



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

OKUL TERK RİSKİ BULUNAN ÖĞRENCİLERİN
OKULA KATILIM MOTİVASYONU

Hatice ACAR BAYER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

OKUL TERK RİSKİ BULUNAN ÖĞRENCİLERİN

OKULA KATILIM MOTİVASYONU

MOTIVATION FOR SCHOOL ATTENDANCE AMONG STUDENTS AT RISK OF
ACADEMIC DROPOUT

Hatice ACAR BAYER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hatice ACAR BAYER'in hazırladığı "Okul Terk Riski Bulunan Öğrencilerin Okula Katılım Motivasyonu" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Arif ÖZER	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Hasan EŞİCİ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 19/06/2026 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Necla TURANLI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Okul terki; akademik, psikolojik ve sosyoekonomik etkenlerin birikimiyle gelişen süreçsel bir sorundur. Bu çalışma, okul terk riski bulunan öğrencilerin okula devam motivasyonlarını açıklayıcı sıralı karma desen kullanarak araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın nicel bölümünde Okul Terk Riski Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Kontrol listesi, 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 463 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizinde R-Studio programındaki FactoMineR ve factoextra paketleri kullanılmıştır. Kontrol listesindeki maddelerin her biri okul terk nedenleri olduğundan, maddeleri eleyen geleneksel faktör analizi yerine tüm maddeleri koruyan Hiyerarşik Kümelenmiş Temel Bileşenler Analizi tercih edilmiştir. Boyut sayısı VSS, Velicer MAP, BIC ve paralel analiz kriterleri birlikte değerlendirilerek belirlenmiş; varyans oranı, yorumlanabilirlik ve kuramsal uygunluğa göre iki bileşenli çözüm tercih edilmiştir. HCPC analiz sonuçları üç kümeli bir yapı ortaya koymuştur. Yüksek riskli kümede yer alan 14 öğrenciyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve tematik analiz yönetimiyle MAXQDA 2020 programında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda akademik yaşantı ve psikolojik faktörler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğretmen ilişkileri, akran ve sosyal ilişkiler ile aile ve sosyoekonomik koşullar olmak üzere beş tema elde edilmiştir. Bulgular, okul terk riskinin temel belirleyicisinin öğrenciyi okul dışına çeken faktörlerden çok, okul içindeki itici deneyimlerin birikimi olduğunu; öğrencilerin gelecek hedefi ve aile desteği gibi koruyucu faktörlerin bu olumsuz etkiyi işlevsiz bıraktığını ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: aile ve sosyoekonomik koşullar, akademik yaşantı ve psikolojik faktörler, akran ve sosyal ilişkiler, okul ortamı ve eğitim süreci, okul terki, öğretmen ilişkileri

Abstract

School dropout is a process shaped by the accumulation of academic, psychological, and socioeconomic factors. This study aimed to explore the school attendance motivations of students at risk of dropping out using an explanatory sequential mixed methods design. In the quantitative phase, the School Dropout Risk Checklist was developed and administered to 463 secondary school students during the spring semester of the 2024–2025 academic year. Data were analyzed using the FactoMineR and factoextra packages in RStudio. Since every checklist item represented a documented school dropout risk factor, Hierarchical Clustering on Principal Components was preferred over traditional factor analysis to retain all items. The number of dimensions was determined by jointly considering the VSS, Velicer MAP, BIC, and parallel analysis criteria. Based on explained variance, interpretability, and theoretical consistency, a two-component solution was selected. HCPC identified a three-cluster structure. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 14 students classified as high risk. The interview data were analyzed using thematic analysis in MAXQDA 2020. Five themes emerged: academic and psychological factors, school environment, teacher relationships, peer relationships and family and socioeconomic conditions. The findings indicated that school dropout risk was primarily associated with the accumulation of school-based push experiences rather than external pull factors. However, protective factors such as future aspirations and family support appeared to buffer these negative experiences and contributed to students' continued engagement with school.

Keywords: school dropout, academic and psychological factors, school environment, teacher relationships, peer relationships, family and socioeconomic conditions

Teşekkür

Bugün zorlu ama bir o kadar da öğretici olan yüksek lisans sürecimi tamamlamanın mutluluğunu ve gururunu yaşıyorum. Bu yolculuğun her aşamasında bana bilimselliğiyle rehberlik eden ve bir telefon kadar uzağımda olan desteğini, bilgisini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Arif ÖZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda jüri üyeliğini kabul ederek kıymetli zamanlarını ayıran Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY ve Doç.Dr. Hasan EŞİCİ hocalarıma cesaretlendirici ve motive edici katkıları için ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimin hem ders döneminde hem de tez yazma sürecinde katkılarını ve desteğini esirgemeyen komutanlarıma, Ezgi hanıma ve Erzurum İl Jandarma Komutanlığı, Personel Şube Müdürlüğündeki personelime çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde tanıştığım ve bu zorlu yolculukta karşılıklı destek olarak pek çok anı paylaştığım sevgili arkadaşlarım Nisanur, Emine, Beyza ve Sadiya'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca koşulsuz sevgisi ve destekleriyle her zaman yanımda olduklarını hissettiren anneme, babama ve ablama çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Ve her zaman bana inanan, beni dinleyen ve anlayan, kıymetli görüşleri ve sonsuz sevgisiyle bu sürecin her anında yanımda olan sevgili eşim, yol arkadaşım Murat'a sonsuz teşekkürlerimi ve sevgimi sunuyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Problemi	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
Bölüm 2	11
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	11
Okul Terki	11
Nedenleri	11
Sonuçları	14
Terkin Önlenmesi	15
İtme Çekme Sınıflandırması	16
Motivasyon	18
Okula Katılım	18
Okul Terkine Yönelik Kuramlar ve Modeller	19
İlgili Araştırmalar	24
İtme Faktörü ile İlgili Araştırmalar	24
Çekme Faktörü ile İlgili Araştırmalar	27

Bölüm 3 Yöntem	32
Araştırmanın Türü	32
Araştırmanın Çalışma Grubu	34
Veri Toplama Araçları	38
Veri Toplama Süreci	48
Verilerin Analizi	53
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	58
Nicel Analiz Bulguları	58
Nitel Analiz Bulguları	74
Bütünleşik (Karma Desen) Bulgular	117
Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma	125
Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma	130
Bütünleşik (Karma Desen) Bulgulara İlişkin Tartışma	151
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	154
Sonuç	154
Öneriler	155
Kaynaklar	159
EKLER	183
EK-A: Kişisel Bilgi Formu	183
EK-B: Okul Terk Riski Kontrol Listesi	184
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	188
EK-D: Veli Onam Formu	189
EK-E: Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu	190
EK-F: PC1 ve PC2 Madde Diziler	193
EK-G: Etik Kurulu Kararı	194
EK-Ğ: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	195
EK-H: Etik Beyanı	197
EK-I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	198
EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report	199

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	200
--	-----

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>OTRKL Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler</i>	34
Tablo 2	<i>Nitel Araştırma Katılımcılarına Ait Bilgiler</i>	36
Tablo 3	<i>Bireysel Görüşmeler için Dahil Etme Hariç Tutma Kriterleri</i>	37
Tablo 4	<i>Kümelerin Farklılaştıkları Maddeler</i>	65
Tablo 5	<i>Kümelerin Bileşenler (B1 ve B2) Açısından Tanımlanması</i>	69
Tablo 6	<i>HCPC Çözümünde Kümeleri En İyi Temsil Eden 20 Öğrenci</i>	70

Şekiller Dizini

Şekil 1 Açıklayıcı Sıralı Karma Araştırma Deseni	33
Şekil 2 Veri Doygunluğunu Hesaplama Yöntemi	54
Şekil 3 Öz Bileşen Grafiği.....	60
Şekil 4 Madde-Bileşen Korelasyon Katsayıları	61
Şekil 5 HCPC Sonuçları	62
Şekil 6 Küme Dağılım Haritası.....	65
Şekil 7 Kümeleri En İyi Yansıtan Maddelerde Üç Kümedeki Öğrencilerin Ortalama Puanları	72
Şekil 8 Okula Katılım Motivasyonu ve Temalar.....	75
Şekil 9 Akademik Yaşantı ve Psikolojik Faktörler ve Alt Temalar.....	76
Şekil 10 Okul Ortamı ve Eğitim Süreci ve Alt Temalar	87
Şekil 11 Öğretmen İlişkiler ve Alt Temalar	97
Şekil 12 Akran ve Sosyal İlişkiler ve Alt Temalar	105
Şekil 13 Aile ve Sosyoekonomik Koşullar ve Alt Temalar	111

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

ARI: Düzeltilmiş Rand İndeksi

CVI: Kapsam Geçerlik İndeksi

EUROSTAT: Avrupa İstatistik Ofisi

HCPC: Hiyerarşik Kümelenmiş Temel Bileşenler Analizi

I-CVI: Madde Kapsam Geçerlik İndeksi

IUA: “Psikolojik Testleri” Kullanma ve Yorumlama Gerekçelendirmesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

OTRKL: Okul Terk Riski Kontrol Listesi

S-CVI: Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi

TBA: Temel Bileşenler Analizi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YYGF: Yarı Yapılanmış Görüşme Form

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmaya ait sayıtlılar sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim hakkı; ulusal düzeyde Anayasayla, uluslararası düzeyde ise İnsan Hakları Evrensel Beyannamesiyle güvence altına alınmış bir haktır. Eğitim; bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek, yaşamlarını sürdürebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırır. Bununla birlikte eğitim, toplumların devamlılığını sağlayan kültürel öğelerinin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynar. Ülkeler, eğitim fırsatlarına erişimi kolaylaştırmak, kaliteli bir eğitim sağlamak ve nitelikli ve eğitilmiş bireyler yetiştirmek maksadıyla kamu kaynaklarından eğitim harcamaları için belirli bir pay ayırmaktadır. Ancak bu pay her ülke için aynı değildir. Örneğin, OECD (2025) raporuna göre 2022 yılında OECD ülkelerinde her öğrenci için yıllık eğitime ayrılan ortalama harcama miktarı 15,102 dolar olup bu rakam en düşük Peru'da 1,984 dolar iken en yüksek Lüksemburg'da 27,678 dolardır. Türkiye'de ise bu rakam 7,698 dolardır. Tüm bunlara rağmen okula devam edemeyen veya okulu terk eden bireyler bulunmaktadır. Okulu terk eden bireyler hem kendileri için ayrılan kamu kaynaklarının israf edilmesine sebep olmakta hem de toplumsal kalkınmayı sağlayacak kalifiyeli bireylerin yetişmesine engel olmaktadır.

Okul terki, bir öğrencinin zorunlu eğitim süreci dışına çıkması veya ortaöğretim seviyesini tamamlamadan okuldan ayrılması durumudur (Dekkers ve Claassen, 2001). Avrupa Birliği (2015) okulu terk eden bireyleri; 18 ila 24 yaş arasında, herhangi bir eğitim öğretim programına kayıtlı olmayan ve eğitimi iki yıldan fazla süren ortaöğretim diploması bulunmayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Okul terki hem dünyada hem de Türkiye'de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Avrupa Birliği (AB), 2030 yılına kadar okul terki oranının %9'un altında olmasını öngören hedef belirlemiştir (Eurostat, 2025). 2024 yılında AB içerisinde okul terki oranı %9.3 olarak rapor edilmiş olup Türkiye'nin oranı %18.7 olarak

belirtilmiştir. AB ülkeleri arasında okul terki oranı en düşük üç ülke Hırvatistan (%2), İrlanda (%2.8) ve Yunanistan (%3) iken en yüksek üç ülke Romanya (%16.8), İspanya (%13.0) ve Almanya'dır (%12.4). AB ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye'de okul terki oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. 2025 OECD raporuna göre, OECD ülkeleri arasında lise eğitimi almamış 25-34 yaş arası bireylerin oranı %13 iken Türkiye'de %28 olduğu bildirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 2025 yılı istatistiklerine göre 2024-2025 yılında sekizinci sınıftan mezun olan öğrenci sayısı 1,244,135 iken ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı 1,026,082 olup 218,053 öğrenci ortaöğretim programına kayıt yaptırmayarak okula başlamadan okulu terk etmiştir. Aynı zamanda ortaöğretim öğrencilerinin kayıt ve mezun sayısı da okul terki durumunu göstermektedir. Örneğin, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaöğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı 1.491.467'dir. Bu öğrencilerin mezun olması gereken 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaöğretimden mezun olan öğrenci sayısı 1,150,911 olup 340,556 öğrencinin okulu terk ettiği ya da sınıf tekrarına kaldığı değerlendirilmektedir (MEB, 2025).

Okul terki hem bireysel hem toplumsal olarak birçok olumsuz sonuçları bulunan eğitim sorunudur (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020). Okulu terk eden öğrenciler dışarıda uyuşturucu kullanımından suça bulaşmaya kadar çeşitli tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadır. Okulu terk eden bireylerin düşük statüsü ve ücretli işlerde çalışma durumunda kaldığı, daha çok ruhsal ve bedensel sağlık problemleri yaşadığı, özgüvenlerinin düşük olduğu ve kendine zarar verme riskinin yüksek olduğu görülmektedir (Tong vd., 2023). Bunun yanında, okul terki nitelikli bireylerin yetişmesine engel olarak insanların işsiz ve sosyal yardıma bağımlı olma ihtimalini artırarak devlete ekonomik maliyetler yüklemektedir. Eurostat (2025) verilerine göre Türkiye'de 18-24 yaş arasında okulu terk etmiş ve herhangi bir işte çalışmayanların oranı %30 olarak belirtilmiştir. Okul terki oranının azalması; bireysel olarak kişilerin gelir ve refah seviyelerinin artmasına, toplumsal olarak da eğitimli bireyler yetişmesini sağlayarak nitelikli iş gücünü artırarak ülkelerin kalkınmasına katkıda

bulunacaktır. Dolayısıyla, öğrencilerin geleceğini kurtarmak ve topluma katkıda bulunmalarını sağlamak için okul terkini önleme çalışmaları önem arz etmektedir.

Okulu terk eden öğrenci sayısını azaltmak ve okul terkini önleyebilmek için okul terkine sebep olan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Okul terkine etki eden faktörler arasında okula bağlı nedenler, bireysel nedenler, ailenin sosyoekonomik durumu, arkadaş etkisi ve okula karşı tutum önemli rol oynamaktadır (MEB, 2013). Okul terki, birden fazla risk faktörünün etkisiyle ortaya çıkan karmaşık bir sürecin sonucudur (Haugan vd. 2019). Freeman ve Simonsen (2015) okul terkiyle ilgili risk faktörlerini durumsal ve değiştirilebilir olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Durumsal risk faktörleri; öğrencilerin dışında gelişen durumlar olarak tanımlamaktadır. Örneğin, öğrencinin anne babasının eğitim durumu, meslekleri, sosyoekonomik düzeyleri, özel bir gereksinime sahip olup olmaması gibi durumlardır. Değiştirilebilir risk faktörleri ise akademik başarısızlık, devamsızlık, saldırganlık, iletişim problemleri, okula katılım, motivasyon düşüklüğü, okula karşı olumsuz tutum vb. problemlerden oluşmaktadır. Okul terkini önlenmesi için yapılacak çalışmalarda durumsal risk faktörlerin etkisinden ziyade değiştirilebilir risk faktörlerinin etkilerine odaklanmak daha faydalı olacaktır.

Okul terki genellikle öğrencilerin öncelikle okul kuralları ve normlarından sapmalar göstermesiyle başlayan, ardından okul faaliyetlerine katılımının azalması ve akademik başarısızlık ile derinleşen ve nihayetinde okuldan ayrılma olarak sonuçlanan kademeli bir süreçtir (Lan ve Lanthier, 2003). Dolayısıyla okul terki bir olayın sonucundan ziyade temeli daha erken yaşlara dayanan bir sürecin sonudur. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri, 14-18 yaş aralığında ergenlik dönemindedir. Yetişkinliğe geçiş olarak adlandırılan bu dönemin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Ergenlik dönemi, bireyin özerkliğini sağlama çabasıyla karakterize edilir. Bu süreçte ergen, aile bağlarını muhafaza ederken, bir yandan da duygusal ve bilişsel ayrışma göstererek, kendine özgü değer yargılarını, yaşam felsefesini ve beğenilerini içeren kişisel kimliğini oluşturmaya odaklanır (Öngören vd., 2017;

Sugimura vd., 2023). Söz konusu ergen, kimliğini oluşturma çabası içerisindeyken birçok riskli davranışlarla karşı karşıya kalma ihtimali yüksektir. Bu sebeple ortaöğretim öğrencilerinin hem yeni eğitim kademesine geçmesi hem de ergenlik döneminden kaynaklı riskli davranışlara sürüklenme durumunun olması sebebiyle, mevcut çalışma için en uygun dönemin ortaöğretim düzeyi olduğu değerlendirilmiştir.

Okul terki ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir kısmı akademik başarısızlık, devamsızlık, sosyoekonomik değişkenlere ve okulu terk eden öğrencilerden, okulu terk etme sebeplerini ve risk faktörlerini tespit etmeye odaklanırken; öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını merkeze alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Okul terk riski yüksek olan ortaöğretim öğrencilerin okula devam etme sebeplerini araştırmaya yönelik çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak mevcut araştırma okul terk riski yüksek olan ortaöğretim öğrencilerin okula katılım motivasyonunu keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesi, ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler arasında okul terk riski yüksek olanları sistematik olarak belirlemede ve erken müdahale yoluyla okul terkinin önlenmesine yönelik çalışmalara rehberlik etmede kritik bir araç işlevi görecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul terki geçmişten günümüze pek çok ülke için önemli bir sorun olarak görülmektedir. Okul terki bireyi ve toplumu; ekonomik, sosyal, güvenlik ve kişisel gibi alanlarda olumsuz anlamda etkilemektedir. Özellikle ortaöğretim düzeyi, bireylerin akademik eğitime devam etme kapasitesini geliştirmenin yanında, üretken ve nitelikli işgücü olarak piyasaya hazırlanabilmesi için temel oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, ortaöğretim düzeyi hem bireyin kişisel gelişimi hem de toplumsal kalkınma için hayati bir önem taşımaktadır. Bu sebeple, ulusal (Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi, Haydi Kızlar Okula vb.) ve uluslararası (Educational Agreement as a Response to School Dropout, Stop-Dropout Project, Coaching Education: Dropout Prevention vb) alanda okul terkinin önlemeye yönelik birçok proje geliştirilmektedir. Ancak tüm bunlara rağmen hala okul

terki oranı Türkiye’de yüksektir. Türkiye’de okul terki oranı, Avrupa Birliği ülkelerinin 2030 yılı için hedeflediği seviyeden çok yüksek olması, bu alanda şimdiye kadar bilinenlerin dışında birtakım faktörlerin bulunduğuna işaret etmektedir.

Alanyazında okul terki ile ilgili nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanılarak yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde nicel araştırmalar genellikle okul terk tipolojilerini tespit etmek (Virtanen vd. 2018), okul terki ölçeği geliştirmek (Sütçü, 2015) ya da okul terki risk faktörleri arasındaki ilişkileri (Anttila, vd., 2023; Alivernini ve Lucidi, 2011; Ricard ve Pelletier, 2016; Zorbaz, 2018) ele almaktadır. Nitel araştırmalar incelendiğinde ise öğrencilerin okulu terk etme sebeplerini keşfetmek maksadıyla okulu terk eden öğrenciler, öğretmenler, okul idaresi ya da veliler ile görüşmeler yapılarak çalışmalar yürütülmüştür (Boyacı ve Öz, 2018; Koç vd., 2020; Ogresta vd., 2021; Özdemir vd., 2024).

Birçok ortaöğretim öğrencisi okul terk riski taşır. Okul terk riski taşıyan bazı öğrenciler zamanla okulu terk ederken bazıları ise okula katılım göstermektedir. Yapılan araştırmalar genellikle okulu terk eden öğrencileri odak noktasına alarak okul terki sebeplerini anlamaya çalışmaktadır. Bunun aksine mevcut araştırmada öncelikle okul terk riski bulunan ortaöğretim öğrencileri tespit etmek maksadıyla Okul Terk Riski Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Bu kontrol listesinin veri analizi sonucunda belirlenen öğrenciler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüksek risk grubunda bulunan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okul terk riski olmasına rağmen okula devam etmesini sağlayan motivasyonun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Mevcut araştırmanın bulguları, okul terkinin önlemek maksadıyla yürütülen politikalara ve projelere; risk gruplarına göre özelleştirilmiş müdahale stratejileri içeren önleme projeleri tasarımlarına ve kaynaklarını verimli kullanmalarına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine ve öğretmenlere, öğrencilerle geliştirdikleri ilişkilerde hangi tutumların öğrencileri okuldan uzaklaştırdığını veya hangi destekleyici yaklaşımların öğrencilerin okula katılımını ve akademik motivasyonunu artırdığına yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayacaktır. Son olarak araştırma kapsamında geliştirilen Okul

Terk Riski Kontrol Listesi okul psikolojik danışmanlarına ortaöğretim öğrencilerinde okul terk risk gruplarını belirlemesine ve bu gruplara yönelik önleyici ve bireysel programlar geliştirmesine yardımcı olacaktır. Aynı zamanda okul terk riski yüksek olan öğrencilerin okula katılım motivasyonunda ailenin etkisini analiz ederek, aile odaklı önleyici müdahalelerin aile dinamiklerine göre daha işlevsel ve hedef odaklı planlanmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Okul terk risk bulunan ortaöğretim öğrencilerin okula katılım motivasyonları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Nicel Alt Problemler

1. Okul Terk Riski Kontrol Listesinin faktör/bileşen yapısı nasıldır?
2. Maddeler, kuramsal çerçevede yer alan itme-çekme bileşenlerini ne düzeyde tanımlamaktadır?
3. Öğrenciler, bileşen puanlarına göre anlamlı profiller/kümeler oluşturmakta mıdır?
4. Kümeler, okul terki riski bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Kümelerin temel bileşenler uzayındaki konumları nasıldır ve bu kümeleri temsil eden öğrenci profilleri nasıl somutlaştırılabilir?
6. Küme profilleri, kontrol listesi maddeleri düzeyinde birbirlerinden nasıl ayrıışmaktadır?

Nitel Alt Problemler

1. Öğrenciler okula katılım motivasyonlarını şekillendiren akademik, psikolojik ve kişisel yaşantıları nasıl deneyimlemektedirler?
2. Öğrenciler okul ortamını, eğitim sürecini ve uygulanan okul politikalarını kendi deneyimleri açısından nasıl anlamlandırmaktadırlar?

3. Öğrenciler öğretmenleriyle kurdukları etkileşimleri ve öğretmen tutumlarını okula yönelik motivasyonları açısından nasıl deneyimlemektedirler?

4. Öğrencilerin akranlarıyla ve okul içi sosyal çevreyle yaşadıkları ilişkiler, onların okula katılım motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?

5. Aile yapısı, sosyoekonomik koşullar ve öğrencilerin okul dışı sorumlulukları okula devam motivasyonlarını nasıl şekillendirmektedir?

Bütünleşik Alt Problemler

1. Nicel olarak belirlenen yüksek risk grubunun nitel verilerdeki deneyimsel temelleri nelerdir?

2. Yüksek risk grubunun (B1 yüksek / B2 düşük profilinin) ardındaki deneyimsel ve bağlamsal dinamikler nelerdir?

3. Nicel ve nitel bulguların bütünleşiminden ortaya çıkan temalar ve örüntüler nelerdir?

4. Koruyucu faktörler ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesine ilişkin çıkarımlar nelerdir?

Sayıtlılar

1. Okul Terk Riski Kontrol Listesi puanlarına dayalı yüksek riskli olarak sınıflandırılan öğrencilerin, okula devam etme motivasyonu araştırması için uygun ve bu deneyime sahip katılımcılar oldukları varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin okula devam ve terk deneyimlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin nitel çalışma için veri sağlayacak düzeyde olduğu varsayılmıştır.

3. Araştırmacının oturum sırasında dezavantajlı öğrencilerle güven temelinde iletişim kurabildiği varsayılmıştır.

4. Araştırmanın yapıldığı dönemdeki risk ölçümünün, öğrencilerin genel terk eğilimini temsil ettiği varsayılmıştır.

5. Araştırmada kullanılan OTRKL'nin uzman görüşleriyle kapsam geçerliğinin, faktör analizi sonuçlarıyla yapı geçerliğinin; YYGF'nin ise uzman görüşleri aracılığıyla kapsam geçerliğinin sağlandığı ve her iki aracın ölçülmesi hedeflenen yapıları yeterince temsil ettiği varsayılmıştır.

6. Katılımcıların, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara gerçek durumlarını yansıtacak şekilde, samimi ve objektif cevaplar verdikleri, çalışmaya gönüllü katıldıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Görüşme katılımcıları, kontrol listesinde yüksek puan alanlarla sınırlıdır; orta ve düşük riskli öğrenciler nitel çalışma kapsamı dışında kalmıştır. Bu durum, okula devam deneyiminin tam aralığını daraltan bir seçim tehdidi oluşturabilir.

2. Nitel görüşmeler için hangi öğrencilerin "yüksek riskli" sayılacağı bu çalışmada geliştirilen kontrol listesiyle belirlenmiştir, kontrol listesinin psikometrik sınırlılıkları (kesim puanı tercihi, yanlış maddeler) örneklem seçiminde yanlılığa sebep olabilir.

3. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinde ortaöğretime devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

4. Okul Terk Riski Kontrol Listesi, 2024-2025 eğitim öğretim bahar döneminde uygulanmış olup veri analizi sonucunda belirlenen yüksek terk riskine sahip öğrencilerle bireysel görüşmeler 2025-2026 güz döneminde yapılmıştır. Yüksek terk riskine sahip olan ancak velisi ve kendisinin gönüllü olmadığı ya da mezun olduğu için araştırmaya katılım sağlamak istemeyen öğrencilerin bulunması araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

5. Araştırmanın nitel aşamasında yapılan bireysel görüşmeler okul psikolojik danışmanın odasında gerçekleştirilmiştir. Dezavantajlı öğrenciler, okul sistemine ve yetkililerine yönelik bir güvensizlik içinde olabilir. Araştırmacı tarafından görüşmenin başında öğrencilere gizlilik ilkesinden bahsedilmiş olsa da görüşmelerin okul psikolojik

danışmanın odasında gerçekleştirilmiş olması katılımcıların kendilerini rahatça ifade etmesinde engel teşkil etmiş olabilir.

6. Öğrenciler tarafından okulda kalmak istediklerini ifade etmeleri, "doğru" cevap gibi algılanabilir; özellikle yetersiz gizlilik koşullarında bu sosyal beğenirlik baskısı yoğunlaşabilir.

7. Öğrenci–araştırmacı ilişkisinde kurumsallaşmış bir hiyerarşi söz konusudur. Dezavantajlı grup için bu güç asimetrisi ifade özgürlüğünü kısıtlayabilir.

8. Akademik başarısızlık, okul yönetimi ve öğretmenlerle sorunlar yaşama, akran dışlanması gibi deneyimlere sahip öğrencilerde görüşme, bu önceki travmayı yeniden tetikleyebilir. Bu aynı zamanda veri güvenilirliğini etkileyebilir.

9. Okula devam etme motivasyonunun dinamik bir yapı göstermesi nedeniyle, kesitsel veri toplama yönteminin motivasyondaki dönem içi dalgalanmaları tam olarak yansıtamaması mümkündür. Dönem içinde yaşanan olaylar (sınav dönemi, disiplin vakası) öğrencilerin motivasyonu üzerinde karıştırıcı etkiye sahip olabilir.

Tanımlar

Okul Terki

Öğrencinin, öğrenim süreci başladığı ve devam ettiği halde öğrenim sürecini başarıyla bitirdiğine dair herhangi bir diploma veya sertifika benzeri belge almadan çeşitli nedenlerle okuldan ayrılması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). MEB'e bağlı ortaöğretimde, iki kez sınıf tekrarına kalan, eğitimine açıköğretimde devam eden, öğrenim hakkını kullanmak istemeyen, yurtdışına çıkan ve vefat eden öğrenciler okulu terki kapsamında değerlendirilmektedir (MEB, 2013).

Akademik Yaşantı ve Psikolojik Faktörler

Öğrencilerin ortaöğretim döneminde algıladıkları akademik süreçleri, kariyer hedefleri, gelecek kaygıları, okula aidiyeti ve psikolojik yaşantılarını kapsamaktadır.

Okul Ortamı ve Eğitim Süreci

Öğrencilerin; okulun benimsediği yönetim anlayışını, fiziksel koşullarını, ders ve sınav süreçlerini, disiplin kurallarının uygulanma biçimini, teneffüs ve ders programı düzenlemelerini, müfredatın öğrenci üzerindeki etkilerini, sosyal etkinlik olanaklarını ve okulun günlük işleyişine ilişkin algılarını ve deneyimlerini açıklamaktadır.

Öğretmen İlişkileri

Öğrencilerin; öğretmenleriyle kurdukları iletişimin niteliğini, öğretmen tutumlarının öğrencilerin okula bağlılık ve motivasyon düzeyine etkisini ve öğretmen–öğrenci etkileşimlerine yönelik algılarını ve deneyimlerini kapsamaktadır.

Akran ve Sosyal İlişkiler

Öğrencilerin okul içerisindeki sosyal çevrede algıladıkları kabul görme, akran desteği, okul içi güven ortamı, akran baskısı, sosyal çatışmalar ve riskli grup oluşumları gibi sosyal dinamiklerin öğrencilerin okula devam etme davranışına etkisini açıklamaktadır.

Aile ve Sosyoekonomik Koşullar

Öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerini, ailelerin akademik beklenti düzeyini, ekonomik koşullarını, ev içi sorumluluklarını ve aile ortamının sunduğu imkânlarla yönelik algılarını ortaya koymaktadır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul terki kavramı, okula katılım, motivasyon, itme çekme sınıflandırması ve okul terkini ele alan kuramsal yaklaşımlar açıklanmıştır. Ardından sırasıyla konuyla ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Terki

Okul terki kavramına ilişkin tanımlar zaman içinde farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Kronolojik olarak bakıldığında, ilk olarak Tinto (1975) okul terkini, öğrencilerin yetersiz akademik entegrasyonu ve sosyal bütünleşme eksikliği olarak tanımlamıştır. Daha sonra Dekkers ve Claassen (2001) bu kavramı, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin belirli bir çalışma alanında diploma almadan okula gitmemesi şeklinde ele almıştır. Lamb vd., (2011) ise okul terki ile ilgili birçok farklı tanım bulunduğunu belirtmiştir. Ardından Witte vd., (2013) okul terkini, asgari bir yeterlilik belgesi almadan eğitimi bırakmak olarak tanımlamıştır. Kim vd., (2015) ise okul terkini; okuldan çekilme, yaş sınırını geçme, okuldan atılma veya farklı nedenlerle okuldan ayrılma olarak ifade etmiştir. Son olarak Avrupa Birliği (2025) okul terkini, en fazla ortaöğretim düzeyini tamamlamış ve işgücü araştırmasından önceki dört hafta boyunca eğitim ve öğretimde bulunmayan 18-24 yaş arası bireyler olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak okul terki, öğrencinin zorunlu eğitim sürecini tamamlamadan eğitim sisteminin dışına çıkması durumunu ifade etmektedir.

Nedenleri

Okul terki, farklı düzlemlerde ortaya çıkan çeşitli risk etmenlerinin bir araya gelmesiyle oluşan çok boyutlu bir süreçtir (Mussida vd., 2019). Bu nedenle okul terkine yol açan faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Okul terki, bir nedenden ziyade zamanla meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Bitsakos, 2025; Haugan vd. 2019; Lan ve Lanthier, 2003). Dolayısıyla bu sürece etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Rumberger'e göre (1983) okul terk süreci, yalnızca öğrencilerin bireysel bir kararının sonucu değil; aile, okul

ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan dinamik bir süreçtir. Bu doğrultuda aşağıda okul terkine yol açan faktörler üç başlık altında kısaca açıklanmıştır: bireysel faktörler, ailevi faktörler ve okulla ilgili faktörler.

Okul terkine sebep olan bireysel faktörler; öğrencinin akademik başarısı, okul devamlılığı, sınıf tekrar durumu, okuldaki etkinliklere katılımı, cinsiyeti, kişisel özellikleri ve akademik hedeflerinin bulunup bulunmadığını içerir (Witte vd., 2013). Yapılan araştırmalarda akademik başarı ile okul terk riski arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir (Santana-Monagas vd., 2025). Akademik başarısı yüksek, ileriye dönük akademik hedefleri olan, azimli, kendine özgü çalışma stratejileri geliştirmiş ve akademik öz yeterliliği yüksek öğrencilerin okul terk riskinin düşük olduğu görülmüştür (Bitsakos, 2025; Boyacı ve Öz, 2018; Çam, 2023). Bunun aksine, sınırlı öz düzenleme becerisine veya zayıf çalışma alışkanlıklarına sahip, sınıf tekrarı yapmış ve akademik başarısı düşük öğrenciler genellikle akademik talepleri karşılamakta zorlanır; bu durum performans düşüşüne, hayal kırıklığına ve ilgisizliğe yol açarak okul terk riskini artırır (Bitsakos, 2025; Dirik, 2020; Yorğun, 2014). Öğrencilerin okulu önemsememesi, okulda öğrendiklerini anlamsız bulması, okulla özdeşleşememesi ve okul içinde antisosyal davranışlar sergilemesi zamanla okulu terk etmelerine sebep olmaktadır (French ve Conrad, 2001; Hascher ve Hagenauer, 2010). Bu doğrultuda, okul etkinliklerine aktif olarak katılmayan ve okul devamsızlığı yüksek olan öğrencilerin okulu terk etme ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmektedir bu duruma karşı gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir (Kaçar, 2024). Okul terki ile cinsiyet arasındaki ilişki birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmaların bazılarında erkek öğrencilerin (Kim vd., 2015; Küçükarslan, 2019), bazılarında ise kız öğrencilerin (Croninger ve Lee, 2001) okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Özer vd., 2011; Zorbaz, 2018). Bireysel faktörler okula katılım motivasyonunu büyük ölçüde şekillendirse de bu faktörlerin etkisi çoğu zaman öğrencinin içinde bulunduğu aile ortamı ve sosyoekonomik koşullar tarafından pekiştirilmekte ya da sınırlandırılmaktadır.

Okul terkine sebep olan ailevi faktörler; ailenin yapısı ve sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve ebeveynlerin öğrencilerin eğitimine katılım durumunu kapsar (Witte vd., 2013). Aile yapısı, öğrencilerin okul terk sürecini etkileyen faktörlerden birisidir. Bridgeland vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada, tek ebeveyne sahip öğrencilerin iki ebeveyne sahip öğrencilere göre okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ailenin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olması, öğrencinin okulu terk etmesine sebep olabilmektedir (Davis Kean vd., 2021; Thanh ve Tram, 2024). Ebeveynlerin okulu terk etmiş olması, öğrencilerin okulu terk etme ihtimalini artıran bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Çetin, 2019). Aynı zamanda ailedeki birey sayısının fazla olması ve evde bakıma muhtaç birinin bulunup ona bakma sorumluluğunun üstlenilmesi okul terk riskini artırmaktadır (Çetin, 2019; Rumberger, 1983). Okulu terk eden öğrenciler genellikle ebeveyn hastalığı, aile üyelerinin kaybı veya aile içi şiddet gibi ailevi yüklerin okula devam etme motivasyonunu düşürdüğünü belirtmektedir (Hagström ve Hammarström, 2024). Ancak bazı öğrenciler, ebeveynlerine duydukları sorumluluk nedeniyle okula düzenli olarak devam etmektedir (Woreta, 2024). Bu kapsamda ebeveynlerin okul toplantılarına düzenli katılım sağlaması, öğrencilerin akademik başarısını takip ve kontrol etmesi, öğrencilerin okula devamlılığına olumlu yönde katkı sağlamak ve dolayısıyla okul terk riskini düşürmektedir (Öztürk, 2021; Zorbaz, 2018). Her ne kadar bireysel ve ailevi faktörler öğrencinin akademik motivasyonunu ve okula bağlılığını önemli ölçüde etkilese de okul terkini açıklamakta yetersiz kalmaktadır; öğrencinin bu faktörleri deneyimlediği okul ortamının yapısal ve ilişkisel özellikleri de belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu doğrultuda, okul terkine sebep olan okulla ilgili faktörler; okulun türü, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınıf mevcudu, öğretmenlerin öğrencilerden akademik beklentisi ve akran ilişkilerini kapsar (Witte vd., 2013). Öğrencinin okulu daha önce terk etmiş yakın bir arkadaşının olması, okul terk riskini artırmaktadır (Mendoza ve King, 2020). Aynı zamanda öğrenciler, akranları arasında kabul görmek için disiplinsiz davranışlar sergileyebilir ve buna bağlı olarak zamanla okulu terk edebilir (Zorbaz ve Özer, 2020). Buna karşın, çalışkan ve

ilgili bir sınıf ortamında akran grupları tarafından kabul gören ve desteklenen bir öğrencinin okula katılımı artar (Duran ve Lienas, 2025). Okul terkine ilişkin risk faktörlerinin okul türlerine göre değişkenlik göstermesi (Andersen vd., 2018) ya da bazı durumlarda bu ilişkinin anlamsız kalması (Arslan, 2021), araştırmacıları öğrencinin okul deneyimini şekillendiren daha derin dinamiklere yöneltmiştir. Bu dinamiklerin merkezinde ise öğretmen-öğrenci ilişkisi yer almaktadır. Nitekim öğretmenin adaletli yaklaşımı, öğrencisine verdiği değer, öğrencilerinden akademik başarı beklentisinin yüksek olması ve sınıf içinde etkili ders anlatım biçimi, yapısal risklerin ötesine geçerek öğrencinin okula katılımını etkileyen önemli faktörler arasındadır (Arslan vd., 2024; Kim vd., 2015; Pedler vd., 2020). Ancak öğretmen-öğrenci ilişkileri her zaman destekleyici bir zeminde ilerlemez; bazı durumlarda öğrenciyi okuldan uzaklaştıran itici bir güce dönüşebilir. Bu doğrultuda, öğrencilere karşı katı ve sert tutum sergileyen, mesleki yetkinliği yetersiz olan, sınıf içinde öğrencilere eşit davranmayan öğretmenler, öğrencilerin okula katılım motivasyonunu düşürmekte ve okul terk etme riskini artırmaktadır (Eraslan ve Atik Kara, 2024; Martinez vd., 2016).

Sonuçları

Okul terki hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli olumsuz sonuçlar doğuran bir olgudur. Toplumsal boyutta riskli bir davranış olan okul terki; ülkenin potansiyel gelirinin azalmasına, hükümetin sosyal güvenlik ve sosyal yardımlara daha fazla bütçe ayırmasına, suç ve antisosyal davranışların artmasına sebep olmaktadır (Cusano, 2023; Çetin, 2019). Antisosyal davranışlar sergileyen bireylerin çeşitli suç unsurlarına yönelmesi, toplumsal güvenliği tehdit etmekte ve hükümetin bu doğrultuda önleyici tedbirler almasını zorunlu kılmaktadır (Barr vd., 2026; Cusano, 2023; White ve Kelly, 2010). Okula devam ederken okulu terk eden öğrenciler, eğitim için ayrılan bütçenin israf edilmesine sebep olmaktadır (Bakırtaş ve Nazlıoğlu, 2021). Aynı zamanda ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli personel ihtiyacının karşılanmasını da engellemektedir.

Akademik eğitimini tamamlamadan okulu terk eden öğrenciler; iş bulma ve işi sürdürmede zorluklar yaşamaktadır. Düşük eğitim düzeyi bireylerin istihdam olanaklarını

kısıtlayarak, güvencesiz, fiziksel olarak zorlayıcı ve düşük gelirli işlerde çalışma olasılığını artırır (Hagström ve Hammarström, 2024). Aynı zamanda okulu terk eden öğrenciler; toplum tarafından dışlanma, suça karışma, madde ve sigara kullanma, sağlık hizmetlerine erişim sağlamada zorluk ve sosyal yardımlara ihtiyaç duyma durumları ile karşı karşıya kalabilmektedir (Barr vd., 2026; Çam, 2023). Bu durumlar öğrencinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencinin kendisine zarar verici davranışlarda bulunma riskini artırmaktadır (Yorğun, 2014). Dolayısıyla okul terkinin hem bireysel hem de toplum olarak olumsuz etkileri göz önüne alındığında bu alanda yapılacak önleme müdahalelerinin planlanması yaşam boyu karşılaşılabilecek problemlerde koruyucu etki sağlayacaktır.

Terkin Önlenmesi

Okul, öğrencilerin akademik bilgi edinmelerini ve kişisel-sosyal gelişimlerini destekleyen temel bir eğitim kurumudur. Aynı zamanda öğrencilerin kimlik ve değer geliştirmelerine katkı sağlayarak onları geleceğe hazırlayan önemli bir toplumsal yapıdır. Öğrencilerin bu temel eğitim kurumunu tamamlaması öğrencilerin yaşamında merkezi bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda öğrencilerin okulu tamamlaması için okula olan ilgisini, aidiyet duygusunu, öğrenme motivasyonunu artırarak okula aktif katılım sağlamalıdır (Christanson ve Thurlow, 2004). Bu doğrultuda, öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin eksiklikleri üzerinde durmak yerine, yeterliliklerinin geliştirilmesine vurgu yapması öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artmasına yol açacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilere eşit bir tutum sergileyerek onların akademik motivasyonlarını desteklemesi ve olumlu okul iklimine katkı sağlayacak etkinlikler düzenlemesi okul terkinin önlemede önem arz etmektedir (Alhassan ve Hassan, 2024; Arslan vd., 2024). Öğrencilerin okula devamlılığında aile de önemli bir faktördür. Bu sebeple ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması ve okul yönetimi ile geliştirilecek olan kurumsal iş birliği, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Kartal ve Eryılmaz Ballı 2020; Hernawati vd. 2025). Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanlarının hem ailelere hem de öğretmenlere okul terkinin önlemeye yönelik vereceği eğitimler ebeveynlerin ve

öğretmenlerin bilinçlenmesine katkı sağlayacaktır (Özer vd., 2011). Aynı zamanda, okul terkine yol açan risk faktörlerinin öğrenciden öğrenciye farklılık gösteren özgün ve dinamik yapısı göz önüne alındığında (Ogresta vd. 2021); okul psikolojik danışmanlarının yürüteceği çalışmaların tek bir risk grubuna odaklanmak yerine, okulu kapsayan ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı önleyici rehberlik çalışmaların planlanması öğrencilerin okula katılımını artırmada etkili olmaktadır (Bryan, vd., 2012). Bu önleyici yaklaşımların daha etkili biçimde planlanabilmesi için, öğrencileri okuldan uzaklaştıran ya da okulda tutan dinamiklerin kavramsal olarak nasıl sınıflandırıldığının anlaşılması gerekmektedir.

İtme Çekme Sınıflandırması

Okul terk sorunu, öğrencilerin eğitim sürecinin erken dönemlerinde başlasa da tam olarak ortaöğretimde ortaya çıkmaktadır (Jordan vd., 1994). Okul terki, tek bir olayın sonucu olarak değil, zaman içinde biriken deneyimlerin oluşturduğu kademeli bir süreçtir (Jordan vd., 1994). Başka bir ifadeyle, öğrenciler giderek okula karşı yabancılaşmakta ve zamanla koparak okulu terk etmektedir.

Öğrencilerin okulu terk etme kararına etki eden faktörleri Jordan vd. (1994) itme ve çekme olmak üzere iki grupta ele almaktadır. Öğrencilerin okulu terk etme nedenlerini bir öğrenciyi okuldan iten faktörler veya bir öğrenciyi okuldan çeken bireysel faktörler olarak gruplandırılmaktadır (Boylan ve Renzulli, 2017).

İtme Faktörü

Öğrencilerin okul ile kurduğu bağı olumsuz yönde etkileyen ve okulun kendi yapısına ilişkin sorunları kapsayan unsurları ifade etmektedir (Jordan vd., 1996). Bu unsurlar; okul iklimi, fiziksel ve örgütsel yapı, disiplin uygulamaları, öğretmen–öğrenci ilişkilerindeki sorunlar, akademik başarısızlık, sınıf tekrarı, devamsızlık ve disiplin problemlerine yol açan davranışlardır (Jordan vd., 1994). Okulların öğrencileri akademik olarak desteklemek yerine düşük notlarla başarısızlığı pekiştirmesi, süreklilik gösteren bir başarısızlık döngüsünün oluşmasına neden olmaktadır. Bu döngüde yer alan öğrenci, zamanla okulda başarılı

olamayacağına ilişkin inancını güçlendirerek okulla kurduğu bağın zayıflaması sonucunda giderek okuldan kopmakta ve nihayetinde okulu terk etmektedir (Jordan vd., 1994).

Çekme Faktörü

Öğrencilerin okula devam edip etmeme kararlarını okulda kalmanın getirdiği maliyetlerle okulu bırakmanın sağladığı avantajları karşılaştırarak verdiklerini ifade etmektedir (McNeal, 1997). Öğrencilerin bireysel ve ailevi sorumlulukları, özellikle bakım yükümlülükleri, ekonomik zorunluluklar veya sağlık sorunları, okula devamı güçleştirerek okuldan uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencinin içsel eğilimleri ya da dışsal gereksinimlerinin okul yaşamıyla çatışması sonucunda ortaya çıkan bir kopuş sürecini yansıtır. Nitekim aile bireylerinin bakımını üstlenme, kalıcı hastalık, hamilelik veya çalışma zorunluluğu gibi durumlar öğrencinin okula düzenli devam etmesini engelleyerek zaman içinde okul terki ile sonuçlanabilmektedir (Jordan, 1996). Ancak çekilme kaynaklı nedenlerle okulu bırakan öğrencilerin, bu koşullar ortadan kalktığında okula geri dönme olasılıkları belirgin biçimde artmaktadır (Doll vd., 2013). Örneğin, çalışmak zorunda olduğu için okuldan ayrılan bir öğrencinin, ebeveyninin işe başlamasıyla birlikte yeniden okula dönme kararı alması bu duruma somut bir örnek teşkil etmektedir.

Sonuç olarak; okulun yapısı, öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencilerin akademik başarısızlığı ve disiplinsiz davranışları gibi itme faktörleri öğrenciyi okuldan uzaklaştırırken, öğrencinin ailevi sorumlulukları ve ekonomik zorunluluklar gibi çekme faktörleri öğrenciyi okuldan koparmaktadır (Boylan ve Renzulli, 2017). Okulu terk etme sürecinde hem itme hem de çekme faktörleri rol oynarken bu süreçte hangi faktörün daha önemli olduğuna dair bir bulgu bulunmamaktadır (Jordan vd., 1994). İtme ve çekme faktörlerinin öğrencilerin okulu terk etme sürecindeki rolü göz önüne alındığında, öğrencilerin okulla olan ilişkisini güçlendiren koruyucu unsurların incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda motivasyon, okul terkinin anlaşılmasında önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Motivasyon

İnsanlar, yaşamları boyunca çeşitli hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için çaba gösterir. Bu çabanın arkasındaki temel unsur olan motivasyon, alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Deci ve Ryan (2000) motivasyonu, bireyleri hedeflerine yönelten bir güç olarak açıklarken; Casillas vd. (2012) motivasyonu, bireyin hedef belirlediği, bu hedefleri sürdürdüğü, öğrenme isteği taşıdığı ve edindiği bilgileri davranışa dönüştürdüğü öz düzenleyici bir süreç olarak tanımlamaktadır. Mahato ve Barman (2019) ise motivasyonu, bireylerin istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda davranışlarını şekillendiren içsel bir itici güç olarak değerlendirmektedir. Bir kişinin bir göreve başlaması, o görevi sürdürmesi ve tamamlaması sahip olduğu motivasyon düzeyiyle yakından ilişkilidir (Bayrakçıken vd., 2021). Motivasyon düzeyi bireyler arasında farklılık gösterir; bu farklılığın temelinde ise biyolojik, psikolojik ve çevresel değişkenlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreç yer almaktadır (Deckers, 2018). Dolayısıyla öğrenme sürecine motive olan öğrencilerin okula katılım düzeylerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Nitekim Vallerand vd. (1992) okulu terk eden öğrencilerin okul etkinliklerine yönelik motivasyonlarının, okula devam eden akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda okula katılım kavramı aşağıda açıklanmıştır.

Okula Katılım

Katılım, bireyin bir göreve ya da etkinliğe aktif biçimde dahil olmasını ifade eder (Reeve vd., 2004). Okula katılım ise öğrencilerin okula ve okulun diğer bileşenlerine yönelik aidiyet duygusu geliştirmesi ve öğrenmeye ilişkin etkinliklere kendi isteğiyle aktif biçimde katılması olarak tanımlanmaktadır (Finn ve Rock, 1997). Öğrenme sürecinin temel bir unsuru olan okula katılım; öğrencilerin akademik başarıları, sosyal ilişkileri ve kişisel gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Moreira vd., 2018; Ros vd., 2012). Ayrıca yüksek düzeyde katılım, düşük başarı ve okul terkine karşı koruyucu bir faktör olarak görülmektedir (Arslan, 2021; Gembeck vd., 2006). Okul terki genellikle bir anda ortaya çıkan bir durum olmayıp, okul kurallarını reddetme, etkinliklere katılmama, akademik başarısızlık

ve nihayetinde okuldan ayrılma şeklinde aşamalı olarak ilerleyen bir süreçtir (Haugan vd. 2019; Lan ve Lanthier, 2003). Bu nedenle okula katılım, okuldan uzaklaşma eğilimi gösteren öğrencilerin erken dönemde belirlenmesi açısından önemli bir göstergedir ve okul terk riskine yönelik önleyici müdahaleler için kritik bir rol oynamaktadır (Appleton vd., 2006). Okul terkinin önlenmesine yönelik müdahalelerin etkili biçimde tasarlanabilmesi için, bu olgunun hangi kuramsal temellere dayandığının anlaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda aşağıda okul terkinin açıklayan başlıca kuramsal yaklaşımlar ve modeller sunulmuştur.

Okul Terkine Yönelik Kuramlar ve Modeller

Okul terk sürecini açıklayan birçok kuram ve model bulunmaktadır. Genel olarak bu kuramlar ve modeller; öğrencilerin okulla olan ilişkisini, aile ve çevrenin etkilerini, öğrencilerin bireysel özelliklerini merkeze alarak okul terk sürecini açıklamaktadır. Aşağıda bu kuramlar ve modellerden kısaca bahsedilmiştir.

Sermaye Kuramı

Pierre Bourdieu'nun Sermaye Kuramı okul terkinin öğrencinin bireysel yetersizlikleri ya da motivasyon eksikliğiyle açıklamak yerine, toplumsal sınıflar arasında var olan kültürel ve sosyal sermaye eşitsizliklerinin eğitim sistemi içerisinde meşrulaştırılması sürecinin bir sonucu olarak açıklamaktadır (Ramsey, 2023). Bourdieu'ye (1985) göre okul, hâkim olan sınıfların değerlerini yücelten ve tarafsız olmayan bir kurumdur. Kültürel sermaye, bir kişinin toplumdaki statüsünü ve başarılarını etkileyen bilgi, beceri, eğitim ve kültürel zevkler gibi finansal olmayan sosyal varlıkları ifade eder. Bourdieu'ya göre bu insanların doğuştan sahip olduğu bir şey değildir, zamanla sosyalleşme yoluyla öğrenilir ve biriktirilir Dolayısıyla kültürel sermayesi yüksek ailelerden gelen öğrenciler; dil kullanımını, davranış kalıplarını ve bilgilerini aile ortamında öğrenerek eğitim sürecine avantajlı başlarken; alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler bu kodlara yeterince sahip olmadıkları için okul kültürüne uyumda güçlük yaşamaktadır. Bu kültürel uyumsuzluk, öğrencide başarısızlık algısını derinleştirerek okulu terk etme riskini artırmaktadır (Günkör ve Özdemir, 2017). Sosyal sermaye ise, bireyin içinde bulunduğu arkadaşlık ve tanıma ilişkileriyle kurulmuş

toplumsal ağlar aracılığıyla belirli bir alana katılımını, bu alan içindeki rekabet süreçlerinde konum edinmesini ve ihtiyaç duyduğunda çeşitli kaynaklara erişimini mümkün kılan, karşılıklı tanıma ve tanınmaya dayalı uzun süreli ilişkiler bütünüdür (Bourdieu 1985). Dolayısıyla sosyal sermayesi geniş aileden gelen öğrenciler ihtiyaç duyduklarında ailelerin sosyal ağları sayesinde destek bulabilirken, sosyal sermayesi daha kısıtlı ailesi olan öğrenciler bu desteğe ihtiyaç duyduğunda yoksun kalmaktadır (Hakyoldaş, 2024).

Katılım Kimlik Kuramı

Finn'in Katılım Kimlik Kuramı öğrencilerin okula yönelik davranışsal katılımıyla başlayan ve zamanla okul ile kurulan bağın güçlenmesiyle süreklilik kazanan başarı ve kopma döngülerini temel almaktadır. Kuram çerçevesinde davranışsal katılımı, öğrencilerin sınıf ve okul etkinliklerine dahil oldukları davranışlar olarak tanımlamaktadır. Duygusal katılım ise öğrencilerin okul içerisinde kendilerini değerli hissetmeleri ve okulu kişisel gelişimlerini destekleyen bir kurum olarak benimsemeleridir. Dolayısıyla okula davranışsal olarak aktif katılım sağlayan ve duygusal olarak okul ile bağ kuran öğrenciler düzenli olarak okula devam etmesi beklenmektedir. Finn'in (1989) tanımladığı başarı döngüsüne göre, öğrencinin sergilediği aktif katılım davranışı akademik başarıyı beraberinde getirmekte, elde edilen bu başarı öğrencinin okula karşı aidiyet hissi geliştirmesini sağlamakta ve bu duygusal bağlılık nihayetinde daha ileri düzeyde bir katılımı tetikleyerek süreci pekiştirmektedir. Bu durumun tam tersi olan kopma döngüsünde ise öğrencinin akademik faaliyetlere yönelik düşük katılımı, beraberinde kaçınılmaz akademik başarısızlığı getirmekte; bu başarısızlık deneyimi ise öğrencinin okul iklimine karşı yabancılaşmasına ve okula aidiyet duygusunu kaybetmesine neden olmaktadır. Nihayetinde, okulu kendisine ait bir alan olarak görmeyen öğrenci, fiziksel ve duygusal bağlarını tamamen kopararak okul terki aşamasına ulaşmaktadır.

Öğrenci Entegrasyon Kuramı

Okul terkini öğrenci ile okul arasındaki etkileşimsel bir uyumsuzluk problemi olarak tanımlar. Kurama göre, akademik entegrasyon (*ders başarısı, bilimsel etkinliklere katılım*)

ve sosyal entegrasyon (akran ve personel etkileşimi), öğrencinin okul bağlılığını inşa eden iki temel mekanizmadır (Tinto, 1975). Etkili bir şekilde oluşturulan akademik ve sosyal topluluklar öğrencilerin yükseköğretime entegre olmasına fırsat sağlar. İlk olarak yükseköğretim kurumları; öğrencilerin katılım sağlayabileceği akademik ve sosyal topluluklar oluşturulmalı, daha sonra bu toplulukların oluşturulduğunu öğrencilere duyurulması sağlanmalı ve son olarak bu topluluklara belirli özelliklere sahip öğrenciler yerine, tüm öğrencilerin katılımı teşvik edilmelidir. Akademik toplulukların sağladığı akademik entegrasyon; kütüphanede araştırma yapmayı, laboratuvara ve derslere aktif bir şekilde katılmayı, okulda verilen ödevleri zamanında tamamlamayı içermektedir. Sosyal toplulukların sağladığı sosyal entegrasyon ise; öğrencilerin yükseköğretim kurumunda görevli personel ile etkileşimini içermektedir. Bu entegrasyon alanlarında yaşanan yetersizlikler, öğrencinin eğitimsel hedeflerinden uzaklaşmasına ve okulu terk etme düşüncelerinin güçlenmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla etkili sosyal ve akademik toplulukların oluşturulması, sadece birer etkinlik değil; öğrencinin aidiyet duygusunu pekiştirerek okul terkinin önleyen stratejik müdahalelerdir.

Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı, öğrenciler ile onu çevreleyen farklı sistemler arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Söz konusu bu sistemler öğrencilerin kişisel özelliklerini, öğrencilerin yakın ilişki içerisinde olduğu gruplar içindeki mikrosistemi, mikrosistem içerisinde olan grupların etkileşimi sonucunda oluşan mezosistemi, öğrenciyi doğrudan etkilemeyen durumları ifade eden ekzosistemi ve son olarak kültürel değerleri tanımlayan makrosistemi içermektedir (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner, daha yakın (mikrosistem) sosyal sistemlerdeki risk faktörlerinin, daha uzak (makrosistem) sosyal sistemlerdeki risk faktörlerine göre öğrencilerin davranışı üzerinde daha fazla etki yarattığını varsaymıştır. Sonuç olarak ekolojik kuram, öğrencilerin okul terk sürecini anlamak için öğrencilerin bireysel özellikleriyle birlikte sosyal çevresinde geçirdiği süreçleri dikkate alarak ayrıntılı bir şekilde değerlendirmektedir (Koç vd., 2020).

Öz Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Kuramında; öğrenciler arasında motivasyon kaynağının ve sürekliliğinin farklılık gösterdiğini, motivasyonun zaman ve bağlama göre değişebildiğini ileri sürmektedir. Kuram kapsamında motivasyon; dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç temel kategori altında ele alınmaktadır. Bu üçlü yapının ilk boyutu olan dışsal motivasyon, öğrenci davranışlarının temel gerekçesinin dışsal etkenlere dayanması olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2004). İkinci boyutu olan içsel motivasyon, öğrencinin bir görevi merak, ilgi ve içsel tatmin duygularıyla yerine getirmesini sağlayan güçtür (Deci ve Ryan, 1985). Son olarak motivasyonsuzluk öğrencinin bir görevi yerine getirme konusunda isteksiz davranmasına yol açan durumu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2004). Kurama göre; öğrencinin okula devam etme sürecindeki motivasyonu, dışsal motivasyondan içsel motivasyona doğru evrildikçe öğrencinin özerklik düzeyi ve okula devamlılığı artar. Ancak bu süreç tersine işleyip birey motivasyonsuzluk evresine geçtiğinde ise okul ile olan bağları zayıflar. Özellikle dışsal kontrollerin baskın olduğu veya öğrencinin yetersizlik hissettiği durumlarda ortaya çıkan motivasyonsuzluk, akademik görevlerin anlamsızlaşmasına ve öğrencilerin okuldan duygusal ve fiziksel olarak koparak okul terki riskiyle karşı karşıya kalmasına neden olur.

Okuldan Ayrılma Modeli

Battin-Pearson ve meslektaşlarının Okuldan Ayrılma Modelinde, okuldan ayrılma sürecini ve bu sürecin belirleyici etkilerini beş farklı yaklaşımla kavramsallaştırmışlardır (Battin-Pearson vd., 2000). Modelde yer alan Genel Uyumsuzluk Yaklaşımına göre, okul içerisinde öğrenciyi rahatsız eden tutum ve davranışların varlığı öğrencinin zamanla okulu terk etmesine sebep olmaktadır. Uyumsuz Grup Üyeliği Yaklaşımı, öğrencilerin okula devamlılığında akran etkisi ve akademik başarının önemini ortaya koymaktadır. Akranlarıyla uyumu iyi olmayan, alkol sigara gibi maddeler kullanan, gelecek hedefleri ve beklentileri bulunmayan öğrencilerin okulu terk etme riski yüksektir. Okul Sosyalleşme Yaklaşımına göre okulun yapısal özellikleri ve okuldaki akademik iklim öğrencilerin okula

devamlılığını etkilemektedir. Örneğin okul yönetiminin ve öğretmenlerin adaletsiz ve cesaret kırıcı davranışları, şiddet içeren okul ortamı, katı ve otoriter disiplin uygulamaları gibi nedenler öğrencilerin okulu terk etmesine yol açmaktadır. Aile Sosyalleşme Yaklaşımına göre; aile baskısı, anne baba ayrılığı, ailenin öğrenciden beklentileri ve ebeveynlerin eğitim seviyesi öğrencilerin okulu terk etme kararında etkilidir. Yapısal Özellikler Yaklaşımı, öğrencinin demografik özelliklerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre; azınlık statüsünde bulunma, cinsiyet değişkeni ve düşük sosyoekonomik düzey gibi yapısal unsurlar, öğrencinin eğitsel süreçlerden kopmasında belirleyici birer risk faktörü olarak kabul edilmektedir. Çalışma sonucunda akademik başarı okul terkinin en güçlü yordayıcısı olarak bulunmuş olup öğrencinin akademik başarısını artırmaya yönelik yapılan her türlü erken müdahalenin, diğer risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltacağı değerlendirilmektedir.

Bu bölümde incelenen kuramlar ve model; psikolojik, sosyolojik ve davranışsal perspektiften öğrencilerin okulu neden terk ettiğini açıklamaya çalışmaktadır. Kuramlar ve model, okul terk sürecini tekil bir nedene indirgemek yerine birden çok faktör ve sürece dayandırmaktadır. Okul terk sürecinin okul içi ve okul dışı faktörlerden etkilenen karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencinin okul sistemiyle bağının kopması burada ele alınan kuramlar ve model için ortak faktörken; arkadaş etkisi, okul ve toplum yapısı gibi diğer faktörler yalnızca bazı kuramlar ve modelde bulunmaktadır. Kuramlar ve model birbirlerini dışlayan yapılar olmaktan ziyade okul terk sürecinin farklı boyutlarını ve parçalarını aydınlatan tamamlayıcı araçlardır.

Burada ele alınan kuramlar ve model, okul terk sürecini başarılı bir şekilde açıklasa da okul terk riski yüksek olan öğrencilerin okula katılım motivasyonu konusunda bazı gri alanlar bırakmaktadır. Örneğin, Bourdieu'ya göre sermayesi düşük, Finn'e göre aidiyeti zayıf, Battin-Pearson'a göre akademik başarısı düşük olan bir öğrencinin okulu terk etmesi beklenirken, tüm bu olumsuzluklara rağmen öğrencinin okula devam etmesi söz konusu kuramlar ve model tarafından yeterince açıklanamamaktadır. Öz Belirleme Kuramına göre içsel motivasyon, okula katılım motivasyonunun sürekliliğini sağlar ve okul terk riskini

azaltır. Ancak okuldan nefret eden bir öğrenci, diploma sahibi olmak ya da ailesini mutlu etmek gibi dışsal bir motivasyon kaynağıyla okula katılım sağlıyor olabilir. Öz Belirleme Kuramı bu durumu özerk olmayan davranış olarak değerlendirir ve böyle bir öğrencinin zamanla okulu terk edeceğini öngörür. Ne var ki öğrencinin okula katılımını sağlayan ana motivasyon kaynağı tam da budur.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, okul terkine neden olan itme ve çekme faktörünü ele alan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenerek aşağıda sunulmuştur.

İtme Faktörü ile İlgili Araştırmalar

Hardre ve Reeve (2003) kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ortaöğretime devam etme ve okulu bırakma düşüncelerini açıklamak amacıyla Öz Belirleme Kuramına dayalı motivasyon modelini test etmişlerdir. Model, öğrencilerin öğretmenleri tarafından özerkliklerinin ne ölçüde desteklendiğine ilişkin algılarını, içsel motivasyon düzeylerini ve yeterlilik algılarını dikkate almaktadır. Kırsal kesimde öğrenim gören 483 öğrenciden elde edilen bulgular, özerkliği destekleyen bir okul ortamının öğrencilerin içsel motivasyonunu artırdığını ve buna bağlı olarak okul terk riskinin azaldığını göstermiştir.

Knesting (2008) okul terk riski taşıyan lise öğrencilerinin okula devam etme motivasyonlarını anlamayı amaçlamış ve okul yönetimi tarafından belirlenen 17 öğrenciyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Analiz sonucunda dört tema belirlenmiştir: öğrencileri dinleme, etkili iletişim kurma, okulun okul terkini önlemedeki rolü ve öğrencinin kendi sürecindeki rolü.

Dahal vd. (2019) Nepal'de ortaöğretime devam eden kız öğrencilerin okulu terk etme nedenlerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını, okula devam eden ve okulu terk eden öğrenciler ile aileleri, okul müdürü, öğretmenler ve ilçe millî eğitim personeli olmak üzere toplam 96 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler sonucunda; sınav ve değerlendirme sisteminin öğrenciler üzerinde psikolojik baskı oluşturduğu, okullarda

kadın öğretmen sayısının yetersiz olduğu, güvenli ve motive edici bir öğrenme ortamının bulunmadığı ve kız öğrencilere yönelik burs kontenjanlarının sınırlı olmasının okul terk sürecini hızlandırdığı belirlenmiştir.

Mendoza ve King (2020) tarafından Filipinler’de 848 öğrenciyle yedi ay arayla yürütülen bu çalışma, sınıf arkadaşlarının okula katılımının öğrencinin kendisinin okula katılımını tahmin edip etmediğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, bir öğrencinin okula olan ilgisi ve katılımı, aylar sonra bile sınıf arkadaşlarının sergilediği katılım düzeyinden olumlu yönde etkilenmektedir. Kişisel hedefler ve ailevi faktörler kontrol edilse dahi, okul katılımının bulaşıcı bir özellik taşıdığı ve sınıftaki genel hava yükseldikçe bireysel başarının da arttığı görülmektedir.

Thouin vd. (2022) tarafından Kanada’da okul terk riski yüksek olan 545 öğrenciyle yürütülen bu çalışmada, okulda ders dışı etkinliklerin lise terkinin önlemedeki rolünü incelemiştir. Bulgular, son bir yıl boyunca bu etkinliklere düzenli ve kesintisiz katılım sağlayan öğrencilerin okulu terk etme olasılığı, katılmayanlara oranla yaklaşık üçte bir oranında azalmaktadır. Ancak, disiplin cezaları veya başarısızlık nedeniyle bu etkinliklerden uzaklaştırılan öğrenciler, hiç katılmayanlar kadar yüksek risk altındadır.

Boonstra vd., (2022) Öz Belirleme Teorisi çerçevesinde ele aldığı bu çalışmada, öğretmenlerin motive edici veya motivasyon kırıcı davranışlarının öğrencilerin derse katılımları üzerindeki durumsal etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, 52 öğretmenin dersleri gözlemlenmiş ve olay bazlı kodlama yapılmıştır. Bulgular, özellikle motive edici soruların ve olumlu geri bildirimin öğrenci katılımını artırdığını; ancak şaşırtıcı bir şekilde, bazı motivasyon kırıcı öğretmen davranışlarının da düşük düzeyde de olsa olumlu katılımı ilişkili olabildiğini göstermektedir.

Özdemir vd. (2024) Türkiye’de COVID-19 sürecinde öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerini incelemiştir. Araştırma, pandemiyle ilişkili ve pandemi dışı faktörlerden oluşan iki kategori ortaya koymuştur. Pandemiyle ilgili faktörler eğitim kalitesinin düşmesi, dezavantajlı koşulların artması ve sınav belirsizlikleri iken; pandemi dışı faktörler arasında

örgün eğitimin yetersiz bulunması, düşük akademik başarı, olumsuz okul tutumları, okul kurallarına uyuma yönelik direnç ve üniversite sınavına daha fazla zaman ayırma isteği yer almaktadır.

Ramsdal ve Wynn (2024) okul terk riski yüksek ve motivasyonu düşük dokuzuncu sınıf öğrencilerinin motivasyonlarını yeniden kazanma süreçlerini araştırmıştır. Norveç'te yedi öğrenme kampından toplam 17 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının; ulaşılabilir öğretmenlerin varlığı, öz yeterliliği destekleyen öğretim yaklaşımları, kapsayıcı akran ortamları ve öz düzenleme becerilerinin güçlendirilmesiyle arttığı ortaya konmuştur.

Adi ve Arhin (2025) Gana'da 357 lise öğrencisinin katılımıyla yürüttüğü bu çalışmada, akademik başarıyı artıran temel unsurları incelemiştir. Bulgular, akademik memnuniyetin doğrudan akademik başarıyı etkilediğini ancak akademik motivasyonun, akademik memnuniyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrenci, eğitim sürecinden ve okulun imkanlarından ne kadar memnunsa, akademik başarısı da o kadar artmakta okul terk riski azalmaktadır.

Genel olarak, itme faktörleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; özellikle öğretmenlerin öğrencilere yönelik özerkliği destekleyici yaklaşımları, olumlu geri bildirimleri ve ulaşılabilir olmaları itme faktörünün etkisini zayıflattığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu şekildeki olumlu tutumları öğrencilerin yeterlik algısını güçlendirerek okula devam etme motivasyonunu artırmaktadır. Sosyal bağlamda kabul edici, destekleyici ve karşılıklı olumlu akran ilişkileri, öğrencinin okula aidiyet hissetmesinde ve okula katılım sağlamasında kritik bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak; öğrencilerin okul içerisindeki olumlu ilişkileri, ders dışı etkinliklere katılımı ve akademik memnuniyeti okula katılım motivasyonunu artırırken; sınav baskısı, disiplin odaklı yaklaşımlar ve yetersiz öğretmenlerin varlığı gibi okulun yapısal sorunları okuldan itilmesine sebep olmaktadır. Okul terkini açıklayan bir diğer faktör olan çekme faktörünü ele alan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Çekme Faktörü ile İlgili Araştırmalar

Ricard ve Pelletier (2016) 10. sınıfa devam eden 624 öğrencinin aile desteği, arkadaşlık ilişkileri ve akademik motivasyonlarının iki yıl sonra liseden mezun olup olmayacaklarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Sonuçlar, aile desteğinin motivasyon ve okul başarısı üzerinde belirleyici olduğunu gösterse de karşılıklı kurulan olumlu arkadaş ilişkisinin tek başına okul terkinin önlemede ve motivasyonu artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Vasalampi vd. (2018) Finlandiya'da 1,520 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği bu boylamsal çalışmada, lise dönemindeki akademik başarının ve okulda kalma niyetinin temelinde içsel motivasyon ile aile-akran desteğinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler kendi belirledikleri hedeflerine daha fazla odaklanıp çaba sarf etmekte bu da okul memnuniyetini artırarak okulu bırakma niyetini azaltmaktadır. Bu süreçte ebeveyn rolleri farklılaşmaktadır: Annelerin duygusal desteği öğrencinin içsel motivasyonunu artırırken, babaların desteği doğrudan okul memnuniyeti ve devamlılığıyla ilişkilidir. Ayrıca, arkadaşları tarafından kabul gören öğrencilerin hem motivasyonlarının hem de seçtikleri eğitim yolundan duydukları memnuniyetin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dupere vd. (2019) Kanada'da kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan gençlerin yakın dönemde maruz kaldıkları olumsuz yaşam olaylarıyla okul terki arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında 6,773 öğrenciye uygulanan Okul Terk Riski Kontrol Listesi sonucunda riskli bulunan 366 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bulgular hem kırsal hem kentsel bölgelerde öğrencilerin olumsuz bir olayın hemen ardından okulu terk etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Kırsal bölgelerde sosyal dışlanma olaylarının, kentsel bölgelerde ise adli olaylara karışmanın okul terkinin daha fazla tetiklediği belirlenmiştir.

Gil vd., (2021) İspanya'da okul terk riski bulunan 754 ortaöğretim öğrencisiyle okula yönelik davranışsal katılımında aile ve akademik destek programlarının etkisini analiz

etmeyi amaçlamıştır. Bulgular; aile desteğinin ortaöğretim öğrencilerinin okula davranışsal katılımı için önemli olduğunu ebeveynlerin sergilediği sıcaklık ve destek öğrenci ile aile arasındaki uyumu ve öğrenme motivasyonunu artırarak okulu terk riskini azaltmaktadır.

Anttila vd. (2023) öğrencilerin ilkokul ve ortaokul dönemlerindeki motivasyonel inançları, davranışları ve mizaçlarının lise eğitiminde okulu terk etme niyetini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Finlandiya’da 768 öğrenciyle yürütülen çalışmada, altıncı sınıfta düşük başarı beklentisine sahip öğrencilerin lise döneminin başında okuldan ayrılma eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular, farklı mizaç ve motivasyon profillerine sahip öğrencilerin desteklenmesinin okul terk riskini azaltabileceğini göstermektedir.

Berghe vd. (2023) İkinci Şans Eğitimine devam eden öğrencilerin okulu terk etme deneyimlerini ve bu programa katılma gerekçelerini incelemiştir. Görüşmelerde öğrenciler, okuldan ayrılma sürecinde ayrımcılık, damgalanma ve sosyal baskı yaşadıklarını; okuldan diplomasız ayrıldıkları için utanç ve pişmanlık duyduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin İkinci Şans Eğitimine katılma nedenleri arasında diploma edinme, kendini gerçekleştirme, mesleki fırsatlarını artırma ve sosyal kabul görme isteği yer almaktadır.

Coyle-Eastwick vd. (2023) sosyoekonomik zorluklar yaşayan 863 ortaokul öğrencisi üzerinde anne ve baba desteğinin ders notları ve devamsızlıkla ilişkisini boylamsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular; ebeveyn desteğinin okul yılı boyunca görülen not düşüşlerini ve devamsızlık artışlarını anlamlı düzeyde azalttığını; özellikle anne desteğinin ders notlarında, baba desteğinin ise devamsızlık oranlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Desai vd. (2024) Güney Afrika’da okul terk nedenlerini araştırmış ve 13–20 yaş aralığındaki 41 öğrenciyle görüşmüştür. Bulgular; okul performansı, mesleki beklentiler, okul içi sosyal ilişkiler ve ailevi etkenlerin okul terki üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca cinsiyete göre farklılıklar bulunmuştur: Erkek öğrenciler çoğunlukla düşük akademik başarı, zorbalık ve çalışma zorunluluğu nedeniyle okulu bırakırken; kız öğrenciler ailevi sorumluluklar ve hamilelik nedeniyle okulu terk etmektedir. Katılımcıların büyük kısmı, okulu

terk ettikleri anda rahatlama hissettiklerini ancak zaman geçtikçe pişmanlık duyduklarını ifade etmiştir.

Szabo vd. (2024) tarafından Macaristan'da 3,251 öğrenciyle yürütülen bu araştırma, okul başarısı ile aile geçmişi ve öğrenci katılımı arasındaki bağı incelemiştir. Bulgular, bir öğrencinin akademik başarısı üzerindeki en güçlü belirleyicinin ebeveynlerin eğitim düzeyi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte; derslere aktif katılım, ödev disiplini ve öğrenme isteği gibi faktörlerin de başarıda payı olduğu görülmüştür. Aile desteği gibi duygusal etkenler başarıyı doğrudan değil, diğer katılım biçimlerini besleyerek dolaylı yoldan etkilemektedir.

Bayrakçeken vd. (2025) TÜİK'in 2019 verilerini kullanarak Türkiye'deki 5-17 yaş arası çocukların okuldan ayrılma risklerini incelemekte; demografik ve hane halkı gibi değişkenlerin etkisini ölçmek için lojistik regresyon analizi yönteminden yararlanmaktadır. Sonuçlar, okuldan ayrılma riski kız çocuklarında, yaşça daha büyük çocuklarda (15-17 yaş), kalabalık ailelerden gelenlerde, çalışan çocuklarda ve bakım sorumlulukları olanlarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hernawati vd. (2025) Endonezya'da yaşayan 120 öğrencinin katılımıyla aile ortamının okul terki üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, olumlu bir aile ortamının hem öğrencinin öğrenme motivasyonunu doğrudan artırdığını hem de okuldan ayrılma riskini anlamlı ölçüde azalttığını göstermektedir. Öğrenme motivasyonu bu süreçte aracı bir rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle aile desteği önce motivasyonu artırmakta, artan motivasyon ise öğrencinin okulda kalmasını sağlamaktadır.

Kına ve Karacan Özdemir (2026) fenomenolojik bir desen çerçevesinde 16 öğretmen ve 15 velinin katılımıyla yürüttükleri bu çalışmada, okul terk riskinin yüksek olduğu bölgelerde öğrenci katılımı ile sosyal-duygusal öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ve bu süreçteki algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular; düşük öğrenci farkındalığı, derslere karşı ilgisizlik ve okula gitme isteksizliği gibi faktörlerin okula katılımı azalttığı, okula katılımı artırmak için ise akademik başarıların takdir edilmesi, öğretmen-

öğrenci ilişkilerinin güçlendirilmesi ve veli eğitimleri aracılığıyla aile katılımının teşvik edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Assadi ve Gulistani (2026) Afganistan'da sokakta çalışan 369 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, eğitimden kopuş sürecini tetikleyen ailevi risk faktörleri ile sosyoekonomik belirleyiciler arasındaki ilişkiyi ampirik bir yaklaşımla analiz etmeyi amaçlamıştır. Analiz sonucunda; ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek olmasının öğrencilerin okulu terk etme riskini azalttığı, ailenin aylık geliri ile okul terki arasında bir ilişkinin bulunmadığı, ebeveyn ölümlerinin ise okul terk riskini artırdığı görülmüştür.

Genel olarak çekme faktörü ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; ebeveynlerin öğrencilere duygusal ve akademik destek sunması, öğrencinin akademik motivasyonunu güçlendirerek okula yönelik anlam ve amaç geliştirmesine katkı sağlamakta; bu durum da öğrencinin okula devam etme motivasyonunu artırmaktadır. Bununla birlikte; öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesi, öğrenmeye yönelik istekliliği ve derslere aktif katılımı gibi öz disiplin ile ilgili süreçler de öğrencilerin okula devamlılığını sağlamaktadır. Bu süreçler, aile ve sosyal çevre tarafından desteklendiğinde daha da güçlenmekte ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına da katkı sağlamaktadır. Ancak aile içerisinde bakım sorumluluğu bulunan, kalabalık ailesi olan ya da okul dışı bir işte çalışan öğrencilerin bu yaşantıları ise öğrencilerin okuldan dışarı çekilmesine sebep olmakta ve zamanla okuldan koparmaktadır. Dolayısıyla okulu terk etmesine sebep olan çekme faktörünün etkisinin zayıf olması öğrencilerin okulu terk etme riskini azaltmakta olup okula devamlılığını artırmaktadır.

Sonuç olarak, bu bölümde okul terk olgusu çok boyutlu bir çerçevede ele alınmış; kavramsal, kuramsal ve ampirik yönleriyle kapsamlı biçimde incelenmiştir. Okul terk kavramı detaylandırılmış, katılım ve motivasyon kavramları kısaca açıklanmış, itme-çekme sınıflandırması ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte okulu terkini açıklayan kuramsal yaklaşımlar (Finn'in Katılım Kimlik Kuramı, Tinto'nun Öğrenci Entegrasyon Kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı, Bourdieu'nun Sermaye Teorisi, Deci ve Ryan'ın Öz

Belirleme Kuramı ile Battin-Pearson ve Meslektaşlarının Okuldan Ayrılma Modeli) detaylı biçimde ele alınmıştır. Ayrıca okul terkine yol açan itme ve çekme faktörlerine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, okul terkini tek bir nedene indirgemeyen, süreç odaklı ve çok katmanlı bir yapı olarak ele alan çalışmaların ortak bir noktaya işaret ettiği görülmektedir: Okulun kendi yapısından kaynaklanan itme faktörleri ile öğrencilerin okul dışında karşılaştığı bireysel olaylarla ilgili çekme faktörlerinin etkisi ne kadar zayıf olursa, öğrencilerin okulu terk etme riski de o kadar düşük olmaktadır. Bir sonraki bölümde sunulan araştırma yöntemi, bu kapsamda ortaya konan kavramsal temel doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırma, okul terk riski bulunan ortaöğretim öğrencilerinin okula katılım motivasyonlarını incelemek amacıyla açıklayıcı sıralı karma desen ile yürütülmüştür. Creswell (2021) göre açıklayıcı sıralı karma desen, araştırmanın önce nicel, ardından bu nicel bulguları açıklamak, derinleştirmek veya anlamlandırmak için nitel verilerin toplandığı aşamalı bir karma yöntem desendir. Bu desende süreç iki aşamadan oluşur:

Nicel aşamada, 463 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesi (OTRKL) uygulanıp, Hiyerarşik Kümelenmiş Temel Bileşenler Analizi (HCPC) yoluyla riskli oldukları halde okula devam eden öğrenciler belirlenmiştir.

Nitel aşamada bu öğrencilerin okula devam motivasyonlarının altındaki deneyimleri, davranışların altında yatan bilişsel ve duygusal süreçleri anlamak amacıyla fenomenolojik desene dayalı 12 öğrenciyle görüşmeler yaparak bir çalışma yürütülmüştür.

Nicel ve nitel bulgular bir araya getirilerek, nicel sonuçların ortaya koyduğu eğilimlerin nitel veriler tarafından nasıl açıklandığı ortaya konulmuş ve böylece iki veri seti birbirini tamamlayarak riskli öğrencilerin okula devamıyla ilgili daha bütüncül bir yorum yapılabilmiştir. Bu sentez sayesinde, sayısal bulguların ardındaki deneyimsel ve bağlamsal dinamikler görünür hâle gelmiş ve araştırmanın sonuçları daha derinlikli bir açıklamaya kavuşmuştur.

Araştırma sürecine ilişkin genel tasarım ve uygulama aşamaları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Açıklayıcı Sıralı Karma Araştırma Deseni

AŞAMALAR	YÖNTEM	SONUÇLAR
Nicel Veri Toplama	Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 45 maddeden oluşan Okul Terk Riski Kontrol Listesi (OTRKL) kullanılmıştır.	Okul terk riski bulunan ortaöğretim öğrencilerini belirlemeyi amaçlamıştır.
Nicel Veri Analizi	R-Studio programında Hiyerarşik Kümelenmiş Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır.	Öğrencilerin okul terk risk profilleri yüksek riskli, orta riskli ve düşük riskli olarak belirlenmiştir.
Katılımcı Seçimi	Amaçlama örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.	Nicel aşamada 463 ortaöğretim öğrenci katılım sağlamıştır. Nitel aşamada okul terk risk profili yüksek olan 12 öğrenci katılım sağlamıştır.
Nitel Veri Toplama	Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.	Görüşmeler ses kaydına alınmış olup transkript haline getirilmiştir.
Nitel Veri Analizi	MAXQDA 20 programında Tümevarımsal Tematik Analiz uygulanmıştır.	Okul terk riski bulunan öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını şekillendiren beş tema belirlenmiştir.
Bulguları Tartışma	Nicel ve nitel aşamada elde edilen bulgular tartışılmıştır.	Nicel ve nitel bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış olup gelecek araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada öğrenci grubundan iki farklı zamanda veri toplanmıştır. Ortaöğretime devam eden 463 öğrenciye Okul Terk Riski Kontrol Listesi uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen veriler analiz edilmiş, yüksek risk grubunda olduğu tespit edilen 12 öğrenciyle yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nicel Çalışmanın Katılımcıları

Mevcut araştırmada okul terk riski bulunan ortaöğretim öğrencilerinin okula katılım motivasyonlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen OTRKL, Doğu Anadolu Bölgesinde bir büyükşehrin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı sosyoekonomik bakımdan dezavantajın belirgin olduğu bölgelerde bulunan, görece eğitim başarısı düşük olan iki Anadolu Lisesinde, 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ortaöğretime devam eden toplam 463 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

OTRKL Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategori	Kadın N	Kadın %	Erkek N	Erkek %
Toplam		230	49	233	51
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	90	19	99	21
	10. sınıf	50	11	59	12
	11. sınıf	57	12	45	10
	12. sınıf	33	8	30	7
Ailenin Sosyoekonomik Durumu	Düşük	20	4	14	3
	Orta	197	43	199	43
	Yüksek	13	3	20	4
Annenin Eğitim Düzeyi	Yok	14	3	26	7
	İlkokul	73	16	88	19
	Ortaokul	56	12	69	15
	Lise	41	10	35	8
	Üniversite	27	7	15	3

	Yok	5	1	9	2
Babanın Eğitim	İlkokul	49	11	33	7
Düzeyi	Ortaokul	74	16	62	13
	Lise	68	15	88	19
	Üniversite	33	7	42	9
	0-50	11	2	18	4
Not Ortalaması	51-75	169	36	171	37
	76-100	50	11	44	10
	0-5	119	26	106	22
Devamsızlık	6-10	91	20	99	21
Gün Sayısı	11-15	17	4	15	3
	16-20	3	1	13	3
İşte Çalışma	Çalışmıyor	226	49	187	40
Durumu	Çalışıyor	4	1	46	10

Okul Terk Riski Kontrol Listesi 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan 230 kız öğrenci, 233 erkek öğrenci toplam 463 kişi katılım sağlamıştır. Katılımcıların %49'unu kız öğrenci, %51'ini erkek öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %43'ü dokuzuncu sınıf, %26'sı onuncu sınıf, %14'ü 11. sınıf ve %17'si 12. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %7'si ailesinin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılarken %86'sı orta %7'si de yüksek olarak algılamaktadır. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi en çok ilkokul (%35) iken en az üniversite ve okula hiç gitmeyenler (%9)'dir. Babalarının eğitim düzeyi en çok lise (%34) iken en az okula hiç gitmeyenler (%3)'dir. Öğrencilerin %73'ünün not ortalaması 51 ila 75 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %49'u 0 ila 5 gün arası devamsızlık yaparken %3'ü ise 16 ila 20 gün arasında devamsızlık yapmaktadır. Erkek öğrencilerin %10'u kız öğrencilerin %1'i okul dışında bir işte çalıştığını bildirirken erkek öğrencilerin %40'ı kız öğrencilerin %49'u herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Nitel Çalışmanın Katılımcıları

Nitel araştırma sonunda, okul terk riski yüksek olan 20 öğrenci belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanları da bu öğrencilerin yüksek riskli olduklarını değerlendirmiştir. Belirlenen 20 öğrenciden dördünün, 2025-2026 eğitim öğretim yılında okulu terk ettiği öğrenilmiştir. Kalan 16 öğrenciden velisi ve kendisi gönüllü olan 12 öğrenciyle yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrenciler, nitel araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Nitel Araştırma Katılımcılarına Ait Bilgiler

Değişkenler		Kadın N	Kadın %	Erkek N	Erkek %
Toplam		7	58	5	42
Sınıf Düzeyi	10. sınıf	2	16	2	16
	11. sınıf	2	16	1	8
	12. sınıf	2	16	2	16
	Mezun	1	8	0	0
Sınıf Tekrar Durumu	Var	1	8	2	17
	Yok	6	50	3	25
İşte Çalışma Durumu	Çalışıyor	0	0	3	25
	Çalışmıyor	7	58	2	17
Not Ortalaması	50-69	4	33	4	33
	70-85	3	25	1	8

Tablo 2’de dokuzuncu sınıftan katılımcı yer almazken, bir mezun öğrenci bulunmaktadır çünkü Okul Terk Riski Kontrol Listesinin verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Nitel veriler 2025-2026 eğitim öğretim yılında güz döneminde toplanmıştır. Buna göre katılımcılar; 10., 11., 12. sınıf düzeyine devam eden altı

ve mezun bir olmak üzere toplam yedisi kız öğrenci ile beş erkek öğrenciden oluşmuştur. Bir kız öğrenci ve iki erkek öğrenci dokuzuncu sınıfı iki kere okumuştur. Kız öğrenciler okul saatleri dışında herhangi bir işte çalışmaz iken üç erkek öğrenci kendi isteğiyle okul saatleri dışında bir işte çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilerin not ortalamaları 50 ila 84 arasında değişmektedir.

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Bireysel Görüşmeler için Dahil Etme Hariç Tutma Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri	Hariç Tutma Kriterleri
1. Okul Terk Riski Kontrol Listesini dolduranlar.	1. Okul Terk Riski Kontrol Listesini doldurmayanlar.
2. Okul psikolojik danışmanın uygun görüş bildirdiği ve Okul Terk Riski Kontrol Listesi analiz sonucunda yüksek risk grubunda olan öğrenciler arasında yer almak.	2. Okul Terk Riski Kontrol Listesinde orta ve düşük risk grubunda bulunanlar ve Okul Psikolojik Danışmanın uygun değil görüşü verdiği öğrenciler.
3. Kendisinin ve velisinin yazılı onamını vermiş olması.	3. Çalışmaya katılmaya velisi ve kendisinin yazılı onamı olmayanlar.
4. İçinde bulunulan eğitim-öğretim döneminde kaydı silinmemiş, ilişiği kesilmemiş ve derslere düzenli ya da düzensiz de olsa fiziksel olarak devam ediyor olmak.	4. Okulu terk eden öğrenciler.
5. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılımı engelleyecek düzeyde bir iletişim güçlüğü bulunmamak.	5. Öğrencinin okula devamını sağlayan temel etkenin; özel eğitim raporu sayesinde otomatik sınıf geçme, sağlık heyet raporuyla devamsızlıkların özürlü sayılması veya sosyal hizmetlerin eğitim tedbiri kararı gibi yasal-yapısal koruma mekanizmaları olması ve bu güvenceler nedeniyle öğrencinin okulda kalmak için içsel bir motivasyon geliştirmeye ihtiyaç duymaması

Tablo 3'te yer alan dahil etme ve hariç tutma kriterleri araştırmanın amacına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin belirli risk özelliklerini taşıması ve okul terkine ilişkin deneyimlerinin bulunması temel ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin, okul psikolojik danışmanının araştırmaya uygun olduğuna yönelik görüş bildirmesi ve Okul Terk Riski Kontrol Listesi analiz sonuçlarına göre yüksek risk grubunda bulunmaları araştırmaya dahil edilme ölçütleri arasında yer almıştır. Ayrıca araştırmaya maksimum seviyede fayda sağlaması ve katılımcıların 18 yaş altında olması sebebiyle, çalışmaya ailesi ve kendisinin gönüllü olması şartı koyulmuştur. Bireysel görüşmelerde öğrencilerin katılımını engelleyecek düzeyde iletişim güçlüğü bulunmaması da bir diğer ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın hariç tutma ölçütleri de çalışma grubunun niteliğini korumak amacıyla belirlenmiştir. Bu kapsamda, Okul Terk Riski Kontrol Listesini doldurmayan öğrenciler ile kontrol listesi analiz sonuçlarına göre orta veya düşük risk grubunda bulunan öğrenciler araştırma dışında bırakılmıştır. Aynı zamanda, okul psikolojik danışmanının görüşme açısından uygun görmediği öğrenciler de çalışmaya dahil edilmemiştir. Kendisi veya velisi yazılı onam vermeyen öğrenciler ile okulu tamamen terk etmiş bireyler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun yanında, öğrencinin okulda kalmasını sağlayan temel unsurun özel eğitim raporu nedeniyle otomatik sınıf geçme, sağlık raporlarıyla devamsızlıkların özürlü sayılması veya sosyal hizmetlerin eğitim tedbiri gibi yapısal koruma mekanizmaları olması durumunda da öğrenci çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını; katılımcıların sosyodemografik özelliklerini belirlemek maksadıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, okul terk riski bulunan öğrencileri tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesi ve son olarak okul terk riski bulunan öğrencilerin okula devam etme motivasyonunu keşfetmek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların; okul numarası, yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, ailesinin sosyoekonomik durumu, anne ve babasının eğitim durumu, not ortalaması, devamsızlık gün sayısı ve okul

dışında herhangi bir işte çalışma durumunu tespit etmek maksadıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşturulmuş bir formdur.

Okul Terk Riski Kontrol Listesi

Kane'nin "Psikolojik Testleri" Kullanma ve Yorumlama Gerekçelendirmesi (Interpretive Use Argument-IUA) çerçevesinde bir ölçme aracının geçerliği; puanlama (scoring), genelleme (generalization), Dışa Genelleme(extrapolation) ve çıkarım (implication) argümanlarının sağlanmasına bağlıdır. Bu doğrultuda geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesi, okul terk riski bulunan ortaöğretim öğrencilerini belirlemek amacıyla tasarlanmış olup aşağıdaki geliştirme sürecinde IUA'nın dört temel argümanı sistematik olarak ele alınmaktadır. Kontrol Listesinin maddeleri EK-B'de sunulmaktadır. Kontrol Listesi, okul terkine yol açan itme ve çekme olmak üzere kuramsal olarak iki bileşen altında toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Okul Terk Riski Kontrol Listesinin maddeleri anlamsal farklılık (Semantic Differential) ölçeği formatında hazırlanmıştır. Kontrol Listesi yanıtlanırken katılımcıların bir maddeyi birbirine zıt iki uç arasında değerlendirmesi istenmektedir. Kontrol Listesinde dört madde iki seçenekli (ikili), 41 madde ise yedili derecelendirilmektedir. Kontrol Listesinden yüksek puan almak okul terk riskinin yüksek olduğu, düşük puan almak ise okul terk riskinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Aşağıda Okul Terk Riski Kontrol Listesinin geliştirilme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Kuramsal Temelin Oluşturulması ve Yapı Tanımı (Dışa GenellemeArgümanı).

Okul terki, bir öğrencinin eğitim hayatına son vererek okulunu terk etmesi durumudur. Okul terk süreci bir olay sonucunda verilen bir karar olmayıp birçok olay ve deneyimden kaynaklanan kümülatif bir süreçtir (Lan ve Lanthier, 2003). Bu süreci alanyazında açıklayan birden fazla kuram bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; genel uyumsuzluk kuramı, uyumsuz grup üyeliği kuramı, okul sosyalleşme kuramı ve zayıf aile sosyalleşmesi kuramıdır (Battin-Pearson vd., 2000).

IUA çerçevesinde Dışa Genellemeargümanı, kontrol listesinden elde edilen puanların hedeflenen yapıyı (okul terk riski) ve onunla ilişkili davranışsal göstergeleri yansıttığını

kanıtlamayı amaçlar. Bu doğrultuda, okul terkini açıklayan kuramlar pek çok risk faktörü tanımlamaktadır. Jordan vd. (1994) bu riskleri itme ve çekme olmak üzere iki faktör altında sınıflandırmaktadır. Kontrol Listesi geliştirilirken terk risklerini sistematik biçimde anlamaya yardımcı olan ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesini kolaylaştıran bu sınıflama temele alınmıştır. Jordan vd.'ne (1994) göre itme faktörü, okul içi olumsuz etkileşimlerin (disiplin sorunları, düşük akademik başarı, yetersiz öğretmen desteği gibi) öğrenciyi okuldan soğutarak dışarı itmesi durumunu kapsamaktadır. Bu süreç genellikle öğrencinin isteği dışında gerçekleşir. Çekme faktörü ise öğrencinin kişisel ilgileri, dürtüleri ya da dışsal ihtiyaçlarının (ör., çalışma zorunluluğu, ailevi sorumluluklar) okuldan uzaklaşmasına sebep olmasıdır. Başka bir ifadeyle çekme faktörü, öğrencinin kendi istek veya ihtiyaçlarını karşılamak için aktif bir şekilde okul dışı bir ortama yönelmesidir.

Ölçme Aracının Amacının Belirlenmesi (Çıkarım Argümanı). IUA çerçevesinde çıkarım argümanı, ölçek puanlarının belirli kararlar ve eylemler için nasıl yorumlanacağını ve kullanılacağını belirler. Bu bağlamda, araştırma kapsamında geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesi, terk riski yüksek lise öğrencilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Kontrol Listesi sonuçlarının yorumlanmasında, yüksek puan alan öğrencilerin okul terk riski açısından öncelikli müdahale grubu olarak değerlendirilmesi ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında destekleyici programlara yönlendirilmesi öngörülmektedir. Düşük puan alan öğrencilerin ise mevcut eğitim ortamlarında kalıcı olmaları için koruyucu önlemlerin sürdürülmesi hedeflenmektedir.

Katılımcı Grubunun Belirlenmesi ve Örnekleme (Genelleme Argümanı). IUA çerçevesinde genelleme argümanı, ölçek puanlarının hedef popülasyona genellenebilirliğini ve ölçümün farklı koşullar altındaki tutarlılığını değerlendirir. Bu amaçla, Okul Terk Riski Kontrol Listesi ortaöğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Kontrol Listesinin uygulama öncesi pilot çalışması ve sonrasında geniş ölçekli uygulaması, Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olup çalışma kapsamında test-tekrar test güvenilirliği ve değerlendiriciler arası uyuma (Fleiss Kappa) ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Elde

edilen bulguların benzer sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere genellenebileceği varsayımı temel alınmaktadır.

Kontrol Listesi Maddelerinin Yazılması ve Yanıt Sürecinin Tasarlanması (Puanlama Argümanı). IUA çerçevesinde puanlama argümanı, gözlemlenen performansın veya yanıt sürecinin puanlara dönüştürülme aşamasının tutarlı ve standart olduğunu garanti altına almayı hedefler. Bu kapsamda, Okul Terk Riski Kontrol Listesinin maddeleri okul terk riskine ilişkin her biri kritik bir nedeni yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Maddeler kuramsal olarak üç içerik alanı altında yazılmıştır: okul içi olumsuz koşulların öğrenciyi okuldan uzaklaştırdığı itme maddeleri (M1–M18), okul dışı sorumluluk ve ihtiyaçların öğrenciyi okuldan çektiği çekme maddeleri (M19–M32) ve eğitim süreci içinde gelişen olumsuz gelişmeler maddeleri (M33–M45). Dolayısıyla Kontrol Listesinde toplam 45 risk maddesi bulunmaktadır. Olumsuz gelişmeler maddeleri, içerikleri gereği hem itici hem çekici nitelik taşıdığından, farklı bileşen çözümlerinde ayrı ve yorumlanabilir bir faktör oluşturmak yerine “itme” ve “çekme” maddeleriyle iç içe dağılmıştır. Bu nedenle ölçeğin yapısı iki bileşen üzerinden ele alınmış; birinci bileşen “itme-baskın”, ikinci bileşen “çekme-baskın” bir yapı olarak yorumlanmıştır (bkz. Bulgular). Puanlama tutarlılığını sağlamak amacıyla maddeler anlamsal farklılık formatında tasarlanmış, derecelendirme ölçeği kullanılarak katılımcıların zıt uçlar arasında dereceli bir değerlendirme yapması sağlanmıştır. Dört madde için ikili (evet/hayır) puanlama yapılırken, 41 madde için 1-7 arası puanlama kullanılmıştır. Puanlama kuralları açıkça tanımlanmış olup yüksek puanların yüksek riski, düşük puanların düşük riski göstereceği şekilde ters kodlama işlemleri standartlaştırılmıştır.

Kapsam Geçerliğinin Sağlanması (Dışa Genelleme Argümanı). IUA çerçevesinde dışa genelleme argümanının bir parçası olarak, ölçek puanlarının hedef yapıyı temsil etme derecesi kapsam geçerliğiyle desteklenmektedir. Kontrol Listesinin anlaşılabilirliğini, dilsel, anlamsal ve kültürel eşdeğerliğini belirlemek amacıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Alanyazın incelendiğinde, görüşüne başvurulacak uzman sayısının en az üç olması gerektiğini ancak 10’dan fazla uzman

görüşünün de gereksiz olduğu belirtilmektedir (Lawshe, 1975). Mevcut araştırmada beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Söz konusu beş uzmandan iki tanesi Millî Eğitim Bakanlığında uzman psikolojik danışman, iki tanesi devlet üniversitesinde araştırma görevlisi ve biri Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğünde uzman pedagog olarak görev yapmaktadır. Okul Terk Riski Kontrol Listesinin taslak hali araştırmacı tarafından dört dereceli bir ölçek formatında ("tamamen ilişkili", "oldukça ilişkili", "biraz ilişkili", "ilişkisiz") hazırlanarak beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar görüşlerini tamamladıktan sonra, "tamamen ilişkili" ve "oldukça ilişkili" seçeneklerini işaretleyenlere 1 puan, "biraz ilişkili" ve "ilişkisiz" seçeneklerini işaretleyenlere 0 puan verilmiştir. Elde edilen puanlar Lynn (1986) tarafından önerilen kapsam geçerlik kriterleri açısından analiz edilmiştir. Yapılan analizde hem Kapsam Geçerlik İndeksi (CVI) hem de Fleiss Kappa katsayısı kullanılmıştır. CVI, uzmanların ölçme aracının ölçülen yapısı için uygun bir madde örneğine sahip olma veya olmama konusunda uzlaşma derecesidir. CVI, nicel değerlendirmede yaygın olarak kullanılan bir indekstir. Ancak yalnızca uzlaşmaya dayalı olması ve şansa bağlı uyumun göz ardı edilmesi nedeniyle eleştirilmektedir. Bu nedenle şansa bağlı uyumu dengeleyen Fleiss Kappa istatistiği, CVI'nin önemli bir tamamlayıcısı olarak görülmektedir.

Fleiss Kappa (κ) Değerlendirme Yöntemi, üç veya daha fazla uzman arasındaki uyum düzeyini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Fleiss Kappa istatistiğine ilişkin kesme değerleri (0.00 - 0.20) zayıf anlaşma, (0.21 - 0.40) orta düzeyde anlaşma, (0.41 - 0.60) iyi anlaşma, (0.61 - 0.80) çok iyi anlaşma ve (0.81 - 1.00) mükemmel anlaşma olarak yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Mevcut araştırmada elde edilen Fleiss Kappa değeri .31'dir. Bu da uzmanlar arasında orta düzeyde bir anlaşma olduğunu göstermektedir.

Lynn (1986) iki tür CVI olduğunu belirtmiştir. Bunlar, Madde Kapsam Geçerlik İndeksi (I-CVI) ve Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksidir (S-CVI). I-CVI bireysel maddelerin kapsam geçerliği ile ilgilidir. S-CVI ise kontrol listesinin genel kapsam geçerliğini ifade etmektedir. Madde düzeyindeki I-CVI'nin nasıl hesaplanacağı konusunda önemli bir fikir birliği vardır. İlk olarak, görüşüne başvurulmuş uzmanlardan kontrol listesindeki her maddeyi

derecelendirmeleri istenir. Bu madde derecelendirmeleri genellikle dört noktalı ordinal bir ölçek üzerinden yapılır. Madde derecelendirme ölçeğindeki dört puan için alanyazında çeşitli etiketler kullanılmaktadır ancak mevcut araştırmada Davis (1992) tarafından önerilen ve sıkça kullanılan ("tamamen ilişkili", "oldukça ilişkili", "biraz ilişkili", "ilişkisiz") etiket tercih edilmiştir. Ardından "tamamen ilişkili" ve "oldukça ilişkili" seçeneklerini işaretleyenlere bir puan, "biraz ilişkili" ve "ilişkisiz" seçeneklerini işaretleyenlere sıfır puan verilmiştir. Her madde için I-CVI değeri, tamamen ilişkili veya oldukça ilişkili olarak puan verilen uzmanların sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Örneğin, beş uzmandan dördü tarafından tamamen ilişkili veya oldukça ilişkili olarak derecelendirilen bir maddenin I-CVI değeri .80 olacaktır.

I-CVI değeri ile ilgili ortaya çıkan bir endişe, bu indeksin yalnızca uzlaşma oranını ifade eden uzmanlar arası uyum indeksi olması ve bu uzlaşmanın şans faktörleriyle şişirilebilmesidir. Örneğin, iki uzman bir maddenin ilgili veya ilgili olmadığını değerlendirirse, yalnızca şans eseri bu iki uzmanın %25 oranında ilgili konusunda anlaşması beklenir. Bu sorunu göz önünde bulunduran Lynn (1986), madde kabul edilebilirliği için oranın standart hatasını içeren kriterler geliştirmiştir. Bu kriter, kontrol listesini değerlendiren uzman sayısının beş veya daha az olduğunda I-CVI değerinin 1.00 olmasıdır. Altı veya daha fazla uzman olduğunda ise I-CVI değerinin .78'den düşük olmaması şeklinde bir kriterdir. Mevcut araştırmada geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesi beş uzman tarafından değerlendirilmiş olup yapılan analizde beş maddenin I-CVI değeri .80, 41 maddenin I-CVI değeri 1.00 olarak bulunmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda bir maddenin kontrol listesinden çıkartılmasına karar verilmiştir. Diğer dört madde kritik özellikleri yansıtmaması bakımından önem arz ettiği için tekrar revize edilmiş, yapılan düzenlemeler uzmanlar tarafından kabul edilmiştir. Okul Terk Riski Kontrol Listesi 45 madde olarak uygulama öncesi son halini almıştır.

Kapsam Geçerlik İndeksinin bir diğer türü olan Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (S-CVI), kontrol listesinin genel kapsam geçerliğini belirlemektedir. Ortalama yöntemi (S-

CVI(AVE) ve Evrensel Anlaşma yöntemi (S-CVI/UA) olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. S-CVI/AVE değeri kontrol listesi maddelerinin I-CVI değerlerinin ortalamasıdır. S-CVI/UA değeri ise uzmanların kontrol listesindeki tüm maddeler için tamamen ilişkili ya da oldukça ilişkili değerlendirme yaptığı başka bir ifadeyle tam uzlaştığı oranları hesaplamasıdır. Mevcut araştırmada beş uzmanın görüşü alındığı için I-CVI değeri 1.00'in altında olan beş maddeden biri kontrol listesinden çıkarılmış olup diğer dördü tekrar revize edilerek uzmanların uygun görüşü alınmıştır. Bu doğrultuda taslak kontrol listesinde I-CVI değeri 1.00 olan maddeler yer aldığı için S-CVI/AVE ve S-CVI/UA değerleri de 1.00 olarak bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, taslak kontrol listesinin genel kapsam geçerliğinin istenilen seviyede olduğu ve beş uzmanın tam olarak uzlaştığı görülmektedir.

Kontrol Listesinin Anlaşılabilirliğinin Kontrol Edilmesi (*Puanlama Argümanı*). IUA

çerçevesinde puanlama argümanının önemli bir bileşeni, katılımcıların kontrol listesini anlayarak tutarlı yanıtlar verebilmesidir. Bu amaçla, Okul Terk Riski Kontrol Listesinin taslak hali 20 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin taslak kontrol listesini doldurma süresi 5 ila 13 dakika arasındadır. Bu uygulama sonunda öğrencilerin dönütleri doğrultusunda dört madde revize edilmiştir. Bunlardan birincisi, “disiplin cezası almadım () () () () () () disiplin cezası aldım” maddesinin zaman açısından sınırlandırılarak “liseye başladığımdan bu zamana kadar disiplin cezası almadım () () () () () () liseye başladığımdan bu zamana kadar disiplin cezası aldım” şeklinde revize edilmiştir. İkinci madde olan “öğretmenlerin benden akademik beklentisi yüksektir () () () () () () öğretmenlerin benden akademik beklentisi düşüktür” ifadesindeki “akademik beklentisi” kelime grubu “okulda başarılı olacağıma dair inancı” olacak şekilde değiştirilmiştir. Revize edilen üçüncü ve dördüncü maddelerde ise “yakın akrabalarım arasında ya da ailem arasında okulu terk eden kimse yok () () () () () () yakın akrabalarım arasında ya da ailem arasında okulu terk eden kimse var” ve “arkadaşlarım arasında okulu terk eden kimse yok () () () () () () arkadaşlarım arasında okulu terk eden tanıdıklarım var” ifadelerinde belirtilen “okulu terk eden” kelime grubunun yerine “okulu bırakan” kelime grubu yazılmıştır.

Son olarak “okuldaki sosyal etkinlik/kulüp faaliyetlerine katılımı () () () () () () okuldaki sosyal etkinlik/kulüp faaliyetlerine katılmam” maddesinde yer alan “sosyal etkinlik/kulüp” ifadesinin yanına parantez içerisinde “Yeşilay, Kızılay, sosyal yardımlar vb.” örnekleri eklenerek maddenin daha anlaşılır olması sağlanmıştır.

Kontrol Listesinin Hedef Kitle Üzerinde Uygulanması (Genelleme ve Dışa Genelleme Argümanları). IUA çerçevesinde genelleme argümanı, kontrol listesi maddeleri arasındaki tutarlılığı ve kontrol listesinin tek bir bütün olarak değerlendirilebilirliğini; dışa genelleme argümanı ise kontrol listesi puanlarının hedef yapıyı ne ölçüde temsil ettiğini değerlendirir. Okul Terk Riski Kontrol Listesi son haliyle 45 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu kontrol listesi 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde iki Anadolu Lisesinde toplam 463 öğrenciye uygulanmıştır.

OTRKL maddeleri, okul terk riskine neden olan itme ve çekme faktörleri doğrultusunda kuramsal olarak iki boyutta yapılandırılmıştır. Her bir madde, bu çerçevede riskin oluşumuna katkı sağlayan bir “neden” olarak ele alınmaktadır. Geleneksel Açıklayıcı Faktör Analizleri maddeleri “sonuç” (gösterge) olarak değerlendirir ve istatistiksel olarak düşük faktör yüküne sahip olanları veri setinden çıkarma eğilimindedir. Bu durum, kuramsal açıdan önemli olan bazı maddelerin elenmesine yol açabileceğinden, mevcut araştırmada bu riskin önüne geçmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yerine Hiyerarşik Kümelenebilir Temel Bileşenler Analizi tercih edilmiştir. Bu yöntem, tüm maddeleri analizde tutarak kuramsal bütünlüğü korumakta ve araştırmanın temel amacı olan risk düzeylerine göre gruplama yapma hedefiyle uyumlu bir çözüm sunmaktadır. Bu tasarımda OTRKL, ortak bir gizil yapının yansıtıcı (reflektif) göstergelerinden oluşan bir ölçek değil, kuramsal olarak tanımlanmış okul terk nedenlerinin bir araya getirildiği bir kontrol listesidir. Yansıtıcı modelde maddeler gizil değişkenin sonucu olduğundan birbirleriyle yüksek korelasyon göstermesi beklenir; oysa burada maddeler riskin nedeni olarak ele alındığından ilişki yönü tersine işlemekte, yani maddeler bileşeni oluşturmaktadır (formatif/oluşturucu mantık). Formatif bir yapıda birbirinden bağımsız nedenlerin (ör., aileye maddi destek için çalışmak

ile süreğen hasta bakımı üstlenmek) yüksek korelasyon göstermesi ne beklenir ne de gereklidir (Bollen ve Lennox, 1991). Bu nedenle maddeler arası iç tutarlığın görece düşük olması bir ölçme zayıflığı değil, yapının formatif niteliğinin doğal bir sonucudur. Yapılan analiz sonucunda; yüksek düzey risk, orta düzey risk ve düşük düzey risk olmak üzere üç küme belirlenmiştir.

İç tutarlık ve Güvenirlik Analizleri (*Genelleme Argümanı*). IUA çerçevesinde genelleme argümanının temelini, kontrol listesi puanlarının farklı örneklem ve koşullar arasında tutarlı olması oluşturmaktadır. Ancak kontrol listesinin maddeleri ortak bir gizil yapının yansıtıcı göstergeleri değil, riskin nedenlerini temsil eden formatif maddeler olduğundan, bileşen düzeyinde Cronbach Alfa gibi iç tutarlık katsayıları hesaplanmamıştır; bu tür katsayılar yansıtıcı ölçme modellerinin maddeler arası homojenlik varsayımına dayanır ve formatif bileşiklere uygulanması yöntemsel olarak uygun değildir (Diamantopoulos ve Winklhofer, 2001). Bunun yerine, formatif yapılarda en savunulabilir güvenirlilik kanıtı olan puanların zaman içindeki kararlılığı esas alınmıştır. Test-tekrar test güvenirliliği için 30 öğrenci üzerinde üç hafta arayla iki uygulama yapılmış ve elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .78 olarak bulunmuştur ($p < .01$). Bu bulgu, kontrol listesi puanlarının farklı zamanlarda tutarlı olduğunu ve genelleme argümanını desteklediğini göstermektedir.

Ölçüt Geçerliliği Analizleri (*Dışa Genelleme Argümanı*). IUA çerçevesinde dışa genelleme argümanının önemli bir bileşeni, ölçek puanlarının ölçüt değişkenlerle ilişkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda, kontrol listesinin dışa genelleme gücünü test etmek amacıyla ölçüt geçerliliği analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin akademik not ortalamaları ve devamsızlık gün sayıları ile kontrol listesi puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları, okul terk riski puanları ile not ortalamaları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = -.42$, $p < .01$), devamsızlık gün sayısı ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = .38$, $p < .01$) olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul terk riski yüksek olan öğrencilerin (üst %25) okul terk riski düşük olan öğrencilere (alt %25) göre anlamlı düzeyde daha düşük akademik başarı

ve daha yüksek devamsızlık gösterdiği t-testi sonuçlarıyla doğrulanmıştır ($p < .001$). Bu bulgular, kontrol listesinin dışa genelleme argümanını desteklemekte ve kontrol listesi puanlarının okul terk riskini temsil etme gücünü göstermektedir.

Kontrol Listesi Sonuçlarının Yorumlanması ve Kullanımı (Çıkarım Argümanı).

IUA çerçevesinde karar/kullanım argümanı, ölçek puanlarının belirli kararlar için nasıl yorumlanacağını ve kullanılacağını belirler. Bu bağlamda, Okul Terk Riski Kontrol Listesi sonuçlarının yorumlanmasında aşağıdaki kriterler önerilmektedir: (a) Yüksek risk grubunda yer alan öğrenciler (üst %25) için bireysel rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri planlanmalı, (b) Orta risk grubundaki öğrenciler için koruyucu ve önleyici grup rehberlik programları uygulanmalı, (c) Düşük risk grubundaki öğrenciler (alt %25) için mevcut okul rehberlik hizmetlerinin sürdürülmesi yeterli görülmektedir. Kontrol Listesinin uygulanmasında, okul psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin yanıtlarının gizliliğinin korunması ve etik ilkeler çerçevesinde değerlendirilmesi esastır. Kontrol Listesi sonuçları, öğrenciyi etiketlemek için değil, erken müdahale ve destek hizmetlerini planlamak amacıyla kullanılmalıdır.

Sonuç olarak, Kane'nin Yorumlayıcı Kullanım Argümanı çerçevesinde değerlendirildiğinde, Okul Terk Riski Kontrol Listesi puanlama, genelleme, dışa genelleme ve karar/kullanım argümanlarını destekleyen bulgularla geliştirilmiş ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Puanlama argümanı anlamsal farklılık formatı ve açık puanlama kurallarıyla, genelleme argümanı yüksek test-tekrar test güvenilirliğiyle, dışa genelleme argümanı kuramsal temel, kapsam geçerliği ve ölçüt geçerliği analizleriyle, karar/kullanım argümanı ise belirlenmiş risk düzeylerine göre müdahale stratejileriyle desteklenmektedir. Bu dört temel çıkarımın sağlanmış olması, kontrol listesinin okul terk riskini belirleme amacıyla geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın veri toplama sürecinde, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine incelemek maksadıyla araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış

Görüşme Formu geliştirilmiştir. Görüşme Formunun soruları hazırlanırken öncelikle literatür incelenmiş, araştırmacının çalışma konusuna ve araştırma desenine uygun açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Söz konusu soruların; araştırmacının amacına uygun, açık, katılımcılar tarafından anlaşılabilir ve yönlendirmeden uzak olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan Taslak Görüşme Formu psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir profesör, bir doktora öğretim üyesi ve üç uzman psikolojik danışmana iletilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda iki soru Görüşme Formundan (*Bazen kimse fark etmese de sana iyi gelen, okula devam etmeni kolaylaştıran şeyler oluyor mu? ve Okula devam etmekte zorlandığında kendine ne söylüyorsun, seni ayakta tutan ve okula devam etmeni sağlayan düşüncelerin nelerdir?*) çıkarılmıştır. Dönütler doğrultusunda düzenlenen Görüşme Formu tez danışmanı ile değerlendirilmiş ve pilot görüşme için hazır hale getirilmiştir. Okul terk riski bulunan bir erkek ve bir kız öğrenciyle, soruların anlaşılabilirliğini ve cevapların araştırmanın amacına hizmet edip etmeyeceği hususunu değerlendirmek için pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucundan elde edilen gözlemler, tez danışmanı ile paylaşılmış olup görüşme formu revize edilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formunun son halinde 11 soru bulunmakta olup EK-C'de sunulmaktadır. Pilot görüşme yapılan iki katılımcının verileri sadece görüşme formunun revize edilmesinde kullanılmış olup araştırma verilerine dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Süreci

Belmont Bildirgesi kapsamında araştırmalarda uyulması gereken üç temel etik prensip olan Saygı, İyilik ve Adalet ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde Kişisel Bilgi Formu, Okul Terk Riski Kontrol Listesi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Bu süreçte katılımcıların özerkliğine saygı gösterilmiş, olası zararlardan korunmaları ve fayda sağlanmaları amaçlanmış, araştırmanın yük ve faydalarının adil dağılımı gözetilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci Veri Toplama Araçları başlığı altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bilgilendirilmiş Onam ve Özerklik (Saygı İlkesi)

Araştırmanın katılımcılarını ortaöğretime devam eden ve 18 yaş altında olan öğrenciler oluşturduğundan, Belmont Bildirgesinde korunması gereken kişiler olarak tanımlanan reşit olmayan bireylerin özel korunma ihtiyacı dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, özerkliklerini tam olarak kullanamayacak olan bu katılımcılar için ek koruyucu önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce katılımcılar ve ailesi için iki farklı Onam Formu hazırlanmıştır. Söz konusu Onam Formları, Belmont Bildirgesinin bilgilendirilmiş onam gereklilikleri çerçevesinde katılımcıları ve ailelerini araştırma hakkında bilgilendirmek, araştırmanın amacı, süreci, olası riskleri ve faydaları hakkında kapsamlı açıklamalar yapmak, katılımın gönüllülük esasına dayandığını vurgulamak ve istedikleri zaman araştırmadan çekilme özgürlüklerini garanti altına almak amacıyla geliştirilmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Okul Terk Riski Kontrol Listesi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım (EK-E) ve Veli Onam Formu (EK-D) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan 24.10.2024 tarihli 00003839449 sayılı onay (EK-G) alınmıştır. Bu onay sürecinde Belmont Bildirgesi ilkelerine uygunluk bağımsız bir etik kurul tarafından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretime devam eden öğrenciler olması sebebiyle, Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğünden 28.11.2024 tarihli ve MEB.TT.2024.008509 sayılı araştırma uygulama izni (EK-Ğ) alınmıştır. İki ayrı kurumsal onay mekanizması, katılımcıların korunması için çok katmanlı bir denetim sistemi oluşturmaktadır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından görece başarı düzeyi düşük ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupların bulunduğu çevrede yer alan iki farklı Anadolu Lisesi belirlenmiş, okul psikolojik danışmanlarıyla iletişim kurulmuştur.

Belmont Bildirgesinin Adalet ilkesi gereğince, araştırmanın faydalarından yararlanması gereken ve sosyal açıdan dezavantajlı grupların temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Aynı zamanda bu okullardaki öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesiyle bilimsel bilginin bu gruplara ulaştırılması ve onların ihtiyaçlarına yönelik müdahalelerin

geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı, okul psikolojik danışmanın ve öğrencilerin uygun olduğu bir saatte okullara gitmiştir. Araştırmacı uygulama öncesinde kendini tanıtmış, öğrencilere sınıf içerisinde araştırma hakkında gerekli bilgiler vermiş ve Onam Formlarını dağıtmıştır. Sunulan bilgiler arasında araştırmanın amacı, katılımcılardan beklenenler, verilerin kullanım şekli, gizlilik garantileri ve katılımın tamamen gönüllü olduğu hususlar yer almıştır.

Sonrasında, velisinin onayını almış ve kendi isteğiyle katılım göstermeyi kabul eden 463 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu ve Okul Terk Riski Kontrol Listesi uygulanmıştır. Burada hem veli hem öğrenci onamının alınması, reşit olmayan bireyler için Belmont Bildirgesinde öngörülen çift katmanlı koruma mekanizmasının uygulandığını göstermektedir. Söz konusu kontrol listesinin verileriyle yapılan analiz sonucunda okul terk riski yüksek olan 20 öğrenci belirlenmiştir. Bu listedeki dört öğrencinin 2025-2026 eğitim öğretim yılında okulu terk ettiği öğrenilmiştir. 16 öğrencinin risk düzeyleri her iki okulun okul psikolojik danışmanlarıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin yaşayabileceği olumsuz duygusal etkilerin minimize edilmesi ve İyilik ilkesi gereğince zarar görmemelerinin sağlanması amacıyla psikolojik danışmanların uzman görüşüne başvurulmasıyla desteklenmiştir.

Zarar Vermememe ve Fayda Sağlama (İyilik İlkesi)

Okula devam eden 13 öğrenciyle okul psikolojik danışmanın odasında, mezun olan üç öğrenciyle cep telefonundan ulaşılarak ön görüşme yapılmış ve araştırmanın bireysel görüşme bölümü hakkında bilgi verilmiştir. İyilik ilkesi gereğince, katılımcıların görüşme sürecinde yaşayabilecekleri duygusal zorluklar (örneğin, okul terkine ilişkin olumsuz deneyimleri hatırlamak) öngörülmüş ve bu riski minimize etmek amacıyla görüşmelerin okul psikolojik danışmanının odasında yapılması tercih edilmiş, böylece gerek duyulması halinde anında psikolojik destek sağlanabilmesi garanti altına alınmıştır. Okulda bulunan 13 öğrenciye onam formları dağıtılmıştır. Aynı zamanda okul psikolojik danışmanı, velileri cep telefonundan arayarak araştırma hakkında bilgi vermiştir. Velilere yapılan açıklamalarda, çocuklarının araştırmaya katılımının eğitimlerine olumlu katkı sağlayabileceği (erken

müdahale ve destek hizmetleri) ve olası riskler (konuşulan hassas konuların yaratabileceği geçici rahatsızlık) dengeli bir şekilde aktarılmıştır.

Ailesi tarafından veli onam formu onaylanan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle okul psikolojik danışmanın odasında katılımcıların uygun olduğu ders saatlerinde bireysel olarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin uygun oldukları ders saatlerinin seçilmesi, öğrencilerin akademik performanslarının olumsuz etkilenmemesi ve görüşme sonrası okul psikolojik danışmanına başvurma imkanlarının olması nedeniyle tercih edilmiştir. Yapılan görüşmelerde araştırmacı, katılımcıları empatik bir yaklaşımla dinlemiş olup katılımcıların rahat hissetmesini gözetmiştir. Görüşme sırasında katılımcılar duygusal zorluklar yaşadıklarını ifade etmemiştir. Yine de görüşme sonrası her katılımcıya olası rahatsızlık durumunda başvurabilecekleri psikolojik destek kaynakları hakkında bilgi verilmiştir. Tüm görüşmeler 2025 yılının ekim ayında gerçekleşmiştir. En uzun görüşme süresi 55 dakika, en kısa görüşme süresi 30 dakikadır. Ortalama görüşme süresi 38 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşme sürelerinin katılımcıların dayanıklılık düzeyine göre ayarlanması, aşırı yüklenmeyi önleme açısından İyilik ilkesine uygun davranıldığını göstermektedir.

Fayda ve Yüklerin Adil Dağılımı (Adalet İlkesi)

Belmont Report'un Adalet ilkesi gereğince, araştırmanın yükleri ve faydaları adil bir şekilde dağıtılmıştır. Araştırma, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullarda yürütülerek bu grupların bilimsel araştırmalarda temsil edilmesi sağlanmış ve elde edilecek bulguların bu öğrenci gruplarının okul terkini önleme çalışmalarına katkı sağlaması hedeflenmiştir. Araştırma yükü (kontrol listesini doldurma, görüşme yapma) tüm katılımcılar arasında eşit dağıtılmış, görüşme yapılan katılımcılara araştırmanın amacına uygun olarak psikoeğitsel geri bildirim verilmiş ve okul terk riskini azaltmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Veri Güvenliği ve Gizlilik (Saygı ve İyilik İlkeleri)

Tüm görüşmeler ses kaydı cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının güvenliği, İyilik ilkesi kapsamında katılımcıların kimlik bilgilerinin korunması yükümlülüğü gereğince, şifreli cihazlarda saklanmış ve yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilir olması sağlanmışır. Her görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş, görüşme esnasında önem arz eden hususlar hakkında notlar alınmıştır. Görüşmelerin gizliliği kapsamında her katılımcıya numara verilmiş olup katılımcıların kimliğinin ortaya çıkmasına neden olabilecek her türlü bilgi değiştirilmiştir. Veri anonimleştirme sürecinde, katılımcıların isimleri, okul isimleri, sınıf bilgileri ve tanımlayıcı diğer özellikler kodlanmış; ham verilerin güvenli bir şekilde saklanması ve araştırma sonrası imha edilmesi planlanmıştır. Bu uygulamalar, Belmont Bildirgesinde vurgulanan gizlilik ve mahremiyet haklarına saygı gösterilmesinin bir göstergesidir.

Görüşmelerin yazıya aktarılma sürecinden sonra, elde edilen verilerle tümevarımsal tematik analiz yapılmış ve ardından bulgular yorumlanarak tartışılmışır. Analiz sürecinde katılımcıların bireysel özelliklerinin değil, ortak temaların öne çıkarılmasına özen gösterilmiş; böylece bireysel mahremiyet korunarak araştırmanın bilimsel amacına ulaşılması hedeflenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın veri toplama süreci sırasında Belmont Bildirgesinin üç temel etik ilkesi olan Saygı (bilgilendirilmiş onam, özerklik, korunması gereken gruplara özel özen), İyilik (zarar vermeme, fayda sağlama, psikolojik destek mekanizmaları) ve Adalet (fayda ve yüklerin adil dağılımı, dezavantajlı grupların temsili) ilkeleri titizlikle uygulanarak yürütölmüştür. Araştırmacı, katılımcıların fiziksel, psikolojik ve sosyal refahlarını her aşamada önceliklendirerek etik araştırma standartlarına tam uyum sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Okul Terk Riski Kontrol Listesindeki tüm maddeleri analize dahil ederek kuramsal bütünlüğü korumak ve madde kaybını önlemek maksadıysa Hiyerarşik Kümelenmiş Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Kontrol Listesinde yer alan maddelerin farklı yanıt kategorilerine (dört madde ikili, 41 madde yedili Likert) sahip olması nedeniyle, analiz öncesinde tüm maddeler tek tip bir puanlama sistemine dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda, ikili yanıt kategorisine sahip maddeler yedili yanıt kategorisine uygun olacak şekilde standardize edilmiştir. İstatistiksel işlemler R programlama dilinde, R-Studio entegre geliştirme ortamında FactoMineR ve factoextra paketleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

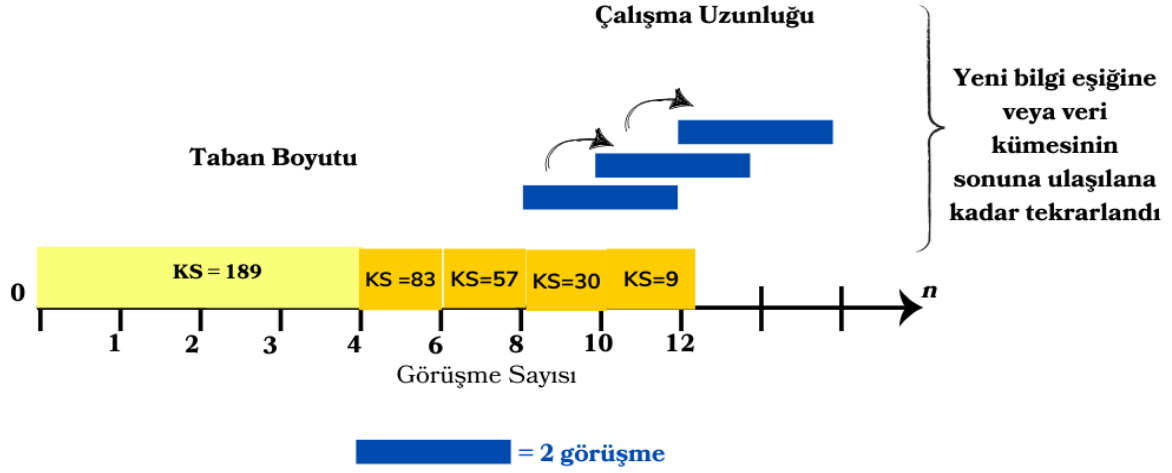
Mevcut araştırmada bireysel görüşmeler ile veri analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan her bireysel görüşmenin ses kaydı alınmış, görüşme bitiminde transkript haline getirilmiştir. Görüşmelerin transkripti esnasında katılımcılara K1, K2 şeklinde isimlendirme yapılmış görüşme esnasında geçen isimler için rumuz kullanılarak gizlilik sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan transkriptler birkaç kez okunmuştur. Verilerin analizi için MAXQDA 2020 programı kullanılmış ve transkriptler programa aktarılmıştır. Bu program verilerin düzenli olarak kodlanmasını sağlamaktadır. Araştırmacı veriyi okuyup aşına kazandıktan sonra kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı verilerin içeriğinde, incelenen olguya ilişkin anlamlı sayılabilecek bilgileri kodlamıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra farklı kodlar bir araya gelerek alt temaları, birbiriyle ilişkili alt temalar ise gruplandırılarak temaları oluşturmuştur. Görüşmeler devam ederken yapılan her analizde ortaya çıkan yeni kodlar olduğunda alt temaların ve temaların birbiriyle uyumu tekrar gözden geçirilmiştir.

Mevcut araştırmada verilerin doygunluğa ulaşp ulaşmadığını tespit edebilmek için taban boyutu, çalışma uzunluğu ve yeni bilgi eşiği olmak üzere üç bileşenden oluşan bir

yaklaşım kullanılmıştır. Veri doygunluğu Guest vd.'nin (2020) önerdiği bu yöntemle hesaplanmış ve sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2

Veri Doygunluğunu Hesaplama Yöntemi



Not: KS =Kod sayısı

Şekil 2'e göre veri doygunluğunu tespit etmek maksadıyla taban görüşme sayısı dört olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın ilk dört görüşme sonucundaki benzersiz kod sayısı 189'dur. Çalışma uzunluğu, ilk dört görüşmeden sonra devam eden en az iki veya üç görüşmede yeni kodların aranmasıdır. Mevcut araştırma kapsamında yapılan beşinci ve altıncı görüşmedeki benzersiz kod sayısı 83'tür. Yeni bilgi eşiği ise pay ve paydaya göre yapılan orantısal hesaplama ile belirlenmektedir. Guest vd. (2020) veri toplamada doygunluğa ulaşıldığının kanıtı olarak $\leq .05$ önermektedir. Bu doğrultuda 11.ve 12. görüşmeler sonucunda benzersiz dokuz kod elde edilmiş olup yeni bilgi eşiği doygunluk oranı .4 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla 11. ve 12. görüşmeler sonucunda kodlar doygunluğa ulaşıldığı için yeni bir görüşme yapılmamıştır. Böylelikle toplamda 4+2+2+2+2 bireysel görüşme yapılmıştır.

Nitel Verilere Dayalı Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırma sonuçlarının inanırılığı konusunda en önemli iki ölçüttür. Ancak nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik, nicel araştırmalardan farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Aynı zamanda Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve objektiflik terimleri yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik ve güvenilebilirlik kelimelerini kullanmışlardır. Nitel araştırmalarda geçerlik belirli süreçler sonucunda elde edilen bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolünü ifade ederken güvenirlik ise farklı araştırmacılar ile araştırmacının yaklaşımının tutarlı olmasıdır (Gibbs, 2007). Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliği kontrol etmek ve geliştirmek için Creswell ve Miller (2000) sekiz strateji önermekte olup araştırmalarda çoklu yaklaşımların kullanımını tavsiye etmektedir. Mevcut araştırma kapsamında bu stratejilerden; araştırmacının rolü, araştırmacı çeşitilmesi, olumsuz durum analizi ve üye kontrolü kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmanın her sürecinde araştırmacının rolü önemlidir. Bu kapsamda alanyazında araştırmacının yansıtıcılığı olarak da bilinen araştırmacının rolü, araştırmacının önyargılarını, tutumlarını ve araştırmayı yönlendirebilecek yaşantılarını raporlamasıyla sağlanan geçerlik stratejisidir (Creswell ve Miller, 2000). Bu strateji okuyucuların, araştırmacının pozisyonunu ve araştırmayı etkileyen eğilimini veya varsayımını anlamasını sağlamaktadır (Merriam, 1988). Dolayısıyla araştırmacı, araştırmanın her aşamasında önyargılarını askıya alarak çalışmanın geçerliğini artırabilir (Creswell ve Miller, 2000). Mevcut çalışmada araştırmacı, okul başarısı ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan ilkokul ve ortaöğretim okullarında eğitim görmüştür. Bu okullarda eğitime devam ederken okulu terk eden arkadaşları olmuştur. Dolayısıyla araştırmacının eğitim öğretim hayatındayken çevresinde okul terk riski yüksek olan öğrenciler bulunmuş ve bu öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmuştur. Bu sebeple araştırmacı okul terk riski bulunan öğrencilerin yaşantı ve düşüncelerine aşınadır. Aynı zamanda araştırmacı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans öğrencisi olması sebebiyle, görüşme esnasında danışmanlık becerilerini kullanmış olup öğrencileri yargılamadan, objektif, tarafsız ve empatik bir yaklaşımla görüşmelerini gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı Çeşitlemesi

Araştırmacının kod, alt tema ve temaları oluştururken çoklu ve farklı kaynaklar ile destekleyici kanıtlar bulmak için kullandığı geçerlik stratejisidir (Creswell ve Miller, 2000). Mevcut araştırmada, araştırmacı ve akademik danışman tarafından aynı veri seti kodlanmış olup bu kodların karşılaştırılması yapılarak araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır. Bu kapsamda yapılan karşılaştırmalar sonucunda araştırmacı ve akademik danışman arasında fikir birliğine varılmıştır.

Olumsuz Durum Analizi

Günlük yaşamda farklı bakış açıların bir arada bulunması sonucunda karşıt bilgiler ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu karşıt delillerin veri analizine dahil edilmesi araştırmanın gerçekliğine ve geçerliğine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada okul kurallarıyla ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, okul kurallarının katı bir şekilde uygulandığı bu da öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını düşürdüğüne yönelik yaygın bir fikir bulunmaktadır. Ancak bazı öğrenciler okul kurallarının gerekli disiplini sağladığı ve okula katılım konusunda herhangi bir etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir. Bu iki öğrencinin görüşlerinde çelişkili durum ortaya çıkması nedeniyle yanıtlar incelenmiş olup öğrencilerin öz disiplininden kaynaklı okul kurallarını algılamasında farklılıklar olabileceği değerlendirilmiştir.

Üye Kontrolü (Katılımcı Teyidi)

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, nitel araştırmalarda sıkça başvurulan bir geçerlik stratejisi olan üye kontrolü uygulanmıştır (Creswell, 2013). Bu süreçte araştırmacı; veri analizi sonucunda ulaştığı kodları, alt temaları ve temaları katılımcılarla paylaşarak bulguların teyidini sağlamıştır. Analiz sürecinde ortaya çıkan

temaların, tüm katılımcıların görüşlerinden elde edilen ortak bir sentez olduğu ve bireysel deneyimlerin ötesinde genel bir örüntüyü temsil ettiği katılımcılara açıklanmıştır. Gerçekleştirilen teyit görüşmelerinde katılımcılara, belirlenen temaların kendi deneyimlerini de kapsayan bu genel yapıyı makul bir şekilde temsil edip etmediği sorulmuştur. Katılımcıların geri bildirimleri doğrultusunda; araştırmacının yaptığı yorumların katılımcıların ifadelerinin özüne sadık kalıp kalmadığı kontrol edilmiş ve gerekli görülen yerlerde ifadelerin netleştirilmesi veya kapsamın genişletilmesi yoluna gidilmiştir. Böylelikle araştırmacının özne varsayımlarından kaynaklanabilecek yanlılıkların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin güvenilebilirliğini sağlamak maksadıyla araştırmacı tüm görüşmeleri okul psikolojik danışmanın odasında yüz yüze gerçekleştirmiştir. Ayrıca tüm görüşmeler, ses kaydına alınarak transkript edilmiştir. Araştırmacı tarafından görüşme esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar için notlar alınmıştır. Veri analiz sürecinde transkript birkaç kez okunmuş ve akademik danışman tarafından sıklıkla kontrol edilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde bulgular, araştırmanın tasarımına uygun olarak sırasıyla nicel analiz, nitel analiz ve karma desen sonuçları kapsamında sunulmuştur. İlk olarak, Okul Terk Riski Kontrol Listesine ilişkin Hiyerarşik Kümelenme ve Temel Bileşenler Analiz bulguları verilmiştir. Ardından, okul terk riski taşıyan ortaöğretim öğrencilerinin okula katılım motivasyonlarını incelemeye yönelik gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilen tematik analiz sonuçları; Akademik Yaşantı ve Psikolojik Faktörler, Okul Ortamı ve Eğitim Süreci, Öğretmen İlişkileri, Akran ve Sosyal İlişkiler ile Aile ve Sosyoekonomik Koşullar temaları kapsamında sunulmuştur. Son aşamada ise nicel ve nitel bulgular bütüncül olarak ele alınarak, nicel analizde ortaya çıkan eğilimlerin nitel veriler tarafından hangi yönleriyle açıklandığı ortaya konulmuştur.

Nicel Analiz Bulguları

Bu bölümde nicel boyuta ilişkin sonuçlar, aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

1. Kontrol Listesinin faktör/bileşen yapısı nasıldır?
2. Maddeler, kuramsal çerçevede yer alan itme-çekme bileşenlerini ne düzeyde tanımlamaktadır?
3. Öğrenciler, bileşen puanlarına göre anlamlı profiller/kümeler oluşturmakta mıdır?
4. Kümeler, okul terki riski bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Kümelerin temel bileşenler uzayındaki konumları nasıldır ve bu kümeleri temsil eden öğrenci profilleri nasıl somutlaştırılabilir?
6. Küme profilleri, kontrol listesi maddeleri düzeyinde birbirlerinden nasıl ayrıışmaktadır?

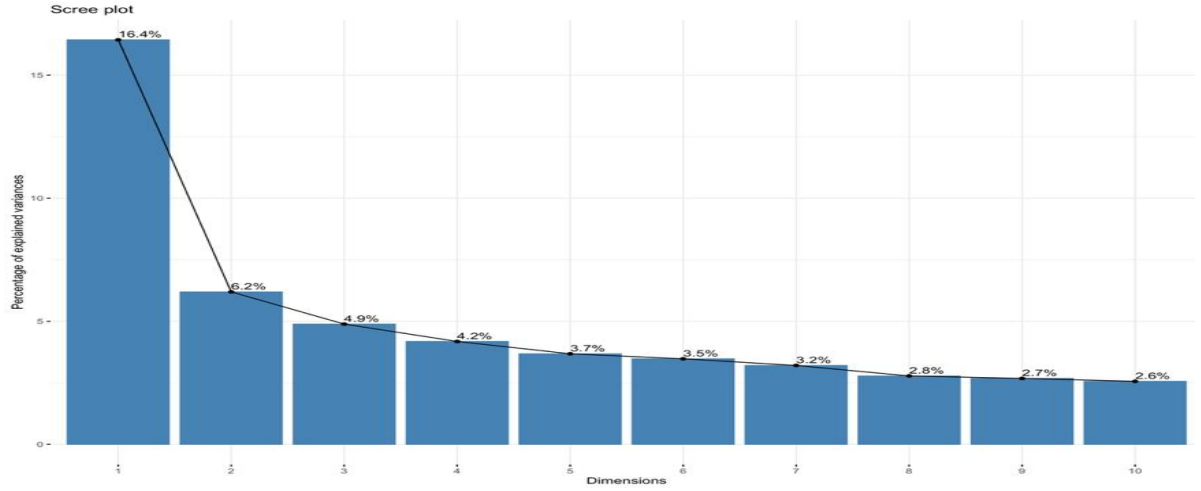
Bu araştırma sorularına yanıt verebilmek için TBA, HCPC ve betimleyici istatistiklere dayalı bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

HCPC analizinin başlangıç aşamasında boyut sayısı TBA ile belirlenmiştir. Bu süreçte Kaiser kriteri, basit yapı (VSS), Velicer MAP, BIC, Horn'un paralel analizi ve scree plot yöntemleri birlikte değerlendirilmiştir. Sonuçlar VSS1 için 2, VSS2 için 4, Velicer MAP için 5, BIC için 4 ve paralel analiz için 7 bileşen önermiştir. Her bir öneri kapsamında bileşen–madde içeriği ilişkileri incelenmiş; yalnızca iki bileşenli çözümde birinci bileşeni en yüksek katkıyla tanımlayan maddelerin itme içerikli (ör., öğretmen desteği, eğitim kalitesi, okul güvenliği), ikinci bileşeni en yüksek katkıyla tanımlayan maddelerin ise çekme içerikli (ör., ekonomik zorluk, aile ve bakım sorumlulukları) maddeler olduğu görülmüştür. Birinci bileşeni en yüksek katkıyla tanımlayan ilk sekiz madde, sorun anında öğretmenin (M9) ve okul idaresinin (M10) ilgileneneğine inanmama, öğretmen davranışlarının mesafeli olması (M7), öğretmenin başarı beklentisinin düşük olması (M17), eğitim kalitesini düşük bulma (M15), derslere ilginin azalması (M43), düşüncelerin öğretmenler için önemsiz görülmesi (M8) ve öğretmenlerin iletişime kapalı olması (M13) maddeleridir. İkinci bileşeni en yüksek katkıyla tanımlayan ilk sekiz madde ise süregelen hastası olan birinin bakımını üstlenme (M22), kardeş bakımının sorumluluğunu taşıma (M21), okula devamı zorlaştıran ailesel sorunlar yaşama (M39), ailenin okul masraflarını karşılamakta zorlanması (M19), okul sonrası ev işleriyle ilgilenme (M23), okula devamın aile için öncelik olmaması (M24), evde ders çalışacak yeterli zamanın bulunmaması (M25) ve aileye maddi destek için bir işte çalışma (M20) maddeleridir. Burada bir madde eleme işlemi yapılmamış; her iki bileşen de 45 maddenin tümünden yük almakla birlikte, bileşenleri baskın biçimde tanımlayan maddeler birbirinden ayrılmıştır. Daha fazla bileşen öneren çözümlerde (4, 5 ve 7 bileşen) itme ve çekme dışında kalan bileşenler içerik bakımından yorumlanabilir ve kuramsal olarak anlamlı ayrı temalara karşılık gelmemiştir. Nitekim, kontrol listesi tasarımında üçüncü bir içerik alanı olarak yazılan, eğitim süreci içinde gelişen olumsuz etmenlere ilişkin maddeler (M33–M45) ayrı bir bileşende toplanmak yerine, itme ve çekme bileşenlerine dağılmıştır; bu

da söz konusu maddelerin içerikleri gereği hem itici hem çekici nitelik taşımasıyla tutarlıdır. Ek bileşenlerin yorumlanabilir bir yapı oluşturmaması nedeniyle, kurama bağlı kalmak görece düşük açıklanan varyansa rağmen iki bileşenli çözümü zorunlu kılmıştır. Şekil 3'te öz bileşen grafiği sunulmaktadır.

Şekil 3

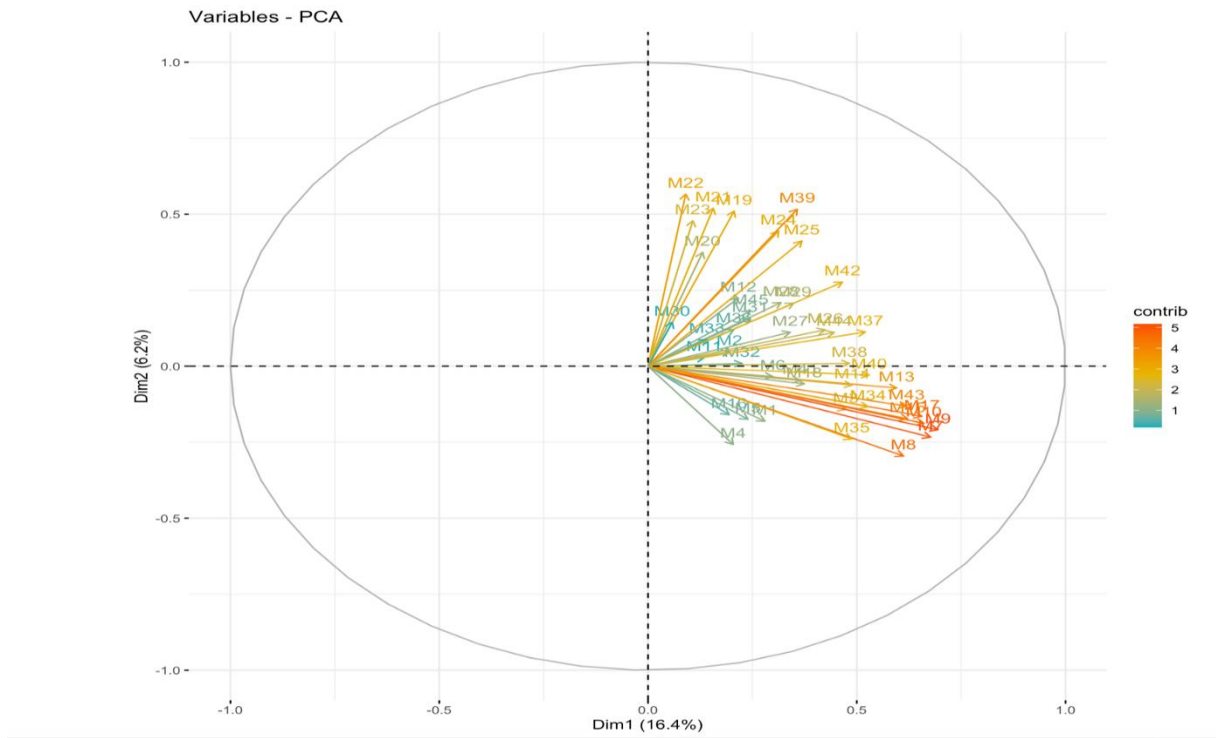
Öz Bileşen Grafiği



Öz bileşen grafiği ve tamamlayıcı ölçütler doğrultusunda iki bileşenli çözümün tercih edilmesi birinci araştırma sorusunu yanıtlamakta, kontrol listesinin iki boyutlu bir yapıda ele alınmasını desteklemektedir. İki bileşenli analize ilişkin madde-bileşen ilişkileri Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4

Madde-Bileşen Korelasyon Katsayıları



Şekil 4'te birinci bileşen (%16,4 varyans), özellikle kırmızıya yakın renkteki M7, M8, M9, M10, M13, M15, M17 ve M43 maddeleriyle belirginleşmektedir. Bu maddeler “itme” içerikli olup Şekil 4'te grafiğin sağ tarafında, yatay eksen (Dim1) boyunca uzanan uzun oklarla temsil edilmektedir; okların uzunluğu bu maddelerin birinci bileşene katkısının yüksekliğini, kırmızı-turuncu renk tonu ise aynı katkı düzeyini yansıtmaktadır. İkinci bileşen (%6,2 varyans) sarı-turuncu renkteki M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25 ve M39 maddeleriyle tanımlanmaktadır; bu maddeler grafiğin sol üst bölümünde, dikey eksen (Dim2) yönünde yukarı uzanan oklarla görülmekte ve çekme içeriğine karşılık gelmektedir. Merkeze yakın konumlanan kısa ve yeşil renkli oklar (ör., M11, M30, M32) ise her iki bileşene de düşük katkı sağlayan maddeleri göstermektedir.

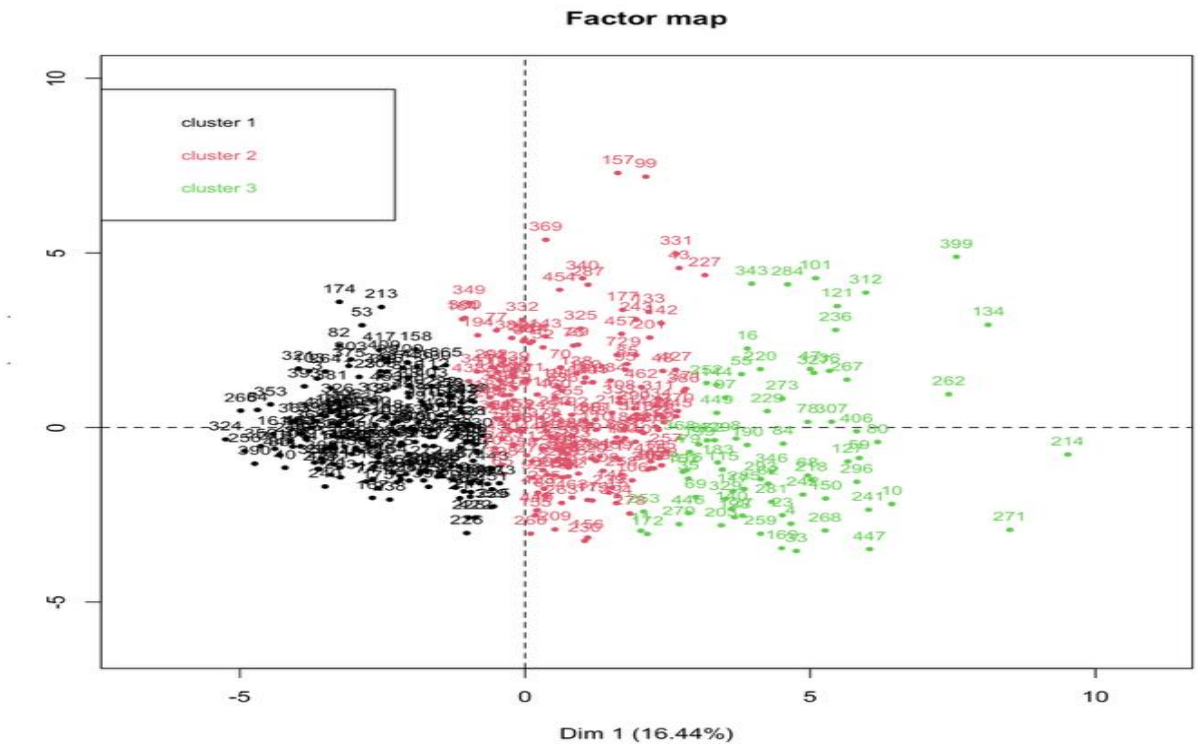
Şekil 4'teki ok yönelimleri, itme ve çekme maddelerinin tam olarak dik (ortogonal) iki ayrı kümede toplanmadığını; birçok okun iki eksen arasında açılı biçimde dağıldığını ortaya koymaktadır. Bu örüntü, itme ve çekme etkenlerinin kavramsal olarak ayrı olsa da uygulamada etkileşim içinde olmasıyla tutarlıdır; ör., okul dışında çalışmak zorunda kalan

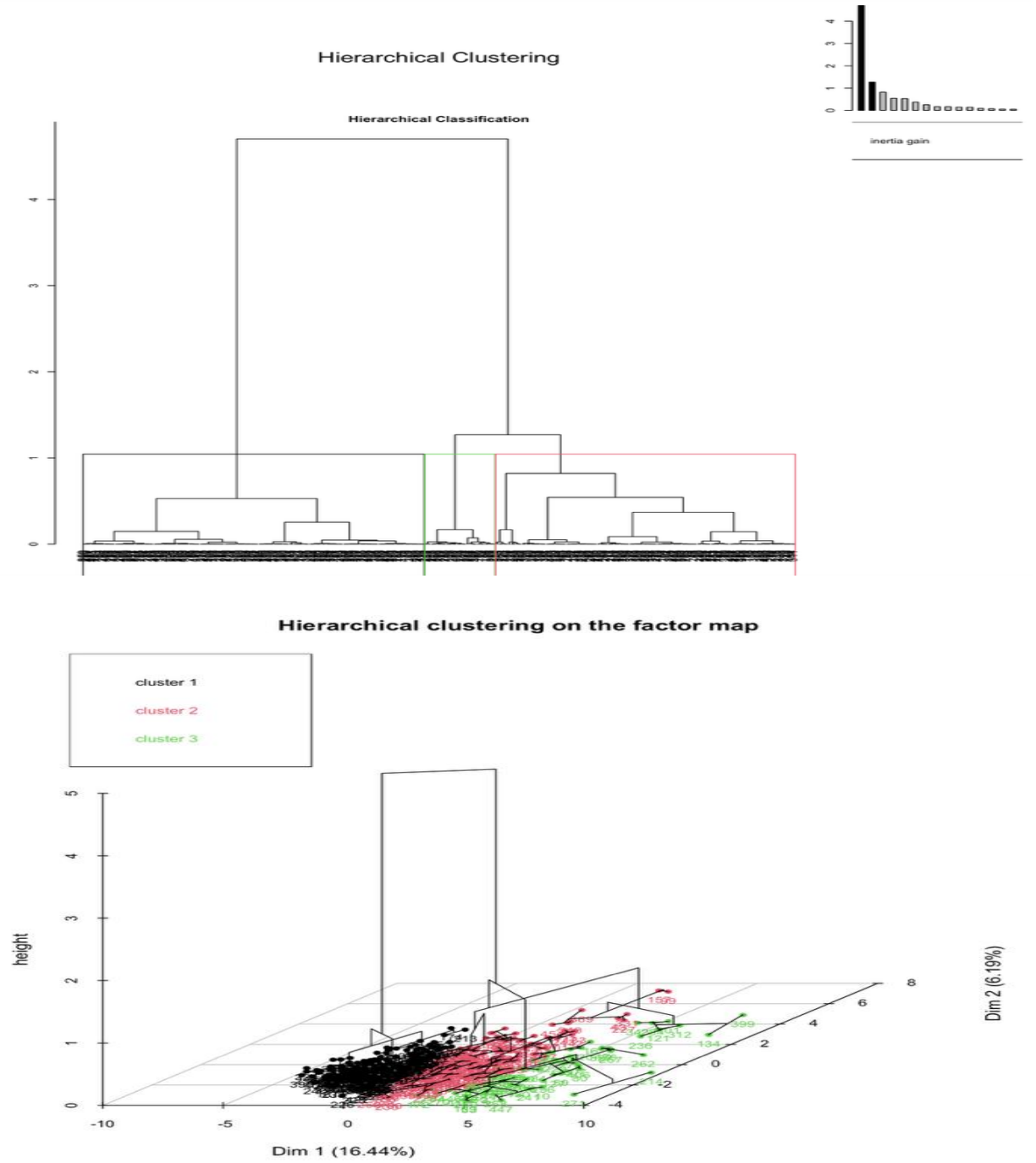
bir öğrencinin akademik başarısının düşmesi, dışsal bir çekme koşulunu okul içi bir itme göstergesine dönüştürebilir. Bu nedenle bileşenlerin maddeleri kesin biçimde ayırması beklenmemiş ve madde indirgeme yapılmamıştır. Nitekim şekilde görüldüğü gibi her iki bileşen de 45 maddenin tümünden yük almakta olup iki bileşene ait madde dizileri EK-F’de sunulmuştur. Bununla birlikte, grafikteki en uzun ve en yüksek katkılı okların yatay ekseninde “itme”, dikey ekseninde ise “çekme” maddelerine ait olması, birinci bileşenin itme-baskın (B1), ikinci bileşenin çekme-baskın (B2) bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, ikinci araştırma sorusuna yanıt vererek B1’in “itme”, B2’nin “çekme” maddeleriyle baskın biçimde tanımlandığını ortaya koymaktadır.

Bir sonraki aşamada temel bileşen puanlarına Ward hiyerarşik kümeleme yöntemi uygulanmış ve FactoMineR paketindeki HCPC prosedürüyle küme yapısı oluşturulmuştur. Konsolidasyon yapılmamıştır. HCPC algoritmasının önerisine göre, üç kümeli bir yapı seçilmiştir (*Küme 1: n = 222, Küme 2: n = 195, Küme 3: n = 46*).

Şekil 5

HCPC Sonuçları





Şekil 5'teki faktör haritasında, Küme 1 (*siyah*) birinci bileşenin negatif tarafında toplanmış ve daha homojen bir grup olarak görülmektedir. Küme 2 (*kırmızı*) ise birinci bileşenin pozitif tarafında yer almakta ve daha geniş bir alana yayılmaktadır. Küme 3 (*yeşil*) ise birinci ve kısmen ikinci bileşende pozitif değerlere sahip olup sağa ve yukarıya doğru bir dağılım göstermektedir. Dendrogramda, Küme 1'in diğer kümelerden daha erken ayrıldığı, Küme 2 ve Küme 3'ün ise birbirine daha yakın iki alt grup oluşturduğu görülmektedir. Dendrogram ve faktör haritası birlikte incelendiğinde, öğrencilerin bileşen puanlarına göre

anlamalı ve belirgin kümeler oluşturduğu ve bu durumun üçüncü araştırma sorusuna yanıt verdiği anlaşılmaktadır.

Bir sonraki aşamada, kümeleme analizinin boyut indirgemedi (TBA) etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla Adjusted Rand Index (ARI) hesaplanmıştır. TBA, çok sayıda maddeyi daha az sayıda "bileşen" ile özetlemeye yarayan bir yöntemdir; her bileşen, puanı, maddelerin doğrusal bir kombinasyonudur ve verideki toplam varyansın bir kısmını açıklamaktadır. Bu noktaya kadar ilk iki bileşen alınmış ($n_{cp} = 2$) ve her bireyin bu iki bileşendeki puanı hesaplanarak kümeleme (HCPC) bu puanlar üzerinden yapılmıştır. Aynı kümeleme işlemi, bu kez herhangi bir indirgeme yapılmadan, 45 maddenin tamamı üzerinden de tekrarlanmıştır.

Bu iki ayrı kümeleme işleminin sonunda, her birey için bir küme numarası (1, 2 veya 3) elde edilmiştir. ARI, "45 değişkenin tamamıyla yapılan kümeleme ile, bunları sadece 2 bileşene indirerek yapılan kümeleme, bireyleri aynı gruplara mı yerleştiriyor?" sorusunu test etmektedir. Diğer bir deyişle, ARI bu iki sonucu karşılaştırmak için hesaplanmaktadır. ARI, iki farklı kümeleme çözümü arasındaki uyumu, şans düzeyine göre düzeltilmiş biçimde -1 ile 1 arasında bir değerle ifade etmektedir; 1 tam örtüşmeyi, 0'a yakın değerler ise iki çözümün birbirinden bağımsız olduğunu gösterir. -1 ise iki çözümün şans düzeyinden daha kötü örtüştüğünü, yani rastgele iki kümelemenin birbirine bu kadar zıt görünemeyeceğini, sistematik bir ters-düşme olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ARI değeri 1.00 bulunmuştur; yani 45 maddeyle yapılan kümeleme ile yalnızca 2 bileşenle yapılan kümeleme, bireyleri tamamen aynı gruplara yerleştirmiştir. Bu sonuç, verinin 2 bileşene indirilmesinin küme yapısını hiçbir şekilde bozmadığını, dolayısıyla elde edilen kümelerin bu iki bileşene indirgemeye karşı sağlam olduğunu göstermektedir. Buna göre, TBA puanlarıyla elde edilen küme yapısı Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6

Küme Dağılım Haritası



Şekil 6'da örneklemdaki her birey, TBA sonucunda elde edilen ilk iki bileşene göre iki boyutlu uzayda bir nokta ile gösterilmektedir. Yatay eksen, verideki toplam değişkenliğin %16.4'ünü; dikey eksen ise %6.2'sini açıklayan bileşenlerdir. Şekildeki sayılar, her bireyin örneklem içindeki sıra numarasını göstermektedir. Renk ve şekil farkları (mavi daire, sarı üçgen, gri), bu iki bileşen üzerinden uygulanan HCPC sonucunda elde edilen üç kümeyi temsil etmektedir. Renkli alanlar ise her kümenin kapladığı bölgenin sınırlarını göstermektedir. Küme 1 (mavi), 1. boyutta tamamen negatif tarafta kalmaktadır ve diğer iki kümeyle hiç kesişmemektedir. Bu TBA uzayında ayrı, kendi içinde tutarlı bir grup oluşturduğunu göstermektedir. Küme 2 (sarı) ve Küme 3 (gri), grafiğin sağ tarafında yer almakta ve bölgeleri kısmen üst üste binismektedir. Bu örtüşme, iki kümenin yetersiz ayrıştığı anlamına gelmektedir. Dış büyük sınırlar yalnızca her kümenin en uç bireylerini birleştirdiğinden, sınırdaki birkaç bireyin örtüşmesine karşın küme ortalamaları birbirinden uzak konumda bulunabilmektedir. Bu nedenle kümeler arası ayrışma değerlendirilirken, dış

bükey sınırlardan çok küme ortalamalarının görelî konumu esas alındığından sonraki aşamada küme farklılıkları v test ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Kümelerin Farklılaştıkları Maddeler

Küme 1	v.test	Kategorideki Ortalama	Genel Ortalama	Kategoride SD	Genel SD	P
M22	-2.713	1.617	1.847	1.528	1.745	0.007
M2	-2.730	1.027	1.076	0.162	0.367	0.006
M16	-2.764	4.491	4.778	2.162	2.139	0.006
M4	-3.048	5.324	5.639	2.314	2.132	0.002
M5	-3.136	3.108	3.482	2.391	2.457	0.002
M33	-3.147	4.248	4.587	2.297	2.227	0.002
M20	-3.446	1.563	1.864	1.456	1.801	0.001
M36	-3.589	2.230	2.650	2.157	2.416	0.000
M23	-3.749	3.072	3.486	2.076	2.278	0.000
M19	-4.250	1.842	2.188	1.404	1.677	0.000
M31	-4.317	1.536	1.639	0.499	0.494	0.000
M12	-4.529	1.761	2.203	1.714	2.012	0.000
M32	-4.615	1.604	1.708	0.489	0.469	0.000
M6	-4.661	2.959	3.322	1.502	1.604	0.000
M1	-4.666	4.464	4.922	2.184	2.026	0.000
M45	-4.809	2.090	2.587	1.781	2.134	0.000
M21	-5.146	1.802	2.272	1.441	1.885	0.000
M24	-5.562	1.198	1.544	0.669	1.284	0.000
M27	-5.857	1.293	1.721	0.935	1.510	0.000
M44	-5.914	1.167	1.566	0.785	1.392	0.000
M28	-6.129	1.468	1.950	1.093	1.622	0.000
M18	-6.409	4.104	4.672	1.789	1.829	0.000
M26	-6.641	1.432	1.989	1.175	1.730	0.000
M41	-6.649	4.122	4.767	1.945	2.002	0.000
M29	-6.814	1.374	1.886	0.977	1.549	0.000
M39	-6.888	1.324	1.877	1.019	1.655	0.000
M14	-7.157	1.275	1.732	0.711	1.318	0.000
M35	-8.163	2.486	3.339	1.859	2.155	0.000

M38	-8.212	1.473	2.214	1.214	1.861	0.000
M34	-8.390	2.779	3.492	1.468	1.754	0.000
M3	-8.541	2.914	3.914	2.209	2.413	0.000
M37	-8.641	1.883	2.646	1.293	1.821	0.000
M25	-8.716	1.523	2.283	0.980	1.800	0.000
M13	-9.095	1.536	2.229	0.873	1.572	0.000
M8	-9.531	2.104	3.043	1.434	2.034	0.000
M42	-9.588	2.032	3.080	1.728	2.256	0.000
M40	-10.249	2.126	3.240	1.674	2.242	0.000
M43	-10.348	2.662	3.706	1.588	2.082	0.000
M7	-10.354	1.806	2.752	1.198	1.883	0.000
M15	-10.682	2.324	3.315	1.393	1.914	0.000
M17	-10.843	1.973	2.931	1.259	1.822	0.000
M10	-11.376	1.676	2.849	1.202	2.127	0.000
M9	-11.871	1.550	2.752	0.951	2.089	0.000
Küme 2	v.test	Kategorideki Ortalama	Genel Ortalama	Kategoride SD	Genel SD	P
M25	8.715	3.138	2.283	2.140	1.800	0.000
M42	7.687	4.026	3.080	2.250	2.256	0.000
M40	6.554	4.041	3.240	2.174	2.242	0.000
M39	6.250	2.441	1.877	1.964	1.655	0.000
M17	5.958	3.523	2.931	1.729	1.822	0.000
M43	5.749	4.359	3.706	2.006	2.082	0.000
M10	5.546	3.492	2.849	2.101	2.127	0.000
M28	5.489	2.436	1.950	1.943	1.622	0.000
M24	5.411	1.923	1.544	1.636	1.284	0.000
M29	5.300	2.333	1.886	1.794	1.549	0.000
M21	5.233	2.810	2.272	2.177	1.885	0.000
M15	5.183	3.856	3.315	1.789	1.914	0.000
M37	5.166	3.159	2.646	1.843	1.821	0.000
M9	5.061	3.328	2.752	2.072	2.089	0.000
M23	4.799	4.082	3.486	2.361	2.278	0.000
M3	4.552	4.513	3.914	2.238	2.413	0.000
M35	4.402	3.856	3.339	2.036	2.155	0.000
M41	4.298	5.236	4.767	1.863	2.002	0.000
M38	4.259	2.646	2.214	1.959	1.861	0.000

M8	4.141	3.503	3.043	1.965	2.034	0.000
M34	4.127	3.887	3.492	1.663	1.754	0.000
M19	4.056	2.559	2.188	1.823	1.677	0.000
M27	3.820	2.036	1.721	1.732	1.510	0.000
M45	3.809	3.031	2.587	2.296	2.134	0.000
M33	3.650	5.031	4.587	2.028	2.227	0.000
M13	3.431	2.523	2.229	1.557	1.572	0.001
M7	3.416	3.103	2.752	1.739	1.883	0.001
M6	3.415	3.621	3.322	1.572	1.604	0.001
M22	3.281	2.159	1.847	1.953	1.745	0.001
M26	3.268	2.297	1.989	1.882	1.730	0.001
M32	3.182	1.790	1.708	0.444	0.469	0.001
M31	3.112	1.723	1.639	0.481	0.494	0.002
M12	3.056	2.538	2.203	2.139	2.012	0.002
M20	3.003	2.159	1.864	2.041	1.801	0.003
M18	2.829	4.954	4.672	1.726	1.829	0.005
M36	2.383	2.964	2.650	2.529	2.416	0.017
M14	2.155	1.887	1.732	1.410	1.318	0.031
Küme 3	v.test	Kategorideki Ortalama	Genel Ortalama	Kategoride SD	Genel SD	P
M7	11.653	5.826	2.752	1.291	1.883	0.000
M9	11.473	6.109	2.752	1.306	2.089	0.000
M10	9.845	5.783	2.849	1.693	2.127	0.000
M13	9.526	4.326	2.229	1.957	1.572	0.000
M15	9.284	5.804	3.315	1.329	1.914	0.000
M8	9.082	5.630	3.043	1.869	2.034	0.000
M14	8.395	3.283	1.732	1.765	1.318	0.000
M17	8.275	5.043	2.931	1.654	1.822	0.000
M43	7.792	5.978	3.706	1.467	2.082	0.000
M34	7.199	5.261	3.492	1.608	1.754	0.000
M44	7.130	2.957	1.566	2.274	1.392	0.000
M3	6.751	6.196	3.914	1.513	2.413	0.000
M38	6.684	3.957	2.214	2.236	1.861	0.000
M35	6.367	5.261	3.339	2.037	2.155	0.000
M40	6.298	5.217	3.240	2.095	2.242	0.000

M18	6.035	6.217	4.672	1.140	1.829	0.000
M37	5.904	4.152	2.646	2.177	1.821	0.000
M26	5.698	3.370	1.989	2.150	1.730	0.000
M1	4.869	6.304	4.922	1.101	2.026	0.000
M5	4.348	4.978	3.482	2.498	2.457	0.000
M41	4.011	5.891	4.767	1.772	2.002	0.000
M27	3.477	2.457	1.721	2.040	1.510	0.001
M16	3.427	5.804	4.778	1.801	2.139	0.001
M42	3.325	4.130	3.080	2.271	2.256	0.001
M4	3.173	6.587	5.639	0.946	2.132	0.002
M2	2.758	1.217	1.076	0.907	0.367	0.006
M29	2.632	2.457	1.886	1.862	1.549	0.009
M12	2.519	2.913	2.203	2.292	2.012	0.012
M32	2.455	1.870	1.708	0.337	0.469	0.014
M6	2.148	3.804	3.322	1.813	1.604	0.032
M31	2.073	1.783	1.639	0.412	0.494	0.038
M36	2.061	3.348	2.650	2.728	2.416	0.039

Tablo 4 incelendiğinde, üç kümenin de aynı çekirdek maddeler üzerinde, fakat zıt yönlerde farklılaştığı görülmektedir. v-test her madde için, bir kümeye ait bireylerin o maddedeki küme ortalamasını, tüm örneklemin genel ortalamasıyla karşılaştırmakta ve "Bu kümenin bu maddedeki ortalaması, genel ortalamadan anlamlı biçimde farklı mı?" sorusuna yanıt aramaktadır. v-test'in işareti farkın yönünü göstermektedir. Negatif değer, o kümenin ortalamasının genel ortalamasının altında olduğunu; pozitif değer üstünde olduğunu belirtirken; v-test'in büyüklüğü farkın gücüne işaret etmektedir; $|v\text{-test}| > 1.96$ yaklaşık $p < .05$ düzeyine karşılık gelmektedir. p sütunu ise, bu v-test değerine karşılık gelen önem düzeyidir. Buna göre, küme 1, başta M9 (v-test = -11.87), M10 (-11.38), M17 (-10.84), M15 (-10.68) ve M43 (-10.35) olmak üzere pek çok maddede genel ortalamanın anlamlı biçimde altında puan almıştır ($p < .001$). Bu profil, okul içi itici deneyimlerin görece az yaşandığı düşük riskli grubu temsil etmektedir. Küme 2, M25 (v-test = 8.72), M42 (7.69), M40 (6.55), M39 (6.25), M17 (5.96) ve M43 (5.75) maddelerinde genel ortalamasının üzerinde puanlar elde etmiş; bu örüntü orta düzeyde risk göstergelerine işaret etmektedir. Küme 3 ise M7 (v-

test = 11.65), M9 (11.47), M10 (9.85), M13 (9.53), M15 (9.28) ve M17 (8.28) maddelerinde çok yüksek puanlar alarak ($p < .001$) diğer iki gruptan belirgin şekilde ayrılmıştır.

Kümeleri ayıran çekirdek maddeler (M7, M9, M10, M13, M15, M17, M43) hem en yüksek mutlak v-test değerlerine sahip hem de birinci temel bileşene (TB1) en yüksek katkısı yapan maddelerdir (katkı = %4.80-6.52; yük = .60 ile .70). Bu maddelerin tümünün TB1'i tanımlayan itme maddeleri olması, kümeler arası farklılaşmanın temelde okul dışı çekici etkenlerden değil, okul içi itici deneyimlerden kaynaklandığını göstermektedir. Bu doğrultuda itme ve çekme bileşenleri temelinde küme ortalamalarının karşılaştırılması sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Kümelerin Bileşenler (B1 ve B2) Açısından Tanımlanması

Küme	Bileşen	Ortalama (SD)	Genel Ortalama (SD)	v.test	P
1 (Düşük Risk)	İtme B1	-2.25 (1.20)	0.00 (2.72)	-17.07	< .001
	Çekme B2	-0.21 (1.13)	0.00 (1.67)	-2.60	.009
2 (Orta Risk)	İtme B1	1.41 (1.46)	0.00 (2.72)	9.50	< .001
	Çekme B2	0.56 (1.97)	0.00 (1.67)	6.17	< .001
3 (Yüksek Risk)	İtme B1	4.88 (1.33)	0.00 (2.72)	12.82	< .001
	Çekme B2	-1.37 (1.20)	0.00 (1.67)	-5.84	< .001

Tablo 5'te HCPC analizinde kümeler büyük ölçüde birinci bileşen (B1, İtme) üzerinden ayrılmıştır ($\eta^2 = .76$, $p < .001$). İkinci bileşen (B2, Çekme) ise daha düşük ancak önemli bir katkı sağlamıştır ($\eta^2 = .12$, $p < .001$). Düşük risk grubundaki öğrenciler her iki bileşende de genel ortalamanın belirgin biçimde altında puan almıştır (B1: $\bar{x} = -2.25$; B2: $\bar{x} = -0.21$). Orta risk grubu her iki boyutta da ortalamanın üzerinde yer almıştır (B1: $\bar{x} = 1.41$;

B2: $\bar{x} = 0.56$). Yüksek risk grubunda ise itme puanları oldukça yüksek (B1: $\bar{x} = 4.88$), buna karşılık çekme puanları genel ortalamanın altına düşmüştür (B2: $\bar{x} = -1.37$).

Orta ve yüksek risk gruplarını birbirinden ayıran kritik fark, çekme bileşeninde belirginleşmektedir. Orta risk grubunda çekme puanları ortalamanın üzerindeyken (B2 = +0.56), yüksek risk grubunda ortalamanın altına inmektedir (B2 = -1.37). Bu örüntü, en yüksek riskin yalnızca okul içi itici deneyimlerin yoğunlaşmasından değil, bu yoğunlaşmaya okul dışı çekici etkenlerin görece zayıflamasının eşlik etmesinden de kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Tablo 4'teki madde düzeyindeki sistematik farklılaşma ile Tablo 5'teki yüksek etki büyüklüğü (B1 için $\eta^2 = .76$) birlikte değerlendirildiğinde, kümelerin okul terki riski açısından istatistiksel olarak önemli biçimde ayrıştığı ve dördüncü araştırma sorusunun yanıtladığı görülmektedir. Buna göre, Tablo 6'da her kümede en yüksek puan alan 20 öğrenci listelenmiştir.

Tablo 6

HCPC Çözümünde Kümeleri En İyi Temsil Eden 20 Öğrenci

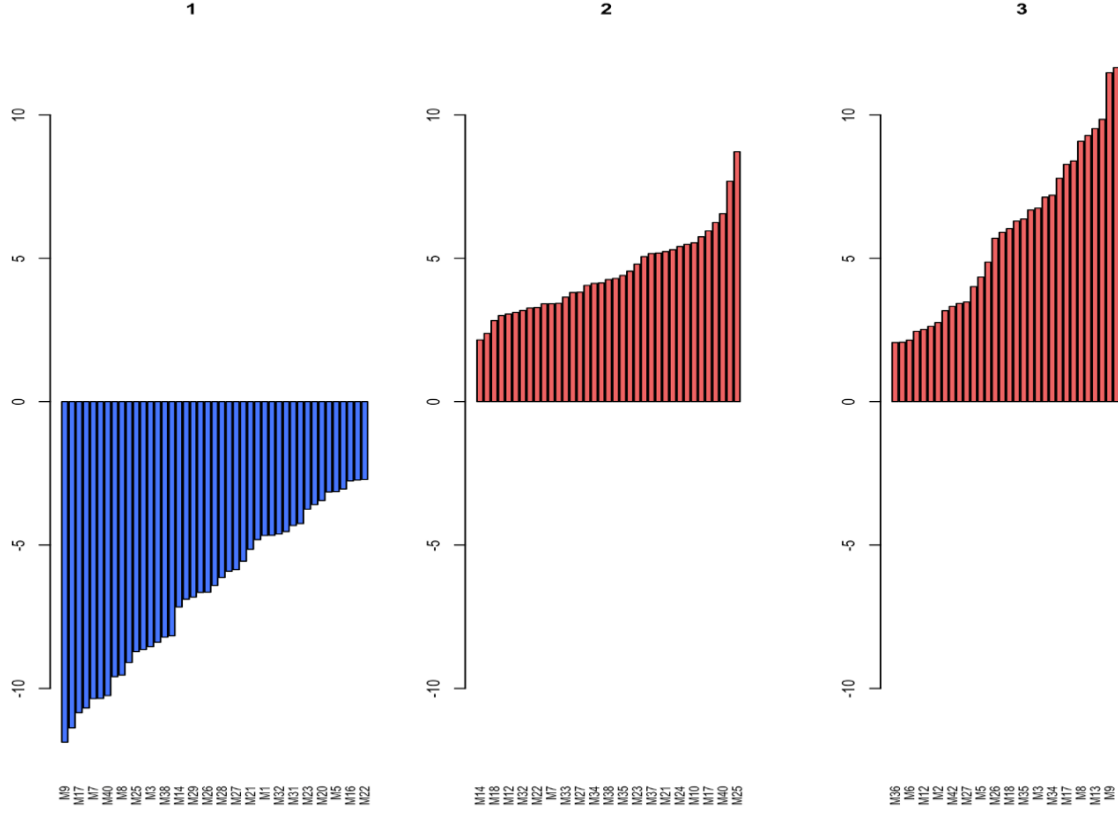
Sıra	Küme 1 (ID; Katsayı)	Küme 2 (ID; Katsayı)	Küme 3 (ID; Katsayı)
1	7; 0.013	216; 0.181	68; 0.076
2	179; 0.079	333; 0.281	218; 0.192
3	208; 0.148	108; 0.379	242; 0.557
4	380; 0.241	391; 0.383	346; 0.571
5	315; 0.299	290; 0.500	62; 0.668
6	389; 0.302	188; 0.511	293; 0.761
7	269; 0.317	57; 0.524	150; 0.773
8	402; 0.333	313; 0.529	127; 0.870
9	60; 0.348	14; 0.581	281; 0.946
10	374; 0.366	192; 0.625	296; 0.953
11	335; 0.379	110; 0.647	84; 0.969
12	166; 0.382	116; 0.655	59; 1.094

Sıra	Küme 1 (ID; Katsayı)	Küme 2 (ID; Katsayı)	Küme 3 (ID; Katsayı)
13	277; 0.445	255; 0.679	285; 1.116
14	210; 0.478	181; 0.711	23; 1.206
15	189; 0.511	13; 0.735	190; 1.311
16	432; 0.517	401; 0.763	117; 1.324
17	148; 0.519	345; 0.767	4; 1.407
18	412; 0.564	384; 0.787	241; 1.511
19	196; 0.572	141; 0.818	329; 1.524
20	102; 0.584	462; 0.866	78; 1.526

Kümelerin TBA uzayındaki konumları Şekil 5 ve Şekil 6'daki faktör haritalarında gösterilmiştir. Küme 1 negatif B1 bölgesinde, Küme 2 pozitif B1 ve B2 bölgesinde, Küme 3 ise yüksek B1 ve düşük B2 bölgesinde yer almaktadır. Her kümeyi en iyi temsil eden (paragon) 20 öğrenciye Tablo 6'da yer verilmiştir. Buradaki katsayı, her öğrencinin ait olduğu kümenin merkezine olan uzaklığını ifade etmekte; düşük değerler bireyin kümeyi en tipik biçimde temsil ettiğini göstermektedir. Küme 1'de katsayıların dar bir aralıkta (0.01 - 0.58) toplanması bu grubun görece homojen bir yapı sergilediğine işaret ederken, Küme 3'teki daha geniş aralık (0.08 - 1.53) bu grubun üyelerinin merkez çevresinde daha dağınık yerleştiğini düşündürmektedir. Grupların risk düzeyleri ise katsayılardan değil, kümelerin bileşen uzayındaki konumlarından (Tablo 5) anlaşılmaktadır: Küme 1 düşük, Küme 2 orta, Küme 3 yüksek risk profilini yansıtmaktadır. Bu bulgular, kümelerin uzaydaki konumlarını ve her grubu en iyi temsil eden öğrenci profillerini ortaya koyarak beşinci araştırma sorusuna yanıt vermektedir.

Şekil 7

Kümeleri En İyi Yansıtan Maddelerde Üç Kümedeki Öğrencilerin Ortalama Puanları



Şekil 7, her kümeyi tanımlayan maddelerin v-test değerlerini göstermektedir. Küme 1'de tüm değerler negatiftir; bu kümedeki öğrenciler ilgili maddelerin tümünde genel ortalamanın altında puan almış olup bu örüntü düşük risk profiline işaret etmektedir. Küme 2'de değerler pozitif ve ılımlı düzeydedir, bu da orta düzey bir risk örüntüsüne karşılık gelmektedir. Küme 3'te ise v-test değerleri hem pozitif hem de en yüksek büyüklüklere ulaşmakta, bu grubun risk göstergelerini en yoğun biçimde taşıdığını ortaya koymaktadır. Üç panel arasındaki bu yön ve büyüklük farkı, Tablo 4'teki madde düzeyi bulguları ile Tablo 5'teki bileşen düzeyi bulgularını görsel olarak doğrulamaktadır. En güçlü ayrışan maddeler (M9, M7, M10, M15, M17) her üç kümede de ortak olup Küme 1'de en düşük, Küme 3'te en yüksek değerleri almaktadır. Sonuç olarak Şekil 7, faktör yapısının öğrenci kümelerine madde düzeyinde nasıl yansıdığını göstererek altıncı araştırma sorusunu yanıtlamakta;

bileşen (Tablo 5), madde (Tablo 4) ve birey (Tablo 6) düzeyindeki bulguların birbiriyle tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel Analiz Bulguları

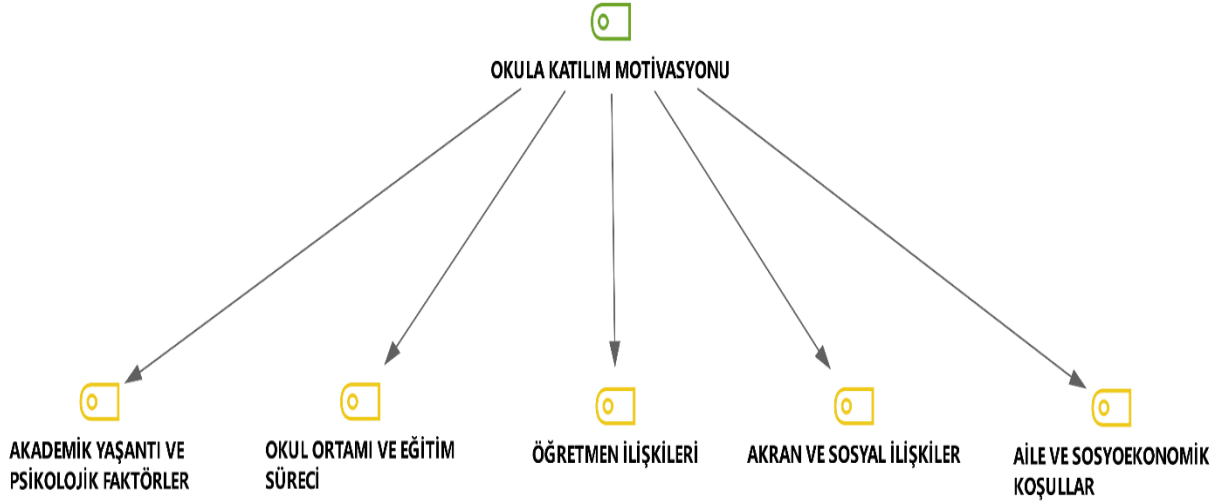
Bu bölümde, öğrencilerin okula katılım motivasyonuna ilişkin yaşantıları nitel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Nicel bulgularda ortaya çıkan risk profilleri ve kümelenme yapıları, öğrencilerin okula yönelik davranış örüntülerinin ardındaki anlamların derinlemesine incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, fenomenolojik araştırma deseni kapsamında yüksek risk profilindeki öğrencilerin okul deneyimlerini nasıl yaşadıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin okula devam motivasyonlarına nasıl yansıdığını ortaya koymak amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına odaklanılmıştır:

1. Öğrenciler okula katılım motivasyonlarını şekillendiren akademik, psikolojik ve kişisel yaşantıları nasıl deneyimlemektedirler?
2. Öğrenciler okul ortamını, eğitim sürecini ve uygulanan okul politikalarını kendi deneyimleri açısından nasıl anlamlandırmaktadırlar?
3. Öğrenciler öğretmenleriyle kurdukları etkileşimleri ve öğretmen tutumlarını okula yönelik motivasyonları açısından nasıl deneyimlemektedirler?
4. Öğrencilerin akranlarıyla ve okul içi sosyal çevreyle yaşadıkları ilişkiler, onların okula katılım motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
5. Aile yapısı, sosyoekonomik koşullar ve öğrencilerin okul dışı sorumlulukları okula devam motivasyonlarını nasıl şekillendirmektedir?

Bu araştırma soruları doğrultusunda elde edilen nitel veriler, akademik yaşantı ve psikolojik faktörler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğretmen ilişkileri, akran ve sosyal ilişkiler ile aile ve sosyoekonomik koşullar olmak üzere beş tema altında bütüncül bir biçimde Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Okula Katılım Motivasyonu ve Temalar



Şekil 8'e göre okula katılım motivasyonu beş temadan oluşmaktadır. Temalar ve alt temalara ilişkin bilgiler hiyerarşik kod-alt kod modeli kullanılarak sunulmuştur. Söz konusu modelde, alt temalara ait kodların frekansları da yer almaktadır. Öğrencilerin isimleri yerine, sınıf düzeyi (10, 11, 12, M) ve cinsiyetlerinin baş harfinden (E, K) oluşan bir kod verilmiştir.

Akademik Yaşantı ve Psikolojik Faktörler

Bu çalışmanın nitel boyutunda ilk olarak “*Öğrenciler, okula katılım motivasyonlarını şekillendiren akademik, psikolojik ve kişisel yaşantıları nasıl deneyimlemektedir*” araştırma sorusuna odaklanılmıştır.

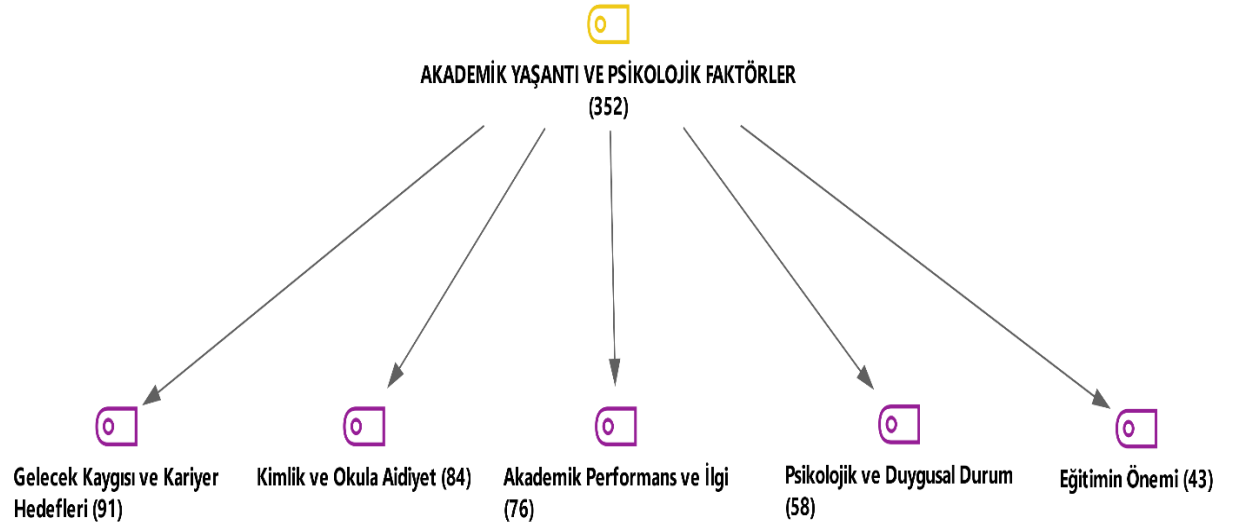
Bu araştırma sorusu, öğrencilerin ortaöğretim sürecindeki akademik yaşantıları nasıl algıladıklarını, psikolojik deneyimlerinin okula devam motivasyonlarını hangi yönlerden etkilediğini ve okul yaşamının bireysel anlam dünyalarında nasıl konumlandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda; gelecek beklentileri ve kariyer hedefleri, kimlik ve okula aidiyet, akademik performans ve ilgi, eğitimin önemi ile psikolojik ve duygusal durum boyutları bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır. Aşağıdaki tema, elde edilen verilerin bu araştırma sorusunu nasıl yanıtladığını sistematik biçimde sunmaktadır.

Tema Tanımı ve Alt Temalar

Akademik yaşantı ve psikolojik faktörler teması, öğrencilerin ortaöğretim döneminde algıladıkları akademik süreçleri ve psikolojik yaşantılarını kapsamaktadır. Tema, beş alt temadan oluşmaktadır: (i) gelecek kaygısı ve kariyer hedefleri, (ii) kimlik ve okula aidiyet, (iii) akademik performans ve ilgi, (iv) eğitimin önemi ve (v) psikolojik ve duygusal durum. Temaya ilişkin bulgular Şekil 9'da özetlenmektedir.

Şekil 9

Akademik Yaşantı ve Psikolojik Faktörler ve Alt Temaları



Şekil 9'a göre akademik yaşantı ve psikolojik faktörler temasında yer alan kodlar altı alt temaya ayrılmıştır. Söz konusu temada yer alan kodların frekansı 352'dir.

Gelecek Kaygısı ve Kariyer Hedefleri. Bu alt tema, öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin belirsizlik algılarını, kariyer hedefleriyle bağlantılı beklentilerini ve uzun vadeli hedef oluşturma düzeylerini yansıtmaktadır. Gelecek ve kariyer planlarına sahip öğrenciler, okula düzenli katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar, bu yönelimi somutlaştırmaktadır.

12-E: *Önemli olan gelecek, geleceğimizi planlayabilmemiz için okula gelip dersimizi öğrenip gitmemiz lazım. Yani rahat bir yaşam kazandıracağı için okula geliyorum. Ben geleceğimi düşünüyorum*

10. sınıfa devam eden erkek öğrenci ise gelecekte meslek sahibi olmak istediği için okula devam ettiğini şöyle anlatmıştır.

10-E: *Okul geleceğimizi ifade ediyor. Okulun bana öğrettiği şey gelecek bunları öğretti bana okul. Elimde bir kazancım olmasını çok istiyorum. İyi bir mesleğimin olmasını iyi bir kazancımın olmasını çok istiyorum hocam.*

Öğrenciler toplumda statü sahibi ve saygın birisi olmak amacıyla toplum tarafından kabul gören ve mezun olduktan sonra para kazanabileceği ve meslek sahibi olabileceği bölümleri okumak istediklerini ve bunun için okula devam ettiklerini belirtmişlerdir.

12-K: *Radyo televizyonculuk gibi alanlarda oralarda düşünüyorum kendimi. Aynı zamanda hayallerimden biri de avukatlık. Eğer bu mesleklerden birini olursam bu bana statü kazandırır. Herkesin gözünde farklı bir ben olurum bence. Mezun olup bir iş sahibi olma isteği beni tekrar okula gelmemde motive etti. Güzel bir paranın olması da sana rahatlık kazandırıyor. Rahatlık dediğim bence iyi bir mesleğinin iyi bir para kazancı oluyor. Ev araba ya da gezecek görececek yerlere gidiyorsun*

11-E: *Hocam okul bana iyi bir gelecek getirecek. Okulda yaşadığım bu olumsuzluklara rağmen okula geleceğimi düşündüğüm için geliyorum ben hocam. Bende gelecek kaygısı fazla. Mesleği olmayan aile kuramaz hocam zor. Çok zor. Öyle hocam. Bilgisayarla oynamayı seviyorum hocam, o yüzden bilgisayar mühendisliği okuyacağım hocam. Yani gelecekte ailemi okul sayesinde kuracağım ben. Yani hocam okuyacağım mesleğimi alacağım sonra aile kuracağım. Gidip amelelik yapmayacağım başkasının yanında köle gibi çalışmayacağım. Biraz daha rahat olacağım, öyle yani hocam. Bir ortama girdiğimde saygın kişi olacağım inşallah. Öyle olmayı umuyorum. Öyle yani hocam.*

10-E: *Daha çok okulun bana öğrettiği şey gelecek bunları öğretti bana okul. Elimde bir kazancım olmasını çok istiyorum. Mesleğimin olmasını çok istiyorum hocam. İyi bir mesleğim olursa hocam iyi bir kazancım olur. Toplumsal açıdan iyi bir*

görüş sahibi olurum yani mesela hocam doktor olursam toplumsal açıdan iyi bir görüşe sahip olurum saygın birisi olurum.

Öğrenciler okumayı hedeflediği üniversite ve bölümleri şu şekilde ifade etmişlerdir.

10-K: *Hocam benim üniversite planlarım var. Yani ya burada ya da yurt dışı hiç fark etmez. Her zaman üniversite planım vardı zaten o yüzden Anadolu lisesini seçtim. Böyle dil bölümünde daha çok dil bölümünü istediğim için tercümanlık gibi bir işte görüyorum kendimi. İşinde profesyonel birisi olarak görüyorum kendimi.*

12-K: *Yani eğer yüz bine girersem ve psikoloji bölümüne gidersem iyi şeyler olacağını düşünüyorum. Çocukluktan beri hedefim. Psikoloji okumayı çok istiyorum. Karadeniz de psikolog olmak istiyorum özellikle Karadeniz de olmak istiyorum. Kendimi bu şekilde hayal ediyorum. Karadeniz'i isteme sebebim yağmurlu havaları çok seviyorum kendimi daha huzurlu hissediyorum.*

10-E: *Hemşirelik bölümünü çok istiyorum o yüzden sayısal bölümünü anlamaya çalışıyorum hocam. Hocam ben daha çok şehir dışındaki üniversitelerdense Atatürk Üniversitesini istiyorum. Hocam liseden mezun olduktan sonra kendimi Atatürk Üniversitesi Hemşirelik bölümünü okurken görüyorum hocam. Yani hayallerim hep o yönde hocam. Böyle yani hocam. Yani açıkta kalmayayım diye okumayı çok istiyorum güzel yerler mesleğim olsun istiyorum.*

Buna karşılık, yükseköğretimin istihdamı garanti etmediğine ilişkin algı ve ekonomik getirinin belirsizliği bazı öğrencilerde gelecek kaygısını güçlendirmektedir.

M-K: *Şu an aslında okuduğunuz zaman hiçbir şey olamıyorsun. Mesela öğretmenlik artık bitti. Mesela benim arkadaşımın bir akrabası tarih öğretmeni kadın üç yıldır hala atanamadı.*

Gelecek kaygısı yaşayan bir diğer öğrenci ise düşüncelerini şu sözler ifade etmiştir.

12-K: *Şu an ileriye göremiyorum. Her şey seneye belli olacak. Mesleğimi kazanacağımı düşünüyorum ama mesleğin ataması yok. O yüzden ilerisini düşünemiyorum.*

Bazı öğrencilerin üniversite mezunu olmanın ekonomik getiri sağlayacağına dair inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Böyle düşünen bir öğrenci düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir.

12-K: *Ben okumanın şu anki devre göre para kazandıracağını düşünmüyorum. Daha çok ticaret para kazandırıyor. Babamın mesleğinde olduğu gibi.*

Okula Aidiyet. Aidiyet, çoğu zaman akademik başarıdan ziyade sosyal ilişkiler üzerinden kurulmakta, zayıf sosyal bağlar öğrencilerin okula devam etme isteğini azaltmaktadır. Bu durumu bir öğrenci şöyle anlatmıştır.

12-E: *Yeni insanlarla tanışmayı sevmem, çok fazla arkadaş ortamım yoktur. Bundan dolayı ben her teneffüste tek gezerim. Okula gelme konusunda bu durum nasıl desem ki artık hiç arkadaş ortamına katılma hevesim kalmamış, öyle söyleyebilirim. Ya işte yeni arkadaşlarla tanışmak istemediğim için okula gelme motivasyonum da azalıyor.*

Okul içerisinde yakın arkadaşlık ilişkisi kuramadığı için okul dışındaki arkadaşlarıyla vakit geçirmek isteyen bir öğrenci, okula gitmek istemediğini şöyle belirtmiştir.

10-E: *Mesela her gün okul dışına çağırılırdı. Bende hep dışarı çıkardım. Onlarla takılmak istediğim için okula gitmek istemiyordum bu sefer. Arkadaşlarım vardı okulda ama bana çok yakın olmadığı için o yüzden dışardaki arkadaş ortamımı daha çok seviyordum. Bu yüzden okula gitmek istemiyordum.*

Değer ve yaşam tarzı uyumsuzluğu aidiyetin zayıflamasında etkili görülmektedir.

12-K: *Buradaki kişilerle aynı kişi olduğumu düşünmüyorum, bilmiyorum, çoğu kişiyle uyumlu olduğumu düşünmüyorum. Konuşma tarzı, kültürleri, yetiştirilme*

tarzı. Hocam mesela benim sevdiğim şeyler daha çok makyaj, kıyafet ve gezdiğim yerler ama başkaları için bu erkek meseleleri kavgalar olabiliyor. Bundan dolayı daha çok kendi halimdeyim, çok da arkadaşım yok üç dört kişi var. Okulda daha çok sessiz sakinim.

10-K: Buradaki arkadaşlarla samimi ilişki kuramadığım için okula yakın hissetmiyorum. Buradaki arkadaşlar benim kafamda değiller. Çünkü buradaki insanların kişilikleri ve kültürleri çok farklı.

Öğrenciler, okul içi ve dışındaki kimlik sunumlarının farklılaştığını belirtmiştir.

M-K: Bir dışarıdaki arkadaşlarımın yanında olmak var bir de okul içerisindeki insanların yanında olmak var. Okul içerisinde çok farklı davranıyorsun. O yüzden sanki okula geldiğim zaman çok farklı kişilikteymişim gibi hissediyordum kendimi. O yüzden burada kendim değildim hiçbir zaman.

Ayrıca okul/sınıf değişiklikleri, uyum ve aidiyet üzerinde olumsuz etkiye sahiptir.

11-E: Ben 2014-2015-2016 yıllarında Karaçoban'da Anaokulu, 1. ve 2. Sınıfı okudum. Karaçoban'ın bir köyündeydik biz ismini tam hatırlamıyorum. Bizim yaşadığımız köyde okul yoktu başka bir köye gidiyordum. O da beş günde iki kere falandı. Öyleydi oradan kurtulduk Karaçoban merkeze geldik. 3. ve 4'ünde yarısını orada okudum. Sonra Aşkale ilçesinde bir köye geldik. Köyde ben 5-6-7 ye kadar okudum. Sonrasında Erzurum merkeze geldik. O günden beri Erzurum merkezdeyiz hocam. Bu durum da bu zamana kadar yalnız kaldığım için yakın arkadaş ilişkisi kurmama engel olmuş olabilir hocam.

11-K: 10. sınıfta ben istemeden şubemi değiştirdiler. Ben okula ilk geldiğimde ilk bir hafta boyunca ful ağladım başka hiçbir şey yapmadım. Annem geldi eski sınıfıma geçmem için müdürle konuştu olmaz dediler. Okula gelirken başta işkence gibiydi. Sonra yavaş yavaş alışınca güzel oldu.

Akademik Performans ve İlgisi. Bu alt tema, derse katılım, ders içeriklerine yönelik tutum ve öğrenmeye duyulan merak boyutlarını kapsamaktadır. İlgili alanları ile örtüşen derslerde akademik sorumlulukların daha kolay yerine getirildiği görülmektedir. Örneğin bu durumu 10. sınıfa devam eden erkek öğrenci şu sözlerle ifade etmiştir.

10-E: *Çoğunlukla sözel dersleri daha çok seviyorum sayısalansa sözel daha çok beceriyorum. Onun dışında diğer sözel dersleriyle bir sorunum yok hepsini yapabiliyorum Sayısalda da iyi yapıyorum matematik dışında diğer sayısal dersleri de seviyorum. Sayısalda biraz matematiği yapamıyorum.*

Bazı öğrenciler ise ileriye dönük faydası olmadığını düşündüğü derslerin kariyeri açısından önemli olabilecek derslere zaman ayırmasına engel olduğunu ifade etmiştir.

11-K: *Edebiyat bizim ana dilimiz ama İngilizce ve Almanca dersi bizim ne işimize yarayacak. İngilizce zaten bu yaşımıza gelmişiz 15 yaşındayım. 14 yıl boyunca İngilizce gördüm şu ana kadar hiçbir işime yaramadı bu saatten sonra da yarayacağını düşünmüyorum. Daha yeni Almanca dersini görüyoruz. 11. Sınıfım A-1 seviyesinde Almanca dersi görüyorum. Bu bizim işimize nerede yarayacak. Bu dersler bizim matematik fizik kimya derslerine çalışmamızı engelliyor. Sadece zaman kaybı.*

Öğrenciler, eğitim müfredatının değişmesi sonucunda 12. sınıf ders programından beden eğitimi dersinin çıkarıldığını ve bu durumun da okula devam etme motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu konuyla ilgili şunları söylemiştir.

12-E: *Derslerimizde beden eğitimi olsa çok iyi olur ama bu da yok bu yıl. Beden dersleri yerine rehberlik dersleri konulmuş. Bu motivasyon düşürüyor. Bence beden eğitimi dersi olmalı.*

12. sınıfa devam eden bir öğrenci, ortaöğretim hayatında dokuz ve 10. sınıfta akademik başarısı ve okula devam etme motivasyonunun yüksek olduğunu ancak 11. ve 12. sınıfta bu başarı ve motivasyonun düştüğünü şu sözlerle ifade etmiştir.

12-E: *Hocam benim 9 ve 10. sınıflarda derslerim iyiydi 11 ve 12 de motivasyonum düştü ve hiç okula gelmek istemedim.*

Başka bir öğrenci ise dört yıl boyunca eğitim öğretim yılının ilk döneminde yeterince ders çalışmadığını ancak sınıfta kalma korkusuyla ikinci dönem derslerine düzenli çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir.

12-E: *İlk dönem hiç çalışmıyorum ilk dönem hep notlarım 50 60'tı. İkinci dönem baktım kalacağım ona göre çalıştım yani gerçekten çalıştım bütün sınavlarımı 80 90 yaptım. Dokuz, on ve on birde de aynı şekil. Bu yüzden geçtim. İlk dönem salıp sonradan çalıştım.*

Öğrenciler akademik performans ve ilgisinin, tablet ve telefon bağımlılığı nedeniyle düştüğünü belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu konuyla ilgili yaşadığı deneyimi şu sözlerle ifade etmiştir.

12-E: *Matematikte birinci sınıfta birinciydim. Sonra babam bir gün tablet almıştı. O zamanların tabletinden o zamandan beri notlarım düştü. Yani teknoloji gerçekten insanı bozuyor. Bağımlı yapıyor o yüzden yani bu sene biraz bıraktım ama geçen sene biraz kötüydü.*

12. sınıfa devam eden ve benzer durumu yaşayan kız öğrenci ise şöyle anlatmıştır.

12-K: *Günde yedi sekiz dokuz saat telefonla vakit geçiriyorum. Bu da okuldaki derslerime çalışmama engel oluyor. Bu durumu da aşacağıma inanıyorum.*

Eğitimin Önemi. Öğrenciler eğitimi, bireysel gelişimi destekleyen ve yaşam boyu değer taşıyan bir kazanım olarak konumlandırmaktadır. Aşağıdaki alıntılar, eğitimin öz-farkındalık, bilgi edinimi ve mesleğe geçiş açısından işlevselliğini vurgulamaktadır. Bu farkındalığa sahip bir öğrenci şu cümleleri kurmuştur.

10-E: *Eğitim, kendimi anlamama yardımcı oluyor. Okuldayken ben kendimi tanıyorum. Nasıl biriyim. Nasıl bir insanım. Neleri seviyorum neleri yapamıyorum onları öğreniyorum ben okulda. Aynı zamanda okulun bana öğrettiği şey gelecek*

bunları öğretti bana okul. Yani mesela hocam okumayan insanları görünce okulumun okumanın kıymetini daha iyi anlıyorum.

Okulu bilgilendirici bir ortam olarak değerlendiren ve bilginin önemine vurgu yapan bir öğrenci düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

12-E: Okul bilgilendirici bir yer benim için. İnsanlar okula geldiğinde en azından daha fazla bilgi öğreniyor. Şimdi biz diyoruz ki hocalar böyle beleşten bizi dersten geçirsinler gidelim edelim de öyle olmuyor işte hocam. Dört yılımızı hep böyle geçirseler şuraya eğlenmek için gelsek ilerde hiçbir şey olamayız. O yüzden bilgi önemli.

Meslek edinme sürecinde okula devam edip eğitimi başarıyla tamamlamanın gerekli bir koşul olduğunun farkında olan bir öğrenci, okula devam etmenin önemini şu sözlerle ifade etmiştir.

11-K: Şu an 15 yaşımdayım 10 yıl sonra 25 yaşımdayım. Mesleğimi elime almış bir şekilde dünyayı gezmek istiyorum. Yani öyle görüyorum. Umarım öyle de olur. Ve bunu elde etmek için okula gelmem gerektiğini biliyorum çünkü direkt hemşire olamıyoruz. İlk başta bir diploma ve bir sınava girmem gerekiyor. İşte ataması falan olacak ondan dolayı okula gelmek zorundayım.

Mezun olup üniversite sınavına tekrar hazırlık aşamasında olan başka bir öğrenci ise aynı durumu şöyle ifade etmiştir.

M-K: Kendi ayaklarımın üstünde durmam için okumaktan başka hiçbir çarem yok. Çünkü bir baba mesleğim yok. Babamın bana bırakacağı bir meslek yok ki ben o mesleğe devam edeyim. Çocukluğumdan beri hep okumak istedim. Çünkü okumaktan başka çaremin olmadığını biliyordum.

12. sınıfa devam eden kız öğrenci, eğitimin gerekliliğini şöyle ifade etmiştir.

12-K: *Belki bir öğrenci spor dalında ilerlemek istiyor ya da bambaşka böyle farklı bir dalda ilerlemek istiyor ama bunun için liseden mezun olması lazım. Bir üniversiteye gitmesi lazım.*

Psikolojik ve Duygusal Durum. Okul içi ve dışı yaşantılar, öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumları üzerinden sınıf içi tutumlarına ve okula devam etme motivasyonlarına yansımaktadır. Ör., 11. sınıfa devam eden kız öğrenci, okul personelinin karıştığı adli bir olayı öğrendiğinde hissettiği duygu ve düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir.

11-K: *Coğrafya öğretmenim eşini öldürmüştü. Bu olay beni çok etkiledi, günlerce aklımdan çıkmadı özellikle coğrafya derslerine girerken sürekli bu olay aklıma geliyordu. O konu beni çok tetikliyordu dersi dinlememi etkiliyordu.*

Başka bir öğrenci sınıfta arkadaşı koşarken ayağına takılması sonucu yere düştüğü için disiplin cezası aldığını ve bu durum ders dinleme motivasyonunu düşürdüğünü şöyle belirtmiştir.

10-E: *Bu olay olduğu zaman motivasyonum düşmüştü ama onun dışında bir sorunum olmadı. Bu olay okula gelme motivasyonu olarak değil de derste ders dinlerken daha çok motivasyonumu düşürüyordu. Mesela hocam dersi dinlerken bazen aklıma geliyordu niye böyle oldu diye canımı çok sıkıyor moralimi çok düşüyordu hocam.*

Görüşme yapılan bazı öğrenciler sabah erken saatte okula geldikleri için ilk derslerde uyuduklarını ya da uykusuz oldukları için dersi anlamadıklarını belirtmişlerdir. Ör., bir öğrenci bu durumu şu şekilde açıklamıştır.

11-K: *Sabahları erken uyanıyoruz gece zaten akşam saat 9'da uyumuyoruz biz liseliyiz artık akşam 9'da uyuyan çocuklar değiliz elbet oturuyoruz 10'a kadar 11'e kadar mesela ben dün 12'de uyudum sabah geldim çok uykum vardı. O yüzden*

uykusuzluktan dolayı elimi böyle koyup gözlerimi kapatıyorum. Gerçekten hocalar ders anlattıkları o an çok uykum geliyor dersi anlamıyorum.

Başka bir öğrenci sabah ilk ders saatlerinde odaklanma problemi yaşadığını şu cümlelerle ifade etmiştir.

12-E: bir de böyle odak problemim var. Yani şimdi test çözmeye çalışıyorum çözemiyorum. Sabah ilk ders asla çözemem. Çözmeye çalışıyorum soru çok uzun geliyor. Mesela soru beş paragraf dördünü okuyorum beşe geçip soruyu anlayacağım kafam başka bir yere gidiyor tekrar başlıyorum. Bu uykulu olmaktan dolayı olabilir belki hocam.

Hava durumunun da öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumuna etki ettiği görülmüştür. Bu konuda 10. sınıfa giden erkek bir öğrenci şunları söylemiştir.

10-E: Mesela bazen hava karanlık kapalı çok bulutlu oluyor. O zaman kendimi çok yorgun hissediyorum. Okula gitmek istemiyorum okuldaysam da eve gidip uyumak istiyorum.

Sonuç olarak, bu temada elde edilen bulgular; öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının büyük ölçüde gelecek beklentileri, akademik ilgi, öz yeterlik algıları, aidiyet duygusu ve psikolojik ve duygusal durumları tarafından şekillendiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin anlatıları; gelecek kaygısı, meslek arzusu, duygusal dalgalanmalar ve akademik özdeğerlendirme gibi unsurların okula devam etme kararlarında belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu tema, birinci nitel araştırma sorusunu bütüncül biçimde yanıtlamaktadır. Öğrencilerin bireysel ve psikolojik yaşantılarının yanı sıra, okula devam motivasyonunu etkileyen önemli bir diğer unsur da okulun yapısal ve yönetsel özelliklerinin nasıl deneyimlendiğidir. Bu nedenle ikinci nitel araştırma sorusu, öğrencilerin okul ortamına ilişkin yaşantılarına odaklanmaktadır.

Okul Ortamı ve Eğitim Süreci

Bu çalışmanın nitel boyutunda ikinci olarak “*Öğrenciler okul ortamını, eğitim sürecini ve uygulanan okul politikalarını kendi deneyimleri açısından nasıl anlamlandırmaktadırlar*” araştırma sorusuna odaklanılmıştır.

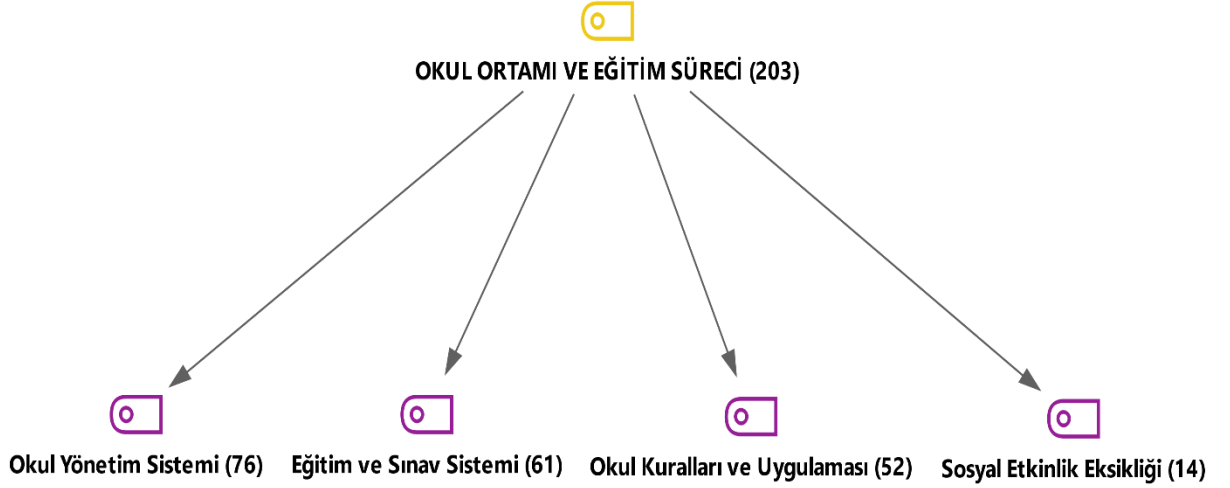
Bu araştırma sorusu, öğrencilerin okulun fiziksel koşullarını, yönetim anlayışını, ders ve sınav süreçlerini, disiplin uygulamalarını, teneffüs ve ders programı düzenlemelerini, sosyal etkinlik olanaklarını ve okulun günlük işleyişine ilişkin deneyimlerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okulun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi; öğrencilerin okula bağlılık, aidiyet ve devam davranışları açısından kritik önem taşımaktadır. Aşağıdaki tema, elde edilen nitel verilerin bu araştırma sorusunu nasıl yanıtladığını sistematik biçimde sunmaktadır

Tema Tanımı ve Alt Temalar

Okul ortamı ve eğitim süreci teması; okulun benimsediği yönetim anlayışını, disiplin kurallarının uygulanma biçimini, ders programı düzenlemelerini, müfredatın öğrenci üzerindeki etkilerini ve sosyal etkinliklerin varlığı ya da yokluğunu kapsamaktadır. Tema, dört alt temadan oluşmaktadır: (i) okul yönetim sistemi, (ii) eğitim ve sınav sistemi, (iii) okul kuralları ve uygulaması ve (iv) sosyal etkinlik eksikliği. Okul ortamı ve eğitim süreci temasına ilişkin sonuçlar Şekil 10’da yer almaktadır.

Şekil 10

Okul Ortamı ve Eğitim Süreci ve Alt Temalar



Şekil 10'a göre okul ortamı ve eğitim süreci temasında yer alan kodlar dört temaya ayrılmıştır. Söz konusu temada yer alan kodların frekansı 203'tür.

Okul Yönetim Sistemi. Bu alt tema, okul yönetiminin benimsediği yaklaşımın, okul gün ve saatlerinin, devamsızlık politikasının, teneffüs sürelerinin ve ders programı yapısının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini içermektedir. Öğrenciler, günlük ders saatlerinin uzunluğu, haftalık okul günlerinin fazlalığı ve okul saatlerinin erken başlaması nedeniyle, yorgunluk ve isteksizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri öğretim sürecinin yapısal yönlerinin motivasyonla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bir öğrenci bu konu hakkında şunları anlatmıştır.

11-E: *Haftada beş gün okul olması fazla bence hocam. Zaten dört gün olacakmış diyorlar. Olsa iyi olur yani hocam. Bir de günde 8 ders bence çok fazla. Bence 5-6 ideal. 8'de gelelim bir buçuk iki de gidelim deseler hiç devamsızlık yapmam nerdeyse hiç yapmam. Ama o sekiz saat ders çok yoruyor hocam. Okul saati biraz fazla bence düşürülmesi lazım.*

Benzer düşünceye sahip başka bir öğrenci şunları söylemiştir.

12-K: *Hocam ders saatinin azalması, hani benim gördüğüm okuldan kaçan birçok insan yedinci saat sekizinci saatte kaçıyor. Zorluyor onları beni de aynı şekilde bence altı saat olmalı. Sekiz saat biraz zorluyor.*

Okulun haftada beş gün olması öğrencileri yorduğu ve dinlenmek için kendilerine vakit ayıramadığı görülmüştür. Bu duruma ilişkin 12. sınıf bir erkek öğrencisi şu ifadeleri kullanmıştır.

12-E: *Mesela hocam pazartesi salı geldik çarşamba dinlenip perşembe cuma tekrar gelebiliriz cumartesi tatil pazar da okul olur olmaz bilmiyorum. Bu şekilde ara olsa çok iyi olur. Mesela hocam şimdi beş gün üst üste ders işliyoruz, cumartesi dinleniyoruz pazar günü ertesi gün okul olduğu için işlerimizi halletmeye çalışıyoruz. Hallediyorsun kalkıyorsun yine aynı gün. Sonsuz döngü olduğu için biraz yani insanın kafasını yoruyor beden yorulmasa da kafa yoruluyor ve dinlenemiyoruz.*

Okulun saat 08:00'de başlıyor olması öğrencilerin okula gelme isteğini düşürdüğü gözlemlenmiş olup birçok öğrenci bu durumun değiştirilmesi gerektiği yönünde düşüncelerini belirtmiştir.

12-E: *Okulla aram iyidir aslında ama bir tek sabah 8'de kalkmak sıkıntı oluyor zor geliyor. Ona da yapacak bir şey yok kalkıyoruz. Bence hocam okul saatleri biraz daha geç başlatabilir. Bazı okullar gibi 8.30 değil de 9.00-10.00 gibi başlatabilir. Çünkü sabah 8'de kimse kalkıp okula gelmek istemiyor.*

Bu konuda mezun olan kız bir öğrenci okul başlama saatlerinin öğrencilere anket yapılarak belirlenmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir.

M-K: *Mesela bir anket düzenleseler yüzdelik dilim zaten gözükür. O yüzdelik dilime göre okullar yapsalar. Mesela bazı okul 7'de bazı okul 8'de bazı okul 9'da başlasa ve herkes istediği saatteki okula gitse ne kadar güzel. Öğrencilerin haklarına taleplerine yönelik okul sistemi geliştirilse.*

Ders aralarındaki teneffüs saatlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek için yeterli olmadığını 11 sınıfa devam eden kız öğrenci şöyle ifade etmiştir.

11-K: *Mesela 8 saat ders görüyoruz 10 dakika teneffüs koyuyorlar ben buradan aşağı bahçeye inene kadar zil çalıyor neden o zaman aşağıya ineyim ki ben teneffüsler de hava bile alamıyorum. 10 dakika bizim neyimize yetecek ki. 10 dakika bile değil teneffüs zaten. 5-6 dakika galiba. Bence teneffüs sürelerini de artırmalılar.*

Bunun yanında öğrenciler, toplam devamsızlık gün sayısının yeterli olmadığını bu durumun devamsızlıktan sınıfta kalma kaygısı yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin 12. sınıf bir erkek öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır.

12-E: *Bu devamsızlık konusu bence biraz sıkıntılı. 30 gün bence az. Ben kendi açımdan söyleyeyim. 8-9 ay okul var sadece 30 gün devamsızlık çok az. Okula gelmezsek de devamsızlıktan kaldığımız için her gün geliyoruz.*

Öğrenciler ders programlarının zorlayıcı ve düzensiz hazırlandığını dile getirmekte olup bu durumun da dersi dinlemekte ve anlamakta zorladığını belirtmektedirler. Böyle düşünen bir öğrenci düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır.

12-K: *Hocam şey yapıyorlar mesela 4 ders peş peşe matematik veriyorlar ya da her dersten birer tane koyuyorlar o çok bence motivasyon düşürücü oluyor. Çünkü aklımız karışıyor hocam 7 dersin veya 8 dersin farklı farklı olması geçen sene her dersten birer tane koyuyorlardı bu sene de dört ders üst üste matematik koymuşlar.*

10. sınıfa devam eden erkek bu konuda şunları söylemiştir.

10-E: *Bence ders sayıları eşit bölünmeli. Bana kalsa mesela dersler bir gün full aynı şey olmalı, aynı ders olmalı ki akılda kalabilsin. Yani bence böyle ama mesela fizikten çıkıyoruz kimyaya giriyoruz. Bir yerde tepkimeler var bir yerde atom sayıları falan var çok karışık geliyor bana göre.*

Öğrencilere göre, okul yönetimi öğrencilerin fikirlerini önemsemeli ve öğrencilerin problemlerini çözüme kavuşturmalıdır. Okul içerisinde öğrencilerin fikirlerinin önemsenmediğine dair düşünceye sahip mezun olan bir öğrenci düşüncelerini şöyle anlatmıştır.

M-K: Bu okul benim için kapalı kutuyu ifade ediyordu. Burayı kapalı kutu olarak gördüm. Kişiye bir hak tanınmıyor söz hakkınız yok. Buradaki bütün söz hakkı buradaki öğretmenlerin ve yöneticilerin hakkı. Böyle bir şey yok yani. Öğrencilerin söz hakkı sahibi olmalı. Yani bir sürü öğrenciyi toplayıp konferans salonuna gidip okul kurallarından bahsetmekse öğrencilerinde fikirleri alınmalı.

İki farklı okul yönetiminde eğitim alan bir öğrenci ise bu deneyimini şöyle ifade etmektedir.

11-E: Mesela eski müdürümüz konuşurken baya aceleye getiriyor hemen geçiştiriyordu. Kendi problemlerimizi anlatamıyorduk çünkü dinlemiyordu. Yeni müdür geldi o hiç eski müdür gibi değil çok iyi bir insan bizimle birebir konuşuyor sorunlarla ilgileniyor.

Eğitim ve Sınav Sistemi. Bu alt tema, müfredatın öğrencilerin akademik ihtiyaçlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü ve sınav sisteminin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı, okul müfredatının üniversite sınavına hazırlıkla uyumsuz olduğunu ve bazı derslerin gereksiz zaman kaybı oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler 11. sınıfta tercih ettikleri alanlarının derslerini görmek istediklerini diğer alan derslerinin onlar için zaman ve emek kaybı olduğunu değerlendirmişlerdir. Bu düşünceye sahip bir öğrenci şu sözleri söylemiştir.

11-K: Mesela yurt dışında neden herkes okuyor herkes bir yerlere geliyor çünkü herkes ilgi alanındaki dersleri görüyorlar. Mesela kuzenim var diyor ki ben sayısalda iyiyim matematik biyoloji kimya fizik bu dördünü tek görüyorum, olması

gereken de bu. Ben şu an sayısal öğrencisiyim edebiyat dersi görüyorum hadi edebiyatı geç. Edebiyat önemli bir ders tarih görüyorum ben tarih görmemek için zaten sayısalı seçtim. Ne gerek var ki ben tarih dersini görüyorum. Biliyorlar ki bizim ezberimiz yok sayısalcıların zaten ezberi olmayan kişiler. Tarih görüyoruz tarih bizi çok zorluyor özellikle ben tarih dersine girince of yine mi tarih keşke pazartesi günü ilk iki derse gitmesem diyorum. Öyle bence herkes kendi alanının dersini görmeli.

Ortaöğretim döneminde öğrencilerin yeteneklerine uygun dersleri görmesi gerektiğini inanan bir öğrenci düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir.

12-K: Yani bence okullar şey olmalı sanırım Amerika'da da öyle diye biliyorum. Herkes bence yeteneğine göre ayrılmalı, şu an da öyle değil, mesela bir insan hukuk istiyorsa bence matematik görmek zorunda değil ben öyle düşünüyorum. Herkes kendi yeteneğine göre ayrılmalı bölümleri sayısal sözel değil de daha yeteneklerine göre ayrılması gerektiğini düşünüyorum.

Türkiye'deki eğitimin sisteminin yanlış olduğunu değerlendiren bir öğrenci düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir.

12-K: Zorunlu eğitim ve birazcık şey yanlış bir eğitim sistemi gibi geliyor. Bu sadece şu an okuduğum lise olarak değil Türkiye liseleri olarak böyle düşünüyorum. Yani bence okul yanlış bir sistem. Mesela öğrencilere zorunlu bir şekilde her türlü dersi öğretmek ve bundan başarılı olmasını zorlamak yerine herkesin kendi hobisine kendi isteğine sevdiği işlere göre bence şey yapabilirler. Zorunlu olarak öğrendiğimizi bilgileri birkaç yıla unutacağımızı düşünüyorum. Mesela hayatları boyunca öğrendikleri bir bilgi mi yararlı olur yoksa iki güne unutacakları sınav için öğrendikleri bir bilgi mi.

Lise dönemindeki derslerin ortaokul ve ilkokul dönemindeki derslere göre zorlayıcı olduğu ve ekstra çalışma gerektiği bazı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

11-E: *Yani ben liseden önce çok fazla ders çalışmazdım. Öyle derslere bir bakardım öyle takdir alıp geçerdim. Liseye geçince dersler biraz daha zorlaşınca derslerime çalışmaya başladım işte hocam. Öyle yani hocam.*

10-K: *Lise ortaokuldan ve ilkokuldan çok farklı bir yer. Ortaokul gibi değil çünkü lisede çok fazla ders var daha çok derslere vakit ayırıyorum.*

Öğrenciler, okul ders sınav formatı ile üniversite sınav formatının farklı olmasının zaman ve emek kaybı olduğunu değerlendirmektedir. Bir öğrenci bu konuyla ilgili şu sözleri ifade etmiştir.

12-K: *Yani bu sınav şeyleri de zorluyor mesela klasik sınava giriyoruz ama bizim üniversite sınavımız test olacak. Mesela bu durum öğrencileri çok zorluyor. Hani çalışma açısından da öğrenciler üniversite sınavına mı çalışsınlar yoksa okul sınavlarına mı? Bu hem 11 hem de 12. Sınıflar açısından gerçekten zor bunu bence değiştirmeleri lazım.*

Bununla birlikte üniversite sınavı için yeni nesil soruların zorluğu öğrencilerin ders çalışma motivasyonunu düşürdüğü gözlemlenmiştir. 12. sınıfa devam eden bir öğrenci şunları söylemiştir.

12-E: *Yeni nesil sorular çok zor olabiliyor bazen, mesela konunun başındayken hoca böyle sorular soruyor o zaman çok zorlanıyorum ve karamsar olabiliyorum. Keşke biraz kolay olsaydı herkesin okuma hevesi gelirdi belki.*

Okul Kuralları ve Uygulaması. Bu alt tema; okul kurallarının içeriğini, bu kuralların uygulanma biçimini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı, kıyafet, saç, makyaj gibi konularda aşırı katı ve tutarsız uygulamaların motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Okul kurallarının katı bir şekilde uygulanması, öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olduğunu bir öğrenci şu sözlerle açıklamıştır.

12-K: *Hocam, makyaj yasak olmamalıydı bence ve kıyafet bizim beğeneceğimiz kıyafet olmalıydı ancak bu değil. Makyajsız kendimi biraz daha özgüvensiz hissediyorum, ondan dolayı geçen dönem zorlanmıştım. Hatta bundan dolayı devamsızlıkta yapıyordum özellikle cuma günleri. Hocam cuma günleri isim alınıyordu, benim de ismim iki kere alındı ve üçüncüye alınsaydı disiplin cezası alacaktım bende ismim alınmasın diye bundan dolayı o günleri okula gelmiyordum.*

Aynı öğrenci diğer öğrencilerin de disiplin cezası almamak için devamsızlık yaptığını ifade etmiştir.

12-K: *Bir de hocam mesela birçok kişi üstünü okula gelip değiştiriyor okula gelip makyaj yapıyor ve kurallardan dolayı okuldan çok kaçıyorlar. Ör., bugün makyaj yaptım okula gitmeyeyim diyen çok öğrenci var. Yani kuralların biraz daha esnek olması öğrencilerin okula gelmesini kolaylaştıracağını düşünüyorum.*

Okul kurallarının bazı durumlarda katı bir şekilde uygulanırken, bazı durumlarda esnek ya da tutarsız şekilde uygulandığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir Öğrenciler, bu uygulamaları kendi aralarında karşılaştırmakta ve söz konusu durumu tutarlılık açısından sorgulayarak mantıksız bir uygulama olarak değerlendirmektedir. Bu duruma ilişkin 11. sınıfa giden bir öğrenci görüşlerini şöyle açıklamıştır.

11-K: *Bir de çok fazla okul kuralları var. Mesela saçını topla okul formanı giy eğer okul formanı giymezen disipline gidiyorsun. Mesela kavga eden öğrenciler disipline gitmiyorken okul formamızı giymediğimiz için disipline gidiyoruz. Öyle bir sistem var. Bence bu da iyi değil hatta çok saçma.*

Okul kurallarının katı bir biçimde uygulandığını ortaya koymak amacıyla, bir öğrenci yaşantısını şu şekilde ifade etmiştir.

12-E: *Okul kıyafeti biraz sıkıntılı hocam. İsteyen istediğini giysin gelsin bence. Okul kıyafetini giymedik diye kızıyorlar bağıyorlar. İlk derse falan yok yazdırıyorlar. Hoş değil yani hocam. Mesela bir gün pantolonum yıkanmamıştı o*

yüzden giyememiştim, eve yollamışlardı bunun yüzünden bir gün yok yazılmıştım. Boş yere bir günüm gitmişti. Okula dediğim gibi okul formasıyla gelmediğimde teröristmişim gibi muamele çekiliyor hocam.

Öğrenciler, okul kuralları arasından özellikle kıyafet ve saç toplama uygulamalarını mantıksız ve gereksiz olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren bir öğrenci, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

12-K: Kıyafet konusu insanların motivasyonunun düşürüyor iyice. Kumaş pantolon yerine kot pantolon giyince içeri almayız diyorlar. Ama bence alakası yok. Tamam makyajımız saçımız kıyafetimiz bence yerinde olmalı ama okuldakiler çok baskı uyguluyor. Öğretmenlerin hepsi aynı kafadan ilerliyor okul kurallarını çok fazla takıyorlar. Yani kıyafetimi giymemişsem ne olmuş ki, ben buraya dersimi öğrenmeye geliyorum. Zaten bize dersi öğretmeye çalışmak yerine kuralları öğretmeye çalışıyorlar

Okul içi disiplini sağlamak için okul kurallarının olması ve uygulanması gerektiğini düşünen bir öğrenci de şunları belirtmektedir.

10-E: Okul kuralları gayet iyi, okul kurallarında hiçbir sıkıntı görmüyorum hocam, beni zorlayan herhangi bir şey de olmadı. Zaten okulun disiplinli olması için bu kuralların olması gerekir.

Sonuç olarak, okul kuralları ve bu kuralların uygulanış biçiminin öğrenciler tarafından farklı algılandığı görülmektedir.

Sosyal Etkinlik Eksikliği. Bu alt tema, öğrencilerin okuldaki sosyal etkinliklerin yetersizliği nedeniyle yaşadığı motivasyon kaybını kapsamaktadır. Sosyal etkileşim fırsatlarının azlığı, okulu yalnızca akademik yükümlülüklerin yerine getirildiği bir alan hâline getirmektedir. Böyle düşünen bir öğrenci düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir.

10-K: Hocam okulu sadece böyle nasıl desem eğitim ve disiplin olarak görmemeliyiz, sosyal aktivite sosyalleşme çocukların ilgi alanı aktivite alanı olarak

da planlayabilirse bu gidişle çok daha iyi bir duruma gelebilir. Okul bence çok da disiplinli olmamızın gerektiği bir yer değil insanların arkadaşlık kurabileceği sosyalleşebileceği aktivite yapabileceği bir alan olmalı. Arkadaş çevresinde güzel aktiviteler yapabilmek sosyalleşebilmek bunlar da gerekli.

Okulda öğrencilerin ilgileri doğrultusunda sosyal etkinliklerin düzenlenmesinin öğrencilerin okula devamlılığına katkı sağlayacağını değerlendiren bir öğrenci şunları söylemiştir.

11-E: Öğrencilerin sevdiği konular üzerinde etkinlikler yapılabilir. Mesela benim arkadaşım okulu bıraktı çok iyi top oynuyordu, futbol takımı maçları okulda yapılabilirdi. Ya da voleybol takım maçları yapılabilir. Okullar arasında turnuvalar yapılabilir. Bu gibi sosyal etkinlikler öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını artıracığını düşünüyorum.

Bazı öğrenciler kültürel gezilerin düzenlenmesinin öğrencilerin bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması açısından önem arz ettiğini düşünmektedir.

12-E: Okul gezileri daha çok olabilir bence. Bir Van gölüne gidilebilir. Sarıkamış şehitliklerine götürmek bile bir gezidir en azından bilgilendirme olur. Kültürel bir gezi olur.

İlkokul ve ortaokul dönemlerinde yapılan etkinliklerin arkadaş ilişkilerini geliştirdiği olumlu bir okul ortamı oluşmasına katkı sağladığını düşünen bir öğrenci şöyle anlatmıştır.

12-E: Eskiden böyle değildi. Daha samimi arkadaşlıklarımız vardı. Belki de çocuk olduğumuz için bilmiyorum ama. Mesela yerli malı haftası olduğun da gerçekten yerli malı haftası oluyordu. Eğleniyorduk o hafta. Ya da satranç haftası oluyordu her ders satranç oynuyorduk ilkokuldayken.

Sonuç olarak, bu temada elde edilen bulgular, öğrencilerin okul ortamını büyük ölçüde yoğun ders saatleri, katı ve tutarsız disiplin uygulamaları, sınav sistemiyle uyumsuz değerlendirme süreçleri, yetersiz teneffüs ve etkinlik olanakları ile düzensiz ders

programları üzerinden deneyimlediklerini göstermektedir. Öğrencilerin anlatıları, okulun yapısal ve yönetsel özelliklerinin okula yönelik tutumlarını hem güçlendirebildiğini hem de zayıflatılabildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu tema, ikinci nitel araştırma sorusunu kapsamlı biçimde yanıtlamaktadır. Okul ortamına ilişkin bu deneyimlerin ardından, öğrencilerin devam motivasyonunda belirleyici olan bir diğer unsur öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin niteliğidir. Bu nedenle üçüncü nitel araştırma sorusu, öğrencilerin öğretmen deneyimlerine odaklanmaktadır.

Öğretmen İlişkileri

Bu çalışmanın nitel boyutunda üçüncü olarak “*Öğrenciler öğretmenleriyle kurdukları etkileşimleri ve öğretmen tutumlarını okula yönelik motivasyonları açısından nasıl deneyimlemektedirler*” araştırma sorusuna odaklanılmıştır:

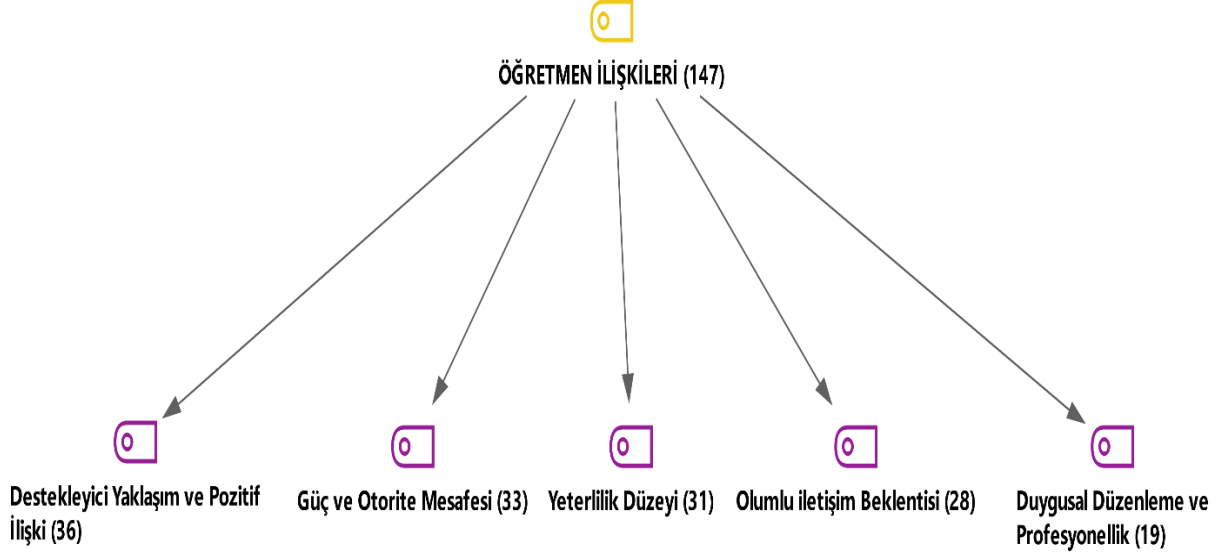
Bu araştırma sorusu, öğrencilerin öğretmenlerle gerçekleştirdikleri günlük etkileşimleri, öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini ve öğretmen tutumlarının öğrencilerde nasıl bir duygu ve anlam oluşturduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından desteklenme, anlaşılma, takdir edilme ya da tam tersine dışlanma, sert ve otoriter bir yaklaşımla karşılaşma gibi deneyimleri, onların okula yönelik algılarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Aşağıdaki tema, bu araştırma sorusunu yanıtlayan bulguları sistematik biçimde sunmaktadır.

Tema Tanımı ve Alt Temalar

Öğretmen ilişkileri teması, öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları iletişimin niteliğini, öğretmen tutumlarının öğrencilerin okula bağlılık ve motivasyon düzeyine etkisini ve öğretmen–öğrenci etkileşimlerinin nasıl deneyimlendiğini kapsamaktadır. Tema beş alt temadan oluşmaktadır: (i) destekleyici yaklaşım ve pozitif ilişki, (ii) güç ve otorite mesafesi, (iii) yeterlilik düzeyi, (iv) olumlu iletişim beklentisi ve (v) duygusal düzenleme ve profesyonellik. Temaya ilişkin sonuçlar Şekil 11’de sunulmaktadır.

Şekil 11

Öğretmen İlişkiler ve Alt Temalar



Şekil 11'e göre öğretmen ilişkiler temasında yer alan kodlar beş alt temaya ayrılmıştır. Söz konusu temada yer alan kodların frekansı 147'dir.

Destekleyici Yaklaşım ve Pozitif İlişki. Bu alt tema, öğretmenlerin öğrencilere yönelik sergilediği empatik yaklaşımı, bireysel ilgiyi ve güvene dayalı iletişimi kapsamaktadır. Öğrenciler; anlayan, yargılamadan dinleyen ve ihtiyaç duyduklarında akademik ve duygusal destek sağlayan öğretmenlerle ilişkilerini olumlu olarak tanımlamıştır. Bu tür ilişkilerin, öğrencilerin okula yönelik bağlılığını artırdığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin 10. sınıfa devam eden bir öğrenci şu sözleri kullanmıştır.

10-E: *Öğretmenlerle ilişkilerim çok iyi hiçbir sorun yaşamadım şu ana kadar.*

Rahatlıkla kendimi öğretmenlere karşı ifade edebiliyorum. Zaten öğretmenlerimin de hepsi çok iyi, zorlandığımızda hepsi yardımcı oluyor. Öğretmenlerle ilişkilerin iyi olacak ki dersteki motivasyonun da iyi olsun. Yani bana göre öyle. Mesela daha çok öğrenci ile öğretmen ilişkisi abla kardeş gibi olmalı,

Benzer düşüncelere sahip başka bir öğrenci ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

M-K: *Bir derdim sıkıntım olduğu zaman şüphesiz bir öğretmenime koşardım. Niçin ben biliyordum öğretmenlerimin babama söylemeyeceğini ve beni gerçekten dinleyeceklerini biliyordum. Öğretmenlerle sohbet etmek ne bileyim o kadar iyi geliyordu ki. Bence öğretmenle öğrencinin bu ilişkisi öğrenciye okula gelme motivasyonu sağlıyor.*

Öğretmenleri tarafından akademik açıdan desteklenen öğrencilerin akademik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Öğretmenleri tarafından desteklenen bir öğrenci bu deneyimini şöyle anlatmıştır.

10-K: *Hocam öğretmenlerim var mesela onlar da motive ediyor onun dışında kimse yok. Öğretmenlerim mesela bir kez tarih dersinden düşük almıştım hoca dedi ki üzülme yaparsın halledersin dedi ve düzelttim zaten. Hocalar o gün öyle diyerek bana yardımcı olmaya çalışıyorlar ki benim zaten geleceğimin parlak olduğunu düşünüyorlar ve düşük bir notla hayatımın mahvolmasını istemiyorlar. O yüzden de olabildiğince yanımda olmaya çalışıyorlar ve destekliyorlar beni. Bende beni destekleyen öğretmenlerin derslerine daha motive olarak giriyorum.*

Öğrenciler, öğretmenlerle kurulan pozitif ilişkilerin öğretmenin dersine yönelik ilgiyi artırdığını belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğrenci şöyle ifade etmiştir.

12-K: *Birkaç hocayı seviyorum onları sevdiğim için derslerini dinliyorum. Eğer öğretmeni sevmiyorsam onun dersini de sevmiyorum dersi de sevmiyorsam düşük not alıyorum.*

Okul psikolojik danışmanı tarafından takip edilen ve akademik destek alan bir öğrenci şunları ifade etmiştir.

11-E: *Rehber öğretmenim, bir konuyu merak etsem gitsem yanına her zaman bana yardımcı oluyor. Mesela teneffüste gittiysem diyor ki eğer anlamadıysan boş ders saatinde seni alayım daha detaylı bir şekilde sana bilgi veririm diyor. Bu konularda çok destek oluyor hocam. Bir de bana ders programı*

çıkartıyor. Yani uyabildiğim kadar uyabiliyorum ona. Yararlı da oluyor hocam. O kadar yani hocam.

Güç ve Otorite Mesafesi. Bu alt tema, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkinin doğasını ve öğretmenlerin otorite kullanım biçimlerini ele almaktadır. Öğrenciler, bazı öğretmenlerin fazla sert, kuralcı, kaba veya tehditkâr buldukları tutumlarının, okulda bulunma isteklerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kaba ve tehditkâr davrandığını düşünen bir öğrenci yaşantısını şu sözlerle anlatmıştır.

11-K: Her şeye karışıyorlar biri bağılıyor ki telefonu dolaba koy dolap kitlenmedi niye kitlenmedi dolabın parasını siz vereceksiniz diğer arkadaşımдан kalem istedim diye hemen e okula not giririm hep bir e okul hep bir not. Böyle sürekli tehdit eden öğretmenlerin derslerine girmekte zorlanıyorum özellikle de zaten böyle öğretmenlerin derslerine girerken uykum geliyor. Evet bu hocaların dersine giriyorum ama dersten hiçbir şey anlamıyorum.

Benzer yaşantıya sahip 12 sınıfa devam eden erkek bir öğrenci şöyle söylemiştir.

12-E: Hocam bazı öğretmenler yani fazla sert, egolumu desem nasıl desem. Biraz fazla mizaçları sert. O yüzden derslerine çok katılasımız gelmiyor.

Öğretmen ve öğrenci arasında saygı olması gerektiğini değerlendiren bir öğrenci okulda yaşadığı bir olayı şöyle ifade etmiştir.

10-K: Öğretmenler kendilerini çok yüksek yerlerde görüyorlar tabi ki şeyler de o kadar kaba olmalarına gerek yok. Ders anlatım şekli olarak öğrencilere davranışları olarak iyi değiller. Öncelikle öğretmen ve öğrenci arasında bir saygı olması gerek. Öğretmenler öyle çok da şey yapmıyorlar. Öğretmen oldukları için baya bir üstünlük kuruyorlar. Bu durum da hoşuma gitmiyor ve beni okuldan ve dersten soğutuyor.

Öğretmenlerin öğrencileri tanımasının önemli olduğunu ve öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştireceğini düşünen bir öğrenci okulunda yaşadığı durumu şöyle anlatmıştır.

12-K: *Sadece ödev vermekle yükümlü bırakmayıp en azından bir sınıf öğretmeni öğrencilerini tanımaya çalışsa öğrencisinin nasıl bir insan olduğunu bilse aslında iletişim daha bir başka olacak. Ama öğretmenler öğrencilerini tanımıyorlar. Çünkü onlar kendilerini hep yüksekte görüyor. Her öğrenci her öğretmeni her öğretmen her öğrenciyi tanımak zorunda değil fakat onlar hakkında bilgi sahibi olmak zorunda. 12. Sınıfa kadar öğrencisini tanımayan öğretmenden öğrenci de kaçıyor ay bu zaten beni tanımıyor şuna görünmeyeyim konuşmayayım ne gerek var şimdi karşılaşmaya diyerek iletişim kurmaktan kaçınıyor.*

Yeterlik Düzeyi. Bu alt tema, öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve sınıf içi süreç yönetimi konularındaki yeterliliğe ilişkin algılarını içermektedir. Öğrenciler, konuyu açık ve anlaşılır biçimde anlatan, dersi ilgi çekici hâle getiren öğretmenlerle motive olduklarını; öğretim yöntemlerini yetersiz buldukları öğretmenlerin ise motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerinin yeterli olduğunu düşünen bir öğrenci şu cümleleri kurmuştur.

11-E: *Hocam mesela H.... hocam çok sevdiğim bir hocadır. Dersi böyle gülerek eğlenerek geçiyor hocam. Gülerek eğlenerek geçince de dersi de iyi oluyor. İngilizcem çok iyidir benim H.... Hoca sayesinde. Daha çok dersine katlıyorum dersinden daha yüksek not alıyorum daha çok aklımda kalıyor. Hocalar derste ne kadar bizimle ilgileniyorsa dersi eğlenceli hale getiriyorsa dersi o kadar çok seviyorum ve çalışıyorum.*

Benzer düşünceye sahip başka öğrenci ise şunları ifade etmiştir.

10-K: *Dersi eğlenceli hale getiren birkaç hocamız var onların dersine girmeyi çok seviyorum. Mesela matematik hocası yani dersi hem iyi anlatıyor hem de bize bir saygıları var.*

Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerindeki niteliksel zayıflığı, öğrencinin okula devamlılığını negatif etkilediğini bir öğrenci şu sözlerle ifade etmiştir.

12-K: *Birkaç öğretmen var sınıftakiler diyor ki bu öğretmenin dersi dinlenmez anlatmayı bilmiyor diyerek devamsızlık yapıp kaçıyor. Yani öğretmenler çok yaşlılar yani 57 58 yaşında öğretmenimiz var. Dersi anlatınca anlamıyoruz ya da genç bir öğretmene soru soruyoruz diyor ki siz cevabı bilmiyor musunuz diyerek kendisi de yanlış yapıyor. Yani anlatmayı da bilmiyor hiç. Böyle olunca öğrenciler de diyor ki zaten bu hocalar anlatmayı bilmiyor gelmemize de gerek yok diyerek gidiyorlar.*

Aynı konu ile ilgili 12. sınıfa devam eden erkek bir öğrenci kendi yaşantısını şöyle anlatmıştır.

12-E: *11'de hocalar da çok da iyi değildi yani. 11. sınıftayken bence matematik öğretmenimiz kötüydü. 11. sınıfta mesela hoca anlatıyor kitaptaki çözümlü soruyu anlatıyor biz kitaptan o soruyu çözmeye çalışırken o şarkı söylemeye başlıyordu falan. Matematik dersinden koptuktan sonra bende daha matematik çalışmadım. Okuldaki derse giren öğretmenlerin dersi anlatamaması beni okuldan soğuttu.*

Son olarak bir öğrenci öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanmaları gerektiğine yönelik görüşlerini, kendi deneyimlerinden yola çıkarak şu şekilde ifade etmiştir.

12-E: *Hocam ben şeyi çok seviyorum isim söylemek istemiyorum ama ders anlatım şeklini çok sevdiğim öğretmenler var. Hem dersini anlatıyor hem de anlatırken bir anısıyla şaka yapıp bizi güldürerek ya da kendine odaklandırarak dersi kafamıza işliyor. Böyle öğretmenler çok iyi hocam yani. Ama böyle sınıksız hiç gülmeden direkt böyle dersi işleyen hocaların dersi çok sıkıcı oluyor zaten pek de bir şey anlamıyorum.*

Olumlu İletişim Beklentisi. Bu alt tema, öğrencilerin öğretmenlerle kurdukları iletişimde anlaşılma, değer görmek, kibar bir üslup ve yargılanmadan dinlenmek yönündeki beklentilerini yansıtmaktadır. Öğrenciler, bazı öğretmenlerin sert, azarlayıcı veya

küçümseyici söylemlerinin derse ve okula yönelik motivasyonlarını zayıflattığını dile getirmektedir. Sınıf içerisinde azarlayıcı ve sert bir üslupla karşılaşan öğrenciler yaşantılarını şöyle ifade etmiştir.

11-K: *Bazı öğretmenler ders esnasında sinirleniyor yanlış bir durumda bizi hemen kırıyorlar o öğretmenlerden hemen soğuyabiliyorum. Keşke bağırmasalar söyleyeceklerini kibarca söyleseler.*

Benzer yaşantıya sahip 10. sınıfa devam eden bir kız öğrenci şu sözleri söylemiştir.

10-K: *Yani bazı hocalar hakaret ediyor, sınıfta arkadaşım ile konuşmuyorum bir şey istediğimde direkt sus kapa çeneni şeklinde hakaret ediyor. Her şeye kızıyorlar bağırıyorlar kaba davranıyorlar. Sanki bizim kalbimiz yokmuş gibi davranıyorlar o çok garibime gidiyor.*

Aynı öğrenci erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha kaba olduğunu değerlendirmiştir.

10-K: *Erkek hocalar biraz kaba kadın hocalarda sıkıntı yok. Yani erkek öğretmenler çok kabalar ve kötüler.*

Öğrenciler, okulda öğrenciyi anlayan ve öğrenciye karşı empatik bir yaklaşım sergileyen öğretmenlerin olmasının okula devam etme motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Böyle bir yaşantıya sahip bir öğrenci deneyimi şu sözlerle ifade etmiştir.

M-K: *Mesela A.... hocayı çok iyi hatırlıyorum çok ufak bir karın ağrım vardı böyle okulda başımı öne eğmiş gezerken benim yanıma gelip senin bir dedin mi var bir sıkıntın mı var bak bana anlat hani çekinme sakın söyle ağrı kesici vereyim mi ya da istersen ailenden izin alalım bir hastaneye gidelim. Ya öğretmenimin bana bunu söylemesi bile o kadar kendimi değerli hissettirmişti ki hem de okula gelmemi motive ediyordu. O okulda beni düşünen insanların var dememi sağlıyordu.*

Duygusal Düzenleme ve Profesyonellik. Bu alt tema, öğretmenlerin duygularını mesleki kimliklerinden ayırabilme becerilerine ve sınıf içi davranışlarında profesyonel bir

tutum sergileyip sergilemediklerine odaklanmaktadır. Öğrenciler, önyargılı veya adaletsiz olduğunu düşündükleri öğretmen davranışlarının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenin kendisine karşı önyargılı bir tutum sergilediğini düşünen bir öğrenci yaşadığı deneyimi şöyle anlatmıştır.

11-K: *Ben iki yıldır müzik dersini seçiyordum bu yıl da resim seçtim ama resim hocası benim sürekli konuştuğumu düşünüyordu. Hatta başta diyordu ki git ben seni istemiyorum. Sonra ben de inat ettim gitmeyeceğim dedim, dersi seçtim ve şu anda ön yargısını kırmış bulunmaktayım. Çünkü görüyor hatta ben geçenlerde söyledim. Hocam siz bana ilk dersi seçtiğimde ne demiştiniz sen çok konuşuyorsun sınıfın düzenini bozarsın falan demiştiniz oysaki öyle bir şey yoktu. Evet şu an pişmanım dedi hoca. Dedim hocam son pişmanlık bir işe yaramaz.*

Bazı öğrenciler, öğretmenlerin kendi değer yargıları doğrultusunda öğrencileri eleştirdiklerini belirtmişlerdir. Böyle bir olay yaşayan bir öğrenci deneyimini şöyle anlatmıştır.

M-K: *Mesela benim kulağında piercing var bir sürü. Bana buradaki bir öğretmen vardı şey diyordu senin ailen nasıl izin verdi ya senin annen baban muhafazakâr değil mi seni sıkıyor mu. Küpe takmakla muhafazakarlığın ne alakası var. Bu öğretmenle aynı ortamda olmak o kadar yani sinirlerimi bozuyordu ki o yüzden okuldan iyice nefret ettim.*

Öğretmenlerin sınıf içerisinde cinsiyet temelli ayrımcılık yaptığını değerlendiren bir öğrenci yaşadığı ayrımcılık deneyimi olayını şöyle ifade etmiştir.

12-K: *Mesela ben hocaya o çocuğu söylüyorum hocam rahatsız oluyorum sürekli sataşiyor konuşuyor diyorum hani ben konuşunca kızılıyorsunuz o çocuğa neden bir şey demiyorsunuz diyorum sonrasında yine bana bağırmaya başladı senin o çocukla ne işin var diye. Ama o çocuk gidip beni söylediğinde mesela benim direkt yerimi değiştirmişti. Bazı öğretmenler ayırım yapıyor yani kişisel ayırım değil kız erkek*

ayrımı yapıyor. Erkekleri tutuyorlar kızları dışlıyorlar, sınıf içerisindeki adaletsizlik öğrencilerin okula olan motivasyonunu düşürüyor.

Sonuç olarak, bu temada elde edilen bulgular, öğretmen tutumlarının ve öğretmen–öğrenci etkileşiminin öğrencilerin okula yönelik duygu, düşünce ve devam motivasyonunda belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Destekleyici, anlayışlı ve iletişime açık öğretmen yaklaşımlarının öğrencilerin okula bağlılığını güçlendirdiği; otoriter, dışlayıcı, adaletsiz veya kırıci tutumların ise öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına neden olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları olumlu veya olumsuz etkileşimlerin okul algılarını doğrudan şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu tema, üçüncü nitel araştırma sorusunu bütüncül biçimde yanıtlamaktadır. Öğretmen ilişkilerinin ardından, öğrencilerin okula katılım motivasyonunu etkileyen bir diğer unsur da akran ilişkileridir. Bu nedenle dördüncü nitel araştırma sorusu, öğrencilerin akran ve sosyal çevre deneyimlerine odaklanmaktadır.

Akran ve Sosyal İlişkiler

Bu çalışmanın nitel boyutunda dördüncü olarak “*Öğrencilerin akranlarıyla ve okul içi sosyal çevreyle yaşadıkları ilişkiler, onların okula katılım motivasyonlarını nasıl etkilemektedir*” araştırma sorusuna odaklanılmıştır.

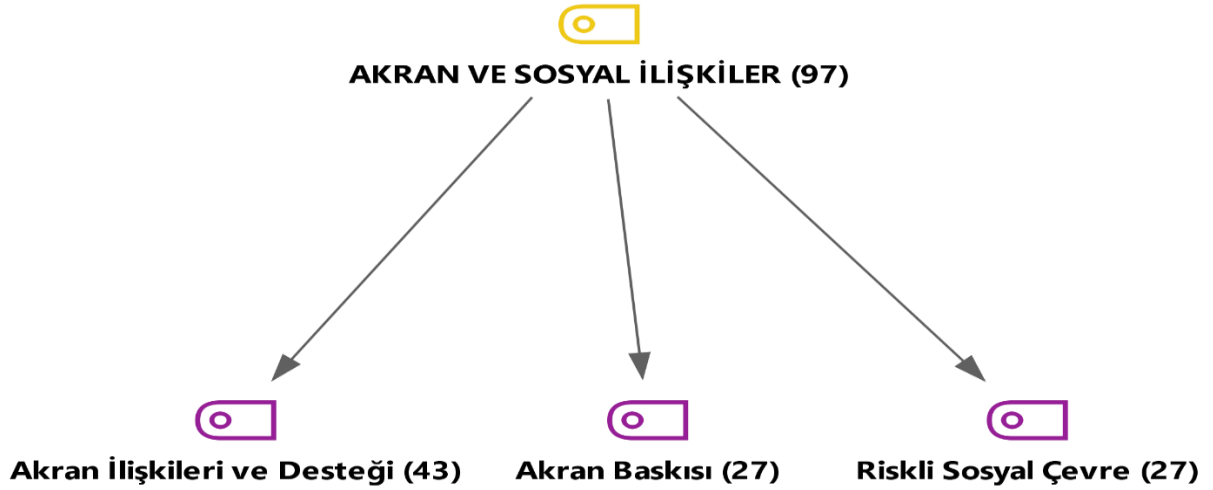
Bu araştırma sorusu, öğrencilerin okul içindeki sosyal etkileşimlerini nasıl deneyimlediklerini, akran ilişkilerinin öğrencilerin okul algısı ve devam davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ve sosyal çevrede yaşanan olumlu veya olumsuz tutumların öğrencilerin motivasyon düzeyine hangi açılardan etki ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin kabul görme, akran desteği, dışlanma, çatışma, zorbalık ya da riskli sosyal çevre gibi deneyimleri; okula bağlılıklarının güçlenmesi veya zayıflaması açısından kritik bir role sahiptir. Aşağıdaki tema, elde edilen nitel verilerin bu araştırma sorusuna nasıl yanıt verdiğini sistematik biçimde sunmaktadır.

Tema Tanımı ve Alt Temalar

Akran ve sosyal ilişkiler teması; öğrencilerin okul içerisindeki sosyal çevrede algıladıkları kabul görme, akran desteği, okul içi güven ortamı, akran baskısı, sosyal çatışmalar ve riskli grup oluşumları gibi sosyal dinamikleri kapsamaktadır. Tema üç alt temadan oluşmaktadır: (i) akran ilişkileri ve desteği, (ii) akran baskısı ve (iii) riskli sosyal çevre. Temaya ilişkin bulgular şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12

Akran ve Sosyal İlişkiler ve Alt Temalar



Şekil 12’ye göre akran ve sosyal ilişkiler temasında yer alan kodlar üç alt temaya ayrılmıştır. Söz konusu temada yer alan kodların frekansı 97’dir.

Akran İlişkileri ve Desteği. Bu alt tema, öğrencilerin okul içindeki arkadaş ilişkilerini, akranları tarafından kabul görme düzeylerini ve ihtiyaç duydukları sosyal veya akademik desteği alıp almadıklarını kapsamaktadır. Bulgular, güçlü ve destekleyici arkadaş ilişkilerinin, öğrencilerin hem akademik motivasyonlarını hem de okula devam etme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durumu mezun olan bir öğrenci şu sözleriyle ifade etmektedir.

M-K: Okula devam etmem konuda gerçekten arkadaş dost çok önemli. A.. olmasaydı eminim ki ben okula asla gelmezdim. Eminim gelmezdim ben. Yani

gerekirse okulu değiştirirdim. Çünkü bu okulda A...’dan başka kimseye ihtiyacım yoktu. A...’yla küsmeyeyim bana yeterdi. Evet A... bana yol gösterecekti ben ona yol gösterecektim.

Başka bir öğrenci bu durumu şöyle anlatmıştır.

10-K: Arkadaşlarımı sevdiğim için okula geliyor olabilirim. Onlar olmasa okul daha sıkıcı olabilirdi.

Arkadaşları tarafından okula devam etme ya da ders çalışma yönünde desteklenen bazı öğrencilerin akademik ve okula devam etme motivasyonları artmaktadır. Bu durumu yaşayan bir öğrenci şöyle ifade etmiştir.

10-E: Arkadaşlarım ders çalışmama çok destek oluyor. Mesela hocam arkadaşlarım çoğunlukla hadi gel kütüphaneye gidelim kütüphanede daha iyi çalışırız derler.

Başka bir öğrenci benzer yaşantısını şöyle ifade etmiştir.

11-E: Arkadaşım var 12. sınıf o motivasyonumu sağladı. Mesela diyor ki kimseyle takılmamamı söylüyor. Yani akşam dışarı çıktığım arkadaşlarımla takılmamamı derslerime çalışmamı söylüyor. Mesela arkadaşımın bunu söylemesi benim için iyi bir şey böyle şeyler söylemesi. Bu yüzden bu da benim derslerime çalışma motivasyonumu artırıyor.

12. sınıfa devam eden erkek bir öğrenci, okula devam etme konusunda zorluk yaşayan bir arkadaşına, sağladığı akran desteği sayesinde arkadaşının okula devam etme motivasyonunu artırdığını ve okula devamını mümkün kıldığını şöyle anlatmıştır.

12-E: Hocam şimdi benim iki arkadaşım vardı. Biri geçen sene okulu bırakacaktı, açık öğretime geçecekti. Buna engel oldum. Dedim ki okulun bitmesine kalmış bir buçuk sene gel bitirelim beraber çalıştık beraber okulu geçtik hocam.

12. sınıfa devam eden erkek bir öğrenci, yakın arkadaşları ile aynı sınıfta bulunmanın ders çalışma motivasyonunu artıracağını şöyle ifade etmiştir.

12-E: *Bir dara düşsem ilk arayacağım kişi annem sonrasında da A...’dır. Başka kimsem yok yani hocam ya şu an okulda bir tek yakın gördüğüm o var. A... sayısalda okuyor onunla aynı sınıfta olsaydık daha başarılı olabilirdim beraber soru çözerdik. Ama şimdi derslerimiz bile aynı değil. O yüzden birlikte çok çalışamıyoruz. Yani hocam arkadaş ilişkisi okula gelmek için işe yarıyor.*

12. sınıfa devam eden kız öğrenci, yakın hissettiği arkadaşıyla aynı sınıfta bulunmanın hem okula devamlılığını sağladığı hem de ders çalışma motivasyonunu artırdığını şöyle anlatmıştır.

12-K: *Okula gelmek istemediğim ya da öğleden sonra okuldan gitmek istediğim zamanlarda sıra arkadaşım F.... her gün gel gel ya da gitme diyor. Geçen sene yine F.... sıra arkadaşımdı. F.... çalışınca benim de çalışsam geliyor Hani kıskanmak değil ama hırs yapıyordum diyordum ki o zaten yapacak seneye ve ben yapamazsam ne yaparım diyerek çalışıyordum.*

Akran Baskısı. Bu alt tema, öğrencilerin okul içindeki arkadaş ilişkilerini, akranları tarafından kabul görme düzeylerini ve ihtiyaç duydukları sosyal veya akademik desteği alıp almadıklarını kapsamaktadır. Bulgular, güçlü ve destekleyici arkadaş ilişkilerinin, öğrencilerin hem akademik motivasyonlarını hem de okula devam etme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durumu mezun olan bir öğrenci şu sözleriyle ifade etmektedir.

12-E: *Ya hocam mesela sizin arkanız var siz güçlüsünüz ben yalnız başıma bir insanım. Tek başımayım. Siz geliyorsunuz bana sataşıyorsunuz ben de mesela size bir şey diyemiyorum. Anlamışsınızdır zaten. Siz bana dikleniyorsunuz ben hiçbir şey yapamıyorum kendimi ezdiriyorum okulumda öyle.*

Benzer yaşantıya sahip olan bir öğrenci yaşadığı deneyimini şu sözlerle ifade etmiştir.

12-E: *Hocam çok saçma ya mesela biriyle göz teması kuruyorsun, geçen mesela biriyle göz teması kurduk yani arkadaşşıma bir şey anlatırken ona bakıp anlatmışım gözlerim oraya kaymış gelmiş hemen bana ne bakıyorsun falan dedim senlik bir şey yok dedim yanından geçtim gittim hocam. Böyle şeyi sevmiyorum hocam saçma olaylarla uğraşmayı hiç sevmiyorum.*

Başka bir öğrenci okul içerisinde yaşadığı zorbalığa karşı okula devam etme motivasyonunu nasıl sağladığını şu sözlerle anlatmıştır.

12-K: *Bir arkadaşım var çok zorbaydı mesela bu sene. Yani şöyle hocam sürekli sataşıyor hani bir gün gelip saçıma laf ediyor gelip şey diyordu bana her teneffüs öl S.... geber S.... diyordu. Sonrasında dedim ki o çocuk sonuç olarak benim geleceğimi etkilemeyecek ileride olmayacak yani. O çocuk zaten gidecek hayatımda olmayacak.*

Aynı konuda benzer bir deneyimi yaşayan başka bir öğrenci deneyimini şöyle anlatmıştır.

12-K: *Şeyden dolayı rahatsız oluyorum biraz. Sınıfa gelince bir zorbalama oluyor. Hocam mesela benim kalemlğim biraz büyük bir kalemlik ve dalga geçilmeler oluyor ya da benim saç dökülmem var bundan dolayı dalga geçenler oluyor bu şekilde tam olarak. Bu durumda okula gelmeyecek kadar olmuyor da yine de okula gelme hevesimi düşürüyor.*

Arkadaş grubunda kabul görmediğini hisseden bir öğrenci, yaşadığı deneyimi şu ifadelerle aktarmıştır.

10-E: *Bizim okulda çok fazla gruplaşma oluyor. Bundan dolayı ben her tek gezerim. Tek gezsem bile arkadaş ortamında sohbet ederken umursamadıklarında umursanmaz biri olarak düşünürüm. O yüzden böyle düşündüğümde okula gelmek istemem.*

Riskli Sosyal Çevre. Bu alt tema, öğrencilerin okul içinde ve çevresinde karşılaştıkları riskli sosyal gruplar, şiddet eğilimli davranışlar, güvenlik kaygıları ve olumsuz sosyal yapılanmaların okula devam motivasyonu üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Bulgular, bazı öğrencilerin okul ortamını güvenli bir alan olarak görmediklerini ve sosyal çevrede yaşanan olumsuzlukların okula bağlılıklarını zayıflattığını göstermektedir. Okul ortamında kendini güvende hissetmeyen bir öğrenci sebebini şu sözlerle açıklamıştır.

12-E: *Yani belli oluyordur anlıyorsunuzdur hocam şöyle bir bahçeye baktığınızda. Okul içinde çok fazla çete falan var hocam çeteleşme falan olmasa daha iyi bir yer olur okul aslında. Hocam rahat rahat gezemiyoruz okulda. Yani hocam öyle bir şey olduğunda hemen çıkışa çağırıyorlar. Bende öyle çok şey değilim hocam sokak çocuğu olmadığım için bir şey de diyemiyorum. Çıkışta zaten görüyorsunuzdur çocukların ne yaptığını ne ettiğini. Öyle hocam.*

Okul ortamında olduğu kadar okul çevresi sebebiyle de kendini güvende hissetmeyen bir öğrenci şunları ifade etmiştir.

12-E: *Okulun içinde bir de saçma sapan insanlarda var hocam görüyorsunuz hocam çıkışa saçma sapan insanlar (keko, tas kafa tıraş dövmeli ve kendini bir şey zanneden tipler olarak betimlemiştir) geliyor böyle 50 60 kişiler. Dışarıda bu tipler var ama dışardakilerin arkadaşları da burada. Buradakiler de okuldakiler masum gözükken saçma insanlar mesela dışardakiler dövmeli olur, kollarında çizikler olur, kıyafetleri garip olur falan filan buradakiler okuldakiler öyle olmamak için biraz daha şey yapmışlar kendilerine düzen gösterip öğrenci şekline bürünmüşler. Hocam siz görseniz masum dersiniz ama içine girdiğinde hop çok saçma biri. Bu okulda böyle insanlar çok fazla var. Böyle insanlar yüzünden okul güven vermiyor.*

Okuldaki arkadaşlarına ve okuldaki sosyal ortama güvenmediği için kendi özelliklerini saklayan ve tanınmamak için çaba sarf eden bir öğrenci şunları söylemiştir.

12-K: *Okula geldiğim zaman hiç tanımadığım ya da sevmediğim insanlar çevremde. Bu durum beni tedirgin ediyor. Çünkü ben kimseyi tanımıyorum. Okulda ne bileyim saçma sapan olaylar olabiliyor. Bazen ben de dahil olabiliyorum (Dahil olduğu olayı anlatmak istemediğini belirtti). Bu yüzden okul içerisinde biraz daha tanınmamak için elimden geleni yapıyorum. Yani sanki ben hiç bu okulda yokmuşum gibi davranıyordum. Sadece arkadaşlarım üç arkadaşım var zaten okul içerisinde yakın olduklarım. Onun dışında kimse benim hakkımda bir şey bilsin istemiyorum.*

Sonuç olarak, bu temada elde edilen bulgular, akran ilişkilerinin öğrencilerin okula katılım motivasyonunda kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Destekleyici ve güven veren arkadaşlık ilişkilerinin okul bağlılığını güçlendirdiği; buna karşılık dışlanma, çatışma, zorbalık ve riskli sosyal çevre gibi olumsuz deneyimlerin öğrencilerin okula yönelik istekliliğini zayıflattığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sosyal çevrelerini nasıl deneyimledikleri, okula devam etme kararlarını şekillendiren temel bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu tema, dördüncü nitel araştırma sorusunu bütüncül biçimde yanıtlamaktadır. Öğrencilerin akran ilişkilerinin yanı sıra, ailelerinin sosyoekonomik koşulları ve ev içi sorumlulukları da okula devam motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle beşinci nitel araştırma sorusu, öğrencilerin aile yaşamlarına ve sosyoekonomik durumlarına odaklanmaktadır.

Aile ve Sosyoekonomik Koşullar

Bu çalışmanın nitel boyutunda beşinci olarak “*Aile yapısı, sosyoekonomik koşullar ve öğrencilerin okul dışı sorumlulukları okula devam motivasyonlarını nasıl şekillendirmektedir*” araştırma sorusuna odaklanılmıştır.

Bu araştırma sorusu, öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerini, ebeveyn beklentilerini, ekonomik koşulları, ev içi sorumluluklarını ve aile ortamının sunduğu imkânları kendi deneyimleri çerçevesinde nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ailelerin akademik beklenti düzeyi, sağladıkları duygusal ve maddi destek, sosyoekonomik güçlükler ve öğrencilerin üstlendikleri ek sorumluluklar, öğrencilerin okula bağlılıklarını

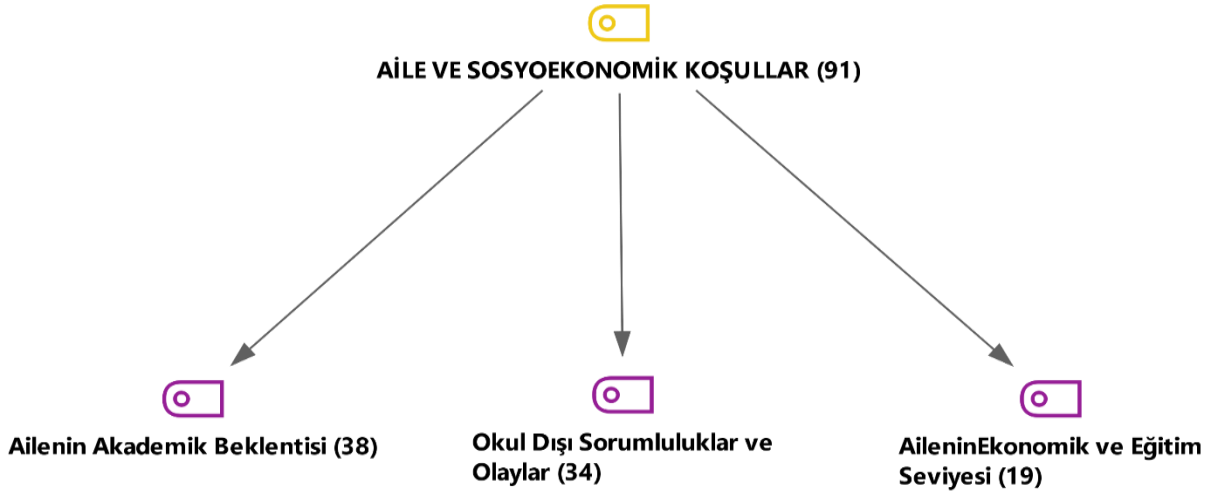
güçlendirebilmekte ya da zayıflatabilmektedir. Aşağıdaki tema, elde edilen verilerin bu araştırma sorusunu nasıl yanıtladığını sistematik biçimde sunmaktadır.

Tema Tanımı ve Alt Temalar

Aile ve sosyoekonomik koşullar teması, öğrencilerin okula devam etme motivasyonunu etkileyen aile yapısı, ekonomik koşullar, ebeveyn desteği, aile içi roller ve okul dışı yükümlülükler gibi unsurları kapsamaktadır. Tema üç alt temadan oluşmaktadır: (i) ailenin akademik beklentisi, (ii) okul dışı sorumluluklar ve yaşam olayları ve (iii) ailenin ekonomik ve eğitim seviyesi. Bu tema, öğrencilerin eğitimle kurdukları ilişkinin yalnızca bireysel ya da okul temelli değil, aynı zamanda aile bağlamında güçlü biçimde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Aile ve sosyoekonomik koşullar temasına ilişkin sonuçlar Şekil 13'te yer almaktadır.

Şekil 13

Aile ve Sosyoekonomik Koşullar ve Alt Temalar



Şekil 13'e göre aile ve sosyoekonomik koşullar temasında yer alan kodlar üç alt temaya ayrılmıştır. Söz konusu temada yer alan kodların frekansı 91'dir.

Ailenin Akademik Beklentisi. Bu alt tema, ailelerin öğrencilerden akademik süreçlerine ve gelecek planlarına yönelik beklentilerini, bu beklentilerin ifade edilme biçimini ve öğrencilerin bu beklentileri nasıl deneyimlediğini kapsamaktadır. Bulgular, aile desteğinin

öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin eğitimle ilgili yönlendirmeleri ve öğrenciye duydukları güven, öğrencilerin okula devam kararını olumlu etkilemektedir. Bu konuyla ilgili annesiyle yaşadığı bir deneyimini bir öğrenci şu sözlerle ifade etmiştir.

11-K: *Mesela dün başka şehirden teyzemler gelmişti. Onlar bir gün tek kalacaktı. Ve ben okula gelmek istemiyordum. Sabah onlarla kahvaltı yapmak istiyordum. Çünkü her gün okul var ama her gün onlar yok diye düşündüm. Ama annem izin vermedi ne gerek var sen dersinden geri kalacaksın nasıl toparlayacaksın. Sen zaten bir haftadır düzgün ders çalışmıyorsun falan dedi. Öyle okula gönderdi ve okula geldim.*

Okula devam etme motivasyonun temel kaynağının babası olduğunu belirten 11. sınıf erkek bir öğrenci şu sözleri kullanmıştır.

11-E: *Hocam babam hep şey derdi bana oku mesleğin olsun, O yüzden okuyorum hocam yani. Okula gelme motivasyonum da sadece babamdır.*

Aynı motivasyonun annesi tarafından sağladığını belirten 12. sınıf erkek bir öğrenci ise şunları söylemiştir.

12-E: *Hocam annem motivasyonumu sağlamak için bir şey yapmıyor ve söylemiyor. Ben annemin halinden anlıyorum. Annem benden sadece başarılı olmamı ve geleceğimi kurup mutlu olmamı istiyor. Annem benim mutlu olmamı istediği için ben de onun mutlu olmasını istiyorum bu yüzden çalışıyorum. Şöyle düşünün hocam ya başarılı olamayıp annemi üzersem. Her şey annem için hocam. Annemi mutlu edersem ben de mutlu olurum annemi üzersem ben de üzülürüm. Benim felsefem de bu.*

Annesiyle küçüklükten bu zamana kadar motivasyon konuşması yapan bir öğrenci bu konuşmanın onun hayatında etkili olduğunu belirtmiş ve şu sözlerle ifade etmiştir.

M-K: *Mesela annem hep eğer okumazsan ne yapmayı düşünüyorsun diye sorardı. Küçüklüğümden beri bana sorduğu tek şey buydu. Ne yapmak istiyorsun. Mesela benim annem çocukluğumdan beri beni hep karşısına alır ve konuşurdu benimle bir arkadaş edasıyla ki hala öyledir. Herhangi bir sıkıntımda olduğu zaman konuşacağım kişi annemdir. O yüzden anne kız ilişkisi önemlidir. Mesela motive etme konusunda da annem şey derdi. Sen diyordu okursan vezir olursun eğer okumazsan sürünür rezil olursun ikisinden birini seç. Vezir olmak daha mantıklı o yüzden gitmelisin diyordu bana. Annemin bu sözünü hiç unutmam.*

Ailesinin akademik beklentilerini karşılamayı amaçlayan öğrencilerin, ailelerini gururlanma isteğiyle okula devam etme ve akademik çaba gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür.

10-K: *Ailem her zaman yanımda olmaya çalışıyor ve beni destekliyor. Ailemi gururlandırmak istiyorum. Hocam okula gelmek için beni motive eden şey ailemi gururlandırmak. Hem ailemi gururlandırayım hem de kendi hayatım için bazı hedefleri yola koyayım istiyorum.*

Benzer duygu ve düşüncelere sahip bir öğrenci ise bu durumu şöyle anlatmaktadır.

12-K: *Hocam şimdi benim ailem şöyle mesela babam her türlü maddi manevi imkânı sağlayan bir baba, yeter ki okusun diye her şeyi sunar. Annem de aynı şekilde babam kadar değil ama okumamı çok istiyorlar beni bir yerlerde görmeyi bundan dolayı onları sevindirmek için aslında çalışıyorum.*

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin tamamı, aile bireyleri tarafından sağlanan akademik desteğin, okula devam etme motivasyonları üzerinde belirleyici ve teşvik edici bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Okul Dışı Sorumluluklar ve Olaylar. Bu alt tema, öğrencilerin okul dışında üstlendikleri rollerin (*kardeş bakımı, aile desteği, çalışma hayatı gibi*) okula devam motivasyonları üzerindeki etkisini ele almaktadır. Bazı öğrenciler aile içi roller sebebiyle

okula zaman zaman devam etmekte zorlandıklarını belirtirken, bazıları ise iş yaşamının okula engel oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin ailevi yükümlülüklerinin motivasyon üzerinde farklı ve bireysel düzeyde sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Kardeşinin bakımını sağlamak zorunda olması sebebiyle bazı zamanlarda okula devam edemeyen bir öğrenci yaşantısını şöyle ifade etmiştir.

11-K: *Babam rahatsız annem de babamdan dolayı bakım parası alıyor. Küçük bir kardeşim var onunla ilgileniyorum, bazen derslere gelemiyorum. Çünkü annemler sürekli hastaneye gidip geliyorlar babamdan dolayı. Bu zamanlarda kardeşimle ilgileniyorum ama okulu bırakmamı gerektirecek kadar sorun yok.*

Okul saatleri dışında bir işte çalışan öğrenci bu durumunun okula devam etmesine engel teşkil etmediğini şu sözlerle anlatmıştır.

12-E: *İşte çalışıyorum ama okula gelmemi zorlayacak bir durum olmuyor. Gerçi bu aralar bıraktım 12. sınıfım diye izin aldım daha da gitmeyecem işe. İşte amcamların işi zaten. Ondan öncesinde çok çalışıyordum. Şimdi okula gelicem gelmicem diye herhangi bir engelim yok. Okulla beraber yürütebileceğim bir sürü iş var. O yüzden bir engelim yok şu an.*

Görüşme yapılan birçok öğrenci, aile içinde kendisine yüklenen düzenli bir sorumluluğunun bulunmadığını ve ev ortamında kendisinden herhangi bir görev ve yükümlülük beklenilmediğini şu sözlerle ifade etmiştir.

10-E: *Evde bakımını sağladığım ve eve ekonomik katkı sağladığım dönemler olmadı.*

10-K: *Eve gidiyorum yani baya zaman oluyor. Annem zaten ev işlerini bana yaptırmıyor. Asla beni zorlayan bir aile değil. O yüzden sıkıntı yok.*

Ailenin Ekonomik ve Eğitim Seviyesi. Bu alt tema; ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan rol modellerin akademik motivasyon üzerindeki etkisini kapsamaktadır. Ekonomik güçlükler öğrencilerin

okula devamını zorlaştırabilirken, eğitimli aile bireylerinin ve mesleki başarıya sahip yakın çevrenin öğrenciler üzerinde motive edici bir etki yarattığı görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler, ekonomik nedenlerle akranlarının eğitimi yarıda bırakmak zorunda kaldığını ifade ederek sosyoekonomik koşulların eğitime erişimdeki belirleyiciliğini vurgulamıştır. Bir öğrenci bu konulardaki yaşantısını şöyle anlatmaktadır.

11-K: Kuzenim buraya atandı. Kardeşim veya abim de buraya atandı diyelim ben de yapabilirim neden yapamayayım ki. Başka insanların hayatlarını göz önüne getirip ben de bunlar gibi olabilirim diyerek kalkıp okula geliyorum. Çevremde başarılı insanların olması benim okula gelme isteğimi artırıyor hocam.

Öğrencinin yakın çevresinde bulunan yükseköğretim düzeyindeki kişiler, sadece birer rol model olmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin akademik eksikliklerini gidermeye yönelik akademik destek sağlamaktadır. Bu yaşantıya sahip bir öğrenci deneyimini şöyle ifade etmiştir.

10-E: Akrabalarımda üniversite öğrencileri var mesela bana hep diyorlar bir eksiğin varsa bir yeri anlamadıysan soru çözmek istersen hafta sonu öğretmenlerine çözdüremezsen gel bize çözdür mesela elimizden geldiğince sana destek veririz diyorlar.

Babasının mesleki statüsünün kendi akademik motivasyonu üzerindeki etkisini vurgulayan bir katılımcı şu sözleri kullanmıştır.

11-E: Bir de babam memur ya hocam memur çocuğu olunca okumak zorunlu oluyor hocam. O yüzden okuyorum hocam yani.

Bir öğrenci, çevresindeki akranlarının okul terk sebebini ekonomik zorunluluklar olarak tanımlamış olup ideal bir aile ortamı ve ekonomik gelirin eğitime katılımı kolaylaştıracağını şöyle ifade etmiştir.

12-E: Yani hocam okula devam etmek kolay ama bazı arkadaşlarımızın ailesi ekonomik olarak biraz sıkıntıda olduğu için oğlunu okula göndermeyip yanında

çalıştıran var. Para kazanması için işe gönderen var. Ya da gece gündüz ailesine bakmak için çalışan çocuklar var hepsini tanıyorum yani öyle arkadaşlarım çok tanıdığım çok. Yani hocam her ailenin iyi bir geliri olsaydı, iyi bir yaşamı olsaydı herkes okula gelirdi.

Sonuç olarak, bu temada elde edilen bulgular; aile yapısı, sosyoekonomik koşullar ve öğrencilerin okul dışı sorumluluklarının okula devam motivasyonunu önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir. Ailelerin akademik beklentileri, ebeveynlerin sağladığı duygusal ve maddi destek, ekonomik güçlükler, rol modellerin varlığı veya yokluğu ile öğrencilerin üstlendikleri ev içi sorumluluklar, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bazı öğrencilerin aile içi sorumluluklar veya ekonomik zorunluluklar nedeniyle okul devamlılığında güçlük yaşadığı, buna karşın destekleyici aile ortamının motivasyonu güçlendirdiği görülmüştür. Dolayısıyla bu tema, beşinci nitel araştırma sorusunu bütüncül biçimde yanıtlamakta ve öğrencilerin eğitime katılım davranışlarının aile bağlamında ne kadar güçlü bir şekilde şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Nitel bulgular bir arada ele alındığında, öğrencilerin okula devam motivasyonu; gelecek beklentileri, akademik ilgi ve psikolojik durumları gibi bireysel etmenlerden başlayarak, yoğun ders saatleri, disiplin anlayışı ve değerlendirme süreçleri gibi okulun yapısal özelliklerine kadar uzanan çok boyutlu bir yapı tarafından şekillenmektedir. Bu süreçte destekleyici ve adil öğretmen tutumları okula bağlılığı güçlendirirken, otoriter veya dışlayıcı yaklaşımlar öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Aynı şekilde, güven ve destek içeren akran ilişkileri devamlılığı artırırken; dışlanma, çatışma ve zorbalık gibi olumsuz sosyal deneyimler öğrencilerin okula yönelik isteğini zayıflatmaktadır. Ayrıca aile desteği, ekonomik koşullar ve ev içi sorumluluklar, öğrencilerin eğitime katılımını kolaylaştıran ya da zorlaştıran önemli çevresel faktörler olarak belirleyici rol oynamaktadır.

Bütünleşik (Karma Desen) Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel aşamalarından elde edilen bulgular birlikte ele alınmıştır. Temel araştırma sorusu doğrultusunda, HCPC analiziyle belirlenen yüksek risk profili (Küme 3; $n = 46$, B1: $\bar{x} = 4.88$; B2: $\bar{x} = -1.37$), nitel görüşmelerden elde edilen beş tematik yapı ile karşılaştırılmıştır. Kontrol Listesi verileriyle yapılan HCPC analizi, öğrencileri okul terk riski açısından üç anlamlı kümeye ayırmıştır. Küme 3, hem itme faktörlerinde (B1) çok yüksek puanlar hem de çekme faktörlerinde (B2) ortalamanın belirgin şekilde altında puanlar alarak diğer kümelerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde ayrılmıştır (B1 için $\eta^2 = .76$, $p < .001$). Nitel görüşmeler ise öğrencilerin okula devam motivasyonunu etkileyen akademik, psikolojik, kurumsal, sosyal ve ailevi dinamikleri ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Bu iki veri setinin bir araya gelmesi, okul terk riskinin sadece sayısal bir eğilim olmadığını; yaşantısal, ilişkisel ve yapısal boyutları olan çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Aşağıda, her bir sentez sorusu kapsamında nicel ve nitel bulgular sistematik olarak bütünleştirilmektedir.

Sentez Sorusu 1: Nicel Olarak Belirlenen Yüksek Risk Grubunun Nitel Verilerdeki Deneyimsel Temelleri

HCPC analiziyle belirlenen yüksek risk kümesinin (Küme 3) sayısal profili, nitel görüşmelerde ortaya çıkan beş tematik alanla tutarlı ve anlamlı şekilde örtüşmektedir. Bu sentez sorusu, "B1 yüksek / B2 düşük" örüntüsünün öğrencilerin yaşantılarında nasıl karşılık bulduğunu tematik olarak incelemektedir.

Akademik Yaşam ve Psikolojik Etkenler. Yüksek risk grubundaki öğrencilerin kişisel ve içsel özelliklerini yansıtmaktadır. Görüşmelerde birçok öğrenci, gelecekle ilgili kaygıları ve mesleki hedefleri olduğunu, ancak mevcut akademik ortamın bu hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmektedir. Öğrencilerin ifadeleri, gelecek beklentileriyle düşük akademik başarı, aidiyet eksikliği ve psikolojik-duygusal yük arasındaki çelişkiyi göstermektedir. Bu çelişki, okula devam motivasyonunu zedeleyen bir içsel gerilim kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, Küme 3'ün M1 maddesinde ($v.test = 4.87$, $p < .001$) genel

ortalamanın üzerinde puan alması, bu gruptaki öğrencilerin akademik baskıyı daha yoğun yaşadığını sayısal olarak doğrulamaktadır.

Okul Ortamı ve Eğitim Süreci. İtme faktörünün kurumsal boyutunu açıkça göstermektedir. Küme 3'ün M7, M9, M10, M15 ve M17 maddelerinde ortalamanın çok üzerinde puan alması ($v.test > 8$, $p < .001$), yoğun ders yükü, katı ve tutarsız disiplin uygulamaları, sınav sistemiyle uyumsuz değerlendirme süreçleri ve sosyal etkinlik eksikliği gibi yapısal sorunların bu grupta fazlasıyla yaşandığını göstermektedir. Nitel görüşmelerde öğrenciler bu sorunları farklı şekillerde dile getirmiştir:

"Günde sekiz saat ders beni çok yoruyor... okul saatinin biraz düşürülmesi lazım."
(11-E)

"Makyajsız kendimi özgüvensiz hissediyorum; bundan dolayı devamsızlık bile yaptım." (12-K)

Öğretmen İlişkileri. Yüksek risk kümesinin itme profiliyle doğrudan bağlantılıdır. Küme 3'te M13 ($v.test = 9.53$) ve M43 ($v.test = 7.79$) maddelerinin ortalamanın oldukça üzerinde çıkması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz olduğunu nicel olarak göstermektedir. Nitel görüşmelerde, otoriter tutumlar, azarlayıcı dil, adaletsiz değerlendirme ve cinsiyet ayrımcılığının öğrencilerin okula bağlılığını doğrudan olumsuz etkilediği görülmüştür. Katılımcılar, destekleyici öğretmen ilişkilerinin okula devamı artırdığını, dışlayıcı veya baskıcı tutumların ise öğrencileri okuldan uzaklaştırdığını ifade etmiştir.

Akran ve Sosyal İlişkiler. Yüksek risk grubundaki öğrencilerin sosyal özelliklerini göstermektedir. Nitel veriler, bu gruptaki öğrencilerin dışlanma, zorbalık ve riskli sosyal çevre gibi olumsuz akran deneyimlerini yoğun şekilde yaşadığını göstermektedir. Okul ortamındaki güvensizlik algısı ve zayıf aidiyet duygusu, öğrencilerin okulu tercih edilmeyen bir yer olarak görmesine neden olmaktadır. Küme 3'te M34 ($v.test = 7.20$) ve M35 ($v.test = 6.37$) maddelerindeki yüksek puanlar da bu sosyal baskı dinamiklerini nicel olarak yansıtmaktadır.

Aile ve Sosyoekonomik Koşullar. Çekme bileşeninin (B2) düşük puan almasını nitel verilerle açıklamaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, ailevi yükümlülükleri veya ekonomik zorunlulukları okula devamı engelleyen bir neden olarak görmemiştir. Aksine, aile desteği genellikle okula devam motivasyonunu artıran koruyucu etken olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, yüksek risk grubunun okul dışındaki çekici faktörlerden değil, daha çok okul içindeki itici deneyimlerden dolayı risk altında olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, nitel verilerdeki beş tematik alan bir arada değerlendirildiğinde, Küme 3'ün yüksek itme/düşük çekme profilinin öğrencilerin okul ortamında yaşadığı olumsuz deneyimlerin sistematik bir yansıması olduğu görülmektedir. Nitel bulgular, sayısal profili deneyimlerle açıklayarak bu sentez sorusunu bütüncül şekilde yanıtlamaktadır. Yüksek risk grubunun sayısal profilinin ardındaki dinamikleri daha ayrıntılı incelemek için ikinci sentez sorusu, itme ve çekme bileşenlerinin yaşantısal karşılıklarına odaklanmaktadır.

Sentez Sorusu 2: Yüksek Risk Grubunun (B1 Yüksek / B2 Düşük Profilinin) Ardındaki Deneyimsel ve Bağlamsal Dinamikler

HCPC analizinde elde edilen itme (B1) ve çekme (B2) faktörlerine ilişkin nicel bulgular, öğrencilerin deneyimlerini anlattıkları nitel görüşmelerle büyük ölçüde uyumludur. Bu sentez sorusunda, her iki bileşenin deneyimsel karşılıkları ayrı ayrı ele alınmaktadır.

İtme (B1) Bileşenine İlişkin Deneyimsel Dinamikler. Nitel görüşmelerde; akran çatışmaları, aidiyet zayıflığı, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki gerilimler, katı ve tutarsız disiplin uygulamaları, ağır ders yükü ve okul ortamına yönelik güvensizlik algısı gibi unsurların sıklıkla dile getirilmesi, Küme 3'ün itme bileşeninde (B1: $\bar{x} = 4.88$) son derece yüksek puan almasıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu gruptaki öğrenciler, okul ortamında yaşadıkları olumsuz deneyimlerin devam motivasyonlarını sistematik biçimde aşındırdığını açıkça ifade etmişlerdir. Sınıf içi disiplin baskısını öğrenciler doğrudan dile getirmiştir:

"Bir şey istediğimde direkt 'sus, kapa çeneni' diye bağıyorlar... insanın derse girme isteği kalmıyor." (10-K)

Öğretmen tutumları okul-öğrenci ilişkisini belirleyen kritik bir kırılma noktası olarak öne çıkmıştır:

"Öğretmenler kendilerini çok yüksek görüyorlar... bu beni okuldan ve dersten soğutuyor." (10-K)

Okul kurallarının katı uygulaması, fiilî devamsızlık davranışına dönüşebilmektedir:

"Pantolonum yıkanmadığı için giymemiştım, eve yolladılar... bir günüm gitmiş oldu." (12-E)

Akran zorbalığı, okulu tehditkâr bir sosyal alan olarak deneyimleme biçimini somutlaştırmaktadır:

"Her teneffüs 'öl S..., geber S....' diyorlardı... okula gelme hevesimi düşürüyor." (12-K)

Okul ortamındaki güvensizlik algısı, bu itici dinamiklerin doruk noktasını oluşturmaktadır:

"Okulda çok fazla çete var... rahat rahat gezemiyoruz... okul güven vermiyor." (12-E)

Okulun kültürel iklimi ve öğrencinin çevresiyle değer uyumsuzluğu da aidiyet zayıflığını besleyen bir unsur olarak belirginleşmektedir:

"Buradaki kişilerle aynı kişi olduğumu düşünmüyorum... konuşma tarzı, kültürleri, yetiştirilme tarzı farklı." (12-K)

Bu anlatıların tamamı, Küme 3'teki öğrencilerin okula devam motivasyonunu azaltan itici unsurları, başka bir ifadeyle öğrenciler okul ortamında; aidiyet eksikliği, olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran zorbalığı, baskıcı okul kuralları ve güvensiz sosyal ortamı yoğun ve sürekli olarak yaşadıklarını göstermektedir.

Çekme (B2) Bileşenine İlişkin Deneyimsel Dinamikler. Nitel görüşmelerde, öğrencilerin okul dışındaki bireysel ve ailevi sorumlulukları, bakım yükümlülükleri veya ekonomik zorunluluklar nedeniyle okulu terk edecek düzeyde bir baskı altında olmadıkları

görülmüştür. Bu bulgu, Küme 3'ün çekme bileşeninde (B2: $\bar{x} = -1.37$) genel ortalamanın altında puan almasıyla doğrudan örtüşmekte ve yüksek risk profilinin temel dinamiğinin okul dışı çekim değil, okul içi itim olduğunu göstermektedir. Ailevi sorumlulukların okula devamı engelleyecek düzeyde olmadığını öğrenciler açıkça ifade etmiştir:

"Okulu bırakmamı gerektirecek kadar sorun yok." (11-K)

"Okulla beraber yürütebileceğim bir sürü iş var... şu an bir engelim yok." (12-E)

Ebeveynlerin koruyucu tutumu, okul dışı sorumluluklardan öğrencileri büyük ölçüde muaf kılmaktadır:

"Annem ev işlerini bana yaptırmıyor... beni zorlayan bir aile değil." (10-K)

Sonuç olarak, yüksek risk grubundaki öğrencilerin okul terk eğilimleri, okul dışı çekici unsurlardan değil, kurumsal işleyiş sorunları ve sosyal ilişkilerin yıkıcı etkisi gibi çok boyutlu okul içi itici faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, ikinci sentez sorusunu yanıtlayarak yüksek risk profilinin yapısal ve ilişkisel dinamiklerini ortaya koymaktadır. Nicel ve nitel verilerin bu düzeyde örtüşmesi, iki aşamalı karma desenin Küme 3 profilini hem güçlü bir geçerlikle hem de açıklayıcı derinlikle ortaya koyduğunu göstermektedir. Bütünleşik bir kavramsal tablo oluşturmak için üçüncü sentez sorusu, her iki veri setinin birleşiminden ortaya çıkan üst düzey temalara ve örüntülere odaklanmaktadır.

Sentez Sorusu 3: Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleşiminden Ortaya Çıkan Temalar ve Örüntüler

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul terk riskini şekillendiren üç temel örüntü ortaya çıkmaktadır. Bu örüntüler, tek bir veri setiyle elde edilemeyen bütüncül bir kavramsal tablo sunmaktadır.

Birinci Örüntü. Kurumsal baskı ile bireysel savunmasızlığın aynı anda yoğunlaşmasıdır. Nicel veriler, Küme 3'ün itme bileşeninde diğer kümelerden istatistiksel olarak belirgin şekilde ayrıldığını göstermektedir ($\eta^2 = .76$). Bu ayrışmanın arka planında, nitel görüşmelerde birden fazla risk etkeninin aynı anda yoğunlaştığı görülmektedir: Katı

okul kuralları, uzun ders saatleri, yetersiz sosyal etkinlikler ve olumsuz öğretmen tutumları, bireysel düzeyde aidiyet eksikliği, psikolojik kırılganlık ve akademik özgüven sorunlarıyla birleşmektedir. Bu durum, öğrencilerin okulu hem kurumsal hem de duygusal olarak reddedilen bir alan olarak görmesine yol açmaktadır. Her bir risk etkeni tek başına yönetilebilir görünse de nitel veriler bu etkenlerin birbiriyle birleşerek yüksek risk profili oluşturduğunu göstermektedir.

İkinci Örüntü. Sosyal aidiyet kırılganlığının merkezi rolüdür. Hem nicel hem de nitel bulgular, sosyal ilişkilerin okula katılım motivasyonunda belirleyici olduğunu göstermektedir. Küme 3'te akran ilişkilerine ilişkin maddelerdeki yüksek itme puanları (M34 ve M35), nitel görüşmelerde öğrencilerin zorbalık, dışlanma ve güvensiz okul ortamı anlatımlarıyla örtüşmektedir. Buna karşılık, destekleyici akran ilişkilerinin okula katılım motivasyonunu güçlendirdiği de görülmektedir. Bu durum, sosyal bağın hem koruyucu hem de risk etkeni olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin okula devam etme kararları, akademik performanstan veya kurumsal yapıdan bağımsız olarak sosyal aidiyet deneyimiyle yakından ilişkilidir.

Üçüncü Örüntü. Gelecek yöneliminin koruyucu işlevinin çevresel engellerle sınırlandırıldığıdır. Nitel görüşmelerde öğrencilerin çoğunun belirgin bir kariyer hedefi ve gelecek beklentisi taşıdığı görülmektedir. Bu hedef, okula devam etmek için güçlü bir içsel motivasyon kaynağıdır. Ancak nicel veriler, bu bireysel gelecek yöneliminin Küme 3'te baskıcı okul koşulları, zayıf öğretmen desteği ve olumsuz sosyal çevre gibi çevresel faktörler tarafından sistematik olarak baskılandığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, gelecek kaygısı tek başına yeterli bir koruyucu etken değildir; okul ortamı destekleyici olmadığında bu içsel motivasyon, itici faktörlerin etkisi karşısında yetersiz kalmaktadır.

Sonuç olarak, nicel ve nitel bulguların sentezi, okul terk riskini bütüncül olarak açıklayan üç katmanlı bir örüntü ortaya koymaktadır: (1) kurumsal ve bireysel risk etkenlerinin birikimi, (2) sosyal aidiyetin hem kırılgan hem de kritik bir unsur olması ve (3) bireysel gelecek yöneliminin destekleyici bir okul ortamı olmadan koruyucu işlevini

kaybetmesi. Bu üç örüntü, sentez sorularını yanıtlamakta ve müdahale önceliklerini belirlemek için yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, dördüncü sentez sorusunun temelini oluşturmaktadır.

Sentez Sorusu 4: Koruyucu Faktörler ve Müdahale Stratejilerinin Geliştirilmesine İlişkin Çıkarımlar

Nitel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesi, okul terki riskiyle mücadelede etkili olabilecek koruyucu faktörleri ve öncelikli müdahale alanlarını ortaya koymaktadır. Bu sentez sorusu, bulgulardan elde edilen çıkarımları üç düzeyde ele almaktadır: bireysel, ilişkisel ve kurumsal.

Bireysel Düzey- Gelecek Yöneliminin Güçlendirilmesi. Bireysel düzeyde, gelecek yöneliminin güçlendirilmesi önemlidir. Nitel görüşmeler, kariyer hedefi ve gelecek beklentisi olan öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını daha uzun süre koruyabildiğini göstermektedir. Ancak bu yönelim, çevresel engellerle karşılaştığında etkisini kaybedebilir. Bu nedenle, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin özellikle Küme 3 profiline sahip öğrencilerin gelecek planlama süreçlerini düzenli olarak destekleyecek şekilde yapılandırılması önerilir. Ayrıca, psikolojik kırılganlık ve aidiyet eksikliği gibi bireysel risklerin erken tespiti için izleme protokolleri geliştirilmelidir.

İlişkisel Düzey- Öğretmen-Öğrenci ve Akran İlişkisi. Öğrencilerin okula katılım motivasyonunda en güçlü koruyucu etkenlerden biri olduğunu gösteriyor. Nitel görüşmelerde öğrenciler, kendilerini anlayan, empati kuran ve değerli hissettiren öğretmenlerin derslerine daha istekli katıldıklarını belirtti. Bu sonuç, mesleki gelişim programlarıyla öğretmen-öğrenci iletişiminin güçlendirilmesini ve önyargılı, adaletsiz ya da baskıcı tutumların kurum içinde denetlenmesini gerekli kılıyor. Akran ilişkilerinde ise zorbalığa karşı müdahale programları, sınıf içinde dayanışma ortamı oluşturulması ve güvenli akran ilişkilerinin desteklenmesi öncelikli stratejiler arasında bulunuyor.

Kurumsal Düzey- Okul Yapısının Yeniden Düzenlenmesi. Nicel bulgular itme bileşenindeki madde düzeyindeki farklılıkların (M7, M9, M10, M15 ve M17) Küme 3'ü diğer gruplardan belirgin şekilde ayıran unsurlar olduğunu gösteriyor. Bu maddeler; ağır ders yükü, okul saatlerinin yapısı, disiplin uygulamalarının tutarsızlığı ve sosyal etkinlik olanaklarının yetersizliğini kapsamaktadır. Nitel görüşmelerdeki öğrenci anlatımları da bu maddeleri somut yaşantılarla doğrulamaktadır. Buna göre, okul saatlerinin ve haftalık ders yükünün öğrenci odaklı şekilde yeniden düzenlenmesi, kıyafet ve disiplin kurallarının daha esnek ve tutarlı uygulanması, müfredatın bireysel ilgi alanlarıyla daha fazla örtüşecek şekilde çeşitlendirilmesi ve sosyal etkinliklere, kültürel gezilere ve sportif faaliyetlere ayrılan zamanın artırılması kurumsal öncelikler arasında olmalıdır. Ayrıca aile katılımının güçlendirilmesi ve okul-aile iş birliğinin risk altındaki öğrencileri hedef alan aktif programlarla desteklenmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde koruyucu işlev görebilecek tamamlayıcı bir strateji olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, iki veri setinin sentezi, tek başına nicel ya da nitel bir yaklaşımla ulaşılamayacak kadar ayrıntılı ve uygulamaya dönük çıkarımlar sunmaktadır. Okul terk riskiyle mücadelede bireyi, ilişkisel ağları ve kurumsal yapıyı aynı anda ele alan bütüncül ve çok düzeyli müdahale modelleri, mevcut bulgulara göre hem teorik hem de pratik olarak geçerlidir. Bu değerlendirme, dördüncü sentez sorusunu yanıtlamakta ve araştırmanın karma desenden elde ettiği temel katkıyı, başka bir ifadeyle her iki veri setinin birbirini hem doğrulayan hem de tamamlayan bir yapı oluşturduğunu açıkça göstermektedir.

Temel Araştırma Sorusunun Yanıtı: Bütüncül Bir Açıklama

Temel araştırma sorusu, HCPC analiziyle belirlenen yüksek risk profilinin (*Küme 3*) nitel verilerle birleştirildiğinde okul terk riski taşıyan öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının bütüncül olarak nasıl açıklanabileceğini sormaktadır. Dört sentez sorusunun bulguları bir arada değerlendirildiğinde bu soruya şu yanıt verilebilir:

Okul terkine yakın öğrencilerin okula katılım motivasyonunu anlamak için kurumsal, ilişkisel ve bireysel boyutları aynı anda ele alan çok katmanlı bir bakış açısına ihtiyaç vardır.

Nicel bulgular, bu öğrencilerin sayısal olarak "yüksek itme/düşük çekme" profili oluşturduğunu gösterirken, nitel bulgular bu profili deneyimsel olarak açıklamaktadır. Öğrenciler, okul ortamındaki baskıcı ve dışlayıcı unsurlardan (*otoriter öğretmenler, akran zorbalığı, katı kurallar, ağır ders yükü*) sistemli şekilde uzaklaşmakta; bu itici güçler, gelecek beklentileri ve aile desteği gibi koruyucu unsurların etkisini zaman zaman azaltmaktadır. Çekme faktörlerinin düşük olması ise öğrencilerin okul dışına çekilmesinden değil, okul içindeki itici güçlerin aşırı yoğunluğundan kaynaklanmaktadır.

Bu bütüncül açıklama, araştırmanın karma deseninin temel katkısını da özetlemektedir. Nicel analiz, riskin boyutunu ve yapısını belirlerken; nitel analiz, bu riskin anlamını, yaşantısal karşılığını ve çok katmanlı dinamiklerini ortaya koymaktadır. İki veri setinin sentezi, yalnızca sayısal bir profile ya da sadece anlatısal bir betimlemeyle ulaşılamayacak kadar kapsamlı ve uygulamaya yönelik bilgi sunmaktadır.

Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Okul terk riski yüksek olan öğrencileri belirlemek maksadıyla Okul Terk Riski Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Kontrol Listesinin maddeleri ortak bir gizil yapının yansıtıcı göstergeleri değil, okul terk riskinin nedenlerini temsil eden formatif maddeler olduğundan, güvenilirlik maddeler arası iç tutarlık yerine puanların zamana karşı kararlılığıyla değerlendirilmiştir. Formatif yapılarda iç tutarlık katsayıları yöntemsel olarak uygun bir güvenilirlik ölçütü değildir (Bollen ve Lennox, 1991). Kontrol Listesinin zamana karşı tutarlılığını incelemek amacıyla üç hafta arayla gerçekleştirilen test-tekrar test uygulaması sonucunda iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı alanyazında test-tekrar test güvenilirliği için yeterli kabul edilen düzeyle uyumludur. Bu bulgu, kontrol listesi puanlarının zaman içinde kararlı ve genellenebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Okul Terk Riski Kontrol Listesinin bileşen sayısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlerin farklı sayıda bileşen önermesi, okul terk riskinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar da okul terk sürecinin; aile, okul, akran çevresi ve bireysel özellikler gibi çok

sayıda değişkenin etkileşimiyle şekillendiğini ve tek bir nedenle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır (Arslan, 2021; Janosz vd., 2008; Kaçar, 2024). Bu nedenle mevcut araştırmada farklı analiz yöntemlerinden elde edilen sonuçların birbirinden farklılaşması beklenen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Nitekim alanyazında faktör/bileşen sayısının belirlenmesinde yalnızca istatistiksel ölçütlerin değil, aynı zamanda kuramsal uygunluk ve yorumlanabilirlik ilkesinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Henson ve Roberts, 2006).

Bu doğrultuda, okul terk riskinin altında yatan yapıyı ortaya koymak amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) uygulanmıştır. TBA, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni daha az sayıda anlamlı bileşen altında toplamayı amaçlayan çok değişkenli bir analiz yöntemidir (Jolliffe, 2002). Mevcut araştırmada okul terk riskini ölçmek amacıyla geliştirilen kontrol listesine uygulanan TBA sonucunda, okul terk riski iki bileşenli bir yapıda toplanmaktadır. Analiz sonuçlarına göre birinci bileşen toplam varyansın %16,4'ünü, ikinci bileşen ise %8,2'sini açıklamaktadır. Alanyazın doğrultusunda bu sonuçlar iki bileşenli yapının açıkladığı toplam varyans oranını sınırlı olduğunu gösterse de okul terk kavramının çok boyutlu ve dinamik yapısı dikkate alındığında bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Psikososyal süreçleri inceleyen araştırmalarda varyansın çok sayıda değişkene dağılması da yaygın bir durumdur (Sanbonmatsu ve Johnston, 2019). Dolayısıyla bu yapı hem bileşenlerin açıkladığı varyans oranları hem de elde edilen yapının itme-çekme sınıflandırılmasının kavramsal çerçevesiyle uyum göstermesi sebebiyle, iki bileşenli yapının kuramsal ve istatistiksel açıdan daha yorumlanabilir olduğu değerlendirilmiştir. Her ne kadar bazı araştırmacılar daha fazla bileşen içeren yapılar önermiş olsa da (Rumberger, 2011; Witte vd., 2013), bu farklılaşmanın büyük ölçüde; kullanılan ölçme araçları, tercih edilen kuramsal çerçeve, örneklemin kültürel çeşitliliği ve faktör belirleme tekniklerindeki yöntemsel tercihlerden kaynaklı olabileceği değerlendirilmektedir. Özellikle kavramsal olarak yakın değişkenlerin ayrı faktörler halinde yorumlanması, daha fazla boyutlu yapıların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Buna

karşın itme ve çekme sınıflandırılmasının sunduğu iki bileşenli yapı, okul terk nedenlerini yalın ve bütüncül bir çerçeve sunarak açıklamaktadır.

Birinci bileşende yüksek yük değerine sahip maddeler, öğrencilerin okul iklimine yönelik geliştirdikleri olumsuz algı örüntüleri etrafında toplanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin tutumları, öğretmen ve okul yönetimiyle kurulan iletişim, okulun eğitim kalitesi ve öğretmen beklentilerine ilişkin maddeler birinci bileşende yer almaktadır. Bunun yanında derslere yönelik ilginin azalmasına ilişkin maddenin de aynı bileşende bulunması, öğrencilerin akademik motivasyon kaybının yalnızca bireysel ilgisizlikten değil; okul iklimi ve öğretmen ilişkileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrenci; okul içerisinde desteklenmediğini, anlaşılmadığını ve değer görmediğini hissettiğinde zamanla okuldan uzaklaşmaktadır. Bu durum Finn'in katılım-kimlik modeli ve Tinto'nun öğrenci entegrasyon kuramıyla açıklanabilir. Tinto öğrencinin akademik performansının okulunkıyla uyumlu olması ve öğretmenlerle etkileşim yoluyla hem akademik hem de sosyal entegrasyonun sağlanabileceğini dile getirmektedir. Bu bağlamda riskli öğrencilerin okul ortamında kabul görmediğini ve desteklenmediğini hissetmesi, okula yönelik aidiyetini zayıflatabilir; Finn'in ileri sürdüğü gibi başarısını düşürebilir ve bunun sonucunda okula yönelik aidiyet duygusunu zayıflatabilir. Ayrıca söz konusu bileşen, öğrenciyi okul ortamından uzaklaştıran okul içi süreçleri ifade eden itme faktörüyle de kuramsal açıdan örtüşmektedir (Alhassan ve Hassan, 2024; Boylan ve Renzulli, 2017; Doll, 2013; Jordan vd., 1994).

İkinci bileşende yüksek yük değerine sahip maddeler, büyük ölçüde öğrencilerin ailevi sorumlulukları, ekonomik koşulları ve okul dışı yaşam sorumluluklarıyla ilişkilidir. Özellikle ailelerin okul masraflarını karşılama düzeyi, kardeş veya hasta bakım sorumluluğu, ev işleriyle ilgilenme ve okula devam etmeyi zorlaştıran ailesel sorunlara ilişkin maddeler ikinci bileşende yer almaktadır. Bu durum, okul terk riskinin yalnızca okul içi yaşantılardan kaynaklanmadığını; öğrencilerin okul dışındaki sosyal ve ekonomik yaşam koşullarının da eğitim sürecini etkilediğini göstermektedir. Bu yönüyle söz konusu bileşen, öğrenciyi

okuldan uzaklaştırarak farklı yaşam sorumluluklarına yönelten çekme faktörüyle kuramsal açıdan örtüşmektedir (Alhassan ve Hassan, 2024; Boylan ve Renzulli, 2017; Doll, 2013; Jordan vd., 1994).

Sonuç olarak TBA'dan elde edilen bulgular ve kuramsal yapı birlikte değerlendirildiğinde; kavramsal olarak bilinen itme ve çekme sınıflandırmasının sadece teorik bir yapı olmadığı, Okul Terk Riski Kontrol Listesi kapsamında ampirik olarak ayrıışan iki bileşenli ölçme yapısına dönüştüğü görülmektedir. Bu durumu; okul içi faktörleri tanımlayan maddelerin birinci bileşende, okul dışı/ailevi faktörleri tanımlayan maddelerin ikinci bileşende toplanması istatistiksel olarak bu iki bileşenin ayrıştığını göstermektedir.

Hiyerarşik Kümeleme Analizi (HCPC), öğrencilerin TBA bileşen puanlarına göre düşük, orta ve yüksek riskli olmak üzere üç kümede toplandığını göstermiştir. Kümeler birinci bileşen (itme) üzerinden güçlü biçimde ayrıışmış, ikinci bileşen kümelerin ayrışmasına daha düşük ancak istatistiksel bakımdan önemli katkı sunmuştur. Bu sonuçlar çalışma grubunda risk gruplarının ayrışmasında itme faktörlerinin daha baskın rol oynadığını göstermektedir. Michael vd. (2020) ortaöğretim düzeyinde okul iklimi, öğretmen–öğrenci ilişkileri, akademik başarısızlık ve aidiyet eksikliği gibi okul içi süreçlerin, öğrencilerin okul terk risklerini belirlemede daha erken ve güçlü belirleyiciler olduklarını ileri sürmektedirler. Ayrıca ekonomik sorumluluklar ve ailevi yükümlülükler gibi çekme faktörünün ise, çoğu zaman okuldan fiili kopuş süreci ilerledikçe daha görünür hale geldiklerini belirtmektedirler. Mevcut araştırmada itme bileşenin baskın çekme bileşenin daha düşük istatistiksel değere sahip olması, öğrencilerin okul terk sürecinde temel olarak okul içi faktörlerin etkisiyle okuldan yabancılaştığı, sonrasında ailevi ve okul dışı faktörlerin etkisinin de bu süreci hızlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada kullanılan TBA ve HCPC analizleri, okul terk riskini farklı fakat birbirini tamamlayan iki analitik yaklaşımla ele almıştır. TBA değişken-merkezli bir yaklaşım doğrultusunda maddeler arasındaki ilişkileri inceleyerek okul terk riskinin altında yatan yapıyı ortaya koymaktadır. HCPC ise kişi-merkezli yaklaşım doğrultusunda benzer risk

örüntülerine sahip öğrenci profillerini belirlemeye odaklanmıştır. Bu yönüyle TBA okul terk riskinin hangi bileşenlerden oluştuğunu açıklarken, HCPC bu bileşenlerin öğrenci profilleri üzerinde nasıl kümelendiğini göstermiştir. Elde edilen profillerin ayrışmasında itme bileşeninin belirgin olması, okul içi faktörlerin öğrencilerin okul terk risk profillerini belirlenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, TBA'da okul iklimi ve öğretmen ilişkileri etrafında toplanan maddelerin öğrenci profillerinin ayrışmasında ayırt edici bir rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle değişken düzeyinde en yüksek varyansı açıklayan itme faktörü, öğrenci düzeyindeki ayrıştırıcı rolünde de baskın olması bu iki analizin uyumunu göstermektedir. Bu durum, bireylerin yalnızca değişken ortalamaları üzerinden değil, bütüncül örüntüler üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini savunan kişi-merkezli yaklaşım ile uyumludur (Bergman ve Magnusson, 1997).

Dendrogram bulgularında düşük risk grubunun diğer kümelerden daha erken ayrılması, bu grubun daha homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın orta ve yüksek risk gruplarının birbirine daha yakın konumlanması, risk düzeyleri arttıkça öğrencilerin benzer sorun örüntülerine sahip olmaya başladığını düşündürmektedir. Faktör haritasında orta risk grubunun daha geniş bir alana yayılması ise bu grubun heterojen bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Orta risk grubunun daha heterojen bir yapı göstermesi, bu öğrencilerin risk faktörlerine açık olmakla birlikte henüz kritik eşiğe ulaşmamış olabileceğini göstermektedir. Orta risk grubundaki öğrencilerin akademik başarısızlığının süreklilik kazanması, disiplin sorunlarının artması, öğretmen ve akran desteğinin azalması ile okul aidiyet duygusunun zayıflaması gibi yaşantıları yüksek risk profiline yönelmesine neden olabilir. Bunun yanında ekonomik ve ailevi sorumlulukların artması da orta riskli profilin okul terk riskini hızlandırabilir. Bu nedenle söz konusu gruba yönelik önleyici müdahalelerin risk kaynağına özgü ve bireyselleştirilmiş stratejilere dayandırılması gerekmektedir (Aras ve Özer, 2023; Koç vd., 2020). Bu bağlamda elde edilen profiller somutlaştırıldığında; düşük risk grubundaki öğrencilerin okula uyumlu ve okul dışındaki risklerden uzak olduğu, orta risk grubundaki öğrencilerin okul içi olumsuz süreçlerden (itme)

yeni yeni etkilenemeye başladığı, yüksek risk grubundaki öğrencilerin ise olumsuz okul ikliminden (itme) yoğun olarak etkilenen öğrenciler olduğu söylenebilir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul terk sürecinin ani bir karardan çok; akademik, sosyal ve ekonomik risklerin zaman içinde birikmesiyle oluşan karmaşık ve aşamalı bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Haugan vd., 2019; Lan ve Lanthier, 2003).

Sonuç olarak okul terk sürecinin, okul içi ve okul dışı yaşantıların etkileşimi sonucunda şekillenen çok boyutlu ve dinamik bir süreç olduğu görülmüştür. Geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesinden alınan puanların zamana bağlı kararlılık sağlaması, kontrol listesinin güvenilir sonuçlar sunduğunu göstermektedir. TBA sonucunda belirlenen iki bileşenli yapı, okul terk riskinin itme ve çekme faktörleri çerçevesinde anlamlı biçimde açıklamaktadır. HCPC analizi de öğrencilerin düşük, orta ve yüksek risk olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı üç kümeye ayırmaktadır. Bu nedenle okul terk riskine yönelik müdahalelerin yalnızca akademik başarıyı artırmaya odaklanmasının yeterli olmayacağı değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okul aidiyetini güçlendiren, öğretmen–öğrenci ilişkilerini destekleyen, psikososyal destek mekanizmalarını geliştiren ve ailevi-ekonomik riskleri dikkate alan bütüncül ve bireyselleştirilmiş müdahale programlarının geliştirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Okul terkine ilişkin nicel bulgular, öğrencilerin risk düzeylerini ve bu riskin hangi terk nedenlerinde yoğunlaştığını ortaya koymakla birlikte, söz konusu riskin öğrencilerin öznel yaşantılarında nasıl deneyimlendiği ve anlamlandırıldığı konusunda sınırlı açıklama sunmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen nitel bulgular, okul terk riski yüksek olan öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını derinlemesine inceleyerek öğrencilerin bireysel deneyimlerini, algılarını ve anlam dünyalarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamında öğrencilerin deneyimlerini bütüncül biçimde açıklayan; akademik yaşantı ve psikolojik faktörler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğretmen ilişkileri, akran ve sosyal ilişkiler ile aile ve

sosyoekonomik koşullar olmak üzere beş temel tema elde edilmiştir. Bu kapsamda, aşağıda nitel bulgulara ait tartışma yer almaktadır.

Akademik Yaşantı ve Psikolojik Faktörlere İlişkin Tartışma

Bireysel görüşmelerde öğrenciler, okula katılım motivasyonlarının akademik öz yeterlik algıları ile kişisel ve psikolojik deneyimlerinin dinamik etkileşimi sonucunda şekillendiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin gelecek beklentileri, aidiyet duyguları, akademik ilgileri ve duygusal durumlarının derinlemesine anlaşılması, okul terk sürecinin yalnızca ölçülebilir değişkenlerle açıklanamayacak yönlerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda akademik yaşantı ve psikolojik faktörler teması; gelecek kaygısı ve kariyer hedefleri, kimlik ve okula aidiyet, akademik performans ve ilgi, eğitimin önemi ve psikolojik ve duygusal durum olmak üzere beş alt temadan ve toplam 352 koddan oluşmaktadır. Bulgular genel olarak; öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının en belirgin biçimde gelecek beklentileri ve kariyer hedefleriyle şekillendiğini, bununla birlikte aidiyet, akademik ilgi ve psikolojik durumun ise bu süreçte destekleyici ya da zayıflatıcı olacak şekilde rol oynadığını göstermektedir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin birçoğu eğitimi yalnızca zorunlu bir süreç olarak değil, gelecekte yaşamlarını şekillendirecek temel bir araç olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin kariyer hedeflerine sahip olmaları, toplumda saygın bir meslek edinme beklentileri ve ekonomik özgürlüğünü kazanma istekleri, okula devam etme motivasyonlarını artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ancak eğitim sonrasında mesleki güvencenin olmaması bazı öğrencilerin okula devam etme motivasyonunu düşürmektedir. Bu durum özellikle okul terk riski yüksek olan öğrencilerin eğitim sürecini, sadece akademik gereklilikler üzerinden değil gelecekte ulaşmak istediği yaşam standartları ve toplumsal konumları üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir. Ekonomik bağımsızlık ve saygın bir meslek sahibi olma isteğinin eğitim yoluyla gerçekleşeceğine inanma, Bourdieu'nun Sermaye Kuramıyla ilişkilidir. Bourdieu diplomaların bireyin sosyal alanda konumlanmasını ve ekonomik sermayeye erişimini

doğrudan belirlediğini ifade etmektedir. Bu durum, okula katılım motivasyonunun bireysel hedeflerin ötesinde, sosyal hareketlilik ve toplumsal statü edinme isteğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Hedefleri bulunan öğrenciler bu hedeflere ulaşmak için zorluklara karşı daha çok mücadele etmektedir (Caraway vd., 2003). Ancak mevcut araştırmada öğrencilerin bu çabaya yönelik motivasyon kaynaklarının aynı nitelikte olmadığı görülmektedir. Bazı öğrenciler okulu ve öğrenmeyi kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme aracı olarak değerlendirirken, bazı öğrenciler ise daha çok aşılması gereken bir basamak olarak görmektedir. Bu farklılaşma, öz belirleme kuramı kapsamında öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının farklı olduğunu göstermektedir. Eğitimi kişisel gelişim, farkındalık kazanma ve kendini gerçekleştirme aracı olarak gören öğrencilerin içsel bir motivasyon geliştirdiği; ekonomik güvence, iş sahibi olma ya da sınıfta kalma korkusuyla okula devam eden öğrencilerin ise daha çok dışsal motivasyonla hareket ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle bazı öğrencilerin ders çalışma davranışlarını, kişisel gelişim çabasından ziyade sınıfta kalma korkusuyla gerekçelendirmesinde görülmektedir. Başarısızlıktan kaçınma odaklı bu motivasyon biçimi kısa vadede akademik performansı artırsa da öğrencinin okula yönelik bilişsel katılımını güçlendirmemektedir (Elliot, 2017). Dolayısıyla öğrencinin okulda kalma davranışı devam etse bile okula duygusal ve bilişsel katılımı zayıf kalabilmektedir.

Akademik kariyer hedefleri, öğrencilerin kendisini ait hissettiği güvenli bir okul ortamında sürdürülebilir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, genellikle okul ortamında akranları ve diğerleri tarafından kabul edilme, saygı görme ve desteklenme derecesi olarak tanımlanır (Baumeister ve Leary, 1995). Mevcut araştırmada, akranlarıyla ortak değer paylaşımı yaşamayan ve sosyal açıdan yalnız hisseden öğrenciler, okula katılım sağlamak istememektedir. Önceki çalışmalar eğitim öğretim hayatı boyunca birden fazla okul ve sınıf değişikliği yaşayan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun düşük okul terk riskinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Gasper vd., 2012). Baumeister ve Leary (1995) insanların ait olma ve sosyal bağlara duydukları doğal ihtiyacı vurgulamış olup sosyal kopukluğun

bireylerin refahı üzerindeki negatif etkisini belirtmiştir. Dolayısıyla okul ortamında öğrenciler, kabul edici ve anlamlı sosyal ilişkiler geliştirerek okul ortamına ait hissetmek ister (Sakellario, 2025; Sakız ve Denктаş, 2025). Bu durum Tinto'nun sosyal entegrasyon boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Tinto'ya göre öğrencinin okula devam edebilmesi yalnızca akademik performansı ile değil aynı zamanda okulun sosyal yapısını benimseyebildiğinde mümkündür. Okula ait olduğunu hisseden öğrencilerin genel olarak akademik ilgi ve motivasyonları daha yüksek, devamsızlık gün sayısının az ve riskli davranışlar sergileme olasılığı daha düşüktür (Crosnoe vd., 2004; Kuttner, 2023; Sakız ve Denктаş, 2025; Suldo vd., 2009). Ancak Ryan (2000) öğrencilerin, okul içerisinde sosyal risk teşkil eden arkadaş grupları aracılığıyla aidiyet hissetmeleri durumunda akademik motivasyonlarının düştüğünü ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, aidiyet duygusu öğrencinin okula katılımını her koşulda olumlu yönde etkilememektedir. Öğrencinin aidiyet geliştirdiği akran grubunun akademik başarıyı desteklemesi durumunda okula katılım motivasyonu artarken, okul karşıtı tutumların normalleştirildiği veya riskli davranışların kabul gördüğü gruplarda aidiyet duygusu öğrenciyi akademik süreçten uzaklaştırabilmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının artırılması ve okul terk riskinin önlenmesi için nicel desteğin yanı sıra, sosyal açıdan güvenli, kapsayıcı ve doğru akran ilişkilerinin kurulabileceği bir okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir.

Öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmesi derslere yönelik tutum ve merak düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Mevcut araştırmada öğrenciler, ortaöğretim programını kendi ilgi ve yetenek alanlarıyla yeterince uyumlu bulmadıklarını ve alanları dışındaki dersleri zaman ve emek kaybı olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin eğitim sürecini bireysel hedefleriyle tutarlı bulmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler, sadece hedefledikleri yolu anlamlı bulmaktadırlar. Aksi durumda akademik süreçten psikolojik olarak uzaklaşmaya başlamaktadırlar. Bu doğrultuda alanyazındaki araştırmalar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun ders içerikleriyle karşılaştıklarında öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının artırdığını, aksi

durumda ise okulun öğrenciler tarafından zorlayıcı ve anlamsız bir yapı olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Desi ve Ryan, 2000; Khan, 2024). Ancak bu durum, yalnızca öğrencilerin akademik ilgi eksikliğiyle açıklanabilecek bir durum değildir; aynı zamanda eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını ne ölçüde desteklediğiyle ilişkilidir. Öz belirleme kuramı bağlamında, bireyin özerklik ihtiyacının desteklenmediği eğitim ve öğretim ortamlarında içsel motivasyonun zayıfladığı bilinmektedir. Öğrencilerin yalnızca hedefledikleri meslekle ilişkili dersleri anlamlı bulmaları, mevcut eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını yeterince karşılamadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik sürece yönelik ilgilerinin azalmasına ve okul dışındaki uyaranlara daha fazla yönelmelerine sebep olabilmektedir.

Dijital çağ bağlamında öğrencilerin okul dışındaki uyaranlara yöneliminde teknoloji hem değerli bir öğrenme kaynağı hem de uygunsuz kullanıldığında potansiyel bir risk faktörü olarak ortaya çıkmaktadır (Ouatu, 2025). Aşırı internet kullanımı, öğrencilerin öncelikle akademik başarısını düşürmekte zamanla okulu terk etmesine sebep olabilmektedir (Almagul vd., 2023; Kim vd., 2015; Wang vd., 2011). Mevcut araştırma bulgularında bazı öğrenciler boş zamanlarının birçoğunu telefon ve tablette geçirdiklerini bu durumun da akademik başarılarının düşmesine ve derslere yönelik ilgilerinin azalmasına sebep olduğunu ifade etmektedir. Ancak teknoloji kullanımına ilişkin bu durum yalnızca öğrencinin disiplinsizliğiyle açıklanabilecek bir sorun olarak görünmemektedir. Özellikle okula aidiyet duygusu zayıf olan, akademik süreçleri anlamlı bulmayan veya sosyal ilişkiler açısından kendisini okulda yalnız hisseden bazı öğrenciler dijital araçlara daha fazla yönelmektedir (McCahey vd., 2021). Bu yönüyle teknoloji kullanımı, bazı öğrenciler için yalnızca zaman geçirme aracı değil; akademik baskılardan, başarısızlık duygusundan ya da sosyal yalnızlıktan uzaklaşma biçimi olarak da değerlendirilebilir.

Mevcut araştırmada öğrenciler, okul içi ve okul dışı sosyal yaşantılarında meydana gelen olayların psikolojik durumlarını olumsuz olarak etkilediğini ve bu durumun ise okula devam etme motivasyonuna yansıdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki ekolojik

sistemler kuramın açıklamalarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bireyin içerisinde bulunduğu mikro sistemdeki olumlu ve olumsuz yaşantılar öğrencinin okula katılımını etkilemektedir (Dupere vd., 2019). Enderle (2025) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin duygu durumlarındaki dalgalanmaların derslere odaklanma problemlerine sebep olduğu ve devamsızlık davranışını tetiklediği saptanmıştır. Öte yandan alanyazındaki bazı çalışmalar, olumsuz yaşam olaylarına maruz kalmanın öğrencilerin okula katılımını artırabildiğini göstermektedir (Bethell vd. 2014). Bu durum, öğrencilerin sahip oldukları psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerinin, olumsuz çevresel faktörleri birer koruyucu mekanizmaya dönüştürmedeki kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu tema, öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının yalnızca akademik başarıyla değil; gelecek algıları, sosyal ilişkileri, psikolojik durumları ve bireysel anlamlandırma süreçleriyle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bireysel anlamlandırma süreçlerinin şekillendiği okul ortamı ve bu ortamdaki eğitim süreçleri, bireyin motivasyonel tutumlarını pekiştiren veya zayıflatan temel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir sonraki bölümde, bu içsel süreçlerin kurumsal düzlemdeki karşılığı olan okul ortamı ve eğitim sürecine yönelik tema ele alınmıştır.

Okul Ortamı ve Eğitim Sürecine İlişkin Tartışma

Bireysel görüşmelerde öğrenciler, okulun benimsediği yönetim anlayışını, fiziksel koşullarını, ders ve sınav süreçlerini, disiplin kurallarının uygulanma biçimini, teneffüs ve ders programı düzenlemelerini, müfredatın öğrenci üzerindeki etkilerini, sosyal etkinlik olanaklarını ve okulun günlük işleyişine ilişkin deneyimlerinin okula katılım motivasyonunu etkilediğini belirtmektedir. Okul ortamı ve eğitim süreci teması; okul yönetim sistemi, eğitim ve sınav sistemi, okul kuralları ve uygulaması ile sosyal etkinlik eksikliği olmak üzere dört alt tema ve 203 koddan oluşmaktadır. Öğrencilerin okula katılım motivasyonunu etkileyen en belirgin alt temalar, okul yönetim sistemi ile okul kuralları ve uygulaması olduğu görülmektedir. Bulgular, okul terk riski ve okula katılım motivasyon kaybının sadece akademik başarı ve psikolojik faktörlerle ilgili değil, aynı zamanda okulun yapısal işleyişiyle

de ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin; okul kurallarının uygulanışı, okul gün sayısı, ders saatleri ve teneffüs süreleri hakkındaki görüşleri, okul yönetim sisteminin öğrenci üzerinde baskı unsuru haline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum öğrenci için okul günlerini verimli bir gelişim alanından ziyade, katlanılması gereken bir zaman haline getirmekte ve öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına sebep olmaktadır.

Mevcut araştırmada öğrenciler, okul yönetim anlayışını öğrenci merkezli olmaktan çok kural ve denetim odaklı bir yapı olarak algılamaktadır. Bu algı özellikle kıyafet, saç ve makyaj gibi alanlarda uygulanan disiplin kurallarına ilişkin öğrenci anlatılarında görülmektedir. Öğrenciler, söz konusu kuralların katı ve esnek olmayan biçimde uygulanmasını baskılayıcı bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir. Bu durum, okul ortamının öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan destekleyici bir kurumdan ziyade kontrol edici bir kurum olarak algılanmasına yol açmaktadır. Nitekim okul kurallarının belirsiz, katı ve öğrenci katılımından uzak biçimde uygulanması, öğrencilerin okula katılım motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Özdemir vd., 2024; Sorrenti vd., 2024). Mevcut araştırmada da okul kurallarına uyum sağlamakta zorluk yaşayan bazı öğrencilerin devamsızlık davranışı sergilediği görülmektedir. Ancak burada önemli olan nokta, mevcut araştırmadaki öğrencilerin okul kurallarına tamamen karşı çıkmaması ve disiplinin nasıl uygulandığına ilişkin farklı görüşler geliştirmeleridir. Bazı öğrenciler okul kurallarını gereksiz, cezalandırıcı, tutarsız ve katı olarak değerlendirirken; bazı öğrenciler bu kuralları düzen sağlayıcı ve disiplinin sağlanması için gerekli görmektedir. Bu farklı düşünceler sadece öğrencilerin görüş farklılığı ile açıklanabilecek bir durum değildir. Akademik ve sosyal olarak okulla daha güçlü bağ kuran ve okulun başarı sistemine adapte olabilen öğrencilerin okul kurallarını ve uygulama yöntemini kabul ettiğini; akademik ve sosyal olarak okul sistemiyle uyum problemi yaşayan öğrencilerin ise aynı kuralları baskı unsuru olarak algıladığı görülmektedir. Bu durum, Finn'in katılım kimlik kuramı çerçevesinde ele alındığında öğrencinin okul içi ve dışı etkinliklerine katılımı arttıkça okulla özdeşleşmesi ve okula katılımı artmakta; okulla özdeşleşme zayıfladığında ise öğrenci okul

uygulamalarını dışlayıcı ve cezalandırıcı olarak algılayabilmektedir. Mevcut araştırmada da okul kurallarını daha katı ve baskılayıcı olarak değerlendiren öğrencilerin aynı zamanda okula yönelik aidiyet duygusu ve okula katılım motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada okul kurallarının adaletsiz veya tutarsız biçimde uygulanması, öğrenciler tarafından sorgulanmakta ve okul yönetimine yönelik güven duygusunu azaltmaktadır. Özellikle kıyafet ihlalleri gibi davranışların, kavgaya ya da şiddet davranışlarından daha sert yaptırımlarla karşılaşması öğrenciler arasında orantısızlık algısı oluşturmakta ve okulda algılanan adalet duygusunu zayıflatmaktadır. Aynı zamanda okul kurallarının uygulanmasının cinsiyete göre farklılık gösterdiği algısı da öğrencilerin kurumsal aidiyetini ve okul iklimine olan güvenini azaltmaktadır. Okulda algılanan adalet, öğrencilerin okula devam etme motivasyonu üzerinde önemli bir role sahiptir (Akar, 2024; Gomez vd., 2020). Öğrenciler okul kurallarını adil ve tutarlı biçimde uygulandığını algıladıklarında kendilerini daha değerli ve saygın hissetmekte bu durum akademik faaliyetlere katılım motivasyonlarını artırmaktadır (Pretsch vd., 2016; Sakız ve Denктаş, 2025). Buna karşılık adaletsizlik algısı, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu zayıflatmakta ve okula katılım motivasyonunun azalmasına sebep olabilmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmada dikkat çeken nokta, öğrencilerin yalnızca kuralların varlığından değil, kuralların hangi öncelikler doğrultusunda uygulandığından rahatsız olmalarıdır. Öğrenciler, akademik gelişim ya da okul güvenliği yerine görünüş ve şekil odaklı kurallarının katı olarak uygulanmasını, okulun öncelikleriyle kendi ihtiyaç ve beklentilerinin örtüşmemesi şeklinde yorumlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin okul yönetimiyle kurdukları ilişkiyi zayıflatmakta ve okulun destekleyici bir yapıdan çok denetleyici ve kontrol edici bir kurum olarak algılanmasına yol açmaktadır.

Okul günü ve ders saatlerine ilişkin bulgular da öğrencilerin okul deneyimini nasıl anlamlandırdıkları açısından önemlidir. Alanyazında uzun okul saatlerinin bazı çalışmalarda disiplin sorunlarını azalttığı ve okul terk riskini düşürdüğü belirtilirken (Garcia vd., 2013;

Ross vd., 2007), bazı çalışmalarda ise ders saatlerinin tek başına okul terk riskini azaltmadığı (Karweit, 1985) görülmüştür. Mevcut araştırmada ise öğrenciler, ders saatlerinin uzunluğundan kaynaklı son derslerde okuldan kaçma davranışı sergilediklerini belirterek okul gün sayısı ve ders saatlerinin uzunluğunu, motivasyon düşürücü ve yorucu bir unsur olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu durumu motivasyon düşürücü bir unsur olarak tanımlamaları, okulun sadece akademik bir mekân değil, aynı zamanda bir yaşam alanı olarak algılandığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrenciler, okulda geçirdikleri zamanı kişisel gelişimlerine katkı sağlayan anlamlı bir süreç olarak değerlendirdiklerinde uzun okul saatlerini daha kabul edilebilir bulabilirken; okul ortamını baskılayıcı, akademik olarak işlevsiz ve sosyal açıdan yetersiz gördüklerinde aynı süreyi katlanılması gereken zaman olarak algılamaktadırlar. Bu bağlamda, okul günü ve ders saati ile okula katılım motivasyonu arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı, sunulan hizmetin kalitesi tarafından şekillenen karmaşık bir etkileşim olduğu değerlendirilmektedir.

Öğrenciler, okul sınav formatı ile üniversite sınav formatı arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. Bu durum eğitim sistemindeki yapısal ikiliği ortaya koymaktadır. Okulun değerlendirme yöntemlerinin merkezi sınav sistemine hizmet etmemesi, öğrencilerin bilişsel kaynaklarını ikiye bölmekte ve özellikle 12. sınıf öğrencilerin akademik motivasyonunu düşürmektedir. Dolayısıyla hem okul saatlerinin uzun olması hem de okulun sınav formatı ile üniversite sınav formatının uyumlu olmaması öğrencilerde okulun işlevselliğine dair sorgulamalara yol açmaktadır. Bu bulgu, itme-çekme sınıflandırılması kapsamında; öğrencilerin okul terk riskinin okulun yapısal özellikleri, değerlendirme sistemi ve öğrencinin gelecek beklentileriyle uyumsuz eğitim uygulamaları tarafından tetiklenerek okuldan itilmesine sebep olduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırma bulgularında, okul yönetiminin öğrencilere yönelik yaklaşımı öğrencilerin okula yönelik algılarını önemli derecede etkilemektedir. Öğrenciler okul yönetiminin, öğrencilerin görüşlerini dikkate almasını ve okul içerisinde yaşadıkları sorunlara çözüm üretebilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, okul yönetim sürecinde

öğrenci katılımını ve söz hakkını destekleyen uygulamaların, öğrencilerin okul ortamına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Egan vd., 2025; Skeritt vd., 2022). Öğrencilerin okuldaki karar alma süreçlerinde söz sahibi olmak istemeleri sadece yönetsel katılım talebi değil, okul içerisinde özne olarak görülme ihtiyaçlarıyla da ilişkili olabilir. Mevcut araştırmada öğrencilerin okul yönetimi tarafından dikkate alındıklarını hissettiklerinde okula yönelik aidiyet duygularının arttığını; kendilerini değersiz veya görünmez hissettiklerinde ise okuldan uzaklaştıkları görülmektedir.

Okul ortamına ilişkin bir diğer dikkat çekici bulgu ise öğrencilerin kültürel, sportif ve sosyal etkinliklerin yetersizliğine vurgu yapmalarıdır. Okulun sadece akademik bir ortam olarak algılanması, öğrencilerin okula devam etme motivasyonunu düşürmektedir. Öğrencilerin özellikle ilköğretim ve ortaokul dönemindeki etkinlikleri daha samimi, eğlenceli ve paylaşımcı olarak hatırlamaları; lise düzeyinde bu etkinliklerinin azaldığını ve okul deneyiminin giderek daha sınav merkezli hale geldiğini düşündürmektedir. Bu durum öğrencilerin akranlarıyla olumlu sosyal bağ kurabilecekleri alanları sınırlandırmakta ve okulun yalnızca akademik performans üzerinden değerlendirilen bir yapıya dönüşmesine neden olmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar, okuldaki sosyal etkinliklere katılımın öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ve okula katılım motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur (Allen vd., 2022; Eccles vd., 2003; O'Donnell vd., 2024). Thouin vd. (2022) ders dışı sosyal etkinliklerin sadece bir hobi değil, öğrenciyi okula bağlayan bir köprü olduğunu ve bu bağın koparılmasının okulu terk etme riskini artırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmadaki öğrenciler akademik başarıları düşük olsa bile okulda düzenlenen sosyal etkinliklerinin okula gelmelerini sağladığını ifade etmekteledir. Bu bulgu, Pierre Bourdieu'nun sosyal sermaye yaklaşımı açısından önemlidir. Çünkü okul terk riski yüksek olan öğrenciler; katıldıkları sosyal, kültürel veya sportif faaliyetler aracılığıyla okulda sosyal sermaye ve destek ağı geliştirir. Bu sosyal sermaye ve destek ağları okulda kalma süreçlerini güçlendiren önemli kaynaklardır. Sosyal etkinliklerin azalması ise öğrencilerin okul içerisindeki sosyal sermaye üretim alanlarını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle

öğrencilerin kültürel geziler, spor faaliyetleri ve okul etkinliklerine yönelik talepleri okul içerisinde anlamlı sosyal ilişkiler geliştirerek okula düzenli devam etme ihtiyaçlarını yansıtmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin okula katılım motivasyonu; okulun yönetim anlayışı, kuralların uygulanışı, eğitim sistemi ve sosyal etkinlikler gibi yapısal unsurlarla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin okul ortamını destekleyici, adil ve sosyal açıdan zengin bir yaşam alanı olarak algılaması, okula aidiyetlerini ve devam motivasyonlarını güçlendirirken; baskılayıcı, katı ve işlevsiz olarak değerlendirdikleri uygulamalar ise okulu terk etme riskini artırmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okula katılım motivasyonunu etkileyen bir diğer önemli unsur, okulun yapısal özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin niteliğidir. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde öğretmen ilişkileri teması ele alınmaktadır.

Öğretmen İlişkilerine Ait Tartışma

Katılımcılar; öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin, öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını şekillendiren kritik bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen ilişkileri teması toplam 147 koddan ve destekleyici yaklaşım ve pozitif ilişki, güç ve otorite mesafesi, yeterlik düzeyi, olumlu iletişim beklentisi ve duygusal düzenleme ve profesyonellik olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Bulgular, özellikle destekleyici ve pozitif öğretmen ilişkilerinin öğrencilerin motivasyonunu artıran en belirgin alt tema olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğrenciler; empatik, güvene dayalı, yargılamadan dinleyen ve ihtiyaç duyduklarında akademik ve duygusal desteği sağlayan öğretmenlerle ilişkilerini olumlu olarak tanımlamışlardır. Görüşme yapılan öğrencilerin birçoğu, okula devam etme motivasyonlarını öğretmenleriyle kurdukları nitelikli ve olumlu ilişkilere dayandırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerle sıcak, empatik ve güvene dayalı ilişkisi olan öğrencilerin akademik hedeflerine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür (Fernández-Zabala vd., 2016; Karadeniz, 2019; Knesting 2008; Saracosti vd., 2025; Ricard ve Pelletier, 2016). Öğrenciler, derslerin içeriğinden ziyade öğretmene duyulan sevgi ve saygıyla orantılı derslere yönelik içsel motivasyon geliştirdiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla

pozitif ilişkiler öğrencilerin içsel motivasyonunu artırarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmen öğrenci ilişkisinin sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da karşılaması gerektiğini göstermektedir (Arslan vd., 2023; Jia vd., 2016; Pedler vd., 2020).

Öğrencilerin akademik katılım motivasyonlarını artırmada destekleyici okul ikliminin oluşturulması çok önemlidir (Canbay ve Paglinawan, 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin, düşük akademik performans sergileyen öğrencilere yönelik teşvik edici söylemleri ve yapıcı geribildirimleri, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik algılarını güçlendirerek başarısızlık karşısında direnç geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Okur vd., 2022; Ramsdal ve Wynn, 2024). Benzer şekilde okul psikolojik danışmanları da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik akademik planlama ve devamsızlık takibi gibi müdahalelerle bu destek mekanizmasını kurumsal düzeyde pekiştirmektedir. Nitekim alanyazın, öğretmen ve psikolojik danışman desteğinin öğrenci motivasyonu ve okul aidiyeti üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır (Martin ve Kaufman, 2015; Saracostti vd., 2025). Bu süreç Finn'in katılım-kimlik modeli perspektifinden değerlendirildiğinde; öğretmenler ve okul psikolojik danışmanı tarafından sunulan bu bütüncül destek, öğrencinin kendisini değerli ve kabul görmüş hissetmesini sağlayarak okula yönelik aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Neticede güçlenen bu aidiyet bağı, öğrencinin bilişsel ve davranışsal katılımını artırarak okul terk riskini azaltan temel bir işlev görmektedir. Mevcut araştırma bulguları, öğretmen ve öğrenci arasındaki katı otorite anlayışı ve güç mesafesinin öğrencilerin okula ve derse yönelik motivasyonlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler; öğretmenlerin katı, kaba ve tehditkâr tutumlarının derslere katılım motivasyonunu düşürdüğünü ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin “hemen soğuyabiliyorum” ve “sanki bizim kalbimiz yokmuş gibi davranıyorlar” ifadeleri, öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde yalnızca anlık değil, derin duygusal etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin ders ortamında bağırma, tehdit etme ve cezaya dayalı disiplin anlayışı sergilemesi, öğrencilerin zihinsel olarak dersten kopmalarına yol

açmaktadır (Boonstra vd., 2022). Bu yönüyle öğretmen tutumları, Finn'in modelinde vurgulanan katılımın zayıflaması → aidiyetin azalması → okuldan kopuş sürecini doğrudan görünür kılmaktadır.

Mevcut araştırmada öne çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğrencilerin öğretmenler tarafından yeterince tanınmamasının öğrencilerde görülme ve önemsenmeme duygularına yol açmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi alanlarını ve duygusal ihtiyaçlarını anlamaya yönelik yeterince çaba göstermemesi, öğrencilerin öğretmenlerden ve zamanla okul ortamından uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum katılım kimlik modeli kapsamında değerlendirildiğinde, öğrencinin okul içerisinde birey olarak fark edilmediğini hissetmesinin okula yönelik aidiyet duygusunu zayıflatmış ve davranışsal katılımını azaltmış söylenilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı ederek sadece akademik sorumluluklara odaklanmaları öğrencilerin okula devam etme motivasyonunu düşürmektedir.

Öğretmenin mesleki yeterliliği ve öğrenme ortamı öğrencilerin okula katılım motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Alhassan ve Hassan, 2024; McMahon vd., 2021). Mevcut araştırmada öğrenciler, mesleki alan bilgisi güçlü olan ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanan öğretmenleri yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle ders konularını açık ve anlaşılır biçimde anlatan, ders anlatım sürecini eğlenceli hale getiren ve ders konularını günlük yaşamla ilişkilendiren öğretmenlerin derslerine yönelik ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin anlamlı ve ilgi çekici hale getiren bir rehber olarak algılanması öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmaktadır. Ancak birçok öğretmen, günümüz öğretim yöntem ve teknikleriyle örtüşmeyen modası geçmiş geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle ders anlatmaya devam etmektedir. Geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri, genellikle ezberlemeye ve öğretmen merkezli öğretime vurgu yapar (Cambay ve Paglinawan, 2024). Öğretmen merkezli, ezbere dayalı ve tek yönlü anlatıma dayanan geleneksel öğretim yöntemlerinin

öğrenciler tarafından sıkıcı, işlevsiz ve motivasyon düşürücü olarak algılanmaktadır. Mevcut araştırma bulgularında, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerindeki niteliksel yetersizlikleri öğrenciler arasında “dersi anlatmayı bilmiyor” algısını oluşturduğu ve devamsızlık davranışını tetiklediğini göstermektedir. Bu durum yalnızca öğretim tekniğine ilişkin bir tercih farklılığı değil, öğrencilerin öğrenme sürecindeki psikolojik ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığıyla ilişkilidir. Öz Belirleme Kuramı bağlamında, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını destekleyen öğrenme ortamlarının içsel motivasyonu güçlendirdiği; katı ve pasif öğrenme ortamlarının ise öğrencileri akademik süreçten zamanla uzaklaşmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler öğretmenlerden öğretim sürecinin tekdüze ve katı bir anlatım yerine, öğrenmeyi anlamlı hale getiren etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemlerle yürütmesini beklemektedir.

Mevcut araştırmada öğrenciler, öğretmenlerin kişisel duygu ve düşüncelerini mesleki rollerinden ayırmasını ve profesyonel tutum sergilemelerini beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önyargılı, ayrımcı ya da duygusal tepkilerle davranış sergilemesi öğrencilerin okula katılım motivasyonunu düşürmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere yönelik peşin hükümleri ve düşük akademik beklentileri, bazı öğrencilerde başarısızlığın kaçınılmaz olduğu algısını güçlendirebilmektedir (Contreras vd., 2022; Eraslan ve Atik Kara, 2024). Ekolojik sistemler kuramı açısından öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencinin mikro sistemi içerisinde yer almakta ve öğrencinin psikolojik iyi oluşunu doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere karşı adil, önyargıdan uzak ve duygusal açıdan dengeli bir yaklaşım sergilemeleri öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin birçoğu, destekleyici, empatik ve adil öğretmen tutumlarının okula katılım motivasyonunu güçlendirdiğini; buna karşın otoriter, kırıncı ve ilgisiz öğretmen tutumlarının ise öğrencilerin okuldan uzaklaşma eğilimlerini ve okul terk riskini artırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenle kurulan ilişkinin niteliği, öğrencinin okulu anlamlandırma biçimini ve okula katılım motivasyonunu doğrudan

etkilemekte ve okul terk riski üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okul deneyimleri yalnızca öğretmenlerle kurdukları ilişkilerle sınırlı olmayıp, akranlarıyla geliştirdikleri sosyal ilişkiler de öğrencilerin okula katılım motivasyonunu şekillendiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde akran ve sosyal ilişkilere ait tema ele alınmaktadır.

Akran ve Sosyal İlişkilere Ait Tartışma

Bu tema, öğrencilerin akranlarıyla ve okul içindeki sosyal çevreyle kurdukları ilişkilerin, okula katılım motivasyonunu nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen akran ve sosyal ilişkiler teması toplam 97 kod ve akran ilişkileri ve desteği, akran baskısı ve riskli sosyal çevre olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bulgular, destekleyici akran ilişkilerinin öğrencilerin okula devam motivasyonunu artıran en belirgin alt tema olduğunu; buna karşılık akran zorbalığı ve güvenlik kaygılarının öğrencilerin zamanla okuldan uzaklaşmasına neden olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada öğrenciler, okul içerisindeki olumlu arkadaş ilişkileri, akran gruplarında kabul görme ve akranları tarafından duygusal destek almanın okula devam etme motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bu bulgu, okulun sadece akademik bir alandan ziyade; öğrencilerin sosyal kabul ve aidiyet duygularıyla şekillenen bütüncül bir deneyim alanıdır. Nitekim okulun sosyal ortamı öğrencilerin okula katılımını doğrudan etkilemektedir (Derakhshan vd., 2024; Ramsdal ve Wynn, 2024). Öğrencilerin akademik hedefleri olan, derslere katılım gösteren ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştiren akranlarla vakit geçirmeleri, kendi akademik motivasyonlarını da güçlendirmektedir (Mendoza ve King, 2020; Ricard ve Pelletier, 2016; Woreta, 2024). Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, akran etkisinin tek yönlü ve otomatik biçimde olumlu olmamasıdır. Mevcut araştırma bulguları, akademik başarıyı destekleyen akran gruplarının öğrenciyi okula yakınlaştırırken; devamsızlığı normalleştiren, dersleri değersizleştiren veya okul karşıtı tutum geliştiren akran çevrelerinin okula katılım motivasyonunu düşürebildiği görülmektedir. Öğrenciler aidiyet geliştirmek istemekte; ancak aidiyet kurdukları sosyal

grubun değerleri okulun akademik normlarıyla çatıştığında, sosyal kabul ihtiyaçı okula katılım motivasyonun önüne geçebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okulda akranlarıyla kurduğu ilişkinin niteliği öğrencilerin okula devam etme motivasyonunu şekillendirmektedir (Gao vd., 2019).

Akranlar, öğrencilerin okul deneyimlerinin önemli parçasıdır (Kosir, 2025). Öğrencilerin okulda çok sayıda yakın arkadaşlarının olması öğrencilere duygusal destek sağlar (Carbonaro ve Workman, 2013). Akranlar arasında sağlanan duygusal destek ve amaç birliği öğrencilerin okula katılımını artırır (Xerri vd., 2018). Mevcut araştırmada öğrenciler, okul içerisindeki destekleyici akran ilişkilerinin akademik başarı ve motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Woreta (2024) yaptığı ęalıřmada akranlarından akademik destek algılayan lise öğrencilerinin, akademik sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ve eğitimin önemli sonuçlar doğuracağına dair güçlü inanęları olduğu sonucu elde etmiştir. Duran ve Lienas, (2025) ise sınıf arkadaşları tarafından desteklenen öğrencilerin kendilerini daha mutlu ve güvende hissettiklerini ve sınıf içerisinde derslere katılımlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun aksine mevcut araştırmada bazı öğrenciler, sınıf içerisindeki genel ilgisizlik, düşük akademik beklenti ve derslere yönelik kayıtsız tutumun kendi akademik motivasyonlarını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, sınıf ortamındaki hâkim olan akademik kùltürün öğrencilerin bireysel motivasyon üzerindeki etkisini açık biçimde göstermektedir (Mendoza ve King, 2020). Dolayısıyla okula ve derslere katılım bulaşıcı bir özellik taşımakta olup sınıftaki genel katılım düzeyi arttıkça öğrencilerin bireysel başarıları da artmaktadır (Mendoza ve King, 2020).

Akran desteğinin okula katılım üzerindeki olumlu etkisine karşın, bazı durumlarda grup normları ile bireysel değerlerin çatışması öğrenciler için baskı ve dışlanma sürecini beraberinde getirebilmektedir. Mevcut araştırmada öğrenciler, okul içerisinde gruplaşmaların bulunduğunu ve özellikle sözlü akran zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin düşük okul katılımı gösterdiği ve devamsızlık

davranışına daha yatkın olduğu alanyazında da vurgulanmaktadır (Berghe vd., 2023; Desai vd., 2024; Yang vd., 2020). Ancak mevcut çalışmada dikkat çeken nokta, öğrencilerin zorbalık karşısında aynı tepkiyi göstermemeleridir. Bazı öğrenciler sosyal çevrede çatışmadan kaçınmak ve kabul görmek amacıyla boyun eğici bir strateji geliştirirken; bazı öğrenciler zorbalığı geçici bir durum olarak değerlendirerek akademik hedeflerine odaklanmaya devam etmektedir. Bu farklılaşma, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve okulla kurdukları ilişkinin niteliğiyle açıklanabilir. Boyun eğici strateji geliştiren öğrenciler kısa vadede sosyal çatışmayı azaltabilse de uzun vadede öz-saygı kaybı, değersizlik hissi ve okuldan duygusal kopuş yaşayabilmektedir (Han ve Demirtaş, 2021; Haugan vd., 2019). Buna karşılık akademik hedeflerini koruyabilen öğrenciler, zorbalığı okulla bağdaştırmayarak okul ile olan bağlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla akran zorbalığı, tüm öğrenciler üzerinde aynı sonucu doğurmamakta; öğrencinin psikolojik kaynakları, sosyal desteği ve akademik hedefleriyle etkileşim içinde şekillenen çok boyutlu bir risk alanı olmaktadır.

Öğrencilerin okula katılım motivasyonunu etkileyen bir diğer önemli unsur ise okul çevresine ilişkin güvenlik algısıdır. Mevcut araştırmada öğrenciler, okul içerisinde ve çevresinde çeteleşme yapılarının bulunduğunu, bu durumun kendilerini güvensiz hissettirdiğini ve okula yönelik aidiyet duygularını zayıflattığını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin “rahat rahat gezemiyoruz okulda” ifadesi, öğrencinin yalnızca sınıf içinde değil, okulun genel sosyal atmosferinde de tehdit algısı yaşadığını göstermektedir. Bu bulgu ekolojik sistemler kuramı kapsamında değerlendirildiğinde, öğrencinin içerisinde bulunduğu mikro sistemlerin birbirini etkileyerek öğrencinin eğitim yaşantısını şekillendirmektedir. Özellikle dezavantajlı sosyal çevrelerde bulunan okullarda şiddet, gruplaşma ve tehdit algısının artması öğrencilerin okulu güvenli bir alan olarak görmesini zorlaştırmaktadır (Criss vd., 2017; Maurizi vd., 2013). Bu durum sadece okul içi disiplin sorunu olarak değil; sosyal eşitsizlik, mahalle yapısı ve sosyoekonomik koşullarla ilişkili yapısal bir sorun olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin akranlarıyla ve okulun sosyal çevresiyle kurdukları ilişkiler, öğrencilerin okula katılım motivasyonu üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Destekleyici ve akademik açıdan motive edici akran ilişkileri öğrencilerin okula katılımını güçlendirirken; akran zorbalığı, gruplaşmalar, dışlanma ve okul çevresine ilişkin güvenlik kaygıları ise öğrencilerin okuldan duygusal olarak uzaklaşmasına ve okul terk riskinin artmasına neden olmaktadır. Okul içi sosyal ilişkilerin yanında, öğrencinin dışsal destek mekanizmalarını ve yaşam standartlarını belirleyen ailevi ve sosyoekonomik faktörler, okula katılım motivasyonunun bir diğerkritik katmanını oluşturmaktadır.

Aile ve Sosyoekonomik Koşullara İlişkin Tartışma

Okula katılım motivasyonu çoğuzaman bireysel özellikler ya da okul içi faktörler üzerinden açıklansa da öğrencilerin eğitim deneyimleri aile bağlamından bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu doğrultuda aile ve sosyoekonomik koşullar teması; öğrencilerin aile yapısı, ebeveyn beklentileri, sosyoekonomik koşullar ve okul dışı sorumlulukların okula katılım motivasyonunu nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu tema; ailenin akademik beklentisi, okul dışı sorumluluklar ve yaşam olayları ve ailenin ekonomik ve eğitim seviyesi olmak üzere üç alt temadan ve toplam 91 koddan oluşmaktadır. Bulgular, ğrencilerin okula katılım motivasyonunu sağlayan en belirgin alt temanın ailenin akademik beklentisi ve desteğı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda; aile desteğı, öğrencilerin okulu terk etmelerine sebep olan davranış sorunlarının üstesinden gelmelerini sağlamaktadır (Gill vd., 2021). Ebeveynlerin akademik beklentisi ve desteğı, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin okulu terk etmesine karşı koruyucu bir unsurdur (McNeal, 1999).

Mevcut araştırma bulgularında birçok ğrenci, ailesinin sağladığı destek, yönlendirme ve akademik beklenti sayesinde okula devam ettiğini ifade etmiştir. Ailelerin çocuklarının eğitim sürecini takip etmesi, akademik sorunlarıyla ilgilenmesi ve gelecek planlarına ilişkin rehberlik sunması öğrencilerin okulla bağlarını güçlendirmektedir (Borgna ve Struffolino, 2017). Nitekim alanyazındaki çalışmalar da ebeveyn desteğinin öğrencilerin okula davranışsal ve akademik katılımını artırdığını ortaya koymaktadır (Estell ve Perdue,

2013; Gill vd., 2021). Oysa bazı çalışmalarda ebeveynlerin yüksek akademik beklentileri; öğrencilerin üzerinde baskı, kaygı ve tükenmişlik duyguları oluşturduğunu göstermektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Emiroğlu ve Kurt, 2023; Xu, 2025). Ancak mevcut araştırmada bu beklenti, öğrenciler tarafından çoğunlukla baskı değil, destek ve yönlendirme biçiminde anlaşılmaktadır. Bu durum, aile beklentisinin sadece yüksek ya da düşük olmasıyla değil; beklentinin öğrenciye nasıl iletildiği ve hangi ilişki biçimi içerisinde sunulduğuyla ilişkilidir. Destekleyici, rehberlik edici ve duygusal güven sağlayan aile beklentileri öğrencinin akademik öz yeterliliğini güçlendirirken; kontrol edici, cezalandırıcı veya koşullu kabul içeren beklentiler öğrencide baskı hissi oluşturabilmektedir.

Mevcut araştırmada, öğrenciler için okula devam etme sadece bireysel bir akademik hedef değil aynı zamanda aileye karşı hissedilen sorumluluk ve aidiyet duygusunun bir yansımasıdır. Aile desteği, öğrencilerin sadece akademik performansını değil, okula devamlılığını da şekillendiren önemli koruyucu bir mekanizmadır (Marlow ve Rehman, 2021; Woreta, 2024). Ekolojik sistemler kuramı açısından aile, öğrencinin içinde bulunduğu en yakın mikro sistemlerden biri olarak okul devamlılığını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla aile içindeki destekleyici ilişkiler öğrencinin okul yaşantısına koruyucu biçimde yansırken; ilgisizlik, düşük beklenti ya da çatışmalı aile ilişkileri okuldan uzaklaşmayı hızlandırabilmektedir.

Mevcut araştırma bulgularında ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve yakın çevrenin akademik özellikleri, öğrencilerin okula katılım motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin çevresinde akademik başarı elde etmiş bireylerin bulunması, eğitimin ulaşılabilir ve anlamlı bir süreç olarak algılanmasını kolaylaştırmakta; bu durum öğrencilerin akademik öz yeterlilik algılarını ve gelecek beklentilerini güçlendirmektedir (Bayrakçıken vd., 2021). Ebeveynlerin mesleki normları da öğrencilerin eğitim sürecini şekillendirmektedir. Özellikle memur çocuğu olma, bazı ailelerde statüyü devam etme zorunluluğu olarak görülmektedir. Bu durum eğitimin aile içerisinde yalnızca bireysel başarı değil aynı zamanda sosyal konumun korunmasıyla ilişkili olarak anlaşıldığını

göstermektedir (Bayrakçeken vd., 2021; Davis Kean vd., 2021; Szabo vd., 2024; Wang vd., 2020). Mevcut araştırmada, öğrencilerin yükseköğretim düzeyindeki akrabaları sadece duygusal destek değil aynı zamanda akademik destek verdiği görülmüştür. Bu destek öğrencilerin hem akademik eksikliklerinin giderilmesinde hem de karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır.

Alanyazında okul terkinin sebepleri arasında gösterilen ev içi sorumluluklar (Dahal vd., 2023; Peguero vd., 2019) ve okul dışı bir işte çalışma (Desai vd., 2024; Mont, 2020) bulguları, mevcut araştırmada da öğrencilerin eğitim süreçlerini zorlaştıran unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Ancak dikkat çekici olan nokta, okul terk riski yüksek olan öğrencilerin ekonomik ve ailevi sorumluluklarına rağmen eğitim yaşamını sürdürmeye devam etmeleridir. Mevcut araştırmada bazı öğrenciler aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla okul dışında çalıştıklarını ve bu durumun ders çalışma süreçlerini ve okula katılım motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna rağmen öğrencilerin tamamen okuldan kopmamış olmaları, okul dışı bir işte çalışmanın tek başına okul terkinin açıklayan belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir. Okul dışı sorumlulukların okul terkine dönüşüp dönüşmemesi; öğrencinin sahip olduğu aile desteği, akademik hedefleri ve okula aidiyet düzeyi gibi koruyucu faktörlere bağlıdır. Nitekim aynı ekonomik güçlük bazı öğrenciler için okulu terk etme nedeni olurken, bazı öğrenciler için eğitimi ekonomik güvenceye ulaşmanın tek yolu olarak görmelerine ve okula daha güçlü tutunmalarına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, aile yapısı ve sosyoekonomik koşullar öğrencilerin okula katılım motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle aile desteği, ailenin akademik beklentisi ve eğitim düzeyi öğrencilerin okula katılım motivasyonunu güçlendiren koruyucu unsurlar olarak öne çıkarken; ekonomik yetersizlikler, çalışma zorunluluğu ve okul dışı sorumluluklar ise öğrencilerin eğitim sürecini zorlaştırarak okul terk riskini artırabilmektedir.

Temalar Arası Bütüncül Değerlendirme

Nitel bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, alanyazında vurgulanan okul terkine yönelik çok boyutlu ve etkileşimsel yapı olduğu görüşü doğrulanmakta ancak bazı özgün katkılar da sunmaktadır. Bulgular, okul terkinin sadece akademik başarısızlıkla açıklanamayacağını; aksine bireysel, ailesel ve okula ilişkin faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koyarak Rumberger'in iki boyutlu sınıflamasıyla ve ekolojik sistemler kuramıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda, yüksek risk profilindeki öğrencilerde gelecek beklentisi ve kariyer hedeflerinin güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koyarak alanyazında risk faktörlerine odaklanan çalışmalardan ayrılmaktadır. Okul yönetiminin destekleyici ve öğrenci merkezli yaklaşımları öğrencilerin okula katılım motivasyonu artırdığına yönelik bulgular, Finn'in katılım kimlik modeliyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Akran ilişkilerine ilişkin bulgular, destekleyici sosyal ilişkilerin koruyucu rolünü doğrulamakla birlikte, riskli akran gruplar aracılığıyla kurulan aidiyet duygusunun öğrencilere eğitim ortamından dışarıya çekerek öğrencilerin okula katılım motivasyonunu düşürmektedir. Bununla birlikte akran zorbalığı ve dışlanma gibi olumsuz sosyal deneyimler, öğrencilerin okul ortamını güvensiz bir alan olarak algılamasına ve öğrencilerin okuldan itilmesine neden olmaktadır. Aile ve sosyoekonomik faktörler ile ilgili bulgularda öğrenciler ailenin akademik beklentisini genellikle motivasyon kaynağı olarak görürken alanyazında bu durumu stres ve baskı kaynağı olarak değerlendiren bulgular da mevcuttur. Bununla birlikte düşük sosyoekonomik koşullar, bazı öğrenciler için okul dışında çalışma zorunluluğu, akademik süreçlere yeterli zaman ayıramama ve eğitim kaynaklarına erişimde güçlükler yaşama gibi riskler oluşturmalarına rağmen, ekonomik dezavantajın her öğrencide doğrudan okul terkine yol açmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, mevcut araştırma okul terkinin doğrusal bir süreçten ziyade; öğrencilerin gelecek hedefleri, sosyal ilişkileri, psikolojik durumları ve okul deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarıyla şekillenen dinamik ve çok katmanlı bir süreç olarak ortaya koymaktadır. Bununla birlikte müdahalelerin yalnızca riskleri azaltmaya değil, aynı

zamanda öğrencilerin motivasyonunu güçlendiren koruyucu faktörleri desteklemeye odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Bütünleşik (Karma Desen) Bulgulara İlişkin Tartışma

Okul terki gibi çok boyutlu bir olgunun analizi, tek yönlü yaklaşımların sınırlılıkları nedeniyle, karma bir deseni zorunlu kılmaktadır. Nitekim karma yöntem çalışmaları, bu tür olguların anlaşılmasında daha güçlü açıklamalar sunmaktadır (Avsar vd., 2024). Creswell ve Clark (2018) da karma desenin, nicel verilerin genellenebilirliğini nitel verilerin bağlamsal açıklayıcılığıyla birleştirerek daha kapsamlı sonuçlar ürettiğini savunmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları da bu yaklaşımı desteklemekte; nicel risk profilinin nitel verilerle anlam kazandığını göstermektedir. Karma bulgular bütünüyle değerlendirildiğinde, okul terk riskinin temel belirleyicisinin öğrenciyi okul dışına çeken faktörlerden çok, okul içindeki itici deneyimlerin birikimi olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle HCPC analizinde yüksek risk grubunun “yüksek itme-düşük çekme” profili göstermesi, okul terk sürecinde belirleyici dinamiğin büyük ölçüde okul içi yaşantılar olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek risk grubunda yer alan öğrencilerin deneyimleri incelendiğinde; olumsuz öğretmen tutumları, akran zorbalığı, dışlanma deneyimleri, katı disiplin uygulamaları ve öğrencinin kendisini okul içinde güvende hissetmemesi, öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusunu zayıflatmakta ve okula devam motivasyonlarını düşürmektedir. Michael vd. (2020) de öğrencilerin okuldan ayrılma nedenlerinin çekme faktöründen ziyade itme faktöründen kaynaklandığını vurgulamaktadır. Krauss vd. (2022) ise güvenli, kapsayıcı ve destekleyici bir okul ikliminin, özellikle risk altındaki öğrenciler için okula katılım motivasyonunu sürdürmede belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı araştırmalar okul terk sürecinde çekme faktörlerinin daha belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, Doll vd. (2013), aile sorumlulukları, ekonomik zorunluluklar ya da çalışma yaşamına yönelme gibi okul dışı sorumlulukların okul terk sürecinde ön plana çıktığını saptamıştır. Ancak mevcut araştırmada öğrencilerin hâlen örgün eğitime devam etmesi, okul dışındaki yaşam sorumluluklarından çok, doğrudan okul ortamında yaşadıkları olumsuz deneyimlerden

etkilenmekte bu da itme faktörü etkisinin yüksek olmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin büyük bölümünün aile desteğini tamamen kaybetmemiş olması ve ekonomik sorumluluk taşımaması, çekme faktörü etkisinin düşük düzeyde kalmasını açıklamaktadır.

Mevcut araştırma bulguları okul terkinin açıklayan kuramsal yaklaşımlarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Rumberger (2011) tarafından geliştirilen modelde okul terkinin aile, okul ve sosyal çevre etkileşimiyle açıklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Mevcut çalışmada da öğrencilerin yalnızca düşük akademik başarı ya da bireysel motivasyon eksikliği nedeniyle değil; aynı zamanda okul içerisindeki olumsuz sosyal deneyimlerin etkisiyle risk altına girdikleri görülmüştür. Tinto'nun ayrılma teorisinde vurgulanan sosyal bütünleşme eksikliği, bu araştırmadaki akran ilişkileri ve okul aidiyeti temalarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin okul içinde sosyal kabul görmemesi ve destekleyici ilişkiler kuramaması, zamanla okuldan uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Bunun yanında öz belirleme kuramı çerçevesinde; öğrencilerin aidiyet, yeterlik ve özerklik gereksinimlerinin karşılanmaması da okula katılım motivasyonunu azaltmaktadır. Özellikle öğretmenlerle kurulan olumsuz ilişkiler ve baskıcı disiplin uygulamaları, öğrencilerin okul ortamında kendilerini değerli ve yeterli hissetmelerini engelleyerek okula yönelik içsel motivasyonu zayıflatmaktadır. Son olarak ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul terki, bireyin içinde bulunduğu mikro, mezo, ekzo ve makro sistemlerin karşılıklı etkileşimiyle şekillenen çok katmanlı bir süreçtir. Mevcut araştırmanın bulguları, öğrencilerin okul terk riskinin yalnızca bireysel özelliklerden değil, öğrencinin yakın çevresiyle kurduğu ilişkilerden ve bu ilişkilerin içinde gerçekleştiği sosyal yapılardan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, iki veri setinin büyük ölçüde birbirini desteklediği görülmektedir. Nicel analizde yüksek itme puanlarıyla öne çıkan risk grubunun, nitel görüşmelerde de olumsuz öğretmen ilişkileri, akran zorbalığı, güvensiz okul iklimi ve dışlanma deneyimleriyle karşılık bulması, bulguların tutarlılığını güçlendirmiştir. Bununla birlikte bulgular arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin, nicel bulgularda aile desteği tamamen zayıf görünmezken, nitel görüşmelerde bazı öğrencilerin

ailelerinden duygusal destek görmediklerini ifade etmeleri, aile desteğinin yalnızca varlığıyla değil niteliğiyle de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Benzer biçimde nicel bulgulara çekme faktörünün etkisinin zayıf olmasına rağmen, nitel görüşmelerde bazı öğrencilerin ekonomik yetersizlik ve aile içi sorumlulukları dolaylı biçimde stres kaynağı olarak tanımlamaları, okul terk riskinin yalnızca doğrudan ölçülebilen değişkenlerle sınırlı olmadığını düşündürmektedir. Bunun yanında, nicel analizde yüksek itme bileşeni içerisinde yer alan bazı öğrencilerin nitel görüşmelerde öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurduklarını, arkadaş desteği gördüklerini ya da okul disiplin uygulamalarını adil bulduklarını ifade etmeleri, okul terk riskinin tek boyutlu ve homojen bir yapı olmadığını göstermektedir. Bu durum, risk grubunda yer alan öğrencilerin okul deneyimlerinin tamamen olumsuz olmadığına; bazı koruyucu ilişkilerin varlığını sürdürdüğüne işaret etmektedir. Dolayısıyla yüksek itme puanı, öğrencinin okulun bütün boyutlarını olumsuz değerlendirdiği anlamına gelmemekte; belirli olumsuz yaşantıların diğer olumlu deneyimlerden daha baskın hâle gelerek öğrencinin okula yönelik aidiyetini zayıflattığını düşündürmektedir. Bu durum, nicel verilerin genel eğilimlerini ortaya koyarken, nitel veriler bu eğilimlerin arkasındaki psikososyal süreci açıklayıcı ve derinleştirici bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bulgular, okul terk riskinin yalnızca bireysel özelliklerle ya da çevresel faktörlerle açıklanamayacağını; aksine kurumsal yapı, sosyal ilişkiler ve öğrencinin psikolojik sürecinin eş zamanlı etkileşimiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bütünleşik yorum, okul içi deneyimlerin belirleyici rolünü netleştirmekte ve müdahale noktalarını daha görünür kılmaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını artırmaya yönelik politikaların yalnızca akademik başarıyı yükseltmeye odaklanmaması; aynı zamanda okul iklimini iyileştiren, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendiren ve öğrencilerin sosyal aidiyet duygusunu destekleyen çok boyutlu stratejiler içermesi gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiş ardından okul yöneticilerine, okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve son olarak araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

- Türkiye'de okul terk oranı AB ortalamasının üzerinde seyretmektedir; bu durum konunun yalnızca bireysel bir sorun olmadığını, bir eğitim politikası meselesi olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın Türk ortaöğretim bağlamına uyarlanmış, itme ve çekme faktörlerini bütünleşik biçimde ölçen psikometrik açıdan sınanmış bir ölçme aracı bulunmamaktadır.

- Alanyazındaki çalışmaların büyük bölümü okul terkini açıklayan risk etkenlerine odaklanmakta; risk altındaki öğrencilerin okula devam etmesini mümkün kılan faktörler ise görece ihmal edilmektedir. Mevcut araştırma risk profillerini nicel olarak sınıflandırarak ve yüksek risk grubunda bulunan öğrenci grubuyla derinlemesine görüşerek bu açığı iki ayrı düzlemde ele almaktadır.

- Geliştirilen OTRKL, yeterli kararlılık katsayılarına sahiptir. Bu yönüyle kontrol listesi hem araştırma hem de psikolojik danışmanlık uygulamalarında kullanılabilir. Risk profilleri kontrol listesi aracılığıyla erken dönemde belirlenebilir.

- Nicel bulgular, okul içi faktörlerin (*öğretmen ilişkileri, okul iklimi, aidiyet eksikliği*) risk kümelenmesinde okul dışı faktörlere kıyasla çok daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek risk profili belirgin biçimde itme faktörüne ilişkin deneyimler rapor etmektedir. Bu profil, müdahale programlarının öncelikli hedef kitlesini istatistiksel olarak tanımlamaktadır.

- Nitel bulgular, okula katılım motivasyonunun beş tema üzerinden şekillendiğini ortaya koymuştur: akademik yaşantı ve psikolojik faktörler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğretmen ilişkileri, akran ve sosyal ilişkiler ile aile ve sosyoekonomik koşullar.

- Alanyazından farklı olarak bazı bulgular beklenmedik yönler ortaya koymuştur. Ailelerin akademik beklentileri öğrencilerde aileye karşı sorumluluk duygusu oluşturarak okula devamı desteklemektedir. Kardeş bakımı ya da okul dışı çalışma, öğrencilerin önemli bir bölümü tarafından okula devamın önünde engel olarak algılanmamaktadır. Akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler ise okuldan kaçınmak yerine farklı baş etme mekanizmaları geliştirerek okula devamlarını sürdürmektedir. Bu bulgular, çekme faktörlerinin etkisinin bağlama ve bireysel anlamlandırma süreçlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

- OTRKL, itme-çekme kuramsal çerçevesini Türk ortaöğretim bağlamına uyarlayan, geçerlik ve güvenirlik katsayıları yüksek bir araç olma özelliğini taşımaktadır. Yüksek riskli bu kırılgan grupta okula katılım motivasyonunu inceleyen bir çalışmanın bulunmaması ise araştırmanın en belirgin özgün yanını oluşturmaktadır. HCPC tabanlı risk sınıflandırmasını fenomenolojik görüşme yöntemiyle birleştiren açıklayıcı sıralı karma desen hem nicel profilleri hem de bunların ardındaki yaşantıları aynı anda görünür kılmaktadır.

Öneriler

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri, okul içerisinde öğrencileri de ilgilendiren kararlarda öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alabilir.
- Okul disiplin kurallarının uygulanmasında orantıllık ilkesi ve tüm öğrenciler için eşitliği de göz önüne alan standartlar belirlenebilir.
- Öğretmen öğrenci ilişkilerini geliştirecek okul içerisinde sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

- Öğrencilerin hem okul içerisinde hem de çevre okullardaki öğrencilerle sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi maksadıysa okullar arası turnuvalar ya da kültürel geziler planlanabilir.
- Öğrencilerin kariyer hedeflerinin şekillendirilmesine katkı sağlamak maksadıyla üniversite ve meslek tanıtım faaliyetleri planlanabilir.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin risk profillerine yönelik bireyselleştirilmiş önleyici programlar düzenlenebilir.
- Öğrencilerin okula katılım motivasyonunda ailenin akademik beklentisinin ve desteğinin önemini göz önüne alarak ebeveynlere bilgilendirici eğitimler planlanabilir.
- Akran zorbalığına maruz kalan ya da aidiyet duygusu düşük olan öğrenciler belirlenerek bireysel ya da grupla psikolojik danışma süreci başlatılabilir.
- Öğrencilerin okula katılım motivasyonunu artırmak için zaman yönetimi, verimli ders çalışma yöntemleri, hedef belirlemeye yönelik eğitimler ve grup rehberlik etkinlikleri düzenlenebilir.
- Okul içerisindeki olumlu okul iklimine katkı sağlamak maksadıyla okul yöneticilerine ve öğretmenlere okul terk riski yüksek olan öğrencilere yönelik iletişim ve tutumlar konusunda eğitim ve konferans planlanabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğrencilere; empatik, yargılamadan dinleyen ve ihtiyaç duyduklarında duygusal ve akademik destek sağlanabilir.
- Öğrencilerin okula katılım motivasyonlarını artırmak maksadıyla etkileşimli ve iş birliğine dayalı öğrenci merkezli uygulamalı etkinlikler, öğrenmeyi teşvik edecek tartışma ortamları ve ders anlatma yöntemlerini kullanabilir.

- Öğrencilere karşı dışlayıcı ve otoriter kurallar uygulamak yerine yapıcı ve kabul edici bir yaklaşım gösterilebilir.
- Öğretmen öğrenci ilişkilerinde; ırk, cinsiyet ve benzeri bireysel farklılıklar gözetilmeksizin tüm öğrencilere ön yargılarından uzak, eşit ve adil bir yaklaşım tercih edilebilir.
- Öğrencilerde duygusal hasara yol açacak iletişim yerine duygusal güvenliğini destekleyen yapıcı bir iletişim dili kullanılabilir.
- Öğretmenler kendi alan bilgilerini güncelleyecek eğitimlere katılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- OTRKL'nin farklı sosyoekonomik düzey, bölge ve okul türlerini kapsayan geniş örneklemelerde doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması kontrol listesinin genellenebilirliğini güçlendirebilir.
- Orta risk profilinin hangi koşullar altında yüksek riske dönüştüğünü izleyen boylamsal çalışmalar, müdahale eşiklerinin belirlenmesi açısından kritik veri sunabilir.
- OTRKL'nin okul rehberlik servislerine entegre edildiği uygulama çalışmaları, kontrol listesinin erken uyarı aracı olarak işlev görüp görmediğini sınamak için öncelikli adım niteliğinde olabilir.
- Bireysel görüşme yapılan öğrenciler, kontrol listesinden yüksek puan alanlarla sınırlıdır; orta ve düşük riskli öğrenciler nitel çalışma kapsamı dışında kalmıştır. Gelecek araştırmalar her profilden öğrenci ile görüşerek okula devam etme motivasyon kaynaklarını karşılaştırabilir.
- Mevcut araştırma Doğu Anadolu bölgesinde yapılmıştır. Gelecek araştırmalar farklı bölgelerde aynı araştırmayı yaparak yüksek risk grubundaki öğrencilerin okula katılım motivasyonlarının kültürel olarak nasıl değişiklik gösterdiğini ele alabilir.

- Okula devam etme motivasyonu dinamik bir yapıdır; kesitsel yöntemle veri toplanması, motivasyonun dönem boyunca nasıl dalgalandığını yakalayamayabilir. Bu sebeple gelecek araştırmalar boylamsal bir çalışma planlayabilir.
- Bu çalışmada geliştirilen Okul Terk Riski Kontrol Listesinin psikometrik niteliklerini daha kapsamlı değerlendirmek amacıyla, gelecek çalışmalarda aynı yapıyı ölçen farklı ölçekler kullanılarak eş zamanlı (uyum) geçerlik analizleri gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Adi, G. Y. & Arhin, V. (2025). Academic satisfaction, academic motivation, and performance of senior high school students. *Africa Education Review*, 21(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/18146627.2025.2479508>
- Akar, R. (2024). *Akademik başarıda öğrenci özellikleri ve akademik motivasyon: Okula katılım ve öğretmen adaletinin yeri*. [Yüksek lisans tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Alhassan, A. H. I. & Hassan, Z. B. (2024). Understanding the factors behind dropout decisions: A study of primary school students in Red Sea State, Sudan. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(3s), 5023-5034. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.803373S>
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G. & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229-257. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>
- Almagul, M., Aiman, B., Galiyapanu, R., Kulzhanat, B., Nagimash, T. & Ainur, A. (2023). Analysis of the relationships between school children's technology addiction and school achievement. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1219-1237. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3622>
- Andersen, S., Rod, M. H., Holmberg, T., Ingholt, L., Ersbøll, A. K. & Tolstrup, J. S. (2018). Effectiveness of the settings-based intervention shaping the social on preventing dropout from vocational education: a danish non-randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 6(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0258-8>

- Anttila, S., Lindfors, H., Hirvonen, R., Määttä, S. & Kiuru, N. (2023). Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents. *Journal of Adolescence*, 95(2), 248–263. <https://doi.org/10.1002/jad.12110>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Aras, B., & Özer, A. (2023). Liselerde okuldan erken ayrılma: Farklı paydaşlara yönelik bütüncül bir önleme ve müdahale etme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 26-50. <https://doi.org/10.58433/opdd.1264600>
- Arslan, A. & Peker, A. (2023). Reasons for high school dropout: A descriptive phenomenological study based on students' common experiences. *Journal of Family Counseling and Education*, 8(1), 57-73. <https://doi.org/10.32568/jfce.1271237>
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Arslan, Ş., Bostan, M. H., Sakallıoğlu, N., Önder, B., Kargacı, D. & Gür, Y. E. (2024). Okul terkinin nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 9(108), 5721-5730. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68300>
- Assadi, S. & Gulistani, J. A. (2026). Family determinants of school dropout among street-working children in Afghanistan. *Strategic Business Research* 2(1), <https://doi.org/10.1016/j.sbr.2026.100149>

- Bakırtaş, D. & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671-691. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Barr, A. B., Boylan, R. & Zhang, Z. (2026). Pathway out of school, social bonds, and criminal involvement across emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 14(1), 180-194. <https://doi.org/10.1177/21676968251396988>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout. A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130. <https://izlik.org/JA89FC88XY>
- Bayrakçeken, E., Çinici, M. & Alkan, Ö. (2025). School dropout among children aged 5–17 in Turkey and related factors: A logistic regression analysis. *BMC Pediatrics*, 25(1), 661. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-06034-4>
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698. <https://izlik.org/JA44LN59HJ>
- Berghe, L., De Clercq, L., De Pauw, S. & Vandeveld, S. (2023). The roles second chance education can play as a learning environment: A qualitative study of drop-in

- students. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2-3), 113-126.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2320728>
- Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9(2), 291-319. <https://doi.org/10.1017/S095457949700206X>
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115.
<https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Bitsakos, N. (2025). Early school leaving: Definition, causes, and consequences. *Encyclopedia*, 5(4), 205. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5040205>
- Bollen, K., & Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. *Psychological bulletin*, 110(2), 305. DOI10.1037/0033-2909.110.2.305
- Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Lara, M. M. & Denessen, E. (2022). Patterns of motivating teaching behaviour and student engagement: a microanalytic approach: M. Cents-Boonstra et al. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 227-255. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00543-3>
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information, International Social Science Council*, 24(2), 195–220.
<https://doi.org/10.1177/053901885024002001>

- Boyacı, A. & Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 67-89.
<https://izlik.org/JA69WR23YA>
- Boylan, R. L. & Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49(1), 46–71. <https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>
- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr, J. J. & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. *Civic Enterprises*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513444.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bryan, J., Day-Vines, N. L., Griffin, D. & Moore-Thomas, C. (2012). The disproportionality dilemma: Patterns of teacher referrals to school counselors for disruptive behavior. *Journal of counseling & development*, 90(2), 177-190.
<https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00023.x>
- Cambay, D. J. D. & Paglinawan, D. J. L. (2024). Classroom management strategies and school environment on student engagement. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(12), 1-13.
<https://dx.doi.org/10.47772/IJRIS.2024.8120001>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417–427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Carbonaro, W. & Workman, J. (2013). Dropping out of high school: Effects of close and distant friendships. *Social Science Research*, 42(5), 1254-1268.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.05.003>

- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.L., Hanson, M. A. & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 407–420. <https://doi.org/10.1037/a0027180>
- Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Contreras, D., González, L., Láscar, S. & López, V. (2022). Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>
- Coyle-Eastwick, S., Rueger, S. Y., Chen, Z. J., Case, S. P., Chen, P. & Eveleigh, E. (2023). Support from mothers and fathers on academic functioning: More similarities than differences across socioeconomic groups. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 1946-1961. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02590-4>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage publications.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. (3rd ed.). Sage publications.
- Criss, M. M., Smith, A. M., Morris, A. S., Liu, C. & Hubbard, R. L. (2017). Parents and peers as protective factors among adolescents exposed to neighborhood risk. *Journal of*

138. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.10.004>

Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>

Crosnoe, R., Johnson, M. K. & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259–1274. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>

Cusano, P. (2023). Inclusion and diversity: Theories, methods and practices to prevent early school leaving. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 7(4). <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i4.1005>

Çam, İ. (2023). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin, okul terklerinin nedenleri ile bu durumun bireysel ve ekonomik sonuçlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Ege Üniversitesi.

Çetin, H. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin okul iklimi ve yapısal özellikler kuramı açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Dahal, T., Topping, K. & Levy, S. (2019). Educational factors influencing female students' dropout from high schools in Nepal. *International Journal of Educational Research*, 98, 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.010>

Dahal, T., Topping, K. & Levy, S. (2023). Patriarchy, gender norms and female student dropout from high schools in Nepal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(6), 1005-1023. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1987191>

- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A. & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 186-192. <https://doi.org/10.1177/0963721421993116>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. Routledge.
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts - disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Derakhshan, A., Fathi, J., Pawlak, M. & Kruk, M. (2024). Classroom social climate, growth language mindset, and student engagement: The mediating role of boredom in learning English as a foreign language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3415-3433. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2099407>
- Desai, R., Magan, A., Ruiter, R. A., Reddy, P. S. & Mercken, L. A. (2024). Understanding why youth drop out of school in South Africa. *Sage Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231219080>

- Diamantopoulos, A., & Winklhofer, H. M. (2001). Index construction with formative indicators: An alternative to scale development. *Journal of marketing research*, 38(2), 269-277. <https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.269.18845>
- Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi] Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Doll, J. J., Eslami, Z. & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Dupere, V., Goulet, M., Archambault, I., Dion, E., Leventhal, T. & Crosnoe, R. (2019). Circumstances preceding dropout among rural high school students: A comparison with urban peers. *Journal of Research in Rural Education*, 35(3). <https://doi.org/10.26209/jrre3503>
- Duran, N. S. & Lleras, C. L. (2025). Neighborhood disadvantage, peer acceptance, and sense of belonging among middle school students. *Child Indicators Research*, 18(4), 1905–1926. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10264-4>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Egan, S., O'Donovan, M. & Lafferty, N. (2025). Creating an inclusive school community: Exploring school leaders' perceptions of student voice and student participation in decision-making in Irish post-primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101847. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101847>
- Elliot, A. J. & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 43–60). The Guilford Press.

- Emiroğlu, S. & Kurt, D. G. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78. <https://doi.org/10.58433/opdd.1267965>
- Enderle, C. (2025). "So that you can feel well": Perspectives of students with social, emotional and behavioral difficulties on factors that support school attendance. *School Mental Health*, 17(3), 935-956. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09764-z>
- Eraslan, T. V. & Kara, D. A. (2024). Okul terki eğilimi olan ve olmayan öğrencilerin okul terki hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(16), 41-76. <https://izlik.org/JA77DM63EJ>
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- EUROSTAT. (2025). *Early leavers from education and training*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic

- review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.
<https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225–244. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>
- Gao, S., Yang, M., Wang, X., Min, W. & Rozelle, S. (2019). Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International Journal of Educational Development*, 65, 134-143.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.001>
- Garcia, S., Fernández, C. & Weiss, C. (2013). Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia. *Available at SSRN 2356438*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2356438>
- Gasper, J., DeLuca, S. & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487-519. <https://doi.org/10.3102/0002831211415250>
- Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L. & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082-1095.
<https://doi.org/10.1002/pits.22490>

- Gomez, J., Rucinski, C. & Higgins-D'alessandro, A. (2020). Promising pathways from school restorative practices to educational equity. *Journal of Moral Education*, 50, 452 - 470. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1793742>.
- Guest, G., Namey, E. & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *Plos One*, 15(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Günkör, C. & Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90. <https://izlik.org/JA92PL86ZG>
- Hagström, A. S. & Hammarström, A. (2024). A life marked by early school leaving: gendered working life paths linked to health and well-being over 40 years. *BMC Public Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19447-0>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hakyoldaş, K. (2024). Sosyal sermaye kavramı bağlamında eğitime Bourdieu ekseninde bir bakış. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 69-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>
- Han, F. & Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2297-2322. <https://doi.org/10.17679/inuefd.987106>
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002>
- Haugan, J. A., Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology*

of Education: An International Journal, 22(5), 1259–1279. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0>

Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>

Hernawati, R., Panie, M. Y., Neonufa, S. & Tajuddin, A. I. (2025). The The role of family environment and learning motivation in the dropout phenomenon among students in Eastern Indonesia border regions. *Priviet Social Sciences Journal*, 5(8), 174–185. <https://doi.org/10.55942/pssj.v5i8.554>

Jia, Y., Konold, T. R. & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289–303. <https://doi.org/10.1037/spq0000139>

Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/b98835>

Jordan, W. J. (1994). Exploring the Complexity of Early Dropout Causal Structures.

Jordan, W. J., Lara, J. & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society*, 28(1), 62-94. <https://doi.org/10.1177/0044118X96028001003>

Kaçar, T. (2024). Türkiye’de ve Fransa’da öğrencilerin okul terki ve devamsızlık nedenleri: Sistematik derleme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.17244/eku.1461466>

Kartal, S. & Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278. <https://izlik.org/JA28AJ69DF>

- Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational researcher*, 14(6), 9-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X014006009>
- Khan, M. (2024). Impact of personalized learning paths on student motivation and achievement in online high school programs in Pakistan. *International Journal of Online and Distance Learning*, 5(2), 52-61. <https://doi.org/10.47604/ijodl.2748>
- Kına, D. & Karacan Özdemir, N. (2026). Need for social emotional learning (sel) skills for development of school engagement: A qualitative study on the turkish context. *Journal of Education*, 206(1), 84-97. <https://doi.org/10.1177/00220574251349829>
- Kim, S., Chang, M., Singh, K. & Allen, K. R. (2015). Patterns and factors of high school dropout risks of racial and linguistic groups. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(4), 336–351. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1047019>
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 10- 3. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Koc, M., Zorbaz, O. & Demirtas-Zorbaz, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1149-1171. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09568-w>
- Košir, K. & Jugović, I. P. (2025). Investigating the interplay between teacher-student and peer relationships in predicting academic engagement in early adolescents. *Psychology in the Schools*, 62(8), 2608-2619. <https://doi.org/10.1002/pits.23491>
- Krauss, S., Wong, E. J. Y., Zeldin, S., Kunasegaran, M., Nga Lay Hui, J., Ma'arof, A. M., Yee Mei Tien, W. & Ismail, I. A. (2024). Positive school climate and emotional engagement: A mixed methods study of chinese students as ethnocultural minorities in malaysian secondary schools. *Journal of Adolescent Research*, 39(5), 1154-1192. <https://doi.org/10.1177/07435584221107431>

- Kuttner, P. J. (2023). *The right to belong in school: a critical, transdisciplinary conceptualization of school belonging*. *AERA Open*, 9 (1), 1-12. <http://doi.org/10.1177/23328584231183407>
- Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: AB ülkeleri ile karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi] Ankara Üniversitesi.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: International comparative study in theory and policy*. Springer.
- Lan, W. & Lanthier, R. (2003). Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309–332. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0803_2
- Landis J.R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4). <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-386. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Mahato, A. & Barman, P. (2019). Academic achievement motivation and academic performance of SC, ST community students in the district of Purulia. *American Journal of Educational Research*, 7(11), 872-877. <https://doi.org/10.12691/education-7-11-18>.
- Marlow, S. A. & Rehman, N. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: a meta-analysis. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834842>

- Martin, D. P. & Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359-373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>
- Martinez, A., McMahon, S. D., Coker, C. & Keys, C. B. (2016). Teacher behavioral practices: Relations to student risk behaviors, learning barriers, and school climate. *Psychology in the Schools*, 53(8), 817-830. <https://doi.org/10.1002/pits.21946>
- Maurizi, L. K., Ceballo, R., Epstein-Ngo, Q. & Cortina, K. S. (2013). Does neighborhood belonging matter? Examining school and neighborhood belonging as protective factors for Latino adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 323–334. <https://doi.org/10.1111/ajop.12017>
- McCahey, A., Allen, K.A. & Arslan, G. (2021). Information communication technology use and school belonging in Australian high school students. *Psychol Schs*, 58, 2392-2403. <https://doi.org/10.1002/pits.22600>
- McNeal, J. R. B. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 206-220. <https://www.jstor.org/stable/2673209>
- Mendoza, N. B. & King, R. B. (2020). The social contagion of student engagement in school. *School Psychology International*, 41(5), 454-474. <https://doi.org/10.1177/0143034320946803>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Michael, M. W., Tafesse, D., Wasihun, T. & Gudeta, A. (2020). Push, pull and fallout dropout factors in continuing education program: The case of Dire Dawa University. *Berhan*

- International Research Journal of Science and Humanities*, 4(1), 45–62.
<https://doi.org/10.61593/dbu.birjsh.01.01.59>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*.
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023/2024*. MEB.
<https://sgb.meb.gov.tr/>
- Mont, D., Nguyen, C. V. & Tran, A. (2020). The effect of sibship size on children's outcomes: Evidence from Vietnam. *Child Indicators Research*, 13(1), 147-173.
<https://doi.org/10.1007/s12187-019-09673-z>
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T. & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67–77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007>
- Mussida, C., Sciulli, D. & Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4), 547-567.
<https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.06.005>
- O'Donnell, A. W., Redmond, G., Gardner, A. A., Wang, J. J. & Mooney, A. (2024). Extracurricular activity participation, school belonging, and depressed mood: A test of the compensation hypothesis during adolescence. *Applied Developmental Science*, 28(4), 596-611. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2260745>
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M. H. & Ajduković, M. (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934-954.
<https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>

- Okur, S., Danacı, F. N. & Totan, T. (2022). Okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici rolü. *Humanistic Perspective*, 4(2), 334-352. <https://doi.org/10.47793/hp.1113429>
- Ouatu, I. M. (2025). Systematic analysis of studies on the relationship between school dropout and technology use. *Educația Plus*, 39(2), 503-521. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2356438>
- Öngören, B., Sariefe, H. & Balci, Y. (2017). Investigations of the social aspects of risky behaviors in adolescents. *Journal of Academic Social Science Studies*, 62(2), 333-347. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02822-w>
- Özdemir, N. K., Kemer, F. N. A., Arslan, A. & Tuna, B. (2024). A qualitative study of unveiling school dropout complexity in Turkey. *Child Indicators Research*, 17(3), 1001-1021. <http://doi.org/10.1007/s12187-024-10116-7>
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Prediction of School Dropout among Turkish High School Students: A Model Testing with Moderator and Mediator Variables. *Education and Science*, 36(161), 302-317. <https://doi.org/10.15390/ES.2011.970>
- Öztürk, Y. (2021). *Meslek liselerinde okul terkinin nedenleri, sonuçları ve önlemeye yönelik çözüm önerileri*. [Yüksek Lisans Tezi] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Pedler, M., Hudson, S. & Yeigh, T. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48-62. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Peguero, A. A., Merrin, G. J., Hong, J. S. & Johnson, K. R. (2019). School disorder and dropping out: The intersection of gender, race, and ethnicity. *Youth & Society*, 51(2), 193-218. <https://doi.org/10.1177/0044118X16668059>
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S. & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal

- study. *Social Justice Research*, 29(1), 119–138. <https://doi.org/10.1007/s11211-015-0234-x>
- Ramsdal, G. H. & Wynn, R. (2024). Do Two Weeks in a learning camp after ninth grade make a difference? Experiences of demotivated boys with an increased risk of school dropout. *Behavioral Sciences*, 14(3), 189. <https://doi.org/10.3390/bs14030189>
- Ramsey, G. (2023). *Cultural capital theory of Pierre Bourdieu*. Simply Sociology. <https://simplysociology.com/cultural-capital-theory-of-pierre-bourdieu.html>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-69. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Ricard, N. C. & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. & Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2) 291-307. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4557>
- Ross, S. M., McDonald, A. J., Alberg, M. & McSparrin-Gallagher, B. (2007). Achievement and climate outcomes for the knowledge is power program in an inner-city middle school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(2), 137-165. <https://doi.org/10.1080/01900690701261114>
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199–220. <https://doi.org/10.2307/1162594>

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Sakellariou, C. (2025). Reciprocal longitudinal effects between sense of school belonging and academic achievement: Quasi-experimental estimates using United States primary school data. *Frontiers in Psychology*, 15, 1478320.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1478320>
- Sakız, H. & Denктаş, Z. (2026). From connections to achievements: Investigating the influence of school climate and school membership on adolescent students' academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 41(26).
<https://doi.org/10.1007/s10212-026-01070-9>
- Sanbonmatsu, D. M., & Johnston, W. A. (2019). Redefining Science: The Impact of Complexity on Theory Development in Social and Behavioral Research. *Perspectives on Psychological Science*, 14(4), 672-690.
<https://doi.org/10.1177/1745691619848688>
- Santana-Monagas, E., Núñez-Regueiro, F. & Núñez, J. L. (2025). Does motivation lead to academic success, or conversely? Reciprocal relations between autonomous and controlled motivation, and mathematics achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 95, 513–529. <https://doi.org/10.1111/bjep.12736>
- Saracostti, M., Miranda, E., Guzmán, P., Schnettler, B., Concha-Salgado, A., Toro, X., Lara, L. & Suazo, I. (2025). Exploring school engagement and academic outcomes over time: The role of contextual factors in Chile. *Psychology in the Schools*, 62, 3257-3272. <https://doi.org/10.1002/pits.23538>

- Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G. & O'Brien, S. (2022). Student voice and the school hierarchy: The disconnect between senior leaders and teachers. *Oxford Review of Education*, 48(5), 606-621. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2003189>
- Sorrenti, L., Caparello, C., Meduri, C. F., Fumia, A. & Filippello, P. (2024). School climate and attendance problems: The mediating role of student's academic and interpersonal competence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 87-96. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2659>
- Sugimura, K., Hihara, S., Hatano, K., Nakama, R., Saiga, S. & Tsuzuki, M. (2023). Profiles of emotional separation and parental trust from adolescence to emerging adulthood: Age differences and associations with identity and life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 475-489. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01716-z>
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J. & Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44(176). <https://hdl.handle.net/11570/3300796>
- Sütçü, Z. (2015). *Okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Ankara Üniversitesi.
- Szabó, L., Zsolnai, A. & Fehérvári, A. (2024). The relationship between student engagement and dropout risk in early adolescence. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100-328. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100328>
- Thanh, P. T. & Tram, N. H. M. (2024). Educational inequality during the COVID-19 pandemic in Vietnam: Implications for disadvantaged children. *Children and Youth Services Review*, 156, 107-339. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107339>
- Thouin, É., Dupéré, V., Dion, E., McCabe, J., Denault, AS, Archambault, I., Brièrea, F. N., Leventhal, T. & Crosnoe, R. (2022). School-based extracurricular activity

- involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters. *Applied Developmental Science*, 26(2), 303-316.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1796665>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tong, Y., Wang, S., Cao, L., Zhu, D., Wang, F., Xie, F., Zhang, X., Wang, G. & Su, P. (2023). School dropouts related to mental disorders: A systematic review and meta-analysis. *Asian Journal of Psychiatry*, 85, 103622.
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103622>
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vasalampi, K., Kiuru, N. & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110-119.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.001>
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. & Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519–537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X. & Hong, L. (2011). Problematic internet use in high school students in guangdong province, China. *Plos One*, 6(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019660>
- Wang, W., Dong, Y., Liu, X., Bai, Y. & Zhang, L. (2020). The effect of parents' education on the academic and non-cognitive outcomes of their children: Evidence from

- China. *Children and Youth Services Review*, 117, 105307.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105307>
- White, S. W. & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 227–235. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x>
- Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Woreta, G. T. (2024). Predictors of academic engagement of high school students: Academic socialization and motivational beliefs. *Frontiers in Psychology*, 15, 1347163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347163>
- Xerri, M. J., Radford, K. & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589-605.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- Xu, P. (2026). The relationship between parents' educational expectations and junior high school students' learning. *International Conference on the Integrated Development of Education* 228(6), 01007. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202622801007>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000250>
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi.

Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler*. [Yüksek Lisans Tezi] Hacettepe Üniversitesi.

Zorbaz, O., & Özer, A. (2020). Okul Terk Riskini Etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202).
<https://doi.org/10.15390/EB.2020.8266>

EKLER**EK-A: Kişisel Bilgi Formu**

- Öğrenci Numarası: _____
- Yaş: _____
- Cinsiyet: _____
- Sınıf: _____
- Anne Eğitim Durumu: _____
- Baba Eğitim Durumu: _____
- Ailenin Sosyoekonomik Durumu: Düşük () Orta () Yüksek ()
- Ortalama Not: _____
- Devamsızlık Gün Sayısı: _____
- Okul dışında bir işte çalışıyor musun? Evet () Hayır ()

EK-B: Okul Terk Riski Kontrol Listesi

	Değerli Öğrencimiz, Bu kontrol listesi, okul yaşamınızla ilgili durumunuzu anlamaya yardımcı olacaktır. Her cümlelerin ortasında bu şekil () () () () () () () bulunmaktadır. Bu şeklin başındaki ve sonundaki ifadeyi okuyun hangi ifade size ne kadar yakınsa bu şeklin içine (x) çarpı koyun. Nasıl cevap vereceğinizi gösteren örnekler aşağıda verilmiştir. Örnek: Futbol oynamasını severim () () () () () () () voleybol oynamasını severim. Eğer futbol oynamasını voleyboldan daha çok seviyorsanız bu durumda çarpıyı bu şekilde koymalısınız. “Futbol oynamasını severim (x) () () () () () () voleybol oynamasını severim” Eğer voleybol oynamasını futboldan daha çok seviyorsanız bu durumda çarpıyı bu şekilde koymalısınız. “Futbol oynamasını severim () () () () () () (x) voleybol oynamasını severim” Eğer bir oyunu diğerinden daha fazla sevmiyorsanız bu durumda çarpıyı bu şekilde koymalısınız. “Futbol oynamasını severim () () () (x) () () () voleybol oynamasını severim” Bir satırda X’yi hangi ifadeye ne kadar yakın koyarsanız o ifade sizi o kadar fazla yansıtıyor demektir. Yanıtlarınız yalnızca sizin görüşünüzü yansıtır. Lütfen cevaplarınızı içtenlikle veriniz. Katılımınız için teşekkür ederim. (itme, çekme, olumsuz gelişme)		
1	Okuldaki disiplin kurallarının esnek olduğunu düşünüyorum	() () () () () () ()	Okuldaki disiplin kurallarının katı olduğunu düşünüyorum
2	Liseye başladığımdan bu zamana kadar disiplin cezası almadım	() () () () () () ()	Liseye başladığımdan bu zamana kadar birden fazla disiplin cezası aldım
3	Okul kurallarının herkese adil bir şekilde uygulandığını düşünüyorum.	() () () () () () ()	Okuldaki kurallarının herkese adil bir şekilde uygulandığını düşünmüyorum
4	Bu dönem özürsüz devamsızlık yapmadım	() () () () () () ()	Bu dönem bir günden fazla özürsüz devamsızlık yaptım
5	Okuldaki sosyal etkinlik/kulüp (Yeşilay, Kızılay, sosyal yardımlaşma vb.) faaliyetlerinde katılırım.	() () () () () () ()	Okuldaki sosyal etkinlik/kulüp (yeşilay, kızılal, sosyal yardımlaşma vb.) faaliyetlerine katılmam
6	Sınavlardan yüksek not alırım	() () () () () () ()	Sınavlardan düşük not alırım
7	Öğretmenlerin bana karşı davranışları destekleyicidir	() () () () () () ()	Öğretmenlerin bana karşı davranışları mesafelidir.

8	Düşüncelerimin öğretmenler için önemli olduğunu düşünüyorum	() () () () () () ()	Düşüncelerimin öğretmenler için önemsiz olduğunu düşünüyorum.
9	Herhangi bir sorunum olduğunda öğretmenlerimin ilgileneceğine inanırım.	() () () () () () ()	Herhangi bir sorunum olduğunda öğretmenlerimin ilgileneceğine inanmam
10	Herhangi bir sorunum olduğunda okul idaresinin ilgileneceğine inanırım.	() () () () () () ()	Herhangi bir sorunum olduğunda okul idaresinin ilgileneceğine inanmam.
11	Okulda kolay arkadaş edinirim.	() () () () () () ()	Okulda zor arkadaş edinirim.
12	Okulda zorbalık yaşamadım.	() () () () () () ()	Okulda zorbalık yaşadığım olur.
13	Öğretmenlerimle rahatlıkla iletişim kurarım.	() () () () () () ()	Öğretmenlerim iletişime açık değildir
14	Okul kurallarına uyarım.	() () () () () () ()	Okul kurallarına uymadığım olur.
15	Okuldaki eğitimin kalitesini yüksek bulurum.	() () () () () () ()	Okuldaki eğitimin kalitesini düşük bulurum
16	Sınıflarda öğrenci sayısının az olduğunu düşünüyorum	() () () () () () ()	Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olduğunu düşünüyorum.
17	Öğretmenlerimin okulda başarılı olacağıma dair beklentisi yüksektir.	() () () () () () ()	Öğretmenlerimin okulda başarılı olacağıma dair beklentisi düşüktür.
18	Derslerin kapsamı dar ve çalışma yükü hafiftir	() () () () () () ()	Derslerin kapsamı geniş ve çalışma yükü ağırdır.
19	Ailem okul masraflarımı rahatça karşılamaktadır.	() () () () () () ()	Ailem okul masraflarımı karşılamakta zorlanır.
20	Aileme maddi destek sağlamak için okul sonrası bir işte çalışmıyorum	() () () () () () ()	Aileme maddi destek sağlamam için okul sonrası bir işte çalışırım.
21	Kardeşlerimin bakımını sağlamak benim sorumluluğumda değildir.	() () () () () () ()	Kardeşlerimin bakımını sağlamak benim sorumluluğumdadır
22	Ailemden süregelen hastalığı olan birisinin bakımını sağlamıyorum.	() () () () () () ()	Ailemden süregelen hastalığı olan birisinin bakımını üstlenmekteyim.
23	Okuldan çıktıktan sonra ev işleriyle ilgilenmiyorum.	() () () () () () ()	Okuldan çıktıktan sonra temizlik ve

			yemek gibi ev işleriyle ilgileniyorum.
24	Okula düzenli olarak devam etmemin ailem için öncelikle bir konu olduğunu düşünürüm.	() () () () () () ()	Okula düzenli olarak devam etmemin ailem için öncelikle bir konu olduğunu düşünmüyorum.
25	Evde ders çalışacak yeterli zamana sahibim.	() () () () () () ()	Evde ders çalışacak yeterli zamana sahip değilim
26	Okulda kavgalara karışmam.	() () () () () () ()	Okulda kavgalara karışıyorum.
27	Üniversite okumayı düşünüyorum.	() () () () () () ()	Üniversite okumayı düşünmüyorum
28	Veli toplantılarına aile üyelerimden biri katılım sağlar.	() () () () () () ()	Veli toplantılarına aile üyelerimden hiç kimse katılmaz.
29	Ailem sınav sonuçlarımı takip eder.	() () () () () () ()	Ailem sınav sonuçlarımı takip etmez.
30	Okula devam etmemi zorlaştıran süreğen hastalığım yok.	() () () () () () ()	Okula devam etmemi zorlaştıran süreğen hastalığım var.
31	Yakın akrabalarım arasında ya da ailem arasında okulu bırakan kimse yok.	() () () () () () ()	Yakın akrabalarım arasında ya da ailem arasında okulu bırakan tanıdıklarım var.
32	Arkadaşlarım arasında okulu bırakan kimse yok.	() () () () () () ()	Arkadaşlarım arasında okulu bırakan tanıdıklarım var.
33	Derslerden başarısız olma korkusu yaşamam.	() () () () () () ()	Derslerden başarısız olma korkusu yaşarım.
34	Derslerime düzenli çalışırım	() () () () () () ()	Derslerime düzenli çalışmam.
35	Okulda öğretilen bilgilerin ileride çalışacağım iş için gerekli olduğuna inanırım.	() () () () () () ()	Okulda öğretilen bilgilerin ileride çalışacağım iş için gereksiz olduğuna inanırım.
36	Bu zamana kadar okul değiştirmedim.	() () () () () () ()	Bu zamana kadar birden fazla okul değiştirdim.
37	Okulda kendimi güvende hissedirim	() () () () () () ()	Okulda kendimi güvende hissetmem.
38	Okula devam etmem bir anlam ifade etmiyor.	() () () () () () ()	Okula devam etmem geleceğim için büyük önem taşır.
39	Okula devam etmemi zorlaştıran ailesel sorunlar yaşamam.	() () () () () () ()	Okula devam etmemi zorlaştıran ailesel sorunlar yaşarım.

40	Sınavların adaletli değerlendirildiğini düşünüyorum	() () () () () () ()	Sınavların adaletsiz değerlendirildiğini düşünüyorum.
41	Derslerin içerikleri hafiftir.	() () () () () () ()	Derslerin içerikleri yoğundur.
42	Okul hayatımı olumsuz etkileyecek duygusal sorunlar yaşamadım.	() () () () () () ()	Okul hayatımı olumsuz etkileyebilecek duygusal sorunlar yaşıyorum.
43	Derslere olan ilgim azalmadan devam ediyor	() () () () () () ()	Derslere olan ilgim azaldı.
44	Okul kurallarına uygun olmayan kötü alışkanlıklarım bulunmuyor.	() () () () () () ()	Okul kurallarına uygun olmayan kötü alışkanlıklar geliştirdim.
45	Bugüne kadar devamsızlık yapmama neden olacak önemli bir sağlık sorunu yaşamadım.	() () () () () () ()	Okula başladıktan sonra okula devam etmemi zorlaştıran sağlık sorunlarım ortaya çıktı.

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**(Örnek Maddeler)**

1.Okulda geçirdiğiniz vakitte kendinizi ne kadar rahat ve güvende hissediyorsunuz?

Sondaj: Bu duyguyu hissetmenize sebep olan şeyler nelerdir?

3.Derslere ve okulda yapılan sosyal aktivitelere katılımınız ile akademik olarak başarınız hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondaj: Bu şekilde düşünmenize sebep olan durum nedir?

6.Okula devam etmenizde sizi motive eden faktörler nelerdir?

Sondaj: Bu motive edici faktörlerden hangisi sizin için en etkili oldu ve neden?

8.Akademik zorluklarla karşılaşmanıza rağmen okula devam etme deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?

Sondaj: Bu zorluklarla başa çıkarken yaşadığınız spesifik bir anıyı veya durumu paylaşabilir misiniz?

10.Eğitim hayatınızdaki zorluklara rağmen okula devam etmenize yardımcı olacak destek veya yardım aradınız mı? Cevabınız evet ise, bu desteğin niteliği hakkında ayrıntılı bilgi verebilir misiniz?

Sondaj: Bu destek veya yardımı alırken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdi ve bu destek size nasıl bir fark yarattı?

EK-D: Veli Onam Formu**VELİ ONAM FORMU****(Bireysel Görüşme İçin)**

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılmasını talep ettiğimiz bu çalışma, okulu terk etmeye yol açan ve okula devam edilmesini sağlayan faktörlerle ilgili öğrenci deneyimlerini anlamaya yönelik öğrencilerle görüşmeler yapmak ve bu görüşmelerden öğrencilerin ortak deneyimlerini ya da bu deneyimlerinin özünü keşfetmektir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Arif Özer'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Hatice Acar Bayer tarafından yürütülmektedir. Görüşme sırasında çocuğunuza akademik performans, okula devam durumu, okul içerisindeki davranış problemleri gibi risk faktörleri ile aile ve öğretmen desteği, öğrenci motivasyonu, güvenli okul çevresi, okuldaki ders dışı aktiviteler ve okul aile iş birliği gibi koruyucu faktörlere sorular sorulacaktır. Görüşme ortalama bir ders saati sürecektir. Görüşme, okul rehber öğretmenin odasında olacak ve o sırada sadece çocuğunuz ve görüşmecisi odada olacaktır. Görüşmeler birçok öğrenci ile gerçekleştirilecektir ve öğrencilerin ortak deneyimlerini belirlemek için bu görüşmenin ses kaydı alınacaktır. Ses kayıtları bir bilgisayar programında kodlanacaktır. Bu kodlar bilgisayar yardımıyla ortak deneyimlere dönüştürülecektir. Araştırmacı gizliliğe önem vermektedir, bu görüşmeden kimseye bahsetmeyecektir ve ses kaydını bilgisayara yüklerken öğrencilere bir rumuz verecek, sonrasında görüşmeyi ses kayıt cihazından silecektir. Bilgisayara diğer öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları da benzer bir şekilde yüklenecek ve kişisel olarak ses kayıtlarının kime ait olduğu bilenececek şekilde depolanan veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilen ortak deneyimler (yaşantılar) araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda ve yüksek lisans tezinde kimlik bilgileri veya çocuğunuzun tanıtılabilecek kişisel bilgiler olmaksızın paylaşılacaktır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair izin alınmıştır (İzin No: 00003839449). Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdüründen bu okulda görüşme yapma için izin alınmıştır. Bu görüşmeyi yapma hem sizin hem de çocuğunuzun gönüllü katılmasına bağlıdır. Bu görüşmede yer alan hiçbir soru, kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz rahatsız hissederse, nedenini açıklamaksızın araştırmadan çekilmekte serbesttir. Bu durum çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Görüşmeden erken ayrılmanız durumunda, vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin ve çocuğunuzun onayınızla mümkün olacaktır. Görüşme sırasında rahatsızlık hissedilmesi durumunda, çocuğunuzun ihtiyaçları doğrultusunda bir uzmana yönlendirilebilecektir. Bu formu imzaladıktan sonra da çocuğunuz görüşmeye katılmaktan ayrılma hakkına sahip olacaktır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Prof. Dr. Arif Özer (E-posta:) veya Hatice Acar Bayer (Eposta:) ile iletişim kurabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde, araştırma sonuçları hakkında da bilgi almak için iletişime geçebilirsiniz. Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve size verdiğimiz güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyoruz.

Velisi bulunduğum sınıf öğrencisi'ın söz konusu araştırmaya katılmasını gönüllü olarak kabul ediyorum. Tarih:/...../2025

Velinin:	Araştırmacı:
Adı, soyadı:	Adı, soyadı: Arif ÖZER
Adres:	Adres:
Tel:	Tel:
İmza:	e-posta:
	Araştırmacı:
	Adı, soyadı: Hatice ACAR BAYER
	Adres:
	e-posta:
	İmza:

VELİ ONAM FORMU

(Okul Terk Riski Kontrol Listesine Katılım İçin)

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılmasını talep ettiğimiz bu çalışma, okulu terk etmeye yol açan ve okula devam edilmesini sağlayan faktörleri ölçen bir Okul Terk Riski Kontrol Listesi geliştirmektir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Arif Özer'in danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi Hatice Acar Bayer tarafından yürütülecektir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Okul Terk Riski Kontrol Listesinde akademik performans, okula devam durumu, okul içerisindeki davranış problemleri, ailesel ve çevresel özellikler gibi risk faktörleri ile aile katılımı, öğretmen desteği, öğrenci motivasyonu, güvenli okul çevresi, okuldaki ders dışı aktiviteler, okul aile iş birliği gibi koruyucu faktörlere ilişkin maddeler yer almaktadır. Kontrol Listesinin, liselere devam eden ve çalışmaya gönüllü katılmayı sadece kendisi ve ailesi kabul eden tüm öğrencilere uygulanması planlanmaktadır. Liste okul idaresinin belirleyeceği gün ve saatte, sınıf içerisinde uygulanacaktır. Uygulama ortalama 15 dakika sürmektedir. Okul Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (İzin No: 00003839449). Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. İsterseniz çalışmaya öğrencinizin katılmasını istemeyebilirsiniz. Okul Terk Riski Kontrol Listesinde bulunan maddeler çocuğunuza kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz rahatsız hissederse, nedenini açıklamaksızın araştırmadan çekilebilir ve bu durumda ona hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Aynı zamanda bu formu siz ve çocuğunuz imzaladıktan sonra da çocuğunuz çalışmadan ayrılma hakkına sahip olacaktır. Çocuğunuz kendisine uygulanan bu listedeki ifadeler yüzünden herhangi bir rahatsızlık hissetmesi durumunda, ihtiyaçları doğrultusunda bir uzmana yönlendirilecektir. Çalışma süresince ve sonrasında çocuğunuzun kimlik bilgileri gizli tutulacak, araştırma dışındaki hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Kontrol listesine çocuğunuz ad yazmak zorunda değildir ancak isim yerine daha sonra hatırlayacağı bir rumuz yazması istenecektir. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda ve tez çalışmasında çocuğunuzun kimlik bilgileri veya çocuğunuzun tanıtabilecek kişisel bilgiler olmaksızın paylaşılabilecektir. Toplanan verilerde çocuğunuzun ismi silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Prof. Dr. Arif Özer (E-posta:) veya Hatice Acar Bayer (E-posta:) ile iletişim kurabilirsiniz. Paylaşılan bilgilere ek olarak sormak istediğiniz sorularınız olursa sorabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde araştırma sonuçları hakkında da bilgi almak için iletişime geçebilirsiniz. Yukarıdaki bilgileri okuyup çocuğunuzun araştırmaya katılmasını gönüllü olarak kabul etmenizi ve size verdiğimiz güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyoruz. Velisi bulunduğum sınıf öğrencisi'ın söz konusu araştırmaya katılmasını gönüllü olarak kabul ediyorum. Tarih:/...../2025

Velinin: Adı, soyadı: Adres: Tel: İmza:	Araştırmacı: Adı, soyadı: Arif ÖZER Adres: Tel: e-posta: Araştırmacı: Adı, soyadı: Hatice ACAR BAYER Adres: e-posta: İmza:
---	---

EK-E Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu

ÇOCUK/ERGEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Bireysel Görüşme İçin)

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, yüksek lisans tezi kapsamında, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Arif Özer'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Hatice Acar Bayer tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, okulu terk etmeye yol açan ve okula devam edilmesini sağlayan faktörlerle ilgili öğrenci deneyimlerini anlamaya yönelik öğrencilerle görüşmeler yapmak ve bu görüşmelerden öğrencilerin ortak deneyimlerini ya da bu deneyimlerinin özünü keşfetmektir. Görüşme sırasında size akademik performans, okula devam durumu, okul içerisindeki davranış problemleri gibi risk faktörleri ile aile ve öğretmen desteği, öğrenci motivasyonu, güvenli okul çevresi, okuldaki ders dışı aktiviteler ve okul aile iş birliği gibi koruyucu faktörlere sorular sorulacaktır. Görüşme ortalama bir ders saati sürecektir. Görüşme, okul rehber öğretmenin odasında olacak ve o sırada sadece siz ve görüşmecisi odada olacaksınız. Görüşmeler birçok öğrenci ile gerçekleştirilecektir ve sizlerin ortak deneyimlerini belirlemek için bu görüşmenin ses kaydının alınması gerekmektedir. Ses kayıtları bir bilgisayar programında kodlanacaktır. Bu kodlar bilgisayar yardımıyla ortak deneyimlere dönüştürülecektir. Araştırmacı gizliliğe önem vermektedir, bu görüşmeden kimseye bahsedilmeyecek ve ses kaydınızı bilgisayara yüklerken size bir rumuz verecek, sonrasında görüşmeyi ses kayıt cihazından silecektir. Bilgisayara diğer görüşme kayıtları da benzer bir şekilde yüklenecek ve kişisel olarak ses kayıtlarının kime ait olduğu bilenemeyecek şekilde depolanan veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilen ortak deneyimler (yaşantılar) araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda ve yüksek lisans tezinde kimlik bilgileriniz veya sizi tanıtabilecek kişisel bilgiler olmaksızın paylaşılacaktır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair izin alınmıştır (İzin No: 00003839449). Ayrıca İl Milli eğitim Müdürlüğü ve okul müdüründen bu okulda görüşme yapma için izin alınmıştır. Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu görüşmede yer alan hiçbir soru, kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, nedenini açıklamaksızın araştırmadan çekilmekte serbestsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Görüşmeden erken ayrılmanız durumunda, vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Görüşme sırasında rahatsızlık hissedilmesi durumunda, ihtiyaçlarınız doğrultusunda bir uzmana yönlendirilebileceksiniz. Bu görüşmeye geldiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Prof. Dr. Arif Özer'e (E-posta:) e-posta yazabilirsiniz veya görüşmecisi Hatice Acar Bayer'e sözlü olarak sorabilir, görüşmeden sonra e-posta (E-posta:) gönderebilirsiniz. Varsa, sorularınızı görüşme öncesinde de sorabilir, araştırma sonuçları hakkında bilgi almak için daha sonra iletişime geçebilirsiniz. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. Araştırma kapsamında yapılacak görüşmenin ses kaydına alınacağını biliyorum. Verilerimin kimlik bilgilerim gizli tutulmak kaydıyla bilimsel makaleler ve akademik sunumlar dışında kesinlikle kullanılmayacağını biliyorum. Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım.

Araştırmaya katılmak istiyorum Evet / Hayır

Ses kaydımın araştırma amaçlı kullanımına izin veriyorum Evet / Hayır

Katılımcı: Adı, soyadı: Adres: Tel: İmza	Araştırmacı: Adı, soyadı: Arif ÖZER e-posta: Araştırmacı: Adı, soyadı: Hatice ACAR BAYER e-posta:
--	--

ÇOCUK/ERGEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU
(Okul Terk Riski Kontrol Listesine Katılım İçin)

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, yüksek lisans tezi kapsamında, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Arif Özer'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Hatice Acar Bayer tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, okulu terk etmeye yol açan ve okula devam edilmesini sağlayan faktörleri ölçen bir Okul Terk Riski Kontrol Listesi geliştirmektir. Sizden istenen, verilen listedeki ifadeleri okumanız; bu ifadede verilen açıklama sizi yansıtıyorsa o maddenin solundaki kısma (X) işareti koymanızdır. Okul Terk Riski Kontrol Listesinde akademik performans, okula devam durumu, okul içerisindeki davranış problemleri, ailesel ve çevresel özellikler gibi risk faktörleri ile aile katılımı, öğretmen desteği, öğrenci motivasyonu, güvenli okul çevresi, okuldaki ders dışı aktiviteler, okul aile iş birliği gibi koruyucu faktörlere ilişkin maddeler yer almaktadır. Listenin yanıtlanması ortalama 15 dakika sürecektir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (İzin No:00003839449). Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. İsterseniz çalışmaya hiç katılmayabilirsiniz. Okul Terk Riski Kontrol Listesinde bulunan maddeler kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak listeyi yanıtlarken herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, nedenini açıklamaksızın araştırmadan çekilme konusunda serbestsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Rahatsızlık hissedilmesi durumunda, ihtiyaçlarınız doğrultusunda bir uzmana yönlendirilebileceksiniz. Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz gizli tutulacak, araştırma dışındaki hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Kontrol listesine adınızı yazmak zorunda değilsiniz ancak isim yerine daha sonra hatırlayacağınız bir rumuz yazınız. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda ve tez çalışmasında kimlik bilgileriniz veya sizi tanıtabilecek kişisel bilgiler olmaksızın paylaşılabilecektir. Toplanan veriler isminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Prof. Dr. Arif Özer (E-posta:) veya Hatice Acar Bayer (E-posta:) ile iletişim kurabilirsiniz. Paylaşılan bilgilere ek olarak uygulama öncesinde sormak istediğiniz sorularınız olursa sorabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde araştırma sonuçları hakkında da bilgi almak için iletişime geçebilirsiniz. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. Verilerimin kimlik bilgilerim gizli tutulmak kaydıyla bilimsel makaleler ve akademik sunumlar dışında kesinlikle kullanılmayacağını biliyorum. Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım.

Araştırmaya katılmak istiyorum. Evet / Hayır

Katılımcı: Adı, soyadı: Adres: Tel: İmza	Araştırmacı: Adı, soyadı: Arif ÖZER e-posta: Adres: Tel: Araştırmacı: Adı, soyadı: Hatice ACAR BAYER Adres: e-posta:
--	--

EK-F: PC1 ve PC2 Madde Diziler

Renk kodu: M1–M18 kırmızı, M19–M32 mavi, M33–M45 siyah.

PC1

M9, M7, M10, M17, M15, M43, M8, M13, M40, M34, M37, M14, M35, M38, M3, M42, M44,
M26, M18, M25, M41, M39, M29, M27, M28, M24, M6, M1, M31, M45, M5, M32, M12, M19,
M36, M4, M2, M16, M21, M33, M11, M20, M23, M22, M30

PC2

M22, M21, M39, M19, M23, M24, M25, M20, M8, M42, M4, M35, M7, M12, M9, M28, M29,
M10, M45, M1, M5, M15, M17, M16, M31, M30, M3, M34, M43, M36, M26, M27, M37, M44,
M33, M13, M14, M18, M2, M41, M6, M11, M40, M32, M38

EK-G: Etik Kurulu Kararı

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00003839449
Konu : Etik Kurul (Hatice ACAR BAYER ve Arif ÖZER)

24/10/2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 04.10.2024 tarihli ve E-52695194-600-00003805291 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalınız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Hatice ACAR BAYER'in, Prof. Dr. Arif ÖZER** danışmanlığında yürüttüğü “*Okul Terk Riski Bulunan Öğrencilerin Okula Katılım Motivasyonu: Fenomenolojik Bir İnceleme*” başlıklı tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **16.10.2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

EK-Ğ: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2024.008509.01

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: HATİCE ACAR BAYER

Araştırmacının Adı: Okul Terk Riski Bulunan Öğrencilerin Okula Katılım Motivasyonu: Fenomenolojik Bir İnceleme

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul Terk Riski Kontrol Listesi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 02.12.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 02.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Atatürk Anadolu Lisesi (YAKUTİYE)	974854
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Cumhuriyet Anadolu Lisesi (YAKUTİYE)	974855
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Yakutiye Anadolu Lisesi (YAKUTİYE)	765162
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Hilalkent Anadolu Lisesi (YAKUTİYE)	750821
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Ziya Gökalp Anadolu Lisesi (PALANDÖKEN)	750819
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Fuat Sezgin Anadolu Lisesi (PALANDÖKEN)	767692
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Erzurum Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi (PALANDÖKEN)	970034
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Yıldızkent Borsa İstanbul	973781

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttib.egitimaraştırmaları.arastirmalizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttib.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		Anadolu Lisesi (PALANDÖKEN)	
ERZURUM	İmam Hatip Lisesi	3 Temmuz Anadolu İmam Hatip Lisesi (PALANDÖKEN)	751724
ERZURUM	Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	ÖZEL ERZURUM OSB BİLİM TEKNİK MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (PALANDÖKEN)	99982882

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK-H: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

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

(İmza)

Hatice ACAR BAYER

EK-I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

.../.../...

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: OKUL TERK RİSKİ BULUNAN ÖĞRENCİLERİN OKULA KATILIM
MOTİVASYONU

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/07/2026	215	332324	19/06/2026	7%	2999233641

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hatice ACAR BAYER

Öğrenci No.: N23136843

Ana Bilim

Eğitim Bilimleri

Dalı:

İmza

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü:

☒ Y. Lisans ☐ Doktora ☐

Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Arif ÖZER

EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report

.../.../...

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: MOTIVATION FOR SCHOOL ATTENDANCE AMONG STUDENTS AT RISK
OF ACADEMICDROPOUT

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time					
Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/07/2026	215	332324	19/06/2026	7%	2999233641

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name
Lastname: Hatice ACAR BAYER

Student No.: N23136843

Department: Educational Sciences

Program: Psychological Counseling and Guidance

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Arif ÖZER

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Hatice ACAR BAYER

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

⁽¹⁾ Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent

alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

