



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği  
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association  
Genel Merkez / Central Office

# OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI DERGİSİ

THE JOURNAL  
OF SCHOOL COUNSELING



Haziran/June 2023, Cilt/Vol 6 Sayı/No 1



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği  
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association  
Genel Merkez / Central Office

ISSN: 2667-4009

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI DERGİSİ**  
JOURNAL OF SCHOOL COUNSELING

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

**Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Adına Sahibi/  
Owner on Behalf of the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association**  
Mesut Yıldırım

**Baş Editör/Editor-in-Chief**  
Doç. Dr. Gökhan Atik

**Editör/Editor**  
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Can

**Editör Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Arif Özer, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. A. Stephen Lenz, Texas A&M Üniversitesi San Antonio  
Prof. Dr. Baki Duy, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Dilek Gençtanırım Kurt, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Joshua C. Watson, Texas A&M Üniversitesi–Corpus Christi  
Prof. Dr. Ragıp Özyürek, İstanbul Aydın Üniversitesi  
Prof. Dr. Şerife Işık, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Filiz Gültekin, Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Eşkisu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Doç. Dr. Yağmur Soylu, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Denizli, Ege Üniversitesi  
Dr. Karisse A. Callender, Marquette Üniversitesi

**Teknik Düzenleme**  
Arş. Gör. Adem Kantar

**Yayın İdare Merkezi Adres-Tel./Publication Management Center Address- Phone**  
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği  
Öncebeci Mah. Umut Sok. No.50/4 Kolej/ANKARA Tel: 0312 430 3674  
Dergi Web Sayfası/Journal Web Page  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd>



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği  
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association  
Genel Merkez / Central Office

İÇİNDEKİLER

Açık Erişim

TABLE of CONTENT

Open Access

Makaleler/Articles	Sayfa/Page
<b>Editörlerden/From Editors</b>	<b>ii</b>
<b>Tek Başına Olmanın Okullarda Kullanımı</b>	<b>1-25</b>
The Use of Solitude in Schools	
<b>Tunahan ERPAY</b>	
<b>Liselerde Okuldan Erken Ayrılma: Farklı Paydaşlara Yönelik Bütüncül Bir Önleme ve Müdahale Etme Çalışması</b>	<b>26-50</b>
Early School Leaving in High Schools: A Prevention and Intervention Program for Various Stakeholders	
<b>Buse ARAS ve Arif ÖZER</b>	
<b>Psikolojik Danışman Bakış Açısıyla Okul Terki</b>	<b>51-78</b>
Perspective of Psychological Counselors about School Dropout	
<b>Salih EMİROĞLU ve Dilek GENÇTANIRIM KURT</b>	

Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi – 2023, 6(1)



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği  
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association  
Genel Merkez / Central Office

EDİTÖRLERDEN

Açık Erişim

FROM EDITORS

Open Access

Değerli meslektaşlarımız ve okurlarımız,

Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi'nin altıncı cildinin birinci sayısını yayımlamanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda alanımızdaki akademisyen ve çalışanlarımıza katkı sağlayacağını düşündüğümüz üç makale yer almaktadır. İlk çalışma “Tek Başına Olmanın Okullarda Kullanımı”, ikinci çalışma “Liselerde Okuldan Erken Ayrılma: Farklı Paydaşlara Yönelik Bütüncül Bir Önleme ve Müdahale Etme Çalışması” ve üçüncü çalışma ise “Psikolojik Danışman Bakış Açısıyla Okul Terki”dir. Bu çalışmaların incelenmesi sürecinde emeği geçen tüm hakemlere teşekkür ederiz.

Dergimizin TR Dizine girmesi için başvuru süreci başlatılmış olup, bununla ilgili çalışmalar devam etmektedir. Bu yılki sayıların tamamlanmasının ardından bir başvuru gerçekleştireceğiz. Öncesinde olduğu gibi, sonraki sayımız için siz değerli meslektaşlarımız ve okuyucularımızın desteğini beklediğimizi belirtmek isteriz. Yeni bir sayıda görüşmek dileğiyle.

Saygılarımızla.

*Baş Editör*

Doç. Dr. Gökhan Atık

*Editör*

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Can

Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi – 2023, 6(1)

## Tek Başına Olmanın Okullarda Kullanımı

### The Use of Solitude in Schools

Tunahan Erpay<sup>ORCID</sup>

**Öz.** Tek başına olma, yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda ve ergenlerde de olumlu şekilde deneyimlenebilen bir durumdur. Tek başınalığın bireyi geliştirici yapısı ve potansiyel olarak vadettiği imkanlar bu kavramın okullarda da kullanılabileceği düşüncesini doğurmuştur. Araştırmalar öğrencilerin okullarda tek başına olmayı verimli şekilde yaşayabilmeleri için okul politikaları ve müfredatında düzenlemeler yapılması, okul personelinin ise bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Türkiye'deki okulların rehberlik ve psikolojik danışma programları incelendiğinde de tek başına olma kavramının ihmal edildiği görülmektedir. Bu nedenle eğitimciler, okul psikolojik danışmanları ve öğrenciler tek başına olmanın bireye sunabildiği avantajları fark edemeyebilirler, öğrencilerin yaşantıları yalnızlık veya başka bir problemlili sosyal geri çekilme olgusuyla karıştırılabilir. Bu da çocuğun tek başına olma durumunu verimsizleştirebilir, istenmeyen şekilde çocuğun potansiyelinden uzaklaşmasına sebep olabilir. Okullarda psikolojik danışmanlar ve eğitimciler tarafından tek başına olma konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılması ve çeşitli uygulamalar ile bu yaşantının potansiyel faydaları ortaya çıkarılabilir. Alanyazın taraması yöntemiyle oluşturulan bu çalışmada çocuk ve ergenlerin psikolojik gelişimini güçlendirmek için tek başına olmanın okullarda nasıl kullanılabileceği ve bu sayede öğrencilerin nasıl daha yaratıcı, mutlu ve geliştirici tek başına olmayı deneyimleyebileceği konularına yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tek başına olma, okul, eğitim, çocukluk, ergenlik

**Abstract.** Solitude is a situation that can be experienced positively in children and adolescents as well as in adults. The individually evolving structure of solitude and the opportunities it potentially offers have led to the idea that this concept can be used in schools. Studies suggest that for the experience of solitude to be effective in schools, provisions should be made in school policies and curriculum, and school personnel should be sensitized. When examining school counseling programs in Turkey, one finds that the concept of solitude is neglected. Because of this, educators, school counselors, and students may not realize the benefits of solitude, and students' experiences may be mistaken for loneliness or some other problematic social withdrawal phenomenon. This may result in the child's solitude being unproductive and the child moving away from his or her potential in undesirable ways. The potential benefits of solitude can be revealed with the help of psychological counselors and educators in schools to raise awareness of students about solitude and with various applications. In order to strengthen the psychological development of children and adolescents, the study which was created by the literature review method will explore how solitude can be utilized in school and how students can experience it more creatively, happily, and developmentally.

**Keywords:** Solitude, school, education, childhood, adolescence

**Tunahan Erpay**  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis, Türkiye.  
E-posta: [tunahanerpay2@gmail.com](mailto:tunahanerpay2@gmail.com),  
0000-0003-2662-464X

**Geliş/Received:** 14 Mart 2023/14 March 2023  
**Düzeltilme/Revision:** 18 Haziran 2023/18 June 2023  
**Kabul/Accepted:** 29 Haziran 2023/29 June 2023



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

Diğerlerini sevebilmek ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için kişinin öncelikle kendisiyle kalabilmeye, tek başına olabilmeye toleranslı olması gerekmektedir. Tek başına kalabilmeyi deneyen bireyler bunun ne kadar zor bir deneyim olduğunu fark etseler de duygusal ve kişisel gelişim için tek başınalığı yaşama kapasitesi gereklidir. Tek başınalığını yaşayabilen ve bundan keyif alabilenler, diğerleriyle ilişkisini muhtaçlık üzerine değil, özgürlük üzerine kurarlar. Yıkıcı yalnızlık yaşantısından belirtilen yönleriyle farklılaşan tek başına olma kavramının çocuk ve yetişkin gelişimi için önemi vurgulansa da günümüz popüler kültürü ve eğitimciler tek başına vakit geçirmeyi tercih eden çocuklara garip, uyumsuz ve sağlıklı olarak bakabilmektedir (Chan, 2016). Bu bakış açısı senelerce bu kavramın yalnızlıkla karıştırılmasına ve tek başınalığın bireyler için yararlarının anlaşılmasına neden olmuştur. Son otuz yılda ise uluslararası alanyazında tek başınalık üzerine birçok araştırma yürütülmüş (Burger, 1995; Larson, 1990; Long ve Averill, 2003) kavramın yapısı incelenmiş, ilgili değişkenlerle ilişki düzeyleri ve farklılıkları belirlenmiş, insanlar için sunduğu fırsatlar ortaya konulmuştur. Ulusal alanyazında ise kavramın çalışılması son altı seneye dayanmaktadır (Erpay, 2017; Özyazıcı ve Altun, 2020; Sezer, 2023). Son on beş yirmi yılda ise araştırmacılar bu kavramdan eğitimde ve okullarda nasıl yararlanılabileceğini diğer var olan çalışmalar ışığında ortaya koymuşlardır (Galanaki, 2005; Hoffart, 1995). Yurt içi alanyazında ise bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bir çocuğun tek başınalıkla kurduğu ilişki çeşitlidir. Fakat önemli ve olumlu olan ise bu ilişkinin daha yüksek oranda sağlıklı olabileceği ve bunun da öğretilebileceğidir. Tek başınalığın yaşanması bazen çocuğun küçük bir “hayır” yanıtı ile başlayabilir ve bu basit yanıt verimli bir sürecin başlangıcı olabilir (Senechal, 2012). Tek başına olma bazı farklı değişkenlerin (örneğin; sosyal kaygı) etkisiyle olumsuz bir yapıya bürünebilse de (Gazelle ve Ladd, 2003), diğer problemlili değişkenlerin (yalnızlık, utangaçlık, sosyal kaygı gibi) baskın olmadığı tek başınalık çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde sağlıklı bir şekilde deneyimlenmektedir. Tek başına olmanın nasıl bir durumu betimlediği ve çocuklara nasıl yararlar sunabildiği devam eden kısımda anlatılmaktadır.

### **Tek Başına Olma Olgusu ve Okul Dönemi Öğrencilerinde Deneyimlenme Biçimi**

Tek başına olma, bireylerin kendisini sosyal etkileşimden çektiği bir yaşantıdır (Burger, 1995). Bu yaşantı esnasında birey yüz yüze, teknolojik aletler veya sosyal medya aracılığıyla diğerleriyle iletişime geçmekten uzak durmaktadır. Fiziki

olarak yanında birisi bulunsa bile, kişi yanındakilerle iletişime geçmeden bu yaşantıyı deneyimleyebilir. Kişinin kendisiyle geçirdiği bu zamanlarda genel olarak iç dünyasına, bazı özelliklerine, geçmiş yaşantılarına veya gelecek planlarına odaklanma baskındır. Ayrıca bu zaman diliminde olumsuz duygulardan ziyade kendini iyi hissetme ve kendine yetebilme ön plandadır (Lay vd., 2019). Araştırmalar tek başına olmanın çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde çok boyutlu yapıdan meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların ortak şekilde bulunduğu nokta ise, tek başına olmanın yüksek oranda olumlu ve kişiyi geliştirici boyutlardan meydana gelmesidir. Bu durum içinde belirli miktarda yalnızlık, can sıkıntısı, yabancılaşma ve takıntı gibi boyutları içerse de kendini keşfetme, rahatlama-yenilenme, kendini zenginleştirme, odaklanma, problem çözme, yaratıcılık, özgürlük gibi olumlu boyutlar daha baskın olarak yaşanmaktadır (Erpay, 2017, 2022; Long vd., 2003; Wang, 2006).

Tek başına olma farklı yaşam dönemlerinde farklı işlevsellik seviyelerinde deneyimlenebilmektedir. Burada hem içinde bulunan yaşam dönemi hem de başka birçok faktör (örneğin dışlanma, utangaçlık gibi değişkenlerin varlığı) işlevselliği etkilemektedir (Borg ve Willoughby, 2022; Wang vd., 2013). Okul dönemi öğrencilerinde de farklı birçok faktörle (sosyal baskının artması, tek başına olma yönelim tutumunun değişmesi gibi) ve farklı gelişim dönemleri sebepleriyle bu yaşantının yapısı değişkenlik göstermektedir (Coplan vd., 2019). İçedönüklük dışadönüklük gibi mizaç unsurları tek başına olmanın ne kadar tercih edildiğinde etkili olsa da tek başına olmadan yararlanabilme konusunun sadece mizaç unsurlarıyla açıklanamayacağı ve tek başına olmadan verimli bir şekilde faydalanmanın yalıtılmış şekilde mizaç unsurlarına dayanmadığı, başka faktörlerin de (tek başına olma becerisi gibi) etkili olduğu da araştırmalarca belirtilmektedir (Burger, 1995; Thomas, 2017). Deneyimlenme biçimi ve yapısı farklı unsurlarla ilişki içinde olsa da, alanyazında birçok araştırmacı tek başına olmanın bireyin doğumundan itibaren önemini vurgulamaktadır. Buchholz ve Helbraun (1999) tek başına olma gereksiniminin anne karnındaki bebekte başladığını, bu gereksinimin biyolojik ve psikolojik olarak bağlanma gereksinimi kadar temel olduğunu vurgulamaktadır. İnsanlar hem sosyalleşme hem de tek başına olma becerileri ile doğarlar. Fakat bebeklikte kurulan ilişkiler ve yaşantılar bu becerilerin bir kısmının zarar görmesine sebep olabilir. Bireyin kimlik gelişimi için de tek başına olma yaşayabilme becerisinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Stern, 2013). Bir kişinin tek başına olma verimli yaşayabilmesinin o kişinin diğerleri yanında olmadığı hayatta kalabilecek bir yeterlik hissi ile

ilişki olduğu belirtilmektedir (Larson, 1990). Görüldüğü üzere tek başına olmayı verimli şekilde kullanabilme becerisi psikolojik gelişim için önemli bir kriter olarak dikkati çekmektedir.

Kişilik gelişimi ve olgunlaşma için önemi vurgulanan bu olgunun okul dönemi çocukları tarafından da verimli şekilde deneyimlendiği araştırmalarca ortaya konulmuştur. Yetişkinlik ve ergenlik öncesi çocuklar da tek başına olma deneyimini eğlenceli ve faydalı bir şekilde yaşayabilmekte ve bu yaşantının kendileri için değerini anlayabilmektedir (Winnicott, 1958/1965). Çocuklar tek başınalık ile yalnızlık arasındaki farkı ayırt edebilirler, fakat bu durum özellikle yedi yaştan on iki yaşına kadar hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Ergenlik öncesindeki bir çocuk tek başına olmayı erken çocukluk dönemindeki bir çocuğa göre çok daha net şekilde yalnızlıktan ayırt edebilmektedir (Galanaki, 2005). Utangaçlık, sosyal kaygı, dışlanma gibi içsel veya dışsal problemlerle ilişkili olması durumunda çocukluk döneminde de olumsuz bir yapıya bürünebilen tek başınalık yaşantısı (Ren ve Evans, 2020; Wang vd., 2013; Wesselmann vd., 2015), bu değişkenlerin ağır basmadığı koşullarda olumlu yapısını muhafaza etmektedir (Borg ve Willoughby, 2022; Daly, 2019). Aksine tek başına olmanın okullarda kullanımının akran zorbalığını gibi problemlerle durumları azaltabileceği belirtilmektedir. Akran zorbalığı kurumsal bir sorun olarak görülebilir ve öğrencilerin aşırı uyarılarla karşılaşması dolayısıyla stres düzeylerinin artması ve rahatlayamamaları akran zorbalığına yol açabilir. Tek başına olma aracılığıyla ise okulda dahi öğrenciler kendilerine zaman ayırarak stres düzeylerini düşürebilir, enerjilerini daha içsel veya dışsal uğraşlara ayırabilir (Lees, 2021).

Problemlerle değişkenler sebebiyle ortaya çıkmayan ve olumlu motivasyonlarla deneyimlenen tek başınalığın çocuklara sunduğu faydalar araştırmalarca ortaya konulmuştur (Borg ve Willoughby, 2022; Galanaki, 2004). Tek başına olma yaşantısı okullarda çocukların gelişiminin ve başarısının altında yatan önemli bir faktör olarak belirlenmiştir. Bu yaşantı öğrencilerin sadece başarısını arttırmamakta, onların iyi oluş ve bilişsel düzeylerini de geliştirmektedir (Chan, 2016). Tek başınalık yaşayabilme çocukların yaratıcılık düzeylerini yükselterek bilişsel kapasitelerini arttırmaya yardımcı olmaktadır. Birçok gelişime ve değişime yön veren farklı düşünceler bu zamanlarda ortaya çıkmaktadır (Cain, 2012). Derin düşünme ve üst biliş gibi nitelikler tek başınalık anlarında gelişmektedir ve sonrasında yaratıcılık için bireye meyvelerini sunmaktadır (Williams, 2017). Bu sebeple tek başınalığı yaşayabilen çocuklar ilerde de daha yaratıcı ve özgür



düşünceli bireylere dönüşebilirler. Tek başınalığın kendini keşfetme, yüksek öz farkındalık ve inançlarının farkına varmayla pozitif ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Franzoi ve Brewer, 1984; Goossens ve Marcoen, 1999). Tek başınalığın önemli bir artışı da neyin önemli olduğu ve olmadığı arasındaki farkı anlamakta ve önemli olanları önceliğe alabilmekte bireye yardım etmesidir (Senechal, 2012). Başka bir çalışmada Hoffart (1995) tek başına olmanın çocuklar için içsel ve dışsal huzur, öz saygı, seçim yapabilme ve öz farkındalık gibi anlamlara geldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların tek başınalık aracılığıyla yaşamlarında anlam buldukları ve tek başınalığı duygusal kontrollerini sağlamak, dünyayı keşfetmek gibi birçok pozitif amaçta kullandıkları bulunmuştur. Tek başınalık bencillik anlamına gelememekte aksine bir kişinin günlük hayatın baskısı olmadan kendisiyle ilgilenebilmesi, kendisiyle huzur içinde olabildiğini betimlemektedir. Başka bir çalışmada, benzer şekilde, okul dönemindeki bir çocuğun tek başına olmayı sakinlik ve huzur bulmak, kaygısını, gerginliğini ve öfkesini dindirmek, kendi iç dünyasını anlamaya çalışmak, problemlerini ve hatalarını düşünüp bunlara çözümler üretmek, öz güven, öz kontrol ve herhangi bir konuda yetkinlik kazanmak, özgürlük ve bağımsızlık hissini deneyimlemek, hayaller kurmak ve yaratıcılığını geliştirmek için kullandığı bulunmuştur (Galanaki, 2004). Bu durum da çocukların ve ergenlerin yetişkinlerdekine benzer şekillerde tek başınalık deneyimlerinden (Wang, 2006) yararlandığını doğrulamaktadır. Araştırmacılar (Galanaki, 2005; Stern, 2013) tam da bu noktalardan hareketle eğitimde sosyal etkileşim kadar tek başınalığın da çocuklara anlatılmasına, fark ettirilmesine ve deneyimlenmesine önem vermektedir.

### **Okullardaki Durum ve Tek Başına Olmayla İlişkisi**

Günümüzde teknolojinin, internetin ve sosyal medyanın etkisinin giderek artması ile bireylerin tek başına olmayı yaşayabilmesi daha zor hale gelmiş, bu etkinlikler yüksek oranda tek başınalığın yerini almıştır. Birçok internet sitesi ve sosyal medya platformu sosyal olmanın önemini vurgulamaktadır. İnsanlar birlikteliği çok fazla vurgularken, tek başına olma olgusunu ihmal etmektedir. Bu durumun bir yansıması olarak, okul ortamının daha çok dışa dönük ve iletişim içinde olmayı desteklemesi de teknolojiyle birleştiğinde tek başınalığın yaşanmasını daha da güçleştirmektedir (Bunkers, 2008; Gordon, 2022; Nance ve Mays, 2013). Ayrıca devletlerin işbirlikçi öğrenme modellerine ağırlık vermeleri ve üstün tutmaları, okul ortamında çocukların tek başınalık sayesinde yaratıcılıklarını ve iç görüşlerini yükseltmelerine engel olmaktadır. Gelişen

teknoloji ve teknolojik aletlerin aşırı kullanımının yanında bilinçsiz kullanımı da okul ortamında tek başınalığın yaşanabilmesine zarar vermektedir. Ayrıca programa çok bağlı bir öğrenme ortamında öğretmenler programın dışına çıkamamakta ve öğrencilerin özel gereksinimleri ile ilgilenememektedir (Chan, 2016). Dolayısıyla okullar çocukların tek başına olma yaşantılarına önem vermeyen ve bununla ilgilenmeyen yerler olarak dikkati çekmektedir (Lees, 2021). Bütün bu sebeplerden dolayı tek başına olma kavramının okullarda çocukların psikolojik iyi oluşu ve gelişimi için ele alınması güçleşmektedir. Alanyazında da bu konunun önemini vurgulayan çalışmalar olmasına rağmen (Chan, 2016; Galanaki, 2005), çalışmaların yetersiz sayıda olması var olan sorunların yanında ek bir zorluk oluşturmaktadır.

Türkiye'deki duruma bakıldığında ise, alanyazına paralel bir durumun olduğu dikkati çekmektedir. Okullarda öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri amaçlanır. Bunlar sınıf rehberlik etkinlikleri (MEB, 2023a) aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin tek başına olma kavramını ihmal ettiği görülmektedir. Hatta etkinlikler tek başınalığa değinmemekle birlikte, teklik halini genel olarak yalnızlık ve zararlı bir durum olarak tasvir etmektedir. Bütün eğitim kademelerinde bu eksik ve hatalı bakış açısı dikkati çekmektedir. Alanyazında çocuklar için birçok avantajı (özgürlük, kendini keşfetme, odaklanma gibi) ortaya konulmuş tek başına olma kavramı hakkında çocukların bilinçlendirilmediği ve bu konunun es geçildiği görülmektedir.

Okullarda uygulanan rehberlik programları aracılığıyla öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal, akademik ve kariyer alanlarında gelişimleri hedeflenmektedir ve bu hedeflerin altında farklı sınıf düzeyleri için farklı kazanım alanları yer almaktadır. Kazanım alanları (MEB, 2023a) incelendiğinde, bu alanların birçok yönden tek başına olma kavramı ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Birçok kazanıma ulaşılmasında tek başına olma durumundan yararlanılabilir. Örneğin; sosyal duygusal gelişim alanı içerisinde yer alan benlik farkındalığı kazanım alanı çocukların birçok farklı yönden iç dünyalarını tanımaları, olumlu ve olumsuz yönlerini ayırt etmeleri ile ilişkilidir. Kişisel seçimlerinin farkında olabilme, kendi bireysel anlamlarını bulabilme ve değerlerinin farkına varma bu alandaki kazanım konularından bazılarıdır. Burada dikkat çeken nokta, tek başına olmanın da alanyazında en çok vurgulanan yönünün bireyin kendini tanımasına, farklı yönlerini keşfetmesine yardım etmesidir. Tek başına olma aracılığıyla insanlar düşünmedikleri noktalara eğilirler, kendileri için neyin önemli neyin daha az

önemli olduğunu anlarlar. Tek başına olma kişinin iç dünyasını işlemesine imkan tanımaktadır (Hoffart, 1995; Thomas, 2017). Programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen diğer bir alan akademik anlayış ve sorumluluktur. Bu alanda öğrencilerden kendi çalışma süreçlerini daha etkili şekilde yönetmeleri ve başarıya ulaşmak için gerekli bireysel yöntemlerini kullanmaları beklenmektedir. Bu alanın hedefi daha çok akademik başarıyı güçlendirmektir. Var olan araştırmalar da tek başına olmanın çocuklarda odaklanma ve akademik başarıyı arttırmada önemli bir faktör olabildiğini vurgulamaktadır. Bu zaman dilimi aracılığıyla öğrenciler yapmak istedikleri şeye daha çok odaklanarak derslerdeki başarılarını yükseltmektedir (Chan, 2016). Rehberlik ve psikolojik danışma programındaki bir başka kazanım alanı duyguları anlama ve yönetmedir. Bu alanda öğrencilerin yaşadığı duyguların farkına varabilmesi, yoğun duyguları yönetebilmesi, stresle başa çıkabilmesi, başkalarına duygularını uygun şekilde açabilmesi hedeflenir. Alanyazında tek başına olmanın yetişkinlerde ve çocuklarda yoğun duyguların düzenlenmesinde, olumsuz duyguların azaltılıp daha olumlu duyguların yaşanmasında, stres ve gerilimin azaltılıp rahatlama ve sakinliğin ön plana geçmesinde rol oynadığı bulunmuştur (Galanaki, 2005; Larson ve Lee, 1996). Programda yer alan başka bir kazanım alanı ise karar vermedir. Bu kazanımda öğrencilerden kendi karar verme süreçlerinin farkında olması, tercihlerini nelerin etkilediğini anlaması, problem çözme ve karar verme becerilerini etkili şekilde kullanması beklenmektedir. Bireyin kendi içsel süreçlerini ve dışsal koşulları planlayarak kararlarını daha etkili şekilde verebilmesi tek başına olma sürecinde geliştirilebilen özelliklerdir. Tek başınalık sırasında insan daha ayrıntılı bir şekilde geçmişini muhakeme eder ve geleceğe yönelik daha kapsamlı kararlar alabilir (Akrivou vd., 2011; Erpay, 2022).

Okullardaki rehberlik programlarına benzer içerikte, Milli Eğitim Bakanlığı okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğuna dair bir rapor yayınlamıştır (MEB, 2023b). Raporla becerilerin neler olduğu ortaya konulmakla birlikte nasıl kazandırılacağına yönelik önerilere yer verilmemiştir. Rapor incelendiğinde birçok beceri alanının öğrencilere kazandırılmasında tek başına olma yaşantısından yararlanılabileceği görülmektedir. Sosyal duygusal beceriler bu becerilerden ilki olarak ortaya konulmuştur. Burada kişinin düşünce, duygu ve davranışlarını etkili ve sağlıklı şekilde düzenleyebilmesi yer almaktadır. Bu becerinin altında yer alan beceri alanlarından birisi duyguların düzenlenmesidir. Duyguların düzenlenmesi kişinin duygularının farkında olmasını, dengeleyebilmesini ve sağlıklı şekilde ifadesini

açıklamaktadır. Alanyazın incelendiğinde tek başına olmanın verimli kullanımının duygu düzenleme becerisini geliştirdiği vurgusu dikkati çekmektedir. Tek başına olmanın etkili kullanımı olumsuz duyguların yerine (kaygı ve stres gibi) daha olumlu (rahatlama ve özgürlük gibi) duyguların daha ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Nguyen vd., 2018). Raporda ortaya çıkan ana beceri alanlarından diğeri üst düzey düşünme becerileridir. Burada eleştirel, yenilikçi ve yaratıcı düşünmenin önemi vurgulanmıştır. Alanyazında birçok çalışma tek başına olmanın yetişkinlerde (Long vd., 2003; Storr, 1988) ve çocuklarda (Galanaki, 2004; Stern, 2013) yaratıcılığı arttırdığını ve yeni bakış açıları kazandırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Problem çözme becerisi de üst düzey düşünme becerileri alanı içinde yer almaktadır. Araştırmalar da tek başına olma aracılığıyla çocukların problemlerine daha farklı ve işlevsel açılardan yaklaşarak bunlarla daha etkili baş edebileceklerini belirtmektedir (Galanaki vd., 2015). Üst düzey düşünme becerileri alanındaki diğeri bir beceri alanı da üst biliştir. Burada öğrencinin kendi kişisel özelliklerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünce süreçlerinin farkında olabilmesi vurgulanmaktadır. Tek başına olma çocuklarda üst bilişi arttıran, kişinin kendisini farklı yönlerden keşfetmesine imkan tanıyan bir yaşantıdır (Chan, 2016; Williams, 2017). Diğeri bir ana beceri alanı ise benlik becerileridir. Bu beceri alanında kişinin kendi benliğini tanımasının önemi, öz farkındalık, sorumlu karar verme, hedefe yönelimli olma ve öğrenme motivasyon konuları yer almaktadır. Buradaki konular alanyazında tek başına olmanın kişilere sunduğu faydalarla örtüşmektedir. Öncesinde de belirtildiği gibi tek başına olmanın en önemli özelliklerinden birisi öz farkındalığı artırma imkanı vermesidir (Balsys, 2011; Hoffart, 1995; Long ve Averill, 2003). Ayrıca bu yaşantı kişinin odaklanma ve öğrenme motivasyonunu yükseltmede önemli bir kavram olarak vurgulanmaktadır (Balsys, 2011). Bireylerin daha sağlıklı ve bilinçli karar verebilmelerinde de tek başına olma yaşantısı sırasında bu kararları daha kapsamlı düşünmelerinin rolü olduğu belirtilmektedir (Gordon, 2022; Thomas, 2017). Raporda yayınlanan ana beceri alanlarından birisi de değerler becerileridir. Burada öğrencilerin kendi sahip oldukları içsel özelliklerle etik ve ahlaki davranmalarına, saygı, sevgi, dürüstlük, adalet gibi değerlere önem vermelerine yer verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de tek başına olma yaşantısının bireyin etik anlayışını oluşturma ve bu yönde davranışlar ortaya koyma noktasında kendi değerlerini tanıma fırsatı sunduğu belirtilmektedir (Akrivou vd., 2011).

Görüldüğü üzere, Türkiye’de şuan var olan rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen birçok

alan tek başına olmanın insanlara sunduğu imkanlarla örtüşmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler de tek başına olmanın alanyazında vurgulanan bireye sunduğu yararlarla ilişki içerisindedir. Bu nedenlerle alanyazında birçok uzmanın savunduğu tek başınalığın eğitimde sosyalleşme kavramı gibi öğrencilerin iyi oluşu için kullanılabilceği fikri, Türkiye’de de geçerli ve işlevsel sonuçlar doğurabilir.

### **Tek Başınalığın Okullarda Kullanımı**

Tek başına olmanın çocuklara farklı yararlarının alanyazında ortaya konulmasının üzerine bir kısım araştırmalar bu kavramdan okullarda ve eğitimde nasıl yararlanılabileceğine odaklanmıştır (Lees, 2022; Stern, 2013). Bu konuda bazı araştırmalar daha kapsamlı ve ayrıntılı yol haritaları çizerken (Galanaki, 2005; Stern, 2013), bazı çalışmalar daha genel çerçevede konuyu ele almıştır. Her şeyden önce vurgulanması gereken nokta, tek başına olmadan sosyal veya içedönük bütün çocukların yararlanabileceğidir. Bu nedenle okullarda tek başınalığın kullanımı bütün öğrencilere yöneliktir (Stern, 2013). Okullarda bu kavramın çocukların gelişimi için ele alınmasının yanında tek başına olma becerilerinin çocuklarda geliştirilmesinin önemi de vurgulanmaktadır. Tek başına olma becerileri bireyin tek olma zamanlarını daha verimli geçirmesini sağlayan, tek olma zamanlarında hissedilen kaygı ve yalnızlık duygularını önleyen ve derin bir içe yönelime olanak sağlayan becerilerdir (Thomas, 2017). Tek başına olma ihtiyacı biyolojik bir ihtiyaçtır ve kişinin mutluluğunu hedonik anlamda değil eudaimonik anlamda yükseltmektedir. Fakat tek başına olmayı yaşayabilmek için kişinin tek başınalık becerilerini geliştirebilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin tam olarak ne olduğu konusunda çok sınırlı sayıda araştırma yürütülmüştür (Thomas, 2017). Fakat araştırmacılar bu becerilerin sosyal becerilerle birlikte okullarda ele alınması ve geliştirilmesi gereken bir yaşam becerisi alanı olduğunu vurgulamaktadır (Galanaki, 2004; Thomas, 2017). Tek başına olma becerilerinden son 40 yıl içerisinde farklı araştırmacılar tarafından bahsedilmiştir (Byrnes, 1983; Galanaki, 2005; Rubenstein ve Shaver, 1982; Senechal, 2012). Bu çalışmalarda her ne kadar becerilerden bahsedilse de bu becerilerin içeriği tam olarak belirtilmemiştir. Eğitim konusunda da benzer bir şekilde bu becerilerin geliştirilmesinin önemi vurgulansa da hangi becerilerin olduğu somutlaştırılmamıştır. Thomas (2017) ise yaptığı araştırmasında tek başınalık becerilerinin iki kategori altında dörderli toplamda sekiz bileşenden oluştuğunu bulmuştur. İlk kategori kişinin kendisiyle iletişim kurmasıdır. Bu kategori altında

yatan dört tek başına olma becerisi; tek başına yapılan etkinliklerden keyif alabilme, tek başınalık zamanlarında duygularını düzenleyebilme, içebakış, tek başınalığa girebilmek için içsel işaretlerin farkında olabilme ve bunları önemseme. Diğer kategori alanı proaktif yaklaşımdır ve bunun altında şu dört beceri yer almaktadır: Tek başına kalabilmek için zamanı biçimlendirmek, tek başına kalabilmek için yakın çevreden kişilerle olan ilişkileri düzenlemek, tek başınalık zamanında zamanın nasıl geçtiğinin farkında olabilmek, sosyalleşme ile tek başına olabilme ihtiyacı arasındaki dengeyi kurabilmek. Belirtilen tek başınalık becerileri yetişkin insanlar üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu beceriler çocuklarda farklılaşabilir. Bu noktada tek başına olmanın kendini keşif yönünün tecrübe edilebilmesi için çocukların yeterince bilişsel kapasiteye sahip olmadığı söylenebilir fakat bu görüş araştırma sonuçlarıncı desteklenmemiştir ve çocuklar da tek başına olma becerilerinin farklı yönlerini deneyimlemektedir (Thomas, 2017). Chan (2016) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin tek başına olma becerilerine sosyal beceriler gibi yaşam becerileri kapsamında baktıklarını ve çocuk gelişimi, öz farkındalık ve sosyal farkındalık için gerekli gördüklerini ortaya koymuştur. Tek başına olmadan yapıcı bir şekilde yararlanma becerisinden yoksun bireylerse, bu zamanlarında aşırı şekilde teknolojik aletlere ve sosyal medyaya yönelmektedirler (Long ve Averill, 2003). Bu etkinlikler kısa vadede insanların rahatlamasını ve stres atmasını sağlasa da uzun vadede tek başınalığın temel yönü olan kendini irdeleme becerilerinden eksik olduğu için depresif ve yalnız hissettirebilmektedir (Thomas, 2017). Bu açıdan yaklaşıldığında tek başına olma becerisinin çocuklara kazandırılmasının ekran veya teknoloji bağımlılığının azaltılmasında da rol oynayabileceği söylenebilir.

Tek başına olma becerilerinin yetişkinlikte ve çocuklukta önemi vurgulansa da, becerilerin gelişmesi konusu zorlayıcı ve zaman alıcı bir süreç olabilir. Thomas (2017) tek başına olma sürecinin özellikle başlangıcında ortaya çıkabilen olumsuz duygularla yüzleşmenin ve bu duyguları düzenleyip çözümleyebilmenin önemini belirtmektedir. Tek başınalığı verimli bir şekilde yaşayan kişiler dahi bu süreçte hem zorlayıcı hem de olumlu duygular hissettiklerini fakat zorlayıcı duyguların farkında olup duygu düzenleme becerilerini kullanarak bunların üstesinden gelebildiklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple ortaya çıkan bu zorlayıcı duygular onların tek başınalık yaşamasında cesaretlerini kırmamakta ya da onları korkutmamaktadır. Larson (1990) da çalışmasında, tek başınalığın ilk aşamasında düşük duygusal modun kendisini gösterebildiğini fakat sonrasında bu duygu

durumunun değişip tek başına olunmayan zamanlarda hissedilen duygulardan daha fazla doyum veren bir hale dönüştüğünü bulmuştur. Görüldüğü üzere bu beceriler birçok açıdan kişinin psikolojik gelişimi için faydalı olsa da kazanılması üstüne düşme ve çaba isteyebilmektedir. Üzerine düşüldüğünde ve gerekli eğitim sunulduğunda öğrenciler de bu becerilerini geliştirebilirler. Tek başınalık becerileri herkes tarafından ulaşılabilir ve deneyimlenebilir becerilerdir. Fakat kültürün tek başına olma kavramına verdiği değer doğrultusunda uygulaması ve kazanımı daha hızlı veya yavaş olabilir. Çevrenin ve ailenin tek başına zaman geçirmeye yönelik bakış açısı bireyin bu zamanlarda ne derece kaliteli vakit geçirebileceğini ve becerileri ne derece olgunlaştırabileceğini etkilemektedir (Erpay, 2022; Thomas, 2017). Dolayısıyla, kültür ve diğer faktörler tek başına olma becerilerinin okulda veya eğitimle kazanılabilmesiyle ilişkilidir.

Eğitim kurumlarında veya sosyal hayatta çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik birçok araştırma ve eser olmasına rağmen, çocuklar için önemi birçok yönden ortaya konulan tek başına olma kavramının daha nitelikli yaşanmasını sağlayan tek başına olma becerilerinin çocuklarda nasıl geliştirilebileceği konusu büyük oranda ihmal edilmiştir (Lees, 2021). Sınırlı çalışmalardan biri olan Galanaki'nin (2005) çalışmasında, araştırmacı bu becerilerin okullarda nasıl ele alınabileceğini açıklamıştır. Öncelikle önemli olan eğitim vericilerin tek olma durumuna bakış açısını değiştirmektir. Eğiticiler yalnızlığı sadece olumsuz bir durum olarak değerlendirip öğrencileri bununla damgalama hatasına düşmemelidirler. Bazı çocukların tek olma durumundan keyif alabileceklerinin ve bununla mutlu olduklarının, bir sorunlarının olmadığını farkında olmalıdırlar. Eğiticilerin bile sahip olabilecekleri “Çocuk yalnız olmamalı, devamlı bir arkadaş ortamında bulunmalı, popüler olmalı, bir çocuk diğerleriyle birlikte değilse mutlaka onda istenmedik bir sıkıntı vardır, eğitimin ana amacı çocuğu sosyalleştirmektir, tek başına olan çocuk kesin bir şekilde kendisini yalnız ve kötü hisseder” gibi önyargıları ele alınmalı ve değiştirilmelidir. Ayrıca eğiticiler de kendi tek olma deneyimlerinden kaçınmamalı, bu deneyimi daha olumlu yaşayabilmeyi öğrenmelidirler. İkinci olarak ele alınması gereken, çocukların tek olma durumuna yükledikleri anlamları keşfetmek, anlamak ve onların bunu göstermelerine izin vermektir. Şiir, düz yazı, drama, müzik, oyun gibi birçok farklı yöntemle çocukların kendi tek başınalık deneyimlerine ne anlamlar yükledikleri ve ne düzeyde tek başınalığı yaşayabildikleri belirlenmelidir. Bunun devamında ise çocukların bu tek başınalık yaşantılarına ve mahremiyetlerine saygılı olunmalı ve bundan dolayı çocuklar

kınanmamalı ve yargılanmamalıdır. Önemli olan bir diğer nokta, çocukların tek başınalıkta neler yaptığının tespit edilmesi, tek başınalığı daha olumsuz yaşayan çocukların bu yaşantılarında onlara yardımcı olabilecek etkinliklerin veya durumların çocuklarla işbirliği içinde üretilmeye çalışılmasıdır. Okullarda tek başınalık ve sakinleşme için boş zaman dilimlerinin oluşturulabilmesi de önemlidir. Birçok çocuk okullarda aşırı bilgi yüklenmesi, aşırı etkinlik bazlı günler sonucunda kendisini geri çekmenin yollarını aramakta, en kötü durumda okulu bile bırakabilmektedir (Galanaki, 2005). Bunun olmasını önlemek ve çocukların tekrardan verimli bilgi elde edebilmesi ve olumlu iletişimler sürdürebilmesi için okul zamanlarında dahi onlara tek başına rahatlayabilecekleri, stres ve gerginliklerini atabilecekleri zaman dilimleri oluşturulmalıdır. Ayrıca okullarda tek başınalık saatleri oluşturulmalı ve bu saatlerde çocukların kendilerini anlamalarına, keşfetmelerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu etkinlikler öğretmenin çocukları kendileri hakkında düşünmeye zorlayan sorularından veya çocukların problem çözme, hayal kurma ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşabilir. Tek başınalık etkinlikleri aracılığıyla ve çocukların bu konuda bilinçlendirilmesiyle, onların tek başınalığa daha toleranslı yaklaşması ve sosyallığın yanı sıra bu yaşantıyla da eğlenebileceklerinin, kaliteli zaman geçirebileceklerinin farkına vardırılması gerekmektedir. Rahatlama etkinlikleri de bu tek başınalık saatlerinde öğretmenler tarafından çocuklara uygulanabilir. Bu sayede çocuklar o günün stresinden ve yükünden bir derece uzaklaşabilir ve duygularını daha etkili düzenleyebilir. Tek başınalık saatleri içinde sınıf ortamında huzur ve sakinlik sağlayarak sınıftaki uyum atmosferinin oluşturulması sağlanabilir (Galanaki, 2005). Senechal'e (2012) göre de çocuklara tek başınalığın öğretilmesinin en önemli yolu pratik yapmaktan geçmektedir. Pratik yapma çocukların tek başınalıklarında neler yaptıklarını fark etmelerini ve nasıl kendi başına kalırsa daha verimli bir zaman geçirilebileceğini öğretme yöntemidir. Öğretmenler tek başına olma uygulamaları aracılığıyla ve kendileri de rol model olarak tek başınalığın nasıl verimli bir süreç olabildiğini öğrencilere gösterebilirler. Tek başınalık böylece öğrenciler için maskelerin olmadığı gerçekliğin daha net şekilde görülebildiği bir zaman dilimine dönüşebilir. Tek başınalık öğrenmeyi ve başarıyı yükselten bir başka yöntem ve çeşitlilik olarak da görülebilir. Yazılı ve görsel sanatların birleşimiyle oluşan tek başınalık yaşantıları çocuk gelişimi için önemli olacaktır (Chan, 2016).

Byrnes (1983) okullarda çocuklarla yapılabilecek tek başınalık uygulamalarının ve etkinliklerinin neler olabileceği konusuna vurgu yapmaktadır. İlk olarak önemli



olan tek başınalık saatlerini eğitim programlarına koymaktır. Bu saatler tek başınalığın yaşanmasına imkan tanır. Daha sonrasında bu saatler içerisinde bazı amaçlara yönelik etkinlikler yürütülebilir. Bu amaçlar; zihni ve bedeni rahatlatıp stres ve kaygıyı azaltmaya, kendi duygu, düşünce ve davranışlarını keşfetmeye, yaratıcı ve yeni vizyonlar sağlamaya yönelik düşünmeye, tek başınalığı kabul edebilmeye ve tek başınalıkla yalnızlık arasındaki farkları kavrayabilmeye yönelik olabilir. Öğrenciler zihinlerini boşaltarak rahatlamak ve iç keşif yapabilmek için tek başınalıktan yararlanabilirler. Fakat bunun için olması gereken ön koşullar, tek başınalık ve yalnızlık arasındaki farkı anlayabilmek ve tek başına olmanın başlangıçta yaşadığı kaygılı süreci aşabilme becerisine sahip olmaktır. Öğretmenleri tarafından bu konuda bilinçlendirilmiş bireyler devamında tek başınalığın yaratıcılık ve özgürlük boyutlarını deneyimleyebilirler (Byrnes, 1983; Thomas, 2017).

Bazı çalışmalar ise, eğitimcilerin ve öğrencilerin tek başına olma yaşantısı hakkında bilinçlenmelerinin yanında, fiziki olarak da okul ortamının tek başınalık yaşantısına imkan tanınması gerektiğini vurgulamaktadır (Stern, 2013). Bunun için koridorlarda rahat ve öğrencilerin kendileriyle zaman geçirebilecekleri oturma veya okuma alanları oluşturulabilir. Ayrıca öğrencilerin okuldaki görev ve sorumlulukları konusunda kendileriyle zaman geçirdikleri, kendi içsel süreçlerine eğilebildikleri ve sosyal etkileşimden doğabilecek yorgunluklarını atabildikleri tek başınalık odaları oluşturulabilir. Bu odalarda ayrıca yapılandırılmış tek başınalık oyunları veya egzersizleri ile öğrencilerin kendilerini aydınlatmaları ve anlamaları sağlanabilir. Odalarda sosyal iletişim kurmadan nasıl verimli vakit geçirilebileceği konusunda öğretmenler bilgi sahibi olmalıdır. Öncelikle öğretmenler öğrencilerin tek başınalığa okulun herhangi bir yerinde zaman geçirmelerini kaçınılmaz şekilde yalnızlık olarak görmemelidir. Burada önemli olan öğrencilerin fiziki olarak kendileriyle kalabildikleri yerlerde ne tür etkinlikler yaptıkları ve kendilerini nasıl hissettikleri konusunda öğretmenlerin farkındalığı ve işlevsiz olması durumunda müdahalede bulunmasıdır. Aksi durumda öğrencinin verimli bir tek başınalık zamanını yanlış şekilde bozabilir (Stern, 2013).

Sonuç olarak, öncelikle eğitimcilerin kendi tek başına olma yaşantıları konularında bilinçlenmeleri, sonrasında öğrencilerin bu yaşantıyı keşfetmelerine destek olmaları önemlidir. Ayrıca araştırmalar ortak şekilde tek başına olma becerilerinin okul dönemi çocuklarında da son derece önemli beceriler olduğunu vurgulamakta, bu becerilerin geliştirilmesinde planlanmış ve iyi organize edilmiş

uygulamaların önemine dikkat çekmektedir. Belirtilen bu konuları başarabilmek içinse okul personeline bazı sorumluluklar düşmektedir.

### **Eğiticilere ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Görevler**

Çocukların ve ergenlerin sadece acı ve depresif duygular dolu yalnızlığı değil, yaratıcı ve özgür hissettikleri tek başınalığı da yaşadıkları birçok ruh sağlığı uzmanı tarafından ifade edilmektedir (Galanaki, 2005). Fakat kişilerin yaşamındaki önemli rolüne rağmen kavramın yeteri kadar bilim dünyası tarafından ele alınmaması konusunda da bazı araştırmacılar endişelerini dile getirmektedir (Coplan vd., 2004; Stern, 2013). Buna paralel olarak, kavramın okullarda çocukların iyi oluşu ve psikolojik gelişimi için nasıl kullanılacağı da sınırlı şekilde ortaya konulmuştur. Kavramın daha fazla bilinmesi ve çocuklara birçok yönden yararlar sunan bu olgunun onlar tarafından daha verimli şekilde deneyimlenebilmesi için eğiticilere de görevler düşmektedir.

Bir öğrencinin tek başına olmanın faydalarından yararlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin tek başına olma olgusunu bilmesi, anlayabilmesi, yalnızlıktan ve ilişkili diğer değişkenlerden (utangaçlık, dışlanma, sosyal kaygı gibi) farkını görebilmesi, tek başınalığı takdir edebilmesi gerekmektedir. Öğretmenler diğerlerinin yanında bile bir çocuğun tek başına olabileceği becerilerini geliştirebileceklerinin farkında olmalı, bunu nasıl yapabileceklerinin yöntemlerini düşünmelidir. Eğitimcilerin çocukların tek başınalık deneyimini anlayabilecek açıklık ve canlılıkta olması, tarafsız bakış açısını koruyabilmesi ve çocukların rahat bir şekilde kendilerini açabilecekleri güvenini onlara verebilmesi gerekmektedir. Bu şekilde okul ortamında öğrenciler kendi tek başınalık süreçlerini keşfedebilirler, deneyimleyebilirler ve daha verimli hale getirebilirler (Chan, 2016; Galanaki, 2005). Diğer önemli bir konu, tek başınalık ile ilişki içinde olmanın dengesinin sağlanabilmesi noktasında öğrencilerin bilinçlendirilmesidir (Bunkers, 2008; Nance ve Mays, 2013). Diğerleriyle kurulan ilişkiler sağlıklı ve doyurucu olduğunda tek başına geçirilen zaman da verimlileşmektedir. Aksi durumdaysa tek başına geçirilen zamanda kişilerin aklında sosyal etkileşimdeki problemlerin olması sebebiyle bu zamanın kalitesi düşmektedir (Erpay, 2022). Bu noktada da eğitimciler önemli bir görev düşmektedir. Eğitimciler öğrencileri tek başınalığın da ilişki içinde olmak kadar önemli olduğu, tek başınalığın her zaman kötü bir yalnızlık şeklinde yaşanmadığı, bu ikisini dengeli bir şekilde yaşamasının iyi oluşu ve sağlamlığı artırdığı, tek başına olma aracılığıyla kendi iç dünyaları ile iletişime geçebilecekleri ve bununla birlikte sosyal bir birey de

olabilecekleri (Chan, 2016; Nance ve Mays, 2013) konularında bilgilendirmelidir. Alanyazında tek başınalığın öğrencilerin başarı düzeyleri ve yaratıcılıkları üzerine de olumlu etkisinin bulunmasıyla birlikte, öğretmenler sınıf ortamında başarıyı arttırmak için bu kavramdan yararlanabilirler (Chan, 2016). Bu noktada özellikle bir önceki başlıkta belirtilen tek başına olma saatlerine değer verilmesi ve burada yapılandırılmış etkinliklerin okul psikolojik danışmanları ve eğitimciler tarafından doğru şekilde oluşturulması önemlidir. Bu uygulamalar çocukların tek başınalığa yönelik kötümser veya çekimser bakış açısını kırarak ve onların keyif alabileceği aynı zamanda kendileri zenginleştirebilecekleri içeriklerden oluşmalıdır. Onların günlük kaygı ve streslerinden uzaklaşmalarına ve sosyal iletişim öncesinde yenilenmelerine imkan tanımalıdır (Galanaki, 2005). Bu uygulamalar ayrıca farklı okul dönemindeki çocukların gelişim dönemlerine uygun hale getirilerek kullanılmalıdır. Örneğin; henüz sekiz yaşındaki bir ilkökul öğrencisinin tek başına olmayı kavraması ortaokul öğrencisi düzeyinde olmayacaktır. Bu dönemde tek başına olmanın kendini keşfetme ve derinleşme yönünü ortaya çıkarmak daha zor olabilir. Tek başına olma çocuklar tarafından özellikle yedi yaşından itibaren anlaşılabilen, diğer kavramlardan ayrıştırılabilmektedir. Bu anlayış ve farkındalık orta çocukluğa doğru artarak devam etmektedir (Galanaki, 2005). Bu nedenle özellikle ilkökul döneminde okul psikolojik danışmanları ve eğitimciler öğrencilerde tek başına olma değişkeninin fark edilmesi, yakın ama olumsuz yaşantılardan farklılaştırılması ve bu sayede öğrencilerin tek başınalığın potansiyel faydalarını görebilmeleri üzerine çalışabilir. Devamında bu dönemdeki öğrenciler için daha çok tek başına olmanın hoşça zaman geçirme, rahatlama ve özgür hissetme boyutlarına ağırlık veren uygulamalar tasarlanabilir. Ortaokul dönemi ise sosyal normların ve baskının arttığı, diğerleriyle iletişim kurmanın önem kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde tek başınalık çocuklar tarafından daha olumsuz görülmeye ve yaşanmaya meyillidir (Coplan vd., 2019). Fakat özellikle okul psikolojik danışmanları tarafından tek başına olmanın da sosyallik gibi olumlu ve verimli bir yaşantı olduğu konusunda bilinçlendirilen öğrenciler bu yaşantıyı da sosyallik gibi olumlu karşılayabilirler. Bu dönemde çocukların sosyallik yaşarken tek başına olmaya da belirli derece önem verebilmesi ve bu ikisini kendi kişiliği doğrultusunda dengeleyebilmesi üzerinde durulabilir. Ortaöğretim döneminde ise öğrenciler kimliklerini, iç dünyalarını keşfetme ve sorgulama döneminden geçerler. Bu dönem ayrıca aile ve sosyal baskının ortaokula göre daha az hissedildiği bir dönemdir (Coplan vd., 2019). Bu nedenlerle bu dönemlerdeki ergenlerde tek başına olmanın kendini keşfetme, problem çözme, kendini zenginleştirme, aydınlanma gibi boyutlarına daha çok

ağırlık verilebilir. Tek başına olma saatleri veya uygulamaları bu noktaları göz önünde bulundurabilir. Bu örneklerde belirtildiği gibi, tek başınalığın hangi boyutuna daha çok önem verileceği öğrencinin gelişim dönemine ve bireyselliğine göre uyarlanabilir.

Eğitmcilerin tek başına olmadan yararlanabilmesi ve bunu çocuklara da öğretebilmesi için bir takım düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin tek başınalık konusunda bilinçlenmeleri ve farkındalık kazanmaları için profesyonel çalıştayların oluşturulması ve eğitimler sunulması gerekmektedir (Chan, 2016). Tek başına olma konusunda uzman bilim insanları veya okul psikolojik danışmanları tarafından hazırlanan eğitimler aracılığıyla öğretmenler kavramın yapısı ve nasıl çocuklarda işlevsel olabileceği konularında bilgi sahibi olabilirler. Sınıfta veya okul ortamında tek zaman geçirmek isteyen bir öğrenciye daha anlayışla ve bilinçli şekilde yaklaşabilirler. Bu sayede, yalnızlık yaşayan bir öğrencinin bu yaşantısını nelerin etkilediğini, hangi problemlerle değişkenler ile beraber gittiği için yalnızlığın oluştuğunu, nelere daha çok ağırlık verilirse yalnızlığın daha çok tek başınalığa dönüşebileceğini daha net şekilde görebilirler. Bu noktada da çocuklarda tek başına olma sosyal geri çekilme, yalnızlık, utangaçlık, dışlanma gibi konularda uzman kişilerin okullardaki eğitimcilere yönelik sunacakları eğitimlerin önemi dikkati çekmektedir.

Tek başına olmanın çocuklar tarafından verimli şekilde yaşanması için ailenin de rolü önemlidir. Çocuklar anne babanın tek başınalığı yaşama biçiminden etkilenip onları rol model alabilmektedir. Ailenin tek başına olmaya yönelik nasıl bir kültürü olduğu çocuğun da tek başınalığı yaşama kalitesini etkilemektedir (Erpay, 2022). Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının aileleri tek başına olmanın nasıl bir kavram olduğu, nasıl daha verimli yaşanabileceği konusunda bilgilendirmeleri önemlidir. Anne babalar kendi tek başına olma yaşantıları hakkında bilinçlendiklerinde ve bu zaman dilimini daha verimli deneyimleyebildiklerinde çocuklar da bundan olumlu şekilde etkilenecektir. Okul ortamında tek başına olmanın potansiyelini anlayan ve bunu uygulamaya geçiren bir öğrencinin, bu konudaki gelişiminin devamı için ailelerin de bu konuda bilinçlenmeleri ve çocuklarının gelişmelerini okul dışında desteklemeleri önemlidir.

Sonuç olarak, tek başınalığın okullarda kullanımında eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitimcilerin kendilerinin öncelikle bilinçlenmeleri ön koşul olarak dikkati çekmektedir. Sonrasında ise öğrencilerin bireyselliğine

değer vererek onların tek başınalık yaşantılarını anlamaya çalışmaları önemlidir. Ancak bu şekilde iyi tasarlanmış uygulamalar ve etkinlikler geliştirilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Tek başına olma okullarda çocukların farklı gelişim alanları için kullanılabilir, sosyalleşme kadar kıymetli bir durumdur. Alanyazında ihmal edilmiş olmasıyla birlikte eğitimde kullanımı da son derece sınırlı şekilde ele alınmıştır. Fakat yapılan çalışmalar eğitimdeki sunabileceği imkanları ortaya koymaktadır. Okul programları içerisine entegre edilebilecek tek başına olma saatleri ve uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin bu kavram hakkında daha fazla bilinçlenmeleri ve daha işlevsel şekilde bu zamanı deneyimlemeleri mümkündür. Bu sayede öğrenciler kendilerini birçok açıdan zenginleştirebilirler ve yaratıcılıkları ile potansiyellerini ortaya koyabilirler.

Eğitimde tek başınalık konusunun ele alınması kurumsal (sınırlı zaman ve maddi koşullar gibi) ve eğitimcilerin farkındalığı yönünden (tek başına olma hakkında bilinçli olmama, kavramı diğer kavramlarla bir tutma gibi) zorlayıcı engellerle karşılaşacak olsa da, tek başınalığın öğrenciler için uzun dönemdeki faydaları ve gelişimi için katkıları unutulmamalıdır. Tek başınalığın yaşanmasının çocukların sosyalleşmesini engelleyeceği veya onlara zarar verebileceği düşünülmemelidir, aksine okulların çocukların tek başına olma becerilerini geliştirmesinde ideal ortamı sağlayabilecek kurumlar olduğunun farkında olunmalıdır (Galanaki, 2005). Bu noktada özellikle okul psikolojik danışmanlarının tek başına olma kavramı konusunda farkındalık sahibi olması, kendi tek başınalığını tanıması, devamında öğrencilerinin tek başınalık yaşantılarını anlayabilmesi önemlidir. Sonrasında ise tek başınalığı işlevsel şekilde kullanmayı amaçlayan uygulamaları oluşturması çocukların bu kavramı kullanması için büyük bir adım olacaktır. Okuldaki uygulamaların dışında okul psikolojik danışmanlarının ve öğretmenlerin aileleri kendilerinin ve çocuklarının tek başınalık yaşantısı konusunda bilinçlendirmesinin önemini hatırlatmakta yarar vardır. Okul ortamında sunulan eğitim ve alıştırmalar evde de desteklenirse, aile tarafından da anlaşılırsa daha etkili olabilir.

Tek başına olmanın okullarda kullanılması konusunda önemli bir konu da kültürdür. Araştırmalar özellikle son dönemde tek başına olma kavramının yapısının kültürden, kültürün bu kavrama bakış açısından doğrudan

etkilenebileceğini belirtmektedir. Önemli olansa hangi kültürde hangi bakış açısının kavramın yaşanışını nasıl farklılaştırdığını ortaya koyabilmektir. Bazı araştırmalar tek başına olmanın doğu ülkelerinde batı ülkelerine göre daha olumsuz bir şekilde deneyimlendiğini ortaya koymuştur (Daly, 2019). Fakat diğer araştırmalar kültürün tamamının tek başına olmaya bakışını genellemenin yanlış bir tutum olduğunu, bunun yerine bireylerin tek başına olmasını yaşamasında kültürün etkisini daha net şekilde ortaya koymanın önemli olduğunu belirtmektedir (Coplan vd., 2021). Türkiye için bakıldığında da özellikle okulun bulunduğu çevre ve etkilendiği kültürün tek başına olma kavramına bakış açısı okullarda yürütülebilecek uygulamalar veya planlamalar öncesinde hesaba katılmalıdır. Okulun bulunduğu çevre tek başına olma yaşantısına olumsuz ve istenmeyen bir deneyim olarak bakabilir. Böyle bir durumda her ne kadar okuldaki öğretmenler bu konuda bilinçli olsa da öğrenci okul dışı çevresi tarafından anlaşılabilir. Bu noktada okulun paydaşlarının, özellikle ailelerin kavram konusunda bilinçlendirilmesinin ne derece kritik olduğu yeniden ortaya çıkmaktadır. Özet olarak, kavramın okullarda ele alınmasında kültürün olası etkileri de hesaba katılmalıdır.

Öneriler kısmında, tek başına olma becerilerinin deneysel olarak etkililiğinin anlaşılması için hem önceden kuramsal olarak belirlenmiş bilgilerin ışığında hem de yetişkinlerde belirlenen beceriler doğrultusunda sosyal beceri geliştirme programları gibi tek başınalık becerileri geliştirme programları hazırlanarak çocuklara uygulanabilir. Devamında bu uygulamaların çıktısı çocukların duygu düzenleme, odaklanabilme, kendini keşfetme, iyi oluş durumları ile karşılaştırılabilir (Thomas, 2017). Bu şekilde kuramsal olarak belirtilen alanyazın birçok farklı deneysel bulguyla doğrulanabilir ya da doğrulanmayabilir. Ayrıca tek başına olma becerileri geliştirme programları okul psikolojik danışmanları için de değerli içerikler olabilir. Psikolojik danışmanlar bu içerikler aracılığıyla yalnızlık, sosyal kaygı, dışlanma ve utangaçlık gibi problemlilik durumları yaşayan öğrencilerinin bu zamanlarını tek başınalığa dönüştürmelerinde onlara yardımcı olabilir. Bu programlar aracılığıyla öğrencilerin mevcut tek başına olma deneyimlerini daha da işlevsel hale getirmeleri sağlanabilir. Devamında ise, öğrenciler daha yaratıcı, özgür ve kendine güvenli şekilde yetişebilir.

Okullarda rehberlik programlarının farklı bölümlerine tek başına olmanın kullanımı ve faydalarıyla ilgili kısımlar ilave edilmesi de önerilmesi gereken diğer bir konudur. Sınıf rehberlik etkinliklerinin tek başına olma kavramını ihmal ettiği görülmektedir. Bu etkinliklere öğrencileri tek başına olma konusunda

bilinçlendiren ve nasıl daha verimli tek başına zaman geçirilebileceğine odaklanan bilgiler ve uygulamalar eklenebilir. Ayrıca rehberlik programları sonucunda ortaya çıkması beklenen kazanım alanlarına tek başınalıkla ilgili kısımlar eklenebilir. Çünkü öncesinde sunulduğu üzere, birçok kazanım alanı tek başına olmanın çocuklara sunduğu faydalarla örtüşmektedir.

Son olarak, okullarda tek başına olma kavramının kullanılmasıyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu noktada araştırmacılar ve eğitimciler ortak şekilde hareket ederek tek başına olmanın okullarda nasıl daha verimli ele alınabileceğine yönelik uygulamalar ve programlar gerçekleştirebilirler, sonrasında ise bunların etkililiği ortaya konularak var olan alanyazın geliştirilebilir ve somutlaştırılabilir. Kuramsal olarak okullarda çocukların gelişimi için birçok geliştirici yönü vurgulanan tek başına olmanın, bulgularla da daha yüksek derecede desteklenmesine ihtiyaç vardır.

**KAYNAKÇA**

- Akrivou, K., Bourantas, D., Mo, S. J., & Papalois, E. (2011). The sound of silence - A space for morality? The role of solitude for ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 102(1), 119–133. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0803-3>
- Balsys, A. (2011). *How to be alone: An exploration of activities in solitude and connections to processes of learning* [Unpublished master's thesis]. Queen's University.
- Borg, M. E., & Willoughby, T. (2022). Affinity for solitude and motivations for spending time alone among early and mid-adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 156–168. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01520-1>
- Buchholz, E. S., & Helbraun, E. (1999). A psychobiological developmental model for an "alonetime" need in infancy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 62(2), 143–158.
- Bunkers, S. S. (2008). The gifts of silence and solitude. *Nursing Science Quarterly*, 21(1), 22–25. <https://doi.org/10.1177/0894318407310756>
- Burger, J. M. (1995). Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 85–108. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1005>
- Byrnes, D. A. (1983). Life skills in solitude and silence in the school. *Education*, 104, 96–99.
- Cain, S. (2012). The power of introverts. TED: Ideas Worth Spreading.
- Chan, L. (2016). *Rethinking solitude in schools: How silence and solitude can benefit students and enhance creativity* [Unpublished master's thesis]. University of Toronto.
- Coplan, R. J., Bowker, J. C., & Nelson, L. J. (Eds.). (2021). *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (2<sup>th</sup> ed.). NJ: John Wiley & Sons.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Baldwin, D. (2019). Does it matter when we want to Be alone? Exploring developmental timing effects in the implications of unsociability. *New Ideas of Psychology*, 53, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.01.001>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Daly, O. (2019). *A longitudinal person-centered examination of affinity for aloneness among children and adolescents* [Unpublished master's thesis]. Brock University.
- Erpay, T. (2022). *Çocuklarda tek başına olma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erpay, T. (2017). *Tek başına olma ve tek başına olmayı tercih etmenin yalnızlık, yaşamda anlam ve utangaçlıkla ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Franzoi, S. L., & Brewer, L. C. (1984). The experience of self-awareness and its relation to level of self-consciousness: An experiential sampling study. *Journal of Research in Personality*, 18(4), 522–540. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(84\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0092-6566(84)90010-2)
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435–443. <https://doi.org/10.1080/01650250444000153>



- Galanaki, E. (2005). Solitude in the school: A neglected facet of children's development and education. *Childhood Education*, 81(3), 128–132. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522255>
- Galanaki, E. P., Mylonas, K., & Vogiatzoglou, P. S. (2015). Evaluating voluntary aloneness in childhood: Initial validation of the Children's Solitude Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(6), 688–700. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1071253>
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999). Relationships during adolescence: Constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22(1), 65–79. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0201>
- Gordon, M. (2022). Solitude and privacy: How technology is destroying our aloneness and why it matters. *Technology in Society*, 68, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101858>
- Hoffart, M. B. (1995). *Weaving the fabric of a life: A phenomenological inquiry of solitude experienced by school age children* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Colorado.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155–183. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(90\)90008-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(90)90008-R)
- Larson, R., & Lee, M. (1996). The capacity to be alone as a stress buffer. *Journal of Social Psychology*, 136(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/00224545.1996.9923024>
- Lay, J. C., Pauly, T., Graf, P., Biesanz, J. C., & Hoppmann, C. A. (2019). By myself and liking it? Predictors of distinct types of solitude experiences in daily life. *Journal of Personality*, 87(3), 633–647. <https://doi.org/10.1111/jopy.12421>
- Lees, H. E. (2021). Solitude and schooling. J. Stern, C. A. Sink, W. P. Ho, & M. Walejko (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Solitude, Silence and Loneliness* (pp. 34-46). London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350162181.0011>
- Long, C. R., & Averill, J. R. (2003). Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(1), 21–44. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00204>
- Long, C. R., Seburn, M., Averill, J. R., & More, T. A. (2003). Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(5), 578–583. <https://doi.org/10.1177/0146167203251535>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023a, 12 Mart). Rehberlik ve psikolojik danışma programı. Erişim adresi: <http://orgm.meb.gov.tr/www/2020-2021-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-programi/icerik/1413>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023b, 11 Mayıs). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. Erişim Adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_05/11153521\\_21.yy\\_becerileri\\_ve\\_degerlere\\_yonelik\\_arastirma\\_raporu.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf)

- Nance, W. Z., & Meys, M. (2013, March). *Exploring the role of time alone in modern culture*. Paper presented at the American Counseling Association Conference, Cincinnati, OH.
- Nguyen, T. T., Ryan R. M., & Deci. E. L. (2018). Solitude as an approach to affective self regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 92–106. <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>
- Rubenstein, C., & Shaver, P. R. (1982). The experience of loneliness. L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 206–223). New York: Wiley.
- Senechal, D. (2012). The practice of solitude. *American Educator*, 35(4), 169–187.
- Stern, J. (2013). Teaching solitude: Sustainability and the self, community and nature while alone. *Educational Research Journal*, 28(1/2), 163–181.
- Storr, A. (1988). *Solitude: A return to the self*. Ballantine Books.
- Ren, D., & Evans, A. M. (2020). Leaving the loners alone: Dispositional preference for solitude evokes ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1–15. <https://doi.org/10.1177/0146167220968612>
- Thomas, V. D. (2017). *How to be alone: An investigation of solitude skills* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California Santa Cruz.
- Wang, J. M., Rubin, K. H., Laursen, B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2013). Preference-for-solitude and adjustment difficulties in early and late adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 834–842. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.794700>
- Wang, Y. (2006). *Culture and solitude: Meaning and significance of being alone* [Unpublished master's thesis]. Massachusetts Amherst University.
- Wesselmann, E. D., Ren, D., & Williams, K. D. (2015). Motivations for responses to ostracism. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00040>
- Williams, L. (2017). *Understanding the potential of solitude* [Unpublished master's thesis]. City University of Seattle.
- Winnicott, D. W. (1958). The capacity to be alone. D. W. Winnicott (Ed.), *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 24–36). New York: International Universities Press.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. New York: International Universities Press.

## **Yazar Hakkında / About Author**

### **Yazar.**

**Tunahan Erpay.** (Yazışmadan sorumlu yazar), Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye. E-posta: [tunahanerpay2@gmail.com](mailto:tunahanerpay2@gmail.com)

(Bu çalışma, Güz 2022 tarihinde gerçekleştirilen Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)

### **Author.**

**Tunahan Erpay.** Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education Kilisli Muallim Rifat, Kilis, Türkiye. E-mail: [tunahanerpay2@gmail.com](mailto:tunahanerpay2@gmail.com)

(This study was presented as an oral presentation at the International Marmara Social Sciences Congress held on Autumn 2022.)

## **Çıkar Çatışması / Conflict of Interest**

Yazar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest was reported by the authors.

## **Fonlama / Funding**

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

No funding has been received.

## **ORCID**

*Tunahan Erpay*  <https://orcid.org/0000-0003-2662-464X>

## Extended Abstract

### The Use of Solitude in Schools

**Introduction:** This study explains how the concept of solitude can be used in schools for children's mental health and development. Solitude is the state of being away from social interactions and spending time with oneself. In this case, the person does not communicate with others face-to-face or online. Any communication interrupts the process of solitude (Burger, 1995; Larson, 1990). The concept of solitude is not the cause of some problems that are confused with it, such as loneliness, shyness, or social anxiety variables. On the contrary, solitude is usually experienced with internal and positive motivations (Long & Averill, 2003). For this reason, there are many studies in the literature about the benefits it provides to the individuals. Children and adolescents can benefit from this experience as much as adults (Borg & Willoughby, 2022; Chan, 2016). This situation has led to the idea that solitude can be used for child development in schools, and studies have been conducted on this topic.

**The Use of Solitude in Schools:** Although limited research has been conducted on the topic of solitude in schools, several important points stand out when examining the existing studies. The studies emphasize the importance of making educators and school counselors aware of this issue of solitude. First, teachers should be aware of their own solitude processes. They should be able to accept this phenomenon and know how to experience of solitude more productively. Next, teachers should try to understand students' experiences of solitude and be able to approach this phenomenon objectively (Chan, 2016; Galanaki, 2005). Subsequently, students should be made aware of solitude. The most important point that is emphasized is practice. Students can become aware of this concept through the hours of solitude and the proper exercises performed during these hours. These activities can enhance students' creativity, inner exploration, and peace of mind. It can help increase students' academic success by increasing their concentration. It can also help students reflect on their past problems and find new solutions to them (Byrnes, 1983; Lees, 2021; Senechal, 2012). Looking at the situation in Turkey, we find that solitude has no a place in counseling programs. This situation may result in students lacking knowledge of the concept and experiencing their own solitude negatively. It would be beneficial to include activities and services about how solitude is a structure and how it can be used effectively in counseling programs.

**Discussion & Conclusion:** Although it can be experienced rather negatively under certain conditions (Daly, 2019), solitude is generally considered an important and necessary experience in child development (Winnicott, 1965). For this reason, the concept can also be used in the psychological development of children in schools. The use of solitude in schools requires adjustments in school programs and curricula (Galanaki, 2005). In addition, it is important that teachers and school counselors have

correct information about the concept and can conduct applications for students with it. The literature also emphasizes having places and spaces in the school where students can be alone and providing physical facilities (Stern, 2013). If attention is paid to the aforementioned points, students can be enriched by this concept in the school environment. Although the use of solitude in school is theoretically emphasized in studies, the number of studies is limited. Experimental results and more detailed studies are needed.

## 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<sup>ID</sup>, Arif Özer<sup>ID</sup>

**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](mailto:buse.aras@postgrad.manchester.ac.uk),  
0000-0002-7734-2514

### Arif Özer

Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.  
E-posta: [arifozer@hacettepe.edu.tr](mailto:arifozer@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 arttırdığı 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.

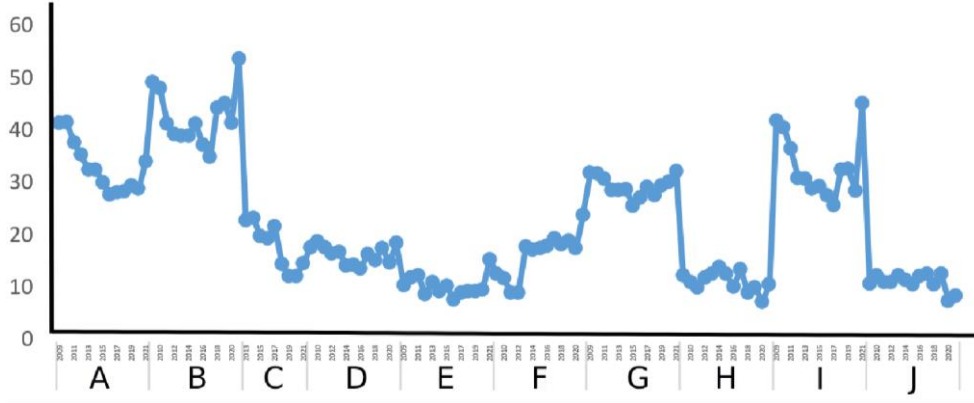
OEA'nın ilişkili olduğu olumsuz sonuçlardan bir diğeri ise suçluluk oranıyla ilgilidir. Hollanda'da mahkumların %27'sini okuldan erken ayrılan kişiler oluştururken (Ministry of Education, Culture and Science, 2010); İrlanda'da okuldan erken ayrılanların suça karışma oranları %46'dır (Smyth ve McCoy, 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 sınırlıklar 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).



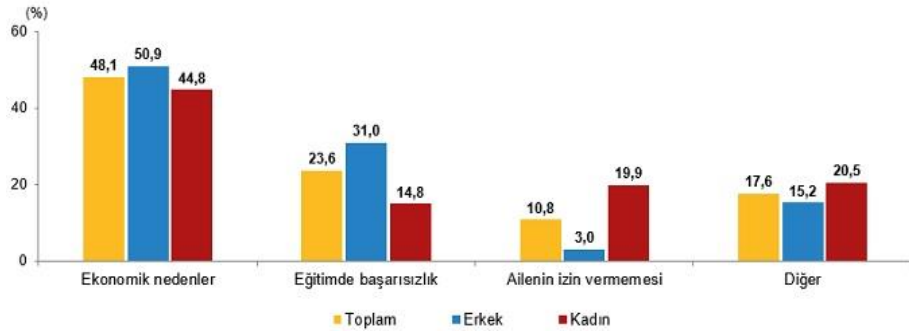
OEA'nın birden fazla risk faktörü tarafından yordandığı, bu faktörlerin bir öğrenciden diğerine farklılaştığı ve öğrencilerin de bu faktörlere farklı tepkiler verdikleri bilinmektedir (Bowers vd., 2013). Freeman ve Simonsen (2015) OEA'yla ilişkili bu risk faktörlerini durumsal ve değiştirilebilir olmak 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

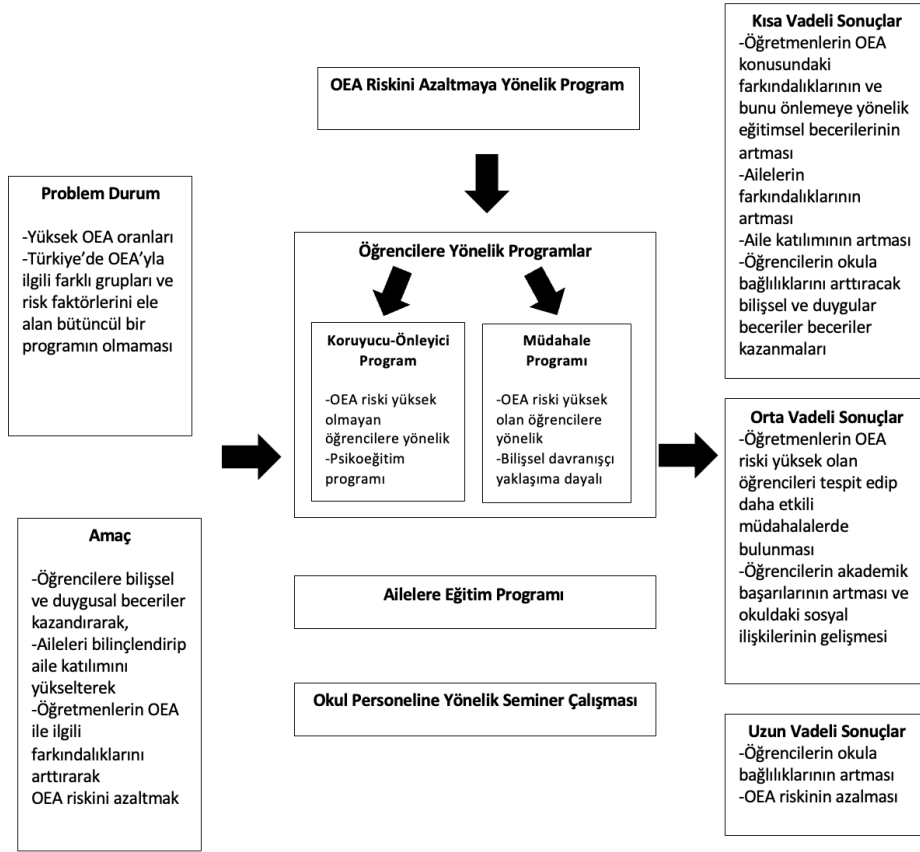
Finansal yardımlar OEA'yı azaltma konusunda bu risk faktörünün etkisini azaltması beklense de birden fazla risk faktörünün bir araya gelmesi OEA riskini yükseltmektedir. OEA riski sadece ekonomik sebeplerle ortaya çıkmadığı için

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 belirtileri göstermeyen 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.

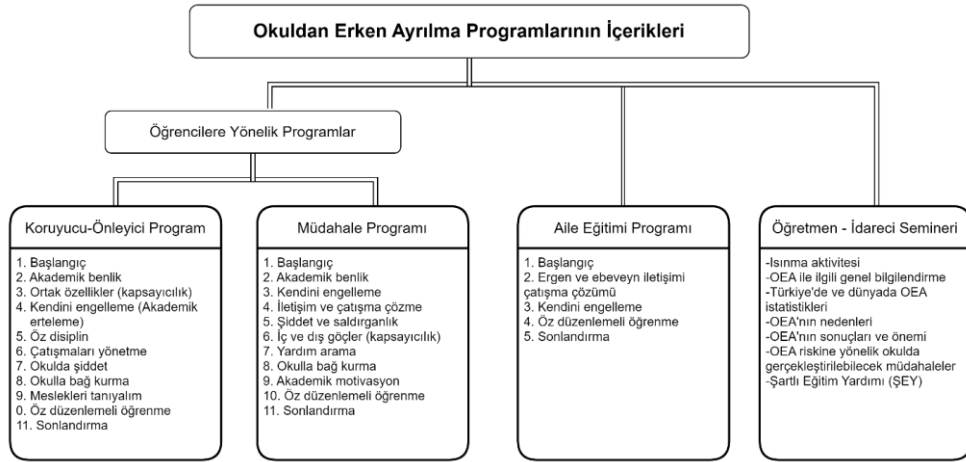


Şekil 3. Çalışmanın özeti

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 ertelemecilik 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**

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

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

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 koymasından 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 çözüme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve çocuklarının akademik becerilerinin geliştirilmesini sürecine aktif şekilde katılmalarını 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 çalıştaya katılan öğretmenler tarafından programın uygun olduğu değerlendirilmiştir. Programın pilot uygulamaları, MEB bünyesinde Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan çeşitli okullarda yürütölmektedir.

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](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](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](mailto: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](mailto:arifozer@hacettepe.edu.tr)

### Authors.

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

## Psikolojik Danışman Bakış Açısıyla Okul Terki

Perspective of Psychological Counselors about School Dropout

Salih Emiroğlu<sup>ID</sup>, Dilek Gençtanırım Kurt<sup>ID</sup>

**Öz.** Bu araştırma psikolojik danışmanların görev yaptıkları okullarda karşılaştıkları okul terki problemlerine dönük görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 16 erkek 12 kadın olmak üzere 28 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda risk faktörleri ve koruyucu faktörler ile ilgili tema ve kodlar belirlenmiştir. Risk faktörlerine ilişkin bireysel, okul kaynaklı, aile kaynaklı ve toplumsal olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Diğer problem durumu olan koruyucu faktörler okul kaynaklı ve aile kaynaklı olmak üzere iki tema ile açıklanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul terki, okul psikolojik danışmanı, ortaöğretim, risk faktörleri, koruyucu faktörler

**Abstract.** This study was conducted to investigate the opinions of psychological counselors about the problem of school dropout that they encounter in the schools where they work. The study was conducted in phenomenological design, one of the qualitative research designs. The sample of the study consists of 28 psychological counselors, 16 male and 12 female. The analysis was conducted using content analysis methods. As a result of the analysis, themes and codes related to risk factors and protective factors were identified. The risk factors were grouped under four main themes: individual, school-based, family-based, and social. For the protective factors, which represent the other problem situations, two themes were explained as school-based and family-based.

**Keywords:** School dropout, school counselor, high school, risk factors, protective factors

### Salih Emiroğlu

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.  
E-posta: [emiroglusalih1@gmail.com](mailto:emiroglusalih1@gmail.com),  
0000-0002-4677-2909

### Dilek Gençtanırım Kurt

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.  
E-posta: [dgenctanirim@ahievran.edu.tr](mailto:dgenctanirim@ahievran.edu.tr),  
0000-0002-3718-6158

Geliş/Received: 20 Mart 2023/20 March 2023

Düzeltilme/Revision: 16 Haziran 2023/16 June 2023

Kabul/Accepted: 29 Haziran 2023/29 June 2023



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

Tüm ğretim kademelerinde öğrencilerin, başladıkları programı başarı ile tamamlamaları beklenen ve istendik bir durumdur. Bununla birlikte okula erişimin kolaylaştığı günümüz koşullarında dahi her yıl binlerce ğrenci kayıtlı olduğu programı başarı ile tamamlamadan okulu terk etmektedir. Özellikle ortaöğretim kademesinde bu oran dikkat çekici şekilde yüksektir. Mahoney (2018) genelde ortaöğretim kademesinde özellikle ortaöğretimin ilk basamağında okul terkinin daha fazla görüldüğünü ifade etmektedir. Eğitim Değerlendirme Raporu'na (2021) göre, Türkiye'de okullaşma oranı lise düzeyinde diğer kademelere nazaran daha dşktir. Okula devam etmeyen bireylerin en fazla bulunduğu yaş aralığı olarak 14-17 belirtilmiştir. Her on öğrenciden biri liseye devam etmemektedir. Toplamda 500 bine yakın öğrencinin zorunlu olarak liseye devam etmesi gerektiği halde liseye devam etmediği grlmektedir.

Kişisel ve toplumsal sonuçları açısından önemli bir problem alanı olan okul terkine ilişkin literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır. Örneğin, McWhirter ve diğerleri (2004) tarafından okul terki, bireyin başladığı programı tamamlamadan veya öğrenim grdđđ okulu mezun olmadan/diploma almadan bırakması olarak ifade edilmektedir. Bir başka tanımda öğrencinin genellikle başarısızlık gibi olumsuz durumlar karşısında genel bir eğitim sertifikası veya diploma almadan okulu bırakması olarak belirtilmektedir (Dekkers ve Claassen, 2001). MEB e-okul sistemi ise okul terkinin çok değişkenli olarak ele almaktadır. E-okul verileri incelendiğinde “ortaöğretimde ikinci kez sınıf tekrarına kalan, öğrenimine açık liseye kayıtlı olarak devam eden, öğrenim hakkını kullanmayan, kendi isteği ile öğrenim dışına çıkan, yurt dışına çıkan ve vefat eden bütün öğrenciler” okul terki kapsamında değerlendirilmektedir (ğlmş vd., 2013). Dolayısıyla okul terki sıklıkla bir eğitim programını tamamlamadan ayrılmayı ya da yarıda bırakmayı ifade eden bir kavramdır.

Literatürde okul terkinin ele alan çeşitli teoriler yer almaktadır. Battin-Pearson ve diğerleri (2000) bu teorileri “Genel Uyumsuzluk Teorisi”, “Uyumsuz Grup yeliği Teorisi”, “Düşük Okul Sosyalleşme Teorisi”, “Zayıf Aile Sosyalleşme Teorisi” ve “Yapısal zellikler Teorisi” olarak beş başlık altında belirtmiştir. Genel uyumsuzluk teorisi; uyumsuz davranışların, okul terki problemiyle doğrudan ilişkili olduğunu savunmaktadır. Suç işleme, uyuşturucu kullanımı, erken cinsel deneyim, erken hamilelik gibi davranışların okul terkinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu davranışlar akademik yönelimle ilişkilidir. Uygunsuz davranışların artması ile düşen akademik başarının okul



terkinde etkili olduğu görülmektedir. Uyumsuz grup üyeliği teorisine göre, akranların ve akran gruplarının bireyin davranışı ve gelişimi üzerinde etkili olmasının yanı sıra akademik başarı üzerinde de belirleyici olduğunu ifade etmektedir (Battin-Pearson vd., 2000). Akran gruplarının okul terkinde de rol oynadığı görülmektedir (Evans vd., 1992). Buradan hareketle bu teori, uygun olmayan arkadaş grubunun okul terki probleminde temel belirleyici olduğunu düşük düzeyde akademik başarının uygun olmayan akran grubu ve okul terki konusunda aracılık ettiğini belirtmektedir. Düşük okul sosyalleşme teorisi, okul iklimi, okulun fiziksel özellikleri öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere karşı tutumlarının okul terkinde etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Zayıf aile sosyalleşme teorisi; bireyin gelişiminde temelden itibaren ailenin önemli bir faktör olduğunu olumsuz sosyal koşullardaki ailelere mensup bireylerin okul terkinde riskli bir konumda olduğunu belirtmektedir (Battin-Pearson vd., 2000). Ebeveynlerin boşanması, ebeveynlerin eğitim düzeyi, akademik beklentisi ve aile stresi gibi faktörlerin okul terkine neden olduğunu öne sürülmektedir (Fetler, 1989). Ayrıca sağlıklı sosyal koşullara sahip ailelere sahip olmayan bireylerin akademik anlamda yeterli başarıyı yakalayamadığını ve bunun sonucunda okul terkine neden olabileceğini ifade etmektedir. Okul terkinde demografik değişkenler de etkili olabilmektedir (Rumberger, 1987). Yapısal özellikler teorisi se bu demografik değişkenlerin yani cinsiyet, etnik köken sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin akademik başarı ile ilişkili faktörler olduğu ve bu faktörlerin okul terkinin yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir (Battin-Pearson vd., 2000). Teorilerde belirtilen tüm faktörlere akademik başarının aracılık ettiği belirtilmektedir.

Okul terki teorik açıklamalarda görüldüğü üzere farklı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Birbiri ile bağlantılı olarak öğrenci kaynaklı, aile kaynaklı, okul ve sosyal çevre kaynaklı olarak ortaya çıkabilmektedir. Okul terkine neden olan bireysel etmenlerin başında cinsiyet gelmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla okul terki yaşadıkları görülmektedir (Entwisle vd., 2004; Feric vd., 2010; Gençtanırım Kurt 2022; Oakland, 1992). Bireysel etmenlerden bir diğeri akademik başarıdır. Okul terki yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu ve okula bağlılıklarının yeterli olmadığı görülmektedir (Alexa ve Baciu, 2021; Chavez vd., 1989; Fetler, 1989; Lessard vd., 2010). Devamsızlık (Feric vd., 2010; Gençtanırım Kurt, 2022; Giano, 2022; Taş vd., 2013), sınıf tekrarı (Gençtanırım Kurt, 2022; Taş vd., 2013), antisosyal davranışlar sergileme (Gençtanırım Kurt, 2022; Özer vd., 2011; Zorbaz ve Özer,

2020), okul dışında bir işte alışma (Genętanırım Kurt, 2022; Zorbaz ve zer 2020), yaşca büyük olma (Genętanırım Kurt, 2022) ve madde kullanımı (zer vd., 2011) gibi etmenler okul terkinde gözlenen diğer bireysel faktörlerdir. Ek olarak psikolojik rahatsızlık gösteren bireylerin diğer akranlarına oranla daha fazla risk altında bulunduğu belirtilmektedir (Parviainen vd., 2020).

Okul terki aile kaynaklı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve ailenin eğitime katılım düzeyi okul terkinde belirleyici olabilmektedir. Ailenin düşük gelir düzeyi ve ebeveynlerin düşük çalışma standartları okul terki olasılığını artırmaktadır (Genętanırım Kurt, 2022; Oakland, 1992). Bunun yanı sıra, okulu terk eden bireylerin ebeveynlerinin eğitim sürecine daha az katılım sağladıkları ve bireyin akademik yaşantılarına daha az ilgi gösterdikleri grlmektedir (Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009; Fetler 1989; Genętanırım Kurt, 2022; Zorbaz ve zer, 2020). Okul terki bireysel ve aile kaynaklı ortaya çıkabildiği gibi okul kaynaklı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Öğretmen ğrenci ilişkisi (Conteras vd., 2022; Genętanırım Kurt, 2022; şimşek, 2011) ve öğrencilerin kendi aralarındaki olumsuz ilişkiler (Conteras vd., 2022) kaynak olabilmektedir.

Bireysel ve toplumsal düzeyde çeşitli faktörlerle açıklanan okul terki aynı zamanda bireysel ve toplumsal olarak bir takım olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Okulu terk eden bireylerin psikososyal olarak zorluklar yaşadıkları grlmektedir. Kwon (2020) tarafından okul terkinin bireylerde damgalanma, kaygı ve depresif belirtilerle sonuçlandığı belirtilmektedir. Yine okul terkinin toplumsal ve ekonomik olarak da önemli olumsuz sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir (Karapür ve Gökgöz 2017; ğlmş vd., 2013). Okulu bırakan gençlerde yüksek işsizlik, düşük gelir düzeyi, sağlık sorunları ve suçlu davranışlar gibi toplumsal açıdan da olumsuzluklar içeren sonuçlar grlmektedir (Alpsaguh 2000; Archambault vd., 2009; Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009; McCaul vd.,1992; Nattinger, 2011; Ramsdal ve Wynn, 2022; Ramsdal vd., 2018; Rumberger ve Lim, 2008). Okul terk eden bireyler daha zor iş bulmakta ve buldukları işlerde daha fazla çalışmalarına rağmen daha az ücret almaktadırlar (Speer, 2016). McCaul ve diğerleri (1992) okulu bırakan erkek öğrencilerin alkol kullanım oranlarının daha yüksek olduğunu, işsizlik oranlarının daha fazla olduğunu siyasi süreçlere katılımın arttığını, normlardan ve kültürel değerlerden uzaklaşmaya katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca intihara teşebbüs gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına katkıda bulunabilmektedir (Ramsdal ve Wynn, 2022).

Okul terki, okula ulaşma imkanlarının daha kolay olduğu günümüz dünyasında düşüş eğiliminde olmasına rağmen yaşanmaya devam etmektedir. Avrupa Birliği ülkeleri, Amerika gibi ülkelerin yanı sıra Türkiye’de de okul terki oranları azaltmak adına önleme çalışmaları yapmakta ve eğitim politikalarını düzenlemektedir (Karapür ve Gökğöz, 2017). Avrupa Birliği ülkelerinde 2011’de erken okul terkinin azaltmaya dönük yayınlanan tavsiye raporunda %13.4 olan ortaöğretim kademesinde terk oranı 2020’de %10 seviyesinin altına düşürülmesine dönük çalışmalar başlatılmış ve 2019’da bu oran %10.2’ye gerilemiştir (Avrupa Komisyonu, 2019). Uluslararası Eğitim Araştırmaları Merkezi (NCES, 2021) tarafından 2021’de yayınlanan rapora göre Amerika Birleşik Devletleri’nde statüden bırakma oranı 2010’da %8.3 iken 2019’da %5.1 seviyelerine gerilemiştir. Avrupa İstatistik Ofisi (EUROSTAT, 2020) raporuna göre 2020’de Türkiye’de ortaöğretim kademesinde okul terki oranı %26.7 olarak açıklanmıştır. Ortaöğretim kademelerinde oranların bu denli fazla olması okul terki probleminin olumsuz sonuçlarında artış gözlenmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda okul terkinin azaltmaya yönelik önleme çalışmalarının önemi anlaşılmaktadır. Ayrıca okulu terk etme nedenlerinin değişebileceği göz önünde bulundurularak önleme çalışmalarının güncellenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul terki sürecinde ve önlenmesinde psikolojik danışmanlara önemli görevler düşmektedir. Okul psikolojik danışmanları okullarda ruh sağlığı hizmetlerini sunmakta olan meslek grubudur (Arıcıoğlu ve Tagay, 2008). Ayrıca öğrencilerin bütün gelişim alanlarında beklenen gelişim görevlerini yerine getirmelerinde psikolojik danışmanların sorumluluk sahibi olduğu görülmektedir. Okul terkinin neden olan akademik başarı, devamsızlık, okula bağlılık ve antisosyal davranışlar sergileme gibi etmenler ile başa çıkılmasında psikolojik danışmanlar görev almaktadır (Işık, 2020). Psikolojik danışmanların okul terki riski altında bulunan bireylerin tespit edilmesi ve bu bireylerin akademik ve davranışsal becerilerini geliştirme, kariyer planlarını yapma ve okul bağlantılarını artırma konusunda hizmet sunma görevleri bulunmaktadır (Dahir ve Cinotti, 2018). Eged ve diğerleri (1998) okul psikolojik danışmanlarının okul terki sürecinde önleme programları uygulamalarını ve öğrencilerin okul terki yaşamamaları için gerekli olan yardımı sunmaları gerektiğini ifade etmektedir. White ve Kelly (2010) okul psikolojik danışmanlarının risk altında olan öğrencilerin tanılama, izleme müdahale etme ve takip etme konusunda önemli rolleri bulunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okul terkinin önlenmesindeki rollerinin yanı sıra

okul terki problemi ile sık karşılaşan ve okul terki problemiyle etkili bir şekilde müdahale etme sorumluluğu olan okul psikolojik danışmanlarının okul terki sürecindeki deneyimleri, okul terki konusunda bilinmeyen rolleri ve okul terkine ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu çalışmada okul terkinin psikolojik danışmanların bakış açıları ve deneyimleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde okul psikolojik danışmanları karşılaştıkları okul terki problemlerini göz önünde bulundurarak okul terkinin altında yatan faktörlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve psikolojik danışmanların okul terki problemiyle karşı karşıya kaldıklarında süreçte neler ile karşılaştıkları, bu süreci nasıl yürüttüklerine dair bilgi almak ve psikolojik danışmanlara göre okul terkinde koruyucu faktörlerin neler olduğu konusundaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Buradan hareketle Okul psikolojik danışmanlarının okul terki problemine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul psikolojik danışmanlarına göre ortaöğretimde okul terkine ilişkin risk faktörleri nelerdir?
2. Okul psikolojik danışmanlarına göre okul terkine ilişkin koruyucu faktörler nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireyin deneyimlerinin doğal koşullar altında doküman inceleme, gözlem, görüşme gibi veri toplama araçlarıyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Olgubilim de belirli bir olguyu aydınlatmak amacıyla bireylerin bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak (Lester, 1999) ve bilinen bir olgunun derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### Araştırma Grubu

Araştırma 16 erkek 12 kadın olmak üzere toplamda 28 okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar farklı illerdeki ortaöğretim kurumlarında

görev yapmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi çalışma grubunun önceden belirlenen yeterlilikleri taşıyan bireylerden oluşmasına dayanan yöntemdir (Patton, 2015). Bu örnekleme yönteminde çalışılacak olan grubun problem ile ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip olması gerekmektedir. Ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi daha önceden hazırlanmış ölçütler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak okul terki probleminin yaşanmış olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların tamamı görev yaptıkları süre boyunca okul terki problemi ile karşılaşmışlardır. Araştırmaya katılan kadın psikolojik danışmanların yaşları 26–45 aralığında değişmektedir. Kadın psikolojik danışmanların beşi Meslek Lisesi, dördü Anadolu Lisesi ve üçü İmam Hatip Lisesinde görev yapmaktadır. Erkek psikolojik danışmanların yaşları 24–45 aralığında değişmektedir. Sekiz psikolojik danışman Meslek Lisesinde, sekiz psikolojik danışman ise Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların tamamı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından mezun olmuşlardır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; kişisel bilgi formu ve soru listesinden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, görev yılı ve okul terki probleminin sıklığı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Soru formunda “Sizce bir öğrencinin okulu terk etmesinde/bırakmasında rol oynayan etkenler nelerdir?” ve “Sizce terk etme/bırakma riski olan bir öğrencinin okula devam etmesini sağlayan koruyucu faktörler nelerdir?” şeklinde iki soru bulunmaktadır. Bu formun geliştirilmesi sürecinde araştırmacılar tarafından sorular hazırlanan uzman kanısına sunulmuş bu konuna Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından üç uzmanın görüşü alınmış ve onların dönütleri çerçevesinde son hali verilen formun üç psikolojik danışmanla pilot çalışması yapılmıştır. Bunun ardından forma nihai hali verilmiştir.

### İşlem

Araştırmanın yürütülmesi için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nden etik kurul izni (Tarih ve Sayı: 02.02.2023-2023/01/11) alınmıştır. Görüşmeler 19 psikolojik

danışman ile yüz yüze, dokuz psikolojik danışman ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amaçları ve nitelikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşmelerin kayıt altına alınabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcılara ilk aşamada kişisel bilgi formundaki sorular yöneltilmiş daha sonra hazırlanan sorulara geçilmiştir. Görüşmeler ortalama 15–20 dakika arasında tamamlanmıştır. Görüşme sürecinde alınan ses kayıtları yazıya geçirilmiş ve analiz için hazırlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi, elde edilen verilerin analiz için hazırlanması ardından tema ve kodların belirlenmesi belirlenen kod ve temalara göre bulguların tablo, şekil veya yazılı bir şekilde ifade edilmesiyle gerçekleştirilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi temaları, varsayımları ve anlamları anlamak belirlemek amacıyla bir dokümanın, görselin veya yazılı bir içeriğin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2012; Lune ve Berg, 2017). İçerik analizi belirli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar “kodlama”, “kategorilere ulaşma”, “temaların belirlenmesi” ve “bulguların yorumlanması” olarak sıralanabilir (Tutar ve Erdem, 2020). Bu araştırmada ilk olarak deşifreleme süreci gerçekleştirilmiştir. Deşifreler tamamlandıktan sonra araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak analiz sürecini gerçekleştirmiştir. Nitel araştırmaların güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacılar birlikte çalışarak görüş birliği oluşturmaları sağlanması beklenmektedir. (Creswell, 2013). Bu görüş birliğini hesaplamak için  $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100]$  formülü ile elde edilmesi gereken değerin %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman 1994). Bu çalışmada yapılan kodlamalarda %90 benzerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuca bakıldığında ise çalışmanın güvenilir olduğu söylenilebilir. Ayrıca psikolojik danışmanların verdiği cevaplar doğrudan yazılarak yorumlanmıştır. Erkek katılımcılar E-1, E-2, E-3,... şeklinde kadın katılımcılar K-1, K-2, K-3,... şeklinde kodlanmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırma problemine dayalı olarak analizler gerçekleştirilmiş ve bulgular araştırma problemlerine dayalı olarak sunulmuştur.

## **Risk Faktörlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci problem durumu olan “Psikolojik danışmanlara göre risk faktörleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak dört ana tema, 11 alt tema belirlenmiştir. Belirlenen tema ve alt temalar Şekil 1’de belirtilmiştir.

### **Bireysel Faktörler**

Bireysel faktörler okul terkine sebep olabilecek ana etkenlerden birisidir. Katılımcılar öncelikle bireysel faktörler üzerine odaklanmıştır. Bireysel faktörler ile ilgili olarak dört alt tema bulunmaktadır.

#### ***Motivasyon Eksikliği***

Katılımcılar okul ile ilgili olarak herhangi bir hedefleri olmadığını, derslere güdülenmekte zorluk çektiklerini, kendilerine güvenmediklerini okulun isteklerini karşılayamamaları gibi faktörlerin okul terkine neden olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu alt temaya ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

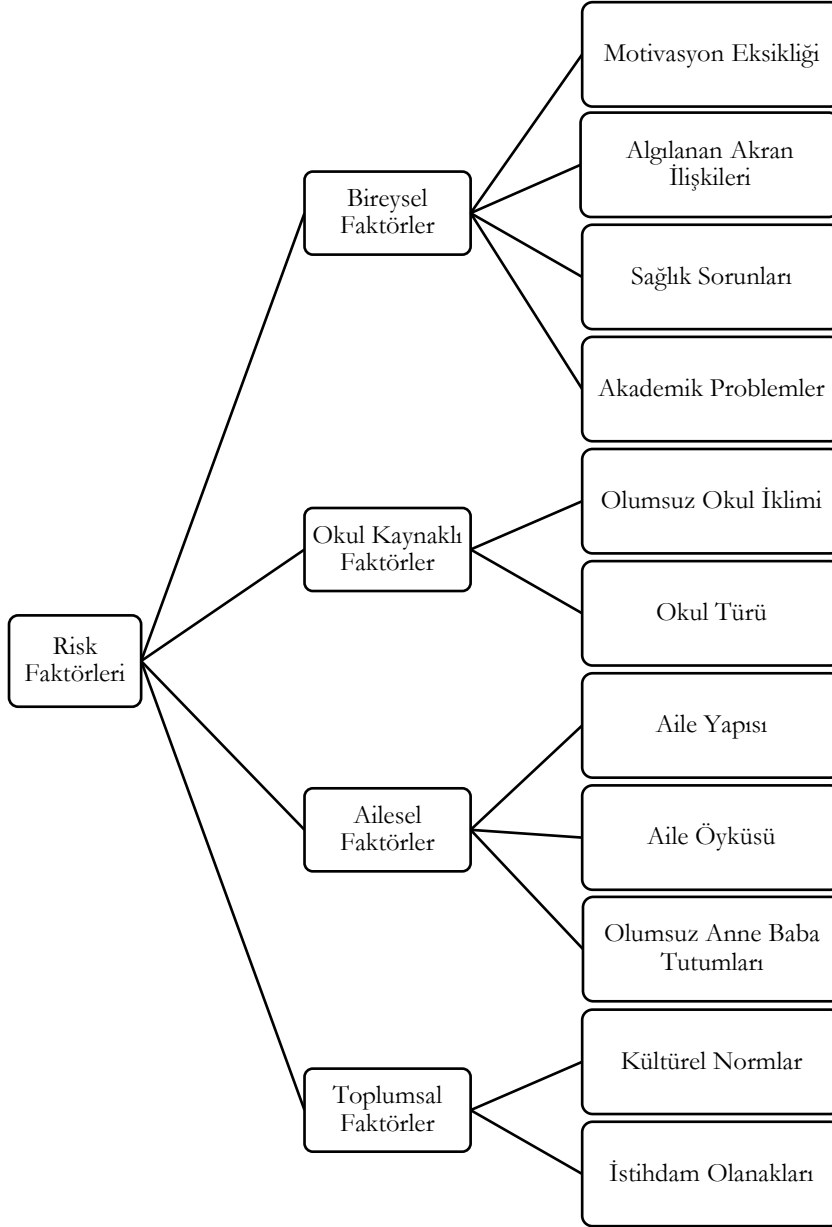
*“...Bir öğrencim ilk dönemin başlarında ilk sınavlar henüz yapılmışken yanıma geldi. Hocam ben yapamıyorum sınıfta kalacağım okulu bırakmak istiyorum dedi. Kendilerine hiçbir şekilde güvenmiyorlar. (K-12)”*

*“...Öğrencilerin okula ve üniversiteye dair hiçbir hedefleri yok. Yapamadıklarını söylüyor. Ben okumak istemiyorum diyor. (E-9)”*

*“...Öğrenciler okula gelmek istemiyorlar. Okulun çok fazla zaman aldığını ve çabuk sıkıldıklarını söylüyorlar. Okul dışındaki aktiviteler daha cazip geliyor. (E-4)”*

#### ***Algılanan Arkadaş İlişkileri***

Katılımcılar öğrencilerin okulu terk etmelerinde akranların önemli bir yer edindiğini ifade ettiler. Olumsuz akran gruplarına katılan öğrencilerin riskli davranışlar sergileme olasılığının arttığını ve bu durumun okuldan uzaklaşmalarına sebep olduğunu, öğrencilerin okulu terk eden arkadaşlara sahip olmalarının önemli unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Devam eden kısımda akran ilişkileri alt temasına ait görüşlere yer verilmiştir.



Şekil 1. Risk faktörleri



“...Ben akran gruplarının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir öğrencim bu nedenden dolayı sürekli okuldan kaçmaya başlayarak devamsızlığını doldurdu ve açık liseye geçti. (E-8)”

“...Bu konuda öğrencilerin okulu terk eden arkadaşlarının olması da çok önemli bence. Öğrenciler onları görüp örnek alabiliyorlar. (K-11)”

“...Arkadaş çevresi çok önemli bir faktör. Öğrencileri okulda tutan da okuldan uzaklaştıran da arkadaşları olabiliyor. (E-13)”

### **Sağlık Sorunları**

Katılımcılar sağlık ile ilgili nedenlerin okul terk etmeye neden olabileceğini ifade etmektedirler. Aşağıda sağlık sorunları alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

“...Epilepsi artık çok sık görülen bir hastalık. Okulumuzda bu hastalığa sahip olan öğrencilerimiz var. Öğrenciler okulda kaygı yaşadıklarında daha fazla nöbet geçiriyorlar. İlk dönem bir öğrencim bu yüzden açık liseye geçiş yaptı. (K-8)”

“...Ek olarak bence depresyon. Depresyon tanısı alan öğrencilerim var. Bu öğrencileri okulda tutmak çok zor oluyor (E-15).

### **Akademik Problemler**

Katılımcılar öğrencilerin akademik anlamda başarı elde edemeyen, akademik olarak yetersiz olan öğrencilerin okulu bırakma konusunda etkili olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda akademik problemler alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

“...Kesinlikle akademik başarısızlık derim ben. Genelde başarısı düşük olan öğrenciler okuldan çabuk soğuyorlar ve okulu bırakmak istiyorlar. (E-5)”

“...Öğrenciler geldikleri okullarda yeterli altyapıyı sağlayamamışlar. Yani temelde eksiklikleri var. Bizim okulumuz Anadolu lisesi normal seviyenin üstünde başarı düzeyine sahip bir okul. Öğrenci bu okula geldiğinde tabii akademik anlamda zorlanıyor. Geçen ay bu nedenden dolayı iki öğrencim açık liseye geçiş yaptı. (E-6)”

“...Öğrencilerin akademik anlamda yetersiz olması bir faktör. Öğrenci başarılı olmadığını gördüğünde burası benim yerim değil diyor ve okulu terk ediyor. (K-9)”

### **Okul Kaynaklı Faktörler**

Katılımcılar okulun bireyin yaşamında önemli bir yer tuttuğunu hatta öğrencinin ailesi ile geçirdiği vakitten daha fazla vakit geçirdiği bir ortam olduğunu bu yüzden öğrencilerin okulda karşılaştıkları durumların terk probleminde temel etkenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Okul kaynaklı faktörler temasına ilişkin iki alt tema bulunmaktadır.

#### ***Olumsuz Okul İklimi***

Katılımcılara göre okulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere karşı sergiledikleri davranışlar öğrencilerin terk etme davranışını etkileyen bir faktördür. Aşağıda bu alt temaya ilişkin katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

*“...Öğrenci öğretmen ilişkisi bir diğer neden olabilir. Öğrenciler öğretmenler tarafından anlaşılmadıklarını hissettiklerinde okuldan soğuyorlar. (K-12)”*

*“...Bence burada yöneticilerin de etkisi var. Geçen ay bir öğrencimiz problem yaşadı idareyle ve okulu bıraktı. İdarenin tutumu çok sertti ve öğrenciyi anlamak istemediler. Aslında çözülemeyecek bir sorun değildi. (K-2)”*

*“...Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları da etkili. Öğretmenler bazen olumsuz tutum sergileyebiliyorlar. Öğretmenleriyle problem yaşayan bir öğrenciyi okulda tutmak çok da kolay değil. (E-10)”*

#### ***Okul Türü***

Katılımcılar okul ile ilgili olarak okul türünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda okul türü alt temasına ilişkin görüşler verilmiştir.

*“...Okulun türü bir diğer risk faktörü. Ben daha önce meslek lisesinde görev yaptım. Orada daha fazla karşılaşıyordum okul terkıyla. Şimdi Anadolu lisesindeyim her açıdan iyi bir okul. Burada çok nadir karşılaşıyorum. (E-14)”*

### **Ailesel Faktörler**

Aile bireylerin hayatının her noktasında yer edinen bir kurumdur. Bireylerin eğitim hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin eğitim süreçlerine devam

etme ve eğitim sürecini tamamlama noktasında aile vazgeçilmez bir unsurdur. Katılımcılar okul terki sürecinde aile ile ilgili faktörlerin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada aile teması altında üç alt tema bulunmaktadır.

### ***Aile Yapısı***

Katılımcılar aile bireylerinin boşanmış olması, aile içinde geçimsizlik olması, ebeveyn kaybı gibi ailesel faktörleri okul terkinde risk olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda aile yapısı alt temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

*“...Genellikle velilerin problemleri öğrencilere yansıyor. Aile içerisinde sürekli kavga gürültü, buzursuzluk varsa bu öğrenciyi çok fazla etkiliyor. (K-4) “*

*“...Ebeveynlerin boşanmış olması terklere sebep olabiliyor. Öğrenciler zaten ergenlik döneminde böyle durumlarda kendilerini suçlayabiliyorlar. Öğrenci ilgiyi kendi üzerine çekmek için olumsuz davranışlar sergileyebiliyor. (E-1)”*

*“...Bir öğrencim vardı aniden babasını kaybetti. Tabi kabullenmesi çok zor bir durum. Baba faktörü çok önemli tabi. Öğrenci babasını kaybettikten sonra farklı ortamlarda uygunsuz kişiler ile arkadaşlık kurmaya başladı. Giderek okuldan uzaklaştı. Devamsızlığını doldurdu ve en sonunda bıraktı. (K-1)”*

*“...Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşükse öğrenciler okulu bırakıp bir işte çalışmak zorunda kalabiliyorlar. (E-12)”*

*“...Bazı öğrencilerimiz tamamen zorunlu sebeplerden dolayı okulu bıraktı. Ailenin durumu maddi olarak iyi değildi. Öğrenci mecburen çalışması gerektiğini söyleyerek ayrıldı. (E-9)”*

### ***Aile Öyküsü***

Katılımcılar bu alt temaya ilişkin ailede daha önce okul bırakan bireylerin model alınabileceğini ve bu bireylerin okul terkinde risk yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Devam eden kısımda bu alt temaya ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

*“...Aile bireylerinden okulu bırakanlar varsa öğrenci o bireyleri örnek alabiliyor. Bir öğrencim sürekli okulun gereksiz olduğundan abisinin okumayıp esnaflık yaptığından ve iyi bir yaşam standartları olduğunu anlatmıştı. Okulda vakit kaybettiğini ve bırakmak istediğini söyledi. Biz gerekli görüşmeleri yaptık ama kesin kararı verip açık liseye geçiş yaptı. (E-2)”*

### ***Olumsuz Anne Baba Tutumları***

Katılımcılar anne babanın sergilediği tutumların okul terkine neden olduğunu ifade etmektedirler. Anne baba tutumları alt teması ile ilgili görüşler aşağıda yer almaktadır.

*“...Ailelerin ilgisizliği başka bir neden. Öğrencilerin takibini yapmıyorlar. Akademik anlamda desteklemiyorlar. Öğrenci aslında iyi yetenekli bir öğrenci ama bunu kullanamıyor. Aile bu kısımda devreye girmesi gerekiyor bence gerekli desteği sunarlarsa öğrenciler okula daha fazla bağlılık gösterebilirler (E-3).”*

*“...Aile öğrencinin okula kaydını yaptırıyor ve bu aileyi son görüşümüz oluyor. Aile çocuğun okulda ne yaptığından bir haber. Bir öğrencimiz devamsızlık süresini doldurdu sınıfta kalması kesinleşti ve öğrenci okulu bırakmak istedi. Buna rağmen ailesi ile çok zorlukla iletişime geçebildik. (K-10)”*

*“...Ailenin okula bakış açısı çok önemli. Bazı aileler öğrencilerin okumalarını zaten kendi işlerinin olduğunu ve öğrencilerin bu işleri devam ettireceklerini düşünüyorlar. (E-12)”*

*“...Sadece aile baskısıyla bu okula gelen öğrenciler. Öğrenci gelip diyor hocam ben şu alana ilgi duyuyorum burada okumak istemiyorum diyor. Ama ailelere bunu anlatmak kolay değil. Sonunda ne oluyor öğrenci isteksiz olduğu için okula devam etmiyor kaçıyor. Zaten iki yıl üst üste kaldığında sistem onu açık liseye yönlendiriyor. (E-8)”*

### **Toplumsal Faktörler**

Katılımcılar toplumsal bazı etkenlerin okul terkine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumsal faktörler temasına yönelik iki alt tema bulunmaktadır.

#### ***Kültürel Normlar***

Katılımcılar bireylerin ve ailelerinin sahip oldukları dini inanışlardan ve yönelimlerden dolayı okuldan ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait bazı görüşler aşağıda ifade edilmiştir.

*“...Mesela bir öğrencim vardı. Dini inancından dolayı açık liseye geçmişti. Yani karma eğitim görmek istemiyordu. Karşı cinslerle aynı ortamda eğitim almak istemedi ve açık liseye geçti. (K-3)”*

“...Aileler çocuklarının dini inançlarına bağlı olarak yetişmesi ve erkeklerle aynı ortamda bulunmaması için öğrencileri zorla buraya gönderiyorlar. Öğrencilere bazı dersler ağır geliyor. Bu dersleri almak ve bu okulda okumak istemiyorlar. Aile farklı bir okula da göndermiyor. Öğrenci yapacak bir şeyi olmadığı için mecbur açık liseye geçiyor. Yani okulu terk ediyor. (K-9)”

### **İstihdam Olanakları**

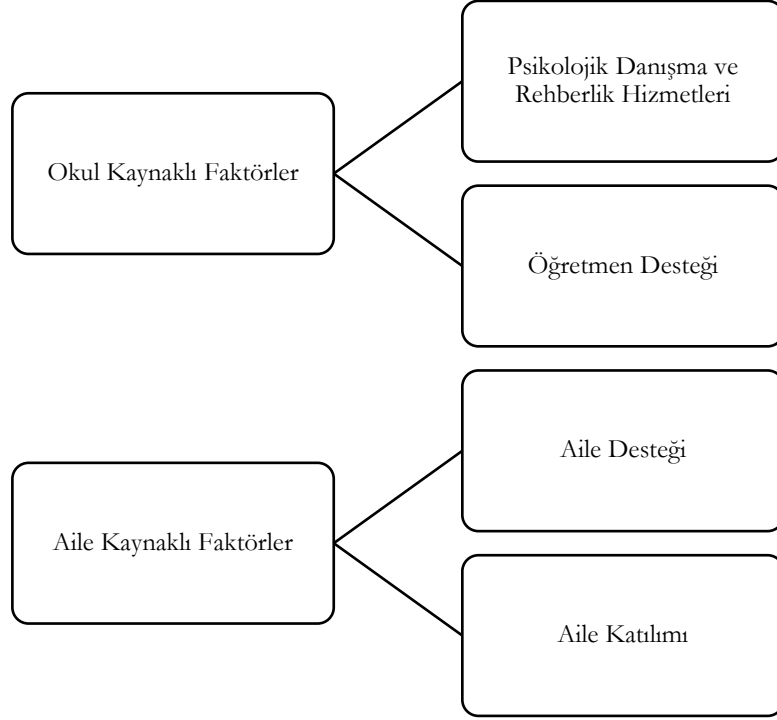
Katılımcılar çevredeki iş olanaklarının fazla veya az olmasının okulu terk etmeye neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Şimdi şöyle bir durum da var. Ben Gaziantep’te görev yaptım. Sanayi orada çok gelişmiş öğrencilerde şöyle bir algı vardı. Benim okumama gerek yok burada istediğim işi bulurum veya istediğim işi kurarım zaten okuduktan sonra kazanacağım parayı burada okumadan da kazanabiliyorum şeklinde düşünüyorlardı. Böyle olunca öğrencileri okulda tutmak çok zor oluyor. (E-6)”

“...Öğrenciler artan işsizlik oranlarını çok iyi görüyorlar. Bir öğrencim okulu bırakmaya karar verdi. Görüşme yaparken hocam artık üniversite mezunları bile doğru düzgün iş bulamıyor ben neden okuyayım şeklinde bir şey söylemişti. Yani sistemsiz olarak işsizlik oranlarının fazla olması ve üniversite bittiğinde bile işsiz kalınması öğrencileri etkiliyor. (K-5)”

### **Koruyucu Faktörlere İlişkin Bulgular**

Okul psikolojik danışmanları okul terkine karşı koruyucu faktörleri aile ve okul çerçevesinde belirtmişlerdir. Koruyucu faktörler ana teması içerisinde iki tema ve bu temalara yönelik dört alt tema belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar ve alt temalar Şekil 2 üzerinde ifade edilmiştir.



**Şekil 2. Koruyucu faktörler**

### **Okul Kaynaklı Faktörler**

Katılımcılar bu tema altında okullarda görevli personellerin etkisini ifade etmektedir. Bu temaya yönelik olarak iki alt tema bulunmaktadır.

#### ***Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri***

Katılımcılar psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerin etkisine dikkat çekmişlerdir. Psikolojik danışmanların okul terki problemi ortaya çıkmadan önce ve terk problemi ortaya çıktıktan sonra gerçekleştirdiği çalışmaların önemli bir koruyucu faktör olduğu görölmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri devam eden kısımda verilmiştir.

*“...Psikolojik danışmanların yani bizlerin yaptığı çalışmalar çok önemli. Okul terki sürecinde bence en fazla kritik görev bizlere düşüyor. Hatta öğrenciler okulu terk edecek düzeye gelmeden bir şeyler yapılması durumun terke kadar gelmemesi çok önemli. (K-5)”*

### ***Öğretmen Desteği***

Katılımcılar sınıf rehber öğretmenleri, diğer öğretmenler ve yöneticilerin duygu, düşünce ve davranışlarının olumlu olmasının ve öğrencilere anlaşıldıklarını hissettirmelerinin okul terki riskine karşı önemli bir koruyucu faktör olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen desteği alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*“...Sınıf rehber öğretmeni çok etkili. Öğrencilerle sürekli içi içe bulunan yani onları daha fazla gözleme imkân olan kişi. Öğrencilerin sürekli takibini gerçekleştirmesi ailelerle iletişim halinde olması ve diğer paydaşlarla birlikte iş birliği yapması gerekli. (E-16)”*

### **Aile Kaynaklı Faktörler**

Katılımcılar bu tema altında ailenin önemine dikkat çekmektedir. Bu temaya ilişkin iki alt tema bulunmaktadır.

#### ***Aile Desteği***

Katılımcılar ailenin öğrenciye gelişimi açısından sunduğu desteğin önemli bir koruyucu faktör olduğuna dikkat çekmektedir. Aile desteği alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

*“...Aile öğrenciyi desteklerse her şey çok farklı oluyor. Kritik bir öneme sahip bence bu destek. Öğrenci zorluk yaşadığında bile destek görüyorsa bu zorluklarla başa çıkmak için daha fazla çaba sarf ediyor. (K-2)”*

*“...Ailenin çocuklara destek sunması çok önemli bir faktör. Ailenin desteğini hisseden çocuklar daha sağlam adımlarla ilerliyor. (E-7)”*

#### ***Aile Katılımı***

Katılımcılar, ailenin eğitim sürecine katılımını koruyucu faktör olarak ifade etmişlerdir. Aile katılımı alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri devam eden kısımda belirtilmiştir.

*“...Ailenin bilinçli olması bunun sonucu olarak da ailenin eğitim sürecine aktif katılımı ve öğrencinin eğitim sürecinde sağladığı destek bence çok önemli bir faktör. (E-12)”*

*“...Anne babaların çocuğun eğitim hayatında aktif bir rol almaları çocuklarını takip etmeleri onların yanında olduklarını hissettirmeleri önemli bir koruyucu faktör. (K-4)”*

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Okul psikolojik danışmanlarına göre okul terki için risk faktörleri bireysel faktörler, okul ile ilgili faktörler, ailevi faktörler ve toplumsal faktörler olarak bulgulanmıştır. Bireysel faktörler öğrencinin motivasyon eksikliği, akran ilişkileri, sağlık sorunları ve akademik problemlerini ifade etmektedir. Bireyin motivasyon eksikliği, okul ile ilgili hedeflerinin bulunmaması okula ve derslere karşı isteksiz davranması güdülenme düzeyinin yetersiz olması risk olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bulguları destekleyici çalışmalara rastlanmaktadır. Öğrencilerin okul ile ilgili herhangi bir hedeflerinin olmaması, derslere isteksiz katılmaları yeterince güdülenememelerinin okul terkine neden olduğu görülmektedir. Fan ve Wolters (2014) motivasyonel inanç ve tutumların okul terkine neden olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak akademik motivasyon düzeyi ve öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının düşük olması okul terkinin yordayan önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (Alivernini ve Lucidi, 2011; Ricard ve Pelletier, 2016). Okul terkinde öğrencinin akranlarıyla olan ilişkileri etkili olmaktadır. Öğrencilerin olumsuz arkadaş çevrelerine sahip olması, çevrelerinde okulu terk eden akranların bulunması ve bu akranların model alınması gibi durumlar okul terkinde risk faktörleri olarak değerlendirilebilir. Dirik (2020) okulu terk eden arkadaşlara sahip olmanın öğrencileri etkilediğini ifade etmektedir. Ream ve Rumberger (2008) olumlu arkadaş grubuna sahip olan bireylerin okula bağlılıklarının arttığını ve derslere akademik olarak katılımlarında, akademik başarılarında artış olduğunu aksine olumsuz akran gruplarına sahip bireylerin riskli davranışlar gösterdiğini ve okuldan uzaklaştığını ifade etmektedirler. Benzer olarak Battin-Pearson ve diğerleri (2000) “Uyumsuz Grup Üyeliği” olarak adlandırdığı teorisinde uyumsuz akran grubuna sahip olmanın okul terkinde doğrudan etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir. Aluede ve Ikechukwu'nun (2003) gerçekleştirdiği çalışmada okul terkinde akran faktörünün etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çeşitli etkenlere dayalı olarak farklı sonuçlar gösterebilmektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği toplumun özellikleri, eğitim politikaları vb. durumların araştırma sonuçlarında etkili



olabileceği düşünülmektedir. Diğer bulgu olan sağlık faktörlerinde bireylerin epilepsi, depresyon gibi sağlık sorunları yaşamalarının okul terkine neden olduğu belirtilmiştir. Archambault ve diğerleri (2009) depresif semptom gösteren bireylerin diğer bireylere oranla okulu bırakma ihtimalinin iki kat daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlara benzer olarak alanyazında farklı çalışmalar bulunmaktadır (Askeland vd., 2022; Fletcher, 2010; Quiroga vd., 2013). Syvertsen ve diğerleri (2020) epilepsi hastalığının bilişsel zorluklar yarattığını ve epilepsili bireylerin akademik başarılarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Okul bu bireyler için kaygı yaratan bir ortamdır. Bu durum okulu bırakmaya sebep olmaktadır. Bireysel faktörler alt temasına ilişkin diğer bir bulgu akademik problemlerdir. Araştırma bulgularına göre akademik başarının düşük olması, öğrencinin akademik anlamda kendini yetersiz hissetmesi bireylerin sağlam bir temel almadan liselere gelmeleri okul terkine risk faktörleri olarak gösterilebilir. Battin-Pearson ve diğerleri (2000) “akademik arabuluculuk” olarak ifade ettiği teoride akademik anlamda başarısızlık yaşayan bireylerin okul terk etme konusunda daha fazla risk altında olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında benzer olarak akademik başarı düzeyinin düşük olmasının okul terkine etki ettiğini ortaya koyan farklı çalışmalar bulunmaktadır (Dirik, 2020; Fortin vd., 2013; Lessard vd., 2010; Yorğun, 2014). Alexander ve diğerleri (1997) ise öğrencilerin liselere gelmeden önceki deneyimlerinin okul terkine etkili olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin liseye gelmeden önce akademik anlamda eksik olması okul terkine neden olan bir faktördür.

Okul kaynaklı faktörler ile ilgili temaya ilişkin olarak “olumsuz okul iklimi” ve “okul türü” alt temaları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişim, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrencilere sergilediği tutumlar ve okul türü okul terkine etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğinin okul terkine bir etken olduğu görülmektedir. Contreras ve diğerleri (2022) bu bulguyu destekleyen bir sonuca ulaşmışlardır. Öğretmen öğrenci arasındaki olumsuz ilişki ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları ilişkinin olumsuz olması okul terkine anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmiştir. Davis ve Dupper (2004) öğretmen öğrenci ilişkisinin önemine dikkat çekerek ve okul terkine önleme çalışmalarında bu ilişkinin geliştirilmesine dikkat çekmektedir. Lessard ve diğerleri (2010) ise gerçekleştirdiği çalışmada öğrenci öğretmen ilişkisinin okul terkine yordayan bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilinçsiz yönlendirmeye yönelik literatürde bulguya rastlanmamıştır. Rehberlik hizmetlerinin bu noktada önemli olduğu ve bireylerin ilgi yetenek ve değerlerine

yönelik yöneltme yapılması gerektiği düşünöldüğünde önemli bir faktör olarak görölebilir. Okul türünün okul terkinde etkili olduğu görölmektedir. Okul terkleri Türkiye’de en fazla meslek liselerinde gerçekleştiği bulgulanmıştır (Öğölmüş, 2013). Ancak bu sonuç ölkelerin eğitim sistemleri ve okul türlerine göre değişiklik gösterebilir.

Ulaşılan ana temalardan bir diğeri aile faktörleri temasıdır. Bu temaya ilişkin alt temalar ise “aile yapısı”, “aile öyküsü”, “olumsuz anne baba tutumları” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ailenin parçalanmış olması, ebeveyn kaybı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin eğitim düzeyi, ailenin eğitsel açıdan öğrenciden beklentileri, ailenin ilgisizliği ve ailenin baskısı okul terkinde risk taşıyan faktörler olarak bulgulanmıştır. Bu sonuç “zayıf aile sosyalleşmesi” teorisinde belirtilen durumlarla benzerlik göstermektedir. Zayıf aile sosyalleşme teorisi; ailenin tutumları, ailenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin boşanmış olmasının okul terkinde önemli rol oynadığı ifade etmektedir (Battin-Pearson vd., 2000). Literatürde benzer şekilde bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir (Aluede ve Ikechukwu, 2003; Oakland, 1992; Reyhner, 1992; Rosenthal, 1998).

Toplumsal faktörler ile ilgili ulaşılanlara bakıldığında “kültürel normlar” ve “istihdam olanakları” ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Kültürel ve dini değerlerin hayatımıza yön verdiği görölmektedir. Bu araştırmada karma eğitim görmek istemeyen kız öğrencilerin okulu terk etmesi ile ilgili bir sonuca ulaşılmıştır. Burada ailenin sahip olduğu dini inanışlar da etkili olmaktadır. Öğrencilerin isteksiz olmasına rağmen ailenin inanışlarına bağlı olmalarını istemeleri ve onları zorlayıcı bir tutumla imam hatip liselerine göndermeleri okul terkinde etkili olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda literatürde çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Ay (2021) yaptığı araştırmada ilahiyat faköltesini terk edenlerin terk etme nedenlerini incelemiştir ve ailenin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyin isteksizliğine rağmen ailenin yönlendirmesi ve zorlamasıyla ilahiyat eğitimine gelen öğrencilerin okulu terk edebildikleri ifade edilmektedir (Ay, 2021; Baltacı, 2019). Eğitim politikaları öğrencilerin okula bakış açılarını etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevredeki iş olanaklarının fazla olması ve getirisinin yüksek olması okul terkinde bir faktör olduğu görölmüştür. Bunun yanı sıra üniversite mezunlarının işsiz kalmasının öğrencilerin okula bakış açılarını etkilediği ve öğrencilerin buna bağlı olarak okul terki yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Warren ve Lee (2003) bu sonucun aksine iş gücü piyasasına göre okul terki oranlarının değişmediğini belirtmektedir.

Araştırmanın son problem durumu olan okul psikolojik danışmanlarına göre okul terkinde koruyucu faktörlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Koruyucu faktörler okul kaynaklı faktörler ve ailesel faktörler olarak iki kategoride incelenmiştir. Psikolojik danışmanların gerçekleştirdiği çalışmaların, diğer öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerle olumlu ve güçlü iletişim kurmaları, öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemeleri ve öğrencilere anlaşıldıklarını hissettirmelerinin okul kaynaklı koruyucu faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dirik (2020) okul personelinin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmalarının okula bağlılığı artırdığını ifade etmektedir. Knesting (2008) öğrencilerin dinlenildiğini ve anlaşıldığını hissetmeleri ve öğrencilerle kurulan iletişimin önemine dikkat çekmektedir. Bir diğer koruyucu unsur aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin öğrenciye sunduğu destek ve ailenin eğitim sürecine katılımı okul terkinde karşı koruyucu faktörler olarak gösterilebilir. Ailenin sunduğu destek öğrencinin okula bağlılığının artmasında ve akademik başarısında etkili olan bir faktördür. Lagana (2004) akran ve aile desteğinin yetersiz olduğu durumlarda okul terki riskinin arttığını ifade etmektedir. Blondal ve Adalbjarnardottir (2009) ebeveyn desteğinin niteliğinin okul terkinde etkili bir faktör olduğuna değinmektedir. Anne baba tutumlarının okul terkinde etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra anne babaların bilinçli davranmaları ve eğitim sürecine aktif katılım sağlamaları öğrencilerin okula bağlılığını artırdığı akademik anlamda katkı sağladığı ve okul terkinde koruyucu faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen veriler kapsamında okul psikolojik danışmanlarına dönük olarak öneriler sunulabilir. Psikolojik danışmanlar terk problemi ortaya çıkmadan önce risk faktörlerinin ortadan kaldırılmasına dönük olarak önleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya dönük olarak bireysel takip ve eğitsel stratejiler ile ilgili uygulamalardan yararlanılabilir. Velilerin eğitim sürecine katılımları ve öğrenci veli ilişkilerini geliştirilmesi amacıyla seminerler ve görüşmeler gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılığının sağlanması amacıyla okul iklimini geliştirici çalışmalar ve öğretmen öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlere dönük çalışmalar yapılabilir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara dönük olarak öneriler verilebilir. Bu araştırma okul psikolojik danışmanları perspektifinden gerçekleştirilmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri ve okul yöneticileri ile araştırmalar gerçekleştirilerek okul terki problemi geniş çaplı olarak ortaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

- Alexa, S., & Baciu, E.-L. (2021). School dropout and early school leaving in Romania: Tendencies and risk factors. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 18–38. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/408>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107. <https://doi.org/10.2307/2673158>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Aluede, O., & Ikechukwu, B. (2003). Analysis of the variables that predispose adolescents to dropout of schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25, 181–192. <https://doi.org/10.1023/A:1026284329850>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Arcioğlu, A., & Tagay, . (2008). Okullarda ruh sağlığı hizmetleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 76–83.
- Askeland, K. G., Be, T., Sivertsen, B., Linton, S. J., Heradstveit, O., Nilsen, S. A., & Hysing, M. (2022). Association of depressive symptoms in late adolescence and school dropout. *School Mental Health*, 14, 1044–1056. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09522-5>
- Ay, M. F. (2021). İlahiyat fakltelerinde okul terki: İlahiyat fakültesinden kayıt sildirenler üzerine fenomenolojik bir araştırma. *Eskiyeni*, 43, 269–288. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.846289>
- Baltacı, A. (2019). Yüksek din ğretiminde okul terki. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 593–616. <https://doi.org/10.33420/marife.625466>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778–795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Blondal, K., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125–145. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/parenting-practices-school-dropout-longitudinal/docview/213148748/se-2>
- Bykztrk, ř. (2012, Mayıs). rnekleme yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişildi.

- Chavez, E., Edwards, R., & Oetting, E. (1989). Mexican American and White American school dropouts' drug use, health status, and involvement in violence. *Public Health Reports*, *104*, 594–604.
- Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, *91*, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Dahir, C., & Cinotti, D. (2018). Dropping out is not an option. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, *2*(1).
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *9*(1–2), 179–193. [https://doi.org/10.1300/J137v09n01\\_12](https://doi.org/10.1300/J137v09n01_12)
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, *27*(4), 341–354. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Duckenfeld, M., & Reynolds, B. (2013). School climate and dropout prevention. In Dary, T. & Pickeral, T. (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability*. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health*, *62*(2), 205–211. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.024>
- Egyed, C. J., McIntosh, D. E., & Bull, K. S. (1998). School psychologists' perceptions of priorities for dealing with the dropout problem. *Psychology in the Schools*, *35*(2), 153–162. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199804\)35:2<153:AID-PITS7>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199804)35:2<153:AID-PITS7>3.0.CO;2-Q)
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, *82*(3), 1181–1205. <https://doi.org/10.1353/sof.2004.0036>
- Evans, W. N., Oates, W. E., & Schwab, R. M. (1992). Measuring Peer Group Effects: A Study of Teenage Behavior. *Journal of Political Economy*, *100*(5), 966–991. <https://doi.org/10.1086/261848>
- Fan, W., & Wolters, C. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *The British Journal Of Educational Psychology*, *84*, 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>

- Feric, I., Milas, G., & Rihtar, S. (2010). Reasons and determinants of early school dropout. *Drustvena Istrazivanja*, 19, 621–642.
- Fetler, M. (1989). School dropout rates, academic performance, size, and poverty: Correlates of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 109–116. <https://doi.org/10.3102/01623737011002109>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Gentanırım Kurt, D. (2022). ocuklarda ve ergenlerde okul terkini anlamak ve nlemek. İçinde S. Aslan (Ed.), *nleyici rehberlik* (1. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Giano, Z., Williams, A. L., & Becnel, J. N. (2021). Grade retention and school dropout: Comparing specific grade levels across childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 42(1), 33–57. <https://doi.org/10.1177/02724316211010332>
- Işık, ř. (Ed.). (2020). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Karapür, ř., & Gökgöz, B. (2017). *Erken okul terkini azaltılmasına yönelik AB lkeleri ile Türkiye'deki politikalar ve önlemlerin karşılaştırılması ve okul eğitimi projelerinin bu kapsamdaki rolü* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52, 3–10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Koc, M., Zorbaz, O., & Demirtas-Zorbaz, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1149–1171. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09568-w>
- Kwon, T. (2020). Social stigma, ego-resilience, and depressive symptoms in adolescent school dropouts. *Journal of Adolescence*, 85, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.005>
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 1636–1643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>
- Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. *Stan Lester Developments*, Taunton. <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf>
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9<sup>th</sup> Ed.). Pearson.
- Mahoney, J. L. (2018). School dropout. In M. H. Bornstein (General Ed.) and M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, and J. E. Landsford (Eds.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 1889–1891). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McCaul, E. J., Donaldson, G. A., Coladarcı, T., & Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *The Journal of Educational Research*, 85(4), 198–207. <http://www.jstor.org/stable/27540476>

- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (2004). *At-risk youth: A comprehensive response*. (Ss. Xxii, 353). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2<sup>nd</sup> edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nattinger, M. C. (2011). Book Review: Belfield, C., & Levin, H. M. (Eds.). (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Washington, DC: Brookings Institution Press. *Education and Urban Society*, 43(5), 642–645. <https://doi.org/10.1177/0013124510380722>
- Oakland, T. (1992). School dropouts: Characteristics and prevention. *Applied & Preventive Psychology*, 1(4), 201–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80126-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80126-X)
- 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 öneri raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF.
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in Science: The Bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302–317.
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods (4<sup>th</sup> Ed.)*. Sage Publications.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552–560. <https://doi.org/10.1037/a0031524>
- Ramsdal, G. H., & Wynn, R. (2022). Theoretical basis for a group intervention aimed at preventing high school dropout: The case of ‘guttas campus’. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 17025. <https://doi.org/10.3390/ijerph192417025>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1177/003804070808100201>
- Reyhner, J. (1992). *Plans for dropout prevention and special school support services for American Indian and Alaska Native students*. Washington, DC: U.S. Department of Education's Indian Nations At-Risk Task Force. Retrieved from <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/INAR.html>

- 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.2015.12.003>
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413–433. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(98\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00015-2)
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Speer, J. D. (2016). Wages, hours, and the school to work transition: The consequences of leaving school in a recession for less educated men. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 16(1), 97–124. <https://doi.org/10.1515/bejeap-2015-0054>
- Sunar, S. (2021). *Eğitim değerlendirme raporu*. Türk Eğitim Derneği (TED): Ankara.
- Syvetsen, M., Vasantharajan, S., Moth, T., Enger, U., & Koht, J. (2020). Predictors of high school dropout, anxiety, and depression in genetic generalized epilepsy. *Epilepsia Open*, 5(4), 611–615. <https://doi.org/10.1002/epi4.12434>
- Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9, 195–210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27–47.
- Tas, A. I., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 1561–1565.
- Tutar, H., & Erdem, A. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Warren, J. R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32(1), 98–128. [https://doi.org/10.1016/S0049-089X\(02\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0049-089X(02)00021-2)
- White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The School Counselor’s Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 227–235. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yorđun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Zorbaz, O., & Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191–210. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8266>



## Yazarlar Hakkında / About Authors

### Yazarlar.

**Salih Emiroğlu.** (Yazışmalardan sorumlu yazar), Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye. E-posta: [emiroglusalih1@gmail.com](mailto:emiroglusalih1@gmail.com)

**Dilek Gençtanırım Kurt.** Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırşehir, Türkiye. E-posta: [dgenctanirim@ahievran.edu.tr](mailto:dgenctanirim@ahievran.edu.tr)

### Authors.

**Salih Emiroğlu.** (Correspondence author), Master Student, Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir, Türkiye. E-mail: [emiroglusalih1@gmail.com](mailto:emiroglusalih1@gmail.com)

**Dilek Gençtanırım Kurt.** Prof. Dr. Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counseling, Kırşehir, Türkiye. E-mail: [dgenctanirim@ahievran.edu.tr](mailto:dgenctanirim@ahievran.edu.tr)

(Bu araştırma 13-15 Haziran 2022 tarihinde gerçekleştirilen 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)

(This research was presented as an oral presentation at the 23rd International Psychological Counseling and Guidance Congress held on 13-15 June 2022.)

## Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

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

## Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.  
No funding has been received.

## ORCID

*Salih* EMİROĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-4677-2909>

*Dilek* GENÇTANIRIM KURT  <http://orcid.org/0000-0002-3718-6158>

## Extended Abstract

### Perspective of Psychological Counselors about School Dropout

**Introduction:** School dropout, which is defined as individuals who leave the education and training programs, they have started, without graduating/getting a diploma, is seen as a matter that is frequently encountered in Türkiye and other countries and needs to be intervened. It is noted that counselors working in schools play a crucial role in both prevention and intervention in the problem of school dropout. Therefore, the opinions and experiences of counselors working in schools are important to better understand this problem in depth. In addition, dropout is most common in high schools. From this point of view, this study aims to identify the risk factors related to the problem of school dropout and the protective factors in school dropout, within the framework of the opinions of counselors working in high schools.

**Method:** The research was conducted in phenomenological design in qualitative research designs. The research was conducted with a total of 28 counselors, 16 male and 12 female. The participants were selected among the counselors working in high schools in different provinces, using the criterion sampling method, one of the methods of purposive sampling. In the study, the criterion was that the psychological counselors had previously encountered school dropout. A personal information form and an interview form developed by the researchers were used as data collection tools. The interviews were recorded and their transcripts were written. The content analysis method was used in the analysis of the data obtained.

**Results:** Within the opinions of school psychological counselors, four main themes such as “Individual Factors,” “Family Factors,” “School Related Factors,” and “Social Factors” and 11 subthemes related to these main themes were identified. Finally, the protective factors in school dropout were grouped under the themes of " School-related Factors" and " Family Originated Factors" according to the opinions of school counselors.

**Discussion & Conclusion:** Individual factors that psychological counselors stated as risk factors for school dropout; lack of motivation, peer relationships, health problems and academic factors. Family risk factors: Family structure, family history, and negative parental attitudes. School-related factors were determined as negative school climate and school type. Social factors were identified as cultural norms and employment opportunities. Regarding the other problem situation, it was found that psychological counseling and guidance services provided in schools and teacher support, family based family support and family involvement were protective factors against school dropout.