

# Journal of Economy Culture and Society

ISSN: 2602-2656 / E-ISSN: 2645-8772

Araştırma Makalesi / Research Article

## Ortaöğretimde Okul Terki ve Sosyal Sermaye: Nitel Bir Araştırma

### *Dropout in Secondary Education and Social Capital: A Qualitative Study*

Adnan BOYACI<sup>1</sup>, Yakup ÖZ<sup>2</sup>

Bu çalışmaya ilişkin ilk analiz bulguları aynı başlık altında 7-9 Mayıs 2015 tarihleri arasında Gaziantep'te düzenlenen 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuştur.

<sup>1</sup>Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye

<sup>2</sup>Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye

#### Corresponding author:

Adnan BOYACI,  
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye  
E-mail: adnanboyaci2100@gmail.com

Received: 08.03.2018

Accepted: 26.09.2018

**Citation:** Boyacı, A. & Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 67-89.  
<https://doi.org/10.26650/JECS403224>

#### ÖZ

Öğrencileri okul terkine iten nedenlerin belirlenmesi ve bunlara yönelik önlemlerin alınması eğitim sistemlerindeki öncelikli sorun alanlarından biridir. Bu çalışmanın amacı okul terkinin nedenlerini sosyal sermaye bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda herhangi bir örgün lisede eğitim görürken okulu bırakarak açık liseye kayıt yaptırmış öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencinin içinde bulunduğu aile, okul ve topluluk olarak üç alanda kurduğu sosyal ağlar, bu ağlar içinde yer alan kişiler arası güven ve bu ağlarda benimsenen norm ve değerlerden oluşan sosyal sermayenin okul terki sürecinde nasıl bir rol oynadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda bulgular aile, okul ve topluluk sermayesi olarak üç başlık altında sunulmuştur. Buna göre özellikle ailenin okula katılımı, okulun aileye katılımı, öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi konularda yaşanan sorunların ve okul içi ve dışındaki arkadaş gruplarının olumsuz etkisi gibi sosyal sermaye bağlantılı nedenlerin öğrencinin okul terki sürecinde ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bunun sonucunda boylamsal çalışmaların yapılarak okul terki risk gruplarının belirlenmesi, ailenin okula katılımında rehberlik hizmetinin daha işlevsel hale getirilmesi ve özellikle okul terki riskinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında akran sosyal sermayesinin olumsuz sonuçlarını en aza indirmek için özellikle akademik personelin öğrenciler ile etkileşimlerinde azalan güveni yeniden sağlayarak öğrencilerin beklentilerini daha kolay anlayabilecekleri yakın sosyal ağlar kurmaları önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal sermaye, okul terki, ortaöğretim, lise

#### ABSTRACT

Identification of the factors leading to school dropout, and measures to prevent it, are among the most pressing problems of education systems. The purpose of this study is to examine the causes of school dropout in the context of social capital. To this end, data were collected through semi-structured interviews with students who dropped out of a formal

high school and then enrolled in an open high school. In the study, how the social network formed by the student in three areas (family, school, and community), the trust among people in these networks, and the norms and values adopted in these networks play a role in the dropout process were examined. The findings are presented under three themes: family, school, and community social capital. Problems in family participation in school, the school's effort to partner with families, teacher-student interactions, and the negative effects of the groups inside and outside the school are identified as emerging factors related social capital in the student's dropout process. As a result, carrying out longitudinal studies to determine groups at high risk for dropping out, improving school counseling and guidance departments in order to promote school-family partnership, and strengthening the bonds between teachers and students by reestablishing trust to eliminate the negative results of peer social capital in at-risk schools were suggested.

**Keywords:** Social capital, school dropout, secondary education, high school

### EXTENDED ABSTRACT

Education is one of the critical factors boosting the development of nations in the current knowledge economy era. Many projects and programs are held by national and supranational organizations to increase matriculation and enrollment rates and length of education. However, school dropout is one of the major challenges that education systems face with. Many factors lead students to drop out. One of them is the outcomes of interpersonal relations that students experience in their families, in schools, and in their communities.

This study aimed to find out the causes of school dropout in the context of social capital. The qualitative descriptive design was adopted for the methodology. An interview form consisting of semi-structured questions was created based on the literature and the opinions of field experts. The data were collected through the interviews with 24 dropout students in Eskişehir, Turkey. These students were selected in accordance with the criterion and snowball sampling methods. It was observed that the vast majority of participants left vocational schools, had low academic achievement, absenteeism problems, and friends who also hadn't completed high school and/or repeated a grade during secondary education. The thematic analysis method was used during data analysis. To that end, codes, categories, and themes were created. All the voice records and other documents were kept for an audit trail.

Findings are presented under three main themes: family, school, and community social capital. In each theme, there are some factors that challenged student engagement with school and education system and led to dropout. In the context of family social capital, these factors are low educational expectations of the family from student's education; issues of trust in student-family relations; and the problems of parental participation at school. In school social capital, low expectations of school academic personnel on student's educational outcomes, the negative effects of peer social groups leading to deviant behaviors and low academic achievement, issues with student-teacher relations, and low efforts on the part of schools to establish close relations with the family to support student educational outcomes are some of the critical problems. Lastly, in community social capital, low educational expectations of the community and the negative effects of social networks between the student and his/her friends outside the school are some of the emerging factors.

According to the results of the study, some proposals were made. First of all, it is observed that most of the participants are disadvantaged in social capital, considering their similar individual characteristics in their current social networks. These networks are generally composed of individuals who left school, had absenteeism and disciplinary problems, had to repeat grades and suffered low academic success. In schools, students are mainly in social networks consisting of low-achieving, grade-repeating, and misbehaving students. In their families, they generally have siblings who dropped out of school or parents whose education level stops before upper secondary education. In communities, stu-

dents have more powerful social networks with friends out of school.

One of the causes of disadvantaged students finding themselves in similarly disadvantaged social networks could be the high school placement system in Turkey (TEOG). The system separates high-achieving students from low-achieving ones. Students with a similar level of academic success are grouped together in schools. Inevitably, students are placed into similar social networks by demographics, achievement, and aspirations. In this study, most of the students are enrolled in vocational high schools.

Considering these disadvantaged social networks, longitudinal and large-scale researches helping to reveal the groups most at risk for dropping out should be conducted by the relevant authorities in the districts of Eskişehir. Then the all authorities, in collaboration with universities, municipalities, and national education district directorates, should take the indicated necessary actions to decrease dropout rates and raise awareness of negative repercussions of dropping out in high-risk districts.

Secondly, the power of peer groups leading students to act together in school and community is evident. Even students think that school is valuable, because of the friends they make there. However, most of the time, these peer networks produce delinquent behaviors leading to low academic achievement, discipline problems and finally, dropping out. Hence, teachers should create more trust in their interactions with the students to facilitate the identification of student needs and expectations. This would also be helpful for sustaining a positive and healthy school climate by maintaining close relations between family and school. Hence, at-risk schools in particular should take more and effective actions to enhance family participation in schools. In this regard, counseling and guidance services should be optimized to promote student engagement and the school-family partnership.

## 1. Giriş

Ekonomik kalkınmada bilgiye dayalı üretim mekanizmalarının önemini giderek artırdığı günümüz toplumlarında, gerekli bilgiyi üretebilecek, bu bilgiyi ürüne dönüştürebilecek bireylerin istedik becerilerle donatılması ihtiyacı, eğitim sistemleri ve okulların kalkınmadaki rolünü bir kez daha ön plana çıkarmıştır. Küresel düzeyde Herkes için Eğitim (Education for All-EFA), Binyıl Kalkınma Hedefleri (Millenium Development Goals-MDGs), UNESCO 2030 Stratejik Kalkınma Hedefleri (SDGs) gibi Birleşmiş Milletler (BM) üye ülkelerinin ortak kararlarıyla oluşturulan girişimlere dayalı, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bireylerin ortalama eğitim süresinin ve eğitim sisteminin her kademesinde okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik hedefler ve projeler hükümetlerin politik ajandalarındaki öncelikli konular haline gelmiştir. Bu durum eğitime yapılan yatırım ve harcamaların artışını da beraberinde getirmektedir. Ancak, öğrencilerin bir kısmının çeşitli nedenlerle okullarını terk etmek durumunda kalmalarının, ulaşılacak istenen hedeflerin gerçekleştirilmesine ve eğitim sistemine yapılan yatırımlardan elde edilecek getirilerin önünde bir engel teşkil ettiği söylenebilir.

Okul terki, farklı kademelere göre incelenebilmektedir. Yükseköğretim veya ortaöğretim kademelerine göre okul terkinin nedenlerine ilişkin modellemeler (Ensminger ve Slusarcick, 1992; Finn, 1989; Jimerson, Egeland, Sroufe ve Carlson, 2000; McNeal, 1997; Rumberger ve Lim, 2008; Stearns ve Glennie, 2006; Tinto, 1987; Wehlage, 1989) ve okulu terkeden öğrencilerin tekrar eğitim sistemine dâhil edilmesine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Ou, 2008; Somers, Owens ve Piliawsky, 2009). Öğrencilerin okul terki süreçlerini inceleyen bu modeller değerlendirildiğinde bireyin okul içi ve dışındaki çevrede sosyal ilişkilerden edindiği kazanımların okulu terk etmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bireyin, çevresindeki kişi ve gruplarla kurduğu ilişki ağları yoluyla bu kurumlara entegre olduğu, kurulan bu ağların zayıflaması ya da kaybedilmesiyle ilgili kuruma olan aidiyetin ve bağlılığın da kaybedileceği ifade edilebilir.

## 2. Amaç ve Kapsam

Bu çalışmanın amacı okul terkinin nedenlerini sosyal sermaye bağlamında incelemektir. Çalışmada okul terki, ortaöğretim düzeyinde ele alınmıştır. Bir öğrencinin herhangi bir nedenle okuldan ayrılması okul terki olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın temel sınırlılığı okul terkinin nasıl tanımlandığı ile ilgilidir. Açık lise öğrencileri uzaktan eğitim yoluyla ortaöğretime devam ettiklerinden “okul terki” kavramının kapsamında yer almadığı düşünülebilmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) çalışmasında da belirtildiği üzere E-okul sisteminde açık lise öğrencileri okul terki kapsamında değerlendirilmiştir. Yurt dışı alanyazında ise örgün bir ortaöğretim kurumundan ayrılarak çeşitli uzaktan veya yüz yüze eğitim programları ile diploma sahibi olmaya çalışan bireyler de herhangi bir diploma alana dek okul terki kavramının kapsamına dahil edilebilmektedir. Çünkü bu öğrenciler eğitimlerine devam etseler bile geleneksel olmayan öğrenci tipi içerisinde yer almaktadırlar (McMillen, Kaufman ve Whittener, 1994).

Türkiye’de okul terki alanyazını incelendiğinde (Karacabey ve Boyacı, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Şimşek, 2011; Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin, 2010; Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2006) eğitim sisteminin çeşitli kademelerinde okul terkinin genel nedenlerine odaklanıldığı ve bütüncül bir bakış açısının geliştirildiği ifade edilebilir. Bu çalışmada ise ailede, okulda ve çevrede öğrencilerin kurdukları sosyal ağlar üzerinden okul terki davranışının nasıl geliştiğine odaklanılmıştır. Çalışmanın, öğrencilerin aile, okul ve içinde yaşadıkları

çevrede, kurdukları sosyal ağlar, bu ağlar içinde yer alan kişiler arası güven ve bu ağlarda benimsenen norm ve değerlerden oluşan sosyal sermayenin okul terki sürecinde nasıl bir rol oynadığının incelenmesi açısından alanyazına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

### 3. Alanyazın

Her ne kadar kökleri eskiye gitse de sosyal sermaye kavramının tanımlanmasında alanyazında çeşitli yorumlar mevcuttur. Sosyal sermaye, Bourdieu'ya (1985) göre karşılıklı tanınmaların olduğu, az çok kurumsallaşmış ilişkilerden oluşan sağlam bir ağa sahip olmakla bağlantılı gerçek ve potansiyel kaynakların toplamıdır. Putnam (1995) ise sosyal sermayeyi, bir örgütün ortak fayda için koordinasyon ve iş birliğini geliştiren ağlar, normlar ve sosyal güven gibi özellikleri olarak tanımlamıştır. Fukuyama (1995) sosyal sermayeyi, gruplarda ve örgütlerde kişilerin ortak amaçlar için çalışabilme yeteneği ve paylaşılan informel normlar ve değerler temelinde ortak ürünler için iş birliği yapması şeklinde ifade etmiştir. Nahapiet ve Ghoshal'a (1998) göre ise sosyal sermaye, bireysel ya da sosyal bir birimin sahip olduğu ilişki ağlarından çıkan, bu ağlar sayesinde gerçekleşen ve bu ağlarda gömülü bulunan gerçek ve potansiyel kaynakların toplamıdır. Portes'e (1998) göre sosyal sermaye, bir sosyal ağa ya da diğer sosyal yapılara üyelikten doğan bir erdemle aktörlerin elde edilen kazanımları koruma yeteneğidir. Son olarak Lin'e (1999) göre sosyal sermaye kısaca "beklenen geri dönüşlerine ilişkin sosyal ilişkilere yapılan yatırımdır".

Sosyal sermaye ile ilgili önemli konulardan biri boyutlarının neler olduğudur. Bu boyutlar arasında en yaygın olanlar sosyal ağlar, güven, normlar ve değerler olarak ele alınabilir (Coleman, 1988; Fukuyama, 1999; OECD, 2001; Putnam 1993, 2000). Normlar ve değerler, sosyal yapılarda oluşur ve bireylerin toplu amaçlara yönelik hareket etmesini ve sosyal ağların daha yakın hale gelmesini sağlar. Sosyal yapılardaki yakınlık güvenin oluşmasını sağlayabilir. Bu da insanların birlikte hareket etmesini ve yeni grupların oluşturulmasını sağlayabilir. (Coleman, 1988). Ancak, bunların hepsi sosyal sermaye sayesinde ortaya çıkar. Hiçbiri tek başına sosyal sermayeyi oluşturamaz (Fukuyama, 1999).

#### 3.1. Sosyal Sermaye ve Eğitim

Sosyal sermayenin eğitimle ilişkisi bağlamında, Coleman'ın (1988) çalışması ön plana çıkmaktadır. Coleman, ailelerin, çocuklarının eğitimsel çıktıklarına nasıl katkı yaptıklarını incelemiştir. Buna göre ailede, finansal sermaye, beşerî sermaye ve sosyal sermaye olmak üzere üç tür sermaye vardır. Finansal sermaye yaklaşık olarak ailenin geliri ile ölçülürken, beşerî sermaye ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile ölçülür. Coleman'a göre sosyal sermaye, aile içi ve aile dışı etkileşimlerin yoğunluğunun bir ölçümüdür. Öğrencinin ailesiyle kurduğu sosyal ağın yakınlığı arttıkça aile öğrencinin arkadaşlarını ve onların ailelerini daha iyi tanıyabilecektir. Böylelikle yakın sosyal ağa sahip ailelerin çocuklarını izlemesi daha kolay olacaktır. Ayrıca, annenin çocuğun eğitime devam etmesinden beklentileri, öğrencilerin kişisel sorunlarını ailesiyle paylaşma sıklığı, ebeveynlerin her ikisinin de aile içinde varlığı gibi faktörleri incelemiş ve ailenin çocuklarıyla arasında bağ ne kadar kuvvetliyse, aileler de buna bağlı olarak çocuğun eğitimsel gelişimini takip edebilmiş ve ailenin okula katılımı bundan etkilenmiştir.

Putnam'a (2000) göre ise öğrencilerin öğrenmesi yalnızca okullarda ve evde yapılanlardan değil, sosyal ağlar, normlar ve güven vasıtasıyla okul ve daha geniş çevrede olan şeylerden de etkilenir. Bu yüzden sosyal sermaye, eğitim sürecinde aile, okul ve topluluğu içerisindeki ağlarla birbirine bağlar. Bu bağlamda aile-okul etkileşimi, okul-çevre ilişkilerini, öğrencilerin öğretmenler, yöneticiler ve akranlarıyla olan ilişkilerini içerir. Okul sosyal sermayesinde güven anah-

tar bir bileşendir ve aile, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki yüksek düzeyde güven kendini okulun gelişmesine olan adanmışlıkta gösterir.

### 3.2. Sosyal Sermaye ve Okul Terki

Okul terki bir davranış değişikliği olarak kendi arasında ilişkili birden fazla faktörün etkisi ile belli bir süreç içerisinde gerçekleşir (Jimerson ve ark., 2000). Bu süreç öğrencinin herhangi bir eğitim kurumuna ya da eğitim sistemine ilk defa adım atmasından okulu bıraktığı zamana kadar etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997).

Sosyal sermaye, okul terki açısından incelendiğinde okul terkine ilişkin modellerin belli düzeyde sosyal sermaye ve okul terki arasındaki ilişkiye de ışık tuttuğu söylenebilir. Örneğin Jimerson ve arkadaşları (2000) okul terkine gelişimsel işlemsel modeli temel alarak yaklaşmışlardır. Buna göre bireylerin erken gelişim dönemlerinden itibaren çevreleriyle olan işlemleri (etkileşimleri) sonucu edindikleri tecrübeler ve şemalar kısmen de olsa ileriki yaşlara taşınır. Bu bağlamda erken dönem ev ortamı, çocuk bakımı, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımının lise düzeyindeki risk altındaki çocukların okulu bırakmasında etkili olduğu söylenebilir.

Finn (1989) ise okul terkiyi açıklarken, engelleme-benlik saygısı modelinden (frustration-self esteem model) yararlanır. Buna göre bir öğrenci, okulda başarısız olmaya başladığında benlik saygısı da azalmaya başlar. Böylelikle benlik saygısını yenilemek için farklı bir alan arar. Bu, genellikle toplum tarafından yaptırımı daha az olan şeylerde başarılı olduğu ya da benzer şekilde toplumun beklentilerine ayak uyduramayan akranlarının onayını kazandığı bir alandır. Böylelikle öğrenci okul başarısızlığından dolayı hayal kırıklığı ve aşağılanmadan kurtulmuş olur. Ancak öğrenci benlik saygısını yenilemek için arkadaşlarının da etkisiyle problemleri davranışlara başvurur ve okulu bırakır. Benzer şekilde, Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) okul terkiyi açıklarken grup üyeliği (deviant affiliation) teorisini kullanırlar. Buna göre öğrenci okula bağlılığının azlığı ve okulu bırakma eğiliminin sonucu anti sosyal davranışlar göstermeye başlar. Öğrencinin anti sosyal arkadaşları varsa ve aralarındaki bağ kuvvetli ise öğrencinin okulu bırakma riski akademik başarısına bakılmaksızın yüksektir. Bu doğrultuda öğrenci katılımının artırılması, kaliteli insan ilişkilerinin oluşturulması, yabancılaşma ve okul çevresinden izole olma gibi durumlardan kaçınılması için önemlidir (Lamborn, Newmann ve Wehlage, 1992). Dolayısıyla okulda edindiği sosyal deneyimler ve ilişkiler, öğrencinin okulun dışına itilmesinde önemli roller oynayabilir (Stearns ve Glennie, 2006).

Sosyal sermaye kavramı eğitim örgütleri için, aile, okul ve çevre sosyal sermayesi olarak üç alanda ele alınabilir (Israel ve Beaulieu, 2004). Bu doğrultuda öğrencinin içinde bulunduğu aile, okul ve çevrede kurduğu sosyal ağlar öğrencinin okul terki davranışına etki edebilir.

Ailede sosyal sermaye, öğrencinin eğitsel performansının izlenmesi, aile yapısı, ailenin okul hakkında öğrenciyle konuşmaları, ailenin okuldaki etkinliklere ve toplantılara katılımı ve öğrencinin aileye bağlılığı gibi boyutlardan oluşur (Anguiano, 2004; Dunham ve Wilson, 2007). Bu bağlamda ebeveynlerin çalışması ve eğitim durumu okul tamamlama üzerinde olumlu, çocuk sayısı fazla olan ailede büyümenin ve ailenin yaşadığı yerden taşınmasının ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Çelik, 2014; Haveman, Wolfe ve Spaulding, 1991). Bundan başka Dunham ve Wilson (2007) sosyal sermayenin etnisiteye bağlı olarak okul terki riskini azalttığını ifade etmişlerdir. Buna göre Beyazlar ve Asyalılarda, Hispanikler ve Afroamerikalılara göre okul terkinin azalmasında sosyal sermayenin etkisi daha fazla görülmüştür.

Faklı aile yapıları incelendiğinde parçalanmış ailelerde geçirilen yılların okul tamamlamaya ve lise mezuniyetine olumsuz etkisi olduğu ifade edilebilir (Bogges, 1998; Çelik, 2014; Wojt-

kiewicz, 1993). Pong ve Ju (2000) ailesi değişen çocukların, anne-babaları beraber olan çocuklara göre 2-3 kat daha fazla okulu terk ettiklerini belirtmişlerdir. Ginther ve Pollak (2004) ise gelecekte çekirdek ailede ve karışık ailede (anne ya da baba üvey, kardeşler üvey vs.) yetişen çocukların eğitimsel çıktıkları arasında önemli bir ayrım bulmuşlardır. Ancak aile geliri kontrol edilip aile yapısı ve eğitimsel çıktılar arasında ilişki incelendiğinde tek ebeveynli ailelerde aile yapısı anlamlı bir etki oluşturmamıştır.

Aile katılımı bağlamında Astone ve McLanahan (1991) ayrı ve beraber yaşayan ailelerde, aile davranışının (çocuğun eğitimsel çıktılarına yönelik aile içi uygulamaların hepsi) eğitimsel devamlılığa etkisinin çok az olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü ailedeki uygulamalar, ebeveyn sayısından ziyade çocuğa vakit ayırmakla ilgilidir. Bu bağlamda, Çelik (2014), sosyoekonomik olarak dezavantajlı mahallelerde yaşayan çocukların okulu terk edip etmemesinde etkili olan faktörleri sıralarken ebeveynin okula katılımı ve çocuğun eğitimsel performansını yakından takip etmeleri gibi faktörlerin eğitimsel devamlılıkta önemli bir katkı yaptığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Barnard (2004) okul öncesindeki bilişsel yetenek ve ilköğretim birinci sınıftaki sosyo-duygusal doygunluk kontrol edildiğinde ilköğretim hayatında ailenin katılımı öğrencinin lise düzeyinde okul terki riskinin azalmasında, okul bitiren öğrenci sayısının artmasında ve daha iyi notlarla okulun tamamlanmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Jeynes (2007) ise aile katılımının bütün çeşitlerinin lise düzeyinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisinin olduğunu, ayrıca aile katılımının olumlu etkisinin beyazlar ve azınlık grupların hepsini kapsadığını ifade edilmiştir.

Okulda sosyal sermaye ve okul terki bağlamında, okulun büyüklüğü (mevcudu 350'den küçük okullarda daha kolaydır) ve istikrarlı bir okul topluluğu gibi faktörler ilişkisel güveninin oluşturulmasını kolaylaştırabilir. Kişiler arası ilişkilerdeki güvenin yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısını artıracak değişikliklerin uygulanması daha olasıdır. (Bryk ve Schneider, 2002). Okul içerisinde en etkili sosyal ilişkilerden biri akranlar arasında kurulan ilişkilerdir. Ream ve Rumberger'e (2008) göre öğrencinin arkadaşlarının eğitime verdiği değer ve okulu bırakan arkadaş sayısı olarak değerlendirilen akran sosyal sermayesi, öğrenci etkileşimi ve okul terki arasında aracı bir değişken olarak ifade edilmiştir.

Okullarda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, bireyler arasında kurulan ilişkiler ve okul türü, okul terkiyle ilişkin çeşitli sonuçlar üretebilmektedir. Dini ya da seküler özel liselerde devlet liselerine göre okul terki riskinin daha az olduğu ifade edilmiştir (Wang ve Goldschmidt, 1999). Bireysel farklılıklar bağlamında Bryk ve Thum (1989), öğrencilerinin öğretmenler hakkında olumlu algılara sahip olduğu, akademik çalışmaya olan vurgunun yoğun olduğu, düzenli, güvenli ve disiplinli okullarda okul terkinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, okul mevcudunun çok olduğu, risk altındaki öğrenci oranının çok olduğu, personelle ilgili problemlerin yaşandığı, akademik beklentinin düşük olduğu, disiplin sorunu oranlarının yüksek olduğu, sosyal sınıfların farklılaştığı, okulun risk altında olma oranının yüksek olduğu ve öğrencinin akademik başarılarının birbirinden çok farklılaştığı okullarda okul terki ve devamsızlık oranları yüksektir (Bryk ve Thum, 1989). Benzer bir şekilde Wang ve Goldschmidt (1999) en az bir kere sınıf tekrarı yapmanın, olumsuz davranışlarda bulunmanın ve haftada 20 saatten fazla bir işte çalışmanın lise düzeyinde okul terki riskini arttırdığını ifade etmiştir. Bireysel ilişkiler bağlamında ise öğrencilerin akranlarıyla kurdukları sosyal ağların ve arkadaşlarının akademik başarısının, öğrenci hareketliliği ve okul terki arasındaki ilişkide en önemli aracı değişkenler olarak ifade edilebilir (South, Haynie ve Bose, 2005). Bowditch (1993), okuldaki yetkili davranışları ve öğrencilerin okulu bırakmaları arasındaki ilişki bağlamında başka bir yöne değinmiştir. Bazen, okul politika ve prosedürleri, yetki sahiplerini, "baş belası" olarak gördükleri öğrencilerden "kurtulmak" için okuldan

uzaklaştırma, başka okula geçmesini sağlama ve öğrenciyi gönülsüz olarak okulu bıraktırmaya teşvik etmektedir.

Çevrede sosyal sermaye ve okul terki bağlamında Crowder ve South (2003) gençlerin okul dışı çevrede kurdukları sosyal ağlar yoluyla çeşitli fırsatlara erişmesine vurgu yapar. Bireyin içinde bulunduğu çevrede uzun süredir yaşıyor olması, topluluğa olan bağlılığını, arkadaşlık bağlarının ve yerel sosyal etkinliklere katılımını artıracaktır. Böylelikle birey yaşadığı çevredeki geleneksel rol modellere, normatif koşullara ve fırsatlara daha çok hâkim olacaktır. Bu bağlamda bireyin yaşadığı çevrenin sosyoekonomik düzeyi ne kadar yüksekse elde edeceği fırsatlar o kadar artmaktadır. Yoksulluğun çok sık görüldüğü dezavantajlı bölgelerde yaşayanların rol model olabilecek kimselerden izole olmaları, zayıf sosyal kontrol ve normlara ve az sayıda sosyal sermaye kaynaklarına sahip olmaları okul terki riskini artırmaktadır. Fischer ve Kmec'e (2004) göre de içinde yaşanılan çevre, eğitimsel devamlılığa yardım edebilecek sosyal ağlar ortaya çıkarılabilir. Çevrede yaşayan sakinler için davranışlarını izleyecek ve gerekirse yaptırım uygulayacak kaynakları sağlayabilir. Aynı zamanda iş fırsatları sunabilecek kaynaklara erişimi sağlayabilir. Böylelikle sakinler eğitimsel devamlılıklarını ve eğitimden beklentilerini bu iş fırsatları doğrultusunda tasarlayabileceklerdir. Ayrıca, içinde yaşanılan çevre, sakinlerine çeşitli kurumlara erişme imkânı ve dolayısıyla sosyal ağ kurma fırsatları sunabilir. Yaşanılan çevrede yönetsel ve uzmanlık gereken işlerde çalışanlar, üniversite mezunları, yüksek gelirli çevrede yaşayan gençlere kaynak açısından zengin ilişkiler sunarak eğitimsel devamlılıklarını artırabilir ve destekleyebilirler. Diğer yandan düşük sosyoekonomik düzeydeki bir çevrede yaşayanlar arasında daha az, daha zayıf ve daha az üretken bağlar vardır. Aşırı yoksul bölgelerde ise kişiler arası bağların çoğu mesleki, eğitimsel ve ekonomik açıdan düşük profile sahip kişiler arasında kurulmaktadır (Çelik, 2014; Ensminger, Lamkin ve Jacobson, 1996).

Bu bağlamda Harding (2003), gençlik yıllarını yüksek yoksulluk düzeyine sahip çevrede yaşayan çocukların az yoksulluk düzeyine sahip çevrede yaşayan çocuklara göre okulu bırakma riskinin ve genç yaşta hamile kalma olasılığının arttığını ifade etmiştir. Bireysel özellikler kontrol edildikten sonra bile büyük şehirlerin dezavantajlı bölgelerinde yaşayan siyahi ve beyaz gençlerin okul terk etme ve erken yaşta hamile kalma riski artmaktadır (Crane, 1991). Vartanian ve Gleason (1999) beraber yaşayan anne-baba sayısının, yönetsel ve uzmanlık gerektiren işlerde çalışan sayısının fazla olduğu, daha mutlu ve refah düzeyi yüksek sakinlerin bulunduğu bir çevrede yaşamının siyahi gençlerin okulu terki riskini azalttığını bulmuşlardır. Bu doğrultuda siyahi gençlerde, çevrenin etkisi öncelikle dezavantajlı olanlarda görülmektedir. Beyazlar içinse içinde yaşanılan çevre şartları liseden mezun olma durumlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

#### 4. Yöntem

Çalışma ortaöğretimde okul terki sürecini sosyal sermaye bağlamında liseyi terkeden öğrencilerin deneyimlerine dayalı olarak incelemektedir. Yurt içi alanyazın incelendiğinde sosyal sermaye ve eğitim bağlamında çeşitli çalışmaların olmasına rağmen, okul terki ve sosyal sermaye ya da sosyal sermayenin okul terkinde oynadığı rol konusunda böyle bir durum söz konusu değildir. Türkiye bağlamında okul terki ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal çerçeve ve teorik arka plan yeterli olmadığından çalışmada tümdengelimci bir yaklaşımla hareket edilerek nicel bir araştırma yapmak yerine, Türkiye'deki bağlamın ortaya çıkarılmasına katkı yapmak amacıyla tümevarımcı bir yaklaşımla hareket edilmiş ve nitel bir çalışma yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla çalışma, karmaşık bir fenomenin anlaşılmasında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak tümevarımcı bir strateji takip ettiğinden nitel bir araştırmadır



(Audet ve Amboise, 2001; Bogdan ve Biklen, 1992; Patton, 1990). Çalışma, betimsel desene göre dizayn edilmiştir. Betimsel desen, araştırmacılara, bir fenomeni doğal halinde incelenmesine ve ilgili teori ya da kavramsal çerçeveye bağlı kalınmasına, verilerin bireysel veya odak grup görüşmelerıyla toplanmasına, verilerin analizinde içerik ya da tematik analiz yapılmasına, bulguların detaylı bir şekilde doğrudan alıntılar yapılarak veya çeşitli betimsel özetler verilerek sunulmasına olanak sağlar (Kim, Sefcik ve Bradway, 2017).

#### 4.1. Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kar topu örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesindeki ölçüt, herhangi bir örgün lisede eğitim görürken çeşitli nedenlerle liseyi terk ederek açık liseye kayıt yaptırmış olmaktadır. Açık lisedeki öğrenciler daha önce farklı/çeşitli liselerden ayrıldıklarından, mezun olana kadar okulu terk etmiş sayıldıklarından ve öğrencilere toplu ve kolay bir şekilde ulaşılması açısından bu ölçüt geliştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar Eskişehir ilinde yüz yüze eğitim veren bir açık meslek lisesindeki öğrenciler arasından seçilmiştir. İlk önce bir öğretmen yoluyla ilgili liseden bir öğrenciye ulaşılmış, daha sonra bu öğrenci üzerinden diğer öğrencilere ulaşılmıştır. Görüşmeler yapıldıkça katılımcıların ifadeleri benzerlik göstermeye başlamış ve süreç içerisinde bu ifadelerle ilişkin belli başlı temalar belirgin hale gelmiştir. Bu nedenle katılımcı görüşmelerinin belli bir doygunluğa ulaştıkları düşünülmüş ve katılımcı sayısı pilot görüşmelerle beraber toplamda 24 kişiyle sınırlı tutulmuştur. Çalışmada katılımcıların isimleri direk olarak kullanılmamış, P1, P2, P3...P24 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı özelliklerine ilişkin detaylı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Buna göre çalışmada P1-P12 arası katılımcılar kadınlardan, P13-P24 arası katılımcılar da erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığının 17-26 arasında değiştiği gözlenmiştir. Katılımcılardan 20'si (%83,33) mesleki ve teknik lisede, 2'si (%8,33) genel lisede ve 2'si (%8,33) de İmam Hatip lisesinde eğitim görürken okulu terk etmiştir. Beş katılımcı (%20,83) parçalanmış aile yapısına sahiptir. Katılımcıların annelerinden yalnızca üçü (%12,5), babalarından ise yalnızca beşi (%20,83) lise mezunudur. Katılımcıların yalnızca sekizinin (%33,33) ayrılmadan önceki lise not ortalamaları 100 üzerinden 50 ve üzerindedir. Bunlar içerisinde yalnızca üç kişi (%12,5) 100 üzerinden 70 ve üzeri ortalamaya sahiptir. Katılımcılardan 11'i (%45,83) lise düzeyinde en az bir defa okul değiştirmiştir. Katılımcıların 14'ü (%58,33) lisede en az bir kez sınıf tekrarı yapmıştır. Katılımcılardan yedisi (%29,17) lisede kesinleşmiş bir disiplin cezası almıştır. Katılımcıların 17'si (%70,83) lisede devamsızlık sorunu yaşadığını dile getirmiştir. Katılımcılardan 10'unun (%41,67) kardeşi de lisede okulu bırakmıştır.

#### 4.2. Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları bir yandan araştırmacının görüşme sürecini kontrol edebilmesine diğer yandan da katılımcının görüşlerini rahat ve serbest bir şekilde ifade etmesine olanak tanır (McMillan ve Schumacher, 1993). Görüşme formunun hazırlanması ve açık uçlu soruların netleştirilmesinde üç temel süreç yer almaktadır. İlk olarak, okul terkiyle ilişkin alanyazında ön plana çıkan modeller ve okul terki-sosyal sermaye etkileşimine odaklanan çeşitli çalışmalar incelenmiştir. Görüşme soruları ilk halini bu alanyazın taramasından sonra almıştır. Sonrasında eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesinden sorulara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Görüşme soruları uzman görüşlerine göre netleştirildikten sonra dört katılımcı ile pi-

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Anne-Baba birlikliği	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu	Not ortalaması	Okul değişikliği	Sınıf tekrarı	Disiplin sorunu	Devamsızlık sorunu	Kardeşlerinden okulu bırakan	Arkadaşlarından okulu bırakan
1	23	Kadın	Birlikte	Okuyamaz değil	İlkokul	82	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok
2	19	Kadın	Birlikte	İlkokul	Ortaokul	60	Var	Var	Yok	Var	Var	Var
3	26	Kadın	Vefat	İlkokul	İlkokul	32	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
4	18	Kadın	Birlikte	İlkokul	İlkokul	49	Yok	Var	Var	Var	Yok	Var
5	16	Kadın	Boşanmış	İlkokul	İlkokul	38	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var
6	17	Kadın	Boşanmış	Lise	Üniversite	40	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok
7	22	Kadın	Vefat	Üniversite	Ortaokul	73	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var
8	19	Kadın	Birlikte	İlkokul	Üniversite	76	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
9	19	Kadın	Birlikte	İlkokul	Ortaokul	65	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var
10	17	Kadın	Birlikte	Lise	Lise	50	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Var
11	16	Kadın	Birlikte	İlkokul	İlkokul	42	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var
12	24	Kadın	Birlikte	İlkokul	İlkokul	42	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Var
13	23	Erkek	Vefat	İlkokul	Ortaokul	30	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var
14	19	Erkek	Birlikte	İlkokul	İlkokul	30	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Yok
15	18	Erkek	Birlikte	İlkokul	Ortaokul	36	Yok	Var	Var	Var	Yok	Var
16	17	Erkek	Birlikte	İlkokul	Lise	58	Var	Yok	Var	Var	Yok	Var
17	17	Erkek	Birlikte	Lise	Lise	40	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var
18	18	Erkek	Birlikte	İlkokul	Lise	38	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var
19	18	Erkek	Birlikte	İlkokul	İlkokul	34	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var
20	18	Erkek	Birlikte	İlkokul	İlkokul	47	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var
21	18	Erkek	Birlikte	İlkokul	Ortaokul	48	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var
22	18	Erkek	Birlikte	Ortaokul	Ortaokul	54	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var
23	17	Erkek	Birlikte	Ortaokul	Lise	40	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var
24	17	Erkek	Birlikte	İlkokul	İlkokul	35	Var	Var	Var	Var	Yok	Var

lot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra ilgili bulgular baştaki alan uzmanları ile yeniden değerlendirilerek görüşme soruları tekrar güncellenmiştir. Böylelikle görüşme formuna son hali verilmiştir.

Her bir görüşmeden önce katılımcıların gönüllü katılımını, ilgili verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağını, istenmesi halinde verilerin katılımcılarla paylaşılacağını ve çalışma sonrasında imha edilebileceğini ifade eden bir etik sözleşme araştırmacılar ve katılımcılar arasında imzalanmıştır. Görüşmelerde her iki araştırmacı da yer almış, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilirken ayrı ayrı notlar da alınmıştır. Görüşmeler öğrencilere kolay ulaşılabilmesi ve zaman sınırlılığı açısından yüz yüze işlenen derslerden önce ya da sonra yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak ortalama 40'ar dakika sürmüştür. Bu bağlamda görüşme formunun hazırlanması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi sırasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulması, araştırmacılar ve katılımcılar arasında bir etik sözleşme formunun imzalanması çalışmanın inandırıcılığı (iç geçerlilik) ve güvenilirliği açısından oldukça önemlidir (Merriam, 1998).

#### 4.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde pilot görüşmelerden elde edilen veriler de dahil edilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz hem nitel doğasından hem de analiz sürecinde araştırmacılara çeşitli kolaylıklar sunmasından dolayı seçilmiştir (Braun ve Clark, 2006; Vaismoradi, Turunen, ve Bondas, 2013). Bu doğrultuda verilerin analizinde ilk olarak alanyazındaki modeller ve kavramsal çerçeveye göre hareket edildiğinden tümdengelimsel, ancak analiz sonucunda özgün temalara ulaşılmış olduğundan da tümevarımsal bir yol takip edilmiştir. Clark ve Braun'a göre (2014) tematik analiz yöntemi nitel verilerin analizi sürecinde her iki strateji için de kullanılabilir.

Çalışmada sosyal sermaye ve okul terki ilişkisi incelendiğinden dolayı görüşme formunda okul terkinin sosyal sermayeye dayalı nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır. Tematik analizin görüşme soruları bakımından geniş ölçüde soru çeşitliliğine (görüşler, etkinlikler, etkili faktörler, nedenler, süreçler vb. konulara yönelik sorular) olanak tanınması verilerin analizi için ayrı bir avantaj sağlamaktadır (Clark ve Braun, 2014). Tematik analize gidilmesinin bir diğer nedeni nitel çalışmalar için içerik analizine göre verideki gizil içeriği daha fazla yansıtmasıdır (Vaismoradi ve ark., 2013). Böylelikle elde edilen veriler üzerinden daha fazla yorum ve çıkarım yapma olanağı doğmaktadır. Ancak bu detaylı yorumlama gömülü teori ya da hermeneutik fenomenolojide olduğu şekilde ileri düzeyde değildir (Braun ve Clark, 2006).

Verilerin analizinde Braun ve Clark'ın (2006) tematik analiz için önerdiği yol takip edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak görüşme kayıtlarının transkripsiyonları alınmış, bunlar katılımcılarının görüşlerine tanıdık olunana kadar okunmuş, görüşmeler esnasında araştırmacılar tarafından alınan notlarla karşılaştırılmıştır. Sonrasında transkripsiyonlar üzerine notlar alınarak kodlar oluşturulmuştur. Bu çerçevede kodlar üzerinden kategori ve temalara ulaşılmıştır. Daha sonra oluşturulan temalar için uzmanların görüşlerine yine başvurulmuştur. Alınan önerilerin ışığında temalar yeniden değerlendirilerek bulgular kısmında detaylı bir şekilde sunulmuştur. Analiz sürecinde kullanılan ses kayıtları, transkripsiyonlar ve görüşme esnasında alınan notlar izleyici takibi için saklı tutulmaktadır. Bu doğrultuda bulguların detaylı bir şekilde sunulması iç geçerliliği artırmakta, analiz sürecinde araştırmacının amacı, alanyazın ve uzman görüşlerine dayalı olarak kod-kategori-alt tema-tema sıralamasının takip edilmesi ve bütün kayıtların izleyici takibi için saklı tutulması da araştırmayı daha güvenilir hale getirmektedir (Merriam, 1998).

## 5. Bulgular

Verilerin analizine göre sosyal sermaye bağlamında okul terkinin nedenleri ailede, okulda ve çevrede sosyal sermaye olmak üzere üç tema altında toplanabilir. Katılımcı görüşlerinin aile, okul ve çevre alanlarında sosyal sermaye açısından yaşanan bazı sorunlara işaret ettiği ve bu sorunların da öğrenciyi okul terki ile karşı kaşıya bıraktığı söylenebilir.

### 5.1. Ailede Sosyal Sermaye

Katılımcı görüşlerine göre aile sosyal sermayesi içerisinde çeşitli faktörlerin öğrencilerin okulu terk etmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bunlar, ailenin öğrencinin eğitiminden beklentisi, öğrenci-aile arasındaki ilişki, ailenin okula katılımı şeklinde sıralanabilir.

Katılımcıların görüşlerine göre ailelerin öğrencinin eğitiminden beklentileri çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların geneli (22'si) ailelerinin eğitime özellikle sınıf atlama/statü kazanma konusunda yarar sağlayacağını düşünmektedirler. Bu durumu P24 şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Okursam mutlu olurlar. Geleceğim için önemlidir. Şimdi de gurur duyuyorlar okuyor hem işe gidiyor diye. Gurur duyarlar. Onlar da benim geleceğimi düşünüyorlar. Okusun bir yerlere gelsin diyorlar”. (P24)*

Ama bazı ailelerin eğitimden beklentisi öğrencinin düşük performansından dolayı azalmıştır. P11'e göre *“okumak ailesi için çok önemlidir. Eğitim yoluyla çocuklarının iyi bir geleceğe sahip olmasını istemektedirler. Ancak öğrenci başarısız olunca ailesi ümidi kesmiş ve çocuklarının bu işi yapamayacağını düşünerek liseyi okumasında ısrarcı olmamışlardır”*. Bundan başka çok az da olsa kimi aileler (2'si) için çocuklarının eğitim alıp almamasının bir önemi yoktur. Örneğin P9 *“kendisi çok istemesine rağmen ailesi lise eğitimi konusunda bir şey yapmamış, eniştesi, öğrencinin ailesini ikna etmesi sonucu liseye kayıt yaptırmış”* ancak okuldan daha sonra ayrılmıştır.

Öğrenci-aile ilişkisi bağlamında katılımcıların büyük bir bölümü (19'u) ailesine karşı oldukça güven duymakta ve onlara kendini yakın hissetmektedir. Örneğin P6 *“Ailem bana oldukça güvenlidir. Ben de onlara her zaman dürüst davranırım. Aslında zaten ailenin en uysalıyım. Aile benim için her ey demek. Anlatabildim mi? Yani aileden başka kimsesi olmaz insanın. Okulu bırakmış olsam da bu böyle. Ailemden memnunum. Ne olursa olsun birlikteyiz”*. Şeklindeki sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Az da olsa bazı (4'ü) katılımcılar ailelerinin kendilerine güvenmediğini ve aile için bir zarar olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda P3'ün ifadeleri oldukça nettir:

*“Ailemle ilişkilerim hiç iyi olmadı. Sıfır. Yakınlık uzaklık olsun hiç yok yani. Ailemde kimseyle anlaşamıyorum. Onlarla herhangi hiçbir sorunu da paylaşamıyorum. Sıfır. Her şeyi kendi içimde hallederim. Zaten onlara göre de hiçbir işi yapamam. Onlar için külliyen zararım. Beni hep eleştirirler. Her şeyde eleştirirler. Giyimimden tutun saçımı taramama kadar her şey. Şurada bir kız mini etek giysin hiçbir şey söylemez ama ben giyince söylemeyeceği şey yoktur. Çok fazla dolduruşa geliyor annem... Siz gidip anneme senin kızın buraya gitti deyin. Bitti yani bir hafta kavga... Bana güvenmez, özellikle teyzeme güvenir”*.

Aile-öğrenci ilişkisi kapsamında incelenebilecek bir başka konu ailenin öğrenciyi tanınması, başka bir deyişle öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin ne derece farkında olduğudur. Bu

bağlamda katılımcıların büyük bir bölümünün (19'u) ailesi öğrencinin sorunlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına vakıftır. Örneğin P10 *“ailesiyle çok iyi anlaştığını, bütün aile fertleriyle arasının iyi olduğunu, ailesinin ona her zaman anlayışla yaklaştığını”* ifade etmiştir. Ek olarak *“kendine en çok babasını yakın hissettiğini, onunla arkadaş gibi olduğunu ve paylaşabileceği her şeyi ilk olarak onunla paylaştığını”* söylemiştir. Ancak bazı (5'i) katılımcılar aileleriyle o kadar yakın değillerdir. P15 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Ailemde en iyi annemle anlaşırım. Onu babamdan daha yakın hissediyorum. Ama dışarıdan falan eve sorun getirmem öyle. Evdeki kimseyle paylaşmam. Genelde arkadaşlarımla ya da kendim hallederim. Yani bazı sorunlarımı paylaşırsam belki yardımcı olurlar ama ben söylemem işte... Aslında nedeni belki de beni pek tanımadıklarını düşünmemdir. Evde başka, dışarıda başka, okulda başka biri olmamdır. Bilmiyorum yani... Nasıl desem mesela evde normal bir aile çocuğu gibi oluyorum dışarda arkadaşlarımla yanına gidince ağzım biraz bozulur, hal hareketler falan değişir...”*

Katılımcıların görüşlerine göre okul terkine neden olabilecek ailede sosyal sermaye faktörlerinden biri de ailenin okula katılımında yaşanan aksaklıklardır. Bu bağlamda ailenin öğrencinin eğitim ve okul sürecini izleme ve takip etmesinde sorunların olduğu söylenebilir. Ailelerin genel olarak (18'i) veli toplantılarına katılımı yüksektir. Bunun dışında ailenin öğrencinin durumunu görüşmek için fazladan okula gittiğine ilişkin katılımcı görüşleri de mevcuttur. *Veli toplantısı ve ekstra görüşmeler dışında çeşitli okul etkinliklerine katılım* yalnızca bir katılımcı tarafından (P6) dile getirilmiştir. Ama bunların yanında ailesinin *kedisini hiç arayıp sormadığını* ifade eden katılımcılar (3'ü) da olmuştur:

*“Annem işe gidiyor tarlalara, babam fabrikaya gidiyor. Ben orda servis bekliyorum. Hiç alakaları yok sadece toplantıya geliyorlar. Aslında bir kere veli toplantısına geldi. Annem sadece. 6-7 tane olmuştur. Anca 1 tanesine. Hiç umurunda değildim ben onların. Zaten davranışları belli oluyor döndükten sonra kızgın bakıyorlar sonra niye yaptın sen niye bize söylemedin niye şunu şöyle bunu böyle yaptın diye beni sorguya çekiyorlar...”* (P4).

Bazı ailelerin okul katılımına benzer şekilde, öğrencinin okuldaki arkadaşları hakkında da bilgi sahibi olmaması dikkat çekicidir. Aslında ailelerin önemli bir kısmı (10'u) çocuklarının arkadaşlarından haberdardır. Genellikle *öğrencilerin okulda başından geçenleri evde anlatmaları, veli toplantılarında öğrencinin tanıştığını ya da başka okul etkinliklerine katılmaları* (P16) yoluyla hem öğrenci hem de öğrencinin ailesiyle tanışma fırsatı bulmuşlardır. Ama katılımcıların yarısından fazlası (14'ü) ailelerinin arkadaşlarını *“hiç tanımadıklarını, aralarında öyle bir bağ olmadığını, okul hakkında çok fazla detaya girmediklerini”* (P11) belirtmişlerdir.

## 5.2. Okulda Sosyal Sermaye

Katılımcıların görüşlerine göre okul sosyal sermayesi içerisinde öğrencinin eğitimden-okuldan beklentisi, okul içindeki bireyler arası ilişkiler, okulun öğrencinin eğitsel performansının gelişimine yönelik desteği şeklinde üç alanda çeşitli sorunların varlığından söz edilebilir.

Bu doğrultuda ilk olarak öğrencinin eğitimden-okuldan beklentisini en aza indiren nedenlerden birinin öğrencinin okula yüklediği değer olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük bir bölü-

mü (23'ü) okula belli nedenlerden ötürü değerli bulmaktadır. Bu nedenler “*okulun güzel olması, daha iyi bir yaşam için gerekli olması, diploma sahibi olmak, cahil kalmamak, arkadaşlar ve öğretmenler*” olarak sıralanabilir. Bu nedenler arasında arkadaşlar ve öğretmenler diğerlerine göre daha fazla (15'i) öne çıkmıştır. Katılımcılardan bazılarına (9'u) göre “*öğretmenler de değerlidir. Ancak öğrenciler bir kısmıyla iyi bir iletişim diğer kısmıyla da kötü iletişim kurmaktadırlar. Bu yüzden okul en fazla arkadaşlar yüzünden değerlidir*” (P17). P24'e göre ise okul, arkadaşlar olunca eğlenceli hale gelmektedir:

*“Hafta sonları okulda çeşitli etkinlikler oluyordu. Bunlar tamamen ders dışı ya da bazen okulun işi oluyordu. Biz de arkadaşlarla gidiyorduk. Aslında arkadaşlar için gidiyorduk. Eğlence oluyordu. Güzeldi yani. Benim için değerli olan arkadaşlardı”.*

Bunun dışında az da olsa bazı (3'ü) katılımcılar “*okulun kendileri için bir değerinin olmadığını ve okulda değerli olacak pek bir şeyin olmadığını*” belirtmişlerdir (P7).

Bu bağlamda öğrencilerin eğitimden beklentilerinde de çeşitli sorunların olduğundan sözü edilebilir. Öğrencilerin büyük bir kısmının (16'sı) eğitim sisteminden ve okuldan beklentisi içerisinde “*bir meslek sahibi olmak, donanımlı-iyi yetişmiş bir insan olmak, diploma sahibi olmak, lise mezunu olmak, ileride yüksek bir mevkie gelmek*” gibi kazanımlar bulunmaktadır. Bu açıklamalar aslında öğrencilerin neden açık liseye başlayıp eğitim hayatına devam ettiğinin de bir göstergesi olabilir. Ancak önemli sayıda (7'si) katılımcının da okuldan hiçbir beklentisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin P6 bunu: “*Öyle büyük beklentim yoktu. Kafamda netleştirdiğim bir şey yoktu*”. Şeklinde ifade etmiştir.

Okulda sosyal sermayeye ilişkin sorunların bir bölümü de okul içindeki bireyler arası ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Katılımcılar ilk olarak öğretmenlerle ilişkilerindeki sorunlardan söz etmişlerdir. Kimi katılımcılar (7'si) öğretmenlerin ders işleme şekillerinden şikâyet etmiştir. P12'ye göre “*kimi öğretmenler güzel ders anlatmaktayken kimisinin de ne anlattığı anlaşılama-maktadır. Kimi öğretmen akıcı bir şekilde ders işlerken kimi öğretmenin dersinden de bir an önce dersin bitmesini ve çıkmayı istemektedir*”. P20 ise “*bazı öğretmenlerin ders üstüne ders işle-mesinden dolayı çok fazla sıkıldıklarını*” belirtmiştir. Bazı katılımcılar (6'sı) öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaşanan problemlere vurgu yapmış ve “*bazı öğretmenlerin not verirken adaletsiz davrandıklarını*” (P1) belirtmişlerdir. Bundan başka katılımcıların bazıları da (4'ü), öğretmenlerin başarılı ve başarısız öğrenciye karşı farklı bir tutumla yaklaştıklarını ifade etmiştir. Örneğin P10 bu durumu:

*“Okulda kötü bir davranış olur dinlemeden etmeden sert yaklaşırlar ama hani normal mesela biri haksızsa yumuşak davranırlar. Yerine göre adaletli davranıyorlar mesela okuldan bir çocuk başarılı bir çocuk başarısız ona göre ayırt ediyorlar başarısız çocuk haklı olsa bile başarı-lıyı savunuyorlar”.*

Şeklinde ifade etmiştir. Bununla beraber katılımcılar en çok (16'sı) öğretmenlerin duyarsız ve olumsuz davranışlarını eleştirmişlerdir. Örneğin, P3'e göre “*öğretmenlerin hepsi gıcık ve disiplinli kişilerdir*”. P22 ise “*okulu bıraktığı zamanlarda doğru dürüst öğretmenler olmadığını, sürekli öğretmen değiştiğini, derslere öğretmenlerin pek gelmediğini, böylece konuların yetişme-mesinden dolayı bilmedikleri konulardan sınava tabi tutulmak gibi sonuçların doğduğunu*” vurgulamıştır.

Okulda bireyler arası ilişkiler bağlamında ele alınabilecek ikinci konu akran ilişkileridir. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde okuldaki arkadaş gruplarıyla beraber katılımcıların çeşitli uyumsuz davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu davranışların en başında (14'ü) dersten kaçma gelmektedir. Bunu takiben sınavda kopya çekmek, kavgaya karışmak, uygunsuz kıyafet, sigara içmek ve başkalarına karşı saygısız davranışlarda bulunma gibi davranışlar yer almaktadır. Örneğin, P19 *“lisedeyken arkadaşlarıyla beraber okul çıkışlarında hep sigara içtiklerini, okuldan kaçıp internette oyun oynamaya gittiklerini”* ifade etmiştir. P15 ise *“arkadaşlarının derse girmeyelim kaçalım diyerek kendisini de devamsızlık yapmaya teşvik ettiğini ve bu yüzden sınıfta kaldığını”* belirtmiş, lisede sınıfta kalmasını da arkadaş grubunun etkisine bağlamıştır. Ancak arkadaş grupları yalnızca olumsuz davranışların kazanılmasında etkili değildir. Az da olsa bazı katılımcılar (3'ü) arkadaş gruplarıyla ders çalıştıklarını da ifade etmiştir:

*“Arkadaşlarım olunca kalabalık ortamda oluyordum. Yani her gün kendi başıma kalmaktansa, kendi kendime çalışmaktansa arkadaşlarımdan destek alıyordum, ödevlerde destek alıyordum. Onlar da yardımcı oluyordu”* (P18).

Bunların dışında hiç arkadaş grubu olmayan katılımcılar da (7'si) bulunmaktadır. Genelde bu katılımcılar diğer öğrencilerle *“pek anlaşamamaktadır”* (P3) ya da *“bir arkadaş grubunu değil tek başına olmayı tercih etmektedir”* (P10).

Okulda sosyal sermayeye ilişkin sorunların sonucusu okulun öğrencinin eğitimsel performansının gelişimine yönelik destek sağlamada yetersiz kalmasıdır. Bu konuda ilk olarak okulun aileye katılımında yaşanan aksaklıklardan söz edilebilir. Okul aile iş birliği genelde ailenin eğitim süreçlerine entegre edilmesini ifade eder. Ancak tam tersi bir durum da oldukça önemlidir. Okulun, öğrencinin eğitim sürecine ilişkin aileyle sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde olması da gerekli bir durumdur. Bu bağlamda katılımcıların büyük bir bölümü (17'si) okulların *veli toplantısı* düzenlediklerini ifade etmiştir. Bunun dışında önemli sayıda (8'i) katılımcı *okulların özellikle öğrencilerin devamsızlık yaptıkları durumda* aileye bilgi verdiğini de ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı ise okulların *veli toplantısı dışında fazladan etkinlikler* düzenlediğinden bahsetmiştir.

Bununla beraber katılımcıların önemli bir bölümü (10'u) okulların, *öğrencilerden en azından mezun olmalarını beklemektedirler*. Bazı katılımcılar da (4'ü) okullardaki *öğretmen ve yöneticiler öğrencileri ileride meslek sahibi olma yönünde teşvik ettiklerini* (P12) ifade etmiştir. Ancak katılımcılardan az da olsa bir kısmı (3'ü) *“okullardaki öğretmen ya da yöneticilerin öğrencilerin başarılı olmalarıyla hiç ilgilenmediklerini, öğretmenlere anlamadıkları konuları sormadıklarını, öğretmen için öğrencinin dersten kalıp kalmamasının bir öneminin olmadığını ifade etmişlerdir”*. *“Hatta bu öğretmenlerin öğrencinin okulu bıraktığından bile haberi yoktur”* (P11).

Okulun, öğrencinin eğitimsel performansının gelişimine yönelik destek sağlamada yetersiz kalmasının nedenlerinden birinin rehberlik servisinin olması gerektiği şekilde işlevini yürütememesi olarak ifade edilebilir. Burada sorunun tamamen okulun rehberlik hizmetini gerektiği şekilde sağlayamamasından değil öğrencinin rehberlik servisine yönelik bir talebinin olmadığından kaynaklandığı belirtilmelidir. Okullarda rehberlik servisi bulunmaktadır. Ancak katılımcıların büyük bir bölümü (15'i) rehberlik hizmetinden yararlanmamaktadır. Katılımcıların kimisi *“hiç ihtiyaç duymamış”* (P18), kimisi *“rehberlik öğretmeninden ve servisinden hiç haberdar bile değildir”* (P22). Diğer bir katılımcı *“rehberlik servisinin yalnızca özel sorunları olanlar için olduğunu”* düşünmektedir (P12). Bir katılımcı da *“rehberlik servisinde birinin olduğunu ancak öğrencilerle çok da ilgilenmediğini ve geçiştirdiğini”* öne sürmüştür (P6).

### 5.3. Çevrede Sosyal Sermaye

Katılımcı görüşlerine göre çevre sosyal sermayesi içerisinde okul dışı çevredeki bireylerin genel olarak eğitimden beklentisi ve bireyler arası ilişkilerden kaynaklı bazı sorunların okul terki ne neden olduğu ifade edilebilir.

Öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin eğitimden beklentisi bağlamında, genel olarak eğitime bakışta bazı sorunların varlığından söz edilebilir. Katılımcıların ifadelerine göre öğrencilerin içinde yaşadıkları topluluğun genelde (20'si) eğitime karşı olumlu bir tutum, değer veya normlar geliştirdikleri söylenebilir. Çevredeki bireyler, “*öğrencinin okulu bırakmasını olumsuz olarak karşılamakta*” (P2), “*eğitimi insana daha fazla değer vermekte*” (P17), “*eğitimi kendini kurtarmak ve iyi bir yaşam için gerekli*” (P4) olarak görmektedir. Ancak kimi katılımcılar (4'ü) içinde buldukları çevre için “*öğrencinin okuyup okumamasının bir farkı olmadığını*” ifade etmektedir (P3). Benzer şekilde P21 içinde yaşadığı çevrede bazılarının eğitim almadan da para kazanılabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Okumak, bir şey olmak ifade etmiyor yani. Bu kadar yılda birisi okuyorsa taa üniversiteye kadar yani şu parayı taa o zamana kadar ona vereceğine babası, ona o zamana kadar okutacağına göndersin bir tane işe, inşaata çalışsın. Yani bazı ailelere göre takdir edilecek bir şey, bazı ailelere göre -benim düşüncem de öyle mesela- pek takdir edilecek gibi bir şey değil”.*

Çevredeki bireysel ilişkiler açısından arkadaş grupları ön plan çıkmaktadır. Katılımcıların genel olarak büyük bir çoğunluğunun (19'u) okul dışı çevre içerisinde de belli bir arkadaş grubu vardır. Hatta katılımcılar herhangi bir durumda okul dışındaki arkadaş grubunu, okuldaki arkadaş grubuna tercih edebilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların okul dışı çevredeki arkadaş grupları ile daha sıkı bağlarının olduğu ve onlara daha çok güvendiği söylenebilir. Örneğin, P22 memleketteki arkadaşlarını kastederek: “*Okuldaki arkadaşlarının memleketteki arkadaşlarının yarısı bile olamayacağını, derdini anlayabilecek bir arkadaşının burada olmadığını*” söylemiştir. Bunun yanında okul dışı çevredeki arkadaşlarına olan güven ve bağlılığın büyüklüğü P20'nin sözleriyle daha da netleşmektedir:

*“Evet kardeşim hani annemden babamdan daha çok yakın olduğum arkadaşım var. Şöyle diyeyim her ortama girebiliyorum yani kötü anlamda değil de aileme söyleyemediklerimi ona söyleyebilirim. Mesela şu an başıma bir kaza gelse mahalledeki arkadaşım hemen çıkıp gelir ne olursa olsun atıyorum İstanbul'da yaşasam o burada yaşasa (Eskişehir) hemen çıkar gelir yani ailesiyle bile kavga eder yani öyle diyeyim”*

### 6. Tartışma

Okul terkinin bir davranış değişikliği olduğu, dolayısıyla birden değil belli bir süreç içerisinde ve tek bir nedenden değil birçok faktörün etkisiyle gerçekleştiği daha önce ifade edilmişti. Bu doğrultuda ilk olarak katılımcıların büyük bir kısmının ebeveynlerinin de liseden mezun olmadığı, düşük akademik başarıya sahip oldukları, sınıf tekrarı yaptıkları, devamsızlık sorunu yaşadıkları, kardeşlerinden ve özellikle de arkadaşlarından liseyi bırakanların olduğu düşünüldüğünde, katılımcıları ailede, okulda ve çevrede okul dışına çeken ve okuldan iten çeşitli faktörlerin bir araya geldiği söylenebilir (Stearns ve Glennie, 2006). Her ne kadar aile, okul ve okul dışı çevrede eğitimin öğrenci için önemine ve gelecekteki yararlarına inanılsa da katılımcılar pratikte eğitim sürecini yarıda bırakmış veya gereklerini yerine getirememiş kişilerle doğal olarak ortak sosyal



ağlarda bulunmuşlardır. Bu durumun, zamanla katılımcıların liseye devam etmemelerinin normal bir davranış haline getirilmesinde bir araç haline geldiği ifade edilebilir (Crowder ve South, 2003).

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde ailelerin büyük çoğunluğu eğitime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahiptir ve eğitimi bir sınıf atlama ve statü kazanma aracı olarak değerlendirmektedir. Ancak öğrencinin sürekli devam eden başarısızlığı bazı aileleri çocuğun eğitim almasından bir şey beklememeye sevk etmiştir. Bazı aileler ise Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya'nın (2013) bulgularına benzer şekilde öğrencinin eğitimine tamamen kayıtsız kalmıştır. Aile içi ilişkiler değerlendirildiğinde, aynı ailelerde katılımcıların aileye olan güven ve bağlılıkları da oldukça azdır. Sosyal ağlarda güven ve yakınlık arasındaki ilişki düşünüldüğünde (Putnam, 2000), bu ailelerin öğrencilerin sorunlarını yakından takip edememiş ve ilgi, ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlama konusunda yetersiz kalmış oldukları söylenebilir. Ailenin okula katılımı açısından yalnızca bir katılımcı ailesinin veli toplantısından başka okulla ilgili bir etkinliğe fazladan katıldığını ifade etmiştir. Bu tarz fazladan etkinlikler, ailelerin okulla formel etkinliklerden başka iletişim yollarını kullanmasına olanak tanıyabilir. Ailelerin diğer öğrenciler ve aileleri ile tanışması ve ilişkiler geliştirmesi öğrencilerin eğitsel gelişimi için toptan bir norm oluşturulmasını ve dolayısıyla okulda ve evde buna yönelik çaba harcanmasını sağlayabilir (Coleman, 1988). Ama bu konuda çoğu velinin yetersiz kaldığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların terk ettikleri okullara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde okula yüklenen değerlerde çeşitli sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların çok az bir kısmı okulların değersiz olduğunu düşünmektedir. Bu durum okulla yeteri kadar bağ kuramama ve okula angaje olamama gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okulları değerli bulan katılımcılar ise büyük oranda öğretmenler ve öğrenciler yüzünden değerli bulunmaktadır. Bu durumda ise öğrencilerin, okulların formel ve informel beklenen çıktılarının yanında bu kurumlarda yaşadıkları deneyimler üzerinden bir değerlendirmeye gittiği söylenebilir. Daha da önemlisi arkadaş ortamı üzerinden yaptıkları değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Bunun nedeninin akranların birbiri arasında ortak tutum, norm ve değer yargıları geliştirmeleri ve ilişkisel güvenlerinin yüksek olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir (Bryk ve Schneider, 2002). Bunun yanında az bir katılımcının eğitimden bir beklentisi yoktur. Bu durum zaten bu kısmın okulda kalmasını da anlamsız bir hale getirmektedir.

Katılımcıları sosyal sermaye bağlamında okuldan iten nedenlerin başında öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki sorunların olduğu söylenebilir. Bazı öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarından uzak ders işlemeleri, ders işlerken motivasyonlarının düşük olması, öğrencilere yönelik davranışlarında adaletli davranmamaları, öğrencilerin beklentilerine karşı kayıtsız kalmaları gibi konular nedeniyle öğrencilerin katılımında problemlerin doğduğu söylenebilir. Öğrenci-öğretmen etkileşimindeki bu problemlerin, öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilemekte olduğu (Fredricks ve ark., 2004) ve okul terkine yönelmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir (Bryk ve Schneider, 2002; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Ream ve Rumberger, 2008.). Ancak bazı öğretmenlerin bu olumsuz tutumlarının Bowditch'in (1993) belirttiği gibi öğrencileri okuldan uzaklaştırmaya dönük bir kasıtlı yapıldığına ilişkin herhangi bir veri elde edilmemiştir.

Bundan başka eğitime katılmayı olumsuz etkileyerek öğrencinin okuldan ayrılmasına neden olabilecek bir konu da akran ilişkileri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü için arkadaş grupları olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmuştur. Olumsuz ve anti-sosyal davranışların bireysel bazda okul terkine neden olduğu söylenebilir (Özer ve ark., 2011). Ancak öğrencilerin akranlarıyla kurdukları sosyal ağlar ile okul terki arasında önemli bir ilişki

vardır (South ve ark., 2005). Bu çalışmada arkadaşlar arasındaki sosyal ağ ve yüksek güvenin katılımcıları olumsuz davranışlarda birbirini desteklemeye yönelttiği söylenebilir. Bunun yanında bir de hiçbir arkadaş grubuna dahil olmayan ve tek başına hareket eden katılımcılar bulunmaktadır. Bunların okul terkinde ise kendilerini ifade edebilecekleri, güvenebilecekleri veya destek alabilecekleri hiçbir arkadaşlarının olmamasının önemli olduğu söylenebilir (Özer ve ark., 2011; Bryk ve Schneider, 2002).

Katılımcıların görüşleri bazı okulların, ailenin öğrencinin eğitsel süreçlerine katılımının sağlanarak aileyle ortak hareket edebilme konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir (Epstein, 1995). Bu okullarda aileyle ilişkilerin yalnızca formal veli toplantıları ve öğrencinin devamsızlığına ilişkin yapılan bildirimlerle sınırlı kalması, ailelerin öğrencinin eğitsel sürecini takip etmede yetersizliğini artırdığı söylenebilir. Özellikle az sayıda da olsa bazı öğrenciler okullarındaki bazı öğretmenlerin kendilerinden eğitsel anlamda bir beklentisinin olmadığını da ifade etmiştir. Öyle ki bazı öğretmenler dersine girdiği öğrencinin okulu bıraktığından habersizdir. Halbuki düşük sosyoekonomik çevreden gelen, anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olduğu öğrenciler için, öğrencinin ve ailenin kendi sosyal çevresinden bulamadığı akademik desteği öğretmenlerden ve okuldan beklemesi oldukça doğaldır (Ardahan ve Ezici, 2015). Bu bağlamda katılımcıların bireysel özellikleri de düşünüldüğünde okulun aileye katılımı konusunda bazı okulların oldukça yetersiz kaldığı düşünülebilir.

Okulun öğrencilerin eğitsel performanslarının gelişimine yönelik destek sağlamada (Bozanoğlu, 2005) ve okul terkinin önlenmesinde (White ve Kelly, 2010) en etkili enstrümanlardan biri de sunulan rehberlik hizmetidir. Ancak katılımcıların büyük bir bölümünün bu servisten haberdar olmadığı ya da kendine uygun görmediği gibi nedenlerle yararlanmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni rehberlik hizmetinin görünür ve bilinir olmaması olabilir. Taş ve arkadaşları (2013), bu durumu iletişim yetersizliği olarak adlandırmaktadır. Bu doğrultuda bazı okullarda öğrencilere yönelik rehberlik hizmetine ilişkin yeterli tanıtım ve bilgilendirme yapılmada eksikliklerin olduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcıların topluluğa ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde topluluğun eğitime yönelik genellikle olumlu bir tutuma sahip olduğu ve bunun da eğitimin formal ve informal kazanımlarından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal sermaye açısından sorunlu olan kısım ise az olmakla beraber bazı katılımcıların içinde yaşadıkları çevre için eğitimin çok da fark yaratmadığına ilişkin görüşleridir. Buradaki ağırlıklı görüş para kazanmak için mutlaka eğitime ihtiyaç olmadığıdır. Bunun nedeninin bu çevredeki bireylerin diğerlerine göre sosyoekonomik olarak daha alt düzeyde refaha sahip bireylerden oluşuyor olmaları olabilir (Fischer ve Kmec, 2004). Nitekim bulgular da görüşleri alıntılanan öğrencinin liseyi bıraktığı yer Türkiye'nin doğusundaki illerden biridir. Öğrencinin o zamanki yaşam çevresi genellikle okumamış ve gelir elde etmek için inşaat sektöründe çalışan bireylerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu çevredeki bireyler için öncelikli amacın eğitimden daha çok sosyoekonomik olarak dezavantajlı konumunun doğurduğu olumsuz sonuçlardan kurtulmak olduğu söylenebilir.

Topluluğa ilişkin katılımcı görüşlerinden biri de okul dışı çevredeki bireyler arası ilişkilere yöneliktir. Katılımcıların okul dışı arkadaş gruplarının, okuldaki arkadaşlarına göre yaşamlarında daha çok etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar'a (2015) göre sosyal çevre (okul dışı çevre) aile ve okul dışında öğrencilere alternatif bir kabul görme alanı sunmaktadır. Çelik (2014), dezavantajlı mahallerde okula devam eden ve başarılı olan çocukların genelde okuldan arkadaş grubu oluşturdukları, okul içinde ve dışında sürekli olarak bu arkadaş gruplarıyla birlikte hareket ettiklerini ifade etmektedir. Bu çocukların aileleri bir çeşit "korumacı strateji"

takip ederek, çocuklarını, mahallenin öğrenci başarısına potansiyel tehdit olarak gördükleri başarısız ve okulu terk etmiş akranlarıyla yakın ilişkiler kurmalarını, başarılı öğrencilerin aileleri ile küçük sosyal ağlar oluşturarak önlemişler ve eğitim için gerekli kaynaklara ulaşmada bu sosyal ağları kullanmışlardır. Bu durum her ne kadar yaşadıkları mahallelere karşı öğrencileri yabancı kılrsa da aileler dış çevrenin olumsuz etkisini en aza indirmiştir. Bu çalışmada ise tam tersi bir durum söz konusudur. Katılımcıların büyük bir kısmı okul dışı arkadaş gruplarına okuldaki arkadaşlarına göre daha fazla güven duymuşlar ve onlarla vakit geçirip ortak etkinliklerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla akran grupları yoluyla katılımcıların okula katılımında önemli eksiklik ve sorunların olduğu, katılımcıların okuldan daha çok çevreye ve çevredeki sosyal ağlara yakın oldukları söylenebilir.

## 7. Sonuç

Türk eğitim sisteminde son yıllarda ortaöğretimde okullaşma oranları ve kamuda çalışan öğretmen sayıları oldukça yüksek bir artış göstermiştir. 2012 yılından itibaren zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla da tüm kademelerde yüksek okullaşma oranlarının devam ettirilmesine yönelik politik bir irade ortaya konulmuştur. Ancak bu gelişmelere rağmen Türkiye’de herhangi bir ortaöğretim kurumunu terk ederek açık lisede okuyan ve eğitim ve öğretimden erken ayrılmanın oranı sırasıyla %26,6 (MEB, 2017a) ve %34,8 (MEB, 2017b) dolaylarında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla okul terklerini önlemede ve okullaşma oranlarını artırmada yalnızca bürokratik, politik ve yönetsel süreçlerin etkili olmadığı, okul kültürü, okul çevresi, öğrenciler, aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri başta olmak üzere okul topluluğunu oluşturan birey ve kurumların, demografik, sosyal ve ekonomik özelliklerinin de etkili olduğu ifade edilmelidir.

Bu doğrultuda, çalışmada okul terki sürecinde sosyal sermayenin nasıl bir rol oynadığı incelenmiş; ailede, okulda ve çevrede (okul dışı/içinde yaşanan çevre) öğrencilerin içinde buldukları sosyal ağların ve bu ağlar içerisindeki norm ve değerler ile kişiler arası güvenin okul terki sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların büyük bir kısmının okula devam etmek açısından sosyal sermaye bağlamında dezavantajlı olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün aile, okul ve çevrede kurdukları sosyal ağların, yine okulu terkedene, devamsızlık ve disiplin sorunu yaşayan, sınıf tekrarı yapan ve akademik olarak başarısı düşük bireylerden oluştuğu gözlenmektedir. Ek olarak katılımcıların hepsinin mesleki ve teknik liseler başta olmak üzere düşük TEOG puanlı öğrencilerin yerleştikleri okul türlerinden ayrıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla sistemik olarak düşük başarı gösteren öğrencilerin bir araya gelerek çeşitli arkadaş grupları oluşturdukları, böylelikle başarısızlık veya başarının doğal olarak meşrulaştırıldığı sosyal ağlar içinde bulunmuşlardır.

Terk ettikleri okullar ve bu okullardaki düşük akademik başarıları gibi nedenler düşünüldüğünde, katılımcıların toplumun ve ailenin beklentilerini karşılayamamaktan kaynaklı düşük benlik saygılarını arkadaşlarının onayını kazanarak yenileme imkânı buldukları söylenebilir. Katılımcılar okulda yaptıkları işte (öğrencilik) başarısız olmayı benzer arkadaş gruplarına katılarak ve benzer eylemleri, ki bu eylemler genelde olumsuz davranışlardır, gerçekleştirerek meşru hale getirmişlerdir. Bir anlamda öğrencinin eğitim ve okul hayatını anlamlandırma çabasında, aile ve toplumun boş bıraktığı yeri arkadaş grupları doldurmuştur.

Katılımcıların okulu terk etmesi konusunda okula katılımını olumsuz olarak etkileyen sosyo-demografik özellikler ve olumsuz davranışlara iten akran gruplarının yanında okul ve ailedeki yaşantılar da etkili olmuştur. Ailenin okula ve okulun aileye olan katılımında resmi yaklaşım-

ların ve etkinliklerin dışına çıkılamaması öğrencinin eğitsel performansını takipte, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini anlamakta yetersiz kalınmasına neden olmuştur.

Son olarak katılımcıların okul dışında kurdukları sosyal ağların, okul içindekilere göre daha güçlü ve bağlayıcı olması okul terkinde önemli bir rol oynamıştır. Katılımcıların okul dışındaki arkadaşlarına daha çok güven duymaları bunun bir göstergesidir. Dolayısıyla öğrenci okulu terk etse bile okul dışında kurduğu sosyal ağlar yoluyla yaşamına kaldığı yerden devam edebilmiştir. Dolayısıyla okul, başından beri bazı katılımcıların yaşamında önemli bir değişiklik meydana getirememiştir. Okullar toplumsal kurumlar olarak elbette öğrenciyi yaşam çevresinden soyutlayacak değildir. Ancak okullar öğrencinin yaşamında bir fark yaratamazsa ve bu sayede öğrenci katılımını sağlamada yetersiz kalırsa yine bir toplumsal kurum olarak işlevlerini yerine getirememiş olacaktır. Dewey'e (2013) göre eğitim ve okullar öğrencinin hayatına uygun şekilde dizayn edilmeli, okulun ve eğitim sisteminin tam merkezinde öğrenci yer almalıdır. Dolayısıyla katılımcıların terk ettiği okulların, okul dışı çevredeki arkadaş gruplarının sunduğu gibi yüksek güven ilişkisine dayalı sosyal ağlar sunması, onların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmesi konusunda eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

## 8. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre ilk olarak üniversitelerle iş birliği halinde Eskişehir ili ve ilçelerini kapsayacak, okul terkinin sosyo-demografik belirleyicilerini ortaya koyan boylamsal çalışmaların bir süreklilik halinde yapılarak, okul terki riski bulunun öğrencilerin önceden belirlenmesinin uygun olacağı söylenebilir.

Buna göre bu öğrencilerin çocuklukla bulunduğu bölgelerde aile, okul ve topluluğa dönük okul terkinin olumsuz sonuçlarına ilişkin bilgilendirme çalışmalarının yapılarak öncelikle bir toplumsal farkındalığın yaratılması okul terklerini azaltma ve hatta önleme konusunda etkili olabilir. Bu konuda ilde ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri, kaymakamlıklar ve belediyelere özellikle ayrı bir sorumluluğun düştüğü ifade edilebilir. Ek olarak eğitim, sosyal politikalar bağlamında değerlendirilebilecek bir alandır. Dolayısıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlıklarının taşra teşkilatları özellikle ailelerin okul terkinin olumsuz sonuçlarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve dezavantajlı durumlarının giderilmesi konusunda bir koordinasyon içerisinde bu bilgilendirme çalışmalarını yapabilir.

Bundan başka öğrencinin gözünde okulu yeniden değerli kılabilmek ve arkadaş gruplarına duyduğu yakınlığı öğretmene ve yöneticilere de duyabilmesi için öğrenci ve akademik personel arasında güvenin yeniden sağlanması gerektiği düşünülebilir. Bu sayede öğrencinin akademik personelle kurduğu sosyal ağlardaki mesafe azalacak, öğrencilerin beklentileri daha net anlaşılacaktır. Bunun için, özellikle okul terki riskinin yüksek olduğu okullarda öğrenciyi merkeze alarak, aile-okul-çevre üçgeninde eğitime katılımı artırarak olumlu bir okul iklimi oluşturmaya dönük gelişim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

Okul terki riskinin yüksek olduğu okullarda aileyle okul arasındaki iletişimin kurulmasında, öğrenciye ve ailesine ulaşmada özellikle rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların rehberlik hizmetinin kendilerine olan yararlarından ve bazılarının böyle bir hizmetin varlığından dahi habersiz olması bu okullarda rehberlik hizmetinin daha etkili bir şekilde sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## Kaynaklar

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: Yazar.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(22), 167–192.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 87–107.
- Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, 25(1), 61–85.
- Ardahan, F. ve Ezici, M. (2015). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal sermaye profili, sosyal sermaye ve başarı durumunun çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi: Antalya örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 16–36.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309–320.
- Audet, J., & d’Amboise, G. (2001). The multi-site study: An innovative research methodology. *The Qualitative Report*, 6(2), 1–18.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. London, UK: Pearson.
- Bogges, S. (1998). Family structure, economic status, and educational attainment. *Journal of Population Economics*, 11(2), 205–222.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195–220.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40(4), 493–509.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17–42.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353–383.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947–1952). Springer New York.
- Coleman, J. S. (1988). Free riders and zealots: The role of social networks. *Sociological Theory*, 6(1), 52–57.
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96(5), 1226–1259.
- Crowder, K., & South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, 32(4), 659–698.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265–289.
- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dunham, R., & Wilson, G. (2007). Race, within-family social capital, and school dropout: An analysis of Whites, Blacks, Hispanics, and Asians. *Sociological Spectrum*, 27(2), 207–221.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 95–113.
- Ensminger, M. E., Lamkin, R. P., & Jacobson, N. (1996). School leaving: A longitudinal perspective including neighborhood effects. *Child Development*, 67(5), 2400–2416.

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fischer, M. J., & Kmec, J. A. (2004). Neighborhood socioeconomic conditions as moderators of family resource transmission: High school completion among at-risk youth. *Sociological Perspectives*, 47(4), 507–527.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York, NY: Free Press Paperbacks.
- Fukuyama, F. (1999). *Social capital and civil society*. Retrieved from <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2000/wp0074.pdf>
- Ginther, D. K., & Pollak, R. A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671–696.
- Harding, D. J. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: The effect of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology*, 109(3), 676–719.
- Haveman, R., Wolfe, B., & Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 28(1), 133–157.
- Israel, G. D., & Beaulieu, L. J. (2004). Laying the foundation for employment: The role of social capital in educational achievement. *The Review of Regional Studies*, 34(3), 260–287.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2018). Okulu terkeden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyo-ekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 247–293.
- Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health*, 40(1), 23–42.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, 11–39.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 467–487.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1993). *Research in education: A conceptual understanding*. New York, NY: Harper Collins.
- McMillen, M. M., Kaufman, P., & Whitener, S. D. (1994). *Drop-out rates in the United States: 1993*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- McNeal Jr, R. B. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 206–220.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Ulusal eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017*. Erişim adresi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB) 2017 yılı performans programı*. Erişim adresi: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/30154029\\_2017\\_YYIY\\_Performans\\_ProgramY.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "case study research in education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Nahapiet, S., & Ghoshal, A. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242–266.
- OECD. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Paris, FR: Author.Publications.
- Ou, S. R. (2008). Do GED recipients differ from graduates and school dropouts? Findings from an inner-city cohort. *Urban Education*, 43(1), 83–117.

- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. Erişim adresi: [gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/download?id=31921](http://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/download?id=31921)
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in Science*, 36(161), 302–317.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.
- Pong, S. L., & Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147–169.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community. *The American Prospect*, 4(13), 35–42.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science & Politics*, 28(4), 664–684.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics* (pp. 223–234)., New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ream, R. K., & Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109–139.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1–3.
- Somers, C. L., Owens, D., & Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention and at-risk ninth graders' role models and motivations for school completion. *Education*, 130(2), 348–357.
- South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2005). Residential mobility and the onset of adolescent sexual activity. *Journal of Marriage and Family*, 67(2), 499–514.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29–57.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27–47.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1551–1566.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. IL: University of Chicago Press Chicago.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405.
- Vartanian, T. P., & Gleason, P. M. (1999). Do neighborhood conditions affect high school dropout and college graduation rates? *The Journal of Socio-Economics*, 28(1), 21–41.
- Wang, J., & Goldschmidt, P. (1999). Opportunity to learn, language proficiency, and immigrant status effects on mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 93(2), 101–111.
- Wehlage, G. G. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia, PA: The Falmer Press, Taylor & Francis.
- White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 227–235.
- Wojtkiewicz, R. A. (1993). Simplicity and complexity in the effects of parental structure on high school graduation. *Demography*, 30(4), 701–717.

