



**T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAÖĞRETİMİ TERK EDEN GENÇLERİN
DENEYİMLERİ**

Ebru UYGUR

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAÖĞRETİMİ TERK EDEN GENÇLERİN
DENEYİMLERİ**

Ebru UYGUR

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Naif ERGÜN

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 22808020 numaralı öğrencisi Ebru Uygur'un hazırladığı “**Ortaöğretimi Terk Eden Gençlerin Deneyimleri**” başlıklı çalışma, 20/03/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan	Prof.Dr. Faysal ÖZDAŞ	
Üye	Prof.Dr. Sevda KOÇ AKRAN	
Üye	Dr.Öğr. Üyesi Naif ERGÜN	
Üye		
Üye		

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20.. tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../.../20..

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Ebru UYGUR

17/04/2025

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI ORTAÖĞRETİMİ TERK EDEN GENÇLERİN DENEYİMLERİ

EBRU UYGUR

Eğitim sistemi içinde yer alırken, eğitimi tamamlamadan, eğitim sisteminden erken kopma okul terki olarak kavramsallaştırılmıştır. Okul terki bireysel açıdan olumsuz durumlara yol açtığı kadar toplumun gelişimi açısından da önemli sorunlara neden olmaktadır. Dünya genelinde okul terki problemine dayalı birçok çalışma bulunmasına karşın, ülkemizde bu alanda çalışma sayısı oldukça düşüktür. Bu çalışmada ortaöğretimde örgün eğitimi terk eden gençlerin deneyimleri ele alınarak, bu konudaki eksikliğin giderilmesi, yeni çözümler ve önerilerin oluşabilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma ortaöğretimi terk eden gençlerin, okul terk süreçlerini, okul terki sonrası yaşantılarını ve okul terk nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik (olgu bilim) desen tercih edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubunu Diyarbakır ilinde örgün eğitimden ayrılan 10 genç ve gençlerin anneleri oluşturmuştur. Araştırmada örgün eğitimden ayrılma nedenlerine ilişkin bireysel, kurumsal, sosyal ve olağanüstü durumlar olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terk sürecinde aile, okul ve çevrenin rolü incelenmiştir. Okul terk sonrası yaşantıları ise çalışanlar, yaygın eğitime geçenler ve belirsizlik yaşayanlar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Araştırmada sonuçlar değerlendirildiğinde örgün eğitimden ayrılma nedenlerine ilişkin akademik başarısızlık, öğretim programı, akran grubu ve sosyal çevre etkisi en fazla belirtilen etkenler olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada örgün eğitimden ayrılma nedenleri arasında pandemi ve deprem etkisi ortaya çıkmıştır. Ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terki sonrası yaşantıları incelendiğinde ise büyük bir bölümünün belirsizlik yaşadıkları ve okul terk kararlarından pişmanlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Okul, Okul Terki, Örgün Eğitim, Yaygın Eğitim

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

EXPERIENCES OF YOUNG PEOPLE WHO DROPPED OUT OF SECONDARY EDUCATION

EBRU UYGUR

While taking part in the education system, early disengagement from the education system without completing education is conceptualized as dropout. School dropout causes important problems in terms of the development of society as well as causing negative situations for individuals. Although there are many studies based on the problem of school dropout worldwide, the number of studies in this field is quite low in our country. In this study, the experiences of young people who drop out of formal education in secondary education are discussed and it is thought that it will contribute to the elimination of this deficiency and the formation of new solutions and suggestions. The study aims to reveal the school dropout processes of young people who drop out of secondary education, their experiences after school dropout and the reasons for school dropout. Phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. For this purpose, open-ended semi-structured questions were asked. The study group consisted of 10 young people who dropped out of formal education in Diyarbakır and their mothers. In the study, four main themes were formed as individual, institutional, social and extraordinary situations regarding the reasons for dropping out of formal education. The role of family, school and environment in the dropout process of young people leaving formal education was examined. Post-school dropout experiences were analyzed under three headings: those who worked, those who transferred to non-formal education and those who experienced uncertainty. When the results of the research are evaluated, the reasons for leaving formal education are analyzed.

Key words: Education, School, Formal Education, Non-Formal Education, Dropout.

ÖNSÖZ

Bu araştırma Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde bulunan bir grup genç ve annelerinin, ortaöğretimden ayrılma sürecine ilişkin algılarını, düşüncelerini ve deneyimlerini ele alan nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseniyle ele alınmıştır. Buna göre ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terk nedenleri, okul terk süreci ve okul terk sonrası yaşantıları ve okul terkine ilişkin duyguları yarı yapılandırılmış görüşmeler ile incelenmiştir. Bu amaçla okulu bırakan öğrencilerin okul, aile, sosyal çevre ve akran grubu ilişkileri irdelenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım kullanılarak, nüfusun kalabalık ve gelir durumu açısından düşük ailelerin ikamet ettiği Bağlar ilçesinde, örgün eğitimden ayrılan gençler ve anneleriyle görüşmeler gerçekleştirilerek algıları ve deneyimleri analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın değerlendirilmesi ve uygulanmasında, araştırmanın tüm aşamalarında yardımlarını, katkılarını ve sonsuz sabır sunan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Naif ERGÜN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans öğrenim sürecinde katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Akif AKTO, Prof. Dr. Faysal ÖZDAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Mürşed ÇAKMAK, Doç. Dr. İdris GÖKSU, bölüm başkanımız sayın Doç.Dr. Mehmet Ali AKIN ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına teşekkürlerimi sunarım. Değerli katkılarından dolayı tez jüri üyesi Prof. Dr. Sevda KOÇ AKRAN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Bağlar Muradiye mahallesi muhtarı sayın Dilek DEMİR'e teşekkür ederim.

Son olarak araştırma sürecinde bana çalışma ortamı sunan ve zamanın önemli kısmını çocuklarımıza ayırarak, tezime odaklanmamı sağlayan değerli eşim Veysi UYGUR'a ve çocuklarıma, çalışmamın başından beri beni cesaretlendiren, desteğini sunan ve motive eden sevgili ağabeyim Zülküf Memduh Özdoğan'a, öğretmen arkadaşlarıma ve tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Mardin, Nisan, 2025

Ebru UYGUR

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	7
1. LİTERATÜR TARAMASI	7
1.1. Eğitim Kavramı	7
1.2. Eğitimin Amaçları	8
1.3. Türkiye 'de Eğitim Sisteminin Yapısı	9
1.3.1. Örgün Eğitim	10
1.3.2. Okul Öncesi Eğitim	11
1.3.3. İlköğretim	11
1.3.4. Ortaöğretim	11
1.3.5. Yükseköğretim	12
1.3.6. Yaygın Eğitim	12
1.3.7. Açık öğretim Kurumları	12
1.3.8. Açıköğretim Lisesi	13
1.3.9. 4+4+4 Eğitim Sistemi	13
1.4. Okul Terki	17
1.4.1. Öğrencilerin Okul Terk Nedenleri	20
1.4.2. Bireysel Perspektif	23
1.4.3. Yaş	23
1.4.4. Cinsiyet.	23
1.4.5. Akademik Başarı	25
1.4.6. Irk ve Etnik Yapı Faktörü	25
1.4.7. Kurumsal Perspektif	26
1.4.7.1. Aileden Kaynaklanan Faktörler	26
1.4.7.1.1. Ekonomik Gelir ve Aile Eğitim Düzeyi	27
1.4.7.1.2. Tek Ebeveyne Sahip Olma (Boşanma-Ölüm)	28
1.4.7.1.3. Kardeş Sayısı	28

1.4.7.1.4. Taşınma ve Okul Değişikliği.....	29
1.4.7.2. Okuldan Kaynaklanan Faktörler	29
1.4.7.2.1. Okulun Büyüklüğü	30
1.4.7.2.2.Öğretim Programı.....	31
1.4.7.2.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	33
1.4.7.3. Sosyal Çevre ve Akran Grubu Kaynaklı Faktörler	34
1.5. İlgili Araştırmalar.....	35
İKİNCİ BÖLÜM.....	39
2. YÖNTEM	39
2.1. Araştırmanın Modeli	39
2.2. Çalışma Grubu	40
2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	42
2.4. Güvenduyabilirlik ve Araştırmacının Rolü	43
2.5. Verilerin Analizi	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	46
3. BULGULAR.....	46
3.1. Ortaöğretimde Okul Terk Nedenlerine İlişkin Bulgular	46
3.1.1. Bireysel Durumlar	47
3.1.1.1. Yaş	48
3.1.1.2. Akademik Başarı	48
3.1.1.3. Sosyal Uyumsuzluk.....	49
3.1.1.4. Disiplin Problemleri	50
3.1.2. Kurumsal Durumlar	51
3.1.2.1. Öğretmen-İdareci Tutumu.....	52
3.1.2.2. Öğretim Programı.....	54
3.1.2.3. Okulun Yapısı	56
3.1.3. Sosyal Durumlar	56
3.1.3.1. Cinsiyetçilik	58
3.1.3.2. Ailenin Eğitime Yükllediği Anlam	58
3.1.3.3. Ailenin Yapısı	60
3.1.3.4. Akran Grubu ve Çevrenin Tutumu.....	61
3.1.4. Olağanüstü Durumlar	62
3.1.4.1. Pandemi Etkisi	63
3.1.4.2. Deprem Etkisi.....	64
3.2. Okul Terk Sürecine İlişkin Bulgular	64
3.2.1. Ailenin Rolü	65
3.2.2. Okulun Rolü	66
3.2.3. Sosyal Çevrenin Rolü.....	68
3.3. Okul Terki Sonrası Gençlerin Yaşantılarına İlişkin Bulgular	68
3.3.1. Okul Terki Sonrası Çalışanlar	69
3.3.2. Okul Terk Sonrası Yaygın Eğitime Geçenler	69
3.3.3. Okul Terki Sonrası Belirsizlik Yaşayanlar.....	70
3.4. Okul Terk Sonrası Gençlerin Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	70
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72

KAYNAKÇA.....	91
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	105



TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.1. MEB’ in verilerine göre Türkiye ‘de açık liseye kayıtlı öğrenci sayısının değişimi ve toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içindeki açık lisede kayıtlı öğrenci sayısı.....	16
Tablo 1.2. Avrupa Birliği ve Üye Aday Ülkelerde Okul Terki Oranları (%).....	18
Tablo 2.1. Katılımcı Annelerin Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 2.2. 2019-2024 yılları arasında Ortaöğretimi Terk Eden Katılımcı Gençlerin Demografik Özellikleri	41
Tablo 3.1. Okul terk nedenlerine ilişkin temalar ve alt temalar	46
Tablo 3.2. Bireysel Durumlar Ana Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar	47
Tablo 3.3. Kurumsal Durumlar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar.....	52
Tablo 3.4. Sosyal Durumlar Ana Temasına ilişkin alt temalar ve kodlar.....	56
Tablo 3.5. Olağanüstü Durumlar Temasına ilişkin Alt Temalar ve Kodlar	63
Tablo 3.6. Okul Terk Sürecine İlişkin Ait Temalar ve Kodlar	64
Tablo 3.7. Ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terk sonrası yaşantılarına ilişkin alt temalar ve kodlar	69
Tablo 3.8. Katılımcı gençlerin okul terk süreci sonrasında oluşan duygu ve düşünceleri doğrultusunda oluşturulan alt temalar ve kodlar	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1.1. Okul Terkine Neden Olan Bireysel ve Kurumsal Perspektif ve Alt Başlıklar	22
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AÖL	: Açık Öğretim Lisesi
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
EUROSTAT	: Avrupa İstatistik Ofisi
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SES	: Sosyo Ekonomik Statü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna ilişkin içerik sunulmuştur. Ardından araştırmanın amacı ve önemine ilişkin bir içerik sunularak araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar başlıklar altında sunulmuştur.

Problem Durumu

Bireyin davranış ve düşüncelerini şekillendiren eğitim, toplumun gelişmesini ve kalkınmasını sağlayan en önemli araçtır. Eğitim sürecinin gerçekleştiği en önemli kurum ise geniş olanakları ve sistemli yapısıyla okullardır. Devletler, okullar aracılığıyla gerçekleştirdiği eğitim ile toplumun eğitim seviyesini yükselterek, refah düzeyini arttırmayı amaçlamaktadır. Öğrencinin eğitimini tamamlayarak, gereken bilgi, beceri ve kazanımları elde ederek üretime dâhil olması beklenmektedir. Ayrıca araştırmalarda, öğrencinin eğitimde yer alma süresi ve eğitimin niteliği duygusal, sosyal ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu, olumsuz psikolojik durumlara karşı koruyucu bir görevi olduğu görülmektedir (Beauvais vd., 1996; Fine, 1991; Kao, 1999). Dolayısıyla öğrencinin eğitime okulda devam ederken, yeterli nitelikleri edinmeden, okulu terk etmesi toplumun gelişimi ve refahı açısından istenmeyen bir durumdur.

Okul terki ülkeler açısından birçok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Küresel ölçekte bu sonuçlara yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar, okul terkinin toplumsal ve ekonomik olmak üzere iki alanda neden olduğu sonuçlara dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmalardan birisi olan McNeal' in derleme çalışmasında bu sonuçlar; düşük mesleki ve ekonomik statü, düşük kazanç, suç davranışlarının ortaya çıkması, toplumla uyum sorunu, düşük akademik beceri, zihinsel ve fiziksel sağlığın kötüleşmesi, ulusal gelirin düşmesi, düşük vergi geliri, devletin yardım giderlerinin artması, siyasi ve toplumsal katılım oranlarının düşmesi şeklinde sıralamıştır (Mcneal, 1995). Okul terkinin bireyin ekonomik durumuna etkisine bakıldığında ise mesleki yeterlilik kazanamama ve iş bulmada güçlükler olarak ortaya çıkmaktadır. Ergün (2014) araştırmasında, okul terkinin bireye kısa vadede maddi olarak avantaj sağlasada, uzun vadede maddi ve

manevi kayıplara neden olduğunu vurgulamıştır. Yine Amerika’ da yapılan bir araştırmada ise işsizlik oranının ve düşük ücretin okulu bırakanlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır (Rumberger, 1995).

Okul terkinin bireysel ve toplumsal açıdan telafisi zor sonuçlarını önlemek amacıyla, yapılan araştırmalarda okul terk nedenleri incelenmiştir. Okul terk nedenleri eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi farklı disiplinlerin bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırmalarda okul terk etkenleri genel olarak bireysel, toplumsal, kurumsal, aile ve akran grubu gibi nedenler olarak sınıflandırılmaktadır (Suh vd.,2007; Taş vd.,2013; Yorğun, 2014). Battin-Pearson ve diğerleri (2000) ise okul terkine neden olan etkenlere ilişkin beş farklı kuram oluşturmuşlardır. Bunlar; genel uyumsuzluk kuramı, uyumsuz grup üyeliği kuramı, okul sosyalleşme kuramı, zayıf aile sosyalleşme kuramı ve yapısal özellikler kuramıdır. Bu kuramlara göre öğrencinin okulu bırakmasında öğrenci-okul uyumsuzluğu, akran etkisi, okul iklimi ve yapısal özellikleri, aile geçmişinin etkisi ve demografik özellikler gibi etkenler ele alınmıştır. Ballı ve Kartal (2020) ise çalışmalarında okul terk nedenlerini bireysel nedenler, ailesel ve okul kaynaklı nedenler ve çevre kaynaklı nedenler olarak incelemiştir.

Okul terk olgusu, tek bir nedenle açıklanamadığı gibi birbiriyle ilintili birden fazla etkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan karmaşık bir durumdur. Araştırmalar incelendiğinde okul terkine neden olan bir etkenin, başka bir etkenin sonucu olduğu görülmektedir. Örneğin Yorğun (2014) çalışmasında akran grubu etkisinin okul terkinde veya okula devam etmede önemli bir rol oynadığını, olumsuz akran etkisine açık olmanın nedenlerinden birinin de ilgisiz anne-baba tutumu olabileceğini belirtmektedir. Ergün (2014) çalışmasında okul terkine neden olan bu durumu okul dışı kalma olarak ele almıştır. Çalışmasında aile yaşantısının, okul yaşantısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu, okul yaşantısının ise aile yaşantısını daha sonraki dönemlerde etkilediğini belirtmiştir. Araştırmalar, okul terkinin karmaşık bir özelliğe sahip olmasının nedenlerinden birisinin bu etkenlerin çeşitliliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Ayrıca okul terk olgusunun bir anda karar verilen bir durum olmadığı ve süreç içerisinde gelişen ve gerçekleşen bir sonuç olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar okul terkinin ilk belirtilerinin okul öncesinde ortaya çıkabileceğini savunmuşlardır (Hickman vd., 2008). Taylı (2001) ise ilkokul yıllarında benimsenen problemlili ve uyumsuz davranışların ileriki yıllarda okul terk riskini arttırdığını belirtmiştir.

Okul terki, ülkelerin eğitim sistemlerine göre farklılık gösterse de, önemli bir sorun olduğu birçok ülke tarafından kabul edilmektedir. Ancak okul terkinin önlemeye yönelik yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar ve çalışmalara rağmen bu sorun birçok ülkede varlığını sürdürmektedir. Ülkemizde ise okul terki özellikle son yıllarda irdelenen ve nedenleri araştırılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun nedeni uluslararası yapılan araştırmalarda, Türkiye’ de okul terkinin önemli bir boyutta olmasından kaynaklanmaktadır. Uluslararası raporlar ve veriler, Türkiye’nin okul terki sıralamasında üst sıralarda yer aldığını göstermektedir (EUROSTAT, 2017; OECD, 2020; OECD, 2024). Bu raporlardan biri olan ve yıllık olarak hazırlanan ‘‘Bir bakışta Eğitim ‘‘ (OECD, 2024) verilerine göre, Türkiye ‘de 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkin nüfusun eğitim %30’u lise mezunu bile değildir. Eğitim izleme raporu (ERG, 2023) verilerine göre ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 442 bin 643 çocuk eğitimin dışında kalmıştır. Bu çocukların %49,9’ u erkek, %50,1’ i kız çocuğudur. Aynı raporda 13 yaştan sonra artan bir şekilde çocukların eğitim dışına çıktıkları belirtilirken, 14 yaşında çocukların %3,1 okula kayıtlı olmadıkları ve 17 yaşındaki çocuklarda bu oranın %8,2’ ye yükseldiği görülmüştür.

Öte yandan konuyla ilgili okullaşma ve eğitime katılım oranları incelendiğinde bu sorunun en fazla olduğu bölgelerden birisinin Güneydoğu Anadolu Bölgesi olduğu görülmektedir. Bir Bakışta Eğitim (2024) raporuna göre 15-19 yaş arası Türkiye’ de eğitime katılım oranı %73 Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bu oran %61, 1’ dir. Bu veriler cinsiyet açısından incelendiğinde ise yapılan iyileştirme çalışmalarına rağmen, kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranının en düşük olduğu bölge %80, 9 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesidir. Şimşek (2011) Güneydoğu Anadolu Bölgesinin sekiz ilinde gerçekleştirdiği araştırmasında ise liselerde öğrencilerin okul terk eğilimlerinin en yüksek oranla Diyarbakır olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Söz konusu veriler ve sonuçlardan hareketle okul terkinin önlemeye yönelik çeşitli projeler ve müdahale çalışmaları uygulanmaktadır. Bunlardan birisi olan ve MEB tarafından okula devamı sağlamak amacıyla Avrupa Komisyonunun ‘‘Okuldan Erken Ayrılma’’ (Early School Leaving) projesidir. Proje 2020 yılına kadar Avrupa Birliği ülkeleri okuldan ayrılma ortalamasını %10’a indirmeyi amaçlamıştır; bunu gerçekleştirmek için de AB ülkelerde okul terk oranlarını izlemekte ve incelemektedir (ERG, 2017; 60). Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa birliği tarafından gerçekleştirilen ‘‘Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Arttırılması Teknik

Destek Projesi'' (ODAP) ile erken okul terki/ devamsızlık ile mücadele ederek, erken okul terkini azaltmaya yönelik müdahale, tedbir ve telafi faaliyetlerinin uygulandığı bir pilot uygulama dönemi oluşturulmuştur. Pilot uygulama döneminde 14 ilden 50 okul ile bir entegre model oluşturulmuştur (ODAP, 2021).

MEB'in çalışmalarına rağmen hala okul terk oranında en yüksek illerden biri olan Diyarbakır'da okul terk nedenlerinin yeniden incelenmesi, yerel özgü olguları ortaya çıkarmak amacıyla bu olguların nitel bir şekilde ele alınmasının, son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada, okul terki gibi önemli bir sorunsalı Diyarbakır'ın en kalabalık merkez ilçelerinden birinde yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı bölgenin demografik yapısı itibariyle genç nüfusunun fazla olması, araştırmanın amaçlarına paralellik göstermesiyle birlikte, problemin yaygınlaşmasını önlemeye yönelik tedbirlerin alınmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ortaöğretim düzeyindeki gençlerin, okul terkiyle sonuçlanan problemin süreç içinde nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini, düşüncelerini nasıl şekillendirdiğini irdelemektir. Bu genel amaçla birlikte gençlerin ve annelerin okul terkine ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretimde okul terkine neden olan etmenler nelerdir?
2. Gençlerde okul terki süreci nasıldır?
3. Okul terkenden sonra gençlerin yaşantıları nasıldır?
4. Okul terkine ilişkin gençlerin duygu ve düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemine dâhil olmama veya örgün eğitim sisteminden erken kopma önemli sorunlara neden olmaktadır. Eğitim sistemine dâhil olmama nedenlerinin incelenmesi önemli bir konudur. Ancak eğitimi nihayete erdirmeden kopmaların gerekçelerinin irdelenmesi de son derece önemlidir. Dolayısıyla bu önemli problemin tanımlanması ve nedenlerinin belirlenmesi, problemin çözümlenmesine ve uygun önlemlerin alınmasına katkı sunacaktır.

Öte yandan okul terki ülkenin ekonomik kalkınma amacı doğrultusunda üretim kapasitesi ve işgücü kalitesinin artmasının karşısında engel teşkil etmektedir. Ayrıca okul terki ulusal gelirin azalmasına, suç davranışlarını ortaya çıkmasına ve sosyal yardım giderlerinin artması gibi sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Bu sonuçların önlenmesi amacıyla okul terkiye yol açan etkenler ve problemlerin detaylarıyla irdelenmesi gerekmektedir. Okul terki problemini ele alan araştırmalar, bu durumun belirli bir zamana yayılan ve farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşen bir durum olduğunu göstermektedir (Arslan, 2021; Çakır ve Çolak, 2019; Ergün, 2014; Yorğun, 2014). Dolayısıyla okul terkiyle sonuçlanan problemi başlangıç noktasından ele alarak süreç öncesi ve sonrası olarak irdelenmek, erken müdahale ile önleyici bir etkisi olabilir. Ayrıca betimsel çalışmalardan elde edilen bulgular okul terkiyi önleme ve müdahale imkânı verebilir.

Türkiye’ de zorunlu eğitim çağında olup, örgün eğitim dışında kalan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocuk sayısının 612 bin 814 (ERG, 2024) olduğu görülmektedir. Bu sayı bir önceki eğitim-öğretim yılında %38, 4 oranında artmıştır. Yapılan erken müdahale ve önleme çalışmalarına rağmen ülke genelinde okul terki sorunu artarak devam etmektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde okul terki problemine dayalı birçok çalışma bulunmasına karşın, ülkemizde bu alanda çalışma sayısı az olmakla birlikte, öğrencilerin okul terki süreci ve sonrasında oluşan görüşleri ve yaşantılarını ele alan ve bu açıdan problemi irdelleyen araştırma sayısı oldukça düşüktür. Bu konudaki eksikliğin giderilmesi, yeni çözümlerin ve önerilerin oluşabilmesi ve ihtiyacın giderilmesine yönelik bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Araştırma, okul terkinin Türkiye’de en yüksek olduğu bölgelerden biri olan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yapılması, problemin doğru tanımlanarak uygun çözümler üretilebilmesine olanak sağlayacaktır. Araştırmaların okul terkiye neden olan etkenlerin tüm yönleriyle ortaya çıkarılması, sorunun çözümlenmesinde ve oranın düşürülmesinde katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Diyarbakır ili Bağlar ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında 2019-2024 yılları arasında eğitime devam ederken örgün eğitim dışına çıkan 15-20 yaş arası toplam 10 genç ve 5 gencin anneleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmada gençlere yöneltilen soruların araştırmanın amacını ortaya koyan nitelikte ve yeterlilikte olduğu ve gençlerin sorulara içten ve samimi cevap verdiği varsayılmaktadır.

Tanımlar

Örgün Eğitim: Belirli yaş gruplarına göre hazırlanmış olan ders programlarının, belirli bir plan ve program çerçevesinde, gerekli araç ve gereçlerle okullarda yürütülen eğitim şeklidir. Örgün eğitim kademeleri okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretimi içermektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: Md.18).

Ortaöğretim: İlköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün ya da yaygın öğrenim veren, genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünden oluşan kademedir (MEB, 2012).

Okul Terki (Dropout): Okul terkini Dekkers ve Classen (2001) *farklı olumsuz nedenlerden dolayı öğrencinin içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlamaması* olarak tanımlamıştır.

Okul Dışına itilme /okuldan atma (push-out): *Okul ve toplum boyutlarına odaklanarak okul dışına itilme* olarak tanımlanmıştır (Van Dorn; Bowel; Blau, 2006). Mcneal (1997) okul terkiyle sonuçlanan faktörleri tanımlarken, okul ve yaşantıların öğrencileri okul dışına ittiği vurgusunu ön plana çıkarmaktadır.

Dışarı çekilme (Pullout): *Öğrencilerin okul terkini ekonomik fayda bağlamında* ele alarak tanımlamıştır (Van Dorn vd., 2006). Okulu terk eden bireylerin bu kategoride iş hayatına erken başlayarak gelir elde etme yolunu tercih ettikleri belirtilmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın konusuna ilişkin temel kavramlar ve araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Eğitim Kavramı

Birey ve toplumun değişim, gelişim ve ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim kavramına, insanlık tarihi boyunca farklı yaklaşımların ve disiplinlerin bakış açılarıyla çeşitli tanımlar getirilmiştir. Temelde birey ve toplumun gelişimini merkeze alarak yapılan bu tanımlar felsefik, psikolojik ve sosyolojik yaklaşımlarla ele alınsa da ortak konusu insandır (Günay, 2019). Yüzyıllardır üzerinde düşünülen, deneyimlenen ve geliştirilmeye çalışılan eğitim kavramının tanımlarının zaman içerisinde ve farklı disiplinlere göre çeşitlilik göstermesi doğaldır (Kaya, 2019).

Aristo eğitimi, bireylere toplumsal ve ahlaki değerleri aşlamak olarak tanımlamıştır. Toplumsal eğitime öncelik verilmesi gerektiğini çünkü bütünü parçadan önce geldiğini savunmuştur. Eğitim aracılığıyla farklı bireylerin toplumda bir arada yaşaması ve aynı konular üzerinde uzlaşmasının sağlanabileceğini düşünmüştür. Eğitimin yönetim şekline dayalı ve yönetim ilkelerine göre verilmesini sağlayarak bireysel mutluluk ve toplumsal uyumun gerçekleşebileceğini savunmuştur (Ross,2002; Akt.Yılmaz,2004).

Rousseau ise eğitim felsefesine farklı ve yeni bir anlayış getirerek her insanın doğasının mükemmel olduğunu, pozitif özelliklerini toplumun ortadan kaldırdığını ifade eder. Çünkü ‘‘Yaratıcının elinden çıkan her şey mükemmeldir, ancak insan elinde bozulur. İnsan doğanın dengesini bozar’’ (Bakır, 2007, s.112) diyerek eğitimin insan

doğasını şekillendirerek ortaya çıkardığını savunmaktadır. Pragmatist eğitim anlayışını temel alan Dewey, eğitim bilimini karakter kurma bilimi olarak görmüş, bireyin eğitimde doğuştan gelen etkinlikleri uyandırmak ve yönetmek için yine o doğuştan gelen etkinliklere başvurmak gerekliliğini belirtmiştir (Bender, 2005). Durkheim (1956), eğitimi sosyolojik bakış açısı ile ele alarak eğitimi toplumsallaşma vurgusuyla ‘‘Eğitimin olgunlaşmamış kişilere toplumsal yaşam amacıyla yetişkin nesillerin uyguladığı etki’’ olarak tanımlamaktadır. Eğitimin amacının isetoplumsal çevrenin beklediği fiziksel, ahlaki ve entellektüel nitelikleri çocuğun içinde geliştirmek ve harekete geçirmek olarak ifade etmiştir. Genç neslin toplumsallaşması eğitim, aracılığıyla gerçekleştiğini belirtmektedir (Akt. Kaymak, 2018). Eğitim toplumda çeşitli işlevleriyle yer alan bireylerin ahlaki, fiziksel ve entelektüel araçlarla donatılması olarak özetlenebilir. Eğitim temelde bireyin mevcut durumunun yetersiz bulunarak, gerekli yöntem, teknik ve stratejilerle istendik yönde davranış değişikliğinin kazandırılması amaçlanarak ve sonuçta da amaçlanan davranış değişikliğinin kazandırılıp kazandırılmadığını değerlendiren süreci kapsamaktadır (Sönmez, 1991). Eğitim bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda, bireye bilgi, beceri ve tutum kazandırarak hangi doğrultuda eğitilmesi gerektiğini belirlemektir (Okçabol, 2005; Uras, 2002).

Yukarıda ele alınan eğitimin tanımları incelendiğinde, farklı disiplinlerin yaklaşımı ile çeşitli tanımlar getirildiği görülmektedir. Ancak eğitimin bir değişim süreci olduğu ortak bir durum olarak görülmektedir. Eğitim bireysel etkisinin olduğu kadar, toplumsal etki ve sonuçlarının da büyük olması nedeniyle, önemi zaman içinde artarak devam etmektedir. Bu etki ve sonuçların müspet olabilmesi için literatürde zamana ve çağa uygun yeni bakış açılarının geliştirilmesi sürdürülmektedir. Geliştirilmekte olan bu yaklaşımların ışığında bireylere kazandırılmak istenen olumlu davranış değişikliği eğitim sürecinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Kant (1900) ‘‘İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır’’ diyerek eğitimin birey için hayati önemine dikkat çekmiştir. İnsanın doğumuyla birlikte ailede başlayarak, sosyal çevre ve sonrasında devlet eliyle okullar aracılığıyla devam eden bu süreç hayat boyu devam etmektedir.

1.2. Eğitimin Amaçları

Literatür incelendiğinde bireylerin kazanımlarıyla birlikte toplumsal ihtiyaçların eğitim aracılığıyla karşılanması ve toplumun eğitim yoluyla şekillenmesini sağlamak, eğitimin toplumların temel kurumu olduğunu göstermektedir. Toplumlara kaynak

oluşturan eğitimli bireylerin yetiştirilmesi, ülkelerin ekonomik ve sosyal refah düzeyleri ile ilintili olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarının desteklenmesi ve korunması ile ülkelerin ekonomik refahının sağlanması ve sosyal yapısının devamı, toplumun düzen içinde işleyişi amaçlanmaktadır. Eğitim toplumlar için en değerli kaynak olmasıyla birlikte toplumların ve ülkelerin ayakta kalabilmesi, maddi ve sosyal gelişimi açısından en önemli araçtır (APA, 2010). Dolayısıyla sosyal ve toplumsal devamlılığı ve ekonomik gelişimi sağlayabilmek için devletler, bireyin eğitim-öğretim hakkını temel sosyal haklardan biri olarak kabul etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitimin amaçları, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırarak, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak olarak belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; Md.2).

Türkiye’de devletin temel işlevlerinden biri kabul edilen eğitim, devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Türkiye’de bireyin eğitim-öğretim hakkı anayasal teminat altına alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında şu şekilde yer almaktadır:

1. Kimsenin eğitim ve öğrenim hakkı elinden alınamaz ve bu hakkın çerçevesi kanunla çizilmiştir.

2. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

3. İlköğretim cinsiyet fark etmeksizin bütün vatandaşlar için zaruri olup devlet okullarında ücretsizdir. Devlet, başarılı fakat maddi zorluklar yaşayan öğrencilerin eğitime devam edebilmeleri için çeşitli ekonomik yardımlar yapar.

4. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; Md.42).

1.3. Türkiye ‘de Eğitim Sisteminin Yapısı

Devletler varlıklarını devam ettirmek, kültürlerini aktarmak ve yeni nesiller eğitmek için eğitim sistemine gereksinim duymuşlardır. Her devlet kendi hiyerarşisi içinde kendi eğitim sistemini oluşturmaya çabalamıştır (Şişman, 2013). Eğitim sistemi toplumun ihtiyaçları ve devletin milli amaçlarıyla birlikte evrensel değerleri kapsayacak

şekilde oluşturulmaktadır. Her ülke devamını sağlamayı amaçladığı değerleri ve kültürel öğeleri eğitim sistemi içinde aktarmaktadır. Anayasa, kalkınma planları, hükümet programları, yönetmelikler ve ulusal programlar esas alınarak eğitim sistemi oluşturulmaktadır (Kıncal, 2011). Türk eğitim sistemi,3 Mart 1924 ‘te yapılan düzenlemelerle temeli oluşturulmuştur. 1739 sayılı kanun ise Milli Eğitim Temel Kanunudur. Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları, ilkeleri, yapısı, işleyişi ve eğitim paydaşlarının görevleri bu maddeyle açıklanmıştır;

Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur.

Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar (Milli Eğitim Temel Kanunu,1973: Md.18).

1.3.1. Örgün Eğitim

Örgün Eğitim; belirli yaş gruplarına göre hazırlanmış olan ders programlarının, belirli bir plan ve program çerçevesinde, gerekli araç ve gereçlerle okullarda yürütülen eğitim şeklidir (MEB, 2024). Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerini içeren örgün eğitim, devlet okullarında ücretsiz olarak sürdürülmektedir.

2012-2013 eğitim –öğretim döneminde ülkemizde 8 yıl zorunlu olan eğitim ‘‘30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’’ ile 12 yıla çıkarılmıştır. Toplumun eğitim seviyesi ortalamasını yükseltmek ve eğitimin kalitesini arttırmayı amaçlayan bu değişiklik 4+4+4 sistemi olarak bilinmektedir. Ayrıca ülkemizde okullaşma oranının artmasını hedefleyen bu düzenlemeyle birlikte okula başlama yaşında değişikliğe gidilmiştir. Düzenlemeden önce okul öncesi yaş aralığı 37-72 ay iken, 30 Eylül 2012 tarihinden itibaren 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulları ve uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları amaçlanarak değişiklik yapılmıştır.

1.3.2. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, 48-66 aylık çocuklara örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde, anasınıfları ve uygulama sınıflarında verilen eğitimidir. Ayrıca 36-66 aylık çocuklara yönelik eğitim bağımsız anaokullarında ücretli olarak yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçları Milli eğitim ilkeleri doğrultusunda belirlenmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973:Md.19-21).

Okul öncesi eğitim çocuğu hayata hazırlayan, yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkaran en önemli eğitim kademelerinden biridir. İlkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluklarına katkı sağlayan okul öncesi eğitim, ülkemizde önemi artmasına rağmen henüz zorunlu eğitim kapsamında olmayan ve isteğe bağlı olan eğitim kurumudur (MEB, 2024).

1.3.3. İlköğretim

İlköğretim; dört yılı ilkokul ve dört yılı ortaokul olmak üzere 8 yıl devam eden eğitim kademesidir. Devlet okullarında ücretsiz olarak sürdürülen eğitim, kız ve erkek çocukları için zorunludur. Milli amaçlara paralel olarak bireyin bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişimini sağlamayı amaçlayan eğitim basamağıdır. 1997 yılında yürürlüğe girerek Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri ve amaçları doğrultusunda hazırlanan ‘‘İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’’ çerçevesinde ilköğretimin amaçları belirlenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Md. 7).

1.3.4. Ortaöğretim

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğrenim kurumları ile mesleki eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ülkenin sosyoekonomik gelişimine ve kalkınmasına katkı sunan, toplumun kültür ve işleyişinin devamını sağlayarak sorunlara çözüm üretebilen, yüksek öğretime, iş alanlarına ve mesleğe hazırlamayı amaçlayan eğitim kademesidir. İlköğretime tamamlanarak ortaöğretime başlamaya hak kazanan her öğrenci, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre ortaöğretimden yararlanma hakkına sahiptir. Öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda genel, mesleki ve teknik en az dört yıllık öğretim kurumlarının tümünü içermektedir. Türkiye’de genel liseler, öğrenciyi daha çok yüksek öğretime hazırlarken, mesleki ve teknik liseler ise iş ve meslek alanlarına yönelik ara eleman ihtiyacını karşılamak ve meslek alanıyla ilgili yükseköğretime hazırlayan eğitim

kurumlarıdır. Devlet okullarında parasız olan orta öğretim, özel okullarda paralıdır. Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, ortaöğretim kurumları işlevlerini yerine getirmektedir (MEB, 2024).

1.3.5.Yükseköğretim

Orta öğretime dayalı olarak en az dört yarıyılı kapsayan yüksek öğretim, önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim veren ve öğrenci yetiştiren eğitim kurumudur (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 34). Yükseköğretim yüksek okul, konservatuar, enstitü, fakülte ve üniversite gibi farklı kurumlardan oluşmaktadır. Yükseköğretimin amaçları toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilimsel öğretim yapmak, bilime katkı sunacak araştırmalar yaparak, topluma sözlü ve yazılı olarak araştırma ve inceleme sonuçlarını sunmaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Md. 35). Her yıl ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınav sonucunda, öğrencilerin elde ettiği puan ve tercihle yerleştirilme yapılmaktadır.

1.3.6. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim milli eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda, örgün eğitime destek ve bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenen çeşitli eğitim kurumları ve faaliyetlerini içermektedir. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine dahil olmamış ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde yer alan veya ayrılan bireylere yönelik eğitim-öğretim olarak tanımlanabilmektedir. Yaygın eğitim bireylerin ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gereken bilgi ve beceriyi kazandırmak amacıyla uygulanan eğitim programlarıdır. (Kaya, 2016). Yazar (2012), yaygın eğitim programlarının meslek öncesi, meslek içi, alan değiştirme ve meslek geliştirmeye imkân sağladığını, her yaş grubu ve eğitim düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Yaygın eğitim, faaliyetlerinin büyük bir kısmını ‘‘Halk Eğitim Merkez’’nde sürdürmektedir.

1.3.7. Açık öğretim Kurumları

Açık öğretim ortak fiziki bir ortamda bulunma zorunluluğu olmadan, öğrencilerin uzaktan eğitim görmelerini sağlayan bir eğitim modelidir. Bireysel öğrenmenin ve teknolojik desteğinin ön planda olması açık öğretimi örgün eğitimden ayıran en önemli özelliklerdir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenlerinin maliyetinin düşük olması ve daha geniş öğrenci kitlesine ulaşarak fırsat eşitliği sağlamasıdır (Özer, 1990). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından

yürütölmekte olan açıköğretim lisesi faaliyetleri açıköğretim ortaokulu, lisesi, mesleki ve teknik açıköğretim, mesleki açıköğretim lisesi, imam hatip lisesi olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı programları uygulanmaktadır.

1.3.8. Açıköğretim Lisesi

Açıköğretimlisesi en az ilköğretim mezunu olan bireylere, bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla öğrenim olanağı sunarak fırsat eşitliği sağlayan, bireyin ve toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesine katkı sağlayan kurumdur (Açıköğretim Lisesi Yönetmeliğı, 2005).Örgün eğitim kurumlarında ilköğretim /ortaöğretim mezun olan veya bakanlığa bağılı orta öğretim düzeyindeki okullardan ayrılan ya da mezun olan, yurt dışında öğrenim görmüşve denklik belgelerinde belirtilen öğrenim şartlarına sahip olanlar kayıt yaptıırma hakkı elde ederler (Açıköğretim Lisesi Yönetmeliğı, 2005; Md. 15-16).Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağılı olan açıköğretim lisesi ‘‘Film Radyo ve Televizyonla Eğitim’’ çatısı altında kurulmuştur (Kaya, 2019).

Açıköğretim liseleri program içeriğı olarak örgün eğitim liseleriyle aynı olsa da yapı ve işleyiş olarak örgün eğitim liselerinden ayrılmaktadır. Radyo, televizyon ve basılı kaynaklar eğitim araçlarını oluştururken günümüzde bu kaynaklara erişim internet aracılığıyla sağlanmaktadır. Açıköğretim liseleri iş ve işlemleri taşrada Halk Eğitim Merkezi Müdürlükleri tarafından yürütölmektedir Öğrenim süresi sekiz dönemi kapsarken, sınıf geçme yerine kredi tamamlama ve ders geçme uygulanmaktadır. Mezuniyet kredisini sekiz dönem sonunda tamamlayan öğrenciler mezun olmaktadırlar. 18 yaşından gün alan öğrenciler için ise kredilerini tamamladıkları taktirde 5 dönem sonunda mezun olmaktadırlar. Öğrenciler, okuldan atılma veya sınıfta kalma olmadığından kayıt yenileme ile mezuniyet hakkı elde edene kadar okuma hakkına sahiptirler (Açıköğretim Lisesi Yönetmeliğı, 2024: Md. 22,24).

1.3.9. 4+4+4 Eğitim Sistemi

Türkiye’de ilkokul eğitimi MEB tarafından 1931-1997 yılları arasında beş yıl olarak uygulanmıştır. 1997-1998 eğitim-öğretim yılıyla birlikte MEB tarafından zorunlu eğitimi 8yıla çıkarılarak İlköğretim olarak uygulamaya başlanmıştır (Resmi Gazete, 1997). MEB tarafından 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak 4+4+4 modeline geçilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Bu modelle birlikte eğitim kademeleri 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir. Ayrıca bu modelde, ortaöğretim ve lise kademelerine yönelik Açıköğretim Ortaokulu ve

Açıköğretim Lisesi –Mesleki Açıköğretim Lisesi seçenekleri sunulmuştur (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012; Md. 2,3,8-10,13).

Bu model ortaöğretim kademesiniörgün eğitimi Genel ve Mesleki Ortaöğretim okulları olarak ele almaktadır (MEB,2020). Bu sistem Türkiye’de uygulanan zorunlu eğitim süresinin birçok ülkeye kıyasla daha geride olması, lise mezuniyet oranının düşük olması, okullaşma oranının bölgeler arası farklılıklar göstermesi, farklı yaş gruplarının (İlkokul ve ortaokul öğrencileri) bir arada eğitime devam etmek zorunda olması gibi nedenlerle MEB tarafından önerilmiştir. Kamuoyunda 4+4+4 sistemi olarak bilinen bu modelle ilgili araştırmalar ve raporlar, kısmen 12 yıllık zorunlu eğitimi daha çok sayısal veriler veya ilgili eğitim-öğretim yılına ait sınırlı değerlendirmelerden oluşmaktadır.

4+4+4 eğitim sistemi, değişikliği üzerinden 14 yıl geçmiş olmasına rağmen kamuoyunda tartışılmaya devam edilmektedir. Zira yapılan değişikliğin yansımaları sonraki yıllarda görülmeye başlanmıştır. Araştırmalarda ve kamuoyunda daha çok eğitim kademeleri, imam hatip ortaokulları ve çocukların okula başlama yaşı olarak ele alınan sistemin birçok boyutu olduğu görülmektedir (Akpınar vd., 2012). Akpınar ve diğerleri (2012) araştırmalarında 2004 yılı ve sonrasında da ve 2012 yılında gerçekleştirilen reformları eleştiren ve destekleyen iki farklı görüş olduğunu belirtmişlerdir. Birinci kesim yapılan değişiklikleri “çağdaş” olarak adlandırılırken, bu kesimin ilgili reformları destekledikleri ve çağın gereği olarak nitelendirdikleri belirtilmektedir. İkinci kesim ise 2004 reformlarını, sermayenin eğitime girmesi olarak nitelendirilmiştir.

Bu modelle ilgili araştırmalar incelendiğinde sistemin daha çok paydaşların (okul yöneticileri ve öğretmenler) görüşlerinin ele alındığı görülmektedir (Uslu, 2020). Örs ve diğerleri’nin (2013) yapmış olduğu araştırmada, 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi yöneticilerin bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmada eğitim yöneticilerinin görüşleri; “öğrenci-veli ilişkileri”, “öğretmen”, “okulun işlevi”, “yönetim sorunları” ve “yönetici” alt başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada, okullarda görevli eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre 2012-2013 yılından itibaren uygulanan 4+4+4 sisteminin geçiş süreci olması ve ön hazırlık yapılmamasından kaynaklanan sıkıntılarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Ayrıca sistemde Eylül ayı itibarıyla 66 ayı doldurmuş olan çocukların 1.sınıf kayıtları yapılmakta ve 60-66 ay arası olan çocukların kayıtları ise velinin isteği doğrultusunda (fiziki ve ruhi durumları göz önüne alınarak) yapılmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre bu durum süreç içinde veli ve idarecileri karşı karşıya getirmiştir.

4+4+4 eğitim sistemini ele alan araştırmalardan bir diğeri ise Kılıç (2024)'ın çalışmasıdır. Bu çalışmada 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutumları ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokula başlama yaşının 72 ay olarak devam etmesi ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda okul öncesi eğitim uygulamalarına ve 72 aylık çocukların ilköğretime başlamalarının üzerinde durulması gerekliliğini belirtilmiştir. Kayıp ve Kartal'ın (2021)4+4+4 eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ele aldığı araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ortaöğretimin zorunlu olmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere ulaşıldığını belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda sistemi uygulama sürecinin hızlı olduğundan, planlamanın yapılmadığını, lise eğitim niteliğinin olumsuz etkilendiğini, okulların teknolojik ve fiziki altyapı açısından yeterli olduğunu, eğitim programlarının güncel olduğunu, zorunlu ortaöğretim sayesinde öğrencilerin kontrol altında tutulduğunu, sanayide ara eleman eksikliği olacağını ve açık lise eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

4+4+4 eğitim modelinin açık öğretime yansımalarına bakıldığında ise olumlu sonuçlar beklenirken, örgün eğitimden açık liseye geçişlerin önemli ölçüde tercih edildiği görülmüştür. Nitekim Can ve Sakallı (2022), örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenlerini inceleyen çalışmalarının sonucunda son 15 yılın verilerine bakıldığında açık liseye kayıtlı ortaöğretim öğrencilerinin önemli oranda arttığını belirterek, MEB 'in internet sitesinde bir bakıma açık öğretim lisesine yönlendirici bir tutum olduğunu vurgulamıştır.

Bu düzenlemeyle birlikte örgün eğitimden ayrılarak, yaygın eğitime geçen öğrenci sayısı her geçen yıl artarak devam etmiştir. Açıköğretim liselerine 2012-2013 eğitim-öğretim yılında kayıtlı öğrenci sayısı 1 milyon 14 bin 209 iken, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 2 milyon 9 bine ulaşmıştır (MEB İstatistikleri, 2012-2022). 4+4+4 sistemi öğrenciye yaygın eğitim kurumlarında eğitime devam etme tercihi sunulması bir takım olumsuz sonuçlara neden olmuştur. Düzenlemenin ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilere yaygın eğitime geçiş imkânı verilmesi nedeniyle örgün eğitimden ayrılarak yaygın eğitime geçişlerde düzenleme öncesi oranlara göre artış ortaya çıkmıştır.

MEB' in verilerine göre Türkiye'de açık lisede kayıtlı öğrenci sayısının değişimi ve toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içindeki açık lisede kayıtlı öğrenci sayısının oranı (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim) Tablo 1.1'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. MEB’ in verilerine göre Türkiye ‘de açık liseye kayıtlı öğrenci sayısının değişimi ve toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içindeki açık lisede kayıtlı öğrenci sayısı

Eğitim –Öğretim Yılı	AÖL Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Ortaöğretim Toplam Öğrenci Sayısı	AÖL’nin Ortaöğretim Toplam Öğrenci Sayısı İçindeki Oranı (%)
2022-2023	2.009,480	6.789,681	29,59
2021-2022	1.566,255	6.544,599	23,93
2020-2021	1.452, 331	6.318,602	22,98
2019-2020	1.361,167	6.630,652	24,17
2018-2019	1.389,937	5.649,594	24,60
2017-2018	1.395,621	5.689,427	24,53
2016-2017	1.554,938	5.849,970	26,58
2015-2016	1.536,135	5.807,643	26,45
2014-2015	1.470,434	5.691,071	25,83
2013-2014	1.306,994	5.420,178	24,11
2012-2013	1.014,409	4.995,623	20,30
2011-2012	940.268	4.756,286	19,76

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, 2012-2023

Milli Eğitim İstatistikleri (MEB, 2011-2023) verilerine göre, 2011-2012 yılında Türkiye genelinde açık öğretim lisesi aktif öğrenci sayısının ortaöğretim öğrenci sayısına oranı %19,76 olduğu görülürken, bu oranın 2021-2022 eğitim öğretim yılında 23,93 düzeyine yükseldiği görülmektedir. Özellikle 4+4+4 eğitim sisteminden bir önceki 2011-2012 eğitim-öğretim yılında toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içindeki açıköğretim lisesi oranı %19,76 iken, düzenlemeden bir yıl sonra 2013-2014 eğitim-öğretim yılında %24,11 yükseldiği görülmektedir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bu oranın %29,59 olduğu görülmektedir.

Elde edilen verilere bakıldığında 4+4+4 eğitim sisteminin süreç içinde ortaokul ve lise kademelerinde örgün eğitim dışına çıkmalara neden olduğu görülmektedir. Çam Tosun ve Bayram (2015) araştırmalarında, 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte açık öğretim lisesi kız öğrenci sayısında artış olduğu görülürken, örgün ortaöğretim kurumlarına devam eden kız öğrencilerin sayısında düşüş görüldüğünü belirtmişlerdir. 12 yıllık zorunlu eğitim sistemiyle birlikte yaygın eğitim seçeneğinin sunulması örgün eğitimden yaygın eğitime geçen öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. İlgili araştırmalar düzenlemenin daha çok okula başlama yaşı (hazır bulunuşluk), okulların fiziki alt yapı ve

teknolojik hazırlığı, eğitim kademeleri ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin sürece hazırlığı konusunda yapıldığı görülmektedir. Örgün eğitimin dışına çıkma durumu ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümü ise öğrencilerin yaygın eğitime geçiş nedenlerini ve gerekçelerini belirlemeye yönelik çalışmalardır (Belen vd. 2021;Çam Tosun vd. 2015; Çeliksaş ve Yüksel, 2020; Çetinkaya ve Demirel, 2022; Sözer, 2017; Yüksel, 2021).Yeni düzenlemenin olumlu ve olumsuz yönleri yapılan araştırmalarda, sürecin hazırlık, okula başlama yaşı ve imam hatip okulları noktasına odaklanması örgün eğitimden kopmaların gözden kaçmasına neden olduğu görülmektedir.

Örgün eğitimden, yaygın eğitime geçen öğrenci sayısındaki artış nedeniyle, örgün eğitim liselerinden, açıköğretim liselerine geçişle ilgili maddede değişikliğe gidilmiştir (Resmi Gazete, 2024). Bu yönetmelikle birlikte ortaöğretim kurumlarından açık liselere geçişte birtakım şartlar ve sınırlılıklar getirilmektedir. Yapılan bu sınırlama ve değişiklikle birlikte MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından açık öğretim liselerine geçen öğrenci sayısının 10 kat azaldığı belirtilmiştir (MEB, HBÖGM, 2024). Ancak yaygın eğitime geçen öğrencilerin ne kadarının mezun olduğu hakkında bir bilgiye rastlanmamıştır. Eğitimine yaygın eğitimde devam eden çocuklar, örgün eğitimin niteliklerinden yoksun kalmaktadırlar. Okul ortamları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren eğitim ortamlarıdır. Okul ortamı dışında kalan öğrenciler, yaygın eğitim sisteminde yer alsalar da çocuk işçiliği, erken ve zorla evlilikler gibi riskler altındadırlar (ERG, 2024).

1.4. Okul Terki

Öğrencinin öğrenimine devam ederken, birtakım sebepler nedeniyle okuldan ayrılması, okul terki olarak ifade edilebilir. Dekkers ve Classen (2001) okul terkini öğrencinin öğrenim süreci içerisinde çeşitli nedenlerden dolayı okulu bırakması olarak tanımlayarak, bu olguyla okulun herhangi bir kademesinde karşılaşabileceğini vurgulamışlardır. Okul terki kavramını bireyin kişisel, okul, aile veya çevre temelli nedenlerden dolayı devam ettiği eğitimi, tamamlayamaması olarak ifade edilmektedir (Smith ve Ament, 1990., Akt.Bakırtaş ve Nazlıoğlu, 2021). Türkiye’ de okul terki kavramı hukuki mevzuat içinde okula devamsızlık olarak tanımlanmıştır. MEB e-okul sistemi verileri okul terkini ortaöğretim kademesinde iki kez okul tekrarına kalan ve eğitimine açık lisede devam eden, kendi tercihi ile öğrenim dışına çıkan veya öğrenim hakkını kullanmayan (iki eğitim yılı ile sınırlı), yurt dışına çıkan veya vefat eden

öğrenciler olarak ele almıştır (Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu, 2013).

Okul terki tanımları incelendiğinde okul terk durumunun öğrencinin kendi isteği ve iradesiyle gerçekleştiği algılanmaktadır. Ancak Taylı (2008) bu durumun yalnızca gönüllü gerçekleşmediğini, “okuldan atılma” veya “okuldan alınma” şeklinde zorunlu olarak gerçekleşebildiğini ifade etmiştir. Ergün (2014) ise araştırmasında okul terki, okul dışına itilme olarak ele almıştır. Aynı çalışmada okul terki eğitim sisteminden erken kopma, okul dışına itilme, okulu bırakma veya okuldan çekilme gibi olgularla ele alınmıştır. Bu üç kavram okul terki (dropout)olarak kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Ergün, 2014). Yukarıda verilen okul terki tanımı çeşitli etkenlere paralel olarak şekillendiği görülmektedir. Okul terkinin bu olgularla sınıflandırılmış olması okul terk sorunsalının araştırılmasında ve gerekli tedbirlerin alınması noktasında olumlu katkısı olduğu görülmektedir.

Günümüzde, dünyada ve Türkiye’de okul terki bireysel sonuçlarının dışında, toplumsal sonuçları bakımından da giderek büyüyen bir sorun haline gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde iş gücüne dahil olabilmek için en az orta öğretim mezunu olmak gerekmektedir. Üretime dâhil edilen iş gücü kaynağının, beklenen nitelikte olmaması ülkeler için istenmeyen bir durumdur. Okul terki ülkelerin kültürel yapıları ve gelişmişlik durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu soruna yönelik çeşitli raporlar ve göstergeler mevcuttur. Ulusal ve uluslararası rapor ve veriler, Türkiye ‘de okul terki sorununun ciddi boyutta olduğunu göstermektedir (EUROSTAT 2020, OECD 2023).

Tablo 1.2. Avrupa Birliği ve Üye Aday Ülkelerde Okul Terki Oranları (%)

	2011	2018	2019		2011	2018	2019
Türkiye	41.9	31	28.7	Macaristan	11.4	12.5	11.8
Belçika	12.3	8.6	8.4	Malta	22.7	17.4	16.7
Bulgaristan	11.8	12.7	13.9	Hollanda	9.2	7.3	7.5
Çekya	4.9	6.2	6.7	Avusturya	8.5	7.3	7.8
Danimarka	10.3	10.4	9.9	Polonya	5.6	4.8	5.2
Almanya	11.6	10.3	9.8	Portekiz	23	11.8	10.6
Estonya	10.6	11.3	9.8	Romanya	18.1	16.4	15.3
İrlanda	11.1	5	5.1	Slovenya	4.2	4.2	4.6
Yunanistan	12.9	4.7	4.1	Slovakya	5.1	8.6	8.3

İspanya	26.3	17.9	17.3	Finlandiya	9.8	8.3	7.3
Fransa	12.3	8.9	8.2	İsveç	6.6	7.5	6.5
Hırvatistan	5	3.3	3.0	B. Krallık	14.9	10.7	10.9
İtalya	17.8	14.5	13.5	İzlanda	19.7	21.5	17.9
G. Kıbrıs	11.3	7.8	9.2	Norveç	16.6	9.9	9.9
Letonya	11.6	8.3	8.7	İsviçre	6.3	4.4	4.4
Litvanya	7.4	4.6	4.0	Karadağ	7.2	4.6	5.0
Lüksemburg	6.2	6.3	7.2	Sırbistan	8.5	6.8	6.6
K. Makedonya	13.5	7.1	7.1				

Kaynak; Eurostat, 2020

Eurostat (2020) verilerine göre Avrupa Birliğine üye ülkeler ve aday ülkeler düzeyinde okul terkinin en yüksek olduğu ülkenin Türkiye olduğunu görmekteyiz. Son yıllarda Türkiye ile birlikte birçok ülkede bu okul terk oranlarının belirgin bir şekilde düştüğü görülmektedir. Türkiye, Yunanistan, İrlanda, İspanya ve Portekiz’de en yüksek düşüşler meydana gelmiştir. Ancak bu düşüşe rağmen Türkiye 2019 yılı itibariyle Avrupa Birliği üye ülkeleri ve aday ülkeler arasında yüzde 28.7 ile en yüksek okul terkinin yaşandığı ülke olarak görülmektedir.

OECD’nin açıklamış olduğu 2024 raporuna göre Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin %30’u lise mezunu olmadığı görülmektedir. 2016 yılında %45 olan bu oran 15 puan azalarak %30 olmuştur. Bu oran OECD ülkeleri arasında yaklaşık %14’tür. Bu verilere bakıldığında Türkiye’de lise mezun oranlarında son yıllarda ilerleme kaydedilse de diğer ülkeler arasında son sıralarda yer almaya devam etmektedir. Bu durum Türkiye’nin okul terki açısından olumsuz bir durumda olduğu göstermektedir. Ayrıca ortaöğretimden ayrılan öğrencilerin bir kısmı istihdamda yer almamaktadır. Eğitim sistemini içinde yer almayan ve çalışmayan bireyler için “ Ne eğitimde ne istihdamda” (Not in Education, Employment or Training) ifadesi kullanılmaktadır. OECD (2024) verilerine göre Türkiye’de 18-24 yaş aralığındaki gençlerin ne eğitimde ne istihdamda oranı ise %31,1 ile OECD ülkeleri arasında ilk sırada yer almaktadır. OECD ülkelerinin ortalaması ise bu oran %13.7’dir (TEDMEM, 2024).

Bu verilerin ışığında dünya çapında okul terkinin önlenmesi ve okullaşma oranının artırılması için bir dizi önlemler alınmakta ve çeşitli projeler hayata geçirilmektedir.

1.4.1. Öğrencilerin Okul Terk Nedenleri

Öğrencilerin örgün eğitim dışına çıkarak okul terk etmesi istenilen bir durum olmamasının yanında bireysel ve toplumsal olarak olumsuz sonuçlara neden olduğu görülmektedir. Okul terkiyle sonuçlanan problemin nedenlerini tanımlayabilmek oldukça güçtür. Eğitimin temel kabullerinden biri olan bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, problemi irdeleme gerekliliği taşımaktadır. Her öğrencinin bireysel özellikleri dışında içinde yaşadığı aile, sosyal çevre, sosyoekonomik durum gibi farklılıklar nedeniyle, problemin ayrı ayrı ele alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla okul terkinin doğuran etkenlerin farklı durumlardan kaynaklanması, her birine ayrı disiplinlerin bakış açısıyla ele alınmasını gerektirmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul terkine neden olan faktörler şu alt başlıklar altında sıralanmaktadır:

Türkiye’de öğrencilerin okuldan ayrılma nedenleri:

- 1- Ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması,
- 2- Yaşam için gerekli parasal ihtiyaçları karşılama zorunluluğu olması,
- 3- Çalışma yaşamının okula tercih ediliyor olması,
- 4- Genel yetenek düzeyinin düşük olması,
- 5- Okul içi çalışmalara ilgi duyulmaması,
- 6- Okulda başarı yönünden geri kalması,
- 7- Ailenin tutum ve istekleri
- 8- Başarısızlık ve sınıf tekrarlama,
- 9- Bazı öğretmenlerden ve derslerden hoşlanmama,
- 10- Beden ve ruh sağlığı problemlerinin bulunması,
- 11- Ailenin bölünmesi ve aile içi geçimsizliklerinin bulunması.

Uluslararası düzeyde okuldan erken ayrılma nedenleri;

- 1- Okuma hızının, sınıf ve yaş düzeyinden geri olması,
- 2- Akademik başarı düzeyinin düşük olması,
- 3- Başlangıca göre olması gereken sınıftan daha geride olması,
- 4- Genel yetenek düzeylerinin ortalamanın altında olması,
- 5- Okula devamsızlığın fazla olması,
- 6- Okuldaki çalışmalara ilgi duymaması,
- 7- Cinsiyetin erkek olması,
- 8- Ailenin çocuğun eğitimi konusunda etkisiz olması,

- 9- Ebeveynlerin ölüm, boşanma gibi nedenlerle ayrı olması
- 10- Çocuğun düşük sosyoekonomik grubun değerlerini benimsemeyen ailelerden gelmiş olması (Tunç, 2011, Akt.Ergün, 2014).

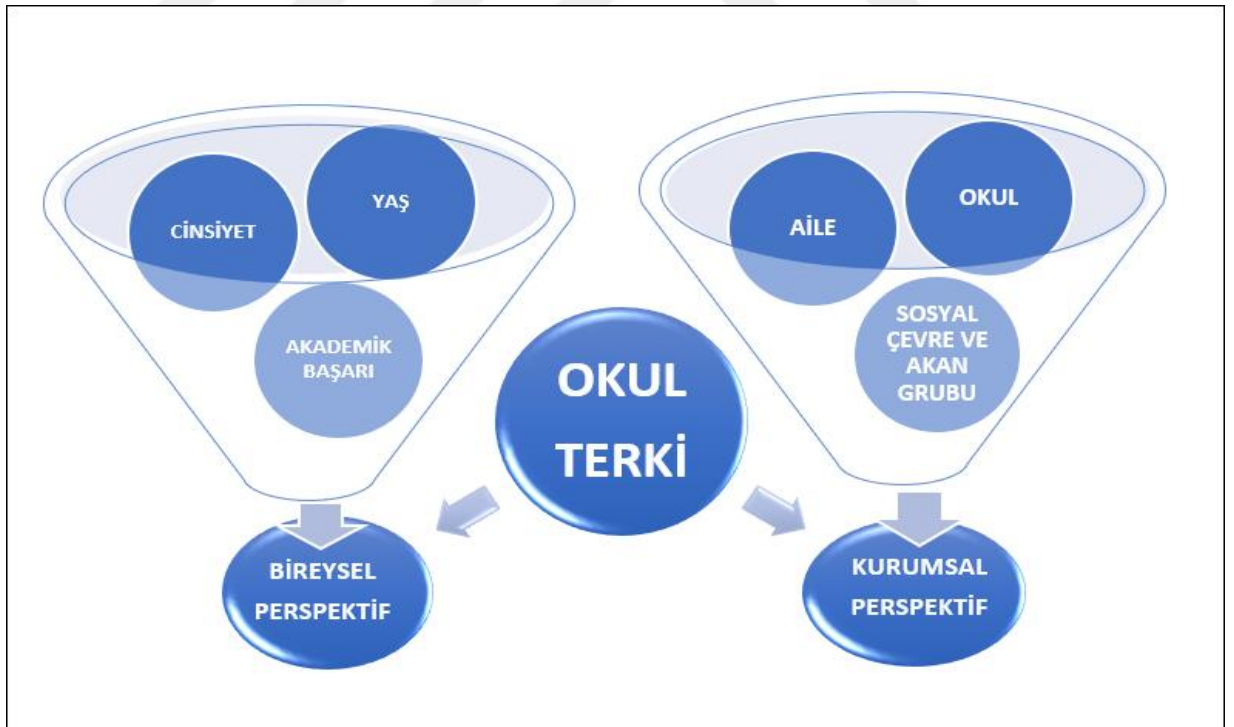
Okul terki ilk bakışta bireysel veya ailenin tercihi ile alınmış karar olarak görülsede, öğrenciyi okul terk sonucuna götüren çeşitli etkenler bulunmaktadır. Okul terkinin bir tek nedenle açıklanmayacak kadar karmaşık bireysel, yapısal ve çevresel etken ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Bayhan vd.,2012; Ergün, 2014; Uysal, 2008). Araştırmalar incelendiğinde bu etkenlerin farklı başlıklar altında yer aldığı görülmektedir. Bunlar genel olarak bireysel nedenler, toplumsal nedenler, akranlarla ilgili nedenler, aile ile ilgili nedenler ve okulla ilgili nedenler olmak üzere sınıflandırılmışlardır (Suh ve Houston, 2007; Taş vd.,2013; Yorğun, 2014). MEB tarafından Öğütölmüş (2013) koordinatörlüğünde hazırlanan raporda kişisel nedenler, akranlarla ilgili nedenler, toplumsal nedenler, aile ile ilgili nedenler, öğretmenlerle ilgili nedenler, okulla ilgili nedenler olarak alt başlıklar altında verilmiştir.

Açev (2006) ilköğretimde okul terk raporunda okul terki nedenleri, eğitim sistemi ve okul koşullarının yanında sosyokültürel ve koşullardan kaynaklandığını, ağırlık ve öncelikleri bölgesel olarak farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Ergün (2014) araştırmasında okul dışına itilme nedenlerini iki temel etmen altında belirlemiştir. Bunlar aile ve okul yaşantılarından kaynaklı bu etmenlerin kendi aralarında etkileşimgösterdiklerini vurgulamıştır. Bakır ve Nazlıoğlu (2021) araştırmalarında okul terk nedenleri olarak gösterilen faktörleri demografik faktörler, ailevi faktörler, kişisel / sosyal/ psikolojik faktörler ve eğitimle ilgi faktörler olmak üzere dört başlık altında sunmuşlardır. Battin-Pearson ve diğerleri (2000) okul terkiyle sonuçlanan nedenleri açıklamaya yönelik yaptıkları çalışma sonucunda beş farklı kuram ortaya atmışlardır. Bu kuramlar; genel uyumsuzluk kuramı, uyumsuz grup üyeliği kuramı, okul sosyalleşme kuramı, zayıf aile sosyalleşmesi kuramı ve yapısal özellikler kuramıdır.

Genel uyumsuzluk kuramı, okul terkiyle sonuçlanan durumu, öğrencinin sosyal ve akademik olarak okula uyum sağlayamamasından kaynaklandığını savunmaktadır. Bu kurama göre öğrencinin okulda karşılaştığı olumsuz tutum ve davranışlar, bağımlılık yapan madde kullanımı akademik başarısızlığa neden olarak okul terkiyle sonuçlanmaktadır. Uyumsuz grup üyeliği kuramı ise akran etkisini temele almaktadır. Öğrencinin okul terkine karar vermesinde ve akademik başarısında arkadaş rolünün önemi vurgulanmaktadır. Araştırmalar okul bırakma riski taşıyan öğrencilerin yakın

arkadaşlarının da okul bırakmış öğrenciler olduğunu göstermektedir. Okul sosyalleşme kuramına göre okulun akademik ikliminin, yönetici veya öğretmenlerin ilgisiz ve olumsuz tutumları, belirsiz kuralların ve okul disiplinin yeterince açık olmaması gibi nedenler öğrencinin okul terkine zemin hazırladığını savunmaktadır. Zayıfaile sosyalleşmesi kuramı, öğrencinin okul bırakmasında zayıf aile sosyalleşme etkilerinin bulunduğunu, bunların; boşanma, aile baskısı, anne babanın okul bırakmış olmaları gibi durumların olduğunu belirtmektedir. Yapısal özellikler kuramı, cinsiyet, azınlık olmak, düşük sosyoekonomik seviye gibi etkenlerin okul terkinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca araştırmada beş kuramın tek başına okul terkinin açıklanmada temel etken olmadığını ancak başarısızlığın en baskın etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul terkinin yönelik olarak bireysel ve kurumsal perspektif sunan Rumberger ve Lim (2008), öğrencinin davranış, tutum, eğitimsel performans ve benliğini bireysel, okul terk etkenlerini (okul, aile ve toplum) kurumsal perspektif olarak ele almıştır. Bu etkenler zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu araştırmada, okul terkiyle sonuçlanan etkenler bireysel perspektif ve kurumsal perspektif başlıkları altında ele alınmıştır.



Şekil 1.1. Okul Terkine Neden Olan Bireysel ve Kurumsal Perspektif ve Alt Başlıklar

1.4.2. Bireysel Perspektif

Bu perspektif öğrencinin okulu bırakmada değer, davranış ve tutumunun etkisini incelemektedir. Öğrencinin eğitim ve öğretime ilgisi, akademik başarısı, cinsiyeti, ırkı ve göç durumu gibi etkenleri bireysel perspektif kapsamında ele alınmaktadır. Öğrencinin eğitimdeki kalıcılığını akademik başarısına bağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin geçmişteki okul performansı ve akademik başarısının okula olan bağlılığını etkilediği belirtilmektedir. Bu perspektife göre zaman içinde bu etkenlerin değişebileceğini, okul sürecinde akademik başarı, okula bağlılık ve kalıcılıktaki değişim, sosyal ilişkileri ve deneyimleri etkilediği belirtilmektedir (Rumberger, 2001).

1.4.3. Yaş

Okul terkine neden olan durumlardan biri, öğrenci yaşının sınıf yaş düzeyinden büyük olmasıdır. Literatürde yaş etkeni daha çok sınıf tekrarı faktörüyle birlikte ele alınmıştır. Roderick (1994) araştırmasında sınıf tekrarı yapan öğrenciler arasında okul terk riskinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sınıf arkadaşlarından yaşça büyük öğrencilerin, duygusal ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Yaş faktörü sosyal uyumsuzluk, davranış problemleri, akademik başarısızlık ve zayıf okul aidiyeti gibi durumlara neden olmaktadır.

1.4.4. Cinsiyet.

Laird ve diğerleri (2006) A.B.D’de 2002 ve 2003 yıllarındaki okul terk oranlarını inceledikleri araştırmalarında 16-24 yaş aralığındaki erkeklerin kızlara oranla okul terk risklerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Liu ve Zhou (2009) araştırmasında ortaokul ve lise düzeyindeki erkek öğrencilerin kız öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla okul bırakma riski taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda okul terki taşıdıklarını belirten araştırmalardan biri ise Goldschmidt ve Wang’ın (1999) çalışmasıdır. Bu araştırma okul terki durumu cinsiyet açısından değerlendirilerek kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul terk eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akhtar (1996) PakistanKarachi’de yaptığı araştırmada kızların okuldan ayrılma olasılıklarının erkeklerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyetin okul terkine etkisini inceleyen, kız ve erkek öğrencilerin oranlarının farklı olduğunu ve değişkenlik gösterdiğini savunan araştırmaların dışında cinsiyetin okul

terkine etkisi olmadığını savunan araştırmalardan biri ise Brandt'in (1992) araştırmasıdır. Bu araştırmaya göre cinsiyetin okul terki üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirtilmektedir. Cinsiyete göre okul terk nedenleri incelendiğinde, ailelerin kız çocuklarını okutmak istememesi, okulların uzaklığı nedeniyle okula gönderilmemesi, özellikle erkek çocukların aileye ekonomik katkı sunmasının beklenmesidini veya kültürel kısıtlamalar gibi nedenlerden dolayı okul terk durumunun ortaya çıktığı belirtilmektedir (Karacabey, 2016; Yüksel, 2019).

Türkiye'de yapılan cinsiyete dayalı okul terki araştırmalara bakıldığında ise daha çok kız çocuklarının okul terk nedenlerinin incelendiğini görmekteyiz. Küçüker (2018) kırsal kesimde kız çocuklarının örgün ortaöğretimi terk etme nedenlerini incelediği araştırmasında çalışma grubundaki kız çocuklarının okul terk nedenleri olarak güvensizlik, muhafazakârlık, yoksulluk ve başarısızlık sonucuna ulaşmıştır. Teyfur (2023) ise kız öğrencilerin okul terk nedenlerini inceleyen araştırmalarında okul terk nedenlerini sosyokültürel faktörler, geleneksel aile yapısı, ailenin okul algısı ailenin gelir durumu, açıköğretim olanağının olması ve tecrübesiz öğretmen davranışları olarak belirlemişlerdir.

Çolak ve İşeri'nin (2022) çalışmasında kadınların okulu terk etme nedenlerinin eğitim sistemi (karma ve taşınmalı sistem), ailesel faktörler (kardeşlerin bakımı, aileye ekonomik katkı), bireysel faktörler (ders çalışmama, erken evlilik) ve sosyokültürel faktörler (ayıplanma veya kınama, kız çocuklarına değer verilmemesi) olarak dört başlık altında sunulmuştur. Almış ve Karakütük (2021) ise araştırmalarında toplumsal cinsiyet algısını, yerleşim yerleri açısından ele alarak kırsalda yaşayan kız ve erkeklerin kentlerdeki akranlarıyla karşılaştırıldığında daha olumsuz olarak etkilendiklerini belirtmiştir. Ortaöğretim çağındaki bireylerin kır ve kent yerleşimi açısından değerlendirildiğinde okul dışı kalma olasılıkları arasında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle kentte yaşayan çocuklara kıyasla kırdaki çocukların daha fazla okul dışında kaldıkları saptanmıştır.

Türkiye'de AÇEV'in (2006) yapmış olduğu araştırmada, 1997-1998 yılında birinci sınıfta okuyan toplam öğrenci sayısı 1.360.720 iken bu öğrencilerin mezun oldukları 2004-2005 yılındasekizinci sınıf toplam öğrenci sayısı 1.159.509'dur. Öğrenci kaybı toplamda yüzde 14.78 erkek öğrencilerde yüzde 12.77, kız öğrencilerde ise yüzde 17.12'dir. 1998-1999 yılında birinci sınıftaki toplam öğrenci sayısı ise 1.351.332 'dir. Bunların 721.447'si erkek, 635.185'i kız öğrencidir. 2005-2006 yılında sekizinci sınıfta

okuyan öğrenci sayısı ise 1.144.005'dir. Bunların 619.004'ü erkek, 524.941'i kız öğrencidir. Buna göre öğrenci kaybı yüzde 18.1, erkek öğrencilerde yüzde 16.54, kız öğrencilerde ise yüzde 21'dir (AÇEV,2006, Akt. Ergün, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye'de birçok etmen nedeniyle kız çocukları okullarını bırakmak zorunda kaldıkları görülmektedir.

1.4.5. Akademik Başarı

Okul terk riskini arttıran etkenlerden biri ise düşük akademik başarıdır. Öğrencinin akademik başarısının düşük olması okul terkini etkileyen önemli faktörlerden birisidir ve birçok araştırmada incelenmiştir. Düşük akademik başarı öğrencinin öz saygısını zedelemektedir. Öğrencinin motivasyon düzeyi sınıfiçi etkinliklere katılımı ve derslere karşı ilgisini ve akademik başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla düşük motivasyon düzeyi akademik başarısızlığa neden olarak okul terk eğilimini arttırmaktadır. Finn (1989) "Okuldan Çekilme" adlı çalışmada okul başarısızlığını, öğrencinin okulu reddetmesi veya okul tarafından reddedilmesiyle sonuçlanabilecek bir döngünün başlangıç noktası olduğunu belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışmada öğrencinin bir eğitim sezonu sonunda yaşadığı akademik başarısızlığın hayal kırıklığı ve isteksizlik yaratabileceğini, birkaç sezon yaşanan düşük performansın ise öğrencinin okuldan kopmasına ve okulu terk etmesine neden olabileceğini belirtmektedir.

Valverde (1987) İspanyol lise terkleri ve lise mezunlarının karşılaştırıldığı araştırmasında okul notlarının iki grup arasında önemli bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda okul terkine neden olan önemli faktörlerden birisinin akademik faktörler olduğu görülmektedir. Allensworthve Easton (2007) çalışmalarında öğrencilerin yıl sonu akademik ortalamalarının, devam-devamsızlık durumlarının ve başarısız ders sayılarının okul terkinde önemli etkenler olduğunu vurgulamaktadır.

1.4.6. Irk ve Etnik Yapı Faktörü

Okul terkini ırksal ve etnik açıdan açıklayan iki yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşımda okul terkini farklı etnik grupların sosyoekonomik durumuna bağlarken, ikinci yaklaşımda ise sosyokültürel faktörlerin etkisi savunulmaktadır (Bridgeland vd., 2009; Rumberger,2001). Avrupa komisyonu (2014) raporunda yabancı uyruklu öğrencilerin okulu bırakma riskinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretime erişimde veya katılımda birtakım sorunlarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Raporda bu sorunların dil, kültürel engeller,

sosyoekonomik ayrımcılık, öğrenme desteğine sınırlı erişim gibi nedenlerden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca etno-kültürel azınlık grupları açısından incelendiğinde Roman ve gezgin toplulukların eğitime katılımında dezavantajlı olduklarından, okul terk risklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka araştırmada (Lofstorm, 2007) A.B.D’de azınlıkların okul terk oranlarının yüksekliğinin nedenleri incelenmiştir. Buna göre göçle gelen öğrencilerin uyum zorlukları yaşadıkları görülmüştür. Azınlıkların ekonomik olarak dezavantajlı olmaları ve iletişim yetersizliği yaşamaları uyum sorununa neden olduğu görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin okul terk riskine ve öğrenci kazanımına, eğitime erişim güçlükleri, sosyoekonomik ayrıştırma ve eğitim dilinde becerilerin eksikliği gibi nedenlerin etkisi bulunmaktadır (Avrupa Komisyonu,2013b). Luciak (2004) çalışmasında eğitim yaklaşımlarının ve öğretim yöntemlerinin göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı ve bazı eğitim kurumlarındaki etnik ayrımcılığın, öğrencilerin okuldaki başarılarını etkileyebileceğini belirtmektedir.

Türkiye’de okul terkinde etnik kökene dayalı herhangi bir çalışma bulunmamasına karşın, araştırmaların okul terki nedenleri arasında kurumsal faktörlerden biri olan ırksal ve etnik yapıyla ilgili bölümlerinde yer bulmaktadır. Şimşek (2011) çalışmasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde lise öğrencilerinin okul bırakma riskine etki eden faktörlerden biri olarak etnik farklılık olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya göre okul dışında kullandıkları yaygın dil dikkate alındığında Arap kökenli öğrencilerin %27.7oranı ile okul bırakma eğiliminin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada kürt kökenli öğrencilerde bu oran %25.13 iken, okul dışında Türkçe konuşan öğrencilerde ise %15.11 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlara göre resmi dil Türkçe dışında (Arapça ve Kürtçe) günlük hayatta başka bir dil kullanan lise öğrencilerinin okul bırakma eğilimleri daha yüksektir.

1.4.7. Kurumsal Perspektif

Okul terkiyle sonuçlanan probleme neden olan etkenleri aile, okul ve çevre olarak ele alan kuramsal çerçevedir.

1.4.7.1. Aileden Kaynaklanan Faktörler

Araştırmalara göre okul terkinde aile faktörü; ailenin gelir durumu, ebevyinlerin eğitim düzeyi, ekonomik sorunlar, anne babanın sağ olmaması, ebeveyinlerin boşanmış

olması, ailelerin ilgisizliği, kardeş sayısı, taşınma veya göç, ihmal ve istismar gibi nedenleri kapsamaktadır (Arslan, 2021; Bayhan ve Dalgıç, 2012; Çakır ve Çolak, 2029; Ergün, 2014; Yorğün, 2014).

1.4.7.1.1. Ekonomik Gelir ve Aile Eğitim Düzeyi

Ailenin ekonomik geliri, bireylerin eğitim sürecini farklı şekillerde etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencinin eğitim sistemine katılımı veya eğitim sistemi içindeki başarısı ailenin ekonomik geliriyle ilintili olduğu belirtilmektedir. Araştırmaların bir bölümünde ise ailenin düşük ekonomik gelire sahip olmasını doğrudan okul terkiyle ilişkilendirilmiştir. Barr ve Parrett (1997) ekonomik geliri yetersiz olan ailelerden gelen öğrencilerin okul terk riskini orta gelirli ailelerin çocuklarının 2,4 katı, üst gelirli ailelerin çocuklarından ise 1,5 kat daha fazla olduğunu saptamıştır. A.B.D, İngiltere ve Avusturalya 'da yapılan çalışmalar incelendiğinde okul terkinin nedenlerinden biri öğrencinin para kazanarak ailesini ekonomik olarak destekleme ihtiyacı yaygın olarak görülmektedir (Bridgeland vd.,2000; Lamb vd., 2004).

Öte yandan eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocukları da okul terki etkileyen nedenler arasında gösterilmiştir. Ailenin eğitime yeteri kadar ilgi ve değer göstermemesi öğrencinin okul terk riskini arttırdığı belirtilmiştir (Bertrand, 1962; Dunn vd., 2004). Ailenin eğitim düzeyi, öğrenciyi okula devam etmesinde etkili olan motivasyonu sağlama açısından önemli olduğu görülmektedir. Hanushek (1995) ise yapmış olduğu araştırmada okul terkinin ilk üçte görülen etkenlerden birinin ailevi nedenler olduğunu belirtmektedir. Düşük ekonomik gelir, ebeveynlerin düşük eğitilmiş olması ve tek ebeveynli aileler bu nedenler arasında sıralanmaktadır.

Türkiye'de ise Özdemir ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırma sonucunda okulu terk eden öğrencilerin yaklaşık olarak % 11'i çalışmak ve aileye ekonomik fayda sağlamak için okulu bıraktıkları görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucuna göre okula devam ederken çalışmak zorunda olan öğrenci oranı yaklaşık olarak %27'dir. Erkek öğrencilerin ailenin ekonomik gelirinin yetersiz olması nedeniyle okul terk riskinin arttığı belirtilirken, kız öğrencilerinin ise çalışan anneye destek olmak veya ailedeki diğer çocukların bakımına yardımcı olmak gibi nedenler belirtilmiştir. Araştırmada okula devam eden öğrencilerin %90' ı ailelerin okul durumlarını yakından takip etmelerine karşın okulu bırakan öğrencilerin büyük bir oranı ailelerinin bu konuda ilgisiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum aile ilgisinin okul terki veya okul devam konusunda önemli

bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmada okulu terk eden öğrencilerin %77'sinin ailedeki birey sayısı altı ya da daha fazla iken, okula devam eden öğrencilerin %46'sının ailedeki birey sayısının altıdan fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda okulu terk eden öğrencilerin kalabalık ailelerden geldiği görülmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin %13,8'i göç nedeniyle okulu bırakırken, %12,3'ü ise yaşları büyüdüğü için okulu bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Almış ve Karakütük (2021) araştırmalarında anne ve babanın eğitim düzeyinin okul dışında kalmayı yordamada etkili bir değişken olduğunu belirterek, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığının azaldığını saptamışlardır. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin eğitim düzeyi düşük ebeveynlere kıyasla çocukların okul durumlarını, akademik çalışmalarını ve gelişimlerini yakından takip etme, denetleme ve destekleme imkânlarının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bu durum eğitimsiz ebeveynler için bir dezavantaj olduğu ve çocuklarının okul terk riskinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.4.7.1.2. Tek Ebeveyne Sahip Olma (Boşanma-Ölüm)

Günümüzde boşanma sayısının artması sonucunda tek ebeveynli aile sayısında artış görülmektedir. Boşanma veya ölüm sonucu tek ebeveynle yaşayan çocuklar daha az destek ve yardım alabilmektedirler (Astoneve McLanahan, 1999; Janosz, 1997). Okul terki ve tek ebeveynle yaşamak arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Tek ebeveynli ve üvey ebeveynli ailedeki çocuğun okulu bırakma riskinin daha olası olduğu belirtilmektedir (Rumberger, 2001). Ayrıca Dechamps (1992) incelemiş olduğu 32 çalışmanın 12'sinde ebeveynlerin boşanma-ölüm değişkeni önemli bir etken olarak ele alındığını belirterek bu 12 çalışmanın 9'unda okul terki ve tek ebeveyn ilişkisinin güçlü bir etken olduğunu saptamıştır.

1.4.7.1.3. Kardeş Sayısı

Ailenin ekonomik geliri ile ilintili olarak ailenin kalabalık olması, aile bireylerinin her birine düşen gelirin azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca aile bireylerinin sayısı, ebeveynlerin çocuğa ilgi ve dikkat gösterme noktasında önem taşımaktadır. Dolayısıyla araştırmalar incelendiğinde öğrencinin okulu bırakmasında dolaylıda olsa kardeş sayısının bir risk olduğunu görmekteyiz. Barro ve Kolstad'ın (1987) araştırmasında kardeş sayısının okul terkiyle ilişkili bir değişken olduğunu ve kardeş sayısı arttıkça okulu bırakma olasılığının arttığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada kalabalık ailenin büyük

ölçüde alt SES tabakasında yaygın olduğu belirtilmektedir. Alexander ve diğerleri (1997) ise yapmış oldukları araştırma sonucunda kardeş sayısı arttıkça okul terk riskinin arttığını ortaya koymuştur. Lewis (1992) araştırmasında, okulu terk eden 77 öğrenciyle yaptığı görüşme sonucunda aile etkenleri arasında özellikle kardeş sayısının, okul terk kararlarında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir (Akt. Yorğun, 2014).

Almış ve Karakütük (2021) araştırma sonuçlarında hanehalkı büyüklüğü arttıkça okul dışında kalma olasılığının da arttığını tespit etmişlerdir. Hanehalkı büyüklüğünün arttıkça çocukların ders çalışmak için gereken sessiz ve uygun ortamın oluşma ihtimalinin azaldığını vurgulamaktadır. Ayrıca ailedeki birey sayısının tüketim harcamalarını etkilediğini, yoksul ailelerde öncelikle eğitim harcamalarını azaltmaya yönelik tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında kardeş sayısının fazlalığı gerek ailenin ilgi gösterme, gerekse maddi ihtiyaçları karşılama noktasında yetersizliğe neden olabileceği görülmektedir.

1.4.7.1.4. Taşınma ve Okul Değişikliği

Ailenin ikametini değiştirmesi okul değişikliğini beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin yeni adresine yakın bir okulda eğitimine devam etmesi bir takım uyum sorunlarına yol açtığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı uyum sorunu okul terk riskini arttırmaktadır. Yapılan araştırmalara göre okul terk riskinin okul değiştiren öğrencilerde yüksek olduğu belirtilmektedir. Jordan (1996) araştırmasında öğrencilerin okul terk nedenleri arasında ikamet hareketliliğinden kaynaklı etkenlerin olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin adres değişikliğinden dolayı okul değiştirmeleri, yeni okul ve çevreye uyum sağlamada sorunlara neden olarak, okul terk riskini arttırmaktadır.

1.4.7.2. Okuldan Kaynaklanan Faktörler

Okul terkini etkileyen faktörler birçok araştırmanın konusu olmasına karşın, okul faktörüyle ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürde okul terk etmenleri arasında olan okul faktörü incelendiğinde okul iklimi kavramı ön plana çıkmaktadır. Kaplan ve Geoffray (1990) okul iklimini okulun niteliği ve okulu oluşturan tüm öğelere karşı algıların bütünü olarak ifade etmiştir. Okul iklimi tanımlarına bakıldığında, okulun kendine özgü özellikleri ve okulun kimliğinin okul iklimini ifade ettiği görülmektedir. Olumlu bir iklime sahip okulların hem fiziksel hem sosyal hem de psikolojik açılardan okuldaki tüm öğeleri olumlu etkilemesi ve aksi durumda okulun tüm öğelerin bundan olumsuz etkilenmesi olası bir durumdur (Zorbaz vd., 2020).

Özdemir ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmada, güvenli bir okul ikliminin ve destekleyici öğretmen davranışlarının, öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada derslik sayılarının yetersiz olması, öğretmen yükünün artmasıyla öğretmen-öğrenci etkileşiminin kısıtlı olmasına neden olduğu belirtilmiştir. Altun, Yüksel ve Günal (2022) ise çalışmalarında okulun kaynaklarının, yapısal özelliklerinin ve uygulamalarının okul terkiyle doğrudan ilişkili olduğunu, fiziki olanakların, öğretmen sayısının yeterliliği ve öğrenci profilinin okul terk riskini azalttığını ifade etmişlerdir.

Ballı ve Kartal (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları, akademik başarısızlık ve rehberlik servisiyle yeterli iletişimin olmaması ve rehberlik servisi tarafından yeterli desteğin sunulmaması okul kaynaklı nedenler arasında belirtmektedirler. Avşar ve Arslantaş (2024) okul bırakmaya yönelik riskli görünen davranışlara sahip çocukların tespit edilebileceğini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul faktörünü içeren alt nedenlerin etkileşim içinde olduğunu görmekteyiz. Okul terk riski taşımaya neden olan okul faktörü dâhilindeki herhangi bir sorunun çözümlenmesinde önem taşıyan unsurun kendisinde okul terk nedeni olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla okul faktörü başlığı altındaki nedenler birbirini etkileyen nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin okul terkenden önce devam ettikleri okullara odaklanan çalışmalardan biri Lee ve Burkham (2003)'ün çalışmasıdır. Üç esas unsurla temellendirdikleri lise örgütlenmesini yapı (okul büyüklüğü), akademik örgütlenme (müfredat) ve sosyal örgütlenme (öğretmen-öğrenci ilişkisi) başlıkları altında değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada okul terki etmenlerinden birisi olan okul faktörü okulun büyüklüğü, öğretim programı ve öğretmen-öğrenci ilişkisi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

1.4.7.2.1. Okulun Büyüklüğü

Okulun büyüklüğü ve öğrenci sayısının fazla olması okul terkiyle doğrusal bir ilişki olmamasına rağmen, okul kayıtları arttıkça okul bırakma oranının yükseldiği gözlemlenmiştir. Okulun büyük ya da küçük olması öğrencilerin okul bırakmasında etkili olduğu görülmektedir. (Beekhoven ve Dekkers, 2005). Bazı öğrencilerin okuldan uzaklaşma nedenlerinden biri olarak okulun büyük olması nedeniyle, okulda kontrol mekanizmalarının sağlanabilmesi amacıyla uygulanan sıkı disiplin olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğrenci sayısının fazla olması okuldan ayrılma riski olan öğrencilerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin okulu bırakmasının daha kolay gerçekleşmesine neden olmaktadır. Okulun büyük olması öğrencilerin okul faaliyetlerine katılımını zorlaştırırken, bununla birlikte ilgi yetersizliği başarı potansiyeli yüksek olan öğrencilerde dahi okul bırakma riskine neden olduğunu belirtilmektedir (Gump, 1964; Akt. McNeal, 1997).

Okulda rehberlik hizmetinin verilmesi öğrencilerin sorunlarını tespit ve giderme noktasında büyük önem taşımaktadır. Okulu bırakma eğilimi olan öğrencilerin okul rehberlik hizmeti aracılığıyla bu riskin fark edilerek ortadan kaldırılması mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla okullarda rehberlik hizmetlerinin bulunması bu kayıpların önlenmesi bakımından gereklidir. Rehberlik hizmetinden yararlanan okullarda okul terkinin daha az sayıda gerçekleşmektedir. Okulu bırakma kararının belirsizlik sonucunda ortaya çıkmış olması değerlendirildiğinde ise okulu bırakma riski ve eğilimi olan öğrencilere yönelik rehberlik uygulamalarının olmaması, okul bırakma sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir (Fine 1991; Akt. McNeal, 1997). Ballı ve Kartal'ın (2020) çalışmalarında tüm kademelerde özel rehberlik faaliyetlerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ergün (2014) çalışmasında bir okulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasının öğretmenin öğrenciye gösterdiği ilginin yetersiz olabileceğini ve bu durumun öğrencinin sorununu zamanında fark edilerek çözüm bulunmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenci sorununun ortadan kaldırılamaması öğrencinin okuldan ayrılma riskini arttırdığını ifade etmektedir.

1.4.7.2.2.Öğretim Programı

Lee ve Burkham (2003) araştırmasında okul terk riskini etkileyen nedenlerden biri olan okul faktörüne ele alarak lise öğretim programının yapısının öğrenci okuldan mezun olana kadar öğrenciyi okulda tutmayla ilintili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmanın sonucunda akademik derslerin ağırlıklı olduğu okullarda öğrencilerin okulu bırakma risklerinin daha az olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre kısıtlı akademik müfredat, öğrencileri okulda tutma ve okul terkinden koruma konusunda faydaları görülmüştür.

Taylı (2008) araştırmasında öğrencilere uygun alternatif eğitsel koşullar sunulması, etkili izleme ve değerlendirme çalışmaları ile birlikte uygun programlara yönlendirilmelerinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Şahin ve arkadaşları (2016)

araştırmalarında yoğun ders yükü, derslerin zorluğu, sosyal etkinliklerin olmayışı ve arkadaşlık ilişkilerinde alay etme davranışlarını okul terk nedenleri arasında göstermektedirler. zdemir ve diğerleri (2010) akademik programlardan memnuniyet, okul aidiyet duygusunu olumlu olarak etkilediği vurgulanmıştır. nver (2022) yaptığı meta sentez araştırma sonucunda, okul faktörü kapsamında akademik başarının yetersizliği düşük motivasyona neden olarak okul terk sürecini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca araştırmada aşırı ders yükü ve ğretim programlarının içerik yetersizliği öğrenme güçlüğüne neden olarak akademik katılımı olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Okullardaki sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinliklerin yetersizliği öğrencilerin sosyal motivasyonunu olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Okullardaki etkinlik sayısının azlığı veya katılımın azlığı ile okul bırakma arasında anlamlı bir ilişki kabul edilmektedir. Program dışı etkinliklere yer verilmesi okul terk riski bulunan öğrenciler açısından fark oluşturabileceği görülmektedir. Okul terki riski taşıyan öğrencilerin okul terk oranının, ders dışı etkinliklere katılmış olan öğrencilerde katılmamış olanlara oranla daha düşük olduğu görülmüştür (Mahony ve Vaims,1997). akır ve olak (2019) alışmalarının sonucunda okul terk faktörleri arasında bulunan okul faktörüyle ilgili olarak okullarda öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir ğretim programının oluşturulması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Ballı ve Kartal (2020) sistematik analiz olan araştırmalarında okul terkinin önlemede, öğrencilerin akademik başarılarını arttırıcı etkinliklerin düzenlenmesinin önerildiğini belirtmektedirler. Ayrıca şimşek (2011) lise ğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenlerini incelediği araştırmasında okuldaki sosyal etkinliklere katılım oranının okul bırakma eğilimini azalttığını belirterek, sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okulu bırakma eğiliminin %13,0 iken sosyal etkinliklere katılmayanlarda bu oranın iki katından daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Finn (1989) alışmasında öğrencinin okul ve sınıf faaliyetlerine katılmaması veya okulla özdeşleşme durumu geliştirmemesinin önemli ve zararlı sonuçlara neden olabileceğini vurgulamaktadır. Okuldaki faaliyetlere katılımın okuldaki yabancılaşmayı ve okuldan ayrılma riskini azalttığı savunulmuştur (McNeal, 1995).

1.4.7.2.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğrencilerin okula aidiyet duymasındaki en temel etkenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmen öğrenciye bilgi kazandırmak dışında, ebeveynlerinden sonramodel olarak kabul ettikleri bireydir. Öğretmen, öğrencilerine dersin kazanımlarını edinmesini sağlarken, öğrencilere hem etkili bir lider hem de model olmaktadır (Karabağ-Köse, 2018). Öğrencilerin hayatı ve tercihleri üzerinde büyük etkisi olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevler öğretimle birlikte, öğrencilerin eğitime yönelik beklentilerini karşılama, ihtiyaç ve gereken motivasyonu sağlamaktır.

Bowen ve Brewster (2004) araştırmalarında okul katılımı üzerinde öğretmenlerden alınan sosyal desteğin okul katılımının duygusal ve davranışsal yönlerinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Aynı araştırmada öğretmenlerin ebeveyn desteğinin etkisinin ötesinde, okul katılımı üzerinde önemli bir etki olduğu görülmektedir. Öğretmen desteğinin öğrenciye saygı duyması, dinlemesi ve cesaretlendirmesi olarak tanımlanırken akademik başarıya etkisi vurgulanmaktadır. Farklı etnik gruplardan gelen öğrenciler için aile ve öğretmen faktörünün, özellikle sorunlu öğrenciler açısından arkadaş çevresinden daha büyük bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırma hem erkek hem de kız öğrencilerde öğretmen desteğinin fayda sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ve ailenin etkisinin, özellikle sorunlu öğrenciler üzerinde arkadaş çevresinden daha önemli ve etkili olduğu belirtilmiştir (Ergün,2014). Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okula devam ettiği süre içinde, öğretmen ve idareci iletişiminin olmaması veya yetersiz olması öğrencinin akademik başarısı ve okula devam etme kararını olumsuz olarak etkilemektedir. Aynı araştırmada öğretmen ve öğrenci ilişkisini inceleyen çalışmaların, öğretmenleriyle ilgili olumlu algıya sahip öğrencilerin okul terk oranlarının düşük olduğunu belirtmektedir. (Carbonaro ve Gamoran, 2002; Catteral, 1998; Croninger ve Lee, 2001; Koedel, 2008; Rumberger ve Thomas, 2000).

Öğrencilerin okula bağlılığı açısından öğretmenin sınıf içindeki olumlu tutum ve davranışlarının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmen yakınlığı, tutumları ve davranışlarının öğrencinin akademik başarısıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Özdaş, 2022). Öğretmenin öğrencilerle iletişim yetersizliği veya otoriter tavrı, öğrencinin düzeyinin üzerinde performans beklentisi gibi nedenler devamsızlık veya istenmeyen

davranışlara neden olabilmektedir (Altınkurt,2008). Bir başka araştırmada ise öğretmen desteği ve anti-sosyal davranışlar etkileşiminin okul terk etme riski üzerinde anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düşük ya da orta düzeyde olduğunda, anti sosyal davranışlarının okul terk etme riskini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Özer vd., 2011). Söz konusu araştırmalar ve çalışmalara bakıldığında öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci tutum ve davranışlarına, akademik başarısına ve okul aidiyet duygusuna etkisi olduğu görülmektedir.

1.4.7.3. Sosyal Çevre ve Akran Grubu Kaynaklı Faktörler

Öğrenciler benzer ilgi alanlarına sahip akran gruplarına dâhilolarak kendi değer ve tutumlarına paralel referans çevresi oluştururlar. Bu sosyal çevre bireyin davranışlarını, inançlarını ve kararlarını etkileyebilir. Akran grubu içindeki ilişkilerin ergenin psikolojik gelişim ve akademik başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla problemlili akran ilişkileri gelişimsel sorunlara, zayıf akademik başarıya ve okul terkine neden olabilmektedir.

Okul terki ve akran ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğrencinin dâhil olduğu akran grubu sosyal ve akademik davranışlarını ve okula karşı tutumlarını etkileyebilmektedirler (Reamer ve Smink, 2005; Stanton-Salazar, 1997). Özdemir ve diğerleri (2010) yaptığı araştırmada okula devam eden öğrencilerin %52 ‘sinin okul çağında ancak okula gitmeyen en az bir arkadaşının olduğu belirtilmektedir. Yorğun (2014) çalışmasının sonucunda öğrencilerin okul terki veya okula devam kararında, akran etkisinin önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Akran gruplarının okul içinde veya okul dışında mevcut olabileceğini ve okul dışındaki akran gruplarının daha fazla risk barındırabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencinin okul terk eden bireylerin olduğu bir akran grubunda yer alması ve olumsuz etkilere karşı durabilmesinin güç bir durum olduğu belirtilmektedir. Ballı ve Kartal (2020) okul terkinin sistemik bir analizi olan çalışmalarında ise çevre kaynaklı nedenlerden en önemlisinin arkadaş etkisi olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte çevre kaynaklı okul terk nedenleri arasında kız-erkek arkadaşlığının duygusal boyutta olması ve dışlanma da aynı araştırmada belirtilmiştir.

Araştırmalarda akran grubundan reddedilen veya dışlanan öğrencilerde, devamsızlık ve düşük başarı görüldüğü ortaya konmuştur (French ve Kondrad, 2001). Okuldaki diğer öğrenciler tarafından rahatsız veya tehdit edilen öğrencilerin de okula

karşı ilgilerinin azalarak, devamsızlıklarının arttığı görülmektedir (Ward, 1995). Okul terki kararında çevre etkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında, akran grubu veya arkadaşları tarafından dışlanan öğrencilerde okul terki riskinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okul terk riski bulunan öğrencilerin, diğer risk grubundaki öğrencilerle bağ kurması okul terk riskinin yükselmesine neden olmaktadır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Türkiye’ de yapılan okul terki ile ilgi araştırmaların büyük bir bölümü okul terk nedenleri farklı disiplinlerin bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bu çalışmalar eğitimin farklı kademeleri çerçevesinde çalışılarak ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü eğitim özelinde incelendiği görülmektedir (Güngör, 2019). Yerlialanyazın incelendiğinde okul terki ile ilgili araştırmalar daha çok ilköğretim düzeyinde yapılmışken lise düzeyinde yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Bayhan ve Dalgıç, 2012).

Şimşek (2011) ‘‘Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri’’ adlı çalışmasında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin okul bırakma eğilimlerinde, bireysel özellikleri, okul ve aile etkenlerinin etkisini incelemiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki 8 ilde yapılan çalışma, 54 lisede 1106 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel-ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara Güneydoğuda lise öğrencilerinin %17’sinin geçmişte veya şimdi okul bırakma eğiliminde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilere oranla erkek öğrencilerde okul bırakma eğilimi daha yüksek olmakla birlikte okul bırakma eğiliminin en çok lise 3.sınıfta mevcut olduğu görülmektedir. Çocuk sayısı fazla olan aileler ve az çocuklu ailelerden gelen lise öğrencilerinin okul bırakma eğilimleri kıyaslandığında oran, çok çocuklu ailelerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Güneydoğu illerinde yapılan bu araştırmaya göre okul bırakma eğiliminin %20,9 ile Diyarbakır olduğu saptanmıştır.

Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından hazırlanan ‘‘Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki’’ adlı çalışmalarında liseyi terk eden öğrencilerin algılarına göre okul terki nedenleri nitel yöntemle incelenmiştir. Araştırma Kocaeli ilinde bulunan 4 ilçede, liseyi terk etmiş 25 öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların deneyimleriyle araştırma sonuçlarına göre lise kademesinde okul terk nedenleri akademik başarısızlık, okula karşı ilgisizlik, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık sorunları

olarak sıralanmaktadır. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin devamsızlık ve okul terkinde, aile, arkadaş ve öğretmen-yönetici etkenleri de vurgulanmaktadır.

Tamer (2013) tarafından, Ankara il merkezinde 12 genel lisenin okula devam eden 165 ve okulu bırakan 300 öğrencinin ankete katılımıyla çalışma yapılmıştır. Ayrıca okula devam eden 8 öğrenci ve okulu terk eden 8 gençle görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları aileye ilişkin ve okula ilişkin olmak üzere iki grupta değerlendirilebilir. Aileye ilişkin olarak okulu bırakan öğrencilerin çoğunluğunun anne ve babasının hayatta olması, anne ve babanın eğitim durumunun düşük olması, aile ve çevresinde okul terk eden bireylerin bulunması ve boşanmış ailelerin sayısının oldukça yüksek olması sonucuna ulaşılmıştır. Okulu terk eden öğrenci oranı ise %35 olarak görülmektedir. Okula ilişkin sonuçlarda ise akademik başarısızlık ve devamsızlık, öğretmen ve idare algısının olumsuz olması görülmektedir. Ayrıca araştırmanın en önemli sonucu ise okul terk eden öğrencilerin büyük ölçüde düşük gelire sahip ailelerden geldiği belirtilmektedir.

Ergün (2014) tarafından hazırlanan ‘‘Ergenlerde Okul Dışına İtilme: Nusaybin Örneği’’ adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim sonrasında ortaöğretime devam etmeyen ergenlerin okul terkiyle sonuçlanan süreçle yönelik deneyimleri, duygu ve düşünceleri yordanarak kapsamlı bir açıklamaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma Mardin’in Nusaybin ilçesinde okulu terk eden ergenler ve öğretmenlerden oluşan 24 kişilik bir grupta yürütülmüştür. Araştırmada okul terk nedenlerini ortaya çıkarmak için nitel yöntem kullanılarak gömülü teori oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda aile ve okul yaşantısındaki olumsuz deneyimleri, sosyal bağlamda okula devam etmeyi zorlaştırdığı ve engellediği görülmüştür. Okulu bırakmanın bir tercih olmadığı, yaşantıların ve şartların okul terkinde neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatar (2016) ‘‘Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Okul Terk Nedenlerinin Sosyolojik İncelenmesi’’ adlı yüksek lisans tez çalışmasında lise öğrencilerinin okul terk nedenleri sosyolojik açıdan ele alınmıştır. Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde yapılan çalışmada nitel yöntem ve tekil-olay inceleme deseni kullanılmıştır. Araştırma öğrenci, aile ve eğitimcilerden oluşan 36 katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma okul terkinin okul, aile ve toplumsal çevre olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Ailenin göç ile gelmesi, eğitim durumu, çocuğun cinsiyetine göre ailenin yaklaşımı, bölgenin sanayi ve iş olanakları, arkadaş çevresi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okuldaki rehberlik servisinden faydalanma ve okul türü bu üç boyut altında değerlendirilerek okul terkiyle ilişkisi olduğu görülmüştür.

Yüner ve Özdemir (2017) tarafından hazırlanan ‘‘Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi’’ adlı çalışmasında Ankara’da 2015-2016 yılında öğrenimine devam eden 641 lise öğrencisinin metaforik okul algısı ile okul terk eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okulu orta düzeyde baskı yeri, koruma ve geliştirme yeri ve yuva olarak algıladıkları, okul terk eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca metaforik okul algısının, okul terk eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Güngör (2019) ‘‘Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Terkinin Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Bütüncül Bir Program Önerisi’’ adlı doktora tezi çalışmasında mesleki ve teknik liselerde dokuzuncu sınıf düzeyinde gerçekleşen okul terkleri ve nedenleri ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada okul terkinin önlemeye yönelik program geliştirilerek soruna çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Mersin il merkezinde iki meslek lisesi seçilerek yapılan çalışmada, kontrol grubunda 46, deney grubunda 71 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul terkinin önlemeye yönelik geliştirilen programın başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularında, okul terk nedenlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenci tarafından farklı nedenlere dayandırıldığından bireysel, okul kaynaklı, aile ve ekonomik koşullar kaynaklı ve sosyal çevre kaynaklı nedenlerin her birine ilişkin derinlemesine araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Almış ve Karakütük (2021) ‘‘Türkiye’de Ortaöğretim Çağ Nüfusunun Okul Dışında Kalmasını Etkileyen Bireysel ve Sosyoekonomik Değişkenler’’ adlı çalışmalarında cinsiyete göre sosyo ekonomik değişkenlerin (yerleşim bölgesi, sağlık güvencesi, engelli olma durumu, ailenin eğitim düzeyi, hane halkı büyüklüğü ve kişi başı yıllık gelir) okul terkine ilişkin etkisini incelediği çalışmasında anlamlı yordayıcılar olduğu, bireyin engel durumunun yordayıcı etkisinin yükseldiğini, diğer değişkenlerin anlamlı olduğunu ancak yıllar içinde etkisinin azaldığını belirtmektedir.

Avşar ve Arslantaş (2024) ‘‘Ortaokul Öğrencilerinde Okul Terk Riskinin İncelenmesi’’ adlı çalışmalarında öğrencilerin okul terk riski düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirtmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okul terk riskinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu saptamışlardır. Ayrıca çalışmada başarısızlık algısının mevcut olduğu öğrencilerde okul terk riskinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Rumberger (1983) tarafından yapılan ‘‘Droppingout of High School: TheInfluence of Race, Sexand Family Background’’ adlı çalışmasında okul terk nedenlerini etkileyen cinsiyet, aile geçmişi ve ırk farklılıkları üzerinde durulmaktadır. Bu etkenlerin okul terki üzerindeki etkilerini ortaya çıkarabilmek için çok değişkenli bir model geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda oran, okul bırakma kararında kadınlarda hamilelik veya evlilik için yüksek iken, erkeklerde ise içe gitmek için oranın daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca aile geçmişi okul terk eğilimini baskın bir şekilde etkilediği görülmektedir. Çalışmada ırksal farklılıklar, yetenekler ve istekler de bu kararı etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir.

Christle ve diğerleri (2007) ‘‘School characteristics related to the high school drop out’’ adlı çalışmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanarak Kentucky liselerindeki okul terk oranlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okula bağlı olan ve aidiyet duygusu hisseden öğrencilerde okulu bırakma olasılığının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada okulu bırakan öğrencilerin, mezun olan öğrencilere kıyasla daha az kazanma, cezaevinde kalma veya kamu yardımından faydalanma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Bridgeland ve diğerleri (2006) ‘‘The Silent Epidemic Perspectives of High School Droputs’’ adlı çalışmada öğrencilerin okul terk nedenlerini incelenmiştir. Philedelphia ve Baltimore’ da yaşayan ve farklı etnik kökenlerden gelen katılımcılarla yapılan araştırmada, okul terk nedenleri okulu sevmeme, okul ortamını sıkıcı bulma, akademik glkler, okula motive olamama, ailelerin sosyoekonomik durumunun düşük olması ve öğrencinin ebeveyn olması olarak ifade edilmiştir.

Rumberger, (1995) ‘‘Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Studentsand Schools’’ adlı çalışmasında ortaokul terklerini inceleyerek bireysel ve kurumsal olarak ele almaktadır. Araştırmada bireysel perspektifte okul terk kararını etkileyen aile ve okul deneyimleriyle faktörleri vurgulanırken, sınıf tekrarının en baskın etken olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada bu faktörlerin Beyaz, Siyah ve Hispanik ğrenciler açısından farklı etkilere sahip olduğu ortaya konulmakadır. Kurumsal düzeyde ise okul terk oranlarının okullar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Okullar arası bu farkın nedenleri okulların sosyal yapısı, okulların ve okul ikliminin yapısıyla ilintili olduğu belirtilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, toplanan verilerin analizi ve bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak ortaöğretimi terk eden gençlerin, okul hayatlarını, okul terk süreçlerini, okul terki ile ilgili algılarını ve okul terk nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma yirminci yüzyıl başlarında insan yaşamının karmaşıklığı karşısında, araştırılan probleme dair sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlamaya çalışan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln,1994; Klenke, 2016). Bu yöntem daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir biçimde ele alınmasına yönelik öznel, yorumlayıcı bir süreçtir (Seale, 1999). Araştırma deseni ise olgu bilim (Fenomenolojik) desendir. Olgu bilim insanların belli bir kavramla ilgili duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu olguyu nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma desendir (Rose ve diğerleri, 1995).

Olgu bilimin temel özelliklerini incelediğimizde Cresswell'in (2018) çalışması doğrultusunda şu şekilde özetleyebiliriz; düşüncenin ifade edildiği bir kavrama veya araştırılacak bir olguya vurgu yapılır. Olguyu tüm yönleriyle deneyimlenmiş bir grup bireyle yapılan araştırmadır. Heterojen olan bu grubun sayısı 3-4 ile 10-15 kişi arasında değişebilmekle birlikte araştırmaya göre bu sayıların farklılık gösterdiği görülmektedir. Olgu bilim deseni insan olgusuna odaklanarak tümevarımsal olarak ilerleyen tanımlayıcı

bir desendir. Olgu bilim deseninde araştırmacı duygularını, varsayımlarını ve ön yargılarını paranteze alarak objektif bir biçimde değerlendirme yapması gerekmektedir. Araştırmacı yaptığı görüşmelerde tarafsız olmalıdır. Olgu bilim araştırmaları olguyu (fenomeni) yaşamış veya yaşamakta olan bireylerle gerçekleştirilmelidir. Olgu bilim araştırmalarının veri toplama aşamasında genellikle aynı fenomeni yaşamış bireylerle yapılan derinlemesine görüşmeler içermektedir. Ayrıca bazı araştırmalar ise gözlem, doküman ve şiir gibi veri kaynaklarını da kapsayabilmektedir. Olgu bilim deseni yaşanılan deneyimin ne ve nasıl olduğunu açıklayarak, deneyimlerin özünü ortaya çıkardıktan sonra değerlendirip tartışan, betimleyici bölümle sonuçlanır böylece fenomenolojik çalışmanın ‘‘öz’’üne ulaşılmış olur (Yalçın, 2022).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada ortaöğretimi terk eden gençler belirlenirken kartopu tekniği kullanılmıştır. Kartopu tekniği evren hakkındaki büyüklük ve derinlik gibi bilgilerin eksik olduğu veya evren birimlerine erişmenin zor olduğu durumlar için kullanılmakta olan bir tekniktir (Patton, 2005). Ortaöğretimi terk eden gençlerin yaşamlarını farklı yerleşim yerlerinde ve farklı sosyal çevrelerde sürdürdükleri ve evrene ulaşmak zor olduğundan dolayı bu teknik kullanılmıştır.

Bu araştırmada örgün eğitimden ayrılmayı deneyimleyen gençlerin zincirleme bir şekilde durumu takip edilerek veri toplama gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim desenine uygun olarak katılımcılardan birisinin diğer katılımcılara araştırmaya katılım sağlama önerisi ile örneğin genişletilerek kartopu yöntemi ile seçilme olanağı sunmaktadır (Tekindal ve Uğuz-Arsu, 2020). Araştırmanın alışma grubunu Diyarbakır Bağlar ilçesinde ikamet eden ve Bağlar ilçesindeki farklı ortaöğretim kurumlarında eğitimine devam ederken okulu terk eden 15-20 yaş arası 10 genç ve gençlerin anneleriyle birlikte 15 birey oluşturmuştur. Örgün eğitimden ayrılan katılımcıların 2’si erkek, 8’i kızdır. Çalışma grubunda yer alan ailelerin tamamı ise annedir. Katılımcıların adları gizli tutularak kod isim kullanılmıştır. Örgün eğitimden ayrılan gençleri (K) kodu, gençlerin annelerini ise (A) kodu temsil etmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1 ve Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcı Annelerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Anne	Yaş	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Ailenin Ekonomik Durum
A1	40	Yok	Ev Hanımı	Düşük Gelir
A4	51	Yok	Ev Hanımı	Düşük Gelir
A5	47	Yok	Ev Hanımı	Düşük Gelir
A6	38	İlkokul	Ev hanımı	Düşük Gelir
A7	60	Lise	Emekli	Orta Gelir

Tablo 2.1.'de araştırmaya katılan annelerin demografik özellikleri; yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve ailelerin ekonomik durumu sunulmuştur.

Tablo 2.2. 2019-2024 yılları arasında Ortaöğretimi Terk Eden Katılımcı Gençlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı No	Cinsiyet	Yaş	Kardeş Sayısı	Kaçıncı Çocuk	Yaptığı İş	Okulu Bıraktığı Sınıf	Kardeşlerin Mezuniyet Durumu
K1	K	19	3	2. çocuk	Kuaför	9.Sınıf	Öğrenci
K2	K	18	4	4. çocuk	Çalışmıyor	9.Sınıf	Yok
K3	K	18	3	1. çocuk	Çalışmıyor	12.Sınıf	Öğrenci
K4	K	15	6	5.çocuk	Çalışmıyor	9.Sınıf	Yok
K5	K	17	4	4.çocuk	Çalışmıyor	9.sınıf	Var
K6	K	18	3	1.çocuk	Tekstil	12.sınıf	Öğrenci
K7	E	19	2	2.çocuk	Çalışmıyor	11.sınıf	Var
K8	K	19	6	3.çocuk	Çalışmıyor	9.sınıf	Var
K9	K	20	7	3.çocuk	Temizlik	11.sınıf	Yok
K10	E	17	5	5.çocuk	Çalışmıyor	9.sınıf	Yok

Tablo 2.2.'de araştırmaya katılan gençlerin demografik özellikleri başlığı altında yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sayısı, kaçınıcı olduğu, mesleği, okulu bıraktığı sınıf ve kardeşlerinin mezuniyet durumu verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada ortaöğretimi terk eden gençlerin, düşünceleri, tutum ve deneyimleri görüşme yoluyla, zengin veriler elde etmek ve konuyla ilintili olarak geleceğe dair çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcılara okul terk süreci ve okul deneyimleriyle ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ortaöğretimi terk eden gençlerin anneleriyle görüşme gerçekleştirilerek, problem farklı bakış açılarıyla inceleme olanağı elde edilmiştir (EK- 1).

Araştırma verilerinin geçerliği ve güvenirliği dikkate alınarak, araştırmaya gönüllü katılımcılardan seçilmesi sağlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi konusunda bilgi verilerek gönüllü olarak katılım sağladıklarına dair onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların adlarına çıkmayacağı belirtilerek, soruları samimi yanıtlamaları sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcılardan randevu alınarak, istedikleri yerde gerçekleştirilerek, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcı gençlerden 9'u kendi evlerinde görüşme yapılmasını tercih ederken, 1 katılımcı görüşmeyi bir kafede gerçekleştirmeyi tercih etmiştir. Katılımcı annelerin tümüyle kendi tercihleri doğrultusunda evlerinde görüşülmüştür. Görüşme öncesinde ve sonrasında katılımcı gençler ve anneleriyle görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra yapılan bu görüşmelere ilişkin notlar alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Böylece elde edilen veri analizinin geçerliğinin artmasını sağlamıştır.

Görüşmeler ses kaydı alınarak, gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı alınırken katılımcılara gönüllü olarak çalışmaya katılıp katılmak istemedikleri sorularak onayları tekrar alınmıştır. Alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından dialektler korunarak transkribe edilmiştir. Ayrıca görüşmelerde ses kaydı dışında verilen bilgiler araştırmacı tarafından not edilerek karşılaştırmanın sağlanması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırma doğruluğunu içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının tarafsızlığını koruyarak, gönüllü bir şekilde dinleme, katılımcıların ifadelerini duyma ve yaptıklarını görme ve böylece onları doğru biçimde temsil etmeyi gerektirdiği savunulmaktadır (Stauss ve Corbin, 1998). Bu nedenle katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde alınan ses kayıtları ve tutulan notlar karşılaştırılmanın yapılması amaçlanmıştır.

2.4. Güvenduyabilirlik ve Araştırmacının Rolü

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik ifadelerinden ziyade güvenduyabilirlik (trustworthiness) ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (Guba, 1981; Guba ve Lincoln, 1994). Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden birisi olması nedeniyle araştırma güvenduyabilirlik bağlamı içinde ele alınmıştır. Bu bağlamda nitel araştırmalara yönelik kuramcılarının ortaya koymuş olduğu farklı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütlerden biri ise araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kavramlarıdır (Arastaman vd., 2018). Bu kavramlar nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarını karşılamaktadır.

İnandırıcılık ile gerçeklik ve verilerin uyum seviyesi, güvenebilirlik ile araştırma verilerinin aynı katılımcılarla aynı bağlamda çalışılması ile aynı verilerin elde edilmesi, onaylanabilirlik ile katılımcıların ortaya koydukları veriler ile sonuca ulaşılmasıdır (Arastaman vd.,2018). Bu ölçütlerin niteliğini arttırmak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Örneğin inandırıcılığı arttırma yöntemlerinden bazıları katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurmak, çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmak ve yeterli zamanın ayırarak araştırmacının çalışma grubunun görüşlerini, kültürünü ve dilini anlamasını sağlayacaktır (Başkale, H.,20016). Ayrıca aktarılabilirliği açısından ortamın ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımı niteliğini arttırmaktadır.

Bu araştırmada güvenduyabilirliği arttırmak amacıyla birçok yöntem kullanılmıştır. Bilimsel açıdan kabul gören ve çok yaygın fenomenolojik desenle veri toplanması araştırmanın kabul edilebilirlik olgusunu yükseltmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını arttırabilmek amacıyla katılımcılarla birçok kez yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ikamet ettiği mahalle ve evlere ziyarette bulunulmuştur. Ayrıca katılımcıların aile, akraba, çevreleri ile tanışılarak araştırmacı ve katılımcılar arasında güven duygusu oluşturulmuştur. Dolayısıyla katılımcıların araştırma sorularına verilen cevapların samimi ve dürüst olması sağlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların ifade ettikleri sosyoekonomik durumları ve aile yapılarıyla ilgili bilgiler yaşadıkları mahallenin muhtarı aracılığıyla teyit edilmiştir. Elde edilen bulgular daha önce okul terki çalışmış bir akademisyenin incelemesine sunulurak onayı alınmıştır.

Bu araştırma araştırmacının yüksek lisans tezi olarak yürütülmüştür. Araştırmacı araştırmanın yapıldığı ilde doğmuş, büyümüş ve eğitim hayatını tamamlayarak meslek hayatına yine aynı bölgede İngilizce öğretmeni olarak devam etmektedir. Araştırmanın

yapıldığı bölgeyle aynı sosyokültürel ve etnik kökeni paylaşan araştırmacı, kız çocuklarının okula gönderilmesi amacıyla yürütülen kampanya ve organizasyonlarda yer almıştır. Dolayısıyla araştırmacı, araştırmanın yapıldığı Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde ikamet eden ailelerin sosyal yapıları, eğitime bakış açıları ve öğrencilerin okul terk problemlerini ayrıntılı bir şekilde inceleme olanağı bulmuştur. Araştırmacı deneyimleri sonucunda oluşan okul terk nedenlerine ilişkin varsayım ve ön yargılarını paranteze alarak, araştırmanın etkilenmesini önlemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bir yorumlama ve sınıflandırma süreci olan nitel veri analizinde incelen veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine ilişkin açıklama getirmek nitel veri analizi olarak belirtilmektedir (Çelik vd., 2020). Bu çalışma betimleyici fenomenolojik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Husserl'in öncüsü olduğu bu yaklaşım insanların olayları ve durumları nasıl tecrübe ettiği ve nasıl betimlediğinin incelenmesidir. İnsan deneyiminin özü olarak anlam oluşturma üzerine odaklanır (Patton, 2014, Akt. Yalçın, 2022). Betimleyici Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı kendi ön yargı, varsayım ve deneyimlerinden sıyrılarak tarafsız bir şekilde deneyimlenen olguyu ele alır. Bu süreç paranteze alma olarak tanımlanır ve araştırmacılar tarafından fenomenin tam bir tanımının yazılmasıyla başlar (Uğuz-Arzu, 2020; Yüksel ve Yıldırım, 2015). Böylece ele alınan olguyu deneyimlemiş kişilerden aldığı verileri analiz etmeye başlar. Bu aşama fenomenolojik analizin ilk basamağıdır. Fenomenolojik analizin ikinci basamağı ise Fenomenolojik Redüksiyondur. Fenomenolojik Redüksiyon; katılımcıların deneyimlerinden elde edilen verileri analiz edebilmek için anlam birimleri veya kategoriler oluşturmaktadır. Üçüncü aşama olan imgesel çeşitleme oluşturulan anlam birimleri ve kategoriler aracılığıyla fenomene ilişkin yapısal temalar oluşturma işlemidir (Yılmaz ve Şahin, 2016). Sentezleme aşamasında ise katılımcıların fenomene dair deneyimleriyle ortaya çıkan anlam örüntülerinin kesişen noktaların birleştirilmesiyle oluşan temaların karşılaştırılması sonucunda, fenomene dair değişmeyen özün ortaya çıkmasıdır (Giorgi, 2009; Tanyaş, 2014; Yılmaz ve Şahin 2016). Bir başka deyişle analiz sürecinde araştırmacı elde edilen verileri ana temalar belirleyerek bu temalar altında birleştirir ve açıklar. Araştırmacı tecrübelerine yer verdiği kişilerin ifadelerini birleştirerek tecrübeyi tam anlamıyla ifade eden esasa ulaşır (Cresswell, 2007, Akt. Yalçın, 2022).

Araştırmacı araştırma sürecinde, okul terki ve katılımcılara dair tüm bilgi, düşünce, tutum, ön yargı ve varsayımlarını askıya alarak kendini paranteze almıştır. Katılımcı gençler ve annelerini karşılayan kod numaraları aynı sayıyla verilmiştir. Transkribe edilmiş ses kayıtları ve görüşme notları fenomenolojik analiz için hazırlanmıştır. Deneyimi yaşamış kişilerin ses kayıtları birçok kez dinlenmiş, görüşme notları ise okunarak kodlanmıştır. Katılımcıların kullandığı kavramlar birer canlı kod olarak kullanılmıştır. Ancak kavramların yetersiz kaldığı durumlarda ise araştırmacı tarafından düşünceyi veya ifadeyi en yakın biçimde karşılayabilen betimleyici kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodların verileri karşılama noktasında alan uzmanlarına başvurularak görüşleri alınmıştır. Not edilen görüşme kayıtlarında geçen ortak ve benzer kodlar seçilerek aynı kategori altında gruplandırılmıştır. Temaların oluşturulması amacıyla kategoriler karşılaştırılarak ilişkilendirilmiştir. Son aşamada oluşturulan temalar verilerle tekrar karşılaştırılarak sınıflandırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Ortaöğretimi terk eden gençlerin deneyimlerini ele alan araştırmada okul terkine neden olan etmenlere ilişkin bulgular, okul terk sürecine ilişkin bulgular, okul terk sonrası yaşantılara ilişkin bulgular ve okul terkine dair duygu ve düşüncülere ilişkin bulgular olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Okul terkine neden olan etmenler bireysel, kurumsal, sosyal ve olağanüstü durumlar olmak üzere dört ana tema altında incelenmiştir. Ana temalara ilişkin alt temalar sunulmuştur.

3.1. Ortaöğretimde Okul Terk Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1. Okul terk nedenlerine ilişkin temalar ve alt temalar

Okul terk nedenleri	Bireysel durumlar	• Yaş • Akademik Başarı • Sosyal Uyumsuzluk • Disiplin Problemleri
	Kurumsal durumlar	• Öğretmen-İdareci Tutumu • Öğretim Programı • Okulun Yapısı
	Sosyal durumlar	• Cinsiyetçilik • Ailenin Eğitime Yüklediği Anlam • Ailenin Yapısı • Akran Grubu ve Sosyal Çevre
	Olağanüstü durumlar	• Pandemi Etkisi • Deprem Etkisi

Bireysel durumlara ilişkin dört alt tema oluşturulmuştur. Bunlar; yaş, akademik başarı, sosyal uyumsuzluk ve disiplin problemleri olarak belirlenmiştir. Kurumsal ana temasına ilişkin olarak ise üç alt tema oluşturulmuştur. Bunlar; öğretmen-idareci tutumu, öğretim programı ve okulun yapısı alt temaları altında incelenmiştir. Sosyal durumlar

ana temasında cinsiyetçilik, ailenin eğitime yüklediği anlam, ailenin yapısı, akran grubu ve sosyal çevre olmak üzere dört alt tema oluşturulmuştur. Olağanüstü durumlar ana teması incelenerek bu ana temaya ilişkin iki alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar pandemi ve deprem etkisi olarak incelenmiştir.

Ortaöğretim terkiine neden olan temalar ve alt temalar göz önünde bulundurularak kodlar oluşturulmuştur. Her bir ana temaya ilişkin alt temalar ve kodlar tablolar ile sunulmuştur.

3.1.1. Bireysel Durumlar

Araştırmada okul terkiine neden olan bireysel durumlara ilişkin alt temalar ve kodlar sunularak katılımcıların görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Bireysel Durumlar Ana Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı No
Akademik başarı	Derslerde zorlanma	K1-K5
	Ödev yapmamak	A1-A5
	Derslerde başarısızlık	A1-A6-K1-K2-K3-K4-K5-K6
	Ders çalışmayı sevmemek	K4-K5-A1-A5
Sosyal Uyumsuzluk	İçe kapanık olmak	K2-K5
	Arkadaşları sevmemek	K5-K6
	Çekingeng olmak	K3-K4-K5
	Arkadaşım yok	K6-K3-A6-K10
	Korku ve heyecan hissetmek	K2
Disiplin Problemleri	Okula geç kalmak	K5-A5
	Dersleri dinlememek	K6-K7-A1
	Sınıf düzenini bozmak	K7
	Okuldan kaçmak	K7-K1-K9-A1
Yaş	Yaş farkı beni üzüyordu	K5

Bireysel durumlar ana temasında, **yaş** alt temasına ilişkin kodlar '*Yaş farkı beni üzüyordu*' şeklindedir. **Akademik başarı** alt temasına ilişkin kodlar ise '*derslerde zorlanma*', '*ödev yapmama*', '*derslerde başarısızlık*', '*ders çalışmayı sevmeme*'

şeklindedir. **Sosyal uyumsuzluk** alt temasında oluşturulan kodlar '*içe kapanık olmak*', '*arkadaşları sevmemek*', '*çekingen olmak*', '*arkadaşım yok*', '*korku ve heyecan hissetmek*' şeklindedir. **Disiplin problemleri** alt temasına ilişkin kodlar '*okula geç kalmak*', '*dersleri dinlememek*', '*sınıf düzenini bozmak*' ve '*okuldan kaçmak*' şeklindedir.

3.1.1.1. Yaş

Bireysel durumlar ana teması altında oluşturulan yaş alt teması, öğrencilerin kendi yaş grubunun altındaki öğrencilerle aynı sınıfta olması durumudur. Bu durumun nedeni, okula geç başlama veya sınıfta kalma olabilmektedir. Bu araştırmada ise yaş faktörü öğrencinin okulu bırakması ve tekrar okula başlaması ile oluşan bir durum olduğu görülmektedir. Araştırmada örgün eğitim dışında kalan gençlerden biri, kendi yaşının sınıftaki öğrencilerin yaşlarından büyük olduğundan, okulu bıraktığına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Buna ilişkin düşünceleri şu şekildedir;

K-5: Arkadaşlarımdan büyüktüm. Bu zoruma gidiyordu. Minyon olduğum için onlar bunu fark etmiyordu ama ben biliyordum. Beni rahatsız ediyordu bu durum. O süreçte yaşlılarım lisedeydi ben ortaokul. Onların ablası gibi hissediyordum ama onardan düşüktüm. İlkokul 3'ten sonra okula ara verdim yıllar sonra tekrar başlamak istedim okul beni 7.sınıftan başlattı. Yaşça sınıfımdan büyüktüm ama eğitim olarak çok gerideydim 3. Sınıf düzeyindeydim. Bu beni çok üzüyordu bence okumanın yaşı yok ifadesi çok yanlış. Okumanın yaşı vardır.

3.1.1.2. Akademik Başarı

Araştırmada akademik başarı alt temasında, gençlerin önemli bir kısmının akademik olarak başarısız oldukları görülmektedir. Örgün eğitimden ayrılan gençler akademik başarıyı; '*derslerde başarısız olmak*', '*sınıfta kalmak*', '*ödev yapamamak*', '*derslerde zorlanmak*' ve '*ders çalışmayı sevmemek*' şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı gençlerden 6'sı derslerde başarısız olduklarını belirterek ders çalışma ile ilgili sorunları olduğunu sıklıkla dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı annelerin büyük bir bölümü çocuklarını ders çalışmaya ikna edemediklerini belirtmişlerdir.

K-1: Derslerde çok zorlanıyordum ortaokuldaki gibi kolay değildi.

K-2: Derslere katılamıyordum ve bu yüzden başarısız oluyordum

K-3: Derslerim kötüydü

K-4: Derslerim kötüydü, sınavlardan 50-60 alıyordum yani kötüydü eve gittiğimde çantamı atıp uzanmak istiyordum, ders çalışmak istemiyordum, ben niye okula gidiyorum, niye kendime bu eziyeti yapıyorum diyordum sürekli, abim geliyor ders çalış diyodu ama ben çalışmak istemiyordum

K-5: Dersler, çok zorlanıyordum yapamıyordum, ders çalışmayı sevmiyordum, derslere katılmıyordum ve başarısız oluyordum, uğraşamam dedim en iyisi bırakayım

K-6: Derslerde kötüydüm, başarılı değildim. Sınavlarım bazen iyi bazen kötüydü.

A-1: Ödev yapmıyordu, sınavlarda kalıyordu, okulda kalıyordu. Ders çalışmayınca ne yapacaksın zorlamak olmuyor.

A-5: Eve geldiği zaman öğretmenin verdiği derslere pek çalışmıyordu, dersini yapamıyordu. Ben yardımcı oluyordum, çoğunu da ben yapıyordum. Okuldan ayrılmak isteyince çok üstüne gitmedim kendi hayatıdır dedim.

A-6: Benim kızımın hevesi yoktu derslere liseye bile benim zorumla gitti son sınıfta artık baş edemedim. Başarılı değildi.

3.1.1.3. Sosyal Uyumsuzluk

Araştırmada sosyal uyumsuzluk alt temasına ilişkin daha çok katılımcıların çekingen ve utangaç özelliklerinin ön planda olduğu görülmektedir. Katılımcı gençlerin yarısı, çekingen davranışlarının okul yaşantılarını etkilediğini ve utangaç yapılarından dolayı arkadaşlarıyla iletişim sağlama noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çekingen yapılarının öğretmenlerle ilişkilerinde de önemli bir etken olduğu görülmektedir. Derslere aktif bir şekilde katılma ve kendilerini ifade edebilme açısından da sorun yaşadıkları sıklıkla anneler ve katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca utangaç özelliklerinin olduğunu dile getiren katılımcıların yarısı okul dışında bu özelliği taşımadıklarını ifade etmişlerdir.

K-2: Çekingenliğimden dolayı derslere katılamıyordum ve başarısız oluyordum. Etrafimdakilerle konuşamadığım için biraz korku ve heyecan hissediyordum Köyde de çok çekingendim öğretmenlerime ve çevreme karşı

K-3: Arkadaş çevrem gerçekten hiç yoktu, arkadaşlık kuramıyordum, çekingendim.

K-4: Sınıfta pek parmak kaldırmazdım. Utangaç olduğum için ben hala da utangaçım. Çekingenim, utangaçım da. Zaten kimse benimle merhabalaşmazdı. Ben de onlarla konuşmazdım. Bişey lazım olduğunda şu var mı derlerdi ben de yok dersim hepsi bu kadar.

K-5: Arkadaşlarımla aram çok iyi değildi yani öyle sessiz sakın içine kapanık biriydim.

A-5: Öğretmenleriyle gidip görüşüyordum, kızınız çok çekingen, utangaç kendini çekiyor bizden arkadaşlarından. Okul arkadaşlarını pek sevmezdi, iletişime girmezdi. Mahalledeki arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi severdi.

K-6: Okulda hiç arkadaşım yoktu. Onlarla konuşmak istemiyordum.

A-6: Arkadaşı yoktu. İletişim kurmuyordu zaten evde de öyle konuşkan biri değil. Önceden beri çekingendi. Arkadaş ortamına girmeyi sevmiyor konuşkan değil. Öğretmenleri niye arkadaşlarıyla diyalogda değil, niye bu kadar sessizdir, içine kapanıktır diyolardı yani onun kendisi öyledir.

A-10: Yeni bir ortam hiç arkadaşım yoktu. Aslında mahallede arkadaşlarım var. Okulda neden öyle oldu bilmiyorum. Utanıyordum biraz.

3.1.1.4. Disiplin Problemleri

Araştırmada disiplin problemleri alt teması incelendiğinde disiplin problemlerinin daha çok okuldan kaçma, sınıf düzenini bozma, ders dinlememe, öğretmen ve idarecilere saygısızlık, zararlı oyunlar oynama, sigara kullanımı ve uyuşturucu madde kullanımı olarak görülmektedir. Araştırmada katılımcıların ifadeleri doğrultusunda oluşturulan alt temalar ise ‘sabahları uyanamıyordum’, ‘dersleri dinlemiyordum’, ‘sınıf düzenini bozuyordum’, ‘okuldan kaçıyordum’ şeklindedir. Katılımcı gençlerden 4’ünün okul sürecinde davranış problemleri yaşadığı, 1 katılımcının ise okulda davranış problemleri olan arkadaşlarından rahatsız olduğu ve okula gitmek istemediği ifade edilmiştir. Katılımcı annelerden 2’si ise çocuklarının davranış problemlerini dile getirmişlerdir.

K-1: Benim arkadaş çevrem okulu sevmeyen, okuldan kaçan hadi gidelim bugün dışarıda olalım diyen tiplerdi. Bende onlara uyuyordum.

K-5: Devamsızlık yapıyordum. Yani ben şöyle söyleyeyim ben sabahçı olduğum için uykuda kalıyordum uykuda kaldığım zamanlar oluyordu bu yüzden devamsızlık yapıyordum

A-1: Ödev yapmıyordu, sınıfta kalıyordu, kötü arkadaşlara katılıyordu.

A-5: Çok zorluk çektim kızımın çok zorluk çekiyordu sabahları kalkması için ama onu ikna edip okula gönderiyordum. En sonunda okulu bırakmak istedi ben de çok üstüne gitmedim kendi hayatıdır dedim

K-6: Okul hayatım kötüydü öğrenciler özellikle dışarıda gördükleri şeyleri birbirlerine uyguluyodular onlardan uzak durmak için tek başıma kalıyordum. Soyтары hareketler özellikle kızlar, küfür falan erkeklerle diyalogları, kanlı para oynuyodular. Uyuşturucu, sigara her şey vardı. İyi ki bırakmışım okulu diyorum onlardan uzak kaldım. Diplomamı alamadım onların yüzünden açık lisedeyim şimdi.

K-7: Derslerden kaytardığım için ben kendi hareketlerim kötü yola doğru ilerliyordu bir de arkadaş çevresine uyunca derslerden koptum ne biliyim, eğlenme amaçlı okula gitmeye başlamıştım, bi eğitim olarak görmüyorduk artık bu çoğu öğrencide böyleydi, derslere odaklanmamak, gırgır geçmek, hocaları takmamak bi nevi saygısızlık yapıyoduk mesela hoca orda ders anlatıyor biz bakmıyoduk, gülüyoduk en sona doğru böyleydi hoşuma gitmiyodu benimde artık içten içe diyodum artık yeter. Bir iki tutanak yedim diğer hocalardan da özür dilemiştim tutanak aldığım için fakat sonra ikinci dönem yine tutanak geldiği için iptal edememişti birde iki tane üst üste patladığı için dediler noldu bu çocuk birden üç dört tutanakla geldi. O yüzden çağırdılar beni başta bi olumsuz yaklaştılar sonra anladılar beni ne niyette olduğumu vesaire. Sigaraya da başlamıştım bu süreçte. Herşey kötüye doğru gidiyordu.

K-9: Annem beni her seferinde gönderiyodu ben gitmek istemiyodum kapıda oturuyodum ders saati bitene kadar girmiyodum derse hiçbir şekilde.

3.1.2. Kurumsal Durumlar

Araştırmada Kurumsal durumlar teması ele alınmış, katılımcı düşüncelerinden yola çıkılarak alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Kurumsal Durumlar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar tablo 4.3' de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Kurumsal Durumlar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Öğretmen-İdareci Tutumu	Öğretmenler ilgilenmedi	K1-K4-A1
	İdareciler yardımcı olmadı	K1-A1
	Başarısız öğrencilerle ilgilenilmedi	K4-A1
	Hakaret ediyorlardı	K5
	Yazı yazdırıyorlardı	K4
	Dersler zor	K4-A4-K10
Öğretim Programı	Dersler sıkıcı	K4-K5
	Ders süresi uzun	K7
	Matematik ve İngilizce zor	K4-K5-K6-K9
	Etkinlik yok	K4-K6
	Yeteneklerimize uygun ders seçemiyoruz	K1-K6
	Sınavlara hazırlık yeterli değil	K4- K7
	Okul kalabalık	K7-K10
Okulun yapısı	Sınıflar kalabalık	K7

Okul Profesyonellerinin Tutumu alt temasına ilişkin kodlar Tablo 4.3'te '*öğretmenler ilgilenmedi*', '*idareciler yardımcı olmadı*', '*Başarısız öğrencilerle ilgilenilmedi*', '*hakaret ediyorlardı*', '*yazı yazdırıyorlardı*' şeklindedir. Öğretim programı alt temasına ilişkin kodlar '*dersler zor*', '*dersler sıkıcı*', '*matematik ve İngilizce zor*', '*hiç etkinlik yok*', '*yeteneklerimize uygun ders seçemiyoruz*', '*sınavlara hazırlık yeterli değil*' şeklinde belirlenmiştir. Okulun Yapısı alt temasına ilişkin kodlar '*okul kalabalık*', '*sınıflar kalabalık*' şeklindedir.

Araştırmada kurumsal durumlara ilişkin katılımcı görüşleri ve ifadeleri alt temalar başlıkları altında verilmiştir.

3.1.2.1. Öğretmen-İdareci Tutumu

Araştırmada öğretmen-idareci tutumu alt temasında, katılımcıların bir bölümü öğretmenlerin ilgisizliği, derslerde öğrencilerin zorlandığı konularda yardımcı olunmaması, hakaret edilmesi, sürekli yazı yazdırılması, derslere ilişkin bilgilerin

yeterince verilmemesi, öğrenciler arasında ayırım yapılması, başarısız öğrencilerin sevilmemesi ve dışlanması şeklinde belirtilmiştir. Katılımcı gençlerin bir bölümüne annelerin ifadelerinde öğretmen ve idareci tutumuna sıklıkla vurgu yapıldığı ve gerekli destek ve ilginin gösterilmediği ifade edilmiştir.

K-1: Lisede ortaokuldaki ilgiyle karşılaşmadım. Öğretmenler çok baştan savmaydı, ilgilenmiyordular. Öğretmenler bize çok yardımcı olmuyordu açıkçası. Meslek lisesinde okuduğum için bunlardan zaten adam olmaz, bunlar okumazlar gibi büyük bir ilgisizlik vardı öğrencilere karşı o yüzden başka bir sebebi yok okulu bırakmamın. İdareciler bir rehber hocasıyla görüş belki o da düşüncelerini değiştirir tarzında bir söylem hiç duymadım. İşte şey yapmadılar.

A-1: Arkadaş çevresi bir de öğretmenlerin ilgisizliğinden böyle oldu yani. İlgilenmiyord çocuklarla. Müdüre gittim yalvardım yardımcı olun okulu bırakmasın diye nerdeyse al götür kızını dedi bana. Ben o müdüre hakkımızı helal etmiyorum. Böyle öğretmen müdür mü olur. Çocuklarla ilgilenmediler. Bir öğretmen çocuğu dışlamaması lazım bir öğretmen onunla ilgili olması lazım. Başarısız olan bir öğrenci görürse o çocuğun üstünde daha çok durması lazım. Gerilememesi için daha çok durman lazım. Daha yardımcı olman lazım o öğrenciye. Yok biz böyle bişey görmedik. İdarecilerle defalarca görüştüm en son bana al çocuğu bir sanata ver bu okumaz dedi. Bir okul idarecisi bunu nasıl söyler hakkımız haram olsun.

K-4: Hocalarla aram pekiyi değildi. Öğretmenlerimle zaten LGS sınavından sonra hiç görüşmedim, sadece gidip karnemi aldım geldim, hiç konuşmadım zaten onlar insanı pek takmıyorlar. Devlet okulu gidip dersini alıp çıkıyorlar. Yani hocalarımızın biraz daha ilgi, şevkat, saygı göstermelerini isterdim. O öğrenci bu öğrenci diye ayırım yapmamalarını isterdim. Yani tembel öğrenci tembelse, çalışkan öğrenci çalışkansa, çalışkana daha kıymet verilmemeli o zaten çalışkan. Tembele biraz kıymet verilmeli, biraz ona değer verilmeli, biraz da onu çalışkan yapmak lazım ama bizim tam tersiydi. Tembeller hiç böyle pek ilgi görmüyorlardı. Yani insanın yüzüne bile bakmıyodular. Çalışkanlarla böyle ilgileniyorlar, şey yapıyorlar yani.

K-5: Hocalarımı sevmedim, iyi dersler vermiyordular. Anlamadığım noktalar vardı hani hocaya soruyodum şunu şunu anlamadım diye bana diyodu sen geri

zekalımısın falan diyodular hani kızıyodular neyini anlamadın diye. Kendimi gerçekten geri zekalı hissediyordum. Öğretmen hakaret eder mi? Durmadan bana hakaret ediyorlardı. Okuldan soğuttular beni. Sen bu konuyu anlamamışsın ben yine anlatayım yok bana salakmışım gibi davrandılar hep. Sınıf içinde beni rezil ettiler arkadaşlarıma karşı utandım.

A-5: Kızıma hakaret ediyormuş öğretmenler sonradan anlattı kızım böyle mi olur yani sen onun annesinin babasının sana emanet ediyoruz çocuklarımızı kendi çocuğuna bunu yaparlar mı? Varsa kızımın suçu bana söyle neden sınıfta hakaret ediyosun. Suçu da yok kızımın utangaç kötü bişey yapmaz yalnız dersi anlamamış soru sormuş senin işin bu değil mi öğretmek.

3.1.2.2. Öğretim Programı

Kurumsal Durumlar temasında katılımcı gençlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan öğretim programına alt temasına ilişkin katılımcıların düşünceleri; yeteneklerine uygun programın olmayışı, İngilizce ve matematik dersleriniz zor olduğu ve devlet liselerinde üniversite sınavına yönelik yeterli hazırlığın yapılmadığı şeklindedir. Katılımcı gençlerden 6'sı derslerin zor ve sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı gençlerden 1'i ders süresinin uzun olduğunu, 2 katılımcı ise dersleri yetenekleri doğrultusunda seçemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı gençlerden 3'ü özellikle matematik dersinde zorlandıklarını belirtirken, 2 öğrenci ingilizce dersinin kendileri için zor olduğunu ifade etmişlerdir.

K-4: Dersler biraz sıkıcıydı, hocalar sürekli bir şeyler yazdırıyordu, hoca geliyordu, tahtayı açıyordu işte bunu yazın diyodu işte biz de deftere geçiriyoduk, sonra da ders bitiyodu, o kadar. Yani bana keyifli gelmiyodu sınıftaki herkese keyifli gelmiyodu. Ortaokulda severek gidiyodum okula sonra sıkılmaya başladım. İngilizce dersinde çok zorlanıyodum matematikte öyle.

A-4: Dersler zor diyordu ders çalışmıyordu. Ben de okumam yazmam yok yardım edemedim.

K-10: Ortaokuldan sonra çok zor geldi dersler. Aslında orta okulda başarısız değildim sonra ne oldu bilmiyorum.

K-1: Bence herkes yönelimine göre dersler seçmeli. Herkesin yeteneği farklı olduğu için, mesela bir kişi matematiği anlayabilir ama bir başkası anlamayabilir. Herkese aynı dersi göstermenin bir anlamı yok bence.

K-6: Dersler sıkıcı geliyordu dersleri dinlemiyordum. Matematik dersi beni zorluyodu, derslerde başarılı değildim bazen sınavlardan kalıyodum, bazen geçiyodum. Derslerim iyi de olmadığı için bırakmayı tercih ettim Matematik, Edebiyat ve İngilizcede zorlanıyodum. Aslında benim resim yeteneğim vardı. Resim eğitimi almam gerekiyordu. Hatta ortaokuldayken Abdülkerim hoca vardı. Resim yeteneğim var diye koleje gönderelim diyodu. Hocalar söylediler aileme bir özel okula yazdırın kendini geliştirsin diye. Çünkü bizim okulda resimle ilgili bişey yoktu. Ama bırakmadılar, ailem yapamadı para yoktu çünkü bu benim içimde kaldı resim öğretmeni olabilirdim.

K-7: Hocaları anlamıyoduk, dersten kopmuştuk. Okuluşeyden dolayı bırakma noktasına geldim benim arkadaşlarım özel mesleki liselere gidiyorlardı yarısı okula gitmeyip evde çalışıyordu hani üniversite sınavına daha yüksek puan alması için bu diploma puanları karne notu puanları benden daha yüksek olduğu için ben ne kadar çalışsamda benden önde olacağı için ben kendimi açığa yazdım maksatım daha fazla diploma puanı çünkü bizim okuldaki hocalar Anadolu olduğu için kimseyi kaytarmıyodu hani o benim zoruma gitmişti. Dersler bence gereksiz uzunlukta anlatılıyor harbiden yani 6, 7 saat bilmiyorum hani şu an kaç saat hatırlamıyorum ama gereksiz uzunluk şöyle bişey de var dinleyen insana cidden iyi. Yani oturup 40 dakika boyunca eskiden daha fazlaydı ama bizim dönemde 40 dakika oturup tahtaya hocaya bakmak, 40 kişiye hoca da anlatabilirse cidden iyi yani. Bizim sınıfta bayağı vardı ki okulda da vardı dinleyen öyle, yüksek puanlı üniversiteye direkt atanan amma ve lakin bana gelince hoca 40 kişiyle ilgilenemediği için, nasıl anlatayım direkt konuyu anlatıp geçiyor yani. Zilde gidip iki, üç soru sorarsın, iki üç soruyla konuyu öğrenemeyeceğin için bana mantıksız geliyor yani. Kendi şahsi oturup evde yani özel hoca olur, kitaplar olur, videolar olur onlardan yola çıkıp kendini geliştirmek bana daha mantıklı geliyor eğitim olarak. Okul eğitimi biraz farklı.

K-9: Matematiği hiç yapamazdım çünkü korkuyodum çok korkuyodum.

3.1.2.3. Okulun Yapısı

Araştırmada katılımcı gençlerin, okul terk kararlarında okulun yapısı alt temasında, okulun büyüklüğü nedeniyle sınıf mevcudunun ve okul öğrenci sayısının fazla olmasının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle LGS sınav puanları doğrultusunda adrese dayalı kayıt yapmak zorunda kaldıkları okullarda öğrenci sayısının fazla olması, yeterli ilginin gösterilmemesine neden olduğu belirtilmiştir. Bu durumun sınıf mevcudunun kalabalık olmasına dolayısıyla disiplin sorunlarına neden olduğu ifade edilmiştir. Öğrenci sayısının fazla oluşu rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalmasıyla birlikte öğrencilerin sorunlarının çözümsüz kaldığı belirtilmiştir. Katılımcı gençlerden 3' ü okullarının kalabalık olduğunu belirtmişlerdir.

K-7: Onbirinci sınıfın sonlarında baktık olacağı yok. Okul büyük, sınıf büyük ve kalabalık. Hiçbir şey anlamıyoduk zaten en arkada oturuyoduk. Arkadaşlarla yatıyoduk, uyuyoduk başka şeyler yapıyoduk dersten kopmuştuk bi nevi. Ne zaman rehberlik öğrenciye faydalı olmuş ki ne ortaokulda ne de lisede ben böyle bişey görmedim.

K-6: Okul kalabalık yeri kötü ne beklersin serseri öğrenciler. Öğretmenler hangi biriyle uğraşsın. Onlar da haklı baş edemiyorlardı.

K-10: Okul büyük, kalabalık hiç tanıdığım da yoktu.

3.1.3. Sosyal Durumlar

Araştırmada örgün eğitimden ayrılmaya neden olan etkenlerden biri olan Sosyal Durumlar ana teması ele alınmıştır. Katılımcı gençlerin görüşleri doğrultusunda ailelerin cinsiyetçi yaklaşımı, ailenin yapısı ve akran grubu ve çevre alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcı annelerin görüşleri ve gençlerin görüşleri ise ailenin eğitime yüklediği anlam alt temasını oluşturmuştur.

Sosyal Durumlar Ana Temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Tablo 3.4' de verilmiştir.

Tablo 3.4. Sosyal Durumlar Ana Temasına ilişkin alt temalar ve kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı No
Cinsiyetçilik	Kızların okumasına karşıydılar	K3-K8
	Kızları okutmadılar	K3-K8

	Ailem okumamıza izin vermez	K2-K6
Ailenin eğitime yüklediği anlam	Eğitim gerekli	A1-A4-A5-A6-A7-K9
	Eğitim gerekli değil	K2-K3
	Kendi hayatı karışmadık	A5-A6-K10
	Okuyanlar da işsiz	A1-K4
	Ekonomik nedenler	K4-K5-K9
Ailenin Yapısı	Ailenin eğitim durumu	K4-K5-K6-K9
	Anne-babanın boşanmış olması	K7- A7
	Anne ve babanın sağlık durumu	K5-K8-K9
	Madde bağımlılığı	K5
Akran grubu ve çevrenin tutumu	Öğrenciler kötüydü	K3-K5-K6-K7-K9-K10
	Arkadaşlarım alay ediyordu	K3-K4-K5

Sosyal durumlar teması altında ise cinsiyetçilik, ailenin eğitime yüklediği anlam, ailenin yapısı ve akran grubu ve çevrenin tutumu olarak incelenmiştir. Cinsiyetçilik alt temasında kodlar tablo 7’ de ‘*Kızların okumasına karşıydılar*’, ‘*Ailede kızları okutmadılar*’, *Ailem okumamıza izin vermez*’ şeklinde verilmiştir .Ailenin eğitime yüklediği anlam alt temasında kodlar ‘*Eğitim gerekli değil*’, ‘*Eğitim gerekli*’, ‘*Kendi hayatı karışmadık*’, ‘*okuyanlar da işsiz*’ şeklindedir. Ailenin yapısına ilişkin kodlar ise ‘*Ekonomik nedenler*’, ‘*Ailemin eğitim durumu*’, ‘*anne-babanın boşanmış olması*’, ‘*anne ve babanın sağlık durumu*’ ve ‘*madde bağımlılığı*’ şeklinde oluşturulmuştur. Akran grubu ve çevrenin tutumu alt temasına ilişkin kodlar ise ‘*öğrenciler kötüydü*’, ‘*Arkadaşlarım alay ediyordu*’ şeklindedir.

Sosyal Durumlar alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri alt başlıklar altında verilmiştir.

3.1.3.1. Cinsiyetçilik

Cinsiyetçilik alt temasında katılımcıların bir bölümünün ailenin kız çocuklarına yönelik ortaokul sonrası eğitime devam etmelerine izin verilmediği ifade edilmiştir. Katılımcı gençlerden 4'ü aile baskısı ve ailenin cinsiyetçi tutumlarının okul ve aile yaşantılarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Özellikle katılımcıların baba ve erkek kardeş tarafından okuldan alındıkları belirtilmiştir. Araştırmada cinsiyetçilik alt temasına ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K-2: Babamın okutmayacağını, izin vermeyeceğini önceden biliyordum, zaten çalışmama da izin vermedi.

K-3: Ailem kızların okumasına karşıydı, hatta dışarı çıkmamıza bile izin vermiyorlar. Abim ve babam izin vermedi okumamıza, bizim ailede kızlar okumaz yani okutmazlar.

K-6: Aile baskısı çok var. Yok oraya gitme buraya gitme. Aile baskısı hep vardı saatinde evde olmalıydım. Erkek kardeşim onlar için pek baskı yok ama benim üzerimde hep baskı var. Annem istese zaten izin verirler annem istemeyince babam da izin vermiyor.

K-8: İlçede ki bir lisede bir kız hamile kalmış. Babam bunu duymuş bizi göndermedi. Kızların başına neler geliyor dedi okumamak daha ıy oturun evde . Bizde zaten kızlar okumaz dört erkek iki kız kardeşiz. Dört erkek okudu biz iki kız okumadık. Kızları göndermediler erkekler okudu. Annem istiyordu ama söyledi birkaç kez ama babam göndermedi. Babam pek konuşmadı direkt geldi söyledi. Keşke izin verseydiler ama vardır bi bildikleri diyorum. Hocalar geldi ısrar ettiler. Ben istemedim okuldan ayrılmayı onlar beni göndermedi. Okulların tekin olmadığını düşünüyorlardı.

3.1.3.2. Ailenin Eğitime Yüklelediği Anlam

Ailenin eğitime yüklediği anlam öğrencinin eğitim hayatında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu katılımcılar ve anneleri tarafından sıklıkla ifade edilen etkenlerden biridir. Ailelerin eğitime yüklediği anlam, öğrencinin okula devam kararında etkili olduğu görülmektedir. Katılımcı 5 anne çocukların eğitim almasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak 3 katılımcı genç aileden eğitim konusunda destek almadıkları, ailelerin okulun gereksiz olduğunu, eğitim alan kişilerinde işsiz olduklarını belirttiklerini ifade

etmişlerdir. Özellikle kendileri okutulmadığı için çocuğunun okumasını isteyen ve destekleyen annelerin olduğu, babaların ise okula devam etmelerine engel olduğu veya çekimser bir tavır sergiledikleri görülmüştür. Katılımcı 2 genç ise ailelerinin eğitim konusunda ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

K-2: Ailem özellikle babam okumamızı istemedi. Oturun evde ben size bakarım dedi.

K-3: Hani aslında bana sordular okula gitmek istiyomusun? Evet dedim ama sonra yine şey yaptılar gitme boştur falan öyle. Çevrem için çevremden dolayı güvenmiyorlardı gitme falan diyorlardı.

K-4: Yani üniversite bitirip işsiz kalanları görüyor ailem bu yüzden bişey demiyor okuyanlar da işsiz bişey fark etmiyor.

K-8: Ailem destek olmadı okutmadı, gereksiz görüyorlardı. Evlenir ev hanımı olursun diye düşünürler hep.

K-9: Annem diyodu kızım ben okumadım sen oku. Babam da aynı şekilde.

K-10: Gitmeyecem dedim bir şey demediler. Onlar da biliyordu yapamayacağımı.

A-1: Eğitim olmalı yani ben çok okumak isterdim kendi mesleğimi almak isterdim, kocanın eline bakmamak daha güzel, daha şey yani ben okuma taraftarıyım. Çocuklarımla da okumasını istiyorum. Eşim benden daha fazla eğitimi destekliyor.

A-4: Okusun istedik okumadı. Abisi konuştu, ablası konuştu, ben konuştum devam et dedim, istemedi.

A-5: Okula gitmek güzel bişey. İnsanın geleceği için okumak çok güzel bişey. Okulu bırakmak istedi ben de üstüne çok gitmedim kendi hayatıdır dedim çok üstüne gitmedim. Bir yandan da şey düşündüm büyük kızım okudu sosyal hizmetleri bitirdi üniversite bitirdi ama evde oturuyor işsiz. Okuyanlar da işsiz bu zamanda okuyup ne olacak dedim evde oturacak yine

A-6: Okumak güzel bişey insan kendini geliştiriyor. Ben okumadım çok pişman oldum okutmadılar daha doğrusu yani çok istiyodum okumayı ama kısmet olmadı benimki ama kızımın okumasını çok isterdim. Okul insanın hayatıdır geleceğidir okumayan insan çok pişman olur sonradan iş işten geçer ama. Okuyan insanların konuşması bile farklı oluyor. Kızımın son sene hevesi yoktu. Liseyi bile benim

ısrarımla okudu. Son sene artık ona edemedim. Lise sonda artık gücüm yetmedi ne yaptımsa artıkanne ben istemiyorum, hevesim yok dedi. Babası karışmadı ne yaparsa yapsın dedi. Çocukların okuluyla ben ilgileniyorum zaten baba karışmaz. Babası belki ısrar etseydi devam edip diplomasını alırdı o da sesini çıkarmadı.

A-7: Bütün çabamız onlar okusun diye. Ama ne yapalım herşey istediğimiz gibi olmuyor.

3.1.3.3. Ailenin Yapısı

Katılımcıların aile yapısına baktığımızda ailelerin eğitim durumu, birliktelik durumları, sağlık durumları ve ekonomik durumlarının etkili olduğunu görmekteyiz. Katılımcı ailelerinin eğitim durumlarına bakıldığında dokuzunun hiç eğitim almadığı veya en fazla ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların ebeveynlerinin sadece 1' inin lise mezunu olduğu görülmüştür. Ailelerde okuyan kardeşlere bakıldığında ise 3 katılımcı dışındaki kardeşlerinin tümünde okul terki yaşanmıştır. Katılımcılardan 1' inin erkek kardeşleri üniversite mezunu iken, kendisi ve kız kardeşleri okuldaki zorunda bırakılmışlardır. Diğer 2 katılımcının ise ailelerinde birer üniversite mezunu kardeş vardır.

Eğitim almayan katılımcıların annelerinin daha çok eğitimi desteklemelerinin altında yatan nedenin kendilerinin okutulmadığı gerekçesi olduğu görülmüştür. Katılımcıların ailelerinin 2'sinin orta gelir, 8'inin ise düşük gelire sahip aileler olduğu, üç katılımcının aileye ekonomik destek sağlamak amacıyla okulu bıraktığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan 1'i, babasının psikolojik rahatsızlığı olduğunu ve erkek kardeşinin madde bağımlısı olduğunu sürekli ceza evine girip çıktığını yapılan görüşmelerde belirtmiştir. Katılımcı gençlerden 2' si ise annelerinin rahatsızlığı nedeniyle ona bakması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan 1'i anne ve babasının boşanmış olduğunu sürekli ortam değiştirmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise abla ve büyük erkek kardeşinin zihinsel engelli olduğu, babasının hasta olduğu ve çalışmadığı, kendisinin okuldaki zorunlulukla aileyi geçindirmek zorunda kaldığı ifade edilmiştir.

K-7: Annem ve babam ayrı ben babaannem ve babamla yaşamaya başladım liseye geçince ortamım değişti her şey değişti aile, okul çevre bi nevi bunalımdaydım.

A-7: Boşanmıştık çocuk bir oraya bir buraya gidip geliyordu. Oraya alışması zor oldu. Benim yanımda kalmak istemedi son zamanlarda.

K-5: Babam şizofren hastası erkek kardeşim madde bağımlısı benim okulumu düşünecek durumda değiller. Bütün yük annemde. Annemde çok ısrar etmedi okula git diye ne yapsın kadın.

K-6: Zaten aile durumum da yoktu çalışmam için onlara bir katkı olur diye düşündüm. Derslerim de iyi değildi. Açığa yazdırdım kendimi

K-8: Annem hastaydı o dönem ona bakacak kimse de yoktu. Bu da etkili oldu okulu bırakmam da.

K-9: Abi okuma yok, baba okuma yok, bir abim ve bir ablam zihinsel engelli. Hani derler ‘ya sen abla oluyodun’ ben abla oluyodum. Benden küçüklere mesela zorlandığı konular oluyordu bana getiriyodu ben yapıyodum, öğretiyodum. Ama bana öğreten yoktu, yol gösteren yoktu. Çok zor dönemlerden geçiyoduk maddi durum bayağı düşüktü isterdim en iyi okullarda okumayı. Gün geliyodu ayakkabımız yoktu, gün geliyodu montumuz yoktu insan utanıyodu. Babam üzülyodu, yapamıyodu. Bir tane çocuk değil iki tane değil. Hangi birimize yapsın ki o da haklı. Geçinemiyoduk.

3.1.3.4. Akran Grubu ve Çevrenin Tutumu

Öğrencilerin akran grubu içerisindeki arkadaşlık ilişkileri, okula karşı tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca akran grubu ilişkileri öğrencilerin kararlarını da etkileyebilmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin sorunlu akran ilişkileri, akademik başarısızlığa ve psikolojik açıdan gelişiminde birtakım olumsuzluklara neden olabilmektedir. Akran grubu ilişkilerinin okul terk nedenleri arasında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinde okuldaki akran gruplarını davranış biçimlerinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle utangaç bir yapıya sahip olan katılımcıların 3’ü ifadelerinde akran grubundaki arkadaşlarının tutumlarının okul terki kararlarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamışlardır. Sınıf içinde aktif olamamalarının nedenleri arasında arkadaşlarının alay etmesinden çekinmeleri ve dışlanma korkusu yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcı gençlerden 1’i ise akran grubundaki arkadaşlarının kötü alışkanlıklara sahip olmaları, okuldan kaçmaları veya okul düzenini bozmalarından rahatsızlık duyarak okula devam etme kararını etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcı gençlerden 3’ü akran grubundaki arkadaşlarının olumsuz davranışlarına kendisinin de dahil olduğunu, yanlış davranışlar olduğunu bilmesine rağmen uyum sağlama zorunluluğu hissettiğini belirtmiştir. Katılımcı gençlerden 1’i ise okulu

bırakmayı arkadaşlarıyla kendi aralarında konuştuklarını ve onlardan etkilendiğini ifade etmiştir.

K-1: Arkadaşlarıma uyuyordum onlar gibi okuldan kaçıyordum kötü alışkanlıklar falan onlardan öğreniyordum.

K-3: Okulu seviyordum ama bazen arkadaşlıktan dolayı okula gitmek istemiyordum. Arkadaşlarım olmadığı için. Bazen bana kötü davrandıkları için. Bazen parmak kaldırdığımda sorunun cevabını yanlış söylediğimde benimle alay ettikleri için okula gitmek istemiyordum.

K-4: Pek böyle arkadaşlarıma güvenmiyorum. Kime güvendiysen sırtımdan vuruldum. Yanlış yaptılar, hainlik yaptılar. Kötüydü arkadaşlarım.

K-5: Onların yazısı falan benden çok iyiydi hani o yüzden ben bi yazı yazıyordum alay ediyodular, dalga geçiyodular. Bu böyle yazıyo diye çok dalga geçtiler benimle ve ben bu yüzden okulu bıraktım. Ya yazım çok kötü birinci sınıf yazısı gibiydi.

K-6: Arkadaş ortamım çok kötüydü. Dışarda gördükleri her şeyi birbirlerine uyguluyorlardı. Onlardan uzak durmak için tek başıma kalıyordum. Arkadaşım hiç yoktu. Böyle soytarı hareketler falan kızlar özellikle.

K-7: Ben de arkadaşlarım gibiydim. Okuldan kaçmalar, sigara falan. Yani kötüydü arkadaş ortamım.

K-9: Birkaç arkadaşım onlar da okumak istemiyordular. Ben de o süreçte olduğum için hani kafa dağınık ya, cahillik işte. Arkadaşlarım bana diyodu ki zaten okuyanlar ne yaptı ki biz yapalım., sigara uzatmaya başladılar, sigaraya başladım. Onlar da okulu bıraktılar.

K-10: Mahalle arkadaşlarımdan bazıları bıraktı bana da boştur falan diyorlardı. Ben de etkilendim galiba.

3.1.4. Olağanüstü Durumlar

Olağanüstü Durumlar Temasına ilişkin Alt Temalar ve Kodlar Tablo 4.5.' de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Olağanüstü Durumlar Temasına ilişkin Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı No
Pandemi Etkisi	Covid-19'dan sonra	A1-A7-K1-K7
	değişti	
	Pandemiden sonra	K1
	koptum	
Deprem Etkisi	Öğretmenler de soğudu	K7
	Deprem her şeyi mahvetti	K6
	Okula karşı soğudum	K10

Olağanüstü Durumlar alt temasında oluşturulan kodlar ‘*Covidten sonra her şey değişti*’, ‘*Pandemiden sonra koptum*’ ve ‘*Öğretmenlerde soğudu*’ şeklindedir. Deprem etkisi alt temasında ise ‘*Deprem her şeyi mahvetti*’, ‘*Okula karşı soğudum*’ şeklindedir.

3.1.4.1. Pandemi Etkisi

Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençler ve annelerinin ifadelerinde 2019-2023 yılları arasında yaşanan pandemi sürecinden sonra katılımcı gençlerin okul aidiyet durumlarının ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Katılımcı gençlerden 2’ si pandemi sürecinden önce akademik başarılarının ve okul bağlılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı gençler pandemi sürecinden sonra derslere olan ilgilerinin kalmadığını, okula bağlılıklarının azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcı gençleri destekler nitelikte katılımcı anneler de çocuklarının pandemiyle birlikte akademik başarılarının düştüğünü ve okula gitmek istemediklerini vurgulamışlardır.

K-1: Ortaokulda covid yaşadık. Sekizinci sınıfa geçtiğimde okul değiştirmek zorunda kaldım. Değiştirdiğim okuldan memnun kalmadım, arkadaşlarım da beni etkiledi. Lisenin de böyle boş olduğunu düşündüm tabi böyle covidten sonra bana göre öğretmenlerin ilgisi azaldı. Öğrencilerle eskisi gibi ilgilenilmiyordu.

A-1: İlk dört, beş, altı aya kadar çok güzeldi koronadan önce çok güzeldi sonra çok kötü oldu.

K-7: Pek fazla biz okula da gidemedik lise birin ikinci döneminde korona başladı lise on, onbir öyle geçti. 11.sınıfın ikinci döneminde tekrar başladık. Lise 1’i pek okumadık, lise 2’i hiç okumadık bir iki sefer çağırdılar sonra yine kapattılar birde lise 1’in başlarında sınıfta korona çıktığı için onu da sonra yine kapattılar yani

benim okuduğum okul toplamda bir seneydi . Heves kalmadı koptuk okuldan bi nevi. Öğretmenler bile soğumuştı. Ders anlatmak istemiyorlardı sanki.

A-7: Koronadan sonra çocuk çok değişti çalışkandı, okulu seviyordu. Bambaşka biri oldu okula gitmek istemedi.

3.1.4.2. Deprem Etkisi

Araştırmada katılımcıların örgün eğitime devam ederken yaşadıkları deprem sonrası süreç ve etkileri ifade edilmiştir.

K-6: Deprem ben 12. Sınıftayken denk geldi. Okula gidemiyoduk ders de çalışamıyoduk. Onun için fazla bişey öğrenemiyoduk. Belki devam ederdim ama deprem beni olumsuz etkiledi. Depremden sonra okula gitmek istemedim açılrsa da okul.

K-10: Deprem olduğunda ben 9.sınıftaydım. Yeni bir ortam yani yeni çevre tam alışacaktım deprem oldu, okullar kapandı. Alışamadan başa döndük sonra açıldı yine depremler oluyordu ders okul falan takmadık artık. Ya okuldayken bişey olsa herkes perişan ev falan da yok hasarlı orda burada kalıyoruz. Canımızın derdine düştük. Deprem mahvetti bizi yani okul falan bitti.

3.2. Okul Terk Sürecine İlişkin Bulgular

Okul terk sürecine ilişkin bulgularda gençlerin okul terk süreci yaşantıları ele alınarak ailenin rolü, okulun rolü ve sosyal çevrenin rolü alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcı gençlerin ve annelerin görüşleri doğrultusunda alt temalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. İlgili alt temalar ve kodlar tablo 3.6’ de sunulmuştur.

Tablo 3.6. Okul Terk Sürecine İlişkin Ait Temalar ve Kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Ailenin Rolü	Karşı çıktılar	K1-A1-K6-A6 –K8-K9
	Sessiz Kaldılar	K4-K5-A5-K7-K10
	Okula Göndermediler	K2- K3-K8
Okulun Rolü	İlgilenmediler	A1-K4-K5-K7-K10
	Okula gelme	K1-K8-K9
	Okuldan almayın	K2-K3-K6
	Umursamadılar	K1-K10

Sosyal Çevrenin Rolü	Alay ettiler	K2-K9
	Tepki gösterdiler	K4-A5

Okul terk süreci yaşantılarında ailenin rolü, okulun rolü ve sosyal çevrenin rolü tamaları incelenmiştir. Ailenin rolü alt temasında oluşan kodlar ‘*karşı çıktılar*’, ‘*sessiz kaldılar*’, ‘*okula göndermediler*’ şeklindedir. Okulun rolü alt temasında ise ‘*ilgilenmediler*’, ‘*okula gelme*’ ve ‘*okuldan almayın*’ şeklinde oluşturulmuştur. Ele alınan sosyal çevrenin rolü alt temasında kodlar ‘*umursamadılar*’, ‘*alay ettiler*’, ‘*tepki gösterdiler*’ şeklinde oluşturulmuştur.

3.2.1. Ailenin Rolü

Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin, okul terk sürecinde ailenin rolü ele alınmıştır. Okul terk kararlarında ailelerin bir bölümü katılımcı gençlerin okulu bırakmamaları yönünde yoğun bir çaba içinde oldukları katılımcı gençler ve anneleri tarafından ifade edilirken, diğer bir bölümü ise bu karar gençlere bıraktıkları belirtilmiştir. Bazı katılımcılar ise ailelerin okula göndermediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Ailenin Rolü alt temasında oluşturulan kodlar ‘*Karşı çıktılar*’, ‘*Sessiz kaldılar*’, ‘*Okula göndermediler*’ şeklindedir.

K-1: Okulu bırakma sürecimde ailem çok karşı çıktı. Defalarca şans verdi, hani okulu bırakma, gitmeni istiyoruz, biz senin okumanı istiyoruz dediler ama ben gitmek istemiyordum artık. Hani dediğim gibi hevesim kalmamıştı. Çok büyük destekleri vardı. Herşeyi yapabiliydiler okumam için ki yaptılar da. Ama hevesim olmadığı için ben daha fazla onların yorulmasını, üzülmesini istemedim. Sen oku biz sana her şeyi yaparız. İstedğin her şeyi alırız ki gerçekten de alıyodular hani ne istesem onu. Atıyorum bir hoca kitap istedi, test kitabı parası anında veriyordu problem değildi, olmasa bile verirdi. Yeter ki okuyun şeyi vardı bizim ailede.

A-1: Üzgünüm. Kim istemez çocuğu okul okusun meslek sahibi olsun, üniversitesini okusun o anne baba için bir gururdur. Bir de biz okumadığımız halde diyoruz ki okusunlar bizim çektiğimizi çekmesinler, bizim gördüğümüzü onlar görmesinler. Eşim benden daha fazla istedi okumasını.

K-2: Okulu bırakırken ailemden çok bir tepki almadım.

K-3: Annem istiyordu. Hani bana sordular okula gitmek istiyomusun diye evet dedim ama sonra yine şey yaptılar. Gitme boştur falan öyle. Gitme daha iyi falan.

K-4: Babam bu senin kararın devam etmek istiyosan etmek istemiyosan etme dedi. Sonrada puanım kötü geldi. Ben gittim dedim gitmiycem. Babam dedi hayır git falan. Ben dedim hayır gitmiycem, bıraktım yani. Dedi senin kararın karışmıycam ne halin varsa gör.

K-5: Yani annem falan diyodu okulu bırakma diye. Sonra karışmadılar beni kararlı görünce.

A-4: Çok uğraştık ama bişey elde edemedik.

A-5: En sonunda tabi okulu bırakmak istedi ben de çok üstüne gitmedim. Kendi hayatıdır dedim çok üstüne gitmedim.

K-6: Zaten aile durumum da yoktu. Hem çalışmak için onlara bir katkı olur düşündüm zaten derslerim falan iyi olmadığı için de bırakmayı tercih ettim. Açıkta okurum diye. Annem çok kızdı ama babam bişey demedi. Annem çalışmana gerek yok falan dedi babam bişey demedi, sesini etmedi.

A6: Lise sona kadar benim ısrarımla okudu. Lise sonda ne yaptımsa artık gücüm yetmedi.

K7: Başlarda yok falan dediler sonra olur mu öyle vesaire sonra eğer açık liseye geçeceksen ders çalışacaksan falan olumlu tepkiler aldım.

K8: Ailem istemedi. Kız çocuğu olduğum için. Zaten dört erkek iki kızız. Dört erkek okudu, iki kız okumadı. Babam pek konuşmadı zaten direkt söyledi gitmiyorsunuz. Annem istiyordu ama söyledi de birkaç defa ama...

K9: Annem ben okumadım sen oku dedi.

K10: Bir şey demediler deprem zamanıydı hayatta olduğumuza şükrettiler.

3.2.2. Okulun Rolü

Örgün eğitimden ayrılan gençlerin, okul terk sürecinde okulun rolü alt teması incelenmiştir. Elde edilen okulun rolüne ilişkin kodlar katılımcıların ifadeleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar *‘ilgilenmediler’*, *‘okula gelme’*, *‘okuldan almayın’* şeklindedir. Katılımcı gençlerin bir bölümü okul terk süreçlerinde okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin ilgilenmediklerini, bir bölümü okul idarecilerinin okula devam etmemelerinin gerektiğini söylediklerini ve diğer bir bölümü ise okula devam etme konusunda ailelerine ısrar edildiğini ancak buna izin verilmediğini belirtmiştir.

K-1: Öğretmenlerimden senin okumanı istiyoruz tarzında bir tepki almadım aynı şekilde müdürden de. Hatta anneme bu kız okula gelmesin boşuna göndermeyin tarzında bir şeyler söylemişti.

A-1: Sormadılar bile. Çocuk okula gelmiyor diye hiçbiri sormadı. Ne biri aradı, ne sordu ne de biri okula gelin konuşalım dedi, bu öğrencinin üzerinde duralım, sizde yardımcı olun bizde yardımcı olalım, kimse hiçbir şey demedi. Böyle dememek için kendilerini geri çektiler.

K-2: Defalarca kez babamı aradılar oku oku diye ama ben aileme de öğretmenlerime de okul okumak istemediğimi söylüyordum.

K-3: Öğretmenlerim yine babamı arıyordu. Hani gitsin başarılı olmuş gitsin bişey olmaz falan ama babam izin vermiyordu.

K-4: Öğretmenlerimle hiç karşılaşmadım o süreçten sonra.

K-5: Yani bana sordular niye bırakıyorsun diye ama ikna etmeye çalışmadılar.

K-6: Öğretmenlerden tavsiye geldi istersen başka okulda devam edebilirsin diye, müdürler falan aradı başka okula alalım seni ama ben gitmek istemedim.

K-7: İki tane üst üste tutanak yemiştim. İdareciler böyle hani noldu dediler bir anda böyle bu çocuk üç dört tane tutanakla geldi. O yüzden beni çağırdılar başta bi olumsuz yaklaştılar fakat anladılar benim ne niyette olduğumu. Öğretmenlerden fazla bir destek alamadım. İdarecilerin de haberi bile olmadı karnemi aldım çıktım.

K-8: Hocalar geldiler o zaman evimize ikna edemediler ailemi, aile istemedi.

K-9: Bana dedi ki müdür yardımcısı sen git evinde otur zaten okula geldiğin yok ki. Erkek çocuğuna aynı muamele yapılmıyordu. Bunu ben tek değil bazı kızlarda görüyordu. Kadın öğretmenler pes etme diyordu. Hoca geldi yapma etme dedi sen akıllı bir kızsın bunu sende görebiliyorum dedi, yapabilirsin. Hocam yapamam dedim. Bu heves bitti dedim. İdareye gittik idare bizi bayağı tersledi. Kızını al git, zaten devamsızlıktan kaldı, otursun evinde koca beklesin aynı bu şekilde.

K-10: Deprem olmuştu zaten herkes bir yerlere dağılmıştı o zaman okuldan ayrılanlar başka şehre gidenler, ölenler vardı bu yüzden okul idarecileri de şaşkıındı.

3.2.3. Sosyal Çevrenin Rolü

Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terk süreci yaşantıları ana teması altında sosyal çevrenin rolü alt teması incelenmiştir. Katılımcıların bir bölümü yakın çevrelerinden olumsuz tepkiler aldıklarını ifade ederken, büyük bölümü ise tepki almadıklarını çünkü çevrelerindeki bireylerin de okul terk durumları olduğu için bu durumu normal kabul ettikleri belirtilmiştir. Katılımcı gençlerin görüşleri doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur.

K-1: Yani böyle arkadaşlarım her şeyi dalgaya alan tiplerdi. Yani öyle çok ciddiye almadılar dalga geçtiler öyle gülüp geçtiler. Duyduğuma göre ilk başta kırk kişi olan sınıf şu an yirmi kişi falan ya okulu bırakmışlar ya da sınıfta kalmışlar.

K-2: Etrafımdaki yaşlıtlarım sanki dalga geçer gibi neden bıraktınız falan, keşke okusaydınız falan, bu beni üzüyordu biraz.

K-4: Arkadaşlarım neden bıraktın dediler, sizi ilgilendirmez benim kararım dedim. Zaten benden sonra birkaç kişi daha bıraktı.

K-9: Sen işte okumadın senden bişey olmaz, bayağı tepkiler aldım. Mahalledeki kız arkadaşlarım, babamın çevresi, babamın akrabaları kendi kızları okuyodular ya. Senden bişey olmaz, sen yapamazsın sen zaten sevmiyodun okul okumayı. Bugün zaten kimse kimsenin evinin sorunlarını bilemez ki.

A-5: Komşulardan arkadaşlardan çok tepki alıyordum hani sen niye kızını okula göndermiyorsun diye, döv böyle derlerdi bana gönder onu okula.

3.3. Okul Terki Sonrası Gençlerin Yaşantılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcı gençlerin ortaöğretim sürecinde örgün eğitimden ayrıldıktan sonra ki yaşantılarının nasıl olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla okul terki sonrası yaşantılar ana teması oluşturulmuştur.

Ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terk sonrası yaşantılarına ilişkin alt temalar ve kodlar belirlenmiştir. Alt temalar ve kodlar tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terk sonrası yaşantılarına ilişkin alt temalar ve kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Çalışanlar	Tekstilde çalışıyorum	K6
	Kuaför çırağım	K1
	Temizlik görevlisiyim	K9
Yaygın Eğitime Geçenler	Diploma amaçlı	K5-K6
	Üniversite amaçlı	K7-K8
Belirsizlik Yaşayanlar	Hiçbir işle uğraşmıyorum	K2-K3-K4-K5-K10

Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terki sonrası yaşantılarına ilişkin Tablo 4.8’de *çalışanlar*, *yaygın eğitime geçenler* ve *belirsizlik yaşayanlar* olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Çalışanlar alt teması altında *tekstilde çalışıyorum*, *kuaför çırağım* ve *temizlik görevlisiyim* kodları oluşurken, yaygın eğitime geçenler alt temasında *diploma amaçlı* ve *üniversite amaçlı* olmak üzere iki kod oluşturulmuştur. Belirsizlik yaşayanlar alt temasında ise *hiçbir işle uğraşmıyorum* kodu oluşturulmuştur.

3.3.1. Okul Terki Sonrası Çalışanlar

Örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terki sonrası yaşantıları incelendiğinde 3 katılımcının çalışma hayatına dâhil olduğu görülmektedir. Çalışan katılımcılardan 2’si ailesinin ekonomik olarak desteğe ihtiyaç duyduğunu bu amaçla çalıştığı belirtirken bir diğer katılımcı ise iş hayatı içinde yer almak için çalıştığını yapılan görüşmelerde belirtmiştir.

K-1: Şu an bir işte çalışıyorum, bir kuaförde çalışıyorum yani dediğim gibi okusaydım hayatım çok başka olabilirdi.

K-6: Tekstilde çalışıyorum. Aileme katkıda bulunuyorum.

K-9: Çalışıyorum aileme destek oluyorum.

3.3.2. Okul Terk Sonrası Yaygın Eğitime Geçenler

Araştırmada katılımcı gençlerin örgün eğitimden ayrılarak yaygın eğitime geçenlerin sayısının üç olduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan ikisinin yaygın eğitime geçme amaçlarının başında üniversite sınavına girebilmek olduğu belirtilmiştir. Bir katılımcı ise amacının diploma almak olduğu üniversiteyi düşünmediğini ifade etmiştir.

K-5: Açık liseye gidiyorum belki diploma alırım en azından.

K-7: Açıktan devam ediyorum. Üniversite sınavına hazırlanıyorum.

K-8: Açık liseye gidiyorum üniversite sınavına hazırlanıyorum

3.3.3. Okul Terki Sonrası Belirsizlik Yaşayanlar

Örgün eğitimden ayrılan gençlerin bir bölümü yaygın eğitimde yer almadıkları veya herhangi bir işle uğraşmadıkları görülmektedir. Bu katılımcı gençlerin durumu belirsizlik alt temasını oluşturmuştur.

K-2: Evde oturuyorum boş boş. Mutlu değilim ama idare ediyorum.

K-3: Hiçbir işle uğraşmıyorum. Evdeyim anneme yardım ediyorum ev işlerinde bu kadar.

K-4: Evdeyim yani evde geçiyor günüm, bazen dışarı çıkıyorum geziyorum o kadar. Annemin amcasının kızları var onlarla görüşüyorum, onlarla geziyoruz.

K-5: İş yok evdeyim bilmiyorum ne yapacağımı

K-10: Hiçbir işle uğraşmıyorum geziyorum arkadaşlarımla. İlerde ne yaparım bilmiyorum.

3.4. Okul Terk Sonrası Gençlerin Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terki sonrasında duyguları ve düşünceleri, okul terkine ilişkin duygular ana teması altında ele alınmıştır. Katılımcı gençlerin okul terk süreci sonrasında oluşan duygu ve düşünceleri doğrultusunda oluşturulan alt temalar ve kodlar tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Katılımcı gençlerin okul terk süreci sonrasında oluşan duygu ve düşünceleri doğrultusunda oluşturulan alt temalar ve kodlar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Pişmanlık	Herşey farklı olabilirdi	K2- K6-K8-K9-K10
	Çok güzel olabilirdi	K3
Umutsuzluk	Ne yapacağımı bilmiyorum	K5
Memnuniyet	Hiç pişman değilim	K1-K4-K6
	Mutluyum	K1

Araştırmada ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terkine ilişkin duyguları ana teması altında pişmanlık, umutsuzluk ve memnuniyet olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Pişmanlık alt temasında ‘*her şey çok farklı olabilirdi*’ ve ‘*çok güzel olabilirdi*’ kodları oluşturulurken, umutsuzluk alt temasında ‘*ne yapacağımı bilmiyorum*’ kodu ve memnuniyet alt temasında ise ‘*hiç pişman değilim*’ ve ‘*mutluyum*’ kodları oluşturulmuştur.

K-1: Pişman değilim, belki okusaydım belki farklı şeyler yaşıyabilirdim, hayatım farklı olabilirdi ama şu an ki hayatımdan memnunum.

K-2: Çok mutlu değilim ama idare ediyorum, okusaydım aslında farklı olabilirdi her şey.

K-3: Okusaydım çok güzel olurdu, çok farklı olurdu, yani isterdim.

K-4: Hiç pişman değilim asla hiç pişman olmadım. İyi ki de bıraktım diyorum zaten sekiz yıl kendime o eziyeti yapmışım. İyi ki bırakmışım.

K-5: Yani bence daha güzel olurdu ayrılmasaydım okuldan benim için daha iyi olurdu kendimi geliştirdim ondan sonra kendime katkı sağladım belki de daha iyi yerlere gelirdim.

K-6: İyi ki bırakmışım diye düşünüyorum ama bi yandan da keşke son dönemi bitirseydim diye düşünüyorum. Hem onların ortamından uzak kaldım hem de ailem katkım oldu. Kendimi toparladım iş yerinde. Ama dönemi bitirseydim diploma üzerinde her işte çalışabilirdim.

K-7: Hiç pişman değilim daha çok zamanım var ders çalışmak için.

K-8: Keşke gönderselerdi diyorum ama vardır bi bildikleri diyorum yine. Şu an memnunum dershaneye gidiyorum üniversiteye hazırlanıyorum. Açıkta bir dersim kaldı.

K-9: Okumak isterdim. Hayalim savcı olmaktı. Bi yandan pişmanım bi yandan değilim aileme destek çıkıyorum. Benden sonraki kardeşlerimi okutuyorum. Ben okuyamadım bazı hayaller bazı hevesler insanın kursağında kalıyor ya onların kursağında kalmaması için elimden geleni yapıyorum.

K-10: Pişmanım belki biraz uğraşsaydım, mezun olsaydım bir mesleğim olurdu.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatürde okul terkine ilişkin birçok etken ortaya konmuştur. Bu etkenlerin her birinin tek başına okul terkini açıklayamadığı gibi birbiriyle etkileşim içinde olduğu görölmektedir. Nitekim okul terk etkenlerinin karmaşık bir yapıya sahip olduğu birçok araştırımcı tarafından belirtilmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Ergün, 2014; Yorğun, 2014). Bu bölümde, ilgili çalışmada Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde gençlerin örgün eğitimden ayrılma nedenleri, deneyimlerinden yola çıkarak bireysel, kurumsal, sosyal ve olağüstü durumlar olmak üzere dört ana etken ve bunlara bağlı alt etkenler olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan bu durumlara, okul terki yaşayan gençlerin deneyimleri dışında bireylerin hayatında en önemli kurum olan ailelerinin süreç içindeki deneyim ve görüşleri doğrultusunda ulaşılmıştır.

Okul Terkine Neden Olan Etmenler

Öğrencilerin eğitim süreçlerini sekteye uğratan ve okul terk riskiyle karşı karşıya bırakan durumlar arasında görölen bireysel durumları, öğrencinin davranış, tutum ve değerlerinin belirlediğini görmekteyiz. Öğrencinin bireysel özelliklerinin okul aidiyet duygusunu pekiştirmesi, olumlu duygular beslemesi dolayısıyla bunu olumlu davranışlara dönüştürmesi beklenmektedir. Ancak bireysel durumlarda öğrencinin yaşadığı herhangi bir olumsuzluk bunun tersine neden olarak öğrenciyi okul terki riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu araştırmada bireysel durumlar ana temasındayaş, akademik başarı, sosyal uyumsuzluk ve davranış problemleri alt temaları tespit edilmiştir.

Araştırmalarda öğrencinin akranlarından yaşça büyük olmasının okul terk riskini arttırdığı görölmektedir. Literatür incelendiğinde okul terkine neden olan yaş faktörü daha çok sınıf tekrarı etkeni altında incelenmiştir. Bu durumun nedeni sınıf tekrarı yapan öğrenci yaşının, sınıf yaş ortalamasının üzerinde olmasıdır. Ancak yaş etkeni nedeniyle okul terki yaşayan öğrencilerin bir kısmında ise okula geç başlama ve eğitime ara vererek tekrar okula kayıt yapılması gibi nedenlerle yaş farkının ortaya çıktığı görölmektedir. Roderick (1994), öğrencinin yaşının bulunduğu sınıf düzeyinden yüksek olmasının okul

terki arasında anlamlı bir istatistiksel ilişki olduğunu belirtmektedir. Çalışmasında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yaş olarak kendinden küçük öğrencilerle aynı sınıfta olması duygusal ve sosyal olarak olumsuz etkilemekte ve okul terk riskini arttırdığını belirtmektedir. Bu çalışmada bir katılımcının okula bir süre verdiği ve tekrar başlamasıyla yaş farkının ortaya çıktığı görülmüştür. Yaş farkı nedeniyle arkadaşlarına ve okula karşı yaşadığı olumsuz duygular ve sosyal durumlar sonucunda okul terkinin gerçekleştiği katılımcı tarafından; ‘...Arkadaşlarımdan büyüktüm. Bu zoruma gidiyordu...’ şeklinde ifade edilmiştir. Yine aynı duruma ilişkin katılımcının ‘...Bu beni çok üzüyordu. Bence okumanın yaşı vardır’ ifadeleri ile yaşı onun üzerinde yarattığı duyguları belirterek meselenin yıkıcı yönünü ön plana almıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular ile yapılan araştırmaların örtüştüğü görülmektedir.

Deschamps (1992) çalışmasında liseye 16 yaşında başlayan öğrencilerin okul terk oranı %69 iken, 15 yaşında liseye başlayan öğrencilerde bu oranın %60 olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise sınıfta kalan öğrencinin akademik başarısı yeterli olsa da yaş farkı nedeniyle okul bırakma riskinin fazla olduğu belirtilmiştir (Obasohan ve Kortering, 1999). Okul terkinin yaşça büyük olan öğrencilerde daha yaygın olduğu savunulmaktadır (Guthrie, 1992).

Bireysel Durumlar başlığı altında incelenen, akademik başarı öğrencinin okul notlarının belli bir ortalamanın üzerinde olmasıdır. Akademik başarısızlık ise öğrenci okul notlarının kapasitesinin altında olması ve mevcut başarı ve gerçek kapasitesinin arasındaki fark olarak ifade edilmiştir (Özabacı ve Acat,2005). Akademik başarısızlık bireysel yeterlilik ve yetenek olarak değerlendirilse de bu sonucu ortaya çıkaran birçok neden bulunmaktadır. Bireysel veya çevresel faktörlere bağlı bu nedenler, öğrencinin okul durumunu etkilemekte ve akademik başarısızlığın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Akademik başarısızlık öğrencinin duygu durumunu etkileyerek öz saygısını zedelemekte, motivasyonunu düşürmektedir. Bu durum zamanla okul aidiyetinin azalmasına neden olarak öğrencinin okulu bırakmasıyla sonuçlanmaktadır (Goldsmith ve Wang, 1999; Rumberger, 1995).

Araştırmada akademik başarının okul terkinde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar ile bu bulguların tutarlı olduğu görülmektedir. Kaya (2019) Malatya ilinde ortaöğretim kademesinde örgün eğitim dışına çıkma durumunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasında yöneticilerin gözlemleri doğrultusunda öğrencilerin örgün eğitimden ayrılma nedenleri arasında en sık

karşılaşılan nedenin %70 ile başarısızlık olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada okuldan ayrılmaların başında başarısızlık geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin sekiz ilinde gerçekleştirilen lise öğrencilerinde okullu bırakma eğilimleri ve nedenlerini inceleyen Şimşek (2011) araştırmasında ise düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin oldukça yüksek (%33,87) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre not ortalaması düşük olan her üç öğrenciden birinin okulu bırakmayı düşündüğü belirtilmiştir (Şimşek, 2011). Bayhan ve Dalgıç (2011) liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terkini inceledikleri araştırmalarında yine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre akademik başarısızlığın okul terkinde en etkili neden olduğu belirtilmiştir. Finn (1989) çalışmasında akademik başarısızlığın öğrencinin okul reddine veya okul tarafından reddedilmeyle sonuçlanabileceğini belirtmiştir.

Akademik başarı, öğrencinin okul aidiyetle ilintili olduğu birçok araştırmada belirtilmiştir. Kaya ve Boyraz (2021) çalışmalarının sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ve okul bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim bu araştırma bulgularına göre katılımcıların görüşleri doğrultusunda akademik başarının okul terk kararlarında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada katılımcı gençlerin bir bölümünün derslerde ve sınavlarda başarısız olmaları ve akademik başarısızlık sonucu okulu bıraktıkları ortaya çıkmaktadır.

Okul terkinde bireysel durumlar altında değerlendirilen sosyal uyumsuzluk etkeni yapılan birçok araştırmada önemli bir neden olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal uyumsuzluğu tek bir kuram ya da kavram altında açıklamak mümkün olmamaktadır. Battin-Pearson ve diğerleri (2000)'in kuramları incelendiğinde öğrencinin sosyal uyumsuzluğu genel uyumsuzluk, okul sosyalleşme kuramı ve uyumsuz grup üyeliği kuramlarının tümünü kapsayabilmektedir.

Bu araştırmada sosyal uyumsuzluk boyutunda katılımcıların “çekingen”, “utangaç”, “içe kapanık” olarak ifade ettikleri özelliklerinin okul ortamında ve akran grubunda daha çok ortaya çıktığını görmekteyiz. Dolayısıyla bazı katılımcıların anti-sosyal davranışlarının okul dışında görülmemesi, tek bir kuramla açıklanmasını zorlaştırmaktadır.

Ayrıca bu katılımcılarla yapılan görüşmelerde çekingen tavırlarının okulda öğretmen, idareci ve arkadaşlarına karşı sergilediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla

sosyal uyumsuzluğun okul iklimi ve akran grubu ile ilintili olduğu söylenebilir. Nitekim Çakır ve Çolak (2019) lise öğrencilerinin okul terkine ilişkin görüşlerini ele aldıkları çalışmalarının sonucunda öğrencilerin akran grubu ve okula uyum sorunları nedeniyle okul terk riski altında olduklarını ortaya koymuşlardır. Şimşek (2011) araştırmasında okul sosyal etkinliklerinde yer almayan ve okul aidiyetinin düşük olduğu öğrencilerde okul bırakma eğiliminin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin aile, öğretmen, idareci ve arkadaşlık ilişkilerini, okul başarılarını belirleyen bir etken olduğu görülmektedir. Öğrenci davranışlarının okul içinde ve dışında çevreleriyle ilişkilerini belirlemektedir. Ayrıca öğrenci davranışlarının akran grubundaki arkadaşlarının da davranış ve kararlarında etkili olduğu görülmektedir. Çalışmada davranış problemlerinin, okul terkinde önemli ölçüde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgularda gençlerin okuldan kaçma, sınıf düzenini bozma, dersleri dinlememe, sıklıkla okula geç kalma gibi davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu davranış problemleri okul terk kararlarını etkilediği katılımcı gençler ve anneler tarafından ifade edilmiştir. Çalışmanın bulguları ile ilgili araştırmalar tutarlılık göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde davranış problemlerinin okul terk riskini arttırdığı görülmektedir. Dürtüsellik, anti-sosyal davranışlar ve uygunsuz davranışlar zaman içerisinde sınıf tekrarı, disiplin cezaları, okuldan atılma ve okul terki gibi sonuçlara neden olmaktadır. Özer ve diğerleri (2011) araştırmalarında disiplin cezası almanın, antisosyal davranışların ve alkol-sigara kullanımının dürtüsel davranma ve okulu terk etme riski arasındaki ilişkide aracı değişkenler olduklarını belirtmişlerdir. MEB (2013)'ün ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar raporunda, ortaöğretime terk eden gençlerin olumsuz davranış biçimlerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgularda %44,3'ünün sınavlarda kopya çektiği, %42,5 okula sık sık geç geldiği, %35,7'sinin tüm gün okuldan kaçtığı, %35,5'inin başkasının ödevini kopyaladığı, %24,2'sinin kavga ettiği belirlenmiştir. Aynı raporda daha az sıklıkla gerçekleşen davranışlar ve durumların ise okul eşyalarına zarar vermek, olumsuz davranışlarda bulunmak, alkol kullanmak, öğretmenlerin veya öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak, disiplin sorunları nedeniyle başka bir okula nakledilmek, okula bıçak vb. alet getirmek, öğretmenlere karşı saldırgan tavırlarda bulunmak ve polis veya jandarma tarafından gözaltına alınmak şeklinde belirtilmiştir. Davranış problemlerinin ortaöğretim öğrencilerinde okul terk riskini arttığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmen ve idareci davranış ve tutumları ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda bu tutumunun, okul terk riski taşıyan katılımcıların karar süreçlerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen ve idarecilerin akademik olarak başarısız kabul edilen gençlere yönelik olumsuz tutumlarının, öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına neden olduğu görülmüştür. Araştırmada başarısız öğrenciler sıklıkla daha çok ilgi ve desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olmak üzere ayrımına uğramaları öz güven duygularını zedelediği görülmüştür. Başarısız olan öğrencilere öğretmenler tarafından hakaret edilmesi ve aşağılanması öğrencilerin okula olan bağlılığının azalmasına neden olduğu gibi yanlış yapma tedirginliği ile derslere aktif olarak katılımlarını engellemiştir. Ayrıca bu durumun akran grubuyla ilişkilerine de zarar verdiği görülmektedir.

Araştırmada ortaöğretimi terk eden gençler, akran grubunun öğretmen tutumundan etkilenecek arkadaşlarına olumsuz davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırma ile benzer bulgulara rastlanmaktadır. Çakır ve Çolak (2019) araştırmalarında öğrencilerin derslerde sıkılmaları, öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit yaklaşmaması ve okul müdürlerinin katı disiplin anlayışına sahip olmaları öğrencilerin okula bağlılığını azaltarak, okul terk riskini arttırdığını belirtmişlerdir. Karacabey ve Boyacı (2018) araştırmalarında okulu sevmeyen ve öğretmenleriyle sorun yaşayan öğrencilerin okul terk risklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergün (2014) tarafından yapılan araştırmada ise sorunlu öğrencilerde öğretmen ve aile etkisinin arkadaş çevresinden daha etkili ve önemli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada okulu bırakan gençlerin bir bölümü okul terk sürecinde idarecilerin okula devam etme konusunda öğrencileri ikna çabalarının olduğu ifade edilirken, özellikle başarısız ve davranış sorunu olan öğrencilere karşı idarecilerin okulu terkini destekledikleri görülmüştür. Alanyazın ile elde edilen bulguların bu noktada örtüştüğü görülmektedir. Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okula devam ettiği süre içinde, öğretmen ve idareci iletişiminin olmaması veya yetersiz olması öğrencinin akademik başarısı ve okula devam etme kararını olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir. Davranış problemleri olan ve okul terk eğiliminde olan öğrencilere karşı okul idarecilerinin olumsuz tutum sergiledikleri katılımcı anneler ve gençler tarafından ifade edilmiştir. İdarecilerin öğrencinin okula devam etmesine yönelik herhangi bir söylemleri olmadığı ve aksine okulun bu öğrenciler için gereksiz olduğunun kendilerine söylendiği belirtilmiştir. Daha önce yapılan birçok araştırma ile elde edilen

bulguların paralel olduğu, öğretmen ve idareci tutumunun okul terk riski taşıyan öğrencilerde etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmada öğretim programının öğrencinin okula devamını sağlamada önemli olduğu görölmektedir. Ders yükünün fazla olması ve derslerin zorluğu öğrencinin akademik başarısını olumsuz olarak etkilerken, okul aidiyetinin azalmasına neden olmaktadır. Özellikle 9. Sınıfa başlayan öğrencilerin, yoğun bir ders yüküyle karşılaşması katılımcılar açısından hayal kırıklığına neden olduğu görölmektedir. Aynı zamanda bu yoğun ders programının içinde sosyal etkinliklere yer verilmemesi, öğrencilerin okulu sıkıcı olarak nitelendikleri görölmüştür.

Öte yandan okullarda “öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun eğitsel programların yetersizliği düşük motivasyona neden olduğu görölmektedir. Şimşek (2011)’in araştırmasında okudukları okulun yeteneklerini ortaya koymaya imkân verip vermemesi durumu, okulu bırakma eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında okulunun yeteneklerini ortaya koyma imkânı verildiğini düşünen öğrenciler arasında bırakma eğilimi %10 iken, yeteneklerini sergilemeye imkân verilmediğini düşünen öğrencilerde oran % 39,7 olduğunu saptamıştır.

Başka bir araştırmada ise Taylı (2008) öğrencilerin kişisel koşullarına uygun alternatif eğitsel koşulların sunulması, etkili izleme ve değerlendirme çalışma programları ile uygun programlara yönlendirmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırma bulgularında örgün eğitimden ayrılan gençler derslerin zorluğu, ders saatlerinin uzunluğu, yeteneklerine uygun programın olmadığını belirterek özellikle matematik ve ingilizce derslerinde ifade etmişlerdir; Araştırmada, 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmış olmasının örgün eğitim dışına çıkmaya etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada sistemin okul terkinde üç farklı yansıması görölmektedir. Bunlar; merkezi sınavların etkisi ve eğitimin niteliği, ekonomik açıdan yaygın eğitime geçerek aileye katkı da bulunma ve kız çocuklarına yönelik ailelerin cinsiyetçi yaklaşımı sonucu yaygın eğitim tercih olarak görölmüştür. Örgün eğitimden ayrılmaya neden olan bu durum alanyazında iki farklı görüş olarak yer bulmaktadır. Kayıp ve Kartal (2021) 4+4+4 eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini ele aldığı araştırmasında, yöneticiler ortaöğretim zorunlu olduktan sonra özel okul sayısı ve bu okulların öğrenci sayısının artması sonucunda devletin yükünün azalacağı ifade edilmiştir. Ancak bazı yöneticiler ise bu durumun haksız rekabete yol açtığını, bu okullarda devamsızlığa müsaade edildiğini ve notların şişirildiğini

belirtmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada yöneticiler, zorunlu ortaöğretimle birlikte eğitimin nitelik açısından olumsuz etkilendiğini belirterek, lisede okuma bilmeyen öğrencilerin olduğu, sınıf geçme sisteminin de eğitimi olumsuz etkilediği, sınıflarda ilgisiz öğrencilerin arttığı gibi görüşlere ulaşmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda bazı öğrencilerin haksız rekabetten dolayı okulu bıraktıkları görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada 9. Sınıfta okulu bırakan bir öğrencinin yapılan görüşmeler sonucunda okuma yazma bilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca merkezi sınavlara hazırlık sürecinde gençlerin karamsarlık ve umutsuzluk yaşadıkları belirtilerek, başarısızlık korkusuyla okul terk eğilimlerinin arttığı ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul terkinde merkezi sınav ve öğretim programının etkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca ekonomik gelirin düşük olduğu ailelerden gelen gençlerin bir bölümü ailenin ekonomisine katkıda bulunabilmek için örgün eğitimden ayrılarak, yaygın eğitime geçmeyi tercih etmişlerdir. 4+4+4 eğitim sisteminin açık lisede eğitime devam etme fırsatının bu anlamda etkili olduğu görülmüştür. *‘...okulu bırakıp açık liseye yazıldım aileme destek olabilmek için’*. Araştırmada örgün eğitimden ayrılarak yaygın eğitime geçme nedenlerinden biri ise ailenin cinsiyetçi yaklaşımı olduğu görülmüştür. Yaygın eğitime geçen gençlerden biri durumu *‘...ailem okuldan aldı, ben de açık liseye yazıldım’* şeklinde ifade etmiştir. Alanyazında 4+4+4 eğitim sisteminin dezavantajları incelendiğinde elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Çam Tosun ve Bayram (2015) çalışmalarında 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte açık öğretim lisesinde kız öğrenci sayısında artış olduğunu, örgün ortaöğretime devam eden kız öğrenci sayısında ise düşüş meydana geldiğini belirtmişlerdir.

Sosyal durumlarda elde edilen önemli bulgulardan biri cinsiyetçilik. Cinsiyetçilik ailenin ve toplumun cinsiyete yükledikleri anlamdır. Bu araştırmada katılımcıların *‘zaten okutmayacaklarını biliyordum’*, *‘ailemizde kızlar okumaz’*, *‘kızların okumasına karşıydılar’* ifadeleri ailelerin kız çocuklarını okula devam ettirmeyecekleri önceden bilinen ve kabul edilmiş bir durum olduğu görülmektedir. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kadınlara yönelik cinsiyetçi yaklaşım önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Her alanda karşılaşılan bu sorun, eğitim alanında önemli bir boyutta olduğunu görmekteyiz.

Ulusal ve Uluslararası yapılan alan çalışmaları ve istatistik sonuçları incelendiğinde benzer nedensellik olduğu görülmektedir. UNESCO (2021) verilerine göre dünyada 6-18 yaş arasında kız çocuklarının 18 milyon 500 bin kız çocuğu okula gitmezken, Türkiye’ de yaklaşık 289 bin 502 kız çocuk okula gitmemektedir. Ayrıca ERG (2023) kız çocuklarının eğitim hakkını ele aldığı raporunda 14-17 yaş grubunda yaklaşık 208 bin 528 kız çocuk, 195 bin 935 erkek çocuğun okul dışında olduğunu belirtmiştir. Raporda bu farkın kız ve erkek çocukları arasındaki cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir. İlgili raporda kız çocuklarının ev içinde veya dışında çalışmaları, çocuk yaşta ve zorla evlendirilme gibi nedenlerle okula devam etmedikleri belirtilmektedir. Teyfûr ve Teyfûr (2023)’un Ağrı ilinde liselerde kız öğrencilerin okul terk nedenlerini ele aldıkları çalışmalarında, okul yöneticileri kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olmasının en önemli nedeninin %45,61 ile sosyo- kültürel faktörler olduğunu belirtmişlerdir. En az etkiye sahip faktörün ise % 10,29 ile okulla ilgili faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Çal ve Karaboğa (2017) kız öğrencilerin ortaöğretime devamlarının önündeki engelleri ele aldıkları araştırmalarında, aile ve sosyal çevrenin temel eğitimin kızlar için yeterli görmeleri, kız çocuklarının eğitimini gelecek açısından yatırım olarak görmemeleri, erken evlilikleri, okuldaki cinsiyetçi uygulamalar, çevredeki kadınların toplumsal yaşama katılımının sınırlı olması ve eğitimle ilgili yaşantılarda olumsuz örnekler bulunması olarak tespit edilmiştir. Alanyazın ile bu araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Araştırma bulgularında kız çocuklarının temel eğitimden sonra ailelerin kız çocuklarını liseye devam etmelerini engelleme noktasında benzer nedenler ortaya çıkmıştır. Örgün eğitimden ayrılan gençlerle yapılan görüşmelerde, ailelerin kız çocuklarını okula göndermeme nedenleri olarak ekonomik olarak kız çocuklarından beklentilerinin olmadığı, okul çevresine güvenmedikleri, aile çevresinin ayıplayacağı, kadının görevinin anne ve ev kadını olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye Cumhuriyeti yasalarına göre eğitimde fırsat eşitliği hakkının tanınmasına rağmen ülkemizde özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının cinsiyetinden dolayı okula gönderilmediğini görmekteyiz. Alanyazında birçok araştırma sonucunda bu duruma ulaşılmıştır. Tunç (2009) araştırmasında kırsal bölgelerde ailelerin kız ve erkek çocukları eşit görmediklerinden kız çocuklarını okula göndermediklerini ifade etmiştir. ERG (2023) raporunda MEB (2021-2022) verilerine göre, kız çocuklarının ortaöğretimde illere göre okullaşma oranlarının çarpıcı olduğunu ve Muş’ ta % 65,0, Şanlıurfa’ da % 68,5

olan bu oranların, Rize’ de % 99,1 ve Karabük’ te % 97,9 olduğunu belirtmiştir. NitekimDiyarbakır Bağlar ilçesinde yapılan araştırma bulgularında 8 kız öğrenciden 3’ünün örgün eğitimden ayrılma nedeni ailenin cinsiyet algısı olduğu ortaya belirlenmiştir.

Ailelerin eğitime yüklediği anlam, sosyal durumlar başlığı altında ortaya çıkan bir diğer nedendir. Yapılan incelemeler sonucunda örgün eğitimden ayrılan gençlerden 4’ünün liseyi tamamlayan kardeşi olmadığı, 4’ünün ise liseyi ve yüksek öğrenimini tamamlayan kardeşleri olduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan 3’ünün kardeşlerinin erkek olması dikkat çekicidir. Sadece 2 katılımcı ailede ki en büyük çocuktur ve kardeşleri ilkokula devam etmektedir. Yapılan görüşmelerde 9 katılımcı gencin annelerinin çocuğun eğitime devam etmesini istedikleri belirtilirken, 1 gencin annesi kendi kararı ve kendi hayatı olduğunu belirtmiştir. Babaların bu konuda “*senin kararın*”, “*sen bilirsin*” ve “*okumuş da ne olmuş*” gibi yaklaşımları gençler ve anneleri tarafından ifade edilmiştir.

Ailelerin, ergenlik çağındaki bireylere okulu bırakmaları gibi gelecekleriyle ilgili kararlara tepkisiz kalmaları beklenen bir durum değildir. Özellikle gençlerin ifadelerinde babaların bir kısmı günümüzde eğitimin, ekonomik olarak bir getirisi olmadığı, üniversite mezunlarının işsiz olduğu ve okula gitmek yerine bir zanaat edinmesinin elzem olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun ailede üniversite mezunu olduğu halde, iş bulamayan diğer kardeşlerin veya akrabaların etkisi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla rol modelin burada kariyer açısındanolumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Nitekim katılımcı bir anne ekonomik sıkıntılarına rağmen büyük kızını okuttuğunu, üniversiteyi bitirmiş olmasına rağmen iş bulamadığını ve okulun gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında birçok araştırmadaokul terki nedenleri arasında ailelerin eğitime bakış açısının ele alındığını görmekteyiz (Taş vd., 2013; Karacabey ve Boyacı, 2018; Şahin vd., 2016; Yavuz vd., 2016).

Araştırmalara göre ailenin sosyoekonomik durumu yani eğitim durumu ve gelirinin öğrencilerin okul terkinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin eğitime olan bakış açılarını etkilediğini görmekteyiz. Özdemir ve diğerlerinin (2011) yaptıkları araştırmada okul terkinde sosyoekonomik etkenlerin önemli bir yer tuttuğunun görüldüğü belirtilmiştir. Yine Uysal (2008) çalışmasında ebeveynin düşük eğitim düzeyinin bazen eğitimi gereksiz görmelerine yol açarak, çocuğunu okula göndermemeye ittiğini belirtmektedir. Ailenin

eğitim seviyesinin düşük olması ve çocuklarının eğitimi ile ilgili beklentilerinin düşük olması özellikle lisede okuyan öğrencilerin okul terki üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Ergün, 2014).

İlgili istatistiklerde bu araştırmaları doğrulamaktadır. TÜİK (2024) Ulusal Eğitim İstatistikleri verilerine göre 25 yaş ve üzeri nüfusta, annesi yükseköğretim mezunu olan fertleri %84,6'sının yükseköğretim, %12,5'inin ortaöğretim ve %2,9'unun ortaöğretim altı eğitim düzeyini tamamladığı belirtilirken, annesi ortaöğretim altı olan fertlerin %43,4' u ortaöğretim altı, %28,7' si ortaöğretim, %27,9'unun ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Aynı araştırma istatistiklerinde babası yükseköğretim mezunu olan fertlerin %80,2'sinin yükseköğretim, %16,0'ının ortaöğretim ve %3,8'inin ortaöğretim altı olduğu belirlenmiştir. Babası ortaöğretim altında olan bireylerde ise %43,9'ü ortaöğretim altı, %29,5 ortaöğretim, %26,5 ise yükseköğretim mezunu oldukları belirtilmektedir. Bu verilere bakıldığında ebeveyn eğitiminin çocuğa yansıdığı görülmektedir.

Ortaöğretime terk eden gençlerin anne ve babalarının eğitim durumuna bakılmıştır. Araştırmada katılımcı gençlerin 9'unun anne ve babalarının en fazla ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada ailelerden 8'unun düşük gelirli ve 1 ailenin ise orta gelirli aileler olduğu belirtmiştir. Annelerin ve gençlerin ifadelerinde okula devam etmeme konusunda kararı çocuklara bırakmalarının nedenlerden birinin ekonomik yetersizlikten kaynaklandığı belirtilmiştir. Okul terkini ele alan araştırmalarda, aile faktöründe tek ebeveyn ve üvey ebeveyne sahip olan öğrencilerin okul bırakma riskinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Tek ebeveyne sahip olan öğrenciler daha az yardım ve destek alabildikleri belirtilmiştir (Aston ve McLanahan, 1991).

Okul terki ve tek ebeveyne sahip olma arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit eden birçok araştırma mevcuttur (Carpenter ve Ramires, 2008; Rumberger, 1983; Seppala, 2000). Bu araştırmada katılımcı gençlerden 9'u ebeveynleri ile birlikte yaşarken, katılımcı gençlerden 1'i ise babası ile yaşamaktadır. Lise dönemine kadar annesiyle birlikte yaşadığını belirten katılımcı liseye başlarken babasıyla yaşamaya başlamış, çevre ve ortam değişikliğine bir de okul değişikliğinin eklendiğini ifade etmiştir. Bu durumun olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkilerinin de mevcut olduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin akran grubundaki ilişkilerinin akademik başarıya ve psikolojik gelişimine etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla sorunlu akran ilişkileri psikolojik sorunlara,

akademik başarısızlığa ve okul terkine neden olabilmektedir. Akran ilişkileri ve okul terkini inceleyen birçok araştırma mevcuttur. Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) *uyumsuz grup üyeliği* (Deviant Affiliation Model) kuramında özellikle ergenlik döneminde arkadaş etkisinin akademik başarısızlık ve okul terkine etkili olduğu ve antisosyal arkadaşlara bağlanmanın da bir diğer neden olduğu belirtilmiştir. Bu kurama göre arkadaşlarıyla uyumsuz, sigara, alkol, uyuşturucu gibi maddeleri kullanan öğrencilerin okul bırakma riski taşıdıkları belirtilmiştir. Yorgun (2014) lise öğrencilerinin okul terk riskinin incelediği araştırmasında, okulu terk etmiş bireylerin en çok işaret ettiği değişkenlerden birinin arkadaş çevresi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ergün (2014) ergenlerde okul dışına itilmeyi ele aldığı araştırmasında, okul dışına itilen ergenlerin arkadaş grubunda, okulu bırakmanın yaygın bir davranış olduğu, birçoğunun arkadaşlarının davranış problemi olduğu ve ders başarısı düşük arkadaşlara sahip olduğu belirtilmiştir. Örgün eğitimden ayrılan gençlerin sürece ilişkin deneyimlerini ele alan bu araştırmanın bulguları ile alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları tutarlılık göstermektedir. Nitekim katılımcıların bir bölümünün ifadelerine baktığımızda, akran grubundaki öğrencilerin sigara, uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıkları olduğu, davranış problemleri sergiledikleri belirtilerek okulu bırakarak, bu ortamdan uzaklaşmanın en doğru karar olduğunu savunmuşlardır. Bazı katılımcılar ise akran grubuyla alay ettikleri ve dışladıkları için ilişki kuramadıkları, yalnızlaştıkları ve okula devam etmek istemedikleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırma bulgularına göre gençlerin okul terk kararlarında akran grubunun etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında katılımcıların “*Covidden sonra her şey değişti*”, “*Pandemiden sonra koptum*”, “*Okuldan soğudum*” ve “*Öğretmenler de soğudu*” ifadeleri örgün eğitimden ayrılma etkenleri arasında salgın etkisinin ele alınmasına neden olmuştur. 2019-2023 yılları arasında küresel çapta yaşanan Covid-19 salgını tüm hayatı olumsuz olarak etkilemiştir. Birçok ülkede ve Türkiye’de salgın, eğitim alanında da olumsuz sonuçlara neden olmuştur. Eğitim süreci sık sık sekteye uğratarak, okullarda yüz yüze eğitime ara verilmek zorunda kalınmıştır. Salgın sürecinde eğitimin devam etmesini sağlayabilmek amacıyla uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme biçimini yeniden şekillendirirken (Liu, 2021), öğretmenlerin ise geleneksel sınıf yöntemi yerine uzaktan eğitim yöntemine geçiş yapmalarına neden olmuştur (Kruszewska vd., 2020).

Yapılan araştırmalarda bu salgının eğitim alanındaki etkilerinin, salgından sonra ortaya çıkmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilmiştir. Demir, zdaş ve akmak (2022)'ın Covid-19 salgın sürecinin eğitime yansımalarını ele aldıkları çalışmalarında, salgının ğretmen, ğrenci ve öğrenme boyutunu nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma bulgularında salgının öğrencilere yönelik olumsuz yansımalarını; öğrencilerin yalnızlaştığı, okula aidiyetlerinin zayıfladığı, kendilerini ifade etme ve çevreye uyum sağlamakta zorlanma olduğu şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulgularında öğrencilerin bu dönemde okul terk etme ihtimallerinin arttığı, ocuk işçiliğin ve erken evliliklerin söz konusu olabileceği belirtilmiştir. Araştırmada salgının öğretmenler açısından olumsuz yansıması ise; ğretmen- ğrenci arasındaki bağın zayıflaması, uzaktan eğitime katılan öğrenciler ve katılmayanlar arasındaki fark nedeniyle sınıf yönetmede zorlanma olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla alanyazındaki araştırmalar ile bu araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Örgün eğitimden ayrılan gençler ve anneleriyle yapılan görüşmelerde gençlerin salgın süreci öncesinde başarılı olduklarını ve okula devam konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak salgın sonrasında bu durumun değiştiğini okula bağlılıklarının ve derslere olan ilgilerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenleriyle salgın öncesindeki gibi bağ kuramadıklarını, öğretmenlerin kendilerine karşı ilgilerinin azaldığını vurgulamışlardır. Araştırmada salgının okul terk kararlarında etkili ortaya çıkmıştır.

Araştırmada rgn eğitimden ayrılma nedenlerden birisinin deprem etkisi olduğu grlmştir. Yeryüzünde meydana gelen doğal afetler insan yaşamını olumsuz olarak etkilemektedir. Ülkemizde 6 şubat 2023'te meydana gelen ve 11 ilimizi etkileyen depremler, can kayıplarına neden olmuş ve her alanda büyük zararlar vermiştir. Araştırmanın yapıldığı Diyarbakır ili de depremde etkilenen illerden birisidir. Meydana gelen depremler sonucunda bir süre eğitime ara verilmiştir. Bu araştırmada katılımcıların ifadelerinde eğitimi sekteye uğratan bu depremler sonucunda okul aidiyet hislerinin olumsuz olarak etkilendiği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde doğal afetlere karşı çocukların tepkilerinin gelişim dönemlerine göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Coffmann, 1998). Ergenlerde afet esnasında ve sonrasında okuldan kaçma, saldırganlık, içe kapanma, vandalizm ve madde kullanımı gibi davranışlara neden olabildiği vurgulanmaktadır (Pelcovitz vd., 1994). Ayrıca araştırmacılar depremin neden olduğu ekonomik kayıp ve zararlar dışında diğer bir önemli etkinin deprem sonrası travma olduğunu belirtmişlerdir (Chen vd., 2015).

Karabatak ve Alanoğlu (2023) deprem sonrası eğitim hayatına dönüşü ele aldıkları araştırmalarında, depremin özellikle çocuklar ve gençler üzerinde duygusal, bilişsel ve davranışsal etkilerinin olduğu ve bu etkilerin çocuklar üzerinde uzun vadeli etkiler olduğu vurgulanmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar ile bu araştırma bulgularının tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Nitekim bu araştırmada, deprem sonrası öğrencilerin yaşadıkları travmanın, gündelik yaşantılarını ve okul yaşantılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Deprem sonrasında okula gitmek istemedikleri, derslerden koptukları ve önceliklerinin farklılaştığı ifade edilmiştir. Uzun süre okuldan ayrı kalmalarının, bu durumun nedenlerinden biri olduğu görülmektedir. Ayrıca gençlerin deprem sonrasında ailelerinden ayrı kalmak istemedikleri ve aile ortamı dışında herhangi bir yerde kendilerini güvende hissetmedikleri belirtilmiştir. Araştırma bulgularında depremin gençlerin okuldan uzaklaşmalarına neden olarak, örgün eğitimden ayrılmalarını etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür.

Okul Terk Süreci Yaşantılar

Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin, okul terk sürecinin nasıl olduğu sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla görüşmeler yapılmış ve gençlerin bu süreçte düşünce ve görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul terk süreci yaşantıları aile, okul ve çevre olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Okul terk sürecinin ailenin rolü boyutunda, gençlerin okul terk kararında ailenin tepkisi ve süreci nasıl yönlendirdiği irdelenmiştir. Araştırmada ailelerin büyük bölümünün çocuklarının bu kararı karşısında çok fazla etkili olamadığı ve kabul etmek durumunda kaldıkları görülmüştür.

Bu süreçte ailelerin tepkisiz kalmaları veya yeterli ilgi ve çabanın gösterilmeme nedenleri arasında ailenin ekonomik ve sosyokültürel durumu ön plana çıkmaktadır. Nitekim elde edilen bulgular doğrultusunda, okul terk sürecinde annelerin daha çok tepki gösterdiği ifade edilirken babaların bu konuda sessiz kalması dikkat çekicidir. *“Babam bişey demedi, sesini etmedi”, “annem falan diyodu okulu bırakma diye”, “kendi kararıdır dedim karışmadım”, “zaten aile durumum da yoktu”* ifadeleri katılımcıların bu süreçte aile yaşantılarında babaları tarafından herhangi bir tepkinin verilmediği ortaya çıkmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar bulguları doğrular niteliktedir. Ergün (2014) araştırmasında sosyal bağlamda aile yaşantılarını ele alarak, aile yaşantılarının okul yaşantılarını da etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmada okul terk süreci yaşantılarında katılımcı gençlerin görüşleri doğrultusunda okulun rolü ele alınmıştır. Örgün eğitimden ayrılan gençlerin büyük bir bölümü, bu süreçte okul idarecilerinden veya öğretmenlerinden okulu bırakmama yönünde herhangi bir destek almadıkları ve kendileriyle ilgilenilmediği görülmüştür. Okul terki sürecinde gençlerin diğer bir bölümü ise okul idarecilerinin ve öğretmenlerin okulu bırakmama konusunda kendileri ve aileleriyle görüşüldüğü ancak olumlu sonuç alamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca okul terk sürecinde, okul yetkililerinin gençlerin bir bölümünü okulu bırakmaları konusunda yönlendirildiği görülmüştür.

Okul terk süreci yaşantılarında ele alınan sosyal çevrenin rolü boyutunda, örgün eğitimden ayrılan gençlerin bir bölümü sosyal çevrelerinin bu süreçte kendilerini eleştirdiklerini, bir diğer bölümü ise durumu olağan karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Okul terk sürecini olağan karşılayan sosyal çevrelerindeki bireylerin kendilerinin veya aile bireylerinin okulu bıraktıkları ifade etmişlerdir. Bu durum çevrenin sosyokültürel özellikleriyle ilintili olduğunu söylemek mümkündür. Tatar (2016), araştırmasının bulgularında sosyal çevrenin (mahalle ortamının) bazı katılımcıların hem kendilerinin hem de arkadaşlarının okul terkine neden olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal çevre tarafından okul terkinin olağan bir durum olarak benimsenmesi elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Okul Terki Sonrası Yaşantılar

Araştırmada katılımcı gençlerin okul terki sonrası yaşantıları ele alınmıştır. Gençlerin bir bölümü eğitim hayatlarına yaygın eğitimde devam etmektedirler. Yaygın eğitime geçmelerinin nedenlerinin ailenin ekonomisine destek olabilmek ve üniversite sınavına daha etkin bir şekilde hazırlanabilmek olduğu gençler tarafından ifade edilmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde benzer bulguların olduğunu görmekteyiz. Çolak (2019) çalışmasında örgün eğitimden ayrılma nedenlerinin başında üniversite sınavı olduğunu belirtmiştir. Can ve Sakallı (2023) örgün eğitimden açık liseye geçiş nedenlerini araştırdığı çalışmasında, açık liseye geçmenin nedenleri arasında okulu yetersiz görme, üniversite sınavına daha iyi hazırlanma, evde sınava hazırlık için daha çok vakit ayırma olduğunu belirtmişlerdir. Yaygın eğitime sınava hazırlık amacıyla geçen gençlerin ifadeleri “...oturup evde yani özel hoca olur, kitaplar olur, videolar olur onlardan yola çıkıp kendini geliştirmek bana daha mantıklı geliyor...” şeklindedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda örgün eğitimden ayrılarak yaygın eğitime geçme nedenlerinden birisinin, aile ekonomisine katkı sağlamak olduğu görülmüştür. Belen ve diğerleri (2021)'e göre öğrencilerin evin geçimine katkıda bulunma ve para kazanma zorunlulukları nedeniyle açık liseye geçmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir. Nitekim bu araştırmada örgün eğitimden yaygın eğitime geçen gençlerden birisinin ifadesinde “...çalışmak için, onlara bir katkı olur... açık lise okurum...” şeklinde belirtilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulgular ve yapılan çalışmaların tutarlı olduğu görülmektedir.

Okul terki sonrası gençlerin yaşantılarına bakıldığında çok az sayıda gencin çalışma hayatı içinde yer aldığı görülmüştür. Bu durumun nedenlerinin ailelerin kız çocuklarına karşı cinsiyetçi yaklaşımı ve iş bulamama olduğu bulgular sonucunda görülmüştür. Araştırmada gençlerin bir bölümü çalışmak istedikleri halde iş bulamadıklarını ifade ederken, diğer bir bölümü ise çalışmak istediklerini ancak ailelerinin okumalarına izin vermedikleri gibi çalışmalarına da engel olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir; “... izin vermeyeceğini önceden biliyordum, zaten çalışmama da izin vermedi”.

Öztürk (2020) çalışmasında Türkiye’ de kadınların ikincil işgücü olarak görüldükleri, evdeki sorumluluklarının doğurganlık, analık, cinsiyet ayrımcılığı, kadının gelir getirici bir işte çalışmasının uygun görülmemesi, kadının çalışma yaşamına girmesinin önünde engel olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin büyük bir bölümünün ne çalışma hayatında ne de yaygın eğitimde olmadığı ve bu gençlerin gelecekle ilgili belirsizlik içinde olduğu görülmektedir. Belirsizlik yaşayan gençlerin hepsinin cinsiyetinin kız olması dikkat çekicidir. Gençler zamanlarının çoğunu evde geçirdiklerini ve ev işlerine yardımcı oldukları belirtilmiştir. Gençlerin görüşleri incelendiğinde alanyazında yapılan çalışmalar ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Okul Terkine İlişkin Duygular

Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terkine ilişkin duyguları ve düşünceleri ele alınmıştır. Gençlerin büyük bölümü örgün eğitimden ayrılmalari nedeniyle büyük bir pişmanlık ve umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür. Pişmanlık duymalarının nedenlerinin başında geleceklerine ilişkin kaygı ve umutsuzluk içinde oldukları belirtilmiştir. Araştırmada az sayıda katılımcı örgün eğitimden ayrıldıkları için

memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ergün (2014) çalışmasında okul dışı kalan çocukların, okul terki sonrasında pişmanlık duydukları ve ikinci bir şansa sahip oldukları takdirde tekrar okula devam etmek istediklerini belirtmiştir. Ayrıca aynı araştırmada okul dışı kalmanın öğrencinin isteği durumunda gerçekleşmediği, koşulların bu durumu ortaya çıkarması nedeniyle pişmanlık duygusunun oluştuğu belirtilmektedir.

Öte yandan Dekkers ve Claassen'in (2001) çalışmasında en az iki yıl önce okul terki yaşamış bireylerin, tam zamanlı herhangi bir işte çalışma olanağı bulanların yaşantılarından memnun oldukları belirtilmiştir. Bu durum sosyoekonomik açıdan değerlendirildiğinde okul terk eden öğrencilerin çalışma imkânı buldukları takdirde, pişmanlık duymadıkları ve yaşantılarından memnun olduğu varsayılabilir. Bayhan ve Dalgıç (2012) ise araştırmasında öğrencilerin yarısının okula devam konusunda isteksiz olduklarını ve devam isteği olan öğrencilerin bir bölümünün ehliyet alabilmek amacı taşıdığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin büyük bölümü okulu bıraktıkları için pişmanlık duyduklarını, bir şanslarının daha olması durumu söz konusu olsaydı okula devam etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada az sayıda katılımcı genç örgün eğitimden ayrıldıkları için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu gençlerden biri üniversite sınavına hazırlık nedeniyle ders çalışma olanağı bulduğu, yaşantısından memnun olduğu ve pişman olmadığı görülmüştür. Bir diğer katılımcı ise okulu sevmediğini ve yaşantısından memnuniyet duyduğunu belirtmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Bu çalışmada Diyarbakır'ın Bağlar ilçesinde ortaöğretimi terk eden gençlerin okul terk nedenleri, okul terk süreci, okul terk sonrası yaşantıları ve okul terkine ilişkin duyguları olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Araştırılan her boyut kendi içerisinde temalar ve alt temalar ortaya çıkarmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, incelenen temalarla birlikte sunulmuştur.

Araştırmada okul terkine neden olan etmenlerin neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada bu etmenler bireysel, kurumsal, sosyal ve olağanüstü durumlar başlıkları altında ele alınmıştır. Bireysel durumlarda akademik başarısızlık ve sosyal uyumsuzluk (çekingenlik, utangaçlık) en fazla görülen neden olarak ortaya çıkmıştır.

Kurumsal durumlarda öğretim programına ilişkin derslerin zorluğu, ders yükü ve yeteneklerine uygun olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal durumlarda ise akran grubu ve çevrenin etkisi en fazla belirtilen neden olduğu görülmüştür. Ayrıca ailelerin cinsiyetçi yaklaşımı okul terk nedenlerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada olağanüstü durumlar temasının oluşturulmasına neden olan pandemi ve deprem etkisi ortaya çıkmıştır. Pandemi ve deprem sürecinde eğitime bir süre ara verilmesi veya uzaktan eğitimle devam edilmesi, gençlerin neredeyse yarısının okuldan soğumalarına neden olarak, örgün eğitimden ayrılımlarıyla sonuçlandığı görülmüştür. Ayrıca gençlerin büyük bölümünün 9. sınıfta örgün eğitimden ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul terk sürecinde aile, okul ve sosyal çevrenin rolü incelenmiştir. Ailelerin öğrencilerin okul terk kararında yeterli ilgi ve çabayı göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte okulun rolü değerlendirildiğinde ise okul terk riski taşıyan ve özellikle davranış problemleri veya akademik olarak başarısız öğrencilere yönelik okul idarecilerinin olumsuz tutum sergilediği görülmüştür. Okul terk sürecinde bu tutumun etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Okul terk sürecinde sosyal çevrenin rolü ise en az belirtilen durum olduğu görülmüştür.

Okul terk sonrası yaşantılar incelenmiş ve örgün eğitimden ayrılan gençlerin bir bölümünün yaygın eğitime geçtiği görülmüştür. Araştırmada 18 yaşını dolduran gençlerin büyük bir bölümünün ne eğitimde ne de istihdamda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu gençlerin belirsizlik içinde olduğu görülmüştür.

Çalışmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin okul terkine ilişkin duyguları ele alınmıştır. Gençlerin okul terkenden sonra pişmanlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada örgün eğitimden ayrılan gençlerin çok az bir bölümünün okul terkenden memnuniyet duydukları görülmüştür.

Öneriler

Araştırma süreci ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler araştırmacılara, velilere ve uygulayıcılara olmak üzere üç gruba yöneliktir.

Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan yöntemin gençlerin deneyimlerini ve bakış açılarını inceleme ve araştırma olanağı sunması nedeniyle Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki diğer illerde kullanılması önerilmektedir. Ayrıca örgün eğitimden ayrılan gençlerin dışında ailelerin de bu süreçte

etkin olması nedeniyle, araştırmalara dâhil edilmesi gerektiğini düşünölmektedir. Nitel araştırmalar önemli ve detaylı bilgi sunma açısından önemlidir. Ancak çalışmanın genellenebilirlik sorunu olma ihtimali gözönünde bulundurulmaktadır. Bu bağlamda bu alanda yapılacak yeni çalışmaların, karma desenli çalışmaları planlanması önerilmektedir. Okul bırakma eğilimleri olan öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilerle boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü okulu bırakmanın nihayi kararının nasıl oluştuğunu ortaya koymak için boylamsal araştırmalar, süreçteki değişimi gözlemlemek açısından son derece önemli bir araştırma modelidir. Bu alanda deneysel çalışmaların hiç yapılmadığı görölmektedir. Dolayısıyla okulu bırakma eğilimi olan öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak için etkili program geliştirilerek, deneysel çalışmalarla uzun süre gözlem yapılması gerekmektedir.

Aileler, çocuklarının eğitimine daha fazla ilgi göstermeleri ve okuldan ayrılma isteklerinin nedenlerini araştırarak, okul ile iş birliği içinde çözüm arama noktasında daha etkin olmaları gerekmektedir.

Okul ve aile iş birliği arttırılarak, ekonomik sıkıntı yaşayan ailelerin okul yönetimi tarafından tespit edilmesi ve bu ailelerin çocuklarının eğitime devam edebilmeleri açısından gerekli merkezlerden ekonomik destek almaları sağlanmalıdır. Ayrıca okul terk eğilimi olan öğrencilerin aileleriyle periyodik görüşmeler yapılarak öğrencinin durumu, aile ve okul tarafından takibi sağlanmalıdır.

Öğretim aşamalarında sosyal etkinlikler ve aktiviteler kullanılarak öğrencilerin okul bağlılıkları arttırılmalıdır. Okulda çeşitli faaliyetler düzenlenerek öğrencilerin yeteneklerini kullanma ortamı oluşturulmalıdır. Ortaokul kademesinden sonra yoğun bir öğretim programı ve ders yüküyle karşılaşan öğrencilerin akademik başarısızlık yaşayarak okuldan uzaklaştıkları görölmüştür. Bu anlamda sınav odaklı sistemin, eğitim programlarının ve eğitim sisteminin gözden geçirilerek, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara dâhil olabileceği ve kendini geliştirebileceği bir yapının oluşturulması gerekmektedir. Okulların fiziksel yapıları iyileştirilmeli ve okul sayısı arttırılmalıdır. Ayrıca güvenli okul ortamlarının dizayn edilmesi, okul ve çevresinin suç ortamlarından arındırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıköğretim Lisesi Yönetmeliği, 2024: Md. 22,24,
https://aol.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/26164940_acikogretimlisesiyonetmelik.pdf
- Akhtar, S. (1996). Do girls have a higher school drop-out rate than boys? A hazard rate analysis of evidence from a third world city. *Urban Studies*, 33(1), 49-62.
- Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.
- Allensworth, E. ve Easton, S. (2007). *What matters for staying on-track and graduating in Chicago Public High Schools: A close look at course grades, failures and attendance in the freshman year*. Chicago, Consortium on Chicago Schools Research.
- Almış, S. ve Karakütük, K. (2021). Türkiye’ de ortaöğretim çağı nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel ve sosyoekonomik değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 110-149. DOI: 10.9779/pauefd.840809
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altun, H.ve Yüksel, G. Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile okul terki düşüncelerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1015-1043. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140661>.
- American Psychological Association (2010). *Facing the school dropout dilemma*. Washington, DC. Erişim adresi, <http://www.apa.org/pi/families/resources/schooldropoutprevention.aspx>.
- Astone, N.M. ve McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309- 320.
- Avşar, D. ve Arslantaş, H.İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 108-125. <https://doi.org/10.32960/uead.1435067>
- Bakır, K. (2007). Jean- Jacques Rousseau’ nun naturalist eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 103-122.

- Bakırtaş, D., ve Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*,5(2), 671-691. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Ballı, F. ve Kartal, S. (2020). Okul terk araştırmaları: sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(2), 257-278.
- Barr, R. D. ve Parrett, W. H. (1997). Reading/alternative schools: Keys to safer communities. *National School Safety Center News Journal*, Spring, 20- 24.
- Barro, S. M. ve Kolstad, A. (1987). *Who drops out of high school? Findings from high school and beyond*. (Report No. CS-87-397c). Washington, D.C: Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No.284134).
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*,9(1), 23-28.
- Battin-pearson, S., Abbott, R. D., Hill, K. G. and Catalano, R. F. and Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout. A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*,92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terk. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(3), 107-130.
- Beauvais, F., Chavez, E.L., Oetting, E.R., Deffenbacher, J.L. and Cornell, G.R. (1996). Drug use, violence and victimization among White American, Mexican American an American and American Indian dropouts, students with academic problems and students in good academic standing. *Journal of Counseling Psychology*,43(3), 292-299.
- Beekhoven, S. and Dekkers, H. (2005). Early school leaving in the lower vocational track: Triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*,40(157), 197-213.
- Belen, A., Kandak, M., Demir, E. ve Çekin, B., vd. (2021). Açık lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda açık liseyi tercih nedenlerinin belirlenmesi: Ermenek örneği. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 3(6), 99-114.
- Bender, M.T. (2004). John Dewey’ in eğitime bakış üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Bottomore, T. ve Nisbet, R. (1997). *Sosyolojik çözümlemenin tarihi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Bowen, G. & Brewster, A. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>
- Brandt, E. A. (1992). The Navajo area student dropout study: Findings and implications. *Journal of American Indian Education*,31(2), 48-63.

- Bridgeland, John M., Dilulio, John J. Jr. ve Morison, Karen Burke (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises, LLC.
- Can, E. ve Sakallı, A. (2023). Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 194-237. <https://doi.org/10.51948/auad.1214224>
- Carbonaro, W.J.ve Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal*, 39, 801–827.
- Carpenter, D.M. ve Ramirez, A. (2008). More than one gap: Dropout rate gaps between and among Black, Hispanic, and White students. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 32-64. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-705>
- Catterall, J.S. (1998). Risk and resilience in student transition to high schools. *American Journal of Higher Education*, 106, 302–333.
- Chen, J., Zhou, X., Zeng, M. and Wu, X. (2015). Post-traumatic stress symptoms and post traumatic growth: Evidence from a longitudinal study following an earthquake disaster. *Plos One*, 10(6), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127241>
- Christle, C.A., Jolivette, K. and Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>
- Coffman, S., (1998). Children reactions to disaster. *Journal of Pediatric Nursing*, 13(6), 376-382.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Croninger, R.G. and 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. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Çakır, R. ve Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terk riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Çal, F.Ö. ve Karaboğa, A.B. (2017). Kız çocuklarının ortaöğretime erişimindeki engeller. Kız çocuklarının ortaöğretime devam etmelerinin engellenmesi. *Bilimde Yeni Sonuçlar Dergisi*, 14, 1298-1326.
- Çam Tosun, F. ve Bayram, A. (2015). Açık öğretim lisesinde artış: Kadın öğrenciler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(49), 84-99.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çeliktaş, M. H. ve Yüksel, H. (2020). *Gençlerin örgün eğitimi terk etme nedenleri: Kütahya'da çalışan çırak gençler üzerine bir inceleme*. Bedriye Tunçsiper ve

- Dilek İnan (Ed.), Beşerî bilimler ekseninde güncel araştırmalar: kuramlar, kavramlar, uygulamalar. (1. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çetinkaya, S. ve Demirel, B. (2022). Öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenleri ve açık öğretim lisesi hizmetlerine yönelik görüşleri (Erzin Örneği). Halil Kamışlı (Ed.). Research in Social Sciences, Volume II, 79. İzmir: Duvar Yayınları.
- Çolak, İ. ve İşeri, E. (2022). Kadınların okulu terk etme nedenleri ve kız çocuklarının eğitimine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 64, 24-50. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.944047>
- Dekkers, H. and Claassen, A. (2001). Dropouts- disadvantaged by definition? A study of the perspective of early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Demir, F., Özdaş, D.F. ve Çakmak, M. (2022). Covid-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 275-300.
- Demirtaş, D., Şişman, E., Celep, N. ve Sunar, S. (2024). Bir Bakışta Eğitim 2024. Türkiye Üzerine Değerlendirmeler ve Öneriler.
- Deschamps, A.B. (1992). *An integrative review of research on characteristics of dropouts* (Unpublished Doctoral Dissertation). The George Washington University.
- Dunn, C., Chambers, D. and Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial & Special Education*, 25(5), 314-323. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050501>
- Ergün, N. (2014). *Ergenlerde okul dışına itilme: Nusaybin örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- EUROSTAT (2020), "Early Leavers From Education and Training", https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_trainig (Erişim Tarihi: 11.04.2025)
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Published by State University of New York Press, Albany. State University of New York: United States Of America", (Çevirimiçi) http://www.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=tTUMvw3XC48C&oi=fnd&pg=PR9&dq=%22educational+and+psychological+well+being%22&ots=3XLa9GzIXN&sig=3odmYvdh5rjafJG6l_JEdJX5jXo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, 10 Şubat 2025.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- French, D.C. and Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.

- Gencer, E.G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S.S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/Egiti mIzlemeRaporu2023.pdf>.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Goldschmidt, P. and Wang, J. (1999). When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.
- Guba, EG ve Lincoln, YS (1994). Nitel araştırmalarda rekabet eden paradigmalar. NK Denzin ve YS Lincoln (Ed.), *Nitel araştırma el kitabı* (s. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Guthrie, J.G., Young, A.M., Boyd, C.J. and Kintner, E.K. (2002). Ebb and flow when navigating adolescence: Predictors of daily hassles among African-American Adolescent Girl. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 7(4), 143-152. DOI: 10.1016/s1054-139x(01)00219-1
- Günay, D. (2019). Eğitim felsefesine bir yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 131-137.
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Hanushek, E.A. (1995). Moving beyond spending fetishes. *Educational Leadership*, 53(3), 60-64.
- Hickman, P.G., Bartholomew, M., Mathwig, J. and Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *Journal of Educational Research*, 102(1), 3-14. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.3-14>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Madde 7.
https://develi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/12192451_222ilkogretimveegitimkanunu.pdf
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. and Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth & Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Jordan, W.J., Lara, J. and McPartland, J.M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society*, 28(1), 62-94
- Kant, I. (1900). *Kant on Education*. (Transl. A. Churton). Boston: D.C. Heath & CO. Publisher.

- Kao, G. (1999). Psychological well being and educational achivment among immigrant youth. Donald J. Hernandez (Ed.), *Children of Immigrants*. National Academy Press, Washington D.C., 410.
- Kaplan, L.S. and Geoffray, K.E. (1990). Enhancing the school climate. New oppurtunities for the counselor. *School Counselor*, 38, 7-12.
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 220(47), 5-18.
- Karabatak, S. ve Alanoğlu, M. (2023). *Deprem sonrası eğitim hayatına dönüş*. 11. International Summit Scientific Research Congress.
- Karacabey, M.F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karacabey, M.F. and Boyacı, A. (2018). Okulu terk eden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyoekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293.
- Kaya, F. (2019). *Ortaöğretim kademesinde örgün eğitim dışına çıkma durumunun çeşitli değişkenler açısından analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. ve Boyraz, C. (2021). Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23(1): 148-165. <https://doi.org/10.17556/erziefd.731656>.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kayıp, S. ve Kartal, Ş. (2021). 4+4+4 Eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*,18(11), 4776-4823. <https://doi.org/10.26466/opus.909516>
- Kaymak, M. (2018). Durkheim’ ın toplumsal kuramı ve eğitim anlayışı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*,60, 15-27.
- Kılıç, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 11-21.
- Kıncal, R.Y. (2011). Eğitim ve Felsefe. Kıncal, R.Y. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. Grafiker Yayıncılık.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Koedel, Cory, (2008). Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district, *Journal of Urban Economics*, 64(3), 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2008.06.004>

- Kruszewska, A., Nazaruk, S. and Szewczyk, K. (2020) Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic–the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education*, 50(3), 314-315. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>.
- Küçükler, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117.
- Laird, J., DeBell, M. and Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2004 (NCES 2007-024)*. U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. and Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: International comparative study in theory and policy*. New York: Springer.
- Lee, V.E. and Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lewis, G.F. (1982). *An analysis of interviews with urban black males who dropped out of high school*. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University.
- Liu, J. (2021). Bridging Digital Divide Amidst Educational Change for Socially Inclusive Learning During the COVID-19 Pandemic. *Sage Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211060810>.
- Liu, X. and Alison Zhou, Y.H. (2009). *Who drops out? A study of secondary school dropouts in Connecticut*. NERA Conference Proceedings 2009. Paper 4. http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/4.
- Lofstrom, M. (2007). Why are Hispanic and African-American dropout rates so high?. *The Williams Review*, 2, 91-121.
- Luciak, M. (2004). *15 AB üye devletindeki göçmenlerin ve etnik azınlıkların eğitim durumunun karşılaştırmalı perspektifi*. https://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/luciak15.htm. adresinden 12 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Mahoney, J.L. and Cairns, R.B. (1997). Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout?. *Developmental Psychology*, 33(2), 241. DOI: 10.1037/0012-1649.33.2.241
- Mcneal, R.B. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 70(3), 206-220. DOI: 10.2307/2673209
- McNeal, RB (1995). Ders dışı etkinlikler ve lise terkleri. *Eğitim Sosyolojisi*, 68 (1), 62–80. <https://doi.org/10.2307/2112764>
- MEB, (2005). *Açık öğretim Lisesi Yönetmeliği* (2005, 14 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 26023). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/318.pdf>.

- MEB, (2024). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı*, 14.
- MEB. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019/2020*. Erişim: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf.
- MEB. (2021a). *Resmî istatistikler*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Obasohan, A. N. ve Kortering, L. (1999). Dropping out of school: comparing the perceptions of teachers and dropouts. *The Journal of At-Risk Issues*, 5(2), 19-26.
- ODAP, Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Arttırılması Teknik Destek Projesi (2021). <https://odap.meb.gov.tr/> adresinden 8 Şubat 2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- OECD Araştırma Raporu, (2020). *Education at a glance 2020*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en/full-report.html adresinden 10 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- OECD Araştırma Raporu, (2024). *Education at a glance 2024*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html adresinden 10 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Ütopya yay.
- Öğülmüş, S. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmond Husserl' de apaçıklık evidenz problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Örs, Ç., Erdoğan, H. ve Kipici, K. (2013) Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Özabacı, N. ve Acat, MB (2005). Sosyoekonomik değerlere göre ilköğretimdeki başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-169.
- Özdaş, F. (2022). Öğretmenlerin Anlık Davranışları ve Akademik Başarı: İlişkisel Bir Analiz. *SAGE Open* 12 (2), 755-772. <https://doi.org/10.1177/21582440221091722> (Orijinal çalışma 2022'de yayınlandı)

- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Bırakma Nedenleri ve Çözüm Öneriler*. 107K453 nolu Proje Raporu, Ankara, TÜBİTAK.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*. 36(161), 302-318.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 19(8), 569-594.
- Öztürk, S. (2020). Çalışma yaşamında kadınların karşılaştığı sorunlar. *Emek ve Toplum Dergisi*, 9(23), 104-120. DOI: 10.31199/hakisderg.700911
- Pelcovitz, D., Kapan, S., Golddenberg, G., Mandel, F., Lahane, J. and Guerrera, J. (1994). Posttraumatic stres disorder in physically abused adolescents. *Journal of American Academy of child and Adolascnt Psychiatry*, 33(3), 305-312.
- Reimer, M. and Smink, J. (2005). *Information about the school dropout issue selected facts & statistics*. A publication of the National Dropout Prevention Center/Network. www.dropoutprevention.org.
- Resmi Gazete. (1997). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun*. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>.
- Resmi Gazete. (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>.
- Roderick, M. (1994). Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal*, 31, 729-759
- Rose, P., Beeby, J. and Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 165-182.
- 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. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Sözel bildiri, University of California, Santa Barbara, January 13.
- Rumberger, R.W. and Lim, S.A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf> adresinden 12 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.

- Rumberger, R.W. and Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 7, 39–67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Seale, C. (1999). Nitel Araştırmada Kalite. *Nitel Soruşturma*, 5 (4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402> (Orijinal çalışma 1999'da yayınlanmıştır).
- Seppala, M.F. (2000). *Dropping out of high school: Students' perspectives. Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Massachusetts Amherst.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Adım Yayıncılık.
- Sözer, Y. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 493-507. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.785>
- Stanton-Salazar, R.D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youth. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-40. DOI: 10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Nitel Araştırmanın Temelleri: Temelli Teori Geliştirme Teknikleri ve Prosedürleri*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Suh, S., Suh, J. and Houston, I. (2007). Predictors of categorical at risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85(2), 196-203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x>
- Şahin, Ş., Arseven, Z., ve Kılıç, A. (2016). Öğrenci devamsızlığının ve okul terklerinin nedenleri. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 195-210.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-48.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Tamer, M.G. (2013). *Okulu terk deneyimi üzerine sosyolojik bir araştırma: Ankara kent merkezi genel liselerde okulu terk nedenleri*. Siyasal Kitabevi.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 25-38.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., ve Demirkaya, Y. (2013). Reasons for Dropout for Vocational High School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1561-1565.
- Tatar, Ü. (2016). *Lise düzeyindeki öğrencilerin okul terk nedenlerinin sosyolojik incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.

- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Tekindal, M., ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2023). Liselerde kız öğrencilerin okul terk nedenleri ve çözüm önerileri. *Karadeniz Uluslararası Dergi*, 60, 157-171. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.1375863>
- Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Van ili örneği). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17863). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>.
- Uras, M. (2002). *Eğitim Üzerine*, Ankara: Ütopya yay.
- Uslu, B. (2020). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Döneminde Türk Eğitim Sistemi' nin Sayısal Görünümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16 (2), 150-164. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391745>
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 139-150.
- Ünver, G. (2022). *Okula devamsızlık ve okul terk nedenleri: Bir meta-sentez incelemesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
- Valverde, S.A. (1987). A comparative study of Hispanic high school dropouts and graduates: Why do some leave school early and some finish? *Education and Urban Society*, 19(3), 320-329.
- Van Dorn, R.A., Bowen, G.L. and Blau, J.R. (2006). The impact of community diversity and consolidated inequality on dropping out of high school. *Family Relations, Blackwell*. 55, 115-118. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00360>.
- Ward, C. (1995). American indian high school competition in rural aouttheastern montana. *Rural Sociology*, 60(3), 416-434.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. DOI: 10.18037/ausbd.1227345
- Yavuz, M., Özkaral, T.ve Yıldız, D. (2016). Kız öğrencilerin örgün eğitimlerini sürdürmeme nedenleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 261-273.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Şahin, T. (2016). Eğitim Fakültelerindeki Araştırma Görevlilerinin Mesleki Deneyimlerinin İncelenmesi: Araştırma Görevlisi Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles' in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 148-159.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, G.N. (2021). *Van ilindeki orta öğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yüner, B., ve Özdemir, M. (2017). Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041-1060.
- Zorbaz, O., Kızıldağ, S. ve Demirtaş Zorbaz, S. (2020). Suça sürüklenen ergenlerin okul iklimi algılarına ilişkin nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 415-430. <https://doi.org/10.17556/erziefd.634224>

EKLER

EK-1. GÖRÜŞME SORULARI

Gençlere Yöneltilen Görüşme Sorular

1-	Okula devam ettiğiniz süreçte okul ile ilgili neler düşünüyordunuz? Neler hissediyordunuz?
2-	Okul hayatınızı anlatır mısınız? Okul hayatınız nasıldı?
3-	Okulun size bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
	1.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
4-	Okulda zorlandığınız konular var mıydı? Varsa nelerdi?
5-	Okulu bırakmanızda ne tür durumlar etkili oldu?
6-	Okulu bırakırken çevrenizden nasıl tepkiler aldınız? Öğretmen /aile / arkadaş vb.
	2.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
7	Okulu bırakma sürecinizi anlatır mısınız?
	3.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
8-	Şu anda hayatınız nasıl?
	4.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
9-	Okulu bırakmayla ilgili düşünceleriniz şu anda nelerdir?
10-	Okula gitmiş olsaydınız sizce hayatınız nasıl olurdu?

Ailelere Yöneltilen Görüşme Soruları

1-	Eğitim durumunuz nedir?
2-	Mesleğiniz nedir?
3-	Okul ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
4-	Oğlunuz / kızınızla okul sürecinde iletişiminiz nasıldı?

5-	Okuldaki idareciler ve öğretmenlerle görüşüyor muydunuz ?
	1.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
6-	Oğlunuz / kızınızın okulu bırakmasında ne tür durumlar etkili oldu?
	2.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
7-	Oğlunuz / kızınız okulu bırakırken çevrenizden nasıl tepkiler aldınız? (Öğretmen / aile / arkadaş vb.
8-	Oğlunuz / kızınızın okul bırakmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
	3.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
9-	Şu anda oğlunuz / kızınızın hayatı nasıl?
	4.araştırma sorusuna ilişkin görüşme soruları
10-	Okula gitmiş olsaydı sizce hayatı nasıl olurdu?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Ebru UYGUR
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0008-1625-0932
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10579996
Lise	Özel Kocaeli Lisesi
Lisans	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim
Mesleki Deneyim	Prestij Dil Okulu (2020-2023) Şehir Akademi (2023-2025)
Akademik Çalışmalar	1.ASES Eğitim Bilimleri Kongresi 2025