

Liselerde Okuldan Erken Ayrılma: Farklı Paydaşlara Yönelik Bütüncül Bir Önleme ve Müdahale Etme Çalışması

Early School Leaving in High Schools: A Prevention and Intervention Program for Various Stakeholders

Buse Aras^{ID}, Arif Özer^{ID}

Öz. Türkiye’de okuldan erken ayrılma (OEA) oranları, Avrupa Birliği ortalamasının yaklaşık üç katıdır. Devlet İstatistik Enstitüsü Türkiye’de OEA’nın temel nedenin yoksulluk olduğunu rapor etmektedir. Yüksek OEA oranlarına rağmen Türkiye’de kapsamlı bir OEA programının geliştirilmediği görülmektedir. Bu çalışma, Avrupa Birliği’nin Şartlı Nakit Transferi Projesi kapsamında Türkiye’deki OEA oranlarını azaltmak için geliştirilen bütüncül bir danışma programını tanıtmaktadır. Lise öğrencilerine yönelik bu çalışma OEA açısından risk belirtileri göstermeyen için bir psikoeğitim programını, risk belirtilerinden bir ya da daha fazlasını gösteren öğrenciler için bir müdahale programını, aile eğitim programını ve okul personeline yönelik bir seminer çalışmasını içermektedir. Bu programlar öğrencilerin seçimini, süreci ve sonuçları değerlendirmektedir. Program içerikleri, her birine 100 psikolojik danışmanın katıldığı beş ayrı çalıştayda, yaşantısal uygulamalarla revize edilmiştir. Bu programın, Türkiye’de OEA’ya yönelik müdahaleler konusunda yaşanan eksikliği tamamlaması ve OEA riskini azaltması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuldan erken ayrılma, akademik motivasyon, özdüzenlemeli öğrenme, öfke yönetimi, iletişim becerileri

Abstract. Early School Leaving (ESL) rates in Türkiye is about three times the European Union average. The Turkish Statistical Institute has reported that poverty is the main reason for ESL in Turkey. Despite the high rates, a comprehensive ESL program has not yet been to be developed in Türkiye. This study presented a holistic program developed to reduce ESL rates in Türkiye under the Conditional Cash Transfer Project provided by the European Union. This study includes a psychoeducation program for students who do not have ESL risk factors, an intervention for students who have one or more ESL risk factors, a family education program, and a seminar for school personnel. These programs evaluate student selection, processes, and outcomes. Program content was reviewed in five workshops, each attended by 100 school counselors. This program could help close the gap in ELS interventions and reduce ESL rates.

Keywords: Early school leaving, academic motivation, self-regulated learning, anger management, communication skills

Buse Aras

Manchester Üniversitesi, Birleşik Krallık.
E-posta: buse.aras@postgrad.manchester.ac.uk,
0000-0002-7734-2514

Arif Özer

Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
E-posta: arifoz@hacettepe.edu.tr,
0000-0001-6512-8070

Geliş/Received: 13 Mart 2023/13 March 2023
Düzeltilme/Revision: 25 Haziran 2023/25 June 2023
Kabul/Accepted: 29 Haziran 2023/29 June 2023



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Okuldan erken ayrılma (OEA), bir öğrencinin devam ettiği eğitimi bitirip diplomasını almadan eğitimini sonlandırması anlamına gelmektedir (Hjorth vd., 2016). Literatürde “okuldan erken ayrılma” ile “okul terki” kavramları çoğu zaman birbirini yerine kullanılmasına rağmen (Lyche, 2010; Vogt, 2017) bu kavramlar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Binanti, 2012). Avrupa Birliği raporlarına göre OEA zorunlu eğitimi tamamlamadan önce, okul terki kavramını da içeren eğitim sürecinden ayrılmaları kapsamaktadır (European Commission, 2013, s.8). Ayrıca EUROSTAT okul terkini ölçmek için bir gösterge olarak OEA’yı kullanılmakta ve Avrupa Birliği tarafından oluşturulan eğitim politikaları OEA tanımı temelinde şekillenmektedir (Estêvão ve Álvares, 2014). Bu sebeplerle çalışmada okul terki yerine OEA kavramı tercih edilmektedir.

Avrupa Birliği verilerine göre 2015’te üye ülkelerde 18–24 yaşındaki kişiler arasında OEA oranları ortalama %11 seviyesindeyken, bu oran Türkiye’de %32 civarındadır (Statistical Office of the European Communities [EUROSTAT], 2022a). Avrupa Birliği ülkelerinde 2012’de %12.6, Türkiye’de %39.6 seviyesinde olan OEA oranları, 2020’de Avrupa Birliği ülkelerinde ortalama %9.9, Türkiye’de ise %27 seviyesine gerilemiştir (EUROSTAT, 2022b). Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistiklerine göre liselerde 2015–2022 yılları arasında ortalama 5.8 milyon öğrenci öğrenimlerine devam etmektedir. EUROSTAT istatistikleri göz önünde bulundurulduğunda, OEA’ların sayısı yaklaşık 1.5 milyon öğrenciye karşılık gelmektedir.

OEA’nın kişilerin hayatı üzerinde işsizlik, düşük gelir, sosyal dışlanma, toplumsal kaynaklara erişimde zorluklar ve hatta fiziksel sağlıkta bozulmalar gibi yaşam boyu süren etkileri olmaktadır (Bergin ve McGuinness, 2021; Hammarström ve Janlert, 2002). OEA’nın psikolojik sağlık üzerinde de olumsuz etkileri olduğu; depresyon ve diğer içselleştirilmiş ruh sağlığı sorunlarını yordadığı (Ramsdal vd., 2018), hatta okuldan erken ayrılan genç yetişkinlerin daha fazla intihar girişiminde buldukları (Maynard vd., 2015) bilinmektedir.

Zorunlu eğitimde fazladan bir yıl kalmanın, kişilerin hayat boyu sahip oldukları geliri yaklaşık %15 artırdığı bilinmektedir (Oreopoulos, 2007). Benzer şekilde, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü bazen de İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD, 2023) verileri de eğitim seviyesi yükseldikçe kişilerin iş hayatına katılımının arttığını ve işsizlik oranlarının azaldığını ortaya koymaktadır. OEA oranlarının azalması, bireysel düzeyde kişilerin gelecekteki gelir ve refah düzeyini artırmasının yanı sıra, ülkedeki eğitim düzeyinin yükselmesini sağlayarak bilimsel

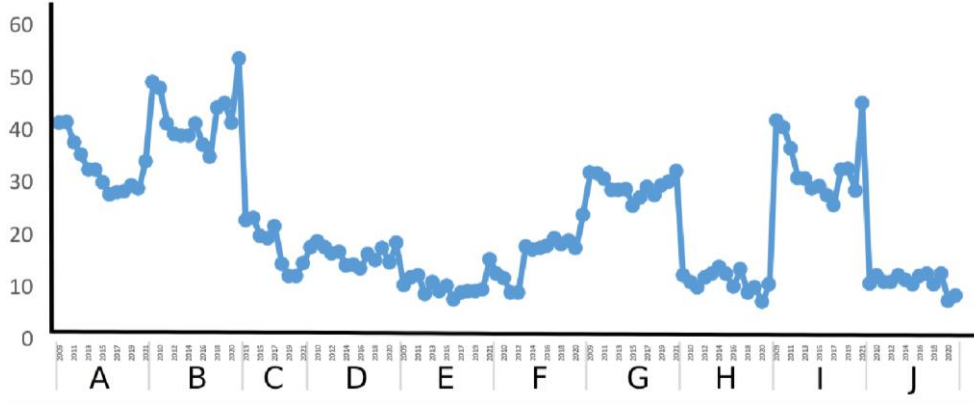
ve teknolojik gelişmelerin önünü açacak, kalifiye iş gücünü arttıracak ve ülke kalkınmasına katkıda bulunacaktır.

OEA'nın ilişkili olduğu olumsuz sonuçlardan bir diğeri ise suçluluk oranıyla ilgilidir. Hollanda'da mahkumların %27'sini okuldan erken ayrılan kişiler oluştururken (Ministry of Education, Culture and Science, 2010); İrlanda'da okuldan erken ayrılanların suça karışma oranları %46'dır (Smyth ve McCoy, 2009). Adalet Bakanlığı'nın 2022 verilerine göre, Türkiye'de ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan kişiler, tüm tutuklu ve hükümlülerin %73'ünü oluşturmaktadır. Bu oranlar OEA'nın hem bireyleri hem de toplumu önemli düzeyde olumsuz etkilemeye devam ettiğini göstermektedir.

OEA'yı azaltmaya yönelik bugüne kadar yapılan okul temelli çalışmalar öğrencilerin akademik başarısını (Creative Associates, 2015; Weinstein vd., 2021) ve okula devam oranlarını (Canenguez vd., 2022; Weinstein vd., 2021) artırdığını, akran ilişkilerinin gelişmesini sağladığını (Canenguez vd., 2022) ve OEA riskini azalttığını (Deli vd., 2021; Erbaş ve Kağnıcı, 2017) göstermektedir. Bununla birlikte, bu araştırmalar bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklardan biri, OEA'nın birden fazla risk faktörü tarafından yordandığı bilinmesine rağmen, bu çalışmalarının genellikle tek bir risk faktörünü ele almaya odaklanmasıdır (Freeman ve Simonsen, 2015). İkincisi, aile ve öğretmen gruplarından en az biri çalışmalara dahil edilmeyerek, OEA'yı önlemeye yönelik programların sadece öğrencilere uygulanmasıdır (Deli vd., 2021; Jenner vd., 2022; Montgomery vd., 2016; Weinstein vd., 2021). Üçüncüsü, aynı programların OEA riskine sahip olan ve olmayan öğrencilere bir ayırım yapmadan yürütülmesidir (Deli vd., 2021; Jenner vd., 2022). Dördüncüsü, müdahalenin risk altındaki öğrencilerle sınırlandırılıp, diğer öğrenciler için eş zamanlı olarak önleyici-koruyucu çalışmaların yapılmamasıdır (Montgomery vd., 2016; Weinstein vd., 2021). Beşincisi, programların doğrudan bu amaca yönelik geliştirilmemiş olmasına rağmen OEA'yı bir sonuç değişkeni olarak ele almış olmasıdır (Canenguez vd., 2022; Deli vd., 2021; Murta vd., 2020). Benzer sınırlılıklar Türkiye'de yapılan az sayıda çalışma için de geçerlidir (Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Güngör, 2019; Sarıgül, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkiye'de OEA müdahaleleri konusundaki eksikliği "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar-Politika Önerileri Raporu" ile ortaya koymuştur (Öğülmüş vd., 2013).

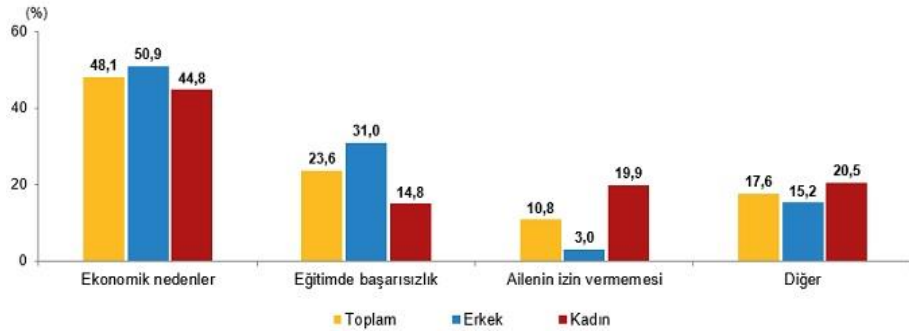
OEA'nın birden fazla risk faktörü tarafından yordandığı, bu faktörlerin bir öğrenciden diğerine farklılaştığı ve öğrencilerin de bu faktörlere farklı tepkiler verdikleri bilinmektedir (Bowers vd., 2013). Freeman ve Simonsen (2015) OEA'yla ilişkili bu risk faktörlerini durumsal ve değiştirilebilir olmak üzere iki başlık altında sınıflandırmışlardır. Freeman ve Simonsen'e göre durumsal risk faktörleri, öğrencinin dışında gelişen koşullara işaret etmekte ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri, meslekleri, yaşları, cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyi (SED), anadili, aile yapısı ve çocuğun bir özel gereksinime sahip olması gibi değişkenleri kapsamaktadır. Değiştirilebilir risk faktörleri ise akademik başarısızlık, devamsızlık, davranış sorunları, yetersiz eğitsel destek, okula ilişkin olumsuz tutumlar, iletişim sorunları ve saldırganlık vb. sorunlardan oluşmaktadır. Bu faktörler önceki çalışmalarla da ortaya konmuştur. Örneğin, okul iklimi (Kotok vd., 2016; Orpinas ve Raczynski, 2016), öğretmen tutumları ve öğretmen desteği (Estell ve Perdue, 2013; Jia vd., 2015) gibi okul ve aile desteği (Estell ve Perdue, 2013; Gil vd., 2021), ebeveynlik stilleri ve iletişim tarzı (Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009).

Türkiye'de OEA'yla ilgili en önemli ailesel risk faktörünün ekonomik olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Çocuk Eğitim İstatistikleri (Şekil 1) ve Türkiye İstatistik Kurumu Aile Yapısı Araştırması (Şekil 2) bunu doğrulamaktadır. Bu veriler öğrencilerin ekonomik açıdan desteklenmesinin önemine işaret etmektedir.



Not. A: Eğitim Araçlarının Niteliği/Sayısı; B: Eğitim Masrafları; C: Okul ve Çevresi Güvenlik; D: Okul İdaresinin Genel Yaklaşımı; E: Okula kayıt İşlemleri; F: Okula Ulaşım/Servisler; G: Okuldaki Eğitimin Kalitesi; H: Okulun Isınma, Temizlik vb. Koşulları; I: Sınıflardaki Öğrenci Sayısı; J: Öğretmenlerin Öğrencilere Yaklaşımı

Şekil 1. Türkiye İstatistik Kurumu - Okulla ilgili sorunlar



Kaynak: TÜİK, Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2021

Şekil 2. Cinsiyete göre eğitimini yarıda bırakan gençlerin eğitimini yarıda bırakma nedenleri

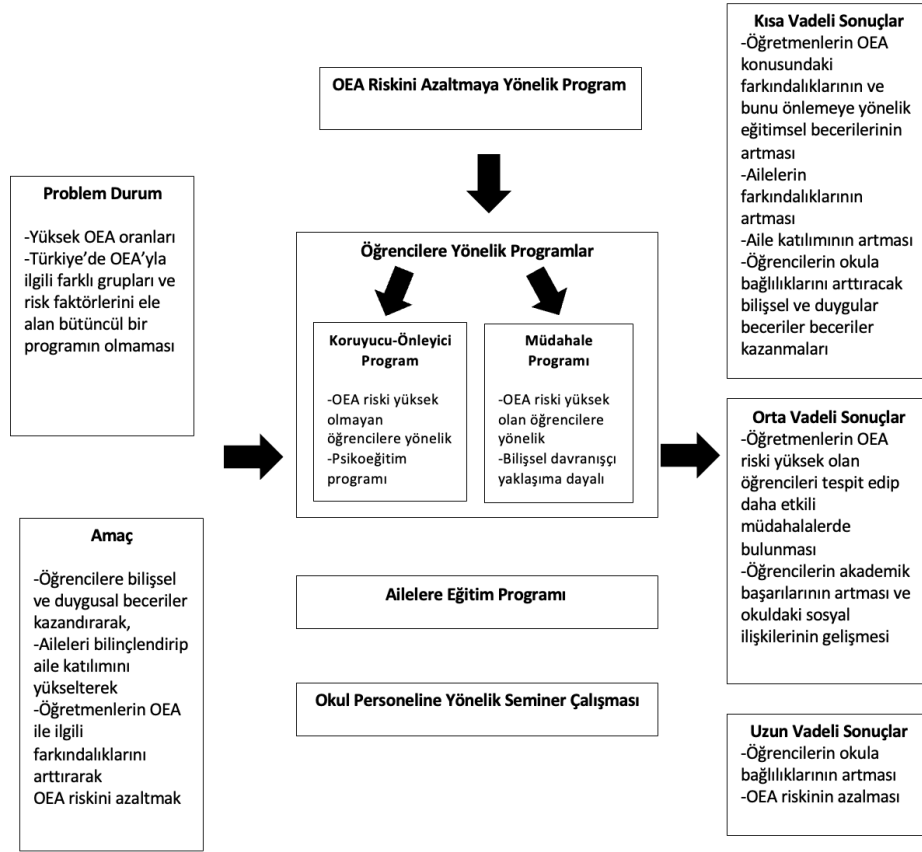
Finansal yardımlar OEA'yı azaltma konusunda bu risk faktörünün etkisini azaltması beklense de birden fazla risk faktörünün bir araya gelmesi OEA riskini yükseltmektedir. OEA riski sadece ekonomik sebeplerle ortaya çıkmadığı için

yapılacak tek müdahalenin maddi yardım olması da yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, OEA'yı azaltma çalışmalarında, yapılacak maddi yardımların yanı sıra, öğrencilerin akademik ve kişilerarası beceriler kazanmaları, aile-öğrenci-okul ilişkisinin güçlenmesi, öğretmen ve okul idarecilerinin OEA konusunda farkındalık kazanmaları büyük bir öneme sahiptir. Önceki çalışmaların sınırlıkları ve çeşitli kaynaklarda vurgulandığı (Lever vd., 2004; Mac Iver, 2011; Nouwen vd., 2016; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2018) gibi OEA'nın bütüncül ele alınması gereken doğası, Türkiye'de OEA'ya yönelik farklı grupları ve risk faktörlerini ele alan bir programın oluşturulması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye'de OEA'yı azaltmaya yönelik programlar konusunda yaşanan bu eksikliği gidermek amacıyla geliştirilen bu program, OEA'yla ilgili değiştirilebilir risk faktörlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almaya odaklanmaktadır. Bu program; OEA açısından risk belirtilemeyen öğrencilere yönelik 11 oturumluk koruyucu ve önleyici psiko eğitim programını, OEA risklerinden bir ya da daha fazlasını gösteren öğrencilere yönelik olarak 11 oturumdan oluşan bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programını, beş oturumdan oluşan aile eğitimi programını ve okul personeline yönelik tek oturumluk seminer çalışmasını içermektedir. Türkiye'de ekonomik yetersizliklerin OEA için önemli bir belirleyici olması sebebiyle, aile psiko eğitim paketinde ve öğretmen-idareci seminerinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından sağlanan Şartlı Eğitim Yardımından (ŞEY) detaylı bir şekilde bahsedilmektedir. Bu sayede, öğrencilerin akademik motivasyonları, yardım isteme becerileri, aile katılımı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, ekonomik yetersizlikler gibi OEA ile ilgili olabilecek birçok risk faktörünün eşzamanlı olarak ele alınması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilere uygulanacak olan koruyucu ve önleyici program ile müdahale programında öğrencilerle ilgili iletişim ve çatışma çözme becerilerinden öz düzenlemeli öğrenmeye kadar çeşitli risk faktörleri OEA literatürüne dayalı olarak ele alınmıştır.

Geliştirilen bu programların içeriklerinin ve uygulama süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla her birine MEB'e bağlı liselerde çalışan 100 psikolojik danışmanın katıldığı beş farklı çalıştay gerçekleştirilmiştir. Yaşantısal tekniklerin ön planda tutulduğu bu çalıştaylarda okul psikolojik danışmanlarının oturum içerikleri hakkındaki uygulamaya dönük geribildirimleri alınmıştır. Psikolojik danışmanlar sadece kişisel görüşleriyle katkıda bulunmamış, aynı zamanda çalıştaylar arasında çalıştıkları okullarda oturumları uygulayarak oturumların öğrencilerde nasıl

karşılık bulduğunu da araştırmacılara iletmişlerdir. Okul psikolojik danışmanlarından alınan bu geribildirimlerin literatür bağlamında değerlendirilmesinin ardından program içerikleri revize edilerek programlara son hali verilmiştir. Çalıştaylara, Türkiye'nin farklı şehirlerinde çalışan psikolojik danışmanların katılması, geliştirilen programların daha kültüre duyarlı ve kapsayıcı bir hale getirilmesine yardımcı olmuştur. Şekil 3'te problem durum, uygulanan programlar ve kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerle ilgili bir özete yer verilmiştir.

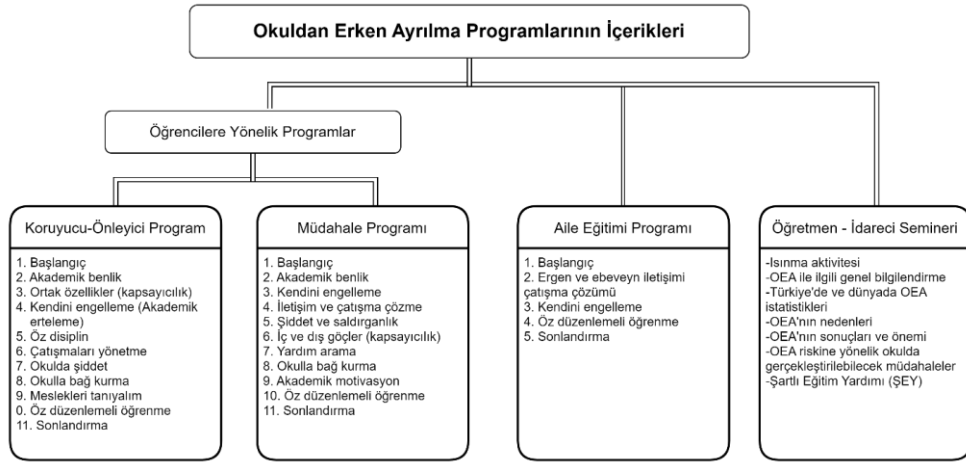


Şekil 3. Çalışmanın özeti

Sonuç olarak, bilişsel davranışçı yaklaşıma ait tekniklerin OEA gibi belirli bir alanda kullanılmasıyla bu alandaki literatüre kuramsal bir katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu programlarla öğretmenlerin ve okul idarecilerinin duyarlılıklarını artırılması, ailelerin güçlendirilmesi ve öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılıp riskli davranışlarının azaltılması gibi uygulamaya ilişkin katkılarının olması beklenmektedir. Her bir programın içeriği ve kuramsal arka planıyla ilgili detaylara sonraki bölümde yer verilmiştir.

Program İçeriği

Program içerikleri ve programlarda ele alınan temel başlıklar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Programların başlıkları

Öğrencilere Yönelik Programlar. OEA'yı azaltmak için yapılan çalışmalar, koruyucu ve önleyici çalışmalar ve müdahale çalışmaları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Önleme çalışmaları, OEA'nın ilk belirtileri ortaya çıkmadan önce OEA'yı ele almak üzerine yoğunlaşırken; müdahale çalışmaları ise OEA'yla ilgili ortaya çıkan ilk belirtileri erken aşamada ele almaya odaklanmaktadır (European Commission, 2013). Öğrencilerin OEA kararını ani bir şekilde vermedikleri,

okuldan ayrılma niyetinin OEA kararından önce geldiği bilinmektedir. Okuldan ayrılma niyeti ve okula bağlanmanın birbirini arkasına gerçekleştirdiği bu kararsız süreç, uygulanacak çeşitli müdahalelerle OEA riskinin azaltılması açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Sáez-Delgado vd., 2021). Buradan hareketle, bu program kapsamında, OEA açısından risk belirtileri göstermeyen öğrencilere yönelik koruyucu ve önleyici program, OEA risklerinden bir ya da daha fazlasını gösteren öğrencilere yönelik olarak ise müdahale programı hazırlanmıştır. Birden fazla risk belirtisi gösteren öğrencilerle göstermeyenleri birbirinden ayırmak için “Kim Bu?” yöntemiyle değerlendirme yapılması planlanmıştır. Bu değerlendirmede düşük akademik motivasyon ve düşük akademik başarıya sahip, uyum zorlukları çeken, saldırganlık gibi dışsallaştırılmış problemler sergileyen, okul katılımı konusunda güçlükler yaşayan öğrencilerin, sınıf rehber öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu iki program, OEA literatürüyle ilişkili olarak bazı ortak başlıkları içermekle birlikte, oturumların içeriği ve uygulama süreci hedef gruptaki öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde farklılaşmaktadır. Bu programların içeriği, kuramsal arka planı ve süreçleri aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Koruyucu-önleyici program. Bu program, bir birincil önleme hizmeti olarak, tüm lise öğrencilerinde OEA riskinin ortaya çıkmadan önlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Tüm öğrencilerin OEA için risk faktörlerini potansiyel olarak taşıyor olma ihtimali sebebiyle, öğrencilerin çeşitli alanlarda güçlendirilmesi ve bu sayede OEA riskinin ortaya çıkmadan önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Program, okul psikolojik danışmanının konsültasyonunda, sınıf rehber öğretmenleri tarafından tüm sınıfa uygulanacak şekilde ve bir ders saatinde tamamlanmak üzere planlanmıştır.

Program, OEA açısından risk altında olmayan öğrencilere yönelik hazırlandığından, program içeriğinde risk faktörleri doğrudan ele alınmak yerine, kazanılması durumunda OEA ile ilişkili risk faktörlerini azaltacak olan akademik ve sosyoduygusal becerilere odaklanılmıştır. Öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesi için akademik benlik kavramı, özdisiplin ve ertelemeçilik üzerine; sosyoduygusal becerilerinin geliştirilmesi için çatışma çözme ve duygu düzenleme becerileri üzerine odaklanan; ayrıca öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasını amaçlayan oturum içerikleri oluşturulmuştur. Her bir becerinin kazanılması, diğer beceriler için de destekleyici bir niteliğe sahip olmakla birlikte oturumlar arasında bir ardışıklık söz konusu değildir. Bu nedenle, bir eğitim-öğretim dönemi içinde bu oturumların tamamının uygulanması beklenmektedir.

birlikte, çeşitli sebeplerle oluşabilecek kayıplarda oturumun uygulanacağı öğrenci grubunun ihtiyaç değerlendirmesinin yapılmasının ardından bazı oturumların uygulanmasına öncelik verilebilir. Bu karar, sınıf rehber öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanının birlikte değerlendirmesi sonucunda verilebilir. Ayrıca tüm okulda eşzamanlı olarak uygulanacak olan bu programda, okul genelinde uygulamada birliğin sağlanması için, programı uygulayacak olan öğretmenlerin oturum içeriklerine ve etkinliklere mümkün olduğunca bağlı kalmaları beklenmektedir.

Müdahale programı. Bu program, ikincil önleme hizmetleri kapsamında, akademik başarısı düşük, okula devam konusunda, akranlarıyla ilişkilerinde ve okula aidiyet konusunda zorluklar yaşayan, OEA riski yüksek olan lise öğrencilerinin akademik, duygusal ve sosyal alanda geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Okul psikolojik danışmanı tarafından, her hafta aynı günde yürütülecektir. Böylelikle öğrencilerin dönem boyunca aynı dersten devamsızlık yapmaması ve müfredatın gerisinde kalmamaları amaçlanmıştır. Programın üye sayısının, programın etkililiğinin sağlanması için on iki öğrenciden fazla olmaması önerilmektedir. Müdahale programına devam eden öğrencilerin bir etiketlemeye maruz kalmasını önlemek için bu program koruyucu programla yaklaşık eş zamanlı olarak uygulanması önerilmektedir.

OEA'yı azaltmaya yönelik oluşturulan bu programın içeriği, ilgili literatürdeki teorik ve ampirik bilgilere dayanarak öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerinin güçlendirilmesini (Ricard ve Pelletier, 2016); bunu sağlamaya yönelik öfke yönetimi, duygusal farkındalık, iletişim becerileri gibi sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesini (Wang vd., 2016); akademik motivasyonun ve akademik becerilerin artırılmasını (Mac Iver, 2011); okula bağlılıklarının kuvvetlendirilmesini (Oelsner vd., 2011) sağlamaya yönelik oluşturulmuştur. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için bilişsel davranışçı yaklaşıma ait bilişsel yeniden yapılandırma (Hope vd., 2010), davranış aktivasyonu (Kanter vd., 2010), beş alan modeli (Greenberger ve Padesky, 2018), yönlendirilmiş keşif (Türkçapar vd., 2015), ev ödevleri (Kazantzis vd., 2016) ve kendini izleme (Barakat vd., 2017) gibi teknik ve yöntemler, OEA'yla bütünleştirilmiş ve oturumlar bu çerçevede şekillenmiştir. Oturumların nasıl yapılandırıldığını göstermek amacıyla Tablo 1'de bir oturum içeriği örneklendirilmiştir.

Tablo 1. Birden fazla OEA riski gösteren öğrencilere yönelik müdahale programı-oturum örneği: Öfke yönetimi oturumu

Etkinlik	İçerik
Grup tartışması	<ul style="list-style-type: none"> Duygular ve özellikle öfke duygusuyla ilgili yeniden çerçeveleme yapılması
Beş alan modeli	<ul style="list-style-type: none"> Duygu, düşünce, davranış, çevresel olaylar ve bedensel belirtiler arasındaki karşılıklı etkileşimin öğrencilere sokratik sorgulama yöntemiyle öğretilmesi Beş alan modelinin öğrencilerin günlük yaşamlarındaki olaylar üzerinden pekiştirilmesi
Grup tartışması	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin beş alan modelini günlük hayatlarındaki olaylara ne kadar uygulayabildiklerinin değerlendirilmesi Öğrencilerin deneyimlerindeki benzerlikler üzerinden evrensellik ilkesinin vurgulanması Bilişsel yeniden yapılandırma ile alternatif düşünce geliştirilmesi İşlevsiz davranışlara alternatif işlevsel davranışlar oluşturulması
Nefes ve gevşeme egzersizleri	<ul style="list-style-type: none"> Öfkenin bedensel belirtilerini kontrol etmek amacıyla öğrencilere nefes ve gevşeme egzersizlerinin öğretilmesi
Ev ödevi	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin öfkelenedikleri durumlar ve bu durumlardaki tepki örüntüleriyle ilgili beş alan modeli çerçevesinde farkındalık kazanması

Devam Ediyor

Tablo 1. Birden fazla OEA riski gösteren öğrencilere yönelik müdahale programı-oturum örneği: Öfke yönetimi oturumu (Devam)

Etkinlik	İçerik
(Devam oturumu) Grup tartışması	<ul style="list-style-type: none">Duygulardan ziyade düşünce ve davranışların değiştirilebilirliğinin vurgulanması
Pasta grafik yöntemi	<ul style="list-style-type: none">Pasta grafik yöntemiyle bilişsel yeniden yapılandırmaAlternatif düşünce oluşturarak şiddet davranışına neden olabilecek düşmanca atıfların azaltılması
Beyin fırtınası/Grup tartışması	<ul style="list-style-type: none">Öğrencilerin de katkılarıyla öfkeli oldukları durumlar için dikkat dağıtıcı etkinlikler ve başa çıkma cümleleri oluşturulması
Ev ödevinin kontrolü	<ul style="list-style-type: none">Öğrencilerin beş alan modelini kavrama düzeylerinin, alternatif düşünce ve davranış oluşturabilme becerilerinin değerlendirilmesiAlternatif düşünce ve davranış oluşturmakta zorlanan öğrencilere grupta yaşantı paylaşımı, beyin fırtınası ve davranış provası yöntemleriyle yardım edilmesi
Özet ve sonlandırma	<ul style="list-style-type: none">Öğrencilerden oturumla ilgili geribildirim alınmasının ardından oturumun sonlandırılması

OEA'yla ilişkili risk faktörleri konusunda öğrenciler arasında ciddi farklılıklar olduğu için belli bir okulda bu müdahale programına katılacak olan öğrencilerin bu risk faktörleri açısından nasıl bir dağılım gösterecekleri net bir şekilde öngörülmemektedir. Uygulamada söz konusu olabilecek bu farklılıklar sebebiyle, programda OEA'yla ilişkili birden fazla risk faktörünün oturumlarda kapsamlı bir şekilde ele alınacak ve her bir oturumun içeriği birden fazla ders saatinde tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Bu doğrultuda grubun ihtiyaçlarına ve

üyelerin ilerleme hızlarına uygun olarak her bir oturuma ayrılacak zaman, psikolojik danışmanların gözlem ve inisiyatifine bırakılmıştır.

Program oluşturulurken, her bir grup evresi, bu evrelerin özellikleri ve bu evrelerde karşılaşılabilecekleri olası zorluklarla ilgili psikolojik danışmanlar bilgilendirilmiştir. Bu program, akademik motivasyonu ve başarısı düşük, OEA riski yüksek olan öğrencilerle yürütüleceği ve zorunlu katılımı gerçekleştirileceği için bu grupla yapılan uygulamalarda zor üye davranışlarının gözlemlenmesi muhtemeldir. Bu zor üye davranışlarıyla başa çıkabilmeleri amacıyla, psikolojik danışmanlara bu davranışların doğası ve grup içinde hangi müdahalelerle ele alınabileceği ile de detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır.

Öğretmen–İdareci Seminer Çalışması. Bu program, OEA riskini azaltmak için öğretmenlerin ve okul idarecilerinin OEA konusundaki farkındalıklarını arttırmaya, OEA belirtilerini erken aşamada fark edip etkili müdahalelerde bulunabilmelerini amaçlamaya odaklanmaktadır. Okuldan erken ayrılan öğrencilerin deneyimleri, okul kültürünün ya çok başarı odaklı ve bu konuda baskıcı ya da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşı duyarsız olduğunu; bu kişilerin OEA kararı konusunda öğretmenlerinden bir destek ya da rehberlik alamadıklarını ortaya koymaktadır (McGrath, 2009). OEA kararında öğretmenlerin etkisini inceleyen araştırmalar; olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula duygusal, davranışsal ve bilişsel bağlılığını arttırdığını (Pérez-Salas vd., 2021) ve öğretmenleriyle olumsuz ilişkileri olan öğrencilerin OEA ihtimalinin daha yüksek olduğunu (Lessard vd., 2014) göstermektedir. Bütün bunlar, OEA'yı azaltmaya yönelik programlarda öğretmenler ve okul idarecileri için yapılacak müdahalelerin önemini ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin OEA kararı üzerindeki önemli etkileri, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin bu konuda bilinçlendirilmesini gerektirmektedir. Buradan hareketle, okul personelinin OEA farkındalıklarını arttırmak için bir oturumluk bir seminer çalışması bu programa dahil edilmiştir. Bu çalışmada öncelikle OEA kavramının ne olduğu okul personeli için netleştirilmeye çalışılmış; OEA'nın bireyler ve toplum için neden önemli olduğu, ilişkili olduğu önemli sonuçlarla birlikte açıklanmış; genelden özele bir akış izlenerek öncelikle OECD ülkelerinde, ardından Türkiye'deki OEA oranları verildikten sonra okul personelinin bu oranları kendi okulları için görmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin OEA riskini erken aşamada

fark edebilmeleri için risk faktörleri tanıtılmış, müdahaleleri daha yüksek işlevsellikle şekillendirmek için bu risk faktörlerinden değiştirilebilir olanlar üzerinde durulmuştur. Ardından bu risk faktörlerine karşı mücadele etmek için öğretmen ve idarecilerin öğrenciler ve ailelere yönelik uygulayabilecekleri müdahaleler, bu süreçte rehberlik servisinin görevi ve OEA riskini azaltmak için okul sisteminin nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Gerekli durumlarda ailelerin yararlanmasına aracılık edebilmeleri için okul personeline ŞEY tanıtılmıştır.

Ailelere Yönelik Program. Bu program, ailelerin OEA'yla ilgili çeşitli risk faktörleri konusunda farkındalıklarını artırmak, öğrencilerle okulda sürdürülen programlara ailelerin evde destek olmalarını sağlamak ve okul–aile ilişkisini güçlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Düşük ebeveyn katılımının (Parr vd., 2015) ve ebeveynlik stillerinin (Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009) OEA'nın önemli yordayıcıları olduğu bilinmektedir. OEA'yla ilgili risk faktörlerinin etkisinin çeşitli kümelerde incelendiği bir araştırmada, OEA'nın en önemli risk faktörlerinin öğrenciyle ilgili ve hemen ardından aileyle ilgili özellikler olduğu ortaya konmuştur (González-Rodríguez vd., 2019). Okul ile ebeveynler arasındaki bilgi alışverişinin artması ve ebeveynlerin çocuklarının eğitim durumuyla ilgili düzenli şekilde bilgilendirilmesi, öğrencilerin notlarında yükselmeye ve okul katılımlarının artmasıyla sonuçlanmaktadır (Berlinski vd., 2016). Ayrıca okulda erken ayrılma müdahalesi yapılmasına karşın, öğrenciler okul günün sonunda OEA'ya yol açan çevrelere geri dönmektedirler. Bu da müdahalenin etkisinin azaltmaktadır. Ailenin, OEA konusundaki bu önemli etkileri, OEA riskini azaltmak için yürütülecek programlara, aile müdahalelerinin dahil edilmesini gerekli kılmaktadır.

OEA riski yüksek olan öğrencilerin aileleri genellikle düşük SED'e sahiptirler (Wood vd., 2017). Düşük SED'den gelen ailelerin okul katılımlarının daha düşük olduğu bilinmektedir (Orman, 2012; Tabak, 2020). Ayrıca sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak, lise döneminde aileler çocuklarının eğitim süreçlerine daha az katılım göstermektedirler. Bu sebeplerle, ailelerin programı tamamlama oranlarını arttırmak için program beş oturumla sınırlı tutulmuştur. OEA riski, eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek olduğu için (Alcaraz, 2020; Frank, 1990) program içeriği tüm eğitim seviyelerinden gelen velilerin fayda göreceği (kısa, somut ve keyifli) şekilde oluşturulmuştur. Hem koruyucu-önleyici programa hem de müdahale programına dahil olan öğrencilerin programlar boyunca edindikleri becerilerle ilgili ailelerin farkındalığını arttırmak, bu becerileri

evde desteklemelerini kolaylaştırmak ve programlar arasında bütünlük sağlamak için ailelere yönelik oluşturulan bu programın içeriği, öğrencilere yönelik oluşturulan programların içeriğiyle paralel şekilde hazırlanmıştır. Oturumlar genel olarak ailelerin ebeveynlik stilleri ve bunların çocuklarının akademik yaşamları üzerindeki etkileri ile ilgili farkındalık kazanmaları, daha olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin kurulması için ebeveynlerin çatışma çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve çocuklarının akademik becerilerinin geliştirilmesini sürecine aktif şekilde katılımlarını sağlayacak oturum içeriklerinden oluşturmaktadır. Sonraki oturumlarda sürecin daha verimli geçmesi amacıyla ilk oturum kuralların belirlenmesi, ısınma alıştırmaları ve ailelerin ŞEY hakkında bilgilendirilmelerine; son oturum ise ailelerin kazanımlarını gözden geçirmeleri ve sonraki süreçlerde rehberlik servisiyle ilgili ihtiyaçlarını belirlemelerine ayrılmıştır. Bu programın, ailelere çeşitli ebeveynlik becerileri kazandırmasının yanı sıra, bu programla sınırlı olmayacak şekilde devam eden süreçte aile katılımını arttırması beklenmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, OEA konusunda öğrencilere yönelik önleme ve müdahale programları, ailelere yönelik aile eğitimi programı, öğretmen ve idarecilere yönelik öğretmen-idareci seminer içeriği hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilere yönelik 11 oturumluk önleme çalışması ile bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı 11 oturumluk müdahale çalışması hazırlanmıştır. Ayrıca beş oturum aileler için eğitim modülleri ve öğretmen-idarecilere yönelik bir seminer sunumu oluşturulmuştur. Hazırlanan programların uygulanabilirliği, her birine Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı lise türlerinde görev yapan, çoğu psikolojik danışmanlardan oluşan 100 öğretmenin katıldığı beş farklı çalıştayda değerlendirilmiştir. MEB uzmanları ve çalışmaya katılan öğretmenler tarafından programın uygun olduğu değerlendirilmiştir. Programın pilot uygulamaları, MEB bünyesinde Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan çeşitli okullarda yürütülmektedir.

Literatürde OEA'yı açıklamak için geliştirilen kuramsal modeller bulunmaktadır. Bunlardan bazıları itme-çekme (Jordan vd., 1994), okul iklimi (Cohen vd., 2009), kültürel süreksizlik modeli (Ledlow, 1992), biyoekolojik yaklaşım (Bronfenbrenner ve Morris, 2006), özbelirleme kuramıdır (Vallerand vd., 1997). Şekil 3 ve Şekil 4 incelendiğinde, program içeriği oluşturulurken OEA

literatüründe yer alan bu temel kuramsal çerçevelerin kavramlarına uygun oturumlar oluşturulduğu görülebilir. Örneğin; öğrenci müdahale programının oturumları arasında benlik ve motivasyon oturumları özbelirleme kuramı dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Lise öğrencilerine yönelik olarak yukarıdaki kuramsal temeller doğrultusunda geliştirilen bu programda OEA'yla ilgili çoklu risk faktörleri okul, öğretmenler, aile ve öğrenci ekseninde kapsayıcı bir şekilde alınmıştır. Bu programda, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik becerilerini geliştirerek, öğrencilerin okulla kurdukları bağı sağlamlaştırarak, aile katılımını arttırarak, aile-çocuk ilişkisini güçlendirerek, okul personelinin OEA'yla ilgili farkındalık düzeylerini arttırarak ve OEA belirtilerini erken aşamalarda fark edip etkili müdahalelerde bulunmalarını sağlayarak, olumlu ve koruyucu bir okul iklimi oluşturarak uzun vadede OEA riskinin azaltılması amaçlanmaktadır. Bu programın, Türkiye'de OEA'ya yönelik müdahaleler konusunda yaşanan eksikliği tamamlaması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı. (2022, Mart 31). Ceza infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlülerin öğrenim durumlarına göre dağılımları. Şubat 27, 2023'te erişildi: <https://cutt.ly/p8ffBe6>
- Alcaraz, M. (2020). Beyond financial resources: The role of parents' education in predicting children's educational persistence in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 75, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102188c>
- Barakat, S., Maguire, S., Surgenor, L., Donnelly, B., Miceska, B., Fromholtz, K., Russell, J., Hay, P., & Touyz, S. (2017). The role of regular eating and self-monitoring in the treatment of bulimia nervosa: A pilot study of an online guided self-help CBT program. *Behavioral Sciences*, 7(4), 39. <https://doi.org/10.3390/bs7030039>
- Bergin, A., & McGuinness, S. (2021). Who is better off? Measuring cross-border differences in living standards, opportunities and quality of life on the island of Ireland. *Irish Studies in International Affairs*, 32(2), 143–160. <https://doi.org/10.1353/isia.2021.0039>
- Berlinski, S., Busso, M., Dinkelman, T., & Martinez, C. (2016) Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile [Unpublished manuscript]. <https://bit.ly/3Kws77Q>
- Binanti, L. (2012). Early school leavers and dropouts: A matter of educational appeal. *Revista española de educación comparada*, (20), 167-198. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/early-school-leavers-dropouts-matter-educational/docview/1418691913/se-2>
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125–145.
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out?: a review of the predictors of dropping out of high school: precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology*, John Wiley&Sons, Inc. 793-828.
- Canenguez, K. M., Farley, A. M., Squicciarini, A. M., Dutta, A., Simonsohn, A., Holcomb, J. M., Peña, F., Leiva, L., Benheim, T. S., Guzmán, J., Jellinek, M., & Murphy, J. M. (2022). Implementation and outcomes of a national school-based mental health program for middle school students in Chile. *School Mental Health*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09541-2>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Creative Associates. (2015). Do early warning systems and student engagement activities reduce dropout? Findings from the four-country school dropout prevention pilot program impact evaluation in Timor-Leste. USAID. <https://bit.ly/3I4Sije>
- Deli, W., Kaur, A., & Hashim, R. A. (2021). Who delivers it and how it is delivered: effects of social-emotional learning interventions on learning anxiety and dropout intention.

- Malaysian *Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 1–27. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.1>
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü bazen de İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı. (2023). Employment by education level. Şubat 22, 2023'te erişildi. <https://doi.org/10.1787/26f676c7-en>
- Erbaş, M. M., & Kağnıcı, D. Y. (2017). Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), 1594–1615. <https://doi.org/10.17755/esosder.327488>
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Estêvão, P., & Álvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13(1), 21–32. https://doi.org/10.1386/pjss.13.1.21_1
- European Commission. (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. *Education and Training*, 1–46. <https://bit.ly/3pMexBI>
- Frank, J. R. (1990). High school dropout: A new look at family variables. *Children & Schools*, 13(1), 34–47. <https://doi.org/10.1093/cs/13.1.34>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Greenberger, D. ve Padesky, C. A. (2018). *Evimizdeki terapist*. (Z. P. Seyitoğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Altın Kitaplar (Orijinal eser 2015)
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Hammarström, A., & Janlert, U. (2002). Early unemployment can contribute to adult health problems: results from a longitudinal study of school leavers. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 56(8), 624–630.
- Hjorth, C. F., Bilgrav, L., Frandsen, L. S., Overgaard, C., Torp-Pedersen, C., Nielsen, B., & Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: A 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>
- Hope, D. A., Burns, J. A., Hayes, S. A., Herbert, J. D., & Warner, M. D. (2007). Automatic thoughts and cognitive restructuring in cognitive behavioral group therapy for social

- anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9147-9>
- Jenner, E., Lass, K., Walsh, S., Demby, H., Leger, R., & Falk, G. (2022). Effects of cross-age peer mentoring program within a randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2130119>
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289–303. <https://doi.org/10.1037/spq0000139>
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1994). *Exploring the complexity of early dropout casual structures*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375227.pdf>
- Kanter, J. W., Manos, R. C., Bowe, W. M., Baruch, D. E., Busch, A. M., & Rusch, L. C. (2010). What is behavioral activation? A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 30(6), 608–620. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.04.001>
- Kazantzis, N., Whittington, C., Zelencich, L., Kyrios, M., Norton, P. J., & Hofmann, S. G. (2016). Quantity and quality of homework compliance: A meta-analysis of relations with outcome in cognitive behavior therapy. *Behavior Therapy*, 47(5), 755–772. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.05.002>
- Kotok, S., Ikoma, S., & Bodovski, K. (2016). School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education*, 122(4), 569–599. <https://doi.org/10.1086/687275>
- Ledlow, S. (1992). Is cultural discontinuity an adequate explanation for dropping out?. *Journal of American Indian Education*, 31(3), 21–36.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Lever, N., Sander, M. A., Lombardo, S., Randall, C., Axelrod, J., Rubenstein, M., & Weist, M. D. (2004). A drop-out prevention program for high-risk inner-city youth. *Behavior Modification*, 28, 513–527. <https://doi.org/10.1177/0145445503259520>
- Lyche, C. (2010). *Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*, OECD Education Working Papers, No. 53, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Mac Iver, M. A. (2011). The challenge of improving urban high school graduation outcomes: findings from a randomized study of dropout prevention efforts. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 167–184. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.5844>
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, M. G. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: Substance use, mental health problems, and crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289–299. <https://doi.org/10.1007/s10597-014-9760-5>
- McGrath, B. (2009). School disengagement and ‘structural options’ narrative illustrations on an analytical approach. *Young*, 17(1), 81–101. <https://doi.org/10.1177/110330880801700106>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, Eylül 9). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (2021/2022). Şubat 25, 2023'te erişildi: <http://bit.ly/416KohQ>
- Montgomery, P., Hennegan, J., Dolan, C., Wu, M., Steinfield, L., & Scott, L. (2016). Menstruation and the cycle of poverty: a cluster quasi-randomised control trial of sanitary pad and puberty education provision in Uganda. *Plos One*, *11*(12), 1–26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166122>
- Murta, S. G., Vinha, L. G. do A., Nobre-Sandoval, L. de A., Rocha, V. P. S., Duailibe, K. D., Gomes, M. do S. M., Farias, D. A., & Foxcroft, D. (2020). Exploring the short-term effects of the Strengthening Families Program on Brazilian adolescents: a pre-experimental study. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, *28*(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/09687637.2020.1769>
- Nouwen, W., Praag, L. V., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving. Reducing Early School Leaving in Europe*. Centre for Migration and Intercultural Studies, University of Antwerp. Şubat 22, 2023'te erişildi. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, *31*(3), 463–487. <https://doi.org/10.1177/0272431610366244>
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, *91*(11–12), 2213–2229. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.002>
- Orman, M. (2012). *Velilerin sosyoekonomik durumu, sınıf veli toplantılarına katılımı ve öğrencilerin başarısı: Tabir Merçeci İlköğretim Okulu örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Orpinas, P., & Raczynski, K. (2016). School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 9–20. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd>
- Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Çabuk-Kaya, N., Varçın, R., Pişkin, M., Çınkır, Ş., Sever, M., Önen, E., Ekşisu, M., & Çam, Z. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri formu*. Millî Eğitim Bakanlığı-UNICEF. <https://shorturl.at/opuxQ>
- Parr, A. K., & Bonitz, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, *108*(6), 504–514. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.9172>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>

- Ramsdal, G. H., Bergvik, S., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5(1), 1455365. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1455365>
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher, self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12>
- Sáez-Delgado F, Mella-Norambuena J, López-Angulo Y, Olea-González C, García-Vásquez H and Porter B. (2021). Association between self-regulation of learning, forced labor insertion, technological barriers, and dropout intention in Chile. *Frontiers in Education* 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.801865>
- Sarıgül, N. (2021). *Lise öğrencilerine yönelik öz-şefkat geliştirme programının riskli davranışlar üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Smyth, E., & McCoy, S. (2009). *Investing in education: Combating educational disadvantage*. ESRI.
- Statistical Office of the European Communities. (2022a, May). *Early leavers from education and training*. Şubat 25 2023'te erişildi: <http://bit.ly/3kb0PJv>
- Statistical Office of the European Communities. (2022b, May). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Şubat 25 2023'te erişildi: <https://bit.ly/3xAEWGC>
- Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: Sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu? *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 104-121. <https://doi.org/10.7822/omuefd.652220>
- Türkçapar, M. H., Kahraman, M. S., & Sargın, A. E. (2015). Bir teknik: Sokratik sorgulama ile yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 47-53.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022, 1 Nisan). *Türkiye aile yapısı araştırması, 2021*. <https://bit.ly/3Z7X3zm>
- Türkiye İstatistik Kurumu Çocuk Eğitim İstatistikleri. (2022). *İstatistiklerle çocuk*. Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.
- United Nations Children's Fund. (2018). Early warning systems for students at risk of dropping out. *UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention*, 2, 1-20. <https://shorturl.at/cDSY4>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1173.
- Vogt, K. C. (2017). Age norms and early school leaving. *European Societies*, 20(2), 281-300. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1358>
- Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q., & Yang, C. (2016). Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries? *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 818-847. <https://doi.org/10.1002/pam.21915>

- Weinstein, J., Villares, E., & Brigman, G. (2021). The effect of the student success skills small group intervention on factors associated with dropout potential. *The Journal for Specialists in Group Work, 46*(3), 256–271. <https://doi.org/10.1080/01933922.2021.1945175>
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 35–49. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yazarlar.

Buse Aras. (Yazışmalardan sorumlu yazar), Manchester Üniversitesi, Birleşik Krallık, E-posta: buse.aras@postgrad.manchester.ac.uk

Arif Özer. Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. E-posta: arifozer@hacettepe.edu.tr

Authors.

Buse Aras. (Correspondence author), The University of Manchester. Email: buse.aras@postgrad.manchester.ac.uk

Arif Özer. Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counseling, Ankara, Türkiye. E-mail: arifozer@hacettepe.edu.tr

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.
No conflict of interest was reported by the authors.

Fonlama / Funding

Türkiye’de Lise Devam Oranının Artırılması için Şartlı Nakit Transferinin (Şartlı Eğitim Yardımı) Etkisinin Güçlendirilmesi (ŞNT II) Projesi EuropeAid/140285/IH/SER/TR kapsamında desteklenmiştir.

It was supported under the project of “Strengthening the Effect of Conditional Cash Transfers (Conditional Education Assistance) for Increasing High School Attendance in Türkiye (CCT II) EuropeAid/140285/IH/SER/TR”.

ORCID

Buse Aras  <https://orcid.org/0000-0002-7734-2514>

Arif Özer  <https://orcid.org/0000-0001-6512-8070>

Extended Abstract

Early School Leaving in High Schools: A Prevention and Intervention Program for Various Stakeholders

Introduction: Early School Leaving (ESL) is widespread in Türkiye. ELS rates in Turkey are approximately three times higher than the European Union average (Statistical Office of the European Communities [EUROSTAT], 2022a). It has long-lasting and negative effects on many aspects of people's lives such as unemployment, low income, social exclusion, difficulties in accessing social resources, physical health (Bergin & McGuinness, 2021; Hammarström & Janlert, 2002), mental health (Ramsdal et al., 2018) and crime (Smyth & McCoy, 2009). These critical consequences of ESL make it an important area for intervention.

The Turkish Statistical Institute (2022) has reported that poverty is the main reason for ESL in Türkiye. However, financial aid as the only intervention method will not be sufficient to reduce ESL, as it has multiple causes and often creates different combinations specific to the individual. Despite the high ESL rate, a comprehensive prevention and intervention program has yet to be developed in Türkiye. Therefore, the lack of ESL programs in Türkiye makes it necessary to develop a program that addresses ESL risk factors and targets different stakeholders. In this study, a holistic program developed to reduce ESL rates in Türkiye was presented under the Conditional Cash Transfer Project provided by the European Union.

Method: In this study, different programs were prepared for different groups, because the risk factors for ESL include characteristics related to family, school, teachers, and students, and this risk level varies among students. The study includes a psychoeducation program for students who do not have exhibit risk factors for ESL, an intervention program based on the cognitive-behavioral approach developed for students who have one or more ESL risk factors, a family education program for parents, and a seminar for school personnel. The content of both programs, developed for students, is based on key risk factors for ESL. As a result, they include several common themes.

The main goals of programs developed for students are to improve students' academic, social, and emotional skills, increase academic motivation, improve school retention, and strengthen relationships with teachers and friends. Because the needs of students who are not at risk for school dropout and students who are, the content and practice of the two programs differ.

The seminar for school personnel aims to raise awareness of ESL, recognize the signs of school dropout early, and take effective action. The family education program aims to raise their awareness of various risk factors for ESL, enable families to support the programs implemented at school with students at home, and strengthen the relationship between school and family.

Programs developed include student selection and evaluation on implementation processes and outcomes. Program content was reviewed and revised using experiential techniques in five workshops attended by 100 school counselors.

Results: Prevention and intervention books for students consisting of 11 sessions, five sessions of family training, and one session of a seminar program for teachers and administrators were completed.

Conclusion: This study addressed multiple ESL risk factors related to students, schools, teachers, and families in order to reduce ESL rates in Türkiye. The long-term goal of the study is to reduce ESL risk with a holistic and multi-faceted approach. It is expected that this program will close the gap in interventions for ESL and decrease ESL rates.