



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERKİ
RİSKİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mesut ÜSTÜN

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERKİ RİSKİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Mesut ÜSTÜN

2024

Van, 2024



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TERKİ RİSKİ İLE OKUL İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL DROPOUT RISK OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND SCHOOL CLIMATE

Mesut ÜSTÜN

Prof.Dr. Halil IŞIK

Yüksek Lisans

Van, 2024

ONAY SAYFASI

Mesut ÜSTÜN tarafından, Prof. Dr. Halil IŞIK danışmanlığında hazırlanan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Terki Riski İle Okul İklimi Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 23/05/2024 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 10/05/2024 tarihli ve 2024/21-2 sayılı kararı ile Prof.Dr. Halil IŞIK Başkanlığında, Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY ve Dr. Öğr. Üyesi Elif ERBERK Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

...../...../2024

Prof. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

Öz

Bu araştırma; ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarıyla okul terk riski düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın evreni, Van ili Erciş ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi okul türünde okullarda eğitimlerine devam eden on birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek için Bugay ve arkadaşları tarafından hazırlanan (2015) “Okul İklimi Ölçeği” ve okul terk riski düzeylerinin belirlenmesi için ise Sütçü (2015) tarafından hazırlanan “Okul Terk Riski Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda değerlendirmeye alınan veriler normallik testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA testi, Scheffe analiz ve çoklu regresyon testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riski düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyet değişkenine göre okul terk riskinin erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğu, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre okul terk risklerinin daha yüksek olduğu görüldükten devam edilen bölüm, okul değişikliği, ailede derslere yardım eden birinin varlığı ve evde kütüphane veya kitaplık varlığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algı düzeyleri orta düzey olarak bulunmuş değişkenler bakımından yabancı dil bölümüne devam eden öğrencilerin okul iklimi algılarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerde öğrencilerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin okul iklimi algıları okul terk riskini yordamasına yönelik yapılan analizlerde okul iklimi algılarının okul terk riski varyansını %13,4’ünü açıklayarak tahmin etmede etkili olduğu görülmüştür. Okul ikliminin alt boyutlarından öğrenciler arası ilişkiler boyutunda pozitif yönde, düzen ve disiplin, öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutlarında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Okullarda düzen ve öğrenci ile öğretmenler arasındaki ilişkiler öğrencilerin okul terk riskini azaltmaktadır.

Anahtar sözcükler: okul terki, okul iklimi, ortaöğretim.

Abstract

This study aims to examine the relationship between secondary school students' perceptions of school climate and their dropout risk levels. The population of the study consists of eleventh grade students who continue their education in Anatolian High School in Erciş district of Van province. "School Climate Scale" prepared by Bugay et al. (2015) was used to determine the school climate perceptions of secondary school students and "School Dropout Risk Scale" prepared by Sütçü (2015) was used to determine the school dropout risk levels. As a result of the application of data collection tools, normality test, independent sample t-test, one-way analysis of variance ANOVA test, Scheffe analysis and multiple linear regression test were used. According to the findings of the research, it was seen that the dropout risk levels of secondary school students were low, the risk of school dropout was higher in males than females according to the gender variable, the risk of school dropout was higher in males than females, the risk of school dropout was higher in students who repeated grades than in students who did not, while no significant difference was found according to the variables of educational area attended, school change, the presence of someone in the family who helps with the lessons and the presence of a library or bookshelf at home. The school climate perception levels of secondary school students were found to be medium level and it was determined that the school climate perceptions of the students attending the foreign language educational area were higher than the other educational areas in terms of variables. No significant difference was found in students' perceptions of school climate in other variables. In the analyzes conducted to predict students' perceptions of school climate and dropout risk, it was found that school climate perceptions were effective in predicting the dropout risk variance by explaining 13.4%. Among the sub-dimensions of school climate, a positive relationship was found in the dimension of relationships between students, and a negative relationship was found in the sub-dimensions of order and discipline, and student-teacher relationship. Order in schools and relationships between students and teachers reduce the risk of dropout.

Keywords: Dropout, school climate, secondary school.

Teşekkür

Lisansüstü eğitimim ve tezin yürütülmesinde desteğini ve zamanını esirgemeyen, bilgi ve deneyimini samimiyetle benimle paylaşan ve heyecan verici bilgi ve fikirlerle düşünce dünyama farklı bakış açıları sunarak gelişimime katkı sunan kıymetli hocam Prof. Dr. Halil IŞIK'a şükranlarımı sunarım.

Lisansüstü eğitimimde derslerine katıldığım hocam Prof. Dr. M. Cevat YILDIRIM'a, samimiyeti ve bilgisiyle yol gösteren Doç. Dr. Rezzan UÇAR'a ve eğitim fakültesinin diğer kıymetli akademisyenlerine bu süreçteki yardım sever tutumlarından dolayı teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımcı olan okul yöneticileri ve öğretmenlerine teşekkür eder, öğrencilere aydınlık bir gelecek dilerim.

Lisansüstü eğitimime başlamama vesile olan kıymetli meslektaşım Ahmet Kemal YILDIZ'a, bu süreçte yoldaşlıkları için meslektaşlarım Fatih ÇELİK ve Nazmi UYGAR'a, destek ve motivasyonlarıyla destek veren Harun DERELİ, Yavuz Bozkurt ERTAŞ ve Rıdvan KUMEK'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca duydukları güven ve fedakarlıkları için annem Yüksel ÜSTÜN ve babam Göksel ÜSTÜN'e, değerli destekleri için Kâmil KARAKAYA ve E. Tülay KARAKAYA'ya, her zaman varlığı ve sevgisiyle yanımda olan, yaşamıma değer ve anlam katan kıymetli eşim Süeda KARAKAYA ÜSTÜN'e ve hayatımıza neşe ve güzellikler katan biricik kızımız Ece ÜSTÜN'e minnettarım.



***“Eğitimden hiçbir zaman umudunu kesmeyerek
insanların hayatlarına dokunanlara...***

Geleceğimiz; kızım Ece’ye...”

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	5
Araştırma Önemi.....	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Kavramsal Çerçeve.....	9
Okul Terki Kavramı	9
Okul Terki Kavramının Tarihsel Gelişimi	12
Okul Terkine İlişkin Modeller	15
Okul Terkinin Ölçülmesi	19
Okul Terkini Öngören Faktörler	21
Dünyada Okul Terki İstatistikleri.....	27
Okul İklimi	28
Okul İklimi Kavramına İlişkin Kuramlar.....	30
Okul İkliminin Boyutları.....	32
Okul Terki ile Okul İklimi Arasındaki İlişki.....	36
Bölüm 3 Yöntem.....	38
Araştırmanın Modeli	38

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	38
Verilerin Toplanma Süreci.....	41
Verilerin Analizi	43
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	46
Katılımcı Özellikleri.....	46
Okul Terki Riski Düzeyleri	47
Okul İklimi Algı Düzeyleri	57
Ol'nin Öğrencilerin OTR Düzeyini Yordamasında Çoklu Regresyon Analizi	71
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	73
Sonuç.....	73
Tartışma.....	79
Öneriler	92
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi (Varsa).....	114
EK-B: Etik Beyanı.....	115
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orjinallik Raporu	116
EK-D: Veri Toplama İzni.....	117

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışma Evreni	40
Tablo 2 Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'na İlişkin Normallik Testi Sonuçları	44
Tablo 3 Okul Terk Riski Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	44
Tablo 4 Katılımcı Özellikleri	46
Tablo 5 Okul Terki Riski Düzeyleri	47
Tablo 6 Başarısızlık Algısı Alt Boyutu.....	48
Tablo 7 Sessiz Davranma Alt Boyutu	48
Tablo 8 Antisosyal Alt Boyutu.....	49
Tablo 9 OTR Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	50
Tablo 10 OTR Algılarının Devam Edilen Bölüme Göre Farklılaşma Durumu	51
Tablo 11 OTR Algılarının Okul Değişikliğine Göre Farklılaşma Durumu	52
Tablo 12 OTR Algılarının Sınıf Tekrarına Göre Farklılaşma Durumu	53
Tablo 13 OTR Algılarının Derslere Yardıma Göre Farklılaşma Durumu.....	54
Tablo 14 OTR Algılarının Kitaplığa Göre Farklılaşma Durumu.....	56
Tablo 15 Okul İklimi Algı Düzeyleri.....	57
Tablo 16 Kaynak Kullanımı Alt Boyutu	58
Tablo 17 Düzen ve Disiplin Alt Boyutu	58
Tablo 18 Anne Baba Katılımı Alt Boyutu	59
Tablo 19 Okul Binası Alt Boyutu.....	60
Tablo 20 Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu	60
Tablo 21 Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Alt Boyutu	61
Tablo 22 Oİ Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	62
Tablo 23 Oİ Algılarının Devam Edilen Bölüme Göre Farklılaşma Durumu	63
Tablo 24 Oİ Algılarının Okul Değişikliğine Göre Analizi.....	66
Tablo 25 Oİ Algılarının Sınıf Tekrarına Göre Analizi	67
Tablo 26 Oİ Algılarının Derslere Yardımcı Birinin Varlığına Göre Analizi	69
Tablo 27 Oİ Algılarının Evde Kitaplık Varlığına Göre Analizi.....	70
Tablo 28 Oİ Algılarının OTR'yi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.....	71

Şekiller Dizini

Şekil 1. 15-19 Yaş Arası Gençlerin NEET Yüzdelikleri.....27

Şekil 2. Evren ve Örneklem..... 40



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

NEET: Öğretimde, İstihdamda ve Eğitimde Değil

OTR: Okul Terk Riski

Oİ : Okul İklimi

Akt.: Aktaran

Ss: Standart Sapma

N: Örnek Sayısı

f: Frekans Değeri

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

r: Korelasyon Katsayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

%: Yüzde

R²: Regresyon Kareler Toplamı

t: t Değeri

Bölüm 1

Giriş

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Ancak farklı nedenlerle eğitim sisteminin dışına çıkan bireyler kendilerini gerçekleştirmekte, potansiyellerine ulaşmakta zorlanabilir ve toplumun kalkınmasını olumsuz etkileyebilirler. Bu durumun iyileştirilmesinde okul iklimi önemli roller üstlenebilir. Bu bağlamda, araştırma ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul terki riskleri arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir.

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin kavramların tanımlarına alt başlıklar halinde yer verilmiştir. Araştırmanın problemini genel hatlarıyla ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski ile okul iklimi düzeyleri arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Problem Durumu

Eğitim Eflatun'a göre insana en iyi olgunluğu vermek, Kant'a göre insanın tabiatında bulunan gizli bütün kabiliyetlerinin geliştirilmesi, Rousseau'ya göre çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatı, İmam-ı A'zam'a göre ise insanın, lehinde ve aleyhinde olan şeyleri bilmesi olarak tarif edilmektedir (Çelikkaya, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı ise eğitime, belirlenen ilkeler ve düzen içerisinde bireyi yurttaş olarak yetiştirme, bir meslek sahibi olmasını sağlama ve Türk Milletini çağdaş uygarlığın seçkin bir ortağı yapma misyonları yüklemiştir (Resmi Gazete, 1973).

Eğitim kavramına ilişkin tanımlar çeşitlidir ancak tanımlar analiz edildiklerinde kavramın hem birey hem de toplumlar için oldukça etkili olduğu görülebilir. Eğitim sadece akademik olarak bilgi sağlamakla kalmayarak bireylerin gelişimini destekler (Whitehall vd., 2016). Bu gelişim bireylerin iş ve kariyer olanaklarını genişleterek bireyin ekonomik kalkınma ve bireysel refahına katkı sağlar (Herrera, Brown ve Portlock, 2015). Gelişen bireyler toplumsal refaha önemli bir katkı sağlar (Ball, 2016). Bu bağlamda eğitim hem birey hem de toplumlar için var olmalarını sağlayan en önemli araçlardan biri olarak görülebilir.

Eğitimin önemine karşın bireyler çeşitli sebeplerle eğitim sisteminin dışına çıkabilirler. Eğitimdeki bu ayrış literatürde “okul terki” kavramı altında kendine yer bulmaktadır. Okul terki bireylerin ailelerinden, okullarından veya kendilerinden kaynaklı çeşitli sebeplerle okul faaliyetlerinden uzaklaşarak devam ettiği programı tamamlayamaması ve bu programdan herhangi bir diploma almadan okuldan ayrılması olarak tanımlanmaktadır (Rumberger, 1995; Kaplan, Peck ve Kaplan, 1997; Karacabey, 2016).

Okul terki bireysel bir deneyim olarak görülse de hem bireysel hem de toplumsal sonuçları içinde barındırmaktadır. Sonuçlar toplumsal olarak ele alındığında gözlemlenebilir olması bakımından en belirgin sonuç ekonomik sonuçlardır. Okul terki bir ekonominin ihtiyacı olan insan kaynağına sahip olmasını engelleyerek toplumsal kalkınmayı yavaşlatmakta ve hatta toplumların kazanımlarını yitirmesine neden olabilmektedir. Okul terki bir ülkedeki vergi gelirlerinin azalmasında, sosyal hizmetlere olan ihtiyacın artmasında, suç sayısının artmasında, toplumsal katılımın azalmasında, nesiller arası maddi ve manevi değerlerin aktarımının zayıflamasında ve toplumsal sağlığın kötüleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Rumberger, 2011).

Bireysel olarak okul terkinin sonuçları en belirgin istihdam konusunda görülmektedir. Eğitiminin tamamlayamamış bireyler istihdam sırasında en sonda gelmektedir. Belirli becerileri olsa bile bu becerileri belgeleyememe onların iş bulmalarını zorlaştırmaktadır. İş bulsalar bile piyasadaki en az kazanca razı olmak durumunda kalmaktadırlar. Ekonomik sonuçlarına ek olarak okul terki yaşayan bireyler suçla ilişkili olma düzeyi, liseyi tamamlamış bireylere göre daha yüksektir (Farrington, 2003). Okul terki, bireylerin sağlıklarına da etki yapan bir konudur. Okula devam edilen süreler arttıkça bireyin kronik hastalıklara yakalanma ihtimali azalmaktadır (Cutler ve Lleras-Muney, 2006). Amerika’da yapılan bir araştırma sağlık konusunda daha somut veriler sağlamıştır. Pleis, Ward ve Lucas (2010) yetişkinlerin sağlık verilerini incelemiş ve lisede okul terki yaşayanların %38’i, liseyi tamamlayanların %52’si ve dört yıllık yüksek öğretim görenlerin ise %75’i kendilerini sağlıklı gördükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Okul terki yaşayanlar nesiller arasındaki miras bağlamında da dezavantajlı durumdadırlar. Okul terki yaşayan bireyler çocuklarının akademik gelişimlerine

daha az zaman, para ve enerji harcamaktadırlar. Ortaöğretim okul terki yaşayan bireylerin çocukları, ortaöğretimi tamamlamış bireylerin çocuklarına göre okul sonrası etkinliklere üç kat daha katılmaktadırlar (Baum ve Ma, 2007). Okul terki sadece bireyin kendisini değil aynı zamanda sonraki nesillere de olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Türkiye’de okul terki yaşayanlar ise psikolojik olarak daha huzursuz hissettiklerini, pişmanlık yaşadıklarını, kendilerini toplumdan dışlanmış olarak gördüklerini, sık sık aile içi huzursuzluk yaşadıklarını, sağlıklarına zararlı alışkanlıklara sahip olduklarını ve ekonomik olarak düşük gelirli ve vasıfsız işlerde çalıştıklarını bildirmişlerdir (Ballı ve Kartal, 2020).

Okul terkini açıklamak için bazı araştırmacılar öğrenci başarısına odaklanırken bazı araştırmacılar ise okul terki yaşayan bireylere ulaşarak nedenler üzerinde durmuşlardır. Başka araştırmacılar ise büyük veriler üzerinden okul terkine neden olan faktörlere ulaşmaya çalışmışlardır (Rumberger, 2011). Bridgeland, Dilulio ve Morison (2006) tarafından Amerika’da farklı bölgelerdeki 467 katılımcı ile yapılan araştırmada öğrencilerin ifade ettiği nedenler incelendiğinde nedenlerin %83’ü okul kaynaklığı olduğu görülmüştür. Benzer olarak Türkiye’de yapılan okul terki araştırmalarını analiz eden Ballı ve Kartal (2020) okul kaynaklı problemlerden yetersiz donanım, disiplin pratikleri, öğretmen ve yönetimle ilişkiler ve başarısızlık gibi nedenlere dikkat çekmişlerdir.

Okul iklimi bir okulun içinde var olan değerlerin, inançların ve öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin davranışlarının toplamı (Rapti, 2013), bir okulun kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2013). Okul iklimi bir okulun sadece görünen özelliklerini değil bir okuldaki ilişkilerden okulun içindeki düzene kadar farklı boyutları kapsamaktadır (A. S. Bugay, Çok ve Avcı, 2020).

Okul İklimi okuldaki birçok alanı ve insanları etkileyebilir. Yapılan çalışmalarda olumlu okul iklimi öğrencilerin duygularından ve davranışlarından kaynaklı problemleri azalttığını (Kuperminc vd., 1997) öğrencilerin başarı düzeylerini şekillendirdiğini göstermektedir (Haynes ve Comer, 1993). Olumlu okul iklimine sahip okullar öğrenciyi öğrenmeye güdüler, var olan sosyoekonomik olumsuz etkilerinden az etkilenir, öğrencilerin gelişimlerine katkı sunar, paydaşların beklentileri karşılanmaktadır (Thapa ve Guffey, 2012). Olumsuz okul iklimine sahip okullar ise faydalı olmayan dış etmenlere hızlıca maruz kalırlar.

Öğretmenlerin moral seviyesi yeterli değildir. Öğretmenler yöneticilerden etkilenmezler. Akademik başarı beklentisi düşüktür. Özetle olumsuz okul iklimine sahip okullarda paydaşlar sadece günü kurtaran faaliyetler içinde bulunurlar (Hoy ve Miskel, 2013).

Okul ikliminin kapsayıcılığı ve etkililiğiyle, okul terki yaşayan bireylerin okul kaynaklı nedenleri vurgulaması okul terki çalışmaları için önemli bir alan yaratabilir. Zira olumlu okul ikliminin okul terki oranlarında düşüşe neden olduğuna dair bulgular literatürde bulunmaktadır (Worrell ve Hale, 2001; V. E. Lee ve Burkam, 2003). Ballı ve Kartal (2020) literatürde okul terki konusunda var olan çalışmaların sonucunda okul ikliminin okul terki konusunda önemini vurgulayarak önleyici çalışmalara olan ihtiyacı ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma okul iklimi ile okul terki arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler bakımından ele almaktadır.

Literatür incelendiğinde Türkiye’de okul terkinin nedenlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde; okullardaki olanakların yetersizliği (Aküzüm vd., 2015), okullardaki disiplin uygulamaları (Bayhan ve Dalgiç, 2012; Tamer, 2014; Karacabey, 2016) anne babanın okulla olan iletişimi (Boyacı ve Öz, 2018), öğretmenlerin ve okul yönetiminin olumsuz tutum ve davranışları (Taş vd., 2013) gibi çalışmalar yer almaktadır. Aynı zamanda okul terkine yönelik ölçme araçları da geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır. Sütçü (2015) okul terkine yönelik üç boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Okul terkinin okul iklimi bağlamında ele alan çalışmalar sınırlıdır. Özgenel, Yılmaz ve Baydar (2018) ortaokul öğrencileri üzerinde okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılıklarını çalışmıştır. Cemalcılar (2010) ise çalışmada okul memnuniyet düzeylerini okul iklimi bağlamında ele almıştır. Ulusal literatürde bulunan çalışmalar, yabancı literatür ile karşılaştırıldığında kısıtlı kaldığı ve daha fazla çalışmanın yapılması ile kavramın ülkemizde derinleşmesine katkı sunacağı gözlemlenmektedir.

Bu araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riskleriyle okul iklimi arasında bazı değişkenlere göre nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretimde eğitim-öğretim hayatlarına devam eden öğrencilerin okul iklimi algılarını ve okul terk risklerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riski ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riski;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Devam edilen bölüm,
 - c) Okul değişikliğinin yapılıp yapılmadığı,
 - d) Ortaöğretimde sınıf tekrarının yapılıp yapılmadığı,
 - e) Öğrencilerin ailelerinde derslerine yardımcı olan birilerinin var olup olmadığı,
 - f) Öğrencinin evinde bir kütüphane veya kitaplığın olup olmadığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ne düzeydedir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Devam edilen bölüm,
 - c) Okul değişikliğinin yapılıp yapılmadığı,
 - d) Ortaöğretimde sınıf tekrarının yapılıp yapılmadığı,
 - e) Öğrencilerin ailelerinde derslerine yardımcı olan birilerinin var olup olmadığı,
 - f) Öğrencinin evinde bir kütüphane veya kitaplığın olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır

5. Ortaöğretimde eğitim-öğretim hayatlarına devam eden öğrencilerin okul iklimi algıları okul terk riskini yordamakta mıdır?

Araştırma Önemi

Eğitim, bireyin ve toplumun varlığını sürdürmesi, kalkınması ve refahı için vazgeçilmez bir araçtır. Eğitim kavramının yasal ve çeşitli düşünürler tarafından yapılan tanımları incelendiğinde; eğitim bireyin yeteneklerinin geliştirilmesi, iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi ve ekonomik, sosyal ve ruhsal gibi boyutlarda kendini var edebilmesi olarak birçok alana vurgu yapıldığı görülebilir. Tanımlardaki bu farklı yönler dikkat çekme durumu eğitimin sadece akademik bir bilgi edinme süreci olmadığını, bireyin ve toplumun gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Eğitim her ne kadar önemli olsa da bu süreç çeşitli sebeplerle kesintiye uğrayabilir veya tamamen durabilir. Bu durum literatürde okul terki kavramı ile alınmaktadır. Okul terki hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi olumsuz sonuçları içinde barındırır. Okul terkinin ekonomik zorluklardan suç oranlarının artmasına, sağlık sorunlarından nesiller arası eğitimsizlik döngüsüne kadar uzanan geniş yelpazede etkileri vardır. Okul terk eden bireylerin gelir düzeyleri düşüktür ve artırma potansiyelleri azdır. Bu bireylerin gelir seviyelerinin yanında iş bulma olasılıkları daha düşüktür. Okul terki yaşayanlar arasında psikolojik sorunlar, depresyon ve suça eğilim gibi sorunlar daha yaygındır. Toplumsal ölçekte ise okul terki ekonomik büyümenin yavaşlaması, toplumsal eşitsizliklerin artması, sağlık ve sosyal güvenlik harcamalarının yükselmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okulda tutulması için etkili stratejilerin geliştirilmesi elzemdir.

Okul terkinin olumsuz sonuçlarını azaltmak ve önlemek için birçok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler arasında okul kritik bir rol oynamaktadır. Okul eğitim öğretim uygulamalarının gerçekleştiği, eğitim paydaşları arasında etkileşim ve iletişimin en yoğun yaşandığı, öğrencinin günlük yaşantısı düşünüldüğünde içerisinde uzun bir zaman geçirdiği en önemli eğitim ortamıdır. Bu ortamın sahip olduğu atmosfer içindeki tüm unsurları doğrudan etkilemektedir. Okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve çevrenin okulda

sergilediği davranış, tutum ve inançların bir toplamıdır. Araştırmalar olumlu okul ikliminin öğrencinin okulda bulunma oranlarını artırdığını, akademik başarıyı teşvik ettiğini ve olumsuz sosyoekonomik faktörlerin etkilerini azalttığını göstermektedir. Ayrıca olumlu okul ikliminin bulunduğu okullarda öğrenciler arası pozitif bir ilişki olduğu, okuldaki şiddet ve zorbalık olaylarının daha az yaşandığı ve öğrencilerin okula karşı aidiyet hislerinin güçlü olduğu çeşitli araştırmacılarca bildirilmiştir. Bu nedenle bu çalışma okul ikliminin iyileştirilmesi, okul terki önleme çabalarında önemli bir rol oynayabilir.

Günümüzde okul terki konusu hala güncelliğini koruyan bir konudur. Küresel boyutta farklı kademelerde okul terki oranlarının arttığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda yaşanan pandemiler dolayısıyla eğitim sistemlerinin yaşadığı krizler okullarda terk oranlarını gözle görülür hale getirmiştir. Pandemiler sonrası yaşanmakta olan ekonomik sorunlar ise eğitim sistemlerini sorgulanmasını artırmıştır. Yapılan bu tez çalışması okul terki ve okul iklimi arasındaki ilişkinin sahadaki güncel durumunu yansıtmaya bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında okul terki ve okul iklimi kavramları ulusal ve uluslararası literatür çerçevesinde ele alınarak diğer araştırmacılara kapsamlı bir analiz sunacaktır. Bunun yanı sıra okul terki ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ortaya çıkacak sonuçlar bu kavramlar arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak bu alandaki literatürü güçlendirecektir. Bu çalışma ile eğitim yöneticilerinin okul faaliyetlerini uygulayışına farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmüştür. Araştırmanın sonuçları yöneticilere, öğretmenlere, müdahale ve politika geliştirme faaliyetlerine somut bilgiler sağlayarak üretilen politikaların hedefe ulaşmasında önemli rol oynayacağı düşünülmüştür.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan Okul İklimi Ölçeğinin okulların iklim düzeyini ölçtüğü ve Okul Terk Riski Ölçeği'nin ise öğrencilerin okul terki riski düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır.

2. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin kişisel bilgi formuna ve ölçek maddelerine, ifadeleri doğru anlayarak, dürüst ve samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma 2022 – 2023 eğitim-öğretim yılında Van ili Erciş ilçesinde bulunan ortaöğretim okul türlerinden kamuya bağlı anadolu liseleri türünde eğitim veren okullar ile sınırlı olup, bu okullar arasından on birinci sınıf öğrenci sayısı 100 ile 200 arasında olan okullarla sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırmanın verileri resmi anadolu liselerinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilgili okullara kayıtlı on birinci sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.
3. İlişkisel tarama yönteminin esas alındığı bu araştırma, Okul İklimi Ölçeği ve Okul Terk Riski Ölçeği ile sağlanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Devam edilen bölüm. Bu çalışmada lisede öğrencilerin seçtikleri eğitim alanlarını ifade eder.

Ortaöğretim okulu. Devlet tarafından finanse edilen ve denetlenen kamu okul türlerinden öğrencilerin genellikle 12-18 yaş aralığında oldukları, bu araştırmada Anadolu Lisesi okul türünü ifade eder.

Evde kütüphane veya kitaplık varlığı değişkeni: Bu değişkende öğrenciye evlerinde kütüphane veya kitaplık var mı diye sorulmuş ve evet hayır biçimde cevapları esas alınmıştır.

Bölüm 2

Kavramsal Çerçeve

Eğitim hem bireylerin hem de toplumların ilerlemesinde hayati bir rol oynar. Fakat, çeşitli nedenlerle eğitim sisteminin dışına çıkan bireyler, kendi potansiyellerini gerçekleştirmekte zorlanabilir ve toplumun kalkınmasını olumsuz etkileyebilir. Okul iklimi, bu durumun iyileştirilmesinde kritik bir rol oynayabilir. Bu çerçevede, bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul terki riskleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölümde; okul terki ve okul iklimi konuları kavramsal tanımları, tarihsel gelişimleri, kavramların ölçülmesi gibi hususlar kavramların birbirleriyle olan ilişkileri bağlamında ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Okul Terki Kavramı

Okul terki kavramını tanımlamak, konunun kapsam derinliği göze alındığında zor bir uğraş olduğu görülebilir. Kavrama ilişkin tanımlar konunun statü, olgu veya sonuçları gibi ele alınış biçimleriyle ilgili olarak çeşitlilik göstermektedir. Bir statü olarak okul terki tanımını yapabilmek için bireyin bir okula kayıtlı ve liseden mezun olma durumlarının bilinmesi gerekir. Bu iki şartın sağlanması arasında yaşanan devamsızlık, okul değiştirme, bireyin eğitim sürecine tekrar dahil olması gibi farklı durumlar bu kavramın tanımlanmasında ortak ve genel geçer bir tanımın yapılmasını zorlaştırmaktadır (Rumberger, 2011, s. 49). Bu zorluk temelde sahadan elde edilen bilgilerin geçerliliği ile ilgilidir. Eğitim sürecine etki eden faktörlerin çokluğu, zamana ve yere göre bu faktörlerin değişiklik gösterebilmesi hem araştırmacılar hem de politika yapıcıların üzerinde anlaştığı bir tanımın getirilememesine neden olmuştur (Bowser, 1989; Tinto, 1975).

Kavrama tanım getirmenin zorluklarının yanında ayrıca farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin; terk, bir programdan düşme anlamına gelen “dropout” kavramı Amerika ve Kanada’da kullanılmakta ve lise diploması olmadan okuldan ayrılma anlamına gelmektedir. Diğer ülkelerde ise erken okul terki anlamına gelen “early school leaving” veya eğitimde, istihdamda veya öğretimde bulunmama anlamına gelen “not in education, employment or training” gibi kavramlar

kullanılmaktadır (Lamb vd., 2011). Farklı kavramların kullanılmasının yanı sıra okul terkinin tanım ve ölçütleri ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin, Avustralya'da lise son sınıfta okuldan ayrılma veya herhangi bir sertifika almadan ayrılma şeklinde tanımlanırken, Kanada'da başarılı bir şekilde lise eğitimi tamamlamama ve herhangi bir eğitim veya mesleki eğitime kayıt olmamak olarak ifade edilir. İngiltere ve Finlandiya'da ise lise sertifikasına sahip olmama ve eğitim, iş veya beceri eğitiminde bulunmama durumu okul terki olarak kabul edilir. Fransa'da okulda bulunmama, akademik veya mesleki eğitimin son yılında önceden tanımlanmış kazanımlara ulaşamama, Almanya'da ise liseden herhangi bir resmi sertifika veya nitelik sahibi olmadan ayrılma şeklinde tanımlanır. İzlanda'da 24 yaşına kadar lise yeterliliğini tamamlamamış olmak, Norveç'te liseyi son sınıftan önce terk etme ya da sonuna kadar devam edenlerin mezuniyet gerekliliklerini yerine getirememe, Polonya'da normal veya belirtilen süre içinde bir lise yeterliliğini tamamlayamama, İskoçya'da lise yeterliliğine sahip olmama ve eğitim, istihdam veya öğretimde bulunmama, İspanya'da bakalorya veya mesleki eğitime kaydolma ancak tamamlayamama, İsviçre'de 18-24 yaş arasında zorunlu eğitimi tamamlayamama ve başka bir eğitim türüne girmemiş olma ve Amerika Birleşik Devletleri'nde lise diplomasını alamama veya eşdeğer durumlar okul terki olarak değerlendirilir (Lamb vd., 2011). Bu tanımlar, her ülkenin eğitim sistemi ve okul terkine yaklaşımının benzersiz olduğunu ve durum Bowser'ın (1989) bahsettiği zorlukların sahaya yansıdığını ortaya koymaktadır.

Ülkelerin haricinde okul terkine ilişkin hükümetler üstü, küresel kurumların da kendi tanımları bulunmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) faaliyet alanları kapsamında, zorunlu öğrenimden bir diploma almadan okulu terk etme ve istihdam edilebilme niteliklerini sağlayamama durumunu ön plana alarak eğitimde, istihdamda veya öğretimde bulunmama olarak okul terki kavramına tanım geliştirmiştir (OECD-European Commission, 2023). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) okul terki kavramını kullanmayarak "Okul Dışı Çocuk" kavramı geliştirmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ile yapılan ortak çalışmalarda okul terki kavramı beş yaşından itibaren okula kaydolmayan, geç kaydolan, kaydolup devam etmeyen, sürekli devamsızlık gösteren, performansı akranlarından geride kalan ve bulunduğu eğitim sürecini bitirememe riski taşıyan bireyleri kapsamaktadır (UNICEF, 2023).

Okul terki kavramının tanımlanması sürecinde karşılaşılan zorluklar ve farklılıklar arasında araştırmacıların kendi çalışmaları perspektifinde tanımlar geliştirmiş olduklarını görebiliriz. Örneğin, Tanggaard (2013) okul terkinin altında yatan nedenleri ele alarak bireyin çeşitli nedenlerle bulunması gereken eğitim süreçlerinin dışında kalması olarak tanımlamıştır. Rumberger (2020) eğitim süreçlerini resmi programlarla sınırlayarak öğrencinin bu programları tamamlamadan ayrılması olarak tanımlamıştır. Kaplan, Peck ve Kaplan (1997) ise okul terkini bireyin eğitim faaliyetlerine devam etmeyerek bir diploma almadan eğitim süreçlerinden kopması şeklinde tanımlamışlardır. Cullen (2000) ise kavramı, yasal olarak okuldan ayrılma yaşından önce veya gerekli nitelikleri edinmeden veya kısıtlı olarak edinerek okulu bırakma olarak tanımlamaktadır. Yaygın olarak kullanılan bu tanımların yanında Kaufman ve Alt (2004) kavramın tanımına farklı bir boyut katarak sadece eğitimden ayrılmayı değil istihdam edilebilme niteliklerini sağlayamaması olarak ifade etmiştir.

Türkiye’de eğitim süreçlerini yöneten resmi otorite olarak Millî Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim süreçlerini geliştirdiği e-okul sistemi üzerinden takip etmekte ve sahadan veri toplamaktadır. Bu sistem üzerinde 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 okulu terki kapsamında değerlendirilmektedir. Ayrıca özürleri nedeniyle okula devam etmeyen, eğitim-öğretimin ikinci kanaat dönemine hiç devam etmeyen veya devam etmelerine rağmen iki dönem notu alamayan öğrencileri de okul terki kapsamı içinde değerlendirilmektedir (Öğülmüş v.d., 2013). Millî Eğitim Bakanlığı’nın mevzuatı incelendiğinde okul terki adı altında bir tanıma ulaşılamamıştır. Ayrıca e-okul sistemi içerisindeki uygulama kriterleri incelendiğinde açık öğretim lisesine kayıtlı olmanın okulu terki kapsamında değerlendirilmesi tanımın geçerliliğini tartışmalı hale getirdiği söylenebilir. Yükseköğretim Kurumları Sınavı’na giren ortaöğretim son sınıf öğrencileri sınava hazırlanmak amacıyla açık öğretim lisesine geçiş yapmakta olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda okul terkinin Milli Eğitim Bakanlığı’nca tekrardan ele alınması ve kavramın kapsamlı bir biçimde tanımlanması politika yapıcılar ve uygulayıcılar bakımından önem arz etmektedir (Zorbaz, 2018).

Türkiye’de okul terki konusunda yapılan çalışmalar ele alındığında okul terki, erken okul terki, eğitimden yoksun bırakılmış çocuklar, okulu bırakma gibi farklı kavramların kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ancak araştırmaların çoğunda kavram olarak okul terki kavramı benimsenmiştir. Araştırmalar incelendiğinde okul terki kavramına farklı tanımlar getirildiği ancak bu tanımların temelde ortak özellikler bulunduğunu söyleyebiliriz. Ballı ve Kartal (2020) okul terki kavramını insan kaynağının eğitilememesi, beklenen düzeye çıkamaması ya da bir öğrencinin bir üst eğitim seviyesini tamamlayamaması, o eğitim seviyesine ait diploma almaktan vazgeçmesi şeklinde tarif etmiştir. Baltacı (2019) bir öğrencinin yükseköğretim kurumlarından mezun olmadan okul ile ilişkisini kesmesi olarak tanımlamıştır. Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt (2023) ise çalışmalarında bir öğretim programını yarıda bırakarak ayrılma veya tamamen bırakma olarak bir tanım kullanmıştır. Aküzüm vd. (2015) okul terki tanımını devamsızlık kavramı çerçevesinden ele alarak öğrencinin okulu çeşitli nedenlerle bırakarak devam etmeme kararı alması olarak ifade etmiştir. Boyacı ve Öz (2018) ortaöğretim düzeyinde yaptıkları çalışmasında kavramı bir öğrencinin herhangi bir nedenle okuldan ayrılması olarak tanımlamışlardır. Karacabey (2016) okul terki öğrenim süreci devam ederken çeşitli nedenlerle okuldan ayrılmak olarak ifade etmiştir. Bu çalışmalar bağlamında okul terki kavramının tanımında keskin ölçüler bulunmamaktadır. Kavram daha çok bir öğrencinin herhangi bir nedenle bir programı yarıda bırakma veya tamamen programdan ayrılma olarak tanımlanmıştır. Ancak tanımların dar kapsamı bazı öğrencilerin tanım dışı kalması tehlikesini ortaya çıkarabilir.

Okul Terki Kavramının Tarihsel Gelişimi

Okul terki kavramına tarihsel perspektif sunan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok Amerika Birleşik Devletleri’de yoğunlaştığı görülebilir. Burada kullanılan zaman aralıklarının belirlenmesinde araştırmaların ele alındığı bağlam ve araştırma sayılarının yoğunluğu kriter olarak kullanılmıştır.

1900-1930 yılları arasında okul terki kavramı. Bu dönemde okul terki ile ilişkin tanım getirmek tutulan kayıtların geçerliliği ve kayıtların öğrenci devamsızlığını konu almasından kaynaklı olarak çok zordur. Demografik olarak insanların çoğunun tarım ile uğraşmasından dolayı eğitime olan ihtiyacın az

olduğu görülmektedir. Lise eğitimini tamamlamak ise bu dönemde toplumsal bir norm olarak görülmemektedir (Dorn, 1993). Ortalama bir çalışanın okuma ve yazmayı bilmesinin yeterli olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında bu dönemde göçmen hareketleri görülmektedir. İtalya ve İrlanda'dan gelen göçmenler ve hali hazırda bulunan Afro-Amerikan nüfusun sadece %40'ından azı okula gitmektedir. Kavram bu dönemde okula katılmama, devam etmeme şeklinde görülmekte olup daha çok bahsedilen dezavantajlı grupların bu durumdan etkilendiği görülmektedir (Fant, 1990).

1930'lu yıllarla birlikte okula katılımı ciddi bir artış gözlenmiştir. Bu artışın temelinde artan sosyal farkındalık ve göçmen grupların kısmi olarak entegrasyonu bulunmaktadır. Bu hareketlenme esas olarak birinci dünya savaşı sırasında yaşanan endüstrileşmeden kaynaklanmıştır. Bu endüstrileşme istihdamı ve yüksek maaşlı işleri mümkün kılmıştır. Bu dönemde okula katılımı ilgili her ne kadar olumlu gelişmeler yaşansa da tarım toplumunun baskın olması nedeniyle eğitim toplumsal olarak talep edilmemiştir. Ayrıca büyük göç hareketleri birçok sorun ortaya çıkardığından eğitim bu sorunlar karşısında geri planda kalmıştır (Fant, 1990). Bu dönemde günümüzde ele alındığı şekliyle bir okul terki kavramından bahsetmek güçtür. Bunun yerine okula devam konusu varlık göstermektedir.

1930-1960 yılları arasında okul terki kavramı. Bu dönemde görülen Büyük Buhran ile birlikte yaşanan ekonomik sıkıntılar sosyal farkındalığın en alt tabana kadar yayılmasını kolaylaştırmıştır. Okullar bu ekonomik sıkıntılardan kendi kendilerini idame ettirerek sağ kalmayı başarmışlardır. Farklı göçmen gruplarının okula erişimlerinde gelişmeler yaşanmaktadır. İşçi sınıfının daha adil bir toplum talebi okul binalarının kontrolünü belirli gruplardan alıp toplumun tamamının kontrolüne geçmesini sağlamıştır (Fant, 1990). Yine bu dönemde yaşanan bir diğer etkileyici olay ikinci dünya savaşıdır ve teknoloji anlamında ciddi gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde 17 yaşındaki gençlerin %53'ü lise eğitimini tamamlamıştır. Eğitim almak toplumda bir norm haline gelmiştir. Bununla birlikte okul terki kavramını kullanan akademik çalışmalar ve bir sorun olarak tanımlanmasına ilişkin ilk belirtiler görülmektedir (Dorn, 1993; Fant, 1990).

1960'lı-1980'li yıllarda okul terki kavramı. Bu dönemde özellikle 1960-1965 yılları arasında okul terkine ilişkin tehlikenin farkına varılmış ve akademik çalışmaların sayısı geçmiş dönemlere oranla beş kadar artmıştır. Bu çalışmalarda okul terki kavramı çekilme, okuldan erken ayrılma terimleriyle birlikte kullanılmıştır. Okul terkinin nedenlerine ilişkin çalışmalarda bireysel ihtiyaçlar, var olan eğitim programları ve istihdam fırsatlarından bahsedilmiş ancak literatür zayıflığından bu faktörler derinleştirilememiştir. Bazı araştırmacılar ise okul terki problemini önemini nüfusun hızlı artışı ve teknolojik gelişmelerle açıklamışlardır. Bu dönemde okul terkinin sonucu olarak gençlerin suça eğilimlerinin arttığı birçok yazar tarafından dile getirilmiştir. Yine bu dönemde kavram cinsiyet ve etnik grup gibi farklı değişkenlerle ele alınmaya başlanmıştır (Dorn, 1993; Fant, 1990).

1980'lerden günümüze okul terki kavramı. 1980'lerde eğitime dair standartlar belirlenmiş, çeşitli reform çalışmaları yapılmıştır. Bu dönemde okul terki kavramı 1960'lı yıllar olduğu gibi ciddi olarak ele alınmaya başlanmış ve bunun sonucu olarak daha kapsamlı çalışmalar yer almıştır. Araştırmaların kapsamı genişleyerek öğrencilerin psikolojik sermayesi, ölçme değerlendirme etkisi gibi değişkenler incelenmiştir. Fant (1990) bu dönemi izleyen dönemlerde kavram tekrara düştüğün ve çalışmaların 1960'lı yıllarda yapılan çalışmaları yansıttığını belirtmiştir. Literatürde 2000'li yılların ele alındığı tarihi bir perspektif sunan bir çalışma bulunmamakla birlikte bu dönemde sistematik analiz çalışmalarının sıklaştığı görülebilir. Rumberger ve Lim (2008) tarafından yapılan 25 yıllık analizde kavram bir süreç olarak ele alınmış ve bir çok faktörün etkisi altında gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Okul terki kavramının tarihsel gelişimi kavramın sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan kalifiye eleman ihtiyacıyla yapılan çalışma sayısının arttığı, etkilenen bireylerin kaybedilmemesi gereken bir insan gücü olarak kabul edildiği görülebilir. Günümüzde ise bu konu bireylerin refahı, sağlığı ve var oluşlarını kapsayarak daha insani bir çerçeve kazandığı söylenebilir. Tarihsel gelişim incelendiğinde konunun bitmeyen bir uğraş olduğu, her dönem önem teşkil ettiği ve çalışmaların sürekliliğinin oranların artmamasında faydalı bir rol oynayabileceği ifade edilebilir.

Okul Terkine İlişkin Modeller

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okul terkinin farklı bakış açılarıyla değerlendirildiği; kavramın bir statü, olay veya süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Bachman, Green ve Wirtanen (1971) konunun aşırı bir biçimde bir problem ve sonuç olarak görülmesini eleştirerek okul terkinin bir süreç olduğunu ve diğer problemlerin bir ön habercisi olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmacılar okul terkinin açıklamak için birçok kuram ortaya sürmüştür. Çalışmaların bazıları salt okul terkinin ele alınırken, bazıları ise konuyu öğrenci çıktıları çerçevesinde ele alarak okul terkine yol açan bireysel okul deneyimi, akademik performans, psikolojik şartlar gibi çeşitli nedenlere odaklandıkları görülebilir.

Finn modeli. Psikolog Jeremy Finn (1989) öğrencilerin okul performansı, davranışlar ve psikolojik koşulları vurgulayarak okul terkinin açıklamak için iki model önermiştir. İlk model olan “hayal kırıklığı-özsaygı” modeli, öğrencinin yetersiz okul deneyimi ile birlikte okul başarısızlığının özsaygıyı düşürdüğünü ve problemli davranışlara yol açtığını, bu durumun zamanla okul performansını daha da kötüleştirerek okul terkine yol açtığını ileri sürmektedir. İkinci model ise “katılım-özdeşleşme” modelidir. Bu model ise müfredat dışı etkinlikler veya karar verme gibi okul etkinliklerine yetersiz katılımın kötü okul performansına ve okulla özdeşleşme eksikliğine yol açtığını önerir. Zaman içinde, okulla özdeşleşmeme, daha az katılım, daha kötü performans ve okulu bırakmaya kadar giden bir döngüye neden olur.

Yaşam süreci modeli. Bu model adını yapılan çalışmalarda katılımcıların uzun vadeli olarak takip edilmesinden almaktadır. Ensminger ve Slusarcick (1992) öğrencilerin ilkokuldan, lise mezuniyeti veya terk süreçlerini ele alarak bu modeli geliştirmiştir. Çalışmalarda öğrencilerin okulu terk etme veya liseden mezun olmalarında doğrudan veya dolaylı olarak etki eden erken ve geç faktörleri belirlemek amaçlanmış ve bu faktörleri aile geçmişi, ailenin eğitime dair beklenti ve değerleri, okulla ilgili aile-çocuk etkileşimi, ailenin okulla sosyal etkileşimi ve çocuğun bilişsel ve davranışsal performansı olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Garnier, Stein ve Jacobs (1997) okul terkinin açıklamak için bu modeli

kullanarak geleneksel olmayan aile yaşam stili ve değerleri, ailenin sahip olduğu stres yükü, okul performans ve motivasyonunda ailenin sosyoekonomik durumu, ergen stres yükü ve madde kullanımı faktörlerini ortaya koymuşlardır. Yaşam süreci modeli, okul terki kavramını süreç olarak ele alarak, bu süreç içinde bulunan öğrencinin kişisel sermayesi, öğrencinin okul deneyimleri, ailenin tutum, davranış ve desteği gibi faktörleri vurgulamış ve bu faktörlerin etkileri çerçevesinde kavramı açıklamaya çalışmıştır (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997). Bu model ile yapılan çalışmalar incelendiğinde okul terkine giden süreçte öğrenci merkeze alınarak öğrenciyi etkileyen faktör etkilerinin ortaya çıkarıldığı görülebilir.

Tinto modeli. Sosyolog olan Vincent Tinto tarafından (2012) ortaya koyulmuş bu model öğrencilerin okul terki için öğrencilerin uyum süreçlerine ve ayrılma kararlarını etkileyen kurumsal çevrenin rolüne odaklanmıştır. Bu modele göre; öğrencilerin ayrılma süreci öncelikle, aile geçmişi, yetenekler ve beceriler gibi kişisel özelliklerle etkilenmektedir. Bu özellikler belirli durum ve koşullara karşı özel tepkiler verme eğilimlerini belirler. Öğrencinin okul terki yapıp yapmayacağını kurumun sosyal ve akademik olmak üzere iki boyutu etkiler. Sosyal entegrasyon, öğrencilerin kurumla ve eğitimin değeriyle olan sosyal uyumunu; akademik entegrasyon ise öğrencilerin anlamlı öğrenmeye olan akademik angajmanını ifade eder. Her iki boyut da kurumun resmi ve gayri resmi yapısı tarafından etkilenir. Öğrencilerin kurumda kalabilmesi için sosyal veya akademik sistemlerden birine belirli bir derecede entegre olmaları gerekir. Bu model, öğrencilerin okulu bitirme hedefine ve belirli bir kuruma olan bağlılıklarının, zamanla okul deneyimleriyle nasıl etkilenebileceğini ayırt eder ve okulların öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemek için birden fazla topluluk veya alt kültüre sahip olabileceğini önerir. Ayrıca, öğrencilerin ayrılma kararlarını etkileyebilecek dış faktörlerin önemini kabul eder.

Wehlage modeli. Gary Wehlage ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen bu model Tinto'nun çalışmalarından yararlanarak oluşturulmuştur. Model, okuldan terki ve lise çıktılarını okul faktörlerini merkeze alarak açıklamaya çalışmıştır. Modelde öğrenci sonuçlarının okula sosyal bağlanma ve eğitimsel katılım faktörleri tarafından etkilendiği belirtilmektedir. Sosyal bağlanma dört

boyuttan oluşmaktadır; öğrencilerin yetişkinlere ve akranlarına olan bağlılık, okulun sahip olduğu normlarına olan bağlılık, okul aktivitelerine katılım, okulun meşruiyeti ve etkinliğine olan inanç. Bu dört boyutta öğrencilerin yaşadığı bazı engeller belirlenmiştir. Bu engeller; yeni, büyük ve olumsuz iklimi olan bir okul ortamına uyum sağlama zorluğu, zorlu akademik çalışmalarda başarısızlık, öğrencilerin değerleri, deneyimleri ve gelecek hedefleri ve okulun hedefleri arasındaki uyumsuzluk hem akademik hem de sosyal deneyimlerde öğretmen ve akranlardan izole kalma olarak ortaya koyulmuştur. Eğitimsel katılım boyutunda ise okulda öğretilen bilgi ve becerileri anlamaya ve hâkim olmayı gerektiren psikolojik sermaye ele alınmıştır. Bu boyutta ise ana üç engel belirtilmiştir. Bu engeller; başarının değer verilen bir hedefe bağlanmaması nedeniyle okulun öğrenci için motive edici olmaması, okullarda izlenen öğrenme süreçlerinin öğrencinin içsel motivasyonunu teşvik edememesi, öğretmenlerin ders konularına katı bir biçimde bağlı olması ve takıntı seviyesinde takip etmesi sonucu okulun yüzeysel kalması ve öğrenciyi içsel olarak tatmin edememesi, öğrencide yetkinlik duygusu kazanımının engellenmesi olarak ortaya koyulmuştur. Bu model öğrenci sonuçlarını etkileyen okul faktörlerinin önemini vurgulayarak, öğrencilerin okula bağlılığını ve eğitimsel katılımlarını artıracak stratejilerin gelişmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okuldan itilme, okuldan çekilme ve sistem dışına çıkma modeli. Bu model literatürde bulunan diğer modellerle de bağlantılı olarak okul terkine ilişkin faktörlerin yeniden gruplandırılarak okul terkini açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Model ile okul terkine neden olan faktörler ele alınarak okuldan itilme (push out), okuldan çekilme (pull out) ve sonradan bu gruplamaya ek olarak sunulan sistemden çıkma (falling out) terimlerini öne sürmüştür (Jordan, Lara ve McPartland, 1996; Bradley ve Renzulli, 2011). Modele göre okuldan itilme; paydaşların birbirlerine olan tutumları, okulun disiplin anlayışı ve kuralları, akademik süreçler ve öğrencinin bu süreçlerdeki başarısı gibi okuldan kaynaklı faktörlerin öğrencinin eğitime devam etmede motivasyonunu ve cesaretini etkilediği ortaya koyulmuştur (Finn, 1989; Jordan, Lara ve McPartland, 1996). Öğrencinin okuldan itilmesinde öğrencinin okulla uygun olarak bağlanamaması önemli rol oynamaktadır (Griffin, 2002; Lan ve Lanthier, 2003). Okuldan çekilme ise daha çok okulun dışında gerçekleşen aile sorunları, ailenin bir üyesine bakma

zorunluluğu, ekonomik kaygılar, kültürel farklılıklar gibi faktörlerin etkisiyle oluşmaktadır. Burada bir fayda-maliyet analizi söz konusudur ve durum içinde eğitim çıktıları ikinci plana atılmak zorunda kalmaktadır (McNeal, 1995; Jordan, Lara ve McPartland, 1996). Sistem dışına çıkma (falling out) ise öğrencinin okula olan ilgisinin ve katılımının azalması ile ilişkilidir. Öğrencinin akademik süreçlerle olan etkileşimi yetersizleşmiştir ve bulunduğu sistemden soğumaya başlamıştır (Watt, Roessingh ve Bosetti, 1996).

Öğrenci performansı modeli. Bu model Rumberger ve Lim (2008) tarafından 25 yılı kapsayan ve yayınlanmış 203 bilimsel çalışmanın incelenmesi ile ortaya çıkmıştır. Rumberger (2011) tarafından geliştirilen bu model öğrencinin okulu terk etme veya mezun olma süreçlerini öğrencinin performansı çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda öğrenciyi okul terki yapmasını etkileyen bireysel ve kurumsal faktörler olmak üzere iki ana gruba dikkat çekmektedir. Bireysel faktörleri eğitim performansı, davranışlar, tutumlar ve art yetişim alt başlıklarında, kurumsal faktörleri ise aile, okul ve içinde bulunulan topluluk alt başlıklarında ele alınmıştır. Model ayrıca öğrencinin okul terki kararında etkili olan tek bir faktörden bahsetmenin imkânsız olduğunu, birçok faktörün etkili olduğunu, okul terki sadece okulda olanların bir sonucu olmadığını, okul terkinin bir olaydan ziyade bir süreç olduğunu ve sadece maddi kaynakların değil öğrencinin sahip olduğu sosyal kaynaklarında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu modelin literatürde sıkça kullanılmasının yanı sıra araştırmacılar modelde bahsedilen faktörlerin birbirinden soyutlanmasını eleştirerek bu soyutlamanın anlamsız olduğunu çünkü bu faktörlerin birbirleriyle sayısız şekilde bağlı olduğunu belirtmişlerdir (De Witte vd., 2013).

Uygun olmayan davranışlarla ilgili kuramlar. Literatürde yapılan birçok araştırmanın yanında özellikle psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve kriminoloji gibi diğer sosyal bilimler alanlarından araştırmacılar okul terkini uygun olmayan anormal davranışlar çerçevesinde açıklamaya çalışmışlardır. Battin-pearson ve arkadaşları (2000) tarafından bu bağlamda; akademik başarıya odaklanan akademik arabuluculuk kuramı, uygun olmayan davranışlara odaklanmış genel uygunsuzluk kuramı, akran ilişkilerine dayanan uygun olmayan bağlanma kuramı, ailelerin uygulama ve beklentilerine dayanan ailenin sosyalliği kuramı ve

demografik faktörlere dayalı yapısal gerginlikler olmak üzere beş kuram tanımlanmıştır.

Okul Terkinin Ölçülmesi

Okul terki riski taşıyan öğrencilerin erken olarak tespit edilmesi ve müdahale edilebilmesi için güvenilir, geçerli ölçüm yapılmasına ihtiyaç vardır (Vaughn vd., 2020). Bu ölçümün doğru olarak ortaya koyulması için uygun bir tanım, doğru ve tutarlı veriler, bu verileri kullanarak oranı tahmin etmek için uygun bir formüle ihtiyaç vardır. Verilerin ve hesaplamalar için kullanılan formülün seçimi aynı durum için farklı sonuçlar verebilir. Örneğin okul terkini tanımlarken kavramı bir statü, olay veya kohort olarak ele alınması, verilerin tek bir zamanda veya uzun dönemli olarak toplanıyor olması gibi alternatifler sonuçları değiştirebilir (Rumberger, 2011).

Okul terkini inceleyen araştırmalarında verilerin araştırmacılar tarafından görüşme formları gibi nitel ölçme araçları (Gülşen, Aydın ve Gizir, 2022; Baltacı, 2019; Karacabey ve Boyacı, 2019; Boyacı ve Öz, 2018; Aküzüm vd., 2015; Lansford vd., 2016; Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt, 2023), likert tipinde ölçme araçları (Arslan, 2021; Zengin, 2021; Vaughn vd., 2020; Sütçü, 2015; Yorğun, 2014), araştırmacıların kendi geliştirdiği anketler (Koçtürk, Bilge ve Yüksel, 2018; Ergül, 2019; Gil vd., 2019), hem nitel ve hem nicel ölçme araçlarının birlikte kullanımı (Çakır ve Çolak, 2019) veya kamu kurumlarından edinilen veri setleri gibi araçlar (Stevenson, Swain-Bradway ve LeBeau, 2021; Walker ve Graham, 2021; Aslan, 2022) ile toplandığı görülmektedir. Çalışmalarda araştırmacıların o çalışmaya özel hazırlamış oldukları görüşme formları ve anketlerin yanında, diğer çalışmalarla da kullanılabilir bazı geçerli ölçme araçları da bulunmaktadır. Bu ölçme araçları aşağıda sunulmuştur.

The Dropout Risk Inventory (Okul Terk Riski Envanteri). Vaughn ve arkadaşları (2020) tarafından okul terk riskini betimlemek ve normatif bir örneklem ile okul terk riskinin psikometrik özelliklerinin ön doğrulamasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Envanter okul bağlılığı kuramı üzerine temellendirilmiş ve beşli likert biçimindedir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi, davranışsal ayrışma, psikolojik katılım, akademik ve bilişsel katılım, öz yeterlilik, ekonomik

kaygı, olumlu akran etkileri, olumsuz akran etkileri, hedef belirleme ve problem çözme olmak üzere 9 alt boyuttan oluşan envanter 58 madde içermektedir. Çalışma ile envanterin ortaokul ve lise öğrencileri ile kullanımının davranışsal ve akademik riskleri göstermesi bakımında faydalı yordayıcı geçerliliğe sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

Okul terki riskini tahmin etmek için makine öğrenmesi modeli.

Sorensen (2019) tarafından büyük ölçekli idari verilerin makine öğrenimi tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin okul terki riskini belirlemek amacıyla ortaya koyulmuştur. 111 419 öğrenciye ait gözlem bilgileri okul terki riskini tahmin edici 74 değişken altında modern büyük veri tahmin teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışma ile öğrenci grubunun okuldaki mezun olma veya okul terk etme durumu %90'ın üzerinde bir doğruluk oranıyla ortaya koyan iki sınıflandırma algoritması geliştirilmiştir. Bu çalışma büyük veriler için makine öğrenmesi tekniklerinin doğruluk ve maliyet açısından kullanımındaki avantajları ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Okul Terk Riski Ölçeği. Sütçü (2015) tarafından bir yüksek lisans çalışması olarak geliştirilen bu ölçek önceki çalışmaların sentezlenmesiyle başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek likert biçiminde olup, beş dereceli yanıtları içeren 33 madde bulunmaktadır.

Okul Yaşantıları Ölçeği. Yorğun (2014) tarafından doğru, kısmen doğru ve yanlış olmak üzere üç dereceli olarak geliştirilmiştir. Düşük sosyal destek, olumsuz akran ilişkileri, okula yönelik olumsuz tutumlar, kendini geri çekme, akran grubunun okula yönelik tutumları, eğitime yönelik tutumlar ve düşük özsaygı olmak üzere yedi boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okul terki riskini ölçmesine rağmen araştırmacı risk kelimesinin içerebileceği olumsuz anlamlardan kaçınmak için ölçeği okul yaşantıları şeklinde isimlendirmiştir.

Öğrencilerin okul terki risklerinin ortaya çıkarılması için yapılan geleneksel yöntemlere ek olarak günümüzde bazı modern araçlar paydaşlara yeni imkanlar sunmaktadır.

Okul terki riskini tahmin etmede yeni boyut: Makine öğrenmesi.

Makine öğrenimi, çok sayıda değişken, vaka ve potansiyel olarak doğrusal

olmayan etkiler içeren modern verilerde sıklıkla karşılaşılan karmaşık ilişkileri modelleyerek yüksek boyutlu veri kümelerinin analizi için güçlü bir çerçeve sağlar (Hilbert vd., 2021). Eğitim bilimleri araştırmaları sıklıkla öngörücülerin tanımlanması ve değerlendirmesini içerecek tahminlerin güçlendirilmesini sağlamaktadır (Hellas vd., 2018). Bu bağlamda makine öğrenmesi bu hedeflere ulaşmada bir çok görevi yerine getirme kapasitesiyle gelecekte bu çalışmalar için hayati öneme sahip olması muhtemeldir (Shrestha ve Pokharel, 2019). Büyük ölçekli ve yorumlanabilir eğitim verisi analizi, yeni nesil eğitimin önemli bir sağlayıcısıdır ve literatürde bu tür veriler için çeşitli istatistiksel modeller ve ilgili makine öğrenimi algoritmaları önerilmiştir (K. Lee, Chung ve Suh, 2017). Okul terk riskini belirlemek için makine öğrenmesi kullanması verilerin hazırlanması, verilerle modelin eğitimi ve modelin test edilmesi ve modelin son halinin verilmesi gibi aşamalar içerebilir. Makine öğrenmesi ile lojistik regresyon, karar ağaçları, random trees gibi algoritmalar kullanılabilir. Bu algoritmalarla birlikte literatürde özellikle okul terki konusunda yapılan çalışmaların sayısının son yıllarda artışta olduğu gözlenmektedir (Kotsiantis, Pierrakeas ve Pintelas, 2003; Lykourantzou vd., 2009; Sorensen, 2019; Kemper, Vorhoff ve Wigger, 2020).

Okul Terkini Öngören Faktörler

Okul terkinin nedenleri üzerine literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Rumberger (2011) çalışmaların çoğunda elde edilen faktörler arasında bir öğrencinin okulu bırakmasına neden olduğu kesin olarak ortaya koyulmuş bir faktör bulunamadığını belirtmiştir. Bu nedenle aşağıda okul terkinin öngören ve çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan faktörler ele alınmıştır.

Akademik başarı. Okul terkinin öngören faktörlere ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla öğrencilerin başarı durumları çalışılmış ve bir öğrencinin mezuniyet ve okul terki durumunu gösteren en önemli faktörlerden biridir. Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından liseyi terk etmiş öğrencilerin görüşleri incelenmiş, öğrencilerin %52'si başarısızlıkları nedeniyle okulu terk ettiklerinin belirtmişlerdir. Alivernini ve Lucidi (2011) öğrencilerin algılarıyla resmi ders notlarını karşılaştırmış ve öğrencilerin okul terki kararında akademik başarıların önemli etkilere sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Rumberger ve Lim (2008) literatürde bulunan çalışmaları incelemiş ve 200den fazla çalışmanın akademik başarının

okul terki ve mezuniyetle bağlantılı olduğunu belirttiğini, akademik başarının artması ile okul terki riskinin azaldığını bildirmişlerdir. Literatürde birçok çalışma benzer olarak öğrencilerin başarılarıyla okul terki arasında bir ilişki olduğunu vurgulayarak akademik başarının okul terk riskini azalttığını belirtmiştir (Goldschmidt ve Wang, 1999; Taş vd., 2013; Tamer, 2014; Aküzüm vd., 2015; Boyacı ve Öz, 2018; Ergül, 2019; Çakır ve Çolak, 2019; İra, Çetin ve Doğan, 2019; Yorğun, 2014).

Okul değiştirme. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğitimlerini başladıkları okulda bitirmesine rağmen, bir kısım öğrenci çeşitli sebeplerle başka bir okula gitmek durumunda kalmakta veya tercih etmektedir. Öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine daha uygun olması, özellikle memur ailelerin çocuklarının tayinler ile farklı şehirlere gitmek durumunda olmaları gibi nedenler öğrencilerin okul değişikliği yapmasına neden olmaktadır. Bu sebeplere ek olarak yöneticiler tarafından huzuru bozan öğrenci olarak nitelendirilen davranış problemleri yaşayan öğrencilere yaptırım mahiyetinde okul değişikliği de uygulanmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar öğrencinin ortaokul veya lisede okul değiştirmesi okul terki yapmasını veya mezun olmasını etkili olduğunu göstermiştir (Rumberger ve Larson, 1998; South, Haynie ve Bose, 2007; Degroote, Demanet ve Van Houtte, 2020). Araştırmalarda katılımcılardan okulu terk etmiş öğrencilerin %45,83'ü (Boyacı ve Öz, 2018), %49,5'i (Karacabey, 2016) en az bir defa okulu terk ettiği göstermektedir. Okul değiştirme okul terkiyi etkileyen akademik başarı, davranış faktörleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Okul değiştirme yapmış bir öğrencinin akademik başarısının ve uyumlu davranış gösterme eğilimlerinin düştüğü görülmektedir (Engec, 2006).

Etkileşim. İngilizce çalışmalarda “engagement” olarak yer alan faktör Türkçe olarak tam bir karşılık bulunmamakla birlikte öğrencinin okula olan bağlılığı, katılımı ve etkileşimi gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Etkileşimin aktif katılım; okula devam etme, derse katılım, ödev yapma, sınıf içi etkinliklere katılma, bağlılık; öğrencinin kendini okulun bir parçası olarak görme, motivasyon; merak, başarı arzusu, azmi, ilgi; yeni bilgi ve becerilere karşı istekli olma gibi çeşitli boyutları bulunmaktadır. Akademik veya sosyal alanda olması fark etmeksizin, etkileşimin okul terki tahmin eden güçlü bir faktördür. Okulla

etkileşimde olan öğrenciler süreçlere katılım ve öğrenme gibi konularda etkileşimde bulunmayanlara oranla daha iyidir. Okul terki çalışmalarında nasıl ölçüldüğü önemli olmaksızın etkileşim faktörü okul terkini tahmin etmiştir (Rumberger, 2011). Altınkurt (2015) öğrencilerin devamsızlıkları üzerine yaptığı çalışmada özürsüz devamsızlıkların artmasının akademik başarıyı düşürdüğünü göstermiştir. Benzer olarak etkileşimin okula bağlılık boyutunda bir ilişkidendir bahsedilebilir. Okula bağlı olan öğrencilerin okul terki riski azalmaktadır (Im, Hughes ve West, 2016; Zorbaz ve Özer, 2020; Arslan, 2021). Yine benzer olarak derslerine karşı ilgili olan, başarıya arzusuz ve azmi bulunan öğrencilerin okul terki riski daha azdır (Fan ve Wolters, 2014).

Riskli davranışlar. Okul terki çalışmaları, öğrencilerin riskli davranışlar sergilemesinin okuldan ayrılma ihtimalini ciddi şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu davranışlar literatürde üç farklı boyutta yaygın olarak incelenir: okul içinde ve okul dışında gerçekleşen eylemler ile erken yaşta cinsel ilişki gibi daha geniş sosyal etkileşimleri kapsayan durumlar. Okul içindeki riskli davranışlar, öğrencilerin dersleri aksatmaları, öğretmen ve diğer öğrencilerle kavgaları ve okul kurallarına uymamaları gibi eylemlerdir. Okul dışı davranışlar ise bağımlılık yapıcı madde kullanımı, hırsızlık, vandalizm ve yaralama gibi ciddi suçlar içerir. Ayrıca, erken yaşta cinsel ilişkiye girme ve çocuk yaşta ebeveyn olma gibi durumlar da risk faktörleri arasında yer alır. Bu tür davranışlar, öğrencilerin eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkileyerek, okulu terk etme olasılıklarını önemli ölçüde yükseltir (Weller vd., 1999; Rumberger, 2011).

Akranlar. Öğrencilerin üzerinde özellikle ergenlik döneminde kendi yaş gruplarının güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Ryan, 2000). Akranlar birbirlerinin sosyal ve akademik davranışlarını, okula karşı tutumlarını, kaynaklara erişimini etkilemektedir (Ream, 2005). Okul ve derslere karşı ilgili olan arkadaşlara sahip olmanın okul terk riskini azaltmaktadır. Bunun tersi olarak suça bulaşmış, riskli davranışlar sergileyen arkadaşlara sahip olmak ise okul terki riskini artırmaktadır. Bu ilişkiler ise en erken olarak ortaokul döneminde görülmektedir (Fagan ve Pabon, 1990).

Aile temelli faktörler. Bir çocuğun gelişimi düşünüldüğünde ailenin bakın veren olarak konumu, ailenin kaynakları, ailenin diğer ailelerle olan etkileşimi ve

ebeveynlik uygulamaları çocuğun fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimini önemli oranda etkilediği görülmektedir. Örneğin, tek ebeveynli ve bir kadının olduğu aileler daha düşük gelire sahiptir. Anne ve babanın bir arada olduğu ailelerde bir arada olmayan ailelere oranla çocukların okul başarıları daha fazladır. Okul katılımında aile yapısını inceleyen Garasky (1995) aile yapısındaki değişimlerin liseden mezun olma oranları üzerine etkilerini ortaya koymuştur. Garasky çalışmasında bir çocuğun dört yaşından önce aile yapısındaki gerçekleşen değişimlerin liseden mezun olma oranını düşürdüğünü bulmuştur. Yine bir ailede bulunan kardeşlerden birinin okul terki yapmış olması diğer kardeşlerin okul terki yapma riskini artırıyor (Jacob, 2001). Uzunova ve Çağatay'ın (2023) yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada da aile ile okul arasındaki iletişim faktörü okul terkini önlemede çok önemli olduğu ifade edilmiştir.

Aile ile ilgili diğer bir faktör ailenin büyüklüğüdür. Bir ailenin üye sayısı arttıkça okul terki riski de artmaktadır. Bu durum aynı zamanda ailenin kaynaklarıyla da ilgilidir. Büyük ailelerde çocuk başına harcanan zaman ve maddi kaynak azalmakta böylelikle bu durum okul terki riski yaratmaktadır. (Rumberger, 2011). Okul terkinde bireyin ailesiyle olan iletişimi de ayrıca önemlidir. Öngören ve Balcı (2019) ergenlerin riskli davranışları üzerine yaptıkları çalışmada aileleriyle sorun yaşayan öğrencilerin okul terki risklerinin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Aile kaynaklarını maddi kaynaklar ve insan kaynağı olarak ikiye ayırabiliriz. Maddi kaynaklar öğrenci için daha fazla kitap, daha iyi okullar, ekstra eğitimler gibi fırsatlar sunarken, insan kaynakları ebeveynin sahip olduğu niteliklerle çocuğun bilişsel gelişimini desteklemesi, eğitim motivasyonunu geliştirmesi fırsatlarına sahiptir. Literatürde bu kaynakları ölçmek için sosyoekonomik statü kullanılmaktadır (Rumberger ve Lim, 2008). Dalton, Glennie ve Ingels (2009) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptıkları bir çalışmada düşük sosyoekonomik özelliklere sahip ailelerin çocuklarının %12,4'ü, yüksek sosyoekonomik özelliklere sahip ailelerin çocuklarının ise %1,8'i okul terki yaptığını ortaya koymuşlardır. Tamer (2014) okulu terk eden bireylerinde sosyoekonomik bakımdan düşük seviyede olduğunu ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle sosyoekonomik seviyesi düşük bir ailede doğan çocuğun okulu terk etme riski

fazladır, okulu terk ederse sosyoekonomik olarak onunda seviyesi düşük olabilir. Bu durum jenerasyonları etkileyen bir girdap gibi düşünülebilir.

Aile katılımı, ebeveynlik stili veya sosyal sermaye olarak adlandırılan aile uygulamaları faktörü akademik beklentiler, okul sonrası akademik yardım, okul aktivitelerine katılım gibi eylemleri kapsamaktadır. Astone ve McLanahan (1991) annenin çocuğun mezun olmasını talep etmesi, anne ve babanın okul süreçlerini takip ediyor olması, anne ve babasının okul ödevlerinde çocuğa yardım ediyor olması okul terki riskini ciddi oranda azalttığını bildirmişlerdir. Boyacı ve Öz (2018) ailenin davranışlarının yüzeysel kalması, resmi süreçlerin dışına çıkamaması ve ailedeki yaşantıların okulu terk eden bireylerde okul katılımını etkilediği ve onları olumsuz davranışlara ittiğini belirtmişlerdir.

Okul temelli faktörler. Eğitim ve öğretimin günümüzde gerçekleştiği ve öğrencinin zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği bir yer olarak okullar öğrencilerin yaşantılarında çeşitli açılarda önemli yer tuttuğu gözlemlenebilir. Bu öneme binaen okulların öğrenciler üzerinde okul terki bağlamında ne kadar etkili olduğunu araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar ele alındığında öğrenci kompozisyonu, kaynaklar, yapısal özellikler ve politikalar olmak üzere dört farklı grupta faktörlerin toplandığını görülmektedir.

Bir okulu oluşturan öğrencilerin kompozisyon olarak özellikleri öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal seviyede başarılarını etkilemektedir (Pohl vd., 2009). Öğrenci kompozisyonunun sosyal yapısı, öğrencinin kendi sosyal geçmişinden bağımsız olarak, okul olanakları ve öğretmenlerin nitelikleri de dahil olmak üzere herhangi bir okul faktöründen daha yüksek oranda başarı ile ilişkilidir (Coleman, 2019). Yapılan farklı çalışmalarda bu bir okulun öğrenci kompozisyonunun öğrencinin bireysel özellikleri kadar öğrenci çıktılarında etkisi olduğunu vurgulamıştır (Rumberger ve Palardy, 2005). Bir okulun öğrenci kompozisyonu bu etkiyi akran öğrenmesi, akran motivasyonu ve akranların sosyal davranışları aracılığıyla yapar (Kahlenberg, 2001). Bir okulda bulunan öğrencilerin ortalama sosyoekonomik düzeyi, zayıf not, disiplin sorunları gibi riskli davranışlar sergileyen öğrencilerin sayısı, okul değişikliği yapmış öğrencilerin sayısı, geleneksel olmayan ailelerden gelen öğrencilerin sayısı gibi öğrenci kompozisyonunu oluşturan özellikler diğer okul özelliklerinin üzerinde bir etkiye

sahiptir (Bryk ve Thum, 1989; McNeal, 1997; Rumberger ve Thomas, 2000; Sander, 2001).

Okulun yapısal özellikleri arasında bulunan okulun bulunduğu yer, okulun büyüklüğü ve okulun türü gibi özelliklerin öğrenci çıktılarına dolaylı olarak etki ettiği söylenebilir. Rumberger ve Lim (2008) literatür incelemelerinde bazı çalışmalarda şehir merkezlerindeki okullarda okul terki riskinin yüksek olduğu görülürken bazı çalışmalarda tam tersi ve bazı çalışmalarda okulun bulunduğu konumun hiçbir anlamı olmadığını göstermiştir. Rumberger ve Lim sonuçlardaki bu farklılığın okullardaki öğrenci sayılarıyla ilgili olabileceğini vurgulamış ve büyük okulların daha zayıf okul iklimine sahip olabileceklerini, bunun okul terk riskini artırdığını ifade etmiştir. Okul türleri bakımından ise kamu okullarına göre özel okullarda okul terk oranının daha düşüktür (Rumberger ve Larson, 1998).

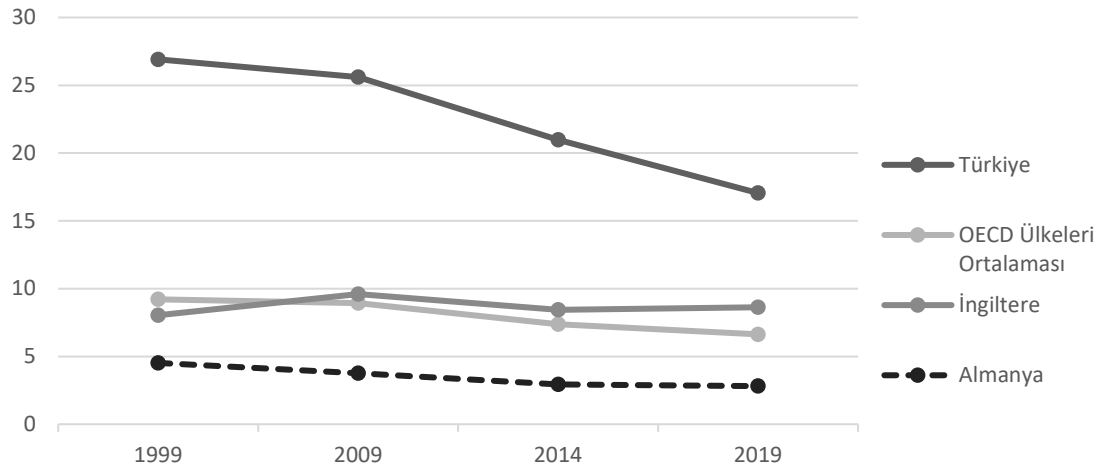
Okulların etkililiğini etkileyen okul kaynakları üzerine tartışmalar devam etmektedir. Maddi kaynakların okullarda bir fark yaratıp yaratmadığı üzerine yapılan çalışmalarda başta öğretmenler olmak üzere çeşitli maddi kaynakların okulların etkililiğine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. İş doyumu yüksek olan öğretmenler okul etkililiğini etkilemektedirler. Erberk ve Memduhoğlu (2023) öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları üzerine yaptıkları çalışmada çeşitli faktörlerin etkisiyle öğretmenlerin görevlerini heyecanla yerine getiremediklerini, okul ve çevre olanaklarının yetersizliğinin strese neden olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda görev yapan mutsuz öğretmenlerin okul etkililiğini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Akyürek ve Aypay, 2023). Bunların yanında öğrenci başına yapılan yüksek harcamalar, yüksek öğretmen maaşları ve öğretmenlerin niteliği gibi faktörler okul terkinin düşürmektedir. Öğretmenlerin maaşlarında yapılan %10luk bir artış liselerde okul terkinin düşürmede %3-4 oranında katkı sunmaktadır (Loeb ve Page, 2000).

Okullarda izlenen politikalarda her ne kadar kamu okullarının kontrolü az olsa da öğretme uygulamaları, okulda yaratılan iklim, öğrencinin katılım ve öğrenmesinin teşvik edilmesi gibi konularda kontrol okullardadır (Rumberger, 2011). Okulların öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticileriyle olan sosyal ilişkileri okulların etkililiği ve gelişimden anahtar roller üstlenmektedirler (Bryk ve Schneider, 2002). Bu bağlamda okullarda izlenen politika ve uygulamaların

öğrencileri iki yönde etkilemektedir. Bu yönlerden ilki okulun sahip olduğu politika ve uygulamaların niteliğinin zayıf olmasından kaynaklı öğrencinin etkileşiminin düşmesi ve bunun sonucu olarak kendi isteğiyle okulu terk etmesidir. Diğer yön ise öğrencinin okulda göstermiş olduğu riskli davranışlar, disiplin sorunları sonucunda okulun isteğiyle öğrencinin okuldan gitmesine izin verilmesidir. Bu iki yön öğrencinin okulu terk etmesi, okulun öğrenciyi göndermesi olarak ifade edilmektedir (Bowditch, 1993; Riehl, 1999). Okul terkini yordayan akademik ve disiplinler okul iklimi üzerine yapılan çalışmalarda, güçlü akademik ve disiplin iklimi olan okullarda öğrencilerin daha az okul terki yapma eğiliminde olduğu (Bryk ve Thum, 1989), disiplin bakımından zayıf iklime sahip, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmediği okullarda ise öğrencilerin daha fazla okulu terk etme eğiliminde olduğu bulunmuştur (Karacabey ve Boyacı, 2019). Bununla birlikte bir okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan olumlu ilişkilerin özellikle okul terki konusunda yüksek risk bulunan öğrenciler arasında öğrencilerin okulu terk etme riskini azaltmaktadır (Croninger ve Lee, 2001).

Dünyada Okul Terki İstatistikleri

Okul terki ile ilişkin uluslararası kurumlar tarafından ortaya koyulan “eğitimde, işte veya öğretimde bulunmama” (neither in employment nor in education and training, NEET) tanımı çerçevesinde OECD veriler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. 15-19 Yaş Arası Gençlerin NEET Yüzdelikleri

Şekil 1 incelendiğinde OECD ülkelerinin ortalamasının en yüksek oranla 1999 yılında %9,21 olduğu, oranın yıllar içinde iyileşerek %6,63'e gerilediği görülmektedir. OECD ülkeleri arasında NEET tanımı çerçevesinde iyi bir performans gösteren Almanya'nın en yüksek NEET oranı 1999 yılında %4,52 olduğu, en düşük oranın ise %2,26 ile 2019 yılında gerçekleştiği görülmektedir. İngiltere'nin NEET oranlarına bakıldığında 2009 yılında %9,6 ile en yüksek düzeye ulaştığı görülürken uzun vadede oranın tekrardan yükselişe geçtiği gözlemlenmektedir. Türkiye şeklindeki ülkeler ve OECD ülkelerinin ortalaması göz önüne alındığında bu ülkelerin oranlarından ciddi bir ölçüde yukarıda kaldığı görülmektedir. Türkiye NEET oranları bakımından en yüksek 1999 yılında %26,91 olduğu görülürken, bu oranlar zaman içinde %17,05'e kadar gerilemiştir. Her ne kadar bir gerileme görülse de Türkiye'de okul terkine ilişkin verilerin Avrupa Birliği ülkelerine göre ciddi bir şekilde yüksektir. Bu bağlamda Türkiye'nin okul terki konusunda çözmesi gereken önemli sorunları bulunmaktadır (Öğülmüş vd., 2013; Carcillo vd., 2015).

Okul İklimi

Perry (1908) tarafından "Şehir Okullarının Yönetimi" kitabında öğrencilere nitelikli öğrenme ortamları sağlanması gerektiğini ifade ederek okul iklimi literatüründe ilk çalışma olma niteliğini kazanmıştır. O günden bugüne yapılan birçok çalışmada okul iklimi kavramı tanımlanmaya çalışılmış ancak tanımlar üzerinde bir birliktelik sağlanamamıştır. Tanımlar incelendiğinde bazı araştırmacıların okul iklimini daha soyut olarak ele alarak teorik bir açıklama getirmeye çalıştıkları bazılarının ise daha somut ele alarak uygulamaya yönelik tanımlar geliştirdikleri görülmektedir (Wang ve Degol, 2016). Örneğin bazı araştırmacılar okul iklimini öğrenci ve yetişkinler arasındaki etkileşimleri şekillendiren ve okul için kabul edilebilir davranış ve normların sınırlarını belirleyen inançlar, değerler ve tutumlar olarak tanımlamışlardır (Brookover vd., 1978; Kuperminc vd., 1997; Esposito, 1999). Freiberg ve Stein'e (1999) göre okul iklimi öğrencinin, öğretmenin ve yöneticinin her gün orada bulunmaktan keyif almasını sağlayan okulun kalbi ve ruhudur. Okul iklimi aldığımız havaya benzer ve ciddi bir sorun olmadığı sürece fark edilmezdir.

Bursalioğlu (1967) kavramı örgütün bir boyutu olarak “hava” olarak ele almıştır. Bir örgütün havası kişi ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Hava, örgütün amaçlarına ulaşması, örgütteki bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması arasındaki orandan etkilenir. Örgüt üyelerinin sergiledikleri davranışlar, iletişim stilleri ve liderlik faaliyetleri örgüt havasını değiştirir. Bir eğitim örgütünün havası üzerinde en etkili iki faktör; öğretmen ve yöneticilerdir. Ayrıca örgüt havası ilişkiler, ihtiyaçlar, verim, teşvik, atalet, değişim, kabul alanları, dengeler ve moral gibi unsurlardan etkilenir.

Hoy ve Tarter (1992) iklim terimini eleştirerek bu kelimenin yöneticiler, aileler ve öğretmenler tarafından kolay bir şekilde kullanıldığını ve bu terim üzerine yeterince görüş birliği olmadığını ifade eder. İklim yerine örgüt kültürü ve örgütsel iklimin kullanımının daha yerinde olacağını savunur. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farklı şeyleri araştırmak için kullanılır ve hem birbirini tamamlarken hem de birbirinden farklı bakış açılarına sahiptir. Örgüt kültürü örgüt tarafından paylaşılan değerler, normlar ve varsayımların bir bütünüdür. Bu bağlamda bir örgüt olarak okul kültürü okuldaki sembollerin, insan ürünlerinin, adet ve törenlerin analizleridir. Okullarda örgüt iklimi öğretmenlerin algıladığı ortak algıları ve süreklilik gösteren bir okul niteliğidir (Hoy ve Miskel, 2013). Hoy ve Tarter (1992) örgüt ikliminin kişilik metaforuyla kullanılmasını eleştirerek çalışmalarında kişilik yerine sağlık metaforu kullanmışlardır. Başka bir deyişle okul iklimi yerine okul sağlığı kavramının kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ertekin (1978) örgüt iklimini örgüte kimlik kazandıran, paydaşlarını davranışlarına tesir eden ve paydaşlar tarafından algılanan, örgüte hakim olan tüm özelliklerin bütünü şeklinde tanımlamıştır (akt. Kurt ve Çalık, 2010).

Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimi kavramına araştırmacı ve uygulamacılar tarafından atmosfer, hissiyat, ton, kurgu gibi farklı terimlerle açıklanmaya çalışıldığını vurgulamışlardır. Cohen ve arkadaşlarına göre okul iklimi okul yaşamının niteliği ve karakteridir. Bu insanların okul yaşantılarına dair deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretmen ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır. Okul iklimi olumlu ise paydaşların kendilerini sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hisseder, bu yönde norm, değer ve beklentileri kapsar. Bireyler bu iklimin

yaşandığı okula katılım ve saygı gösterirler. Öğretmenler süreçlere katkı sağlar, öğrenciler bu süreçlere katılmaktan keyif alır. Bu iklime sahip olan okullarda çevre okulun işleyişine ve fiziksel durumuna gönüllü olarak katkı sunar. Ancak okul iklimi bireysel deneyimlerden daha fazlasıdır; büyük bir grup olgusudur.

Literatürde ayrıca sıkça önerilen Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan National School Climate Council'in (Ulusal Okul İklimi Konseyi) tanımı göze çarpmaktadır. Konseye göre okul iklimi okul ortamında yaşanan deneyimlerden oluşan ve okul içindeki değerleri, hedefleri, ilişkileri, öğrenme uygulamalarını ve yapıyı kapsayan bir kavramdır. Pozitif ve sürdürülebilir okul iklimi, öğrencilerin gelişimini ve demokratik bir toplumda başarılı olmalarını destekler. Bu iklimde öğrenciler, öğretmenler ve aileler birlikte çalışarak güvenli ve saygıya dayalı bir ortam oluşturur. Öğrenmenin önemi vurgulanır ve herkes okulun başarısına katkıda bulunur (National School Climate Center, 2007).

Okul İklimi Kavramına İlişkin Kuramlar

Biyo-Ekolojik kuram. Bronfenbrenner (2006) tarafından geliştirilen kuram, insan gelişiminin, biyo-psikolojik bir organizma ile çevresindeki insanlar arasındaki karmaşık etkileşimlerle gerçekleştiğini öne sürer. Bronfenbrenner'a göre, bu etkileşimler yakın süreçler olarak adlandırılır ve bireyin içinde yer aldığı biyo-ekolojik sistemlerle olan etkileşimleridir. Okul iklimi araştırmaları, bireysel davranışların okul ortamı tarafından nasıl şekillendirildiğini inceler ve biyo-ekolojik teori, bir çocuğun gelişiminde çevresel bağlamların çok boyutlu yapısını vurgular (Kuperminc vd., 1997). Bu teoriye göre, okul bağlamındaki etmenler okulun fiziksel koşulları, disiplin ve müfredat uygulamaları, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler öğrenci gelişimini doğrudan etkiler. Biyo-ekolojik teori, okul iklimi üzerine yapılan çalışmalar için teorik bir temel sunar ve okul ortamının farklı özelliklerinin, öğrencilerin gelişim üzerindeki etkilerinin yaşla birlikte nasıl değişebileceğine dair kapsamlı bir bakış açısı sağlar.

Bağlanma kuramı. Bowlby (1982) ve Ainsworth (1989) tarafından geliştirilen kuram, özellikle anne-bebek arasındaki psikolojik bağları ele alan bir kuramdır. Bu teoriye göre, güvenli ve destekleyici bir çevre, bireylerin kendilerine olan güvenlerini artırır ve çevresel keşiflere daha açık hale getirir. Bağlanma

süreçleri özellikle yaşamın ilk 18 ayında kritik olmakla birlikte, bu dinamikler bireyin ömrü boyunca devam eder. Erken dönemde edinilen bağlanma modelleri, ileriki sosyal ve duygusal gelişim üzerinde belirleyici etkilere sahiptir. Eğitim bağlamında bağlanma kuramı ele alındığında, okul ortamı, öğrencilerin öğretmenler ve akranlar ile olumlu ilişkiler kurmaları için elverişli bir zemin sunar. Bu ilişkiler, çocukların akademik ve sosyal uyumlarını destekler. Bağlanma teorisi, okul iklimi üzerine yapılan araştırmalarda öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin çocuğun eğitim sürecine katkılarını vurgulamak için kullanılan teorik bir çerçevedir. Okul, çocukların toplum içinde destekleyici sosyal bağlar kurmalarını teşvik eden kritik bir ortamdır.

Sosyal kontrol kuramı. Sosyal kontrol teorisi, bireylerin suç işleme eğilimlerinin, toplumsal sosyal ve kültürel bağlarının zayıflaması sonucu ortaya çıktığını öne sürer. Hirschi'e (1969) göre, bireylerin suçlu davranışlarda bulunmalarını dört temel sosyal bağ engeller: bağlanma, bağlılık, katılım ve inanç. Bağlanma, bir bireyin hayatındaki önemli kişilere karşı duyduğu saygı ve bağlantıyı ifade eder. Bağlılığı yüksek olan kişilerin, değer verdikleri kişileri hayal kırıklığına uğratmaktan kaçınmak için suçlu davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşüktür. Bağlılık, bir bireyin beklenen faaliyetlere mevcut veya gelecekteki yatırımını ifade eder. Bu beklenen faaliyetlere yatırım yapan bireyler, suçlu faaliyetlerde bulundukları takdirde önemli bir duygusal kayıpla karşı karşıya kalırlar. Katılım, çeşitli faaliyetler için harcanan zaman miktarını ifade eder ki bu da suç teşkil eden eylemler için daha az zaman anlamına gelir. Son olarak inanç, bireyin içinde yaşadığı toplumun ahlaki değer sistemine ne kadar bağlı olduğunu ifade eder. Toplamlarının kurallarına inananların bu kuralları çiğneme olasılığı daha düşük olacaktır. Sosyal kontrol teorisi okul ikliminin, öğrencilerin eğitime katılımını ve bağlılığını artırarak suç davranışlarını azaltabileceğini vurgular. Okulun ahlaki normlara olan bağlılığı ve akademik ortamın kalitesi, öğrencilerin okula ve topluma olan bağlılıklarını güçlendirir, bu da geleneksel normlara uyumu teşvik eder ve riskli davranışların azalmasına yardımcı olur (Wang ve Degol, 2016).

Evre-çevre uyumu kuramı. Eccles (1989) tarafından geliştirilen bu kuram bireylerin gelişim evreleri ile çevresel faktörlerin arasındaki uyumu ele alarak

insan davranışlarının, duygularının ve bilişlerinin bireylerin ve çevrelerinin özelliklerinden etkilendiğini öne sürer. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile okul ortamları arasındaki uyum, akademik başarı için motivasyonlarını etkiler. Okul geçişleri öğrenciler zorlayıcı dönemlerdir ve bu geçişler sırasında okul ortamlarının genellikle öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uyumlu olması önemlidir. Kuram, okul iklimi araştırmalarına, özellikle de okul geçişleri gibi kritik dönemlerde, öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl daha iyi karşılayabileceğimizi anlamak için teorik bir çerçeve sunar. Bu bağlamda bu kuram, okul ikliminin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisini anlamada yol gösterici olabilir.

Risk ve dayanıklılık modeli. Okul iklimini açıklamak için kavramların yanında bazı modeller de vardır. Risk ve dayanıklılık modeli literatürde sık olarak kullanılan modellerden biridir. Bu model, çocukların çevresindeki koruyucu faktörleri belirlemeye odaklanır. Bu faktörler, çocuğun uyum sağlamasını teşvik eder ve riskli durumlar karşısında olumsuz sonuçların azaltılmasına yardımcı olur. Okul, bu koruyucu ve risk faktörlerinin en belirgin şekilde incelenmesi gereken yerlerden biridir. Risk faktörleri, yoksulluk veya ayrımcılık gibi, çocuğun olumsuz sonuçlar yaşama ihtimalini artırırken; dayanıklılık faktörleri, örneğin öğretmenlerle iyi ilişkiler veya zorlayıcı akademik ortamlar, bu olumsuz etkileri hafifletmeye yardımcı olan gelişimsel desteklerdir. Risk ve dayanıklılık faktörlerinin etkileşimi, öğrencinin kişisel özellikleri ve okul ortamının özgün kombinasyonuna bağlı olarak öğrenci gelişimini şekillendirir. Biyo-ekolojik teoriyle paralel olarak, risk ve dayanıklılık modeli de okul iklimi veya gelişim süreçlerinin spesifik boyutlarına sınırlı değildir; geniş bir perspektiften bu faktörleri ele alır ve öğrenci gelişimini çok yönlü olarak desteklemenin yollarını araştırır (Zimmerman ve Arunkumar, 1994; Rutter, 2006).

Okul İkliminin Boyutları

Tanımında olduğu gibi, okul ikliminin boyutları konusunda da çeşitli uyum çabalarına rağmen fikir birlikteliğinin olmadığı görülmektedir. Çalışmalarda, okul ikliminin boyutları farklı tanımlanmış ve bu boyutları belirleme, genellikle çalışmaların odaklandığı sonuç değişkenine bağlı olarak değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir (Grazia ve Molinari, 2021). Bu çeşitlilik içerisinde literatürde dikkat çeken bazı çalışma ve boyutlar şunlardır:

Wang ve Degol'ün sınıflandırması. Wang ve Degol (2016) tarafından yapılan bir çalışmada 327 araştırma incelenmiş ve okul ikliminin dört boyutu önerilmiştir. Bunlar:

Akademik iklim. Bu boyut, okullarda öğrenme ve öğretme uygulamalarını kapsayan bir kavram olup, üç alt boyuta ayrılır. İlk alt boyut olan liderlik, müdürlerin ve diğer yöneticilerin iletişim ve rehberlik yoluyla okulun vizyonunu şekillendirme ve bu vizyonu uygulamadaki rolünü ifade eder. Liderlik alt boyutu, okulun amaçlarına ulaşmada ve eğitim süreçlerinin yönetilmesinde kritik bir öneme sahiptir. İkinci alt boyut olan öğrenme ve öğretme, öğretmenlerin sınıflarında uyguladığı çeşitli yöntemler ve öğretim yaklaşımlarını, ayrıca bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediğini içerir. Bu alt boyut, eğitim kalitesini ve öğrencilerin başarısını doğrudan etkiler. Üçüncü alt boyut olan mesleki gelişim ise öğretmenlerin ve okul personelinin öğretim stratejilerini ve müfredat tasarımlarını geliştirmeleri ve iyileştirmeleri için sağlanan fırsatları ve programları kapsar.

Topluluk. Okul üyeleri arasındaki etkileşimlerin kalitesinin ele alındığı bu boyut dört alt boyuta sahiptir. İlk alt boyut olan kişilerarası ilişkilerin niteliği, okul içindeki ilişkilerin tutarlılığı, sıklığı ve doğasını içerir; bu, öğrenci-öğretmen ilişkilerini, öğrenciler arasındaki ilişkileri ve personel arasındaki ilişkileri kapsar. İkinci alt boyut olan bağlılık, öğrencilerin okulda kabul görme, dahil edilme ve ait olma duygusuyla yaşadıkları psikolojik bağlanma durumunu ifade eder. Üçüncü alt boyut olan çeşitliliğe saygı, kültürel farkındalığın, takdirin ve herkese saygının varlığını gösterir. Dördüncü alt boyut olan topluluk ortaklığı ise ebeveynlerin ve diğer topluluk üyelerinin okul ortamındaki rolünü tanımlar.

Okul güvenliği. Bu boyut bir okul tarafından sağlanan ve paydaşları tarafından oluşturulan fiziksel ve duygusal güvenlik ile mevcut düzen ve disiplinin derecesini açıklayan bir kavramdır. Üç alt boyuta sahiptir. İlk alt boyut olan fiziksel güvenlik, şiddet, saldırganlık ve mağduriyetin ne derece mevcut olduğunu ve okulun üyelerinin güvenliğini sağlamak için hangi önlemlerin alındığını kapsar. İkinci alt boyut olan duygusal güvenlik, ilgili ve destekleyici personelin varlığını, depresyon veya diğer duygu durum bozukluklarıyla mücadele eden öğrenciler için danışmanlık hizmetlerinin mevcudiyetini ve sözlü zorbalık veya tacizin

olmamasını içerir. Üçüncü alt boyut olan düzen ve disiplin, öğrencilerin okul kurallarına uyma derecesini, disiplin uygulamalarının tutarlılığını ve adillliğini, ayrıca nezaketsizlik veya düzensizlik eylemlerinin nasıl ele alındığını ifade eder.

Kurumsal çevre. Okul ortamının yeterliliğini, binanın bakım ve altyapısını, ayrıca eğitim kaynaklarının erişilebilirliğini ve tahsisini ifade eden bu boyut, üç alt boyuta sahiptir. İlk alt boyut olan çevresel yeterlilik, tesisin sıcaklık, aydınlatma, ses ve bakım gibi fiziksel özelliklerini gösterir. İkinci alt boyut olan kurumsal yapı, okulun veya sınıfların mevcudu, ders saatleri ve öğrencilerin yeteneklerini takip etme kabiliyetini içeren kurumsal özellikleri tanımlar. Üçüncü alt boyut olan kaynakların yeterliliği ise öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretimi destekleyen teknolojiye, araçlara ve kaynaklara erişimini gösterir.

Cohen ve arkadaşlarının sınıflandırması. Literatürde bulunan birçok araştırmanın incelenmesiyle dört boyut önerilmiştir. Bunlar:

Güvenlik. Bu boyut, okulun paydaşlarına sağladığı fiziksel ve sosyal-duygusal güvenliği açıklamaktadır. Fiziksel güvenlik alt boyutu, kriz planını, açıkça iletilen kuralları, ihlallere karşı açık ve tutarlı tepkileri, okulda bulunan kişilerin fiziksel olarak güvende hissetmesini ve şiddetle ilgili tutumları kapsar. İkinci alt boyut olan sosyal ve duygusal güvenlik, bireysel farklılıklara yönelik tutumları, öğrencilerin ve yetişkinlerin zorbalığa karşı tutumları ve tepkilerini, okulda öğretilen çatışma çözümü yaklaşımlarını ve okul kurallarına olan inancı içerir.

Öğrenme ve öğretme. Okuldaki eğitim sürecinin kalitesini ve etkinliğini yansıtan bir boyuttur ve dört alt boyuttan oluşur. İlk boyut olan eğitimin kalitesi, öğrenci başarısı için yüksek beklentilerin olmasını, tüm öğrenme stillerinin değerlendirilmesini, gerektiğinde yardım sağlanmasını, öğrenmenin gerçek hayatla ilişkilendirilmesini, çekici materyallerin kullanılmasını, övgü ve ödül sisteminin kullanılmasını, katılım fırsatlarını, çeşitli öğretim yöntemlerini, eğitimsel liderliği ve yaratıcılığın önemszenmesini kapsar. Sosyal, duygusal ve etik öğrenme alt boyutu ise, sosyal-duygusal ve akademik öğrenmenin değerlendirilip öğretilmesini, farklı "zekâ" türlerinin takdir edilmesini ve disiplinler arası bağlantıların kurulmasını içerir. Üçüncü alt boyut olan profesyonel gelişim, öğrenmeyi destekleyen standartlar ve sürekli iyileştirme, sistemik süreçler, veriye

dayalı kararlar ve öğretmenlerin bu süreci alakalı ve yararlı bulmasını kapsar. Dördüncü alt boyut olan liderlik ise, açık ve etkileyici bir vizyonun iletilmesini, yönetimin erişilebilir ve destekleyici olmasını ve okul liderlerinin okuldaki bireyleri onurlandırmasını ifade eder.

İlişkiler. Okuldaki paydaşlar arasındaki etkileşimleri tanımlayan bir boyut olan ilişkiler üç alt boyuta sahiptir. İlk alt boyut olan çeşitliliğe saygı, öğretmenler, yöneticiler ve personel arasındaki olumlu yetişkin-yetişkin ilişkileri, yetişkin-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini, ortak karar alma ve ortak akademik planlama fırsatlarını, çeşitliliğin değerlendirilmesini, öğrencilerin öğrenme ve disiplin süreçlerine katılımını, öğrenme ile bağlantılı akran normlarını, iş birliği öğrenme ve çatışma-şiddet önlemeyi ve "hayır" diyebilme yetisini içerir. İkinci alt boyut olan okul topluluğu ve iş birliği, karşılıklı destek ve sürekli iletişim, okul-toplum etkileşimi, ebeveynlerin okul karar süreçlerine katılımı, öğrenme ve davranış konusunda ortak ebeveyn-öğretmen normları ve öğrenci aile yardım programlarıyla karakterize edilir. Üçüncü boyut olan moral ve bağlılık ise öğrencilerin aktif öğrenenler olarak gösterdikleri katılım, personelin işlerine duyduğu coşku, öğrencilerin bir veya daha fazla yetişkinle kurduğu bağlar ve hem öğrencilerin hem de personelin okula ve okul topluluğuna yönelik olumlu hislerini tanımlar.

Çevre ve yapı. Okulun fiziksel ve estetik niteliklerini tanımlayanbu boyut okulun temizliği, yeterli alan ve materyallerin bulunması, okulun davetkar estetik kalitesi ve büyüklüğü, ayrıca müfredat içi ve dışı sunulan aktiviteleri kapsar. Bu faktörler, okul ortamının öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlar için ne kadar davetkar ve işlevsel olduğunu belirler, bu da öğrencilerin motivasyonunu ve okuldaki başarılarını etkileyebilir.

Okul iklimi üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacıların konunun tek bir boyutta ele alınamayacağını, çok boyutlu olduğunu görebiliriz. Ancak bu çok boyutlulukta çeşitlilik yaratarak hangi boyutun tam olarak neyi ifade ettiği konusunda bazı karmaşıklıkların oluştuğunu söyleyebiliriz.

Okul Terki ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

Okul terki bireylerin hayatlarında derin etkiler bırakmaktadır. Bu etkilerden sadece bireyin kendisi değil aile ve toplumda etkilenir. Bu denli derin izler bırakan okul terkinin birçok nedeni bulunmakla birlikte önemli nedenlerden biri de okuldan kaynaklı nedenler olarak görülebilir. Erken okul başarısızlığı, öğrencinin okula bağlılığını zayıflatan ve sonunda okulu bırakmasına yol açan bir döngünün başlangıç noktası olarak hareket edebilir (United States of General Accounting Office, 2002). Alexander, Entwisle ve Horsey (1997) tarafından yapılan bir çalışma sosyodemografik risklerle okul kaynaklı riskleri karşılaştırmıştır. Araştırmada okula katılım ve etkileşim davranışlarının birinci sınıftan itibaren bile okulu terk etme oranlarını tahmin etmede güçlü bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Yine aynı çalışmada sınıfta kalmanın da benzer olarak okul terki ile arasında güç bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okula karşı bağlılıkları kendilerini okulda güvende hissetmeleri, öğretmenlerle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmen ve akranlarıyla pozitif ve sağlıklı ilişkiler kuran öğrencilerin okulu terk etme risklerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Okula bağlılığı artıran, öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmesini sağlayan okul ikliminin katılım ve olumlu sınıf yönetimi faktörleri de okul terkinin azaltılmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca okulda bulunan öğrencilerin sayısının büyüklüğü ve uygulanan katı disiplin kuralları öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltarak okul terki riskini artırmaktadır (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002). Benzer olarak Rumberger (2011) okul ikliminin öğrencilerin akademik motivasyonuna ve katılımlarına etki yaptığını belirterek öğrencilerin akademik olarak kendilerini yeterli hissettikleri ve öğrenme kaynaklarına erişebildikleri okullarda okul terk oranlarının daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Adil, tutarlı disiplin uygulamaları ve öğrenci başarılarına yönelik gerçekçi beklentiler, öğrencilerin eğitime olan bağlılığını pekiştirir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumu, sınıf içi disiplin yöntemleri ve öğretim kalitesi okul terki oranlarının azaltılmasında önemlidir (V. E. Lee ve Burkam, 2003).

Thapa ve arkadaşları (2013) literatürde okul iklimi konusunda yapılan çalışmaları ele almışlar ve sosyal bağlar ile okul terki arasında belirgin bir ilişkinin

olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmaya göre; okul ikliminin öğrencilerin akademik başarısı, zihinsel sağlığı ve sosyal uyumu üzerinde derin bir etki vardır. Pozitif bir okul iklimi, güvenli bir ortam sağlar, sağlıklı ilişkileri teşvik eder ve öğrenci katılımını artırır. Bu faktörler, öğrencilerin okuldan ayrılma olasılığını önemli ölçüde azaltabilir.

Okul ikliminin boyutları çerçevesinde güçlü, destekleyici ve sağlıklı bir okul, okul terk riskinin tahmin edilmesinde ve okul terk oranlarının önemli ölçüde azaltılmasında önemli bir rol oynayabilir(Jia, Konold ve Cornell, 2015). Okul terk çalışmalarında öğrenci kompozisyonunun ve öğrencinin sosyoekonomik durumunun önemi vurgulanmaktadır. Ancak çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilerin bu unsurlarda yaşadığı olumsuzluklara rağmen olumlu bir okul iklimine sahip okullarda okul terk oranları daha düşüktür (Kotok, Ikoma ve Bodovski, 2016). Okullarda okul terkine götüren süreçlerden biri olan kronik devamsızlık ile okul iklimi arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Van Eck ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışmada öğrenciler tarafından orta ve düşük düzeyde algılanan okul iklimi kronik devamsızlığa neden olabileceği bulunmuştur. İyi düzeyde algılanan okul iklimi bulunan okullarda devamsızlıkların daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin devamsızlık davranışlarıyla okul iklimi arasında önemli bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak; okul terkinin sadece bireyleri değil toplumları ve gelecek jenerasyonları etkilediği kolaylıkla görülebilir. Bir toplumun sahip olduğu en önemli kaynağın insan kaynağı olduğu ve bu bağlamda okul terkinin bu önemli kaynağın ziyan edilmesi anlamı taşıyacağı söylenebilir. Toplumsal açıdan ele alındığında sayılardan ibaret gelen bu gerçek bireysel anlamda tam bir yıkım olarak nitelendirilebilir. Öğrenciler yaşantılarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Bu nedenle okulun iklim niteliği öğrencilerin üzerinde etkiler bırakmakta ve aldıkları kararları yönlendirmektedir. Bu bağlamda okul terkinin azaltılmasında okul iklimi kavramı göz ardı edilemeyecek bir konuma sahiptir denilebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişimi ve ilerlemesinde önemli bir rol oynar. Ancak, çeşitli nedenlerle eğitim sisteminin dışına çıkan bireyler, potansiyellerini gerçekleştirmekte zorlanabilir ve bu durum toplumsal kalkınmaya da olumsuz yansiyabilir. Okul iklimi, öğrencilerin okul deneyimlerini şekillendirerek bu durumun önlenmesinde kilit bir rol oynayabilir. Bu bağlamda, bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul terki riskleri arasındaki ilişkiyi ve bu kavramların bazı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemektedir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, katılımcılara ait bilgiler ve özellikler, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve benimsenen veri analiz tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ve okul terki riski arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiyi bazı değişkenler perspektifinden ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar bir veya birden fazla değişkenin matematik temelli metotlar yoluyla incelenerek istatistiksel ve sayısal veriler ile birlikte açıklanmasıdır (Babbie, 2016; Patton,2005). İlişkisel tarama modelleri, iki veya ikiden fazla sayıda değişkenin aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılması, değişkenler arasındaki değişimin varlığını veya düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2022). Yapılan bu araştırmada değişkenlerin düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler ile bu düzeyler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının olması bu modelin seçilmesine gerekçe oluşturmuştur.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Van ili Erciş ilçesinde eğitim-öğretimlerine resmi anadolu lisesi türündeki okullarda devam on birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. On birinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinde bu öğrencilerin

okullarına ilişkin deneyimlerinin olgunlaşmış olduğu varsayılmıştır. Dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerinin okullarına ilişkin deneyimlerinin yetersiz olabileceği, on ikinci sınıf öğrencilerinin ise sınav döneminde olduklarından okula gelmeme durumları ve araştırmaya katılmalarının sınav hazırlıklarını aksatabileceği düşüncesiyle okul yönetimlerinin bu konuda isteksiz davranacağı varsayılarak araştırmaya dahil edilmemişlerdir.

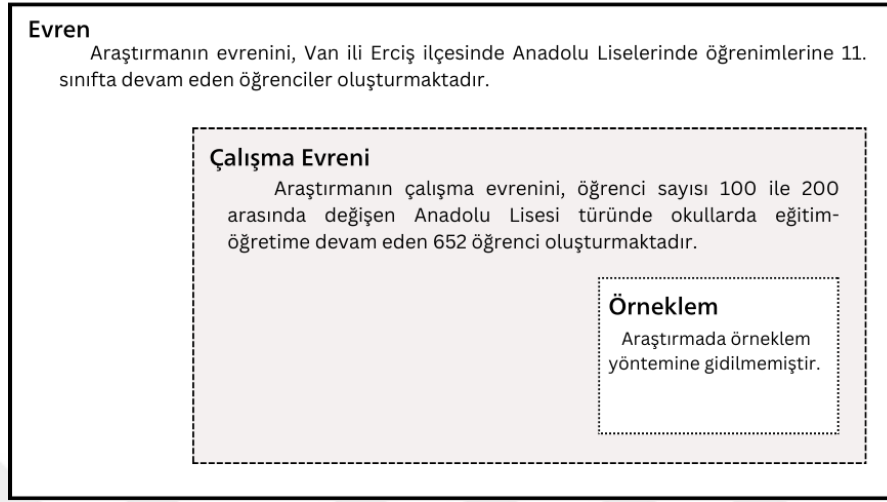
Erciş ilçesinin bu araştırmada evren olarak seçilmesinde, araştırmacının görev yaptığı okulda ve diğer okullarda okul terki yapan öğrencilerin varlığı önemli bir rol oynamıştır. İlçenin ekonomisinde tarım ve hayvancılığın büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, ailelerinin talebi doğrultusunda bu faaliyetlerde ailelerine yardımcı olabilmek için okul dönemlerinin başında ve sonunda okula devam etmemektedirler. Bu durum, öğrencilerin okula düzenli devam etmelerini engelleyerek okul terki riskini artırdığı düşünülmektedir.

Ayrıca, ilçede yaşayan erkekler inşaat işleri için yılın belirli dönemlerinde farklı şehirlere gitmektedir. Özellikle ortaöğretim kurumlarındaki erkek öğrencilerin önemli bir kısmı bu nedenle eğitimlerine düzenli olarak devam edememektedir. Bu durum, öğrencilerin eğitim süreçlerini aksatmakta ve okul terk oranlarını yükselttiği düşünülmektedir (Gencer v.d., 2023).

Araştırma konusu açısından Erciş ilçesinin elverişli olmasının bir diğer nedeni, araştırmacının bu ilçede görev yapıyor olmasıdır. Bu durum, araştırmacının bölgedeki öğrenci profiline ve eğitim koşullarına dair daha derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır.

Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre ilçede dokuz anadolu lisesi ve bu okullarda 1266 on birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu evren içerisinde on birinci sınıf öğrenci sayısı 100'ün altında olan ve 200'ün üzerinde bulunan okullar elenmiştir. Bunun nedeni okulların öğrenci sayıları bakımından boyutları okul terki ve mezun olma oranlarını etkilemektedir (Cotton, 1996). Bu nedenle öğrenci sayıları 100 ve 200 arasında olan 5 okuldaki 652 öğrenci bu çalışmanın katılımcıları olmuşlardır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak amaçlandığından herhangi bir örneklem seçilmemiştir. Araştırmanın evrenine ve çalışma evrenine ait bilgiler, araştırma sonucunda okullar hakkında istenmeyen

algıların oluşabileceği ihtimaline karşı rumuz isimlerle belirtilmiştir. Araştırmanın evren ve örnekleme dair bilgiler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Evren ve Örneklem

Şekil 2 incelendiğinde ilçede toplam dokuz anadolu lisesi ve bu liselere devam eden 1266 on birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Çalışma evreni oluşturulurken okullarda on birinci sınıfa kayıtlı öğrencilerin sayısı dikkate alınmıştır. Bunun nedeni, genele oranla büyük veya küçük okulların farklı faktörlerden etkilenecek verilerde farklılaşmaya yol açabileceğinin düşünülmesidir. Bunun önüne geçmek için benzer öğrenci sayılarına sahip okullardan çalışma evreni meydana getirilmiştir. Çalışma evrenine dahil edilen okullara ilişkin öğrenci sayıları ve frekans bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Evreni

Okul	Öğrenci Sayısı (n)	Dağılım (%)
Lütfi Kırdar A. L.	117	17,9
K. Sultan Süleyman A. L.	123	18,9
Sabiha Gökçen A. L.	132	20,2
Atilla İlhan Anadolu Lisesi	136	20,9
Aziz Sancar A. L.	144	22,1
Toplam	652	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma evreninde toplam 652 öğrencinin bulunduğu, bu öğrencilerin dağılımlarının ise en az frekans değerlerinin %17,9 (Lütfi Kırdar Anadolu Lisesi), en çok frekans değerinin ise %22,1 (Aziz Sancar Anadolu Lisesi) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %18,9'u Kanuni Sultan Süleyman, %20,2'si Sabiha Gökçen, %20,9'u ise Atilla İlhan Anadolu Lisesine devam etmektedir.

Verilerin Toplanma Süreci

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi ve okul terki risklerine ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı bu çalışmada 5li likert tipinde iki ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarını ölçmek için Bugay ve arkadaşları (2015) tarafından uyarlanan “Okul İklimi Ölçeği – Lise Formu” ve okul terki riskini belirlemek için ise Sütçü (2015) yılında geliştirilen “Okul Terk Riski Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu iki ölçeğe ilişkin detaylı bilgiler veri toplama araçları bölümünde verilmiştir.

Ölçeklerin resmi anadolu liselerinde uygulanabilmesi için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK D). Çalışma evreninde alan okulların müdürleriyle telefon aracılığıyla görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmelerde veli onam formlarının dağıtımı için önceden tarih belirlenerek okulların psikoloji danışma ve rehberlik öğretmenleri ve araştırmacı ile okullardaki sınıflara girilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve veli onam formları dağıtılmıştır. Okullara veli onam formlarının toplanması için bir hafta süre verilmiştir. Süre sonunda araştırmacı okula giderek okul psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni eşliğinde sınıflarda veri toplama araçlarını uygulamıştır. Veri toplama süreci o anda sınıflarda bulunan öğrenciler ile yürütülmüştür. Uygulama yapılırken sınıfta bulunmayan öğrencilerle ayrıca bir çalışma yapılmamıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için önce uygulama hakkında açıklama yapılmış ve anlaşılmayan durumlara ilişkin soruların cevaplanmasının ardından araştırmacı ve psikoloji danışma ve rehberlik öğretmen sınıftan çıkmıştır. Yine öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için derslerin aksamamasına da dikkat edilerek belirli bir süre verilmemiştir.

Veri toplama araçlarının uygulanması ortalama 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Uygulama 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde nisan ve mayıs aylarında yapılarak veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılacak öğrencilerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri; ikinci bölümde okul iklimi ölçeği, üçüncü bölümde ise okul terk riski ölçeği yer almaktadır.

Kişisel bilgi formu. Bu bölümde toplam altı madde bulunmaktadır. Maddeler katılımcıların cinsiyet, bölüm, lisede okul değişikliği durumu, lisede sınıf tekrarı durumu, ailede derslere yardımcı olan birinin varlığı ve evde kütüphane veya kitaplık bulunma durumuna yönelik nominal veriler sağlamaktadır.

Okul iklimi ölçeği. Bu ölçek (School Climate Scale) Yale Çocuk Araştırmaları Merkezi araştırmacıları Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışması Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örüçü, ve Çok (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek öğrenciler arası ilişkiler, düzen ve disiplin, öğrenci-öğretmen ilişkisi, kaynakların kullanımı, okul binası, annesaba katılımı olmak üzere altı boyuttan ve beşli Likert tipinde (1=Kesinlikle katılmıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ve okul iklimine karşı olumsuz ifadeler içeren 14 madde (1, 3, 7, 14, 18, 20, 25, 31, 32, 34, 35, 39, 40 ve 41. maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçekte bir maddenin alabileceği en yüksek ortalama puan beş, en düşük puan ise birdir. Ölçeğin DFA, ölçüt geçerliği ve güvenilirlik analizleri için 542 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için gerçekleştirilen madde parselleme tekniğine dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin 42 madde ve altı faktörden oluşan yapısının Türk örneklemini için çok iyi düzeyde uyum gösterdiğini ($\chi^2(137)=353.912$, $p=.00$; $\chi^2/sd=2.583$; GFI=.936, CFI=.947, RMSEA=.054 ve SRMR=.046) ortaya koymuştur. Ölçeğin madde faktör yükleri ise .34 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Güvenirlik çalışması kapsamında elde edilen Cronbach α iç tutarlık katsayıları ise ölçeğin tamamı için .91, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için .88, düzen ve disiplin alt boyutu için .68, öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu için .89, kaynak kullanımı alt boyutu için .67, okul binası alt boyutu için .73 ve son olarak annesaba katılımı alt boyutu için

.70 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde Okul İklimi Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bugay v.d., 2015).

Okul Terk Riski Ölçeği. Sütçü (2015) tarafından geliştirilen bu ölçekte üç alt boyut bulunmaktadır. Başarısızlık algısı alt boyutunda 8 madde, sessiz davranma alt boyutunda 9 madde ve antisosyal davranma alt boyutunda 16 madde olmak üzere toplam 33 madde yer almaktadır. Başarısızlık algısı alt boyutunda ortalama varyans .40, Cronbach alfa katsayısı .84, yapı güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Sessiz davranma alt boyutu için ortalama varyans .39, Cronbach alfa katsayısı .85, yapı güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Antisosyal davranma alt boyutu incelendiğinde ortalama varyans .37, Cronbach alfa katsayısı .92, yapı güvenirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Faktörlere ilişkin maddelerin varyansı .20'nin üzerindedir. Ölçeğin araştırmacı tarafından belirlenen Cronbach Alfa katsayısı başarısızlık algısı alt boyutunda $\alpha=.86$, sessiz davranma alt boyutunda $\alpha=.83$ ve anti sosyal davranma alt boyutunda $\alpha=.89$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin DFA, ölçüt geçerliliği ve güvenirlik analizleri için 721 katılımcıdan veri toplanmıştır ($\chi^2=554,32$, $p=.03$; $\chi^2/sd=1,13$; CFI=.97, RMSEA=.05). Okul terkine ilişkin boyutların bir arada ele alındığı ölçüm modeline ilişkin genel uyum-uyumsuzluk katsayıları, üç boyutun veri setindeki ilişkileri yeterli düzeyde açıkladığını göstermiştir.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla toplanan veriler, araştırmanın amaçlarına uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Studies) SPSS 27.0.1.0 versiyonu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılacak parametrik veya parametrik olmayan test metotları ile karar verebilmek için madde puanlarının normalliği incelenmiştir. Bir örneklemin normal dağılıma sahip bir kütleden gelip gelmediğini incelemek için üç yaygın yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler grafiksel yöntemler (histogramlar, boxplot, Q-Q-plot), sayısal yöntemler (çarpıklık ve basıklık değerleri) ve biçimsel normallik testleridir (Büyüköztür, v.d., 2021). Bu bağlamda verilerin normallik analizinde mod, medyan ve ortalama, çarpıklık ve basıklık

katsayıları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2

Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'na İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	N	medyan	ortalama	Ss	çarpıklık	basıklık
Kaynakların Kullanımı	520	3,20	3,13	,877	-,058	-,482
Düzen ve Disiplin	520	3,50	3,47	,696	-,303	-,407
Anne Baba Katılımı	520	2,50	2,51	,648	-,010	-,058
Okul Binası	520	2,57	2,66	,611	,305	,409
Öğrenciler Arası İlişkiler	520	2,44	2,79	,857	,217	-,086
Öğrenci – Öğretmen İlişkisi	520	2,88	2,79	,857	-,010	-,789

Tablo 2 incelendiğinde Okul İklimi Ölçeğine ilişkin normallik testine ait veriler görülmektedir. Buna göre ölçeğin çarpıklık / basıklık değerleri sırasıyla Kaynakların Kullanımı alt boyutunda-,058 /-,482, Düzen ve Disiplin alt boyutunda-,303 /-,407, Anne Baba Katılımı alt boyutunda -,010 / -,058, Okul Binası alt boyutunda ,305 / ,409, Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutunda ,217 / -,086, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi alt boyutunda -,010 / -,789'dur.

Tablo 3'te araştırmada kullanılan diğer bir ölçek olan Okul Terk Riski Ölçeğinin normallik testlerine ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 3

Okul Terk Riski Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	n	medyan	ortalama	Ss	çarpıklık	basıklık
Başarısızlık Algısı	520	2,62	2,62	,936	,312	-,216
Sessiz Davranma	520	2,77	2,72	1,080	,209	-,776
Anti Sosyal Davranma	520	2,06	2,21	,900	,854	,348

Tablo 3 incelendiğinde Okul Terk Riski ölçeğinin çarpıklık / basıklık değerleri sırasıyla Başarısızlık Algısı alt boyutunda ,312 / -,216, Sessiz Davranma

alt boyutunda ,209 / -,776, Anti Sosyal Davranma alt boyutunda ,854 / ,348 olarak görülmektedir.

Bir araştırma verisinin dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık değerlerinin sıfıra eşit olmasıyla sağlanır. Bu değerler sosyal bilimler için imkânsız olarak kabul edildiğinden literatürde normal dağılım için bir değer aralığının kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan değerlerde farklılık olmakla birlikte çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında bulunması değerlerin normal dağılımda olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2023). Bu değerlendirmeler doğrultusunda toplanan verilerin -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin analizinde parametrik test yöntemlerinin kullanılması benimsenmiştir.

Verilerin analizinde katılımcı özelliklerinin ortaya çıkarılması için frekanslarına, araştırmanın birinci ve üçüncü amaçları için veri toplama araçlarından elde edilen puan ortalamalarına bakılmıştır. Araştırmanın ikinci ve dördüncü amaçları için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın son amacı olan öğrencilerin okul iklimi algıları, okul terk riskini yordayıp yordamamasına ilişkin okul iklimi alt boyutlarıyla birlikte çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bilgiler bölüm dörtte sunulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistik sonuçlarına göre öğrencilerin okul terki riski ve alt boyutları ile okul iklimi algıları ve alt boyutları farklı değişkenler bakımından değerlendirilip sonuçlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Katılımcı Özellikleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, devam edilen bölüm, okul değişikliği yapıp yapmadığı, sınıf tekrarı yapıp yapmadığı, ailelerinde derslerine yardım eden birisinin olup olmadığı, evlerinde bir kütüphane veya kitaplığın olup olmadığı gibi değişkenlere ilişkin dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Özellikleri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	293	56,3
	Erkek	227	43,7
Devam Edilen Bölüm	Sözel	82	15,8
	Eşit Ağırlık	230	44,2
	Sayısal	170	32,7
	Yabancı Dil	38	7,3
Okul Değişikliği	Evet	125	24
	Hayır	395	76
Sınıf Tekrarı	Evet	37	7,1
	Hayır	483	92,9
Ailede Derslerine Yardım Eden Birinin Varlığı	Evet	149	28,7
	Hayır	371	71,3
Evde Kütüphane veya Kitaplık Varlığı	Evet	265	51,0
	Hayır	255	49,0
Toplam	-	520	100

Araştırmadaki katılımcıların bazı değişkenlere göre özellikleri incelendiğinde; örneklem grubunun %56,3'ünü kadınların, %43,7'sini ise

erkeklerin oluşturduğu tabloda görülmektedir. Katılımcıların devam ettikleri bölüm incelendiğinde %44,2 eşit ağırlık, %32,7 sayısal, %15,8 sözel ve %7,3 yabancı dil bölümü şeklinde bir dağılım söz konusudur. Katılımcıların %24'ü okul değişikliği yaparken, %76'sı okul değişikliği yapmamıştır. Katılımcıların %7,1'i sınıf tekrarı yapmış %92,9'u sınıf tekrarı yapmamıştır. Katılımcıların %28,7'sinin ailesinde derslerine yardım eden birileri bulunurken %71,3'ünde birileri bulunmamaktadır. Katılımcıların %51'inin evinde kütüphane veya kitaplık bulunurken %49'unun evinde bulunmamaktadır.

Okul Terki Riski Düzeyleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riski “Başarısızlık Algısı”, “Sessiz Davranma” ve “Anti Sosyal Davranma” alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Okul Terki Riski Düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Başarısızlık Algısı	520	2,62	,93
Sessiz Davranma	520	2,72	1,08
Antisosyal Davranma	520	2,21	,90
Toplam	520	2,45	,71

Ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riskine ilişkin düzeyleri incelendiğinde; okul terk riski ölçeğinin toplam puan ortalaması değer düzeyinin düşük olduğunu ($\bar{X}=2,45$, $p<.05$) göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise “başarısızlık algısı” alt boyutunun orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=2,62$, $p<.05$), “sessiz davranma” alt boyutunun orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=2,72$, $p<.05$) ve “antisosyal davranma” alt boyutunun düşük düzeyde olduğu ($\bar{X}=2,21$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin düşük düzeyde okul terk riski taşıdığını ancak risk taşıyan öğrencilerin sessiz davranma alt boyutunda orta düzeyde olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin okul terk riski düzeylerini ölçen “Okul Terk Riski Ölçeği”nin “başarısızlık algısı”, “sessiz davranma” ve “antisosyal davranma” alt boyutlarına ilişkin toplam ve bu alt boyutlarda bulunan maddelerin ortalama değerleri Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 6

Başarısızlık Algısı Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 1	520	3,03	1,54
Madde 2	520	2,86	1,43
Madde 3	520	2,32	1,45
Madde 4	520	2,54	1,40
Madde 5	520	2,58	1,53
Madde 6	520	2,36	1,42
Madde 7	520	2,77	1,51
Madde 8	520	2,54	1,42
Toplam	520	2,62	,93

Tablo 6'da Okul Terk Riski Ölçeğinin Başarısızlık Algısı alt boyutunun puan ortalaması orta düzeyde ($\bar{X}=2,62$) bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek puan ortalaması "Başarılı olamadığım için derslerden sıkılıyorum" maddesinde ($\bar{X}=3,03$) iken en düşük "Hangisini yanımda getirmem gerektiğini anlayamadığım için okula araç gereç getirmediyim olur" maddesinde ($\bar{X}=2,32$) bulunmuştur.

Tablo 7

Sessiz Davranma Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 9	520	2,62	1,52
Madde 10	520	2,67	1,53
Madde 11	520	2,77	1,56
Madde 12	520	3,08	1,55
Madde 13	520	2,78	1,52
Madde 14	520	2,86	1,54
Madde 15	520	2,44	1,52
Madde 16	520	2,74	1,54
Madde 17	520	2,60	1,52
Toplam	520	2,72	1,08

Tablo 7'de Okul Terk Riski Ölçeğinin Sessiz Davranma alt boyutunun puan ortalaması orta düzeyde ($\bar{X}=2,72$) bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek puan ortalaması "Başarısız sonuçlar aldığımnda daha fazla içe kapanırım" maddesinde

($\bar{X}$ =3,08) iken en düşük “Arkadaşlarımın beni aralarına almak istemediklerini düşünürüm” maddesinde ($\bar{X}$ =2,44) bulunmuştur.

Tablo 8

Antisosyal Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 18	520	2,38	1,46
Madde 19	520	1,93	1,35
Madde 20	520	2,49	1,56
Madde 21	520	1,98	1,38
Madde 22	520	2,59	1,49
Madde 23	520	2,28	1,44
Madde 24	520	2,10	1,43
Madde 25	520	2,57	1,52
Madde 26	520	2,29	1,45
Madde 27	520	2,29	1,43
Madde 28	520	2,53	1,65
Madde 29	520	1,91	1,36
Madde 30	520	2,43	1,45
Madde 31	520	1,92	1,34
Madde 32	520	1,97	1,39
Madde 33	520	1,78	1,36
Toplam	520	2,21	,90

Tablo 8’de Okul Terki Riski Ölçeğinin Antisosyal alt boyutunun puan ortalaması düşük düzeyde ($\bar{X}$ =2,21) bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek puan ortalaması “Derslere geç kaldığım olur” maddesinde ($\bar{X}$ =2,59) iken en düşük “Okula gizlice kesici aletler getirdiğim olur” maddesinde ($\bar{X}$ =1,78) bulunmuştur.

Okul Terki Riski Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Analizleri

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda; ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riski algıları ile cinsiyet, devam edilen bölüm, okul değişikliği, sınıf tekrarı, ailede derslerine yardım eden birinin varlığı, evde kütüphane veya kitaplık varlığı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, okul değişikliği, sınıf tekrarı, ailede derslerine yardım eden

birinin varlığı, evde kütüphane veya kitaplığın varlığı değişkenleri yönünden anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi, devam edilen bölüm değişkeni içinse tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır.

Cinsiyet ile OTR algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul terki riski ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

OTR Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	df	p
Başarısızlık Algısı	Kadın	293	2,54	-2,332	518	,020
	Erkek	227	2,73		473,361	
Sessiz Davranma	Kadın	293	2,75	,623	518	,533
	Erkek	227	2,69		492,023	
Antisosyal Davranma	Kadın	293	2,03	-5,446	518	0,00
	Erkek	227	2,45		464,401	
Toplam	Kadın	293	2,35	-3,762	518	,000
	Erkek	227	2,58		464,598	

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyeti açısından okul terki riski algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılarak sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir. Başarısızlık algısı boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}=2,54$, $p<.05$) ile erkek katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}=2,73$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sessiz davranma alt boyutunda kadın katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}=2,75$, $p<.05$) ile erkek katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}=2,69$, $p<.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Antisosyal davranma alt boyutunda kadın katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X}=2,03$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bir bulunmuştur. Okul terki riski toplam puanında kadın katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}=2,35$ $p<.05$) ile erkek katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}=2,58$, $p<.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Devam edilen bölüm ile OTR algılarının farklılaşma durumu.

Katılımcılardan okul terki riski ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile elde edilen puan ortalamalarının “sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil” biçimde olan devam edilen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

OTR Algılarının Devam Edilen Bölüme Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar		KT	df	KO	F	p
Başarısızlık Algısı	G.arası	1,069	3	,356	,405	0,750
	G.içi	454,243	516	,880		
	Toplam	455,312	519			
Sessiz Davranma	G. arası	3,014	3	1,005	,860	,462
	G. içi	602,669	516	1,168		
	Toplam	605,682	519			
Antisosyal Davranma	G.arası	4,924	3	1,641	2,037	,108
	G. içi	415,836	516	,806		
	Toplam	420,760	519			
Okul Terk Riski	G. arası	2,724	3	,908	1,782	,150
	G. içi	262,883	516	,509		
	Toplam	265,607	519			

Ortaöğretim öğrencilerinin araştırmadaki değişkenlere yönelik puan ortalamalarının okudukları bölüm grupları arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde;

Başarısızlık algısı puanlarının “devam edilen bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,516)= 0,405$; $p>.05$].

Sessiz davranma puanlarının “devam edilen bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,516)= 0,860$; $p>.05$].

Antisosyal davranma puanlarının “devam edilen bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,516)= 2,037$; $p>.05$].

Toplam okul terki puanlarının “devam edilen bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,516)= 1,782$; $p>.05$].

Okul değişikliği ile OTR algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul terki riski ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile edilen puan ortalamalarının “evet, hayır” biçiminde olan okul değişikliği yapıp yapılmaması değişkeni göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

OTR Algılarının Okul Değişikliğine Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Okul Değişikliği	n	$\bar{X}$	t	df	p
Başarısızlık Algısı	Hayır	395	2,59	-1,260	518	,208
	Evet	125	2,71		195,120	
Sessiz Davranma	Hayır	395	2,76	1,391	518	,165
	Evet	125	2,61		224,500	
Antisosyal Davranma	Hayır	395	2,16	-2,500	518	,013
	Evet	125	2,39		207,210	
Okul Terk Riski Toplam	Hayır	395	2,43	-1,346	518	,179
	Evet	125	2,52		215,561	

Katılımcıların okul değişikliği yapıp yapmadığı değişkeni ile okul terki riski puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde;

Okul değişikliği yapmayan öğrencilerin başarısızlık algısı puan ortalaması($\bar{X}=2,59$) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması($\bar{X} =2,71$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Okul değişikliği yapmayan öğrencilerin sessiz davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,76) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,61) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Okul değişikliği yapmayan öğrencilerin antisosyal davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,16) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =3,39) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$).

Okul değişikliği yapmayan toplam okul terki puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,43) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,52) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf tekrarı ile OTR algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul terki riski ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile edilen puan ortalamalarının, “evet, hayır” biçiminde olan okul değişikliği yapıp yapılmaması değişkeni göre anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

OTR Algılarının Sınıf Tekrarına Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Sınıf Tekrarı	N	$\bar{X}$	t	df	p
Başarısızlık Algısı	Hayır	483	2,61	-1,214	518	,225
	Evet	37	2,80		40,280	
Sessiz Davranma	Hayır	483	2,73	,204	518	,838
	Evet	37	2,69		41,014	
Antisosyal Davranma	Hayır	483	2,16	-4,592	518	,000
	Evet	37	2,85		40,601	
Okul Terki Riski Toplam	Hayır	483	2,42	-3,075	518	,002
	Evet	37	2,80		37,947	

Katılımcıların ortaöğretimde sınıf tekrarı yapıp yapmadığı değişkeni ile okul terki riski puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde;

Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin başarısızlık algısı puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,61) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,80) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin sessiz davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,73) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,69) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin antisosyal davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,16) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,85) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$).

Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin toplam okul terk puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,42) ile yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,80) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$).

Derslere yardım ile OTR algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul terki riski ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile edilen puan ortalamalarının, “evet, hayır” biçiminde olan ailede derslere yardımcı olan birinin var olup olmaması değişkeni göre anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

OTR Algılarının Derslere Yardıma Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Aileden Yardım Alma	n	$\bar{X}$	t	df	p
Başarısızlık Algısı	Hayır	371	2,63	,270	518	,788
	Evet	149	2,60		253,842	
Sessiz Davranma	Hayır	371	2,77	1,599	518	,110
	Evet	149	2,60		271,594	
Antisosyal Davranma	Hayır	371	2,22	,279	518	,780
	Evet	149	2,19		263,367	
Okul Terki Riski Toplam	Hayır	371	2,47	,914	518	,361
	Evet	149	2,40		273,922	

Katılımcıların ailelerinde derslerine yardımcı olan birilerinin var olup olmadığı değişkeni ile okul terki riski puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde;

Derslerinde aile üyelerinin birinden yardım alamayan öğrencilerin başarısızlık algısı puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,63) ile yardım alabilen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,60) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Derslerinde aile üyelerinin birinden yardım alamayan öğrencilerin sessiz davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,77) ile yardım alabilen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,60) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Derslerinde aile üyelerinin birinden yardım alamayan öğrencilerin antisosyal davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,22) ile yardım alabilen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,19) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Derslerinde aile üyelerinin birinden yardım alamayan öğrencilerin toplam okul terki puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,47) ile yardım alabilen öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,40) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Kitaplık ile OTR algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul terki riski ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile edilen puan ortalamalarının, “evet, hayır” biçiminde olan öğrencinin evinde bir kütüphane veya kitaplığın var olup olmaması değişkeni göre anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

OTR Algılarının Kitaplığa Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Kitaplık Varlığı	n	$\bar{X}$	t	df	p
Başarısızlık Algısı	Hayır	255	2,69	1,806	518	,071
	Evet	265	2,55		517,129	
Sessiz Davranma	Hayır	255	2,88	3,286	518	0,001
	Evet	265	2,57		517,728	
Antisosyal Davranma	Hayır	255	2,25	,878	518	,380
	Evet	265	2,18		508,557	
Okul Terki Riski Toplam	Hayır	255	2,53	2,461	518	0,14
	Evet	265	2,37		511,555	

Katılımcıların evlerinde bir kütüphane veya bir kitaplığın var olup olmadığı değişkeni ile okul terki riski puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde;

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık olmayan öğrencilerin başarısızlık algısı puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,69) ile olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,55) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık olmayan öğrencilerin sessiz davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,88) ile olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,57) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$).

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık olmayan öğrencilerin antisosyal davranma puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,25) ile olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,18) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık olmayan öğrencilerin toplam okul terki puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,53) ile olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,37) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Okul İklimi Algı Düzeyleri

Veri toplama aracı olarak kullanılan Okul İklimi Ölçeği 42 madde, “Kaynakların Kullanımı”, “Düzen ve Disiplin”, “Anne Baba Katılımı”, “Okul Binası”, “Öğrenciler Arası İlişkiler” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi” olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılardan toplanan verilerin betimsel istatistik değerleri okul ikliminin alt boyutlarını gösterir biçimde Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Okul İklimi Algı Düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Kaynak Kullanımı	520	2,84	,86
Düzen ve Disiplin	520	2,53	,75
Anne-Baba Katılımı	520	2,60	,75
Okul Binası	520	2,77	,85
Öğrenciler Arası İlişkiler	520	2,45	,72
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	520	2,82	1,00
Toplam Okul İklimi	520	2,66	,53

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde; okul iklimi ölçeğinin toplam puan ortalaması değer düzeyinin orta olduğunu ($\bar{X} = 2,66$, $p < .05$) göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise “Kaynak Kullanımı” alt boyutunun orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 2,84$, $p < .05$), “Düzen ve Disiplin” alt boyutunun düşük düzeyde olduğu ($\bar{X} = 2,53$, $p < .05$), “Anne-Baba Katılımı” alt boyutunun orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 2,60$, $p < .05$), “Okul Binası” alt boyutunun orta düzeyde ($\bar{X} = 2,77$, $p < .05$), “Öğrenciler Arası İlişkiler” alt boyutunun düşük düzeyde olduğu ($\bar{X} = 2,45$, $p < .05$) ve “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi” alt boyutunun orta düzeyde ($\bar{X} = 2,82$, $p < .05$) olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerini ölçen “Okul İklimi Ölçeği”nin “Kaynak Kullanımı”, “Düzen ve Disiplin”, “Anne-Baba Katılımı”, “Okul Binası”, “Öğrenciler Arası İlişkiler” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişkisi” alt boyutlarına ilişkin toplam ve bu alt boyutlarda bulunan maddelerin ortalama değerleri Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 18, Tablo 20 ve Tablo 21’de belirtilmiştir.

Tablo 16

Kaynak Kullanımı Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 14	520	2,54	1,51
Madde 18	520	2,68	1,49
Madde 31	520	2,56	1,48
Madde 37	520	2,93	1,52
Madde 39	520	3,49	1,53
Toplam	520	2,84	,86

Tablo 16’da Okul İklimi Ölçeği’nin kaynak kullanımı alt boyutunun puan ortalaması orta düzeyde ($\bar{X} = 2,84$) bulunmuştur. Öğrencilerin okullarında faaliyetlere katılımlarının ve okulun sahip olduğu donanımları kullanma fırsatının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddeler incelendiğinde; 39.madde “Bilgisayar ya da piyano gibi özel bir donanıma sahip olduğumuzda, bunları her zaman aynı öğrenciler kullanır” puan ortalaması yüksek düzeyde ($\bar{X} = 3,49$) olduğu görülmektedir. Bu durum okuldaki imkanlardan yüksek düzeyde aynı öğrencilerin faydalandığı başka bir değişle imkanların kullanımının tüm öğrencilere eşit biçimde yayılamadığı anlamına gelmektedir. Puan ortalaması en düşük 14. maddenin “Okulumda, özel projelere yardım etmeleri için her zaman aynı öğrenciler seçilir” düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum okul işi etkinlik ve projelerde farklı öğrencilere de fırsatların tanındığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17

Düzen ve Disiplin Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 1	520	2,38	1,23
Madde 3	520	2,71	1,37
Madde 4	520	3,03	1,34
Madde 20	520	2,41	1,43
Madde 35	520	2,45	1,37
Madde 41	520	2,23	1,39
Toplam	520	2,53	,75

Tablo 17’de Okul İklimi Ölçeği’nin düzen ve disiplin alt boyutunun puan ortalaması düşük düzeyde ($\bar{X} = 2,53$) bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin okul ortamı içerisinde uygun davranma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddeler incelendiğinde; 4.madde “Okulum güvenli bir yerdir” en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,03$), 41.madde “Okulumdaki çocuklar birbirlerine hakaret içeren isimlerle hitap ederler” en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2,23$) sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okullarını güvenli bir yer olarak gördüklerini ancak öğrenci davranışlarında uygunsuz davranışların bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 18

Anne Baba Katılımı Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{x}$	Ss
Madde 7	520	3,27	1,46
Madde 9	520	3,47	1,45
Madde 13	520	2,50	1,36
Madde 21	520	1,89	1,12
Madde 24	520	2,62	1,35
Madde 26	520	1,87	1,09
Toplam	520	2,60	,75

Tablo 18’de Okul İklimi Ölçeği’nin anne baba katılımı alt boyutunun puan ortalamasının düşük düzeyde ($\bar{X} = 2,60$) olduğu görülmektedir. Bu düzey okul etkinliklerine ebeveyn katılımının düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Alt boyutta olan maddeler incelendiğinde; 26.madde “Ebeveyn(ler)im genellikle özel projelere yardım etmek için okuluma gelirler” puan ortalaması düşük düzeyde bulunmuştur. Bu madde aynı zamanda tüm maddeler arasında en düşük puan ortalamasına sahip ikinci maddedir. 9.madde “Ebeveyn(ler)im genellikle okuldaki veli toplantılarına katılırlar” alt boyutun en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,47$) sahip maddesidir. Maddelerin puan ortalamadı değerlendirildiğinde ebeveynlerin veli toplantıları haricinde okul çalışmalarına katılımlarının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Okul Binası Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 15	520	2,52	1,47
Madde 16	520	2,51	1,41
Madde 25	520	3,88	1,41
Madde 32	520	2,87	1,56
Madde 34	520	2,64	1,45
Madde 38	520	2,37	1,42
Madde 42	520	2,64	1,42
Toplam	520	2,77	,85

Tablo 19’da Okul İklimi Ölçeği’nin okul binası alt boyutu puan ortalamasının orta düzeyde ($\bar{X} = 2,77$) olduğu görülmektedir. Alt boyutta bulunan maddeler incelendiğinde; 25.madde “Bazen okulun çatısı su sızdırır” en yüksek puan ortalaması ile yüksek düzeyde ($\bar{X} = 3,88$), 38.madde “Bu okul parlak ve güzel ve bir görünüme sahiptir” en düşük puan ortalaması ile düşük düzeye sahiptirler. Bu durum öğrencilerin okul binalarının görünüşü hakkında olumlu olmadıklarını ve okul binalarında çatı sızdırması gibi ciddi sorunların olduğunu göstermektedir.

Tablo 20

Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss
Madde 2	520	2,86	1,23
Madde 5	520	2,26	1,20
Madde 11	520	2,54	1,33
Madde 19	520	2,31	1,30
Madde 27	520	2,14	1,24
Madde 28	520	2,18	1,21
Madde 30	520	2,88	1,39
Madde 33	520	2,26	1,25
Madde 36	520	2,68	1,27
Toplam	520	2,45	,72

Tablo 20’de Okul İklimi Ölçeği’nin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu puan ortalamasının düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 2,45$). Alt boyutun

maddeleri incelendiğinde; 30.madde “Okulumdaki öğrenciler öğretmenlere saygı duyarlar” en yüksek puan ortalaması ($\bar{X} = 2,88$) ile orta düzeyde iken 27.madde “Okulumdaki öğrenciler birbirlerine saygı duyarlar” en düşük puan ortalaması ($\bar{X} = 2,14$) ile düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlere arkadaşlarına oranla daha fazla saygı duyduklarını ancak öğrencilerin okullarındaki öğrenciler arasında var olan güven, saygı ve önem seviyesinin düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 21

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Alt Boyutu

İçerik	N	$\bar{x}$	Ss
Madde 6	520	3,04	1,42
Madde 8	520	2,56	1,36
Madde 10	520	2,65	1,45
Madde 12	520	2,99	1,42
Madde 17	520	2,85	1,56
Madde 22	520	2,77	1,40
Madde 23	520	2,61	1,39
Madde 29	520	2,82	1,35
Madde 40	520	3,11	1,55
Toplam	520	2,82	1,00

Tablo 21’de Okul İklimi Ölçeği’nin öğrenci öğretmen alt boyutu puan ortalamasının orta düzeyde ($\bar{X} = 2,82$) olduğu görülmektedir. Bu alt boyut kaynak kullanımı alt boyutundan sonra alt boyutlar arasında en yüksek puan ortalamasına sahip boyuttur. Alt boyutun maddeleri incelendiğinde; 40.madde “Okulumda, öğretmenler öğrencilere saygı duymazlar” en yüksek puan ortalaması ile orta düzeyde, 8.madde “Okul bana yapabileceğimin en iyisini yapmam için cesaret veriyor” en düşük puan ortalaması ($\bar{X} = 2,56$) ile düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu betimsel bulgulardan istifade ederek katılımcıların okullarında öğrenci ve öğretmen arasında var olan güven, saygı ve önem seviyesinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğretmenleri ile ilişkilerini; öğretmenlerin onlara orta düzeyde saygı duyduğu, yine öğrencilerin problemlerine orta düzeyde yardım ettiklerini ancak cesaret verme anlamında düşük düzeyde biçiminde algılamaktadırlar. Başka bir ifadeyle öğrenci ve öğretmen ilişkilerin ne iyi ne kötü olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ile Oİ algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul iklimi ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Oİ Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	df	p
Kaynak Kullanımı	Kadın	293	2,77	-1,853	518	,064
	Erkek	227	2,92		490,798	
Düzen ve Disiplin	Kadın	293	2,49	1,407	518	,160
	Erkek	227	2,58		455,365	
Anne-Baba Katılımı	Kadın	293	2,57	-,841	518	,400
	Erkek	227	2,63		474,717	
Okul Binası	Kadın	293	2,80	,789	518	,430
	Erkek	227	2,74		470,486	
Öğrenciler Arası İlişkiler	Kadın	293	2,34	-4,094	518	,000
	Erkek	227	2,60		449,856	
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Kadın	293	2,85	,952	518	,341
	Erkek	227	2,77		486,548	
Okul İklimi Toplam	Kadın	293	2,63	-1,397	518	,163
	Erkek	227	2,70		474,348	

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyeti açısından okul iklimi algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılarak sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir. Okul iklimi toplam puan ortalamaları bakımında kadın katılımcıların puan ortalamasıyla ($\bar{X}$ =2,63) erkek katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,70) arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Okul İklimi ölçeğinin kaynak kullanımı (t=-1,853, p>.05), düzen ve disiplin (t=1,407, p>.05), anne-baba katılımı (t=-,841, p>.05), okul binası (t=,789, p>0.5) ve öğrenci-öğretmen ilişkisi (t=,952, p>.05) alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcılar bakımından anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Ölçeğin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda ($t=-4,094$, $p<.05$) ise anlamlı bir fark bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyeti bakımından okul iklimi algılarında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Erkek öğrencilerin ($\bar{X}=2,60$) kadın öğrencilere ($\bar{X}=2,34$) göre okulun öğrencileri arasında var olan güven, saygı ve önem duyguları düzeylerinin daha yüksek olduğunu algılamaktadırlar.

Devam edilen bölüm ile Oİ algılarının farklılaşma durumu. Okul İklimi Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile elde edilen puan ortalamalarının “sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil” biçimde olan devam edilen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Oİ Algılarının Devam Edilen Bölüme Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar		KT	df	KO	F	p
Kaynak Kullanımı	G.arası	2,815	3	,938	1,260	,288
	G.içi	384,424	516	,745		
	Toplam	387,239	519			
Düzen ve Disiplin	G.arası	7,834	3	2,611	4,683	,003*
	G.içi	287,742	516	,558		
	Toplam	295,576	519			
Anne-Baba Katılımı	G.arası	,081	3	,027	,048	,986
	G.içi	294,040	516	,570		
	Toplam	294,121	519			
Okul Binası	G.arası	9,825	3	3,275	4,542	,004*
	G.içi	372,068	516	,721		
	Toplam	381,893	519			
Öğrenciler Arası İlişkiler	G.arası	4,823	3	1,608	3,089	,027*
	G.içi	268,510	516	,520		
	Toplam	273,332	519			
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	G.arası	19,155	3	6,385	6,490	,000*
	G.içi	507,625	516	,984		
	Toplam	526,780	519			
Toplam Okul İklimi	G.arası	4,834	3	1,611	5,883	,001*
	G.içi	141,320	516	,274		
	Toplam	146,154	519			

Ortaöğretim öğrencilerinin araştırmadaki değişkenlere yönelik puan ortalamalarının okudukları bölüm grupları arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde;

Toplam okul iklimi puan ortalamalarının öğrencinin sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil biçimdeki devam ettiği bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3,516)= 5,883$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Scheffe analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın eşit ağırlık bölümü ($\bar{X} =2,58$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X} = 2,92$) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu durumda okul iklimi algıları bakımından yabancı dil bölümüne devam eden öğrencilerin okul iklimi algıları eşit ağır bölümüne devam öğrencilerden daha iyidir. Başka bir deyişle yabancı dil öğrencileri okuldaki genel uyum ve okuldaki paydaşlar arasındaki ilişkinin kalitesini daha iyi görmektedirler.

Düzen ve disiplin alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin devam ettiği bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3,516)= 4,683$; $p<.05$]. Ulaşılan farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Scheffe analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın sözel bölüm ($\bar{X} =2,76$) ile eşit ağırlık bölümü ($\bar{X} =2,44$) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu durumda düzen ve disiplin boyutunda sözel bölüme devam eden öğrencilerin algı düzeyleri eşit ağırlık bölümüne devam eden öğrencilere göre daha yüksektir. Sözel bölüme devam eden öğrenciler, eşit ağırlık bölümüne devam eden öğrencilere göre öğrencilerin okul içerisindeki davranışlarının daha uygun olduklarını algılamaktadırlar.

Okul binası alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin devam ettiği bölüm değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3,516)= 4,683$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Scheffe analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın sözel bölüm ($\bar{X} =2,70$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X} =3,23$), eşit ağırlık bölümü ($\bar{X} =2,70$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X} =3,23$) ve sayısal bölüm ($\bar{X} =2,80$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X} =3,23$) grupları arasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda okul binası alt boyutunda yabancı dil bölümüne devam eden öğrencilerin algı seviyeleri sözel ve

eşit ağırlık bölümüne devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Yabancı dil bölümüne giden öğrenciler devam ettikleri okulların binalarının fiziksel olarak sözel, eşit ağırlık ve sayısal bölümü devam öğrencilere göre daha olumlu algılamaktadırlar.

Öğrenciler arası ilişki alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin devam ettiği bölüm değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3,516)=3,089$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Scheffe analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın eşit ağırlık bölümü ($\bar{X}=2,35$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X}=2,64$) ve sayısal bölüm ($\bar{X}=2,49$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X}=2,64$) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Yabancı dil bölümüne giden öğrencilerin okuldaki öğrenciler arasında var olan güven, saygı ve birbirlerine gösterdikleri önem algı düzeyleri eşit ağırlık ve sayısal bölüme giden öğrencilere göre daha yüksektir. Yabancı dil bölümü öğrencileri öğrenciler arasındaki ilişkileri daha olumlu algılamaktadırlar.

Öğrenci-Öğretmen ilişkisi alt boyutunda ortaöğretim öğrencilerinin devam ettiği bölüm değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3,516)=6,490$; $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Scheffe analizi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın eşit ağırlık bölümü ($\bar{X}=2,68$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X}=3,40$) ve sayısal bölüm ($\bar{X}=2,81$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X}=3,40$) grupları arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Yabancı dil bölümüne giden öğrencilerin okuldaki öğrenci ve öğretmenler arasında var olan güven, saygı ve önem seviyesinin eşit ağırlık ve sayısal bölüme devam eden öğrencilere göre daha yüksek seviyededir. Yabancı dil bölümü öğrencileri öğretmenlerle öğrencilerin arasındaki ilişkileri daha pozitif algılamaktadırlar.

Kaynak Kullanımı alt boyutu puanlarının öğrencinin devam ettiği bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F(3,516)=1,260$; $p>.05$]. Öğrencilerin okul etkinliklerine katılma, okuldaki materyal ve donanımı kullanma konusunda fırsat eşitliğine sahip olma algıları devam ettikleri bölüme göre farklılık göstermemektedir.

Anne Baba Katılım alt boyutunda bölüm değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$F(3,516)=0,048$; $p>.05$]. Öğrencilerin ebeveynlerinin

okul etkinliklerine katılma algılarında devam ettikleri bölüme göre farklılık olmadığı görülmektedir.

Okul değişikliği ile Oİ algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul iklimi ölçeği aracılığıyla toplanan verilerden elde edilen puan ortalamalarının “evet, hayır” biçiminde olan okul değişikliği yapılıp yapılmaması değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Oİ Algılarının Okul Değişikliğine Göre Analizi

Boyutlar	Okul Değişikliği	n	$\bar{X}$	t	df	p
Kaynak Kullanımı	Hayır	395	2,77	-3,097	518	,002
	Evet	125	3,04		218,837	
Düzen ve Disiplin	Hayır	395	2,55	,916	518	,360
	Evet	125	2,48		229,177	
Anne-Baba Katılımı	Hayır	395	2,58	-,894	518	,372
	Evet	125	2,65		233,915	
Okul Binası	Hayır	395	2,80	1,568	518	,117
	Evet	125	2,66		237,245	
Öğrenciler Arası İlişkiler	Hayır	395	2,44	-,392	518	,696
	Evet	125	2,47		222,152	
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Hayır	395	2,81	-,277	518	,782
	Evet	125	2,84		233,137	
Okul İklimi Toplam	Hayır	395	2,66	-,396	518	,692
	Evet	125	2,68		263,298	

Okul değişikliği yapılıp yapılmaması değişkeni ile okul terki riski puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde;

Okul değişikliği yapan öğrencilerin okul iklimi toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =2,68) ile yapmayan öğrenciler ($\bar{X}$ =2,66) arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=-,396$, $p>.05$]. Okul İklimi ölçeğinin düzen ve disiplin

[$t=,916$, $p>.05$], anne baba katılımı [$t=-,894$, $p>.05$], okul binası [$t=1,568$, $p>.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t=-,392$, $p>.05$] ve öğrenci-öğretmen ilişkisi [$t=-,277$, $p>.05$] alt boyutlarında okul değişikliği yapan ve yapmayan öğrencilerin puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt boyutlardan kaynak kullanımında ise okul değişikliği yapan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} =3,04$) ile yapmayan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} =2,77$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul değişikliği yapan öğrenciler okul etkinliklerine katılma, materyal ve donanım kullanma fırsat eşitliğini algıları yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle okul değişikliği yapan öğrenciler okul imkanlarından faydalanma konusunda daha olumlu görüşler taşımaktadırlar.

Sınıf tekrarı ile Oİ algılarının farklılaşma durumu. Katılımcılardan okul iklimi ölçeği aracılığıyla toplanan veriler ile elde edilen puan ortalamalarının, “evet, hayır” biçimindeki okul değişikliği yapıp yapılmaması değişkeni göre anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Oİ Algılarının Sınıf Tekrarına Göre Analizi

Boyutlar	Sınıf Tekrarı	n	$\bar{X}$	t	df	p
Kaynak Kullanımı	Hayır	483	2,81	-2,436	518	,015*
	Evet	37	3,17		44,143	
Düzen ve Disiplin	Hayır	483	2,51	-2,314	518	,021*
	Evet	37	2,81		43,031	
Anne-Baba Katılımı	Hayır	483	2,60	-,076	518	,939
	Evet	37	2,61		42,150	
Okul Binası	Hayır	483	2,77	-,296	518	,768
	Evet	37	2,81		43,405	
Öğrenciler Arası İlişkiler	Hayır	483	2,43	-1,983	518	,048*
	Evet	37	2,68		41,426	
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Hayır	483	2,81	-,791	518	,429
	Evet	37	2,94		43,377	
Okul İklimi Toplam	Hayır	483	2,65	-1,940	518	,053
	Evet	37	2,82		45,241	

Ortaöğretimde sınıf tekrarı yapılıp yapılmaması değişkeni ile okul iklimi toplam puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 25’te sunulmuştur. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde;

Ortaöğretimde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okul iklimi toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 2,82$) ile yapmayan öğrenciler ($\bar{X} = 2,65$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=1,940$, $p>.05$]. Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından anne baba katılımı [$t=-,076$, $p>.05$], okul binası [$t=-,296$, $p>.05$] ve öğrenci öğretmen ilişkisi [$t=-,791$, $p>.05$] alt boyutların sınıf tekrarı yapan öğrencilerle yapmayan öğrenciler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortaöğretimde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin kaynak kullanımı alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,17$) ile yapmayan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,81$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Sınıf tekrar yapan öğrencilerin algı seviyeleri okul etkinliklerine katılım, okuldaki materyallerin kullanımı ve fırsat eşitliği konularında yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Düzen ve disiplin alt boyutunda sınıf tekrarı yapan öğrencilerle ($\bar{X} = 2,81$) ile yapmayan öğrenciler ($\bar{X} = 2,51$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler okul ortamı içerisinde öğrenci davranışlarının daha uygun olduğunu algılamaktadırlar. Öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda sınıf tekrarı yapan öğrenciler ($\bar{X} = 2,68$) ile yapmayan öğrenciler ($\bar{X} = 2,43$) arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler okulda bulunan öğrenciler arasındaki ilişkilerin güven ve saygı içerisinde olduğunu algılamaktadırlar.

Derslere yardımcı birinin varlığı ile Oİ algılarının farklılaşma durumu.

Okul İklimi ölçeği ile elde edilen verilerin puan ortalamaları ile “evet, hayır” biçimindeki ailede derslerine yardım eden birilerinin varlığı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Ol Algılarının Derslere Yardımcı Birinin Varlığına Göre Analizi

Değişken	Aileden Yardım Alma	n	$\bar{X}$	t	df	p
Kaynak Kullanımı	Hayır	371	2,85	,688	518	,492
	Evet	149	2,80		253,279	
Düzen ve Disiplin	Hayır	371	2,56	1,534	518	,126
	Evet	149	2,45		260,504	
Anne-Baba Katılımı	Hayır	371	2,52	-4,018	518	,000
	Evet	149	2,80		269,080	
Okul Binası	Hayır	371	2,78	,593	518	,553
	Evet	149	2,73		264,465	
Öğrenciler Arası İlişkiler	Hayır	371	2,43	-,858	518	,391
	Evet	149	2,49		277,536	
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Hayır	371	2,82	,023	518	,981
	Evet	149	2,82		255,648	
Okul İklimi Toplam	Hayır	371	2,65	-,440	518	,660
	Evet	149	2,68		252,070	

Ailede öğrencinin derslerine yardım eden birilerinin varlığı değişkeni ile okul iklimi toplam puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin derslerinde aileden birilerinin yardım alamayan öğrencilerin toplam okul iklimi puan ortalamalarıyla ($\bar{X}$ =2,65) yardım alan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =2,68) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul iklimi ölçeğinin kaynak kullanımı [t =,688, $p > 0.5$], düzen ve disiplin [t =1,534, $p > .05$], okul binası [t =,593, $p > .05$], öğrenciler arası ilişkiler [t =-,858, $p > .05$] ve öğretmen-öğrenci ilişkisi [t =,023, $p > .05$] alt boyutlarında ailelerinde derslere yardımcı birilerine sahip öğrenciler ile sahip olmayan öğrenciler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne-baba katılımı alt boyutunda derslerinde aileden birinin yardımını alabilen öğrenciler ($\bar{X}$ =2,80) yardım

alamayan öğrenciler ($\bar{X} = 2,52$) arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Ailelerinden yardım alabilen öğrenciler yardım alamayan öğrencilere göre ailelerinin okul etkinliklerine daha fazla katıldıklarını algılamaktadır.

Kitaplık varlığı ile Oİ algılarının farklılaşma durumu. Okul İklimi ölçeği ile elde edilen verilerin puan ortalamaları ile “evet, hayır” biçimindeki öğrencinin evinde bir kütüphane veya kitaplığın varlığı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Oİ Algılarının Evde Kitaplık Varlığına Göre Analizi

Boyutlar	Kitaplık	n	$\bar{X}$	t	df	p
Kaynak Kullanımı	Hayır	255	2,85	,478	518	,633
	Evet	265	2,82		517,895	
Düzen ve Disiplin	Hayır	255	2,52	-,328	518	,743
	Evet	265	2,54		511,255	
Anne-Baba Katılımı	Hayır	255	2,49	-3,301	518	,001*
	Evet	265	2,70		515,646	
Okul Binası	Hayır	255	2,78	,345	518	,731
	Evet	265	2,76		515,130	
Öğrenciler Arası İlişkiler	Hayır	255	2,44	-,222	518	,824
	Evet	265	2,46		517,976	
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Hayır	255	2,81	-,087	518	,931
	Evet	265	2,82		515,030	
Toplam Okul İklimi	Hayır	255	2,65	-,644	518	,520
	Evet	265	2,68		515,976	

Katılımcıların evlerinde bir kütüphane veya bir kitaplığın var olup olmadığı değişkeni ile okul iklimi puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde;

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık olmayan öğrencilerin okul iklimi toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,65$) ile olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında ($\bar{X} = 2,68$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Okul iklimi ölçeğinin kaynak kullanımı [$t = ,478$, $p > .05$], düzen ve disiplin

[$t=-,328$, $p>.05$], okul binası [$t=,345$, $p>.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t=-,222$, $p>.05$] ve öğrenci-öğretmen ilişkisi [$t=-,087$, $p>.05$] alt boyutlarında evlerinde bir kütüphane veya kitaplık bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anne baba katılımı alt boyutunda evlerinde bir kütüphane veya kitaplık bulunan öğrenciler ($\bar{X}=2,70$) ile bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=2,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Evlerinde bir kütüphane veya kitaplığa sahip olan öğrenciler okul etkinliklerine ebeveynlerinin katılım seviyelerinin daha yüksek olduğunu algılamaktadırlar.

Ol'nin Öğrencilerin OTR Düzeyini Yordamasında Çoklu Regresyon Analizi

Araştırmanın alt amaçlarından olan “Ortaöğretimde eğitim-öğretim hayatlarına devam eden öğrencilerin okul iklimi algıları okul terk riskini yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aramak için yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Ol Algılarının OTR’yi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3,370	,168		20,102	,000*
Kaynak Kullanımı	,013	,036	,015	,352	,725
Düzen ve Disiplin	-,138	,047	-,146	-2,967	,003*
Anne-Baba Katılımı	-,053	,041	-,056	-1,293	,197
Okul Binası	-,049	,040	-,059	-1,247	,213
Öğrenciler Arası İlişkiler	,110	,048	,111	2,294	,022*
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	-,211	,035	-,297	-6,090	,000*

* $p<.05$ F=13,223 ** R=0,366 R²=0,134

Öğrencilerin okul iklimi algılarının okul terk riski üzerinde etkisi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.366; R²=0.134; F=13.223; $p<.05$). Bu durum okul iklimi algılarının okul terk riski ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Model, okul ikliminin alt boyutları birlikte ele alındığında okul terk riskleri varyansın %13,4’ünü

($R^2=.134$) açıklamıştır. Okul iklimi algılarının okul terk riski üzerinde orta düzeyde etkili olduğu bulunmuştur ($R=.366$). Öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu pozitif yönlü ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir etkiye sahiptir ($B = .110$, $\beta = .111$, $t = 2.294$, $p<.05$). Düzen ve disiplin alt boyutunda ($B = -.138$, $\beta = -.146$, $t = -2.967$, $p<.05$) ise negatif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre düzen ve disiplin boyutunda puanlar arttıkça okul terk riskinin azaldığı görülmektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutunda ($B=-.211$, $\beta=-.297$, $t=-6.090$, $p<.05$) negatif yönlü ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunda algı düzeyleri yükseldik okul terk riski düzeyleri düşmektedir. Ayrıca bu boyut diğer boyutlara göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Kaynak kullanımı alt boyutu ($B=.013$, $\beta=.015$, $t=.352$, $p>.05$), anne-baba katılımı alt boyutu ($B=-.053$, $\beta=-.056$, $t=-1.293$, $p>.05$), okul binası alt boyutu ($B=-.049$, $\beta=-.059$, $t=-1.247$, $p>.05$) okul terk riski ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Ancak farklı nedenlerle eğitim sisteminin dışına çıkan bireyler kendilerini gerçekleştirmekte, potansiyellerine ulaşmakta zorlanabilir ve toplumun kalkınmasını olumsuz etkileyebilirler. Bu durumun iyileştirilmesinde okul iklimi önemli roller üstlenebilir. Bu bağlamda, araştırma ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul terki riskleri arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir.

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel yöntemlerle elde edilen bulgularla elde edilen sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlar bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerileri geliştirilerek sunulmuştur.

Sonuç

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okul terki risk düzeyi ve okul iklimine ilişkin algıları ile bunların alt boyutlarının bazı değişkenlere (cinsiyet, devam edilen bölüm, okul değişikliği durumu, lisede sınıf tekrarı durumu, ailede derslere yardımcı olan birinin varlığı ve evde kütüphane veya kitaplık bulunma durumu) göre ve kendi aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülen analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular çerçevesindeki değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riskine ilişkin düzeylerine bakıldığında; okul terk riski toplam ortalamasının ($\bar{X} = 2,45$) düşük düzeyde, okul terk riski alt boyutlarından “başarısızlık algısı” ($\bar{X} = 2,62$) ve “sessiz davranma” ($\bar{X} = 2,72$) alt boyutlarında orta düzeyde ve “antisosyal davranma” ($\bar{X} = 2,21$) alt boyutunda ise ortalamalarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında ortaöğretim öğrencilerinin okul terk risklerinin düşük düzeyde olduğu, öğrencilerin başarısızlık algılarının ve sessiz davranma özellikleri bakımından orta düzeyde risk taşıdıkları görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riski arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi sonucunda okul terk riski toplam puan ortalamalarının ($t = -3,762$; $p < .05$)

öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma görülmüştür. Erkek öğrenciler ($\bar{X} = 2,35$, $p < .05$) kadın öğrencilere ($\bar{X} = 2,58$, $p < .05$) göre daha fazla okul terk riski taşımaktadırlar. Okul terk riskinin antisosyal davranma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olup, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2,43$, $p > .05$) kadın öğrencilere ($\bar{X} = 2,03$, $p < .05$) göre daha fazla antisosyal davranış gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Başarısızlık algısı alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmüş olup, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2,73$, $p < .05$) kadın öğrencilere ($\bar{X} = 2,54$, $p < .05$) göre kendilerini daha başarısız olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Sessiz davranma alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma görülmemiştir. Erkek öğrenciler karşı cinse göre daha yüksek okul terk riski taşımakta, daha fazla antisosyal davranış sergilemekte ve kendilerini daha başarısız olarak algılamaktadır.

Öğrencilerin devam ettikleri bölüm değişkenine göre okul terk riskleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinde hem toplam okul terk riski puanlarında hem de okul terk riskinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin devam ettikleri bölüm öğrencilerin okul terk riskleriyle ilişkili değildir.

Öğrencinin okul değişikliği yapıp yapmamasına ilişkin değişken ile okul terk riski arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizinde toplam okul terk riski puanlarının ($t = -1,346$, $p > .05$) öğrencinin okul değişikliği yapıp yapmaması değişkeni ile anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Okul terk riskinin alt boyutları bakımında ise başarısızlık algısı ve sessiz davranma alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmezken, antisosyal davranma boyutunda okul değişikliği yapan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,39$, $p < .05$), yapmayan öğrencilerle ($\bar{X} = 2,16$, $p < .05$) arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Okul değişikliği yapan öğrencilerin yapmayanlara göre antisosyal davranışlar sergileme olasılıkları daha fazladır.

Sınıf tekrarı değişkeni ile öğrencilerin okul terk riski arasında anlamlı bir farklılaşmanın var olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda toplam okul terk riski puan ortalamaları ile ($t = -3,075$, $p < .05$) sınıf tekrarı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler ($\bar{X} = 2,80$, $p < .05$), yapmayan öğrencilere göre ($\bar{X} = 2,42$, $p < .05$) daha fazla okul terk

riski taşımaktadırlar. Bu farklılaşma antisosyal davranış alt boyutunda da gözlemlenmiştir. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler ($\bar{X} = 2,85$, $p < .05$), yapmayan öğrencilere göre ($\bar{X} = 2,16$, $p < .05$) daha fazla antisosyal davranışlar sergilemektedirler. Diğer alt boyutlar olan başarısızlık algısı ve sessiz davranma alt boyutlarında sınıf tekrarı değişkeni ile anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin antisosyal davranışlar sergileme ve okul terk riski düzeyleri yapmayanlara göre fazladır.

Öğrencinin ailesinde derslerine yardımcı olan birilerinin bulunmaması değişkenine göre öğrencilerin okul terk riski arasında anlamlı bir farklılaşmanın var olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda hem toplam okul terk riski ($t = ,914$, $p > .05$) hem de alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin ailelerinde derslerine yardımcı birinin varlığı okul terk riskleriyle ilişkili değildir.

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık bulunup bulunulmamasına ilişkin değişken ile okul terk riski arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda okul terki riski puan ortalamaları ($t = 2,461$, $p > .05$) ile değişken arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Benzer olarak başarısızlık algısı ($t = 3,286$, $p > .05$) ve antisosyal davranma ($t = ,878$, $p > .05$) alt boyutlarında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Sessiz davranma alt boyutunda ise evlerinde bir kütüphane veya kitaplık bulunan öğrenciler ($\bar{X} = 2,57$, $p < .05$) ile bulunmayanlar ($\bar{X} = 2,88$, $p < .05$) arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Evlerinde kütüphane veya kitaplık bulunan öğrenciler, bulunmayanlara göre daha fazla sessiz davranma tutumları sergilemektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarına bakıldığında; toplam okul iklimi algı düzeylerinin ($\bar{X} = 2,66$) orta düzeyde olduğu, alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise en yüksek puan ortalamasının kaynak kullanımı ($\bar{X} = 2,84$) alt boyutunda, en düşük puan ortalamasının ise öğrenciler arası ilişkiler ($\bar{X} = 2,45$) alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Diğer boyutlarda ise öğrenci-öğretmen ilişkisi ($\bar{X} = 2,82$), okul binası ($\bar{X} = 2,77$) ve anne-baba katılımı ($\bar{X} = 2,60$) alt boyutlarında orta düzeyde, düzen ve disiplin ($\bar{X} = 2,53$) ve öğrenciler arası ilişkiler ($\bar{X} = 2,45$) alt boyutlarında ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında; ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının, öğretmenlerle

öğrenciler arasındaki ilişkilerin, okuldaki kaynakların kullanımlarının ve anne babalarının katılımlarının orta düzeyde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler okullarındaki öğrenciler arası ilişkileri, düzen ve disiplin konularını ise düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul iklimi algılarında bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda toplam okul iklimi puan ortalamasıyla ($t=-1,397$, $p>.05$) cinsiyet değişkeni arasında bir farklılaşma görülmemektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları okul iklimi cinsiyete göre değişmemektedir. Cinsiyet değişkeni ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki farklılaşma incelendiğinde, kaynak kullanımı ($t=-1,853$ $p>.05$), düzen ve disiplin ($t=1,407$, $p>.05$), anne-baba katılımı ($t=-,841$, $p>.05$), okul binası ($t=,789$, $p>.05$) ve öğrenci-öğretmen ilişkisi ($t=,952$, $p>.05$) bir farklılaşma görülmemektedir. Farklı olarak öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir farklı bulunmuş olup erkek öğrenciler ($\bar{X} =2,60$) kadınlara ($\bar{X} =2,34$) göre öğrenciler arası ilişkileri daha güvenli, saygılı ve önemli algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin devam edilen bölüm ile okul iklimi algılarında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda toplam okul iklimi puan ortalamalarında sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil bölümleri arasında anlamlı bir fark görülmüş olup [$F(3,516)=5,883$; $p<.05$], Scheffe analizi sonucunda bu farklılığın özellikle eşit ağırlık bölümü ($\bar{X} =2,58$) ile yabancı dil bölümü ($\bar{X} =2,92$) arasında olduğu görülmüştür. Bu bilgiden yola çıkarak yabancı dil bölümüne devam eden öğrenciler, okul iklimini daha olumlu algılamaktadırlar sonucu ortaya çıkmıştır. Okul ikliminin bir diğer alt boyutu olan düzen ve disiplin boyutunda da anlamlı farklılıklar saptanmış [$F(3,516)=4,683$; $p<.05$], bu farklılığın sözel bölüm ($\bar{X} =2,76$) ile eşit ağırlık bölümü ($\bar{X} =2,44$) arasında olduğu belirlenmiştir; sözel bölüm öğrencileri okul düzenini ve disiplinini daha uygun bulmaktadırlar neticesine ulaşılmıştır. Benzer olarak okul binası algısı açısından da anlamlı farklar mevcuttur [$F(3,516)=4,683$; $p<.05$]. Yabancı dil bölümü öğrencileri ($\bar{X} =3,23$), diğer bölüm öğrencilerine göre okul binalarını fiziksel olarak daha olumlu değerlendirmektedirler sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler arası ilişkiler

[$F(3,516)=3,089$; $p<.05$] ve öğrenci-öğretmen ilişkisi [$F(3,516)=6,490$; $p<.05$] alt boyutlarında da yabancı dil bölümü öğrencileri, diğer bölümlere göre daha yüksek algı seviyelerine sahiptirler. Bu bilgiler ışığında yabancı dil öğrencileri okuldaki sosyal ve akademik ortamı daha pozitif olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı olarak kaynak kullanımı [$F(3,516)=1,260$; $p>.05$] ve anne-baba katılımı [$F(3,156)=,048$; $p>.05$] alt boyutlarında bölümler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durumda öğrencinin devam ettiği bölüm okul kaynaklarına ulaşımı ve ebeveynlerinin okula katılımları ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin okul değişikliği yapıp yapmasına ilişkin değişken ile okul iklimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda okul değişikliği yapan ve yapmayan öğrenciler arasında okul iklimi algılarında [$t=-,396$, $p>.05$] bir farklılaşma görülmemiştir. Benzer olarak düzen ve disiplin [$t=,916$, $p>.05$], anne-baba katılımı [$t=-,894$, $p>.05$], okul binası [$t=1,568$, $p>.05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t=-,392$, $p>.05$] ve öğrenci-öğretmen ilişkisi [$t=-,277$, $p>.05$] alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Farklı olarak kaynak kullanımı [$t=-3,097$, $p<.05$] alt boyutunda okul değişikliği yapan öğrenciler ($\bar{X}=3,04$) ile yapmayan öğrenciler ($\bar{X}=2,77$) arasında bir farklılaşma görülmüştür. Bu bilgiden hareketle, okul değişikliği yapmış öğrencilerin okul kaynaklarına yapmayan öğrencilere göre daha fazla erişim sağladıklarını algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf tekrarı yapıp yapmadıklarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan t-testi analizinde toplam okul iklimi puanlarında [$t=-1,940$, $p>.05$] bir farklılaşma görülmemiştir. Benzer olarak anne-baba katılımı [$t=-,076$, $p>.05$], okul binası [$t=,768$, $p>.05$] ve öğrenci-öğretmen ilişkisi [$t=-,791$, $p>.05$] alt boyutlarında da sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrenciler arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Kaynak kullanımı alt boyutunda sınıf tekrarı yapmış öğrencilerin ($\bar{X}=3,17$) yapmayan öğrencilere ($\bar{X}=2,81$) göre algıları daha yüksektir; bu durumda sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okul kaynaklarına yapmayanlara göre daha fazla eriştikleri sonucuna varılmıştır. Düzen ve disiplin alt boyutunda sınıf tekrarı yapmış olan öğrencilerin ($\bar{X}=2,81$) yapmamış olan öğrencilere göre ($\bar{X}=2,51$) algıları daha yüksek görülmüştür. Bu

bilgiden hareketle sınıf tekrarı yapan öğrenciler okulun daha disiplinli ve düzenli olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda sınıf tekrarı yapmış olan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,68$) yapmayan öğrencilere göre ($\bar{X} = 2,43$) algıları daha yüksek olup; sınıf tekrarı yapan öğrenciler okuldaki öğrenciler arasında güven, saygı ve önem düzeylerinin yüksek olduğunu düşünmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Ailesinde derslere yardımcı olan birilerinin var olup olmadığı değişkeni ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizinde anne-baba katılımı boyutunda, ailede yardım eden birilerine sahip olan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,80$) olmayanlara ($\bar{X} = 2,52$) göre daha yüksek algı seviyesine sahip olduğu ve bu farkın anlamlı [$t = -4,018$, $p < .05$] görülmüştür. Bu bilgiden hareketle evde derslerine yardımcı birilerine sahip öğrencilerin anne ve babaları okul etkinliklerine daha sık katılmaktadır sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan, kaynak kullanımı [$t = .688$, $p > .05$] düzen ve disiplin [$t = 1.534$, $p > .05$], okul binası [$t = .593$, $p > .05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t = -.858$, $p > .05$], Öğrenci-Öğretmen ilişkisi [$t = .023$, $p > .05$] ve okul iklimi toplam [$t = -.440$, $p > .05$] boyutlarında ailede yardım eden bir bireyin varlığı ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailede yardım eden birilerinin varlığı bu alt boyutlar üzerinde etkili olmamaktadır sonucuna varılmıştır.

Evde kütüphane veya kitaplık bulunan öğrencilerle bulunmayan öğrencilerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için yapılan t-testi analizinde toplam okul iklimi puanı [$t = -.644$, $p > .05$] ile değişken arasında anlamlı bir görülmemiştir. Benzer olarak kaynak kullanımı [$t = .478$, $p > .05$], düzen ve disiplin [$t = -.328$, $p > .05$], okul binası [$t = .345$, $p > .05$], öğrenciler arası ilişkiler [$t = -.222$, $p > .05$] ve öğrenci-öğretmen ilişkisi [$t = -.087$, $p > .05$] alt boyutlarında da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu bilgiden hareketle evde bulunan kütüphane veya kitaplığın öğrencilerin okul iklimi algılarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı olarak ise anne-baba katılımı alt boyutunda [$t = -3,301$, $p < .05$] anlamlı bir farklılaşma görülmüş olup evde kütüphane veya kitaplık bulunan öğrencilerin ebeveynleri ($\bar{X} = 2,70$) bulunmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,49$) ebeveynlerine göre okul etkinliklerine daha sık olarak katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın son alt amacına yönelik olarak, öğrencilerin okul iklimi algılarının okul terk risklerini yordayıp yordamamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda okul ikliminin alt boyutları ile birlikte okul terk riskleri toplam varyansın %13,4'ünü açıkladığı ($R^2=.134$), modelin toplamda anlamlı olduğu [$F(6, 518) = 13.223, p < .05$] ve modelin okul terk riskini tahmin etmede orta düzeyde etkili ($R=.366$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynak kullanımı ($B=.013, \beta=.015, t=.352, p>.05$), anne-baba katılımı ($B=-0.53, \beta=-.056, t=-1.293, p>.05$) ve okul binası ($B = -.049, \beta=-.059, t=-1.247, p>.05$) alt boyutlarının okul terk riskini yordama da anlamlı bir etkisi yoktur. Bu bilgidен hareketle bu alt boyutların okul terk riskine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda ($B=.110, \beta=.111, t=2.294, p<.05$) pozitif yönlü bir etki vardır ve bu etki istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bilgidен yola çıkarak öğrenciler arası boyutunun puanları arttıkça okul terk risklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Düzen ve disiplin alt boyutunda ($B=-.138, \beta=-.146, t=-2.967, p<.05$) negatif yönlü bir etki vardır ve bu etki istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bilgidен yola çıkarak düzen ve disiplin puanlarının artmasıyla okul terk riskinin azaldığı; başka bir deyişle, daha yüksek düzen ve disiplin algısına sahip öğrencilerin okulu terk etme olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutunda ($B=-.211, \beta=-.297, t=-6.090, p<.05$) negatif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Bu bilgidен yola çıkarak öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutunun puanları arttıkça okul terk riskinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu alt boyut diğer alt boyutlar arasında daha güçlü bir etkiye ($\beta=-.297, p<.05$) sahiptir.

Tartışma

Ortaöğretim öğrencilerinin okul terk risk düzeylerinin düşük olduğu ancak başarısızlık algılarının ve sessiz davranma boyutlarında orta düzeyde risk taşıdıkları, en yüksek puan ortalamasının sessiz davranma alt boyutunda gerçekleşirken en düşük puan ortalaması ise antisosyal davranma boyutunda gerçekleştiği görülmüştür. Zengin (2021) lise öğrencilerinin okul terk risklerini incelediği çalışmada benzer olarak öğrencilerin okul terk risklerinin düşük olduğu görülmüştür. Çalışmada yine benzer olarak sessiz davranma alt boyutu en yüksek puan ortalamasına ve antisosyal davranma alt boyutu ise en düşük puan

ortalamasına sahiptir. Çetin (2019) lise öğrencileri ile yaptığı okul terk riskini farklı değişkenlerle karşılaştırdığı çalışmada da öğrencilerin okul terk düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda literatürde bulunan çalışmalar ulaşılan sonucu desteklemektedir. Her ne kadar öğrencilerin okul terk riskleri düşük olarak görünse de Türkiye’de işte, eğitimde veya öğretimde olmayanların oranı (NEET) 2019 yılında %17.05’tir (OECD, 2023). Bu oran hem OECD ülkelerinin hem de Avrupa Birliği ülkeleri ortalamasının önemli bir şekilde üzerindedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın raporlarında ise 2011 yılında sadece liselerde okul terk oranı %15,94 olarak görülmüştür (Öğülmüş vd., 2013). Ayrıca Türkiye’de hem okul terki durumunun politika yapımcılar tarafından tanımlanmasında görülen belirsizlik hem de verilerin yetersizliği göze çarpmaktadır. Tüm bunlardan farklı olarak örgün eğitimin dışında kalan öğrencilerin açık liseye yönlendirilmesi sonucu teknik olarak okul terkinin yaşanmaması gibi bir durumda dikkatleri çekmektedir. Öğrencilerin okul terk riskleri sevindirici olmakla birlikte okul terkinin gerçekleşme oranları ise endişe vericidir.

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riskleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmüştür. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla okul terk riski taşımaktadırlar. Benzer sonuçlar Zengin (2021), Çetin (2019), Şimşek (2011), Tırpancioğlu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Okul terk riskinin erkek öğrencilerde fazla olduğuna ilişkin literatürdeki çalışmalara ek olarak sahada bu durumun gerçekleştiğini gösteren çalışmalarda mevcuttur. Karacabey (2016) okul terkinin nedenlerini incelediği çalışmasında okul terki yapmış erkeklerin sayısı kadınlara göre daha fazladır. Yine Öğülmüş ve arkadaşlarının (2013) hazırlamış oldukları raporda ortaöğretimde okulu terk etmiş gençlerin %65,9’u erkeklerden oluşurken, %34,1’i kızlardan oluştuğu görülmüştür. Her ne kadar erkek öğrencilerin daha fazla okul terk etme riski taşıdığı ve terk ettiği sonucuna ulaşan çalışmaların sayısı fazla olsa da aksi olarak bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır (Laird, DeBell ve Chapman, 2006). Ayrıca cinsiyet değişkeninin bir yordayıcı olarak görülmediği çalışmalarda yer almaktadır (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Zorbaz ve Özer, 2020). Her ne kadar literatürde farklı açılara ilişkin sonuçlar yer alsa da çalışmaların çoğunda erkeklerin kızlara göre daha fazla okul terk riski taşıdığı ve okulu terk ettiğine dair sonuçlar ağır

basılmaktadır. Bu farklılaşma ayrıca istatistik kurumlarınca da teyit edilmektedir (OECD, 2023). Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmada erkeklerin daha fazla risk taşımasının altında erkeklerin iş gücüne kızlardan daha erken katılması, toplumsal ve kültürel olarak erkeklerin “aile reisi” rolünü üstlenmelerinin beklentisi ve eğitim sisteminde erkek öğrencilerin daha fazla mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmesi gibi faktörlerin yatması olabilir. Erkekler ekonomik, kültürel, toplumsal ve sistemsel faktörlerin etkisi altında kaldığı söylenebilir. Kızlar açısından ise çocuk yaşta evlenme, ailenin kız çocuklarını okutmama isteği gibi faktörler etkilidir (Özaydınlık, 2014).

Devam edilen bölüm değişkeni ile okul terk riskleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Literatürde devam edilen bölüm değişkenine göre anlamlı farkların olduğu bölümlere de yer verilmiştir. Ekşi, Arıcan ve Yaman (2016) tarafından yapılan çalışmada sözel bölüm öğrencilerinin okul terki boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Aynı çalışmada okul terkini öngören faktörlerden riskli davranışlarda da sözel bölüm öğrencilerinin diğer bölümlere oranla daha fazla riskli davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Bu durumun oluşmasında sözel bölüm öğrencilerinin mezun olduklarında iyi bir iş bulamayacaklarını düşünmesi dolayısıyla öğrencilerinin eğitimlerinden beklentilerinin diğer bölümlere göre az olması etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin devam ettikleri bölüm değişkenini okul terki bağlamında inceleyen çalışmaların sayısının yetersiz olması nedeniyle destekleyici sonuçlara ulaşılamamıştır. Öğrencilerin seçtikleri bölümleri akademik başarı boyutundan bakıldığında akademik beklentiler, derslerin yarattığı stres gibi faktörlerde bölümler arasında farklılaşmalar olabilir. Çalışmada bu boyutların ele alınmamasının sonucu olarak anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiş olabilir.

Okul değişikliği yapıp yapılmamasına ilişkin değişken ile okul terk riski arasında anlamlı bir farkın olmadığı, ancak antisosyal davranış alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Okul değişikli taşıma gibi mücbir sebeplerle olacağı gibi bazı durumlarda okulların yaptırım mahiyetinde öğrencilerin okul değişikliği yapması istenebilir. Bu yönüyle antisosyal davranışlarla okul değişikliği arasında bir ilişkiden bahsedilebilir. Her ne kadar çalışmada okul terk riski ile okul değişikliği arasında bir farklılaşma bulunmasa da Boyacı ve Öz (2018) okulu terk etmiş öğrencilerin %45,83'ü, Karacabey (2016) ise %49,5'inin en az bir defa okul

değişikliği yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca Rumberger ve Larson (1998) ortaokul veya lisede okul değişikliğinin yapılmasının mezun olma veya okul terki yapma üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf tekrarı ile okul terk risk arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yapmayanlara göre daha fazla okul terk riski taşıdıkları görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar, sınıf tekrarının öğrencilerin okuldan ayrılma riskini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Fisk (1994) sınıf tekrarının okul terki ile doğrudan ilişkili olduğunu belirlemiştir, bu bulgu Rumberger (2011) tarafından da teyit edilmiştir; Rumberger, sınıf tekrarının yüksek okul terk oranlarıyla bağlantılı olduğunu ve tek başına en güçlü öngörücü olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Kaufman ve Bradbury (1992) çalışmalarında, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin, yapmayanlara göre daha yüksek oranda okul terkine eğilimli olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, ortaokul döneminde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin, yapmayanlara göre on kat daha fazla okul terk etme ihtimali olduğunu gösteren bulgular, sınıf tekrarının öğrencilerin okul terk riski üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamaktadır. Roderick (1994) çalışmasında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla daha fazla okul terki yaptıklarını ifade etmiştir. Afolayan (1991) okulu terk eden öğrencilerin %50'sinin en az bir kez sınıfta kaldığını bulgusuna ulaşmıştır. Bachman, Green ve Wirtanen (1971) iki sınıf geriden gelen öğrencilerin %90'dan daha fazla okul terk riski taşıdıklarını belirtmiştir. Bu çalışmalar, sınıf tekrarının okul terk riskini artırıcı bir faktör olduğuna dair literatür desteği sağlamaktadır. Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasında okulların hem kurumsal hem de akademik boyutlarda öğrenciyi takip edememesi, aileleriyle veya bireysel olarak öğrencinin yaşantıları etkili olabilir. Tüm bu sebepler öğrencinin sınıf tekrar etmesine ve akranlarından geri kalmasına neden olabilir. Akranlarıyla yaşadığı bu ayrışma öğrencinin başarısızlık algısını artırarak okul süreçlerinden soğuması ve sonucundan okul terkine sürükleyen bir sonun başlangıcı olabilir.

Öğrencinin ailesinde derslerine yardımcı olan birinin varlığı ile okul terk riski arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul terkinin nedenlerine ilişkin çalışmalarda aile kaynaklı nedenler önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmalarda daha çok ailelerinin eğitim ve sosyoekonomik şartları ele alındığı görülebilir.

Rumberger (2011) benzer olarak ödevlere yardım etme gibi aile uygulamalarıyla okul terki arasında doğrudan bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmiştir. Tamer'de (2014) aile desteğinin dolaylı olarak okul terk sebepleri arasında olduğunu ifade etmiştir. Farklı olarak ise ailenin öğrencinin eğitimiyle ilgilenmemesi ile okulu bırakma eğilimi arasında anlamlı ilişkinin bulunduğunu söyleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Şimşek (2011) aile tarafından eğitimiyle ilgilenilmeyen öğrencilerin ilgilenilenlere göre %30 daha fazla okulu bırakma eğilimi gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada anlamlı bir ilişki bulunmamasında değişkenin kapsamının dar olması ve araştırma bölgesinde ebeveynlerin akademik olarak dezavantajlı olması görülebilir.

Evlerinde bir kütüphane veya kitaplık bulunup bulunmamasıyla okul terk riski arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Değişkenin kapsamının dar olması nedeniyle literatürde bu değişkene ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu yönüyle değişken özgün bir niteliğe sahiptir. Değişkenin okul terki çerçevesinde sosyoekonomik ve akademik başarı boyutları içinde değerlendirilmesi literatüre katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, evlerde kütüphane veya kitaplık bulunmasıyla okul terk riski arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu duruma ilişkin yapılan literatür taramasında ise bu değişkenin okul terki çerçevesinde yer aldığı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, literatürde bu değişkenle ilgili yeterli çalışmanın olmaması nedeniyle araştırmacılar için yeni ve özgün bir inceleme alanı sunduğu düşünülebilir. Çalışmalara ulaşılamamasında değişkenin dar kapsamının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, evlerde kütüphane veya kitaplık bulunmasının okul terk riski üzerindeki etkilerini sosyoekonomik ve akademik başarı boyutları ile değerlendirmek, literatüre önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca evlerde kütüphane veya kitaplık bulunmasının, öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve akademik performansları ile potansiyel ilişkilerini inceleyen araştırmalar, bu değişkenin eğitim sonuçları üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir. Özellikle, bu tür çalışmaların, evlerdeki kitaplık varlığının öğrencilerin okulda kalma sürelerine, başarı düzeylerine ve genel eğitim deneyimlerine olan etkisini detaylı bir şekilde ortaya koyması değerli bilgiler sunabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının orta düzeyde olması kısmen olumlu bir sonuçtur. Her ne kadar okul ikliminde daha fazla geliştirmeye ihtiyacın olduğu görülse de okulların iklim özelliklerinin düşük olmaması önemlidir. Literatürde öğrencilerin okul iklimini algılarının orta düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Taşkıran, 2018; Özcan, 2020; Subaşı, 2021; Pehlivan, 2021). Literatürde bulunan bu çalışmalar araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Bunun yanında ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algı düzeylerini yüksek bulan çalışmalarda göze çarpmaktadır (Göktaş ve Şentürk, 2019).

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarının orta düzeyde olması, eğitim ortamının bazı olumlu yönlerini yansıttığı gibi, daha fazla geliştirilmesi gereken alanları da işaret etmektedir. Mevcut literatür, bu algıların genelde orta düzeyde olduğunu belirten çeşitli çalışmaları içermektedir; örneğin, Taşkıran (2018), Özcan (2020), Subaşı (2021) ve Pehlivan (2021) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin okul iklimini orta seviyede algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte olup, sonuçların literatürdeki çalışmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın alt boyutlarından öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu, düzen ve disiplin alt boyutlarını öğrenciler düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu durum okul iklimi ölçeği maddelerinden “41 - Okulumdaki çocuklar birbirlerine hakaret içeren isimlerle hitap ederler.”, “27 - Okulumdaki öğrenciler birbirlerine saygı duyarlar.” ve “28 - Okulumdaki öğrenciler iyi düzeyde öz-kontrole sahiptirler.” maddelerine öğrencilerin düşük düzeyde katılmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç, okulların öğrenciler arası ilişkileri güçlendirecek, düzen ve disiplini desteklemek amacıyla yapılması gereken çalışmaların okullarda yeterince yapılmadığını gösterebilir. Yine bu konularda yapılacak faaliyetlerin okulların iklimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet özellikleriyle okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu durum kaynak kullanımı, düzen ve disiplin, anne-baba katılımı, okul binası ve öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutlarında da benzer şekilde görülmüştür. Ancak öğrenciler arası ilişkiler boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüş, erkek öğrenciler kız öğrencilere bu

boyutu daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul iklimi algılarının değişiklik göstermemesi olumlu ve sevindirici bir durumdur. Araştırmada her ne kadar öğrencilerin okul iklimi algılarının orta düzeyde çıkmış olsa da cinsiyetleri bakımından önemli bir eşitlik söz konusudur. Farklılaşmanın olduğu öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda ise araştırma yapılan bölgenin sosyal ve kültürel normlarından kaynaklı olarak bu durumun yaşandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin ergenlik döneminde olduğu, bu dönemde bireylerin arkadaşlıklara daha fazla önem verdiği bilinmektedir. Bu bakış açısıyla erkeklerin sosyal onay kazanmaları ve sınırlarını görmeleri bakımından daha fazla arkadaşlarıyla etkileşimde olabileceği düşünülebilir.

Taşkıran (2018) çalışmasında lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Pehlivan (2021) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin toplam okul iklimi algıları ile cinsiyetleri arasında benzer olarak anlamlı bir farklılaşmaya ulaşmamıştır. Kılıç (2018) araştırmasında toplam altı boyuttan oluşan bir okul iklimi ölçeği kullanmış ve sadece iki boyutta cinsiyetin anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunun erkekler tarafından daha yüksek düzeyde algılanması sonucuna benzer olarak Doğan'da (2018) ulaşmıştır. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Farklı olarak ise Demir (2018) okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmanın olduğunu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul iklimini daha olumlu olarak algıladıklarını belirtmiştir. Yine Yıldırım da (2018) araştırmasında cinsiyetin okul iklimi üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ve kız öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Bugay, Çok ve Avcı (2020) çalışmalarında lise öğrencilerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmüş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum araştırmaların yöntem ve örneklemelerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin devam ettikleri bölüm ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bazı farklılıklara ulaşılmıştır. Yabancı dil bölümü öğrencileri okul iklimini daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Ayrıca okul ikliminin alt boyutları

bakımından sözel bölümü öğrencileri düzen ve disiplin alt boyutunda, yabancı dil öğrencileri okul binası, öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutlarından daha yüksek algı düzeylerine sahiptirler. Kaynak kullanımı ve anne-baba katılımı alt boyutları ile öğrencilerin devam ettikleri bölümler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yabancı dil öğrencilerinin okul iklimini daha olumlu olarak algılamasında bu bölümün genel karakterinin etkili olduğu düşünülebilir. Yabancı dil bölümleri genelde okullarda tek bir sınıf olarak açılır ve sınıf mevcudu diğer bölümlere göre ciddi anlamda düşüktür. Aldıkları dersler bakımından da yabancı dil derslerinin sayısı daha fazladır. Genelde bu derslere tek bir öğretmen girer ve öğrenciler aynı öğretmenle uzun süreler geçirirler. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunda daha yüksek algı düzeyine sahip olmalarını açıklayabilir. Sınıfta bulunan öğrenci sayılarının az olması, aynı öğretmenlerle geçirilen ders saatlerinin fazla olması bu öğrencilerin kurumsal destek almalarını kolaylaştırır. Sahip oldukları kurumsal destek fırsatları onları okul binası alt boyutunda yüksek algı düzeylerine sahip olmalarına temel olabilir. Ayrıca yabancı dil öğrencileri farklı kültürlerle etkileşim halindedirler. Bu durum onların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sunar. Tüm bu nedenler okul iklimini diğer bölümlere göre daha fazla olumlu olarak algılamalarına gerekçe olarak görülebilir.

Sözel bölümü öğrencilerinin düzen ve disiplin alt boyutunda okuldaki öğrenci davranışlarını daha uygun olarak algılamaları bu bölümde bulunan ders içi faaliyetlerle açıklanabilir. Sözel bölümler doğası gereği etkileşimin yüksek olduğu, tartışma gibi tekniklerin sıklıkla kullanıldığı faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetler belirli bir düzen ve disiplin gerektirdiğinden bu öğrencilerin bu duruma olan yatkınlığı bulunduğu ve bu yüzden yüksek algı düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Kaynak kullanımı alt boyutundan bölümlere göre değişiklik göstermemesi sevindiricidir. Okul yönetimlerinin kaynaklar bağlamında öğrencilere fırsat eşitliği sağlayan politikaları takip ettiğini gösterebilir. Yine anne-baba katılımında bölümlere göre anlamlı bir farklılığın görülmemesi olumludur. Bu durum ebeveynlerin bölümlere göre eşit sıklıklarda okul faaliyetlerine katıldıklarını gösterebilir.

Literatürde okul iklimi ile devam edilen bölüm arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Demir (2018) çalışmasında sayısal bölümü öğrencilerinin

okulu iklimini eşit ağırlık öğrencilerine göre daha olumlu olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada sonucun böyle çıkmasında örneklemin %52'sinin sayısal bölümü öğrencilerinden oluşuyor olması etkili olabilir. Demir'in yaptığı çalışma bu araştırmanın öğrencinin devam ettiği bölüm ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki bulgusunu desteklememektedir.

Araştırma öğrencinin okul değişikliği yapıp yapmaması ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Ayrıca okul değişikliği yapan öğrencilerin okul ikliminin kaynak kullanımı alt boyutunda yapmayan öğrencilere göre algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul değişikliği ile okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılaşmanın olmamasında araştırmadaki okulların iklimleri arasında farklılar olmayabilir ve bu durum benzer iklim algılarına yol açmış olabilir. Bu bulgu okullar açısından için hem olumlu hem de olumsuz olarak yorumlanabilir. Okul değişikliği yapmış olan öğrenci yeni okulunda olumlu bir okul iklimi algılasa, okullar arası okul ikliminde tutarlılık olduğunu, aksi durumda ise okulların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu gösterebilir. Okul değişikliği yapan öğrencilerin kaynak kullanımı alt boyutu algı düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin okul etkinliklerine katıldıklarını, materyal ve donanımlara erişebildiklerini göstermektedir. Okul değiştiren öğrenciler okullar arası karşılaştırmalar yapma fırsatına sahip olabilirler. Bundan dolayı yeni okullarında kaynakları daha olumlu değerlendirebilirler. Ayrıca okul değiştiren öğrenciler genellikle eski okullarından memnun olmayabilirler ve yeni okulun kaynaklarını daha iyi algılayabilirler. Okul değişikliği yapan öğrencilerin kaynakları daha yüksek düzeyde kullanması olumludur ve eğitimlerine pozitif bir katkı sağlayabilir. Okul değişikliği değişkeni ile okul iklimi algılarının arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşamamıştır.

Öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmaması ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Okul ikliminin alt boyutlarından kaynak kullanımı, düzen ve disiplin ve öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarında sınıf tekrarı yapmış öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul iklimi algılarında bir farklılaşmanın olmaması olumludur. Bu öğrencilerin bu yönleriyle okul ortamlarında olumsuz etkilenmediğini gösterebilir. Bu öğrencilere

yönelik bu bulgunun bulunmasında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin zamanla okul ortamına uyum sağlayarak okul iklimini diğer öğrenciler gibi algılayabilir olmaları etkili olabilir. Okul ikliminin alt boyutlarından bazılarını sınıf tekrarı yapan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okula ikinci bir şans gözüyle bakabiliyor olması okulun kaynaklarını ve düzenini daha iyi anlamalarını sağlamış olabilir veya bu öğrencilerin okul sistemi üzerinde daha fazla deneyime sahip olmalarının bu bulgu üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Benzer olarak sınıf tekrarı yapan öğrencilerin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunu daha yüksek algılamalarında okul sistemi içerisinde daha deneyimli olmaları, geçirilen zamanın artmasından kaynaklı olarak daha güçlü sosyal bağlar kurma olasılıkları bu durumun yaşanmasında etkili olabilir.

Ailelerinde derslere yardımcı birinin varlığı ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken bu imkana sahip öğrencilerin anne-baba katılımı boyutunu daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca ulaşmada değişkenin okul iklimi algılarını yansıtmadaki duyarlılığın yetersiz olması etkili olmuş olabilir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarının %71,3'ü ailede derslerine yardımcı birinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bakımdan aile desteğinin doğrudan öğrencilerin okul hakkındaki algılarını değiştirmeye yeterli gelmeyebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak okul için faktörlerin öğrencilerin algılarını belirlemede daha etkili olduğu söylenebilir. Ailelerinde derslere yardımcı birine sahip olan öğrencilerin okul ikliminin anne-baba katılımı alt boyutunu daha yüksek düzeyde algılamaları ailenin akademik desteğinin bir farkındalık oluşturmasıyla ilgili olabilir.

Evde kütüphane veya kitaplık bulunan öğrencilerin okul iklimi algılarında anlamlı bir fark görülmezken bulunan öğrencilerin okul ikliminin alt boyutlarından anne-baba katılımı boyutunu daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Okul iklimi evdeki kaynaklardan ziyade okul içindeki kaynaklara daha duyarlı olarak görülebilir. Öğrencilerin evdeki kaynaklarının okul iklimi üzerindeki etkilerinin okul kaynaklarına göre daha sınırlı olduğu söylenebilir.

Ailelerinde derslere yardımcı birinin varlığı ve evde kütüphane veya kitaplık bulunması değişkenleri aile ilgilidir ve okul iklimi çalışmalarında aile,

yaşanılan bölge ve toplum gibi değişkenler üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır (Ainsworth, 1989). Ancak öğrencilerin bu değişkenlerde anne-baba katılımı boyutunda gözlemlenen ilişki ve yüksek algı düzeyi ailenin okul iklimi çalışmalarında dahil edilmesinin faydalı sonuçlar ortaya koyabileceği potansiyelini düşündürmektedir. Wang ve Degol (2016) bu durumu özellikle bioekolojik kuram bakış açısına sahip araştırmacılar için ilgi çekici bir alan olarak ifade etmiştir.

Okul ikliminin alt boyutlarıyla birlikte öğrencilerin okul terk risklerinin %13,4'ünü açıkladığı, aralarında anlamlı bir ilişkin olduğu ve okul ikliminin okul terk riskini tahmin etmede orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle okul iklimi öğrencilerin okul terki kararlarında etkili olduğu ancak bu kararda diğer faktörlerin de etkisi olduğu söylenebilir. Orpinas ve Raczynski (2016) yaptıkları çalışmada okul ikliminin boyutları ile okul terki arasında bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Çetin (2019) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da okul iklimi ile okul terki arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve okul ikliminin okul terkinin %37'sini açıkladığını göstermiştir. Jia, Konold ve Cornell (2015) ise okul ikliminin okul terki ile ilişkili olduğunu ve okul ikliminin okul terkinin %7,5'ini açıkladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bunların dışında Dary ve Pickeral (2013), Kotok, Ikoma ve Bodovski (2016), Peguero ve Bracy (2015), Gottfredson ve Gottfredson (1989), Pellerin (2000), Lee ve Burkam (2003), Uysal (2008) ve bir çok araştırmacı okul iklimi ve okul terki arasında bir ilişki olduğunu, okul ikliminin okul terkinin yordama da etkili olduğunu vurgulamışlardır. Okul iklimi öğrencilerin okula bağlılığını ve okulda devam etme kararlarını etkileyebilecek temel faktörlerden biridir (Rumberger, 2011). Pozitif okul iklimi öğrencilerin okulda güvende ve desteklenmiş hissetmelerine böylece okulu terk etme olasılıklarının azaltılmasına yardımcı olabilir. Konuyu tersten ele alırsak yetersiz bir okul iklimi öğrencilerin okulu terk etme süreçlerini hızlandırabilir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşantılarının büyük bir bölümünü geçirdiği okullarda algılanan iklim öğrencinin eğitime olan inancını desteklemekte ve sistemden vazgeçmemesinde önemli bir rol oynayabilir.

Okul ikliminin alt boyutlarından kaynak kullanımı, anne-baba katılımı ve okul binası alt boyutlarının okul terk riskini yordama da bir etkisi bulunmamağı

görülmüşken öğrenciler arası ilişkiler alt boyutunda pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul terki kararlarında akranlarından etkilendiklerini ifade eden öğrenciler bulunmaktadır. Taş ve arkadaşlarının (2013) yapmış olduğu çalışmaya katılan okulu terk etmiş bireyler arkadaş seçimlerindeki hataların, arkadaşları tarafından rahatsız edilmelerinin okul terkinden önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada kullanılan öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu öğrencilerin birbirlerine güvenini ortaya çıkarmaktadır. Ancak öğrencilerin özellikleri hakkında bir bilgi vermemektedir. Öğrenciler eğitim sisteminin beklediği davranışları gösteren karakterde olabilecekleri gibi riskli davranışlar gösteren karakterde de olabilir. Yüksek riskli davranışlar gösteren akranlara sahip öğrencilerin okul terk risklerinin yüksektir (Battin-Pearson vd., 2000; Hammond vd., 2007). Öğrencilerin sahip oldukları arkadaşların niteliğinin bu bakımdan önemlidir.

Düzen ve disiplin alt boyutunda algı düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul terk etme risklerinin azaldığı görülmüştür. Zorbaz (2018) disiplin kurallarının uygulandığı okullarda öğrencilerin okul terk riskini azaldığını ifade etmiştir. Croninger ve Lee (2001) düzen ve disiplinin okullarda öğrencilerin gösterdiği ve yaşadıkları istenmeyen davranışlarla ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemeleri ile ilgili olduğunu ifade ederek, bu durumun okul terk riskini artıracaklarını belirtmiştir. Araştırmada bulunan anlamlı ve negatif yönlü ilişki Çetin'in (2019) çalışmasında da bulunmuş ve lise öğrencilerinin okul düzenini yeterli bulmaması okul terk riskini arttırmaktadır biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutunda öğrencilerin algıladıkları düzey arttıkça öğrencilerin terk risklerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca bu alt boyut diğer alt boyutlar arasında en güç etkiye sahiptir. Literatürde birçok araştırma öğrenci ve öğretmenler arasında bulunan olumlu ilişkilerin okul terk riskini azalttığını göstermektedir (Croninger ve Lee, 2001; Rumberger ve Palardy, 2005). Bryk ve Thum (1989) öğrencilerin öğretmenlerle ilgili olumlu algılara sahip olduğu okullarda okul terkinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın yapıldığı bölgenin akademik destek bakımından dezavantajlarını da göz önünde bulundurursak öğrencilerin okullarına uyum sağlama ve olumlu duygular beslemede öğretmenlerin potansiyelinin öğrencinin okula bağlanma ve

eğitimlerine devam etmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bölgesinde eğitim ve öğretmene karşı geliştirilen saygı ve önemi toplumsal normlar çerçevesinde ele alırsak öğrencilerin öğretmenlerle geliştireceği olumlu ilişkilerinin okul terk riskini azaltmada diğer faktörler arasında önemli bir konumda olduğu görülebilir. Boyacı ve Öz (2018) çalışmalarında okulu terk etmiş bireylerin görüşlerine yer vermiş ve okul terki konusunda en sık dile getirilen nedenlerin öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerle ilgili olduğunu göstermiştir. Englund, Egeland ve Collins (2008) öğretmenlerle iletişimi iyi olan, onlardan destek gören öğrencilerinin okul terk eğilimlerinin daha az olduğunu göstermiştir. Lessard, Poirier ve Laurier (2010) öğretmenler ile öğrenciler arasında gelişen olumlu ilişkilerin özellikle okul terk riskine sahip olan öğrencilerin risk düzeylerini düşündüğünü; çatışmalı bir ilişkinin ise tüm öğrencileri negatif olarak etkilediğini ifade etmiştir. Rumberger (1995) yaptığı istatistiksel analizlerle, öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin okulu terk etme oranının %16 daha düşük olduğunu belirlemiştir. Newcomb ve arkadaşları (2002) öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi davranış problemleri ve okul başarısızlığı değişkenleriyle birlikte ele almış ve bunların okul terkiyle doğrudan ilişkili olduklarını ifade etmiştir. Şimşek (2011) Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin okul terkiyi etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin zayıflığı okul terk riskini artırmaktadır (Zorbaz, 2018).

Okul terki riskini yordama bakımından okul ikliminin kullanılması literatürde geniş olarak çalışılmış bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar farklı çalışma bölgelerinde, farklı eğitim sistemlerinde yapılmış ve sonuçlar farklılaşmamıştır. Bu bakımdan okul ikliminin okul terki üzerindeki etkisinin evrensel olduğu düşünülebilir. Daha spesifik olarak öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerin okuldaki kaynaklı faktörler arasında önemli bir yer göstermesi öğretmenlerin eğitim sistemlerinde en önemli paydaş olduğunu göstermesi bakımından kıymetli olduğu söylenebilir. Hem eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde hem de okul terkinin azaltılmasında öğretmenlere yapılacak yatırımların her zaman misliyle verim sağladığı görülebilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir.

1. Anadolu lisesi öğrencileri ile yapılan bu çalışma farklı okul türleriyle de yapılması önerilir.
2. Ortaöğretim öğrencileriyle yapılan bu çalışma ortaokul kademesinde yapılarak okul terkinin gösteren öncü faktörler araştırılabilir.
3. Bu araştırma Van ilinin Erciş ilçesindeki ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın evrenin genişletilmesi Türkiye'deki öğrencilerin okul iklimi algılarının düzeyi ve okul terk risklerine ilişkin faydalı bulgular sunabilir.
4. Eğitimin önemli paydaşlarından olan öğretmenler, yöneticiler ve veliler üzerinde de bu konularda çalışmaların yapılması önerilir.
5. Okul terkinin çok boyutlu bir konu olması sebebiyle okul iklimi gibi, öğrencilerin psikolojik özellikleri, okul sistemlerinin karakteristik özellikleri gibi konularla olan ilişkilerinin incelenmesi önerilir.
6. Okul terki konusunun sadece sayılardan ibaret olmaması ve bir insan hayatı söz konusu olmasından dolayı araştırmalara öğrencilerin seslerinin yansıtılacağı nitel yöntemlerin kullanılması önerilir.
7. Okul terkinin tahmin edilmesine yönelik yapılan araştırmalarda makine öğrenmesi ve yapay zekâ tekniklerinin kullanılmasıyla alanın zenginleştirilmesi önerilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçları ışığında uygulamacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmaya göre okul iklimi algıları, akran ve öğretmen ilişkileri okul terk riskini azaltmada önemlidir. Uygulayıcıların özellikle öğretmenler

ve öğrenciler arasında gelişen ilişkileri kapsamlı olarak takip etme ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları önerilir.

2. Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmasına katkı sunacak ders dışı etkinliklerin planlanarak düzenli bir biçimde yapılması ve takip edilmesi önerilir.
3. Risk altında olan öğrenciler için merkezi programlar çerçevesinde okula ve öğrenciye özgü stratejilerin tüm paydaşların katılımlarıyla oluşturulması ve akademik destek ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi önerilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçları ışığında politika yapıcılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir.

1. Okul terki anlık bir eylem değil süreç içinde gelişen bir durumdur. Dolayısıyla okul terkinin temelleri eylemin olmasından çok önceleri atılmış olabilir. Bunların takibinin yapılması ancak ve ancak bilimsel metotlar kullanılarak düşünülmüş değişkenler ile olabilir. Politika yapıcıların acilen bir okul terki tanımı çerçevesinde uzun soluklu veriler toplamak için sistem geliştirmesi veya var olan sistemlerin güncellenmesi önerilir.
2. Eğitimin tüm boyutlarında görevi sadece veri toplamak olan, öğrencilerin yakında takip edildiği bir sisteme sahip bağımsız bir merkezin kurulması önerilir.
3. Makine öğrenmesi ve yapay zekâ teknikleri gibi modern tekniklerin eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için daha çok araştırılması ve okul terkim, tahmin etmede ve kontrol altına almada kullanılması önerilir.
4. Bilimsel çalışmalar ışığında okul terkinin sahada görev yapan öğretmen ve yöneticiler için kapsamının belirlenmesi ile hangi öğrencinin okul terki riski taşıdığı ve okul terki yaptığına dair karışıklıkların önüne geçilmesi önerilir.

5. Açık eğitim fırsatlarının örgün eğitim çağında olan öğrenciler için yeniden değerlendirilerek kapsamının daraltılması, ailelerin isteği, sınavlar gibi nedenlerle örgün eğitim çağında olan öğrencilerin bu fırsatları kullanarak örgün eğitimin itibarının zedelenmesinin önlenmesi ve öğrencilerin daha fazla örgün eğitime teşvik edilmesi hususunda bilimsel çalışmalar ışığında gerekli önlemlerin alınması önerilir.



Kaynaklar

- Afolayan, J. A. (1991). Retention policy and school dropout rate: Implications for professional educators. *The High School Journal*, 74(4), 220-224.
- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *The American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Aküzü, C., Yavaş, T., Tan, Ç., Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Akyürek, M.I., Aypay, A. (2023). An exploration of relationship between school happiness and school effectiveness. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(1).
- 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.
- 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.
- Altınkurt, Y. (2015). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129-142.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458.

- Aslan, E. A. (2022). Evlilik nedeniyle okul terkinin toplumsal hareketlilik bağlamında değerlendirilmesi. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 7(1), 84-102.
- Astone, N. M., McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Bachman, J. G., Green, S. S., Wirtanen, I. D. (1971). *Youth in transition, v3 - dropping out - problem or symptom*. Michigan: University of Michigan
- Ball, S. J. (2016). Education, justice and democracy: the struggle over ignorance and opportunity. (ed. Anthony Montgomery, Ian Kehoe). *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations*. New York: Springer International Publishing.
- Ballı, F. E., Kartal, S. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematiik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Baltacı, A. (2019). Yüksek din öğretiminde okul terki. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 593-616.
- 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.
- Baum, S., Ma, J. (2007). *Education Pays*. Washington DC: College Board.
- Bayhan, G., Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40(4), 493-509. doi:10.2307/3096864

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678.
- Boyacı, A., Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 67-89.
- Bradley, C. L., Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington D.C. :Civic Enterprises.
- Bronfenbrenner, U. (2006). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge:Harvard University Press.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Bryk, A. S., Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement. a volume in the american sociological association's rose series in sociology*. New York: Russell Sage Foundation
- Bryk, A. S., Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örüçü, M. Ç., Çok, F. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the school climate questionnaire high school form. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.
- Bugay, A. S., Çok, F., Avcı, D. (2020). Investigation of school climate perceptions of high school students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 53(2), 665-692.

- Bursalioğlu, Z. (1967). *Eğitim idaresi*. Ankara: Kalaba Yayınevi.
- Carcillo, S., Fernández, R., Königs, S., Minea, A. (2015). *Neet youth in the aftermath of the crisis: Challenges and policies*. Paris: OECD
- Cohen, J., McCabe, Michelli, N., Pickeral, N. M. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Coleman, J. S. (2019). *Equality and achievement in education*. New York: Routledge
- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performance. *School Improvement Research* . [<http://meb.ai/y6HcXL>], Erişim tarihi: 29.03.2023.
- Croninger, R. G., Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Cutler, D. M., Lleras-Muney, A. (2006). *Education and health: Evaluating theories and evidence*. Cambridge: National Bureau of Economic Research
- Çakır, R., Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Çetin, H. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin okul iklimi ve yapısal özellikler kuramı açısından incelenmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Dalton, B., Glennie, E., Ingels, S. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

- Dary, T., Pickeral, T. (2013). School Climate and dropout prevention. *School climate: Practices for implementation and sustainability*, New York: National School Climate Center.
- 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.
- Degroote, E., Demanet, J., Van Houtte, M. (2020). The influence of school mobility and dropout rates on non-mobile students' school engagement: A chicken-and-egg situation? *Research Papers in Education*, 35(4), 443-466.
- Demir, A. (2018, 6 Ağustos). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi: Yüksek lisans tezi
- Doğan, S. (2018, 6 Ağustos). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi: Doktora Tezi.
- Dorn, S. (1993). Origins of the "dropout problem". *History of Education Quarterly*, 33(3), 353-373.
- Eccles, J. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. (ed. Carole Ames, Russell Ames), *Research on motivation in education*, New York: Academic Press.
- Ekşi, H., Arıcan, T., Yaman, K. G. (2016). Meslek lisesi öğrencilerinin riskli davranışlarının yordayıcısı olarak sosyal görünüş kaygısı ve mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2) 527-545.
- Emiroğlu, S., Gençtanırım Kurt, D. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78.

- Engec, N. (2006). Relationship between mobility and student performance and behavior. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 167-178.
- Englund, M. M., Egeland, B., Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *The Journal of social issues*, 64(1), 77-94.
- Ensminger, M. E., Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113.
- Erberk ,K. E., Memduhoğlu, H.B., (2023) Organizational depression as an illness of the time: A phenomenological study on the experiences of high school teachers. *Educational Academic Research*, 52, 1-16.
- Ergül, C. (2019). Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelenmesi. *Social Science Studies*, 7(3), 100-117.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28(3), 365-377.
- Fagan, J., Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth and society*, 21(3), 306-354.
- Fan, W., Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.

- Fant, H. J. (1990). *The public high school dropout as a continuing dilemma: A historical perspective, 1900 to the present*. East Texas State University: Doktora tezi.
- Farrington, D. P. (2003). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues-the 2002 sutherland award address. *Criminology*, 41(2), 221-225.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fisk, B. (1994). *Urban School Dropouts: A Case Study*. University of Alberta: Doktora tezi.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments (ed. H. Jerome Freiberg). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London:Routledge.
- Garasky, S. (1995). The effects of family structure on educational attainment: Do the effects vary by the age of the child?. *The American Journal of Economics and Sociology*, 54(1), 89-105.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Association*, 34(2), 395-419.
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay S. S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. Eğitim Reformu Girişimi.
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., Pérez-Navío, E. (2019). School dropout factors: A teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770.

- Goldschmidt, P., Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? a longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C. (1989). *School Climate, Academic Performance, Attendance, and Dropout*. Washington DC: Educational Research and Improvement.
- Göktaş, N., Şentürk, H. E. (2019). Spor lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 78-92.
- Grazia, V., Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561-587.
- Griffin, B. W. (2002). Academic Disidentification, Race, and High School Dropouts. *High School Journal*, 85(4), 71-81.
- Gülşen, F. U., Aydın, A., Gizir, S. (2022). Dropout from higher education in Turkey: A qualitative study. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 39-50.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network.
- Haynes, N. M., Comer, J. P. (1993). The yale school development program: Process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.
- Hellas, A., Ihantola, P., Petersen, A., Ajanovski, V. V., Gutica, M., Hynninen, T., ... Liao, S. N. (2018). Predicting academic performance: A systematic literature review. *Proceedings Companion of the 23rd Annual ACM*

Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, 175-199.

Herrera, H., Brown, D., Portlock, J. (2015). Foundation degree learning: An educational journey of personal development. *Journal of Further and Higher Education*, 39(6), 839-861.

Hilbert, S., Coors, S., Kraus, E., Bischl, B., Lindl, A., Frei, M., ... Stachl, C. (2021). Machine learning for the educational sciences. *Review of Education*, 9(3), e3310. doi:10.1002/rev3.3310

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. California: University of California Press.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*. New York: McGrawHill.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 74-79.

Im, M. H., Hughes, J. N., West, S. G. (2016). Effect of trajectories of friends' and parents' school involvement on adolescents' engagement and achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963-978.

İra, N., Çetin, T. G., Doğan, M. (2019). Örgütsel etkililik ve okul terki. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 8(2), 61-70.

Jacob, B. A. (2001). Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 99-121.

Jia, Y., Konold, T. R., Cornell, D. (2015). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289-303.

- Jordan, W. J., Lara, J., McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society*, 28(1), 62-94.
- Kahlenberg, R. D. (2001). *All together now*. Washington: Brookings Institution Press.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. Anadolu Üniversitesi: Doktora tezi.
- Karacabey, M. F., Boyacı, A. (2019). Individual and institutional factors contributing to school dropouts. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1047-1057.
- Kaufman, P., Bradbury, D. (1992). *Characteristics of at-risk students in NELS:88*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Kemper, L., Vorhoff, G., Wigger, B. U. (2020). Predicting student dropout: A machine learning approach. *European Journal of Higher Education*, 10(1), 28-47.
- Kılıç, S. (2018, 6 Ağustos). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi: Esenyurt ilçesi örneği*. Beykent Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Koçtürk, N., Bilge, F., Yüksel, F. (2018). Erken yaşta evlenen ergenlerin bireysel ve ailesel özellikleri, okul terki ve evlilikle ilgili sorunları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(50), 1-28.

- 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.
- Kotsiantis, S. B., Pierrakeas, C. J., Pintelas, P. E. (2003). Preventing student dropout in distance learning using machine learning techniques. *Knowledge-Based Intelligent Information and Engineering Systems*, Atina, Yunanistan.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Kurt, T., Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Laird, J., DeBell, M., Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2004*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., Sandberg, N. (Ed.). (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lan, W., Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652-658.

- Lee, K., Chung, J., Suh, C. (2017). Large-scale and interpretable collaborative filtering for educational data. *ML4ED*, Daejeon, Güney Kore.
- Lee, V. E., Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lessard, A., Poirier, M., Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643.
- Loeb, S., Page, M. E. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *The Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393-408.
- Lykourantzou, I., Giannoukos, I., Nikolopoulos, V., Mpardis, G., Loumos, V. (2009). Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. *Computers & Education*, 53(3), 950-965.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80.
- McNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78(1), 209-222.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- National School Climate Center. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. [Çevrim-içi:

<https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>. Erişim tarihi: 12.10.2023.

Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., Hill, K. (2002). Meditational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 172-186.

OECD. (2023). Youth and the labour market - Youth not in employment, education or training (NEET) - OECD Data. [Çevrimiçi: <http://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>.] Erişim tarihi: 01.02.2024

Orpinas, P., Raczynski, K. (2016). School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 9-20.

Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Çubuk Kaya, N., Varçın, R., Pişkin, M., ... Çam, Z. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Öngören, B., Balci, H. S. Y. (2019). Ergenlerde riskli davranışların sosyal açıdan irdelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(62), 333-347.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33)

Özcan, K. (2020, 15 Ocak). *Ergenlerde akran ilişkileri ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- 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.
- Peguro, A. A., Bracy, N. L. (2015). School order, justice, and education: climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 412-426.
- Pehlivan, B. (2021, 9 Nisan). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Pellerin, L. A. (2000). *Urban youth and schooling: The effect of school climate on student disengagement and dropout*. Washington DC: American Educational Research and Improvement.
- Perry, A. C. (1908). *The management of a city school*. New York: The Macmillan Company.
- Pleis, J. R., Ward, B. W., Lucas, J. W. (2010). Summary health statistics for U.S. adults. [Çevrim-içi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21905346/>]. Erişim tarihi: 28.06.2023.
- Pohl, S., Steiner, P. M., Eisermann, J., Soellner, R., Cook, T. D. (2009). Unbiased causal inference from an observational study: Results of a within-study comparison. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 463-479.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8, 110-125.

- Ream, R. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84.
- Resmi Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Sayı:19574.
- Riehl, C. (1999). Labeling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 231-268.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Rumberger, R. W., Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California: University of California.
- Rumberger, R. W., Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Rumberger, R. W., Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.

- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Sander, W. (2001). Chicago public schools and student achievement. *urban education*, 36, 27-38.
- Shrestha, S., Pokharel, M. (2019). Machine Learning algorithm in educational data. Artificial Intelligence for Transforming Business and Society 2019, Kathmandu, Nepal.
- Sorensen, L. C. (2019). "Big data" in educational administration: An application for predicting school dropout risk. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 404-446.
- South, S. J., Haynie, D. L., Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68-94.
- Stevenson, N. A., Swain-Bradway, J., LeBeau, B. C. (2021). Examining high school student engagement and critical factors in dropout prevention. *Assessment for Effective Intervention*, 46(2), 155-164.
- Subaşı, E. (2021). *Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muş ili örneği)*. Muş Alparslan Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Sütçü, Z. (2015). *Okul Terk Riski Ölçeğinin geliştirilmesi*. Gazi Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Tamer, M. G. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.

- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1561-1565.
- Taşkıran, A. (2018, 6 Ağustos). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thapa, A., Guffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York: National School Climate Center.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago:The University of Chicago Press.
- Tirpancioğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- United States of General Accounting Office, M. S. (2002). *School dropouts: Education could play a stronger role in identifying and disseminating promising prevention strategies*. Washington DC: Diane Publishing.
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 139-150.
- Uzunova, Y.S., Çağatay, Ş.M, (2023) A case study on school dropout in secondary education: Causes and solutions according to views of administrators and teachers. *International Journal of Educational Researchers*, 14(4), 14-24.

- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102.
- Vaughn, M. G., Roberts, G., Fall, A.-M., Kremer, K., Martinez, L. (2020). Preliminary validation of the dropout risk inventory for middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 111.
- Walker, S., Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896-913.
- Wang, M.-T., Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Watt, D. L. E., Roessingh, H., Bosetti, L. (1996). Success and failure: Stories of esl students' educational and cultural adjustment to high school. *Urban Education*, 31(2), 199-221.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: School as communities of support*. Falmer: The Falmer Press.
- Weller, N. F., Tortolero, S. R., Kelder, S. H., Grunbaum, J. A., Carvajal, S. C., Gingiss, P. M. (1999). Health risk behaviors of texas students attending dropout prevention/recovery schools in 1997. *Journal of School Health*, 69(1), 22-28.
- Whitehall, A. P., Hill, L. G., Yost, D. M., Kidwell, K. K. (2016). Being smart is not enough to ensure success: Integrating personal development into a

- general education course. *The Journal of General Education*, 65(3-4), 241-263.
- Worrell, F. C., Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370-388.
- Yildirim, S. (2018). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi: Doktora tezi.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Doktora tezi.
- Zengin, M. (2021). Investigation of high school students' dropout risk level. *Shanlax International Journal of Education*, 9, 59-68.
- Zimmerman, M. A., Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 1-20.
- Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler*. Hacettepe Üniversitesi: Doktora tezi.
- Zorbaz, O., Özer, A. (2020). Do student characteristics affecting school dropout risk differ from one school to another? *TED Eğitim ve Bilim*. 45(202), 191-210.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi (Varsa)

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 23.02.2023 OTURUM SAYISI: 2023/04 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 26	
Sayfa: 02/26	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23.02.2023 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki ek kararı almıştır:

KARAR NO 2023/04-03.Danışmanlığını Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, öğretim üyesi Prof. Dr. Halil IŞIK'ın yapmış olduğu, yüksek lisans öğrencisi Mesut ÜSTÜN'e ait, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Terki Riski ile Okul İklimi Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇINAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Gülşen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Murat ÜNAL Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Muhammet Cevat YILDIRIM Eğitim Fakültesi

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,

Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,

Atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,

Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,

Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Mesut ÜSTÜN

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orjinallik Raporu

	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü	04/06/2021
Tez Başlığı / Konusu		
<i>Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Terki Riski ile Okul İklimi Arasındaki İlişki</i>		
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 93 sayfalık kısmına ilişkin, 04/06/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından "Turnitin" intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %9 (dokuz) dur.		
Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir: - Kabul ve onay sayfası hariç, - Teşekkür hariç, - İçindekiler hariç, - Simge ve kısaltmalar hariç, - Gereç ve yöntemler hariç, - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - Tezden çıkan yayınlar hariç, - 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)		
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.		
Gereğini bilgilerinize arz ederim.		
04/06/2024 Mesut ÜSTÜN		
Adı Soyadı : Mesut ÜSTÜN Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐		
DANIŞMAN Prof.Dr. Halil İŞİK 10/06/2024	ENSTİTÜ ONAYI U Y G U N D U R/...../20.... Refik GÜRBÜZKOL Enstitü Sekreteri	

EK-D: Veri Toplama İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-74307806
Konu : Mesut ÜSTÜN'ün
Veri Toplama Talebi

12.04.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mesut ÜSTÜN'ün "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Terki Riski ile Okul iklimi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki Anadolu Liselerinde okumakta olan 11. Sınıf öğrencilerinden veri toplamak için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması ve çalışmanın sonuç raporunun kurumumuz Ar-ge birimine iletilmesi komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şakir SİĞİNÇ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

ÖLUR
Nevzat TAŞDEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN
Telefon No : 0 (432) 222 41 62
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Sıddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.van.mem.gov.tr Faks:432224161



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8b40-9c0f-3550-86a9-c415 kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: Veri Toplama Araçları

Sevgili öğrenci arkadaşım,

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Ortaöğretim öğrencilerinin okul terki ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanından Prof. Dr. Halil IŞIK danışmanlığında yapılan bir araştırmada kullanılmak amacıyla oluşturulan bu formda üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin ifadeler, ikinci bölümde Bugay ve arkadaşları tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği, üçüncü bölümde Sütçü (2015) tarafından geliştirilen okul terk etme riski ölçeği bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler, bilimsel çalışma dışında kullanılmayacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla da paylaşılmayacaktır. Bilimsel bir nitelik taşıyan çalışmamızdan elde edilen sonuçların güvenilirliği sizlerin samimi bir şekilde verdiği cevaplara bağlıdır. Sizlerden ölçeklerde yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak karşısında yer alan, size uygun olan rakam veya kutuyu işaretlemeniz beklenmektedir. Elde edilen veriler toplu olarak değerlendirmeye alınacağı için lütfen isminizi yazmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Mesut ÜSTÜN
Van Y.Y. Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde toplam 6 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıda yer alan maddelere kendiniz için uygun olan seçeneği işaretleyerek cevap veriniz.

1	Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek
2	Hangi bölüme devam etmektesiniz?	☐ Sözel	☐ Eşit Ağırlık ☐ Sayısal ☐ Yabancı Dil
3	Lisede okul değişikliği yaptınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır
4	Lisede sınıf tekrarı yaptınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır
5	Ailenizde derslerinize yardım eden birileri var mı?	☐ Evet	☐ Hayır
6	Evinizde bir kütüphane veya kitaplığınız var mı?	☐ Evet	☐ Hayır

Sonraki sayfaya geçiniz.

1

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde 42 madde bulunmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak hangi düzeyde katıldığınızı işaretleyiniz.

SN	Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1		1	2	3	4	5
...		1	2	3	4	5
...		1	2	3	4	5
42		1	2	3	4	5

Sonraki sayfaya geçiniz.

OKUL TERK RİSKİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde toplam 33 madde bulunmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak hangi boyutta katıldığınızı işaretleyiniz.

SN	Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1		1	2	3	4	5
...		1	2	3	4	5
...		1	2	3	4	5
33		1	2	3	4	5

Sonraki sayfaya geçiniz.