyük veya çok küçük olması, okul atmosferinin olumsuz olması ve okuldaki öğretmenlerle öğrencilerin yaşadığı sorunların düzeyi öğrencinin okulu terk etmesinde pozitif düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır”.

Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan, “liseyi terk etmiş öğrencilerin algılarına göre liseyi terk etme nedenlerinin belirlenmesi, konulu nitel çalışma sonucuna göre, lise düzeyinde okul terk nedenlerinin akademik başarısızlık, isteksizlik ve okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık problemleri olduğu, ayrıca öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerinde arkadaş, aile, öğretmen ve yöneticilerin etkisi olduğu vurgulanmıştır”.

Tunç (2011)’un yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre; “2006-2009 yılları arasında Erzurum il merkezinde, çeşitli nedenlerle, ortaöğretim kurumlarından okulu terk ederek ayrılan 200 birey üzerinde yaptığı çalışmada; okul terkinin kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra; daha düşük ders başarısına sahip olanlarda, ortaöğretim sınıf düzeylerine göre 10. sınıf düzeyinde, yüksek gelir düzeyine sahip olanlara göre düşük ve orta gelir düzeyinde olanlarda okulu terkinin daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır”.

Yorğun (2014) üç farklı grup ile çalışma yapmıştır ve bu çalışmaya ilişkin detaylara göre; “Birinci grup 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde yaşayan ve son iki sene içinde okulu terk etmiş 24 kişiden oluşmaktadır. İkinci grup 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir’de yaşayan ve örgün eğitimi terk ettikten sonra açık öğretim lisesine devam eden 454 öğrenciden oluşmaktadır. Üçüncü grup ise, İzmir ili merkez ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Liseye devam eden 906 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler üzerinde okul terki riskini incelediği çalışmasında; lise öğrencilerinin okul terki davranışlarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu saptamıştır. Bu doğrultuda lise öğrencileri için okul terk riskini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Okul terki yordadığında; kızlara göre erkek olan, akademik başarısı yüksek olanlara göre daha düşük olan, kardeş sayısı daha az olan, aile desteği ve ilgisine daha az sahip olan öğrencilerin okul terki riskinin daha yüksek olduğunu saptamıştır”.

Sütçü (2015) tarafından yapılan “okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi” konulu araştırma sonucuna göre; “Cinsiyetin okulu terk etmenin üç alt boyutuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üç boyutta da erkeklerin okulu terk etme riskleri kızlara göre daha yüksektir. Anne babası ayrı olan öğrenciler, anne babası birlikte olan öğrencilere göre okulu terk etme riskine daha fazla sahiptirler. Anne babanın birlikte yaşaması, başarısızlık algısı yüzünden okulu terk etme riskini, sessiz ve antisosyal davranma nedeniyle okul terk etme olasılığından daha fazla düşürmektedir. Özürsüz devamsızlık yapma terk etmenin üç alt boyutunu da artırmaktadır. Benzer şekilde, okul başarısının yükselmesi, okulu terk etme riskini azaltmaktadır. Ayrıca ailenin gelir seviyesi ile okulu terk etme arasında negatif ilişki vardır. Gelir seviyesi azaldıkça okulu terk etme riski artmaktadır”.

YÖNTEM

Araştırma modeli, genel olarak, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreç içinde, verilerin toplanması ve analizini mümkün kılan şartlar bütünüdür (Dura, 2005, s. 343). Bu çalışmada, araştırma modellerinden biri olan tarama modeli ve bu model içinde yer alan tekil tarama ve ilişkisel tarama yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen

araştırmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya günümüzde devam etmekte olan yani mevcut durumu, olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). İlişkisel tarama modeli kullanılırken, ilişki ve karşılaştırma yoluyla bulguların açıklanmasına çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 öğretim yılı İstanbul sınırları içinde yer alan resmi mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan Maltepe ilçesinde yer alan, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve Çok Programlı Lise alanlarında faaliyet gösteren 9 mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 321 öğretmen ve müdür/müdür yardımcısı araştırma anketini cevaplamıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Erkek	106	33
	Kadın	215	67
	Toplam	321	100,0
Medeni Durum	Evli	230	71,7
	Bekar	91	28,3
	Toplam	321	100,0
Çocuk Sahibi Olma Durumuna	Çocuk Sahibi Olanlar	101	31,5
	Çocuk Sahibi Olmayanlar	220	68,5
	Toplam	321	100,0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	10	3,1
	Eğitim Fakültesi	105	32,7
	Teknik/Mesleki Eğitim Fakültesi	47	14,6
	Diğer Fakülteler	73	22,7
	Lisansüstü	86	26,8
	Toplam	321	100,0
Mesleki Kıdem Durumu	1/5 yıl	45	14
	6/10 yıl	41	12,8
	11/15 yıl	82	25,5
	16/20 yıl	96	29,9
	21/25 yıl	38	11,8
	26+	19	5,9
Çalışmakta Oldukları Okul Türüne	Toplam	321	100,0
	Teknik ve End. Meslek Lis.	90	28,2
	Kız Meslek Lisesi	59	18,4
	Sağlık Meslek Lis.	34	10,6
	Ticaret Meslek Lis.	108	33,6
	Çok Programlı Lis.	30	9,3
Görev Durumu	Toplam	321	100,0
	Müdür/müdür yardımcısı	30	9,3
	Meslek Dersleri Öğretmeni	114	35,5
	Kültür Dersleri Öğretmeni	177	55,1
Toplam	321	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyetlerine göre araştırmaya katılanların 106'sı (% 33) erkek, 215'i (% 67) kadındır. Medeni duruma göre araştırmaya katılanlardan 230'unun (% 71,7) evli, 91'inin (% 28,3) bekar olduğu görülmüştür. Çocuk sahibi olma durumuna göre araştırmaya katılanların 101'inin (% 31,5) çocuk sahibi olduğu, 220'sinin (% 68,5) çocuk sahibi olmadığı görülmektedir. Örneklem grubunun öğrenim durumlarına göre araştırmaya katılanların 10'u (% 6,4) ön lisans, 105'i (% 32,7) eğitim fakültesi, 47'si (% 14,6) teknik ve mesleki eğitim fakültesi, 73'ü (% 22,7) diğer fakülteler, 86'sı (% 26,8) lisansüstü eğitimi tamamladığı görülmektedir. Örneklem grubunun mesleki kıdem durumuna ilişkin dağılımlara göre araştırmaya katılanlardan, 45'inin (% 14) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 41'inin (% 12,8) 6-10 arası kıdem yılında olduğu, 82'sinin (% 25,5) 11-15 yıl arası kıdemde olduğu, 96'sının (% 29,9) 16-20 yıl arası kıdem grubunda olduğu, 38'inin (% 11,8) 21-25 yıl arası kıdeme sahip olduğu ve 19'unun (% 5,9) 26 yıl ve üstü kıdem grubunda olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları okul türüne göre araştırmaya katılanların 90'ının (% 28,2) teknik ve endüstri meslek lisesi, 59'unun (% 18,4) kız meslek lisesinde, 34'ünün (% 10,6) Sağlık meslek lisesinde, 108'inin (% 33,6) ticaret meslek lisesinde ve 30'unun (% 9,3) çok programlı lisede görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunun görev durumuna ilişkin göre araştırmaya katılanlardan 30'unun (% 9,3) Müdür/müdür yardımcısı yani yönetim görevinde olduğu, 114'ünün (% 35,5) meslek dersleri öğretmeni olduğu, 177'sinin (% 55,1) kültür dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanma Araçları

"Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri Ölçeği" araştırmacı tarafından, geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, örneklem grubunun kişisel bilgilerine ilişkin soruları içerirken, ikinci bölüm, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülen 8 kavram ve üçüncü bölümde, başarısızlık kaynaklı okul terkine ilişkin konuları kapsayan 45 ifadeden oluşmaktadır.

Öncelikli olarak tüm konular için ortak sunulan maddelerin veri ortamına kayıtları ayrı yapılmış ve faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü yapılmıştır.

Ölçeğin faktör analizi varsayımları için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik analizi yapılarak, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre, ölçeğin dört boyut altında toplandığı ve araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki ile ilgili değerlendirme puanlarının güvenilirlik katsayılarına bakıldığında; araştırmanın 13 önermeden oluşan "faktör 1" boyutunu oluşturan soruların güvenilirliği 0,884 olarak yüksek bir değer bulunmuştur. Bu boyut, "İlişkiler Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın 11 önermeden oluşan "faktör2" bölümünün güvenilirliği $\alpha=0,789$ olarak bulunmuştur. Bu boyut, "Destek Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın 8 önermeden oluşan "faktör 3" bölümünün güvenilirliği $\alpha=0,739$ olarak bulunmuştur. Bu boyut, "Başarı Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın 7 önermeden oluşan "faktör 4" bölümünün güvenilirliği $\alpha=0,509$ olarak bulunmuştur. Bu boyut, "Davranış Boyutu" olarak adlandırılmıştır.

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı içinde, İstanbul'un ilçelerinden biri olan Maltepe ilçesi sınırlarında bulunan, 9 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında aktif olarak görevine devam eden, öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Örneklem grubuna verilen 420 veri toplama aracından, 342 tanesi geri dönmüş ancak bunlardan 21 tanesi değerlendirilmeye uygun olmadığından (hepsi aynı seçenekler işaretlenmiş veya yarım bırakılmış) değerlendirilmeye alınmamış, değerlendirme toplam 321 anket ile yapılmıştır. Okullar ile önceden görüşülerek anket formları ulaştırılmış ve daha çok katılımcılara ulaşabilmesi ve zaman ayırabilmeleri için bir hafta sonra toplanmıştır.

Ulaşılan verilerin değerlendirilmesi için istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İstatistiksel analiz çalışmalarının sağlıklı ve güvenilir olabilmesi için istatistik çalışmalar için hazırlanmış olan paket programdan (SPSS) faydalanılmıştır. İstatistik çalışmalarında tanımlayıcı metotlar ve hipotez testleri yapılmıştır. Tanımlayıcı testler içinde; yüzde değerleri, ortalama değerler, standart sapma değerleri, frekanslar verilmiştir. Ayrıca yapılan hipotez testleri şunlardır; Anova testi, t-testi, posthoc/tukey testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz olan ve ikiden daha çok gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığının ortaya çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için kullanılır ve bunlar içinde en çok başvurulan test tukeydir (Kalaycı, 2005, s. 135). Sonuçlar için ayırt edicilik $p < 0,05$ ve %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ölçek boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında; ölçeğin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört alt boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılanların ilişkiler boyutu ile ilgili değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, genel ortalamanın yaklaşık olarak 4 olduğu ve bunun da ifadeler katılıyorum anlamı taşıdığı görülmüştür. İfadeler içinde, "Aile fertlerinden birinin bakımını üstlenmek, öğrenci başarısını düşürmektedir" ifadesi en düşük ortalamaya sahip iken, "Ailenin sağladığı destek başarıyı olumlu etkiler" ifadesi en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun destek boyutu ifadelerine ilişkin istatistiksel verilerine bakıldığında; araştırmaya katılan eğitimcilerin destek boyutu ifadelerinin değerlendirme puan ortalamaları incelendiğinde, "Öğrenciler öğrenmeye karşı ilgisizler" ve "Öğrenci başarısında öğretmen etkilidir" ifadelerine ait puan ortalamalarının en yüksek, "Okulun katı kuralları öğrenciyi okuldan uzaklaştırır" ifadesi ile ilgili puan ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun başarı boyutu ifadelerine ilişkin istatistiksel verilere bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu ifadelerine verdiği değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, "Eğitim Sistemi (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir" ifadesine verilen değerlendirme puanları ortalamasının en yüksek, "Bazı öğretmenler öğrencinin devamsızlık yapmasında

etkili olmaktadır” ifadesinde değerlendirme puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun davranış boyutu ifadelerine ilişkin istatistiksel verilere bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu ifadelerine verdiği değerlendirme puanlarının genel ortalamasının yaklaşık olarak 3 olduğu ve bunun da kararsızlar yani orta seviye olduğu görülmüştür. İfadeler bazında puan ortalamalarına bakıldığında, “Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar” ifadesi değerlendirme puanlarının ortalamasının en yüksek, “Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır” ifadesinin değerlendirme puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki alt boyutları ile ilgili değerlendirme puanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi sonucu araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki, alt boyutu ile ilgili değerlendirme puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar (t-testi) ‘ne göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,416$; $p=0,205>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,574$; $p=0,547>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t= 1,175$; $p=0,916>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,028$; $p=0,503>0,05$).

Medeni durum değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,910$, $p=,768>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t= -0,61$, $p=,550>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,560$, $p=,490>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,028$; $p= 1,227 >0,05$).

Çocuk sahibi olma değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,707$, $p=,252 >0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,039$, $p=,716 >0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,7654$, $p=,536 >0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,466$, $p= 0,003 >0,05$). Farkın kaynağına ilişkin analiz sonucuna göre, çocuk sahibi olanların puan ortalamaları çocuk sahibi olmayanlardan daha yüksektir.

Öğrenim durumu değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,403$, $p=0,806 >0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,763$, $p=0,550 >0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,222$, $p=0,526 >0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,355$, $p=0,841 >0,05$).

Tablo 2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Terki Davranış Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p
Davranış Boyutu	1/5 yıl	45	2,9778	,54309	3,227	,007*
	6/10 yıl	41	3,0732	,51915		
	11/15 yıl	82	3,1951	,69280		
	16/20 yıl	96	3,2083	,67927		
	21/25 yıl	38	3,5000	,64724		
	26+	19	3,0526	,62126		
	Toplam	321	3,1807	,65077		

Mesleki kıdem değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,753$, $p=0,584>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,282$, $p=0,923>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,681$, $p=0,638>0,05$). Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($F= 3,227$, $p=0,007>0,05$). Buna göre, 21-25 yıl kıdem grubunda olanların puan ortalamaları, diğer kıdem gruplarından daha yüksektir. En düşük puan ortalamalarına sahip olan grupların ise, en düşük (1-5 yıl) ve en yüksek (+26 yıl) kıdem grubunda bulunanlardır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin tukey testi sonucuna göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,244$; $p=0,913>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,428$; $p=0,789>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,736$; $p=0,142>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış puanları ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,975$; $p=0,421>0,05$).

Tablo 3. Görev Değişkenine Göre Okul Terki Başarı Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p
Başarı Boyutu	Müdür/müdür yardımcısı	30	3,3000	,53498	3,922	,021*
	Meslek Dersleri Öğretmeni	114	2,9737	,63050		
	Kültür Dersleri Öğretmeni	177	3,1243	,63633		
	Toplam	321	3,0872	,63136		

Görev değişkenine göre okul terki alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,435$; $p=0,648>0,05$). Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,024$; $p=0,134>0,05$). Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,922$; $p=0,021<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucuna göre, okul yönetiminde görevli olan müdür ve müdür yardımcılarının başarı boyutu puan ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Başarı boyutunun görev değişkeni ilişkin Tukey testi sonucuna göre; araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,318$; $p=0,269>0,05$).

Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki Alt Boyutları Aralarındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesine göre; destek alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 49,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,498$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ilişkiler alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır. Başarı alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere

yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 33,6 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,336$; $p=0,000<0,05$). Buna göre başarı alt boyutu puanı arttıkça ilişkiler alt boyutu puanı da artmaktadır. Davranış alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,139$; $p=0,013<0,05$). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça ilişkiler alt boyutu puanı da artmaktadır. Başarı alt boyutu ile destek alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,3 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,363$; $p=0,00<0,05$). Buna göre başarı alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır. Davranış alt boyutu ile destek alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,139$; $p=0,013<0,05$). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır. Davranış alt boyutu ile başarı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 31,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,319$; $p=0,000<0,05$). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça başarı alt boyutu puanı da artmaktadır.

Kavramlar listesine ilişkin bulgulara göre; Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarısızlık ve okul terki ile ilişkili olduğu düşünülen sekiz kavramı, en önemli olarak düşündüklerinden en önemsiz olarak düşündüklerine doğru bir değer vermeleri istenmiş ve buna göre her bir kavramın önem sırası ve sıklığı verilmiş buna göre; başarısızlık ve okul terkinde etkili olduğu düşünülen kavramların sırası ve sıklığı kavramlar listesine göre, araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenler, başarısızlık ve okul terki üzerinde etkili faktörler önem sırasına göre en önemli kavramın “öğrencinin ailesi” olduğunu belirtmişlerdir. Önem sırasında ikinci kavramın öğrencinin ekonomik durumu ve üçüncü sırada yer alan kavramın okul çevresi olduğu görülmüştür. Üçüncü sırada yer alan kavramın aldığı değere yakın değer arkadaşlar olduğu da görülmüştür. Kavramlara verilen değerlere göre en önemsiz olarak algılanan kavramların okul yönetimi ve okul kuralları olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşlerine bakıldığında; Araştırmada elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda dört boyut ortaya çıkmış ve bu dört boyutta yer alan madde içeriğine göre boyutlar; ilişkiler, destek, başarı ve tutum olarak adlandırılmıştır. İlişkiler boyutu, öğrencilerin başarısızlık sonucu okul terki üzerinde etkili aile, arkadaş, okul ilişkilerini kapsamaktadır. Bu boyut içinde yer alan madde ortalamalarına göre, öğrencinin aile ilişkileri açısından ailenin desteğinin, öğrenciye pozitif katkı sağlayacağı söylenebilir. Bezer şekilde öğretmenlerle pozitif ilişkiler içinde olmanın da okul terki önlemede etkili olabileceği sonucu görülmektedir. Bu boyut ortalamalarına göre öğrencinin çevresi ile pozitif ilişkilerinin okul başarısına pozitif etki edeceği ve terki önlemede etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrenci başarısızlığında, ailenin çocuğa karşı ilgisizliği ve eğitimin önemini kavrayamamış olmasının (Dam, 2008; akt: Sezgin, Koşar, Koşar, S. ve Er, 2016) ve çocuğun çevreye uyumsuzluğu kadar okula uyumsuzluğu ve başarısızlığında ailenin etkili olduğu

bulunmuştur (Büyükkaragöz, 1990; akt: Sezgin, vd., 2016). İlişkiler açısından aile kadar etkili diğer faktör ise arkadaşlardır. Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin, çocukların okul hakkında olumsuz algı geliştirmesine, okulu reddetmelerine ve yıl boyunca süren akademik başarı düşüklüğüne neden olduğu araştırmalarla da desteklenmektedir (Oral ve McGivney 2014; akt: Sezgin vd., 2016). Öğretmenlerle olan iletişim ve kurulan profesyonel ilişkiler, öğrencilerin başarısı ve okul devamı üzerinde etkilidir. Sadece öğrencinin değil, öğretmenin de öğrenciyi önemseyici yaklaşımları belirleyicidir. Araştırma sonucu, bu tür ilişkilerin, öğrenci başarısında etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde literatürde karşılaşılan çalışmalarda da bunlar dile getirilmiştir. Knesting (2008), okuldan ayrılma riskinde olan lise öğrencilerinin bir takım niteliksel vaka incelemesinin sonuçlarına dayanarak, riskli öğrencilerin eğitime devamına destek vermek için kararlı ve istekli öğretmenlerin önemine değinmiştir. Bu vaka çalışmasına katılan öğrenciler, yüksek, ancak ulaşılabilir, hedefleri olan öğretmenlerle olumlu iletişim kurmanın önemini vurgulamıştır. Bu öğretmenler, ilave öğretim ve akademik destek sağlamak için zaman ayırdılar; okul kurallarını takip etmeleri ve birbirlerine saygılı olmalarını beklediler ve öğrencilerin okula gitmekte zorlandığı izlenimi edindikleri durumlarda okul dışı yaşantılarını sordular. Bunlar, öğrencilerin kendilerini umursadıklarını düşündükleri öğretmenlerdi ve bunlar, düşerken ellerinden tutan öğretmenlerdi. Öğrencilerin en önemli şikâyetleri, okuldaki başarılarıyla ilgilenmeyeceğini düşündükleri öğretmenler oldu. Bunlar, ödevini yapamadığı ders içeriğiyle mücadele ettiğini söylediğinde ek bir destek sunmayan veya uzun süredir yokluğunda öğrenciyle konuşmayan, bir şey istemeyen öğretmenlerdi. Bu öğrenci grubu, öğretmen davranışlarını öğretmenlerin başarılı olmalarını beklemediği anlamına geliyordu; Başarıp başarmadıklarını umursamadılar. Mevcut çalışmada, etkinlik ölçeğindeki “yüksek öğretmen öz yeterliliği” düzeyleriyle ilişkili olan maddeler, öğrencilerin kendileriyle ilgilenen bir öğretmen olarak tanımlandığı şekildedir. Tüm bunlar göstermektedir ki, öğrencilerle kurulan ilişkiler onları sistemin içinde tutmaya yardımcı olacaktır. Destek boyutuna ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında genel, örneklem grubunun bu boyuta ilişkin ortalama puanlarına göre, 3,20 ile 4,09 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada ortaya çıkan durum öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı desteğin onların başarı ve devam kararlarını olumlu olarak yansıyacağını göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre en düşük ortalama, okulun kurallarına ilişkin olmuştur. Görüşler, okul kurallarının öğrencilerin okul terki üzerindeki etkisinin diğer faktörlere göre çok etkili olmadığı yönündedir. Sherman (2004; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 98) öğretim uygulamasının etik olması öğretmenlerin öğrencilerin kişisel öğrenme alanlarına girmeleri, onların niteliklerini keşfetmeleri ve o alanların bireyselliğinin farkında olmasını gerektirmektedir. Öğrencinin kişisel öğrenme alanına girmeye gayret eden öğretmen, öğrencinin ilgisini çekecek, arkadaşça ve öğrenciyi motive edici aktivitelerden oluşmuş uygulamaları tasarlamalı ve bununla ilgili stratejiler geliştirmelidir. Belki de öğretimde etik olmak, öğrenci ve okul arasında sevgiye dayalı bir ilişki kurmayı sağlayacak öğretim stratejileri ve uygulamaları geliştirebilmektir. Öğretimin etik yönü öğretmenlerin karşısındaki kişiyi dinlemesi ve onları tutkuyla gözlemlemesi sanattır. Öğretmenler doğru, adaletli ve erdemli olmalıdır. Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini titizlikle gözlemlemelidir (Noddings, 1984; Monen, 2002; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 98). Başarı boyutunda ulaşılan sonuçlara göre, okul

yönetici ve öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamalarının daha düşük olduğu, daha olumsuz baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. En düşük değer, bazı öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık yapmalarında etkili olduğu yönündendir. Bu boyuttaki en yüksek puanın ise, "Eğitim Sisteminin (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir" ifadesine verilmiştir. Genel olarak, öğretme, ders, müfredat konularının yer aldığı bu boyutta katılımcılar daha olumsuz değerlendirmede bulunmuşlar yani, başarısızlık ve okul terkinde bu konuların daha az etkili olduğunu düşünmektedirler. (Deci ve Vansteenkiste, 2003; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 88) modern yaşamda yarışmalar ve rekabete bağlı ödüller kazanmaya çalışmanın daha yaygın hale geldiğini belirtmektedirler. Ancak kazanmaya odaklanmak üretkenlik karşıtı bir yaklaşımdır. Onlara göre öğretmenler ve öğrenciler kazanmaya odaklanacağına, iyi performans göstermeye çalışmak öğrencinin motivasyonun üzerinde daha pozitif bir etkiye sahip olacaktır. Performansa dayalı bir yaklaşım geliştirmek işbirliği, kolektif çalışma ve bireylerin arasındaki bağlılık gibi belirli özelliklerle öğrencilerin akademik başarısında motive edici olmaktadır. Okullar temel olarak öğrenci başarısını notla ölçmektedir. Öğrenciler aldıkları notlara göre sıralanmaktadır. Bu durumda notları düşük öğrencilerin motivasyonun negatif yönde etkilenmesine yol açmaktadır. Knesting Lund, Rourke, ve Gabriele, (2015) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin mezun olmadan ayrılmasına neden olan pek çok farklı teori olduğunu ancak öğrencilerle bunun nedenleri hakkında konuşulmadığını belirtmektedir. Kortering ve Braziel (1999; akt: Knesting Lund, vd, 2015), öğrenim gücünü çektiği için okulu bırakan öğrencilere, okula geri dönüp dönmeyeceği gibi sorular sormuş ve okula devam ettiren nedenler olup olmadığı konusunda görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın bir parçası olan 44 kişiden% 64'ü, okulu bırakmalarına rağmen okula geri dönmeyi düşüneceklerini belirtmiştir. Geri dönmek durumunda kaldıklarında okulda daha fazla başarı elde etmeleri için nelere ihtiyaç duyacaklarını tartışırken, katılımcıların çoğunluğu kendi davranışlarıyla ilgili, örneğin okul hakkındaki tutumlarını değiştirme veya çalışma alışkanlıklarını geliştirme gibi bir çözümler belirlemiştir. Aynı zamanda, katılımcıların çoğunluğu öğretmen ve yönetici faktörleri konusunda da belirli önerilerde bulunmuştur. Bu yanıtların birincil teması, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının değişimidir: "Tutum sorunumuz yok", "Öğretmenlerin sakinleşmesi gerekir, biz artık çocuk değiliz", "Öğrencileri zengin ve fakir olarak ayrı sınıflara koymayı bırakmalılar" ve "Öğretmenler öğrenciden daha iyi olduklarını düşünüyorlar", gibi yorumlar ortaya çıkmıştır (Knesting Lund, vd, 2015). Davranış boyutu değerlendirmelerine göre, en düşük ortalamaya sahip olan boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun verdiği cevaba göre en düşük ortalama değer alan, "Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır" ifadesi olmuştur. Bu grupta yer alan "Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar" ifadesi ise en yüksek puan almışlar yani öğretmenlerin bu ifadeye daha yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Liseye devam eden bir öğrenci hala ergenlik döneminde ve bu dönemin özelliklerine göre bir takım davranışsal sorunlar yaşamaktadır. Bu yaşta karşılaşılan ergenlik sorunları bazen çok daha büyük olabilmektedir. Bu dönem öğrencilerin alacakları pozitif yaklaşımlar onların okul terki sorunundan uzaklaşmasını sağlayabilir. Gorham ve Christophel (1992; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 87)'a göre, öğretmenlerin pozitif davranışlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi öğretmenlerin negatif davranışlarının öğrencideki motivasyon eksikliği

üzerindeki etkisiyle kıyaslandığında, negatif duygular öğrenciyi daha fazla etkilemektedir. Arkadaşları tarafından dışlanan ve reddedilen öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptığı ve daha az başarılı oldukları okul terki konulu bir araştırma sonucunda ortaya koyulmuştur (French ve Conrad, 2001; akt: Tunç, 2011) Harmer (1991; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 86)'a göre öğrenciyi cezp edecek ve öğrenci dostu bir ortam yaratmanın en iyi yolu öğretmenlerin, öğrencilerin ne yaptığının ve nasıl hissettiğinin farkında olmasıdır. Bu öğretmenin öğrencileriyle göz teması kurması, öğrencilerinin söylediklerini gerçek anlamda dinlemesi ve uygun şekilde cevap vermesi anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin davranışları öğrenciler için okulu daha cezp edici bir yer haline getirmekte ve okulla arasında sevgiye dayalı bir ilişki kurmakta çok önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşlerinde demografik özelliklerin etkisine göre; araştırmaya katılan, örneklem grubunun görüşlerine göre, başarısızlık kaynaklı okul terki, başarı alt boyutu ile görev değişkeni arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Görev grupları içinde yer alan okul yöneticilerinin, meslek ve kültür dersi öğretmenlerine göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin konuya bakışları yönetim grubuna göre olumsuz olduğu görülmüştür. Başarısızlık kaynaklı okul terkinde, başarı boyutuna ilişkin, öğretmenler yöneticiler kadar etkili olduğunu düşünmemektedir. Sınıf için uygulamalarda ve öğrencilerle ilgilenen grup öğretmenler olurken diğer taraftan sorunların nedenleri ve çözümünde de yönetim grupları konunun daha yakın muhatabı olmaktadır. Ulaşılan bir diğer bulguya göre, davranış alt boyutu puan ortalamaları mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem açısından deneyimsiz ve çok deneyimli öğretmenlerin algıları diğer deneyim gruplarına göre daha olumsuz olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kariyer özelliklerini çağrıştırmaktadır. Bray, Cambell ve Grant (1974; akt: Bakioğlu, 1994) en başarılı kariyer periyodunun mesleğe başladıktan beş ve yedi yıl sonra gerçekleştiğini ve başarıya ilgi, istek ve otonominin bu yıllardan sonra arttığını ortaya çıkardılar. Bakioğlu'na (1996) göre kariyere giriş evresinde yer alan öğretmenler, mesleğe yeni girmiş olmanın getirdiği "şok" ile mücadele ederken aynı zamanda mesleki yetersizlik duygusu ve zamanının ve enerjisinin çoğunu sınıf ortamını, sistemi ve yeni dahil oldukları örgütü anlamaya harcamaktadırlar. Aynı zamanda bu evredeki öğretmen özel hayatını düzene koymak ve daha fazla sorumlulukla karşı kaşıya kalmak durumundadır. Galanaki'ye (2004; akt.: Bakioğlu ve İnandı) göre de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin diğer öğretmenlerin sahip olduğu paylaşım düzeyine sahip olmaları beklenmemelidir. Diğer bir ifade ile kariyere giriş evresinde öğretmenin baş etmesi gereken oldukça fazla sayıda "kriz durumu" olduğu ve tüm bu karmaşa durumunun bireyin yalnızlaşmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında deneycilik evresinde öğretmenler tarafından, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji hırs gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002).

Başarısızlık kaynaklı okul terkinde etkili olduğu düşünülen faktörlere göre; başarısızlık kaynaklı okul, terkinde etkili olduğu düşünülen kavramlar listesi sıralamasında ulaşılan bulgulara göre; birinci faktörün aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul terkiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, birincil sebep olarak aile sebebi

karşımıza çıkmaktadır (Fitzpatrick ve Yoels, 1992; Nam, Rhodes ve Herriott, 1968; akt.: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522). Kavramlar listesinde ulaşılan bulgulara göre, okul terkinde etki eden faktörlerden ikincisi de öğrencinin ekonomik durum olmuştur. Yani okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşüne göre, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde öğrencilerin ekonomik durumunun kötü olması etkilemektedir. Pek çok araştırmacının da belirttiği gibi sosyo-ekonomik durumu düşük bir ailenin üyesi olmak okul terkini tetikleyen pek çok unsurla ilişkilendirilmektedir. Bu tetikleyici unsurlardan birkaçı arasında öğrencinin not ortalamasının düşük olması, okul dışındaki etkinliklerin azlığı ve sosyal ilişkilerin zayıflığı sayılabilir (Ream ve Rumberger, 2008; McNeal, 1995; akt.: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522). Çocuk yoksulluğu ve beraberinde getirdiği dezavantajlı durum, en büyük izlerini ilk olarak çocukların eğitim yaşamlarında göstermektedir. Eğitim hayatında başlayan bu olumsuzluklar kişilerin yaşam boyu tecrübelerini etkileyebilmektedir (Coley ve Baker, 2013; Isaacs, 2010; akt: Coşkun, 2014). Oral ve McGivney (2014; akt: Sezgin vd., 2016) tarafından yapılan çalışmada ailenin sosyo ekonomik açıdan düşük bir seviyede olması, çocukları okuldan uzak tutan en önemli etken olarak görülmektedir. Kavramlar listesine göre, etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör ise okul çevresi olmuştur. Aslında okul çevresine yakın oranda ulaşılan diğer bulgular, arkadaş çevresi olmaktadır. Her iki kavramı da birbirinden çok uzak olarak değerlendirmemek gerekir. Sosyoekonomik durumu düşük bir çevrede yaşamak, benzer özel özelliklere sahip insanlarla birarada olmak anlamına gelmektedir. Bireylerin kendilerine çevreden soyutlamaları oldukça zordur. Rumberger (2001), akran gruplarının ve çevrenin, öğrencilerin okulu terk etmeleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve okul terkiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Okul kaynaklı nedenler arasında yer alan olumsuz arkadaş çevresinin akademik başarı üzerinde etkili olduğuna dair bulgu Köksal ve diğerlerinin (2013) ve Tosun'un (2012) yapmış olduğu çalışmalarda akademik başarı ile arkadaş çevresinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Sezgin, vd., 2016). Sonuç olarak araştırmada ulaşılan bulgular literatür ile benzerlik göstermiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu öneriler getirilebilir. Başarısızlık kaynaklı okul terkinin önlenmesi için, öncelikli olarak öğrencilerin eksik olan alt yapılarının desteklenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Okullarda son yıllarda bu konuda önemli uygulamalar yapılmıştır. Ancak öğrencilerin katılımının sağlanması için de önlemler alınmalıdır. Ailelerin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Ailelerle sıklıkla görüşmeler yapılması ve rehberlik servislerinin ailelere yönelik eğitim programları düzenlemesi, terki önleme ve oranları düşürmede etkili olabilir. Okul çevresinin olumsuz etkilerinin azaltılması için öğrencilerin okul içinde kalmaları için önlemler alınmalıdır. Bunun için sosyal alanların artırılması, öğrenciler için bu alanlarda katılabileceği faaliyetler yapılması, öğrencilerin okul dışındaki olumsuz çevrelerden uzaklaşmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin olaylara ya da terke ilişkin konulara yaklaşımları da etki edebilmektedir. Çok genç deneyimsiz ve çok deneyimli öğretmenlerin bakış açılarının daha olumsuz olabilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kariyer özelliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Özellikle başarısız, terke eğilimli öğrencilerle, mesleki kıdemi orta grupta olan öğretmenlerin ilgilenmesi, rehberlik etmesi terkin önlenmesi veya azaltılmasında etkili olabilir. Okul terklarine yönelik öğrenci

takibini sağlayabilecek yazılımlar geliştirilerek kullanımı sağlanmalıdır (okulların kullanımına sunulmalıdır).

KAYNAKÇA

- AÇEV (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV Yayını.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Nisan
- Bakioğlu, A. & İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 513-529.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 17–28
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Bradley, C. & Renzulli, L. A. (2011) The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. *Social Forces* 90(2), 521-545.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2014). Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: Pısa 2012 ve Ankara Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Dura, C. (2005). *Düşünme araştırma yazma*, Ankara: Ekin Kitabevi.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knesting Lund, K., Rourke, B., & Gabriele, A.J. (2015). Teachers’ efficacy for supporting at risk students and their perceived role in dropout prevention. *Journal of Studies in Education*, 5, (2), 158-168.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Knesting-Lund, K., Reese, D., & Boody, R. (2013). Teachers’ perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 57-71. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i4.4281>

- Lam, Y. and Wong, A. (1974). Attendance regularity of adult learners. An examination of content and structural factors. *Adult Education*, 24, 130-142
- Lamb S, Markussen E,. (2011). *School dropout and completion*. Dordrecht: Springer; 2011.
- OECD (2016). *Bir Bakışta Eğitim, 2015* http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance/graduation-and-entry-rates_f36b1100-en adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 17.02.2017)
- Oral, V. ve Yurtal, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf düzeyinde arkadaşlığın sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Rumberger, R. (2001). "Who drops out of school and why." Paper prepared for the National Research Council, Committee on Educational Excellence and Testing Equity Workshop, School Completion in Standards-Based Reform: *Facts and Strategies*, Washington, D.C., July 17-18, 2000.
- Rumberger, R. W. (2011). Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge, Mass.: *Harvard University Press*.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. DOI:10.17679/iuefd.17119535
- Shah, Z., Alam, S. & Baig, S. (2012) The Moral Dimension of Teaching, Affectionate Schools and the Student Drop Out: *The Case Study of a Mountainous Community in Pakistan*. *International Journal of Progressive Education*, 8(2), 84-101.
- Sütçü, Z. (2015). Okul terk riski ölçeği'nin geliştirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 91-104.
- Tunç, E. (2011). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyi. *Yayımlanmış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uysal, A. ve Şahin, Y. (2007, 5-7 Eylül). Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunu tetikleyen yapısal/çevresel faktörler. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, *Osmangazi Üniversitesi*, Tokat-Türkiye.
- Yorğun, A. (2014). Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.