



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKULA YÖNELİK TUTUM VE OKUL ALGISININ ÖĞRENCİLERİN OKULU
KIRMA DAVRANIŞI İLE İLİŞKİSİ

Ebru GÜLCEMAL

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKULA YÖNELİK TUTUM VE OKUL ALGISININ ÖĞRENCİLERİN OKULU
KIRMA DAVRANIŞI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATION OF STUDENTS' ATTITUDES AND SCHOOL PERCEPTION
WITH THE BEHAVIOUR OF STUDENTS' SCHOOL TRUANCY

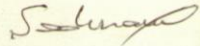
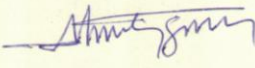

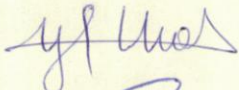

Ebru GÜLCEMAL

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Ebru G¼LCEMAL'in hazırladığı "Okula Y¼nelik Tutum Ve Okul Algısının ¼đrencilerin Okulu Kıırma Davranışı İle İlişkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. şaduman KAPUSUZOğLU	
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Murat ¼ZDEMİR	
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN	
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đr. Üyesi Ayhan URAL	
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đr. Üyesi Nedim ¼ZDEMİR	

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 15 / 01 / 2019 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Çalışmanın amacı, okullarda yaşanan okulu kırma davranışlarının kaynaklarının neler olabileceğini saptamak ve okullardaki görülme sıklıklarını belirleyerek bu sorunun azaltılmasına yönelik önlemler alınmasını sağlamaktır. Bunun yanında, demografik değişkenler ile ilişkisine bakılmıştır. Yine aynı şekilde okula yönelik tutum ve algının “cinsiyete”, “okul türüne” ve “sınıf düzeyine” göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İlinin Çankaya ilçesinde ‘tabakalı örneklem’ yöntemi ile belirlenen, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 4 sınıf düzeyinden 1045 öğrenci ve 13 okuldan veri elde edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmış ve ikili küme karşılaştırmaları için “bağımsız grup t-testi”, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek için Pearson Korelasyon testleri, okulu kırma davranışının yordayıcılarını saptamak amacıyla çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Okulu kırma davranışı puan ortalamalarına göre % 7. 20’si yüksek, % 13’ü orta, % 79. 8’i de düşük düzeyde okulu kırma davranışı göstermektedir. Öğrencilerin okulu kırma davranışı “cinsiyete, sınıf düzeylerine, okul türlerine, babanın eğitim durumuna, okul dışında başka bir işte çalışma durumuna, okula ulaşım şekline, okul başarısına, anne ve babanın ayrı olup olmama durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakat “sosyo-ekonomik duruma ve annenin eğitim durumuna” göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve algıları, “cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca okula ilişkin tutum ve algısı okulu kırma davranışının orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar sözcükler: okulu kırma (truancy), okul algısı (school perception), okula yönelik tutum (school attitude).

Abstract

The purpose of this study is to determine the possible sources of school truancy behaviors experienced in schools and to ensure to take measures for mitigating this problem by determining the incidence in schools. For this research, data was collected from 1045 students at 4 grade levels in 13 secondary schools determined with the "stratified sampling" method in Çankaya district of Ankara province in 2017-2018 academic year. The data was found to have normal distribution, and independent group t-test was used for double-cluster comparisons whereas one-way variance analysis was used for three or more cluster comparisons. Pearson Correlation tests were used to show the relation between the variables, and multiple regression was performed to determine the predictors of school truancy behavior. At the end of the research, the students' school truancy behavior was observed at 7. 20% at high, 13% medium and 79. 8% low level in accordance with their points average. The students' school truancy behavior significantly varies by their gender, grade level, school type, father's educational status, student's working after school, means of access to school, school success and parent's separation status. However, it was concluded that it did not significantly vary by their socio-economic level and mother's educational status. It was found that the students' school attitudes and school perception significantly vary by the variables such as their gender, grade level and school type. In addition, the school attitude and perception is a medium-level significant predictor of the school truancy.

Keywords: truancy, school perception, school attitude.

Teşekkür

Tez çalışması boyunca yardım, motivasyon ve yönlendirmelerinden dolayı her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, tez danışmanım olmasından dolayı onur ve gurur duyduğum, bilgisine, ilgisine, zekasına, duyarlılığına hayran olduğum çok değerli Doç.Dr. Murat ÖZDEMİR'e ve istatistiksel alanda yardımlarıyla ve görüşleriyle çalışmalarımın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren kıymetli insan Dr. Öğretim Üyesi Ersin KARADEMİR ve Öğr. Gör. Ahmet MUSMUL'a Araş. Gör. Dr. Ayşe DÖNMEZ'e, Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN'e teşekkür ediyorum. Çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarım, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Gülsün Atanur BASKAN, Prof. Dr. Berrin BURGAZ ve bana emeği geçen diğer büt

ün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimi süresi boyunca ve hayatımın her anında maddi ve manevi destekleriyle, üstün sabır ve anlayışlarıyla ile çalışmalarımındaki başarıma büyük katkısı olan aileme ve karşılaştığım bütün olumsuzlukları kolaylaştıran ailem kadar yakın hissettiğim sevgili arkadaşım Aydın YILMAZ ve değerli desteklerini esirgemeyen Erhan BUĞU'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Problemi.....	10
Alt problemler.....	10
Sayıtlılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Okulu Kıрма Davranışı.....	13
Okulu Kıрма Kavramının Tanımı ve Kapsamı.....	17
Öğrencilerin Okulu Kıрма Davranışları.....	21
Okulu Kıрма Davranışının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi.....	27
Öğrencilerin Okul Algıları.....	33
Okul Algısı.....	38
Okul Algısının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi.....	43
Okula Yönelik Tutum.....	48
Okula Yönelik Tutum.....	55
Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi.....	61
Okula Yönelik Tutum, Okul Algısı ve Öğrencilerin Okulu Kıрма Davranışı Arasındaki İlişkiler.....	67

Bölüm 3 Yöntem.....	71
Araştırmanın Modeli	71
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	71
Veri Toplama Araçları	73
Okulu Kıрма Ölçeğinin Geliştirilmesi	78
OAÖ, OİTÖ ve OKDÖ'nün Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları	86
Veri Toplama Süreci.....	93
Verilerin Analizi	94
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	98
Okulu Kıрма Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	98
Okula Yönelik Tutuma Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	113
Okul Algısına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	118
Okulu Kıрма, Okula İlişkin Tutum ve Okul Algısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	122
Okula İlişkin Tutumun Okulu Kıрма Davranışını Yordama Durumunun İncelenmesi.....	124
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	128
Sonuçlar.....	128
Öneriler	132
Kaynaklar	136
EK-A: Ölçeklerin İzin Onay Bildirimi	171
EK- B: Veri Toplama Araçları	172
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	176
EK-: Ç Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	177
Ek- D Etik Beyanı	178
Ek- E Doktora Tez Çalışması Orjinallik Raporu.....	179
Ek- F Dissertation Originality Report	180
Ek-G Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı	181

Tablolar Dizini

Tablo 1 Okulu Kırma Olgusuna Ait Tanımlar	18
Tablo 2 PISA 2015 ve PISA 2012 Yılları Arasında Öğrenci Devamsızlığı Oranlarındaki Değişim (%)	23
Tablo 3 Okullardan Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı	71
Tablo 4 Örnekleme Ait Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	74
Tablo 5 OKDÖ Taslak Formuna Ait KMO Bartlett's Testi Sonuçları	82
Tablo 6 OKDÖ'nün Taslak Formunun AFA Sonuçları	83
Tablo 7 OKDÖ'ye Taslak Forma Ait Boyutlara Göre Varyansların Açıklanması Tablosu	84
Tablo 8 OKDÖ'ye Ait Madde Toplam İstatistikleri.....	85
Tablo 9 OKDÖ'nün Güvenirlik Sonuçları	85
Tablo 10 İç Tutarlık Katsayıları ve Kabul Edilebilir Sınırlar	86
Tablo 11 Tezde Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Sonuçları	86
Tablo 12 Uyum İndekslerine İlişkin Referans Ölçütler	88
Tablo 13 Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri	89
Tablo 14 Araştırmaya Katılan Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	93
Tablo 15 OKDÖ, OİTÖ, OAÖ Ölçeklerinden ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Dağılımı	94
Tablo 16 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar	95
Tablo 17 Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar.....	96
Tablo 18 Verilerin Analizinde Kullanılacak Yöntemler	97
Tablo 19 Öğrencilerin Okulu Kırma Sıklığı	98
Tablo 20 Öğrencilerin OKDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	98
Tablo 21 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	100
Tablo 22 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	102
Tablo 23 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	104

Tablo 24 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Anne ve Babasının Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 25 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Dışında Çalışıyor Olma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları	108
Tablo 26 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okula Ulaşım Şekline Göre ANOVA Sonuçları	109
Tablo 27 OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları	110
Tablo 28 OKDÖ Puanlarının Ebeveynlerin Ayrı Olup Olmama Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 29 Öğrencilerin Okula İlişkin Tutum Puanları	113
Tablo 30 OİTÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları	114
Tablo 31 OİTÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	115
Tablo 32 OİTÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları .	117
Tablo 33 Öğrencilerin Okul Algısı Düzeyleri.....	118
Tablo 34 OAÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	119
Tablo 35 OAÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	120
Tablo 36 OAÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	121
Tablo 37 Okulu Kıрма Davranışı ve Okula İlişkin Tutum ve Okul Algısı Arasındaki Korelasyon	123
Tablo 38 Katılımcıların Okula İlişkin Tutumlarının Okulu Kıрма Davranışını Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 39 Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Algısının Okulu Kıрма Davranışı Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	125
Tablo 40 Okula İlişkin Tutum, Okul Algısı ve Bazı Demografik Değişkenlerin Okulu Kıрма Davranışı Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	126

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öğrenci devamsızlık oranları (%) (OECD, 2016)	22
Şekil 2. Dünya okulu kırma oranları (%) (OECD, 2014)	23
Şekil 3. Eğitime katılım oranları (Türkiye- OECD Ülkeleri) (OECD, 2015)	24
Şekil 4. Algı (İnceoğlu, 2010).....	34
Şekil 5. Algının bağlı olduğu faktörler (İnceoğlu, 2010)	35
Şekil 6. Algılama Süreci (Zereni 2015).....	36
Şekil 7. Algıyı etkileyen faktörler (Dearborn & Simon, 1958).	37
Şekil 8. Tutumun unsurları (Robbins & Judge, 2015)	53
Şekil 9. Okulu kırma davranışı ölçeği yamaç birikinti grafiği	82
Şekil 10. OAÖ DFA Modeline Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları	90
Şekil 11. OİTÖ DFA Modeline Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları	91
Şekil 12. OKDÖ DFA Modeline Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları	92

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

\bar{X} = Ortalama

%: yüzde

<: Küçüktür

>: Büyüktür

AB: Avrupa Birliği

ADEY : Aşamalı Devamsızlık Yönetimi

Akt: Aktaran

AMOS: Analysis of Moment Structures (Moment yapılarının analizi)

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

f: Frekans

F: Varyans

HBSC : Health and Behaviour in School-aged Children (Okul çağındaki çocukların sağlıkla ilgili davranışları)

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı sayısı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü)

OAÖ: Okul Algısı Ölçeği

OİTÖ: Okula İlişkin Tutum Ölçeği

OKDÖ: Okulu Kırma Davranışı Ölçeği

p: Anlamlılık

PISA: Programme for International Student Assessment. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences(Sosyal bilimler için istatistik programı)

ss: Standart Sapma

t: Hesaplanan t değeri

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslar arası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

X²: Ki-kare

α: Alfa güvenilirlik değeri

β: Standardize edilmiş regresyon katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu ile birlikte, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Devamsızlık türlerinden kabul edilen okulu kırma davranışı, okulların önemli sorunlarından olup eğitimin kalite ve verimini ciddi şekilde zedelemektedir. Özellikle kırsal bölgelerde devamsızlıklar belli mevsimlerde artış göstermekte ve öğrenciler, ailelerine yardımcı olabilmek için okulu kırmaktadır. Bu arada, zorlu ekonomik koşullar, ebeveynlerin ilgisizliği, kadın çocuklarının erken evlenme eğilimleri, öğretmen davranışları, sağlık sorunları gibi etmenlerle birlikte devamsızlığı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır (MEB, 2009). Öğretmenlerin ve diğer paydaşların sürekli çabaları, eğitimin öneminin ebeveynlerce anlaşılması, sanayinin gelişerek köylere tarım makinelerinin girmesi devamsızlıkların çözümüne katkıda bulursa da bu olumlu gelişmelere karşın ders yılı içerisinde okula hiç gelmeyen öğrencilerin sayısı küçümsenmeyecek kadar çoktur.

Öğrencilerin eğitimden yarar sağlayabilmesi için sadece eğitime erişimleri yeterli değildir. Öğrencilerin aynı zamanda okula düzenli olarak devamlarının sağlanması önemlidir. Sürekli devamsızlıklar, bunun yanında öğrencinin okula devamında karşılaşılan aksaklık ve düzensizlikler, öğrencilerin eğitimden beklenen verimi alamamasına neden olmakta ve başarıyı düşürerek eğitimi zorlaştırmanın yanı sıra okulu kırma davranışı riskini de artırmaktadır. Öğrenci devamsızlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda, liseler başta olmak üzere 21 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenciler çok fazladır. 2014-2015 eğitim öğretim döneminde, lise öğrencilerinin %19'u 20 günden fazla devamsızlık yapmış olup ortaokul ve ilkokul düzeylerinde bu oran azalmaktadır. Ortaokul kademelerinde %10; ilkokullarda %5 oranında öğrenci 21 gün ve üstü devamsızlık yapmıştır. Yine 2014-2015 öğretim yılında, %5 oranında ortaokul, %3 oranında ilkokul; %2 lise düzeyindeki öğrencilerin 40 günden fazla devamsızlık yapmıştır. En dikkat çeken durum devamsızlık yapan ortaöğretim öğrencilerinin sınıflara göre dağılımında ortaya çıkmaktadır. Bu kademede 20 günden fazla devamsızlık yapan bir milyonu aşan sayıda öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını 12. sınıf öğrencisi

olmakla birlikte diğerk taraftan 40 günden fazla devamsızlığı olan 100 bine yakın öğrenci vardır. Ayrıca, bu öğrencilerin %80'ine yakını 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (Yalçın, 2016). Eğitim öğretimde meydana gelen bu tür olumsuzluklar, Türk eğitim sisteminin süregelen sorunlarından birisi olup, sarf edilen çaba ve yatırımlar yönünden değerlendirildiğinde de, eğitim sistemi için ciddi kayıplara yol açmaktadır. Özellikle okuldan uzak kalan öğrenciler öğrendiklerini kısa zamanda unutmaktadır (Kaya, 2015). Okul, disiplinler arası insani bir çalışma alanı olup, belirli yaştaki öğrencilere belirli bir programın uygulandığı, eğitim hizmeti üreten bir örgüt olarak tanımlanır (Açıkalin, 1998; Şişman & Taşdemir, 2008). Okulun bazı girdilerin kullanılarak öğretim gerçekleştiren işletmeler olarak görülmesi doğru değildir. Okul sosyal bir sistem olmakla birlikte toplum ve yaşam alanı olarak kabul edilir. Okulun içindeki insan davranışları da dahil olmak üzere sadece nesnel açıdan ele alınması, özel yanlarının göz ardı edilmesi, okul içerisinde meydana gelenleri anlamlandırabilmek için yeterli gözükmemektedir. Örgütler insanların ihtiyaçlarını karşılamak için vardır. İnsanların gereksinimleri, temel becerileri ve sahip oldukları bir takım değerler ile okuldaki rolleri arasında bir uyum olmalıdır. Öğrencilerin okula geliş sebeplerinin başında, okulların öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılaması gelir. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarının giderilmesi, refah düzeylerinin zenginleşmesi, iş bulmaları, hayatlarını idame ettirebilme becerileri kazandırır. Bunun aksine durumlarda ise okulu kırma eğilimleri başlar (Medinets, 2004).

Okul, öğrencileri milli eğitimin genel amaçları doğrultusunda yetiştirerek, çeşitli kazanımlar elde edinmiş bireyler halinde yeniden topluma sunar. Bu kazanımlar bilgi, beceri, değer, tutum ve olumlu davranışlardan oluşur (Özdemir, 2013a). Okulun amaçları, eğitimin de amaçlarıdır. Bunlardan iyi vatandaş yetiştirmek gibi genel amaçlara ilave olarak, "Türk Milli Eğitim Sisteminin" "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda" laik, demokratik değerlere bağlı vatandaşlar yetiştirmek gibi kendine özgü amaçları da vardır. Okulun üç işlevi vardır (Başar, 2003; Bursalioğlu, 2015). Bunlardan ilki öğrencileri "dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmak", diğeri "dış çevrede kolay rastlanabilecek olumsuz etki ve oluşumları okuldan içeri sokmayarak olumsuz öğrenci davranışlarını temizlemek", sonuncusu ise "dış çevrenin çok farklı koşullarından gelen öğrencileri, benzer koşullarda yan yana getirerek

dengelemek” okulun temel görevleridir. Okullar ancak bu amaçlara ulaşabilirse etkili olabilecektir (Balcı, 2014). Oysa bugün eğitim sistemleri ve uygulama alanı olan okullar inisiyatif kullanabilen, girişimci, uluslararası rekabet gücü gelişmiş bireyleri yetiştirmekten ziyade dar kalıplara sıkışmış, devlet kapısında iş bekleyen memurlar olarak yetiştiren kurumlar (Özden, 2010) olarak yoğun eleştiriler almaktadır. Durkheim (2002), ulusları bir arada tutan ahlaki kuralların okul tarafından beslenip büyütüldüğünü öne sürmektedir. Bu nedenle de okulun en önemli işlevi yeni kuşakları sosyalleştirerek toplumun verimli bir üyesi yapmaktır. Fakat okulu kıran öğrencilerin bu davranışları kazanmada eksik kaldığı söylenebilir. Ayrıca 21. Yüzyılda birçok tabuda olduğu gibi eğitimde de köklü değişimler etkili olmuş insanlık tarihinde ilk kez öğrenen-öğreten ilişkisinde bilgilendirme öğrenenler lehine bozulmuştur. Artık ilkökul öğrencileri öğretmenlerine göre teknolojiye daha hâkimdir. Öğretmen rollerini de temelde sarsan ve öğretmeninden dolayı okulu kıran öğrencilerin oranını azaltmak okul ve öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını ve yeni anlayışa göre bir eğitim sisteminin tesis edilmesini zorunlu kılmaktadır.

Günümüz okulları ziyaret edildiğinde öğrencilerin bir önceki öğrenci neslinden farklı olduğu hemen göze çarpmaktadır. Onlar artık 21. Yüzyılın, dikkatlerini çekebilmek için yarışan, eğlendirici, ancak sınırlı kaynaklara sahip çocuklar olmaktan uzaklaşmıştır. Elli yıl önce örneğin öğrencinin evde kitaplarına göstereceği ilgiye tek rakip radyo iken on yıl sonrasında televizyon, yirmi yıl sonrasında ise öğrenciler evlerinde uzun metrajlı film izleyebilir hale gelmiştir. Optik teknolojisi ve uydular sayesinde hemen hemen her ev dünyanın her yerinde olup biten haber, spor, müzik ve her türlü bilgiye internet ve medya aracılığıyla ulaşma imkânı bulabilmektedir. 1930-40’lı yıllarda yapılmış Hollywood filmlerinde aktörlerin sanki ağır çekimde konuşuyor ve hareket ediyor olması da bunun bir göstergesidir (Asher, 1996). Ekonomik ve sosyal alanda gözlenen bu tür değişimler, eğitim olgusunu da eğitim kurumlarını da yoğun bir biçimde etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir (Çakmak, 2008; Özdemir, 2013b). Drucker’a (1994) göre 1965-1973 arası tarihlerde önümüzdeki yüzyıla girilmiş ve yeni bir toplumsal gelişim aşamasına geçilmiştir. Yeniçağ şimdiden ‘Bilgi Çağı’ olarak adlandırılmaktadır. Politikayı biçimlendiren inançlar, taahhütler ve bağlantılar geride kalmış, sosyal ağırlık merkezi bilgi işçiliğine yönelmiştir. Artık günümüzde

en önemli rekabet unsuru, insan kaynağının etkin ve verimli kullanımudur. Bu durumda nitelikli işgücüne duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu şartlar eğitim örgütlerini de etkilemektedir, çünkü nitelikli insan gücünün anahtarı eğitimidir [Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)], 2010). Sanayi toplumunun gereklerine göre işleyen eğitim kurumları artık işlevini yerine getirememektedir. Kurumlar farklı türlerdeki mal ve hizmetleri, hızlı ve kaliteli bir şekilde üretmelidir. Bu durumda, teknolojiye anlayan, bunu uygulayan, kaliteli bir o kadar da verimli hizmet üreten işgücüne gereksinim giderek artmaktadır. Önceleri ortaöğretim mezunları istihdam edilmekte sıkıntı yaşamazken, günümüzde üniversite mezunları bile istihdam edilmekte büyük güçlükler yaşamaktadır. İşsizlik oranının uluslararası karşılaştırması, sorunun önemini açıkça ortaya koymaktadır. [Türkiye İstatistik Kurumu, (TÜİK)] (2018) raporuna göre, 2018 yılında Türkiye şubat ayı işsizlik oranlarına göre yüzde 9. 8'lik bir oran ile OECD sıralamasında dördüncü sırada yer almaktadır (İşsizlik oranı, 2018). OECD'de işsizliğin en az olduğu ülke yüzde 2. 2 ile Çekya olup, bu ülkeyi yüzde 2. 5 ile Japonya ve 2. 9 ile İzlanda takip etmektedir. Ülkemizdeki işsiz sayısı beş milyon 872 bin, işsizlik oranı ise yüzde 17. 3'dür. Bunlardan %10. 9' u yükseköğrenim işsizliğidir. Oranları %21. 3 olan 2. 5 milyondan fazla genç hem eğitimde hem de istihdamda bulunmamaktadır. Bu durum yükseköğretimden mezun olup işsiz kalanların oranına bakıldığında, okulu kırma davranışı sonunda okuldan erken ayrılma ile sonuçlanan kişilerin iş bulamama oranlarını tahmin etmek zor değildir. Türkiye'de eğitim daima önemli bir konu olarak düşünülmüş ve eğitime yapılan harcamalar gittikçe büyümüş olmasına rağmen toplu ve uzun vadeli bir açıdan bakıldığında yapılan masrafların israftan ibaret olduğu ve işe yaramadığı görülmektedir. Okulların amacı pratik kalkınma önderleri ve çağdaş ekonominin gerektirdiği elamanları yetiştirmekten ziyade onları sadece bir üst okula hazırlamak amacı gütmekten öteye gidememiştir. Sonuçlar genellikle ekonomik durumu iyi olanların okulu kırma davranışı göstermemesinden de anlaşıldığı üzere, Milli Eğitimin temel amacı, seçkin öğrencileri genel, akademik bir eğitimden geçirerek toplumun yüksek mertebelerine getirmek yani elit yetiştirmek olmuştur (Heper, 1974). Yani 1900'lü yıllardaki hem devletçi hem de elitist olan yapı, (Örneğin, Galatasaray ve Mülkiye okulları yönetici sınıfların (subaylar, bürokratlar, zenginler) oğullarını eğitmek, ileride babalarının yerini almak için yetiştirilen egemen sınıfların çocuklarını yetiştiren gözde okullardı) günümüzde de amacını farklılaştırmamıştır.

Eğitimin görevi nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin yanında, niteliklerinin sürekli olarak olgunlaştırılması ve yenilenmesidir. Bu görevin yerine getirilebilmesi ve gelişmelerin hızına ayak uydurabilmesi için kurumlar sürekli olarak ilerleme içinde olmalıdır (Zeren, 2007). Bunun aksi durumlarda, durağanlığın hâkim olduğu kurumlarda eğitim alan bireylerin başarılarının düştüğü, kurumdan sıkılarak kendisini soyutladığı ve kuruma yabancılaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okulu kırdıkları gözlenmekte sonuç olarak da istenilen öğrenme çıktılarında ulaşmak git gide daha zor hale gelmektedir. Böylelikle ulaşılması hedeflenen öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesinde okulu kırma gibi istenmeyen davranışların önlenmesi sağlanarak öğrencilerin harcadığı emek ve zaman önemli derecede korunmuş olacaktır (Gökyer & Doğan, 2016).

Öğretmenlerinden ya da okullarından yeterince memnun olmayan öğrencilerde okulu kırma, terk etme gibi durumların yaşanma ihtimali dikkat çekmektedir. Bu durum okulu kırma gibi davranışları gösteren öğrencilerin okul algılarının ve ihtiyaçlarının üstüne düşme durumunu doğurur. Örneğin, öğretmen ve yöneticiler tarafından öğrencilerin desteklenmemesi, görmezden gelinmesi, bu tarz öğrencilere karşı kayıtsız kalınması gibi olumsuz tutumlar da öğrencilerin okuldan soğumasını bunun devamında ise okulu kırma davranışlarının ortaya çıktığı söylenebilir (Aküzüm & diğerleri, 2015; Reyes & Jason, 1993;). Okulun anlamını ve değerini anlayamayan, okula yönelik olumlu tutum geliştiremeyen öğrenciler okulun monoton ve ileryen zamanlarda hayatına katkısı olmayacak bir yer olduğunu düşünmektedirler. Bu durum daha da ilerleyerek öğrenci üzerinde okuldan ayrılma baskısını yaratmaktadır (Şimşek & Kattışaş, 2015). Araştırmalar okulu kırma davranışının, okuldan erken ayrılma yani okul terklerinin ilk adımı olarak kabul etmişlerdir (Appleton & Furlong, 2014; Csillag & Witte, 2008; Entwisle & Steffel-Olson, 2005; Finn, 1989; Garry, 1996; Özgü, 2015). Ayrıca okulu terk etme gibi istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle arkadaşlık kuran öğrenciler için bu durum olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bunların başında öğrencinin derslere karşı ilgisini kaybetmesi, okulu kırarak ya da hiç okula gitmeyerek devamsızlık yapması, okul çıkışı eve gitmek yerine okul çevresinde vakit geçirmeyi tercih etmesi, dersleri takip etmeyi bırakması, yeterince ders çalışmaması, devamsızlığının artması ve buna bağlı olarak da akademik ders başarısının düşmesi gelir. Özellikle komşu mahallelerde ikamet eden öğrencilerin akrabalarıyla

okulu kırarak ya da okuldan çıktıktan sonra yaşadıkları yerlerde bulamadıkları imkânları özellikle merkezde elde etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu bağlamda merkezde bulunan okulların dezavantajlı olduğu ve kontrolün sağlanamadığı durumlarda öğrenciler için çok kötü sonuçların ortaya çıkabileceği söylenebilir (Tatar, 2016). Diğer taraftan, eğitimde fırsat eşitliği, kaynakların etkin ve verimli kullanılması, nitelikli işgücü elde etme gibi amaçların başarılmasının önünde büyük bir engel teşkil eden okulu kırma sorununun tanımlanması, oranlarının tespit edilmesi, nedenlerinin belirlenmesi, sorunun azaltılması ve ya tamamen ortadan kaldırılması için atılacak adımların şekillenmesinde bir temel oluşturacaktır. Bununla birlikte okulu kırma davranışları ile ilgili yapılmış araştırmalar, bu davranışın ani gerçekleşen bir olay değil zamanla gelişen ve birçok etkenin yığılmalı etkisi sonucu gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, erken müdahale ile okulu kırma davranışının büyük ölçüde önlenilebileceği düşünülmektedir. Müdahale ve önleme çalışmalarının neler olabileceği ise araştırmalardan elde edilecek olan bulgulara göre şekillenebilir (Yorğun, 2014).

Okul kırma gibi devamsızlık sorunlarının nedenlerine bakıldığında, ailesel, bireysel ya da okul kaynaklı olarak temel başlıklar altında incelendiği görülmüştür. Okuldan kaynaklanan nedenler içerisinde ise okul ve sınıf mevcutları, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları, eğitimin kalitesi, okul ortamının güvenliği, okulun fiziki koşulları, müfredat, öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri gibi nedenler sayılabilmektedir (Özgü, 2015). Bireyi yani öğrenciyi öne çıkaran, öğrencinin saygınlığını vurgulayan, bireysel tercih ve özgürlüklerin gelişeceği söylemini vurgulayan yeni müfredatın vaat ettiği özgürlük ve saygınlık ile eski sistemin ezberci gündelik hayattan uzak bilgi ve yoğun yapısından kurtarılarak öğrenci merkezli yaparak yaşayarak öğrenilebileceği söylemi bakanlığın toplumun hemen hemen her kesiminden destek görmesini sağlamıştır. Yeni müfredat eğitim sisteminin adeta bir kurtarıcısı ve bir müjdecisi olarak gösterilmiştir. Bireyi öne çıkaran, bireye ve düşünme ve ifade özgürlüğü imkânı vaat eden öğrenciyi öğretmenden özgürleştiren kavramları çok güçlü kavramlar olsa da okullarda uygulanan eğitim ve müfredatlara baktığımızda sadece şekilsel bir değişiklikten ibaret kaldığı ve eski sistemin uygulamaya devam edildiği göze çarpmaktadır (Çelik, 2011). Bu durum öğrencilerin okula bağlılığı ya da okula ilişkin tutumlarında olumsuz etkilere neden olmaktadır.

Okullar eğitim sistemi içinde değişimin başlatılacağı ve uygulanacağı en temel stratejik birimler olup sistemdeki değişime yönelik her türlü reform çalışması okullardan başlayarak örgütlenir ve sisteme yayılır. Bu nedenle soruna yönelik iyileşme ve çözümlerde okulu temel alan yönetim sürdürülebilirliğin sağlanmasında kritik bir kırılma noktasıdır (Şişman, 2011). Amerika'da yapılan bir araştırma sonucunda kendini okula bağlı hissedenen, okula yönelik olumlu algı geliştiren öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri daha düşük düzeyde olmaktadır (Christle, Jolivette & Nelson, 2007). Dolayısıyla okulu kırma davranışının okula yönelik öğrenci algısı ve okula yönelik tutumun okulu kırma davranışı üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Yine aynı şekilde, Şimşek ve Şahin (2012) araştırmalarında, öğrencilerin okulu bırakma düşüncelerinde okul faktörünün etkili olduğunu belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin okulu bırakma düşüncesini oluşturan okula ilişkin faktörler arasında öğretmenlere ve yöneticilere duyulan memnuniyetsizlik, öğretmen ve idarecilerden yardım ve destek bulunamaması ve okuldaki disiplinsiz davranışların fazlalığıdır. Böylelikle öğrencilerdeki okula memnuniyetleri düştükçe okulu bırakma eğilimleri de hızla artış göstermektedir. Kuralsız davranışların bir kısmını da okulu kırma, okuldan kaçma, okula geç gelme gibi istenmeyen davranışlar oluşturmaktadır. Bu sebeple çocukların okula yönelik geliştirdikleri her bir davranışın olumsuz algı ve tutuma sebebiyet verebileceği düşünüldüğünde okulu kırma davranışının bu değişkenlerle bir bağlantısı olabileceği görülmektedir.

Genel olarak baktığımızda eğitimin toplumların gelişmelerinde en büyük katkıyı sağladığı bilinmektedir. Çocuklar eğitim hayatlarını devam ettirmeleri sırasında çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Hâlbuki çocukların iyi bir eğitim almaları için en başta örgün eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Bu nedenle onları okuldan soğutacak olumsuz okul algısı ve tutumu geliştirmelerine sebep olacak faktörlerin araştırılması önem teşkil etmektedir. Bu durumun dolaylı olarak öğrencilerin okulu kırma davranışlarının da önüne geçilmesinde önemli bir aşama olacağı düşünülmektedir (Köse, 2014).

Alanyazın taramalarından okulu kırma davranışı üzerine yurtdışı ve yurtiçi çeşitli çalışma ile karşılaşılmıştır (Aküzüm & diğerleri, 2015; Atkinson, Howard & Haynes, 1986; Ban & Ciminillo, 1977; Bos & Visscher, 1993; Byer, Joan & Kuhn, 2003; Buscha & Conte, 2014; Butler, Gase, & Kuo, 2015; Darmody & diğerleri, 2008; Dembo & Mallett, 2016; Donoghue, Barthelemy & Kim, 2010; Eastwold,

1989; Fogelman, Hibbett, & Manor, 1990; Henry & Huizinga, 2007(a); Köse, 2014; Kee, 2001; Lehr, Sinclair & Christenson, 2005; Mazerolle, Antrobus, Bennett & Eiggins, 2017; Milne, 2002; Onifade, Nyandoro, Davidson & Campbell, 2010; Oving, 2011; Özdemir & diğerleri, 2010; Özgü, 2015; Öztekin, 2013; Rebollo & diğerleri, 2009; 2013; Stouwe & Stams, 2017; Vaughn & diğerleri; Yıldırım, 2015; Yıldız, 2011; Yorğun, 2014). Çalışmalardan bazıları okulu kırma davranışına yol açan etmenler üzerine odaklanmıştır Bru, Ertesvåg & Havik (2015, a). Bazı çalışmalar ise okul kırma davranışının sonuçları üzerine durmuştur (Antrobus, Bennett, Eiggins & Mazerolle, 2017; Fogelman, Hibbett & Manor, 1990). Okulu kırma davranışı ile ilgili bireysel, ailevi ve diğer etmenlerin de incelendiği görülmektedir (Aqeel & Anjum, 2016; Atkinson, Haynes & Howard, 1986; Bobakova & diğerleri, 2015; Csillag & Witte, 2014; Donoghue, 2011). Okulu kırma davranışının önlenmesine yönelik çalışmalar mevcuttur (Bos & Visscher,1993; Byer, Joan & Kuhn, 2003; Chalmers, Darling, Milne, Poulton & Waldie, 2002; Christenson, Lehr & Sinclair, 2004; Eastwold, 1989; Gase, Butler & Kuo, 2015; Gleich-Bope, 2014; Hunt & Hopko, 2009; Lindstadt, 2005; Reid, 2007; Reid, 2017) Alan yazın taramalarında okulu kırma davranışı ile ilgili diğer etmenlerin(başarı ve okul performansına etkisi, uyuşturucu kullanımına etkisi, suçluluk oranları ile ilişkisi vs.) de sorgulandığı görülmüştür (As, Broeren, Bru, Ertesvag & Havik (2015, b); Atkinson, Ban & Ciminillo, 1977; Bannink, Holtes & Joosten, Raat & Zwanenburg, 2015; Bignell, Cuffe & Waddel, 2017; Fantuzzo, 2005; Haynes & Howard, 1986; Henry, 2010; Kee, 2001; Kirby, 2007). Yapılan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde okulu kırma davranışı adı altında hiç bir çalışmaya rastlanılmamış fakat devamsızlık problemleri ve okul terki adı altında okulu kırma davranışına değinilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları devamsızlığın nedenleri ve çözüm önerileri üzerine olmuştur (Aküzüm & Köse, 2014; Özdemir & diğerleri, 2010; Öztekin, 2013; Tan, Uçar & Yavaş, 2015; Yıldız, 2011). Bazılarında devamsızlığın okul bağlılığı ve akademik başarı, benlik saygısı gibi etmenlerle ilişkisi sorgulanmıştır (Özgü, 2015; Yıldırım, 2015, Yorğun, 2014). Ancak alan yazın taramalarında okul algısının ve okula yönelik tutumun okulu kırma davranışı ile ilişkisini sorgulayan çalışmalara rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu konuda alan yazında bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi kırma davranışını etkileyen pek çok değişken vardır. Fakat son yıllarda öğrencilerin okula ilişkin sahip oldukları tutumlar ve bunun ışığında şekillenen okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramlarının öğrenciler açısından nasıl algılandığı konusunda çalışmalar bulunmasına rağmen, bu kavramların öğrencilerin okulu kırma davranışları üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik çalışmalara araştırmacının ulaşabildiği kadarıyla rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik tutum ve okul algısı ile okulu kırma davranışları arasındaki ilişki bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okullarda yaşanan ve önemli bir problem olarak ifade edilen davranışlardan birisi disiplinin sağlanması diğeri de okulu kırmak olarak ifade edilmektedir. Okullardaki bu okulu kırma davranışları, bu davranışların görülme sıklığı eğitim sürecini etkilemektedir. Bu çalışmanın temel amacı, okullarda yaşanan okulu kırma davranışının kaynaklarının neler olabileceğini saptamakla birlikte görülme sıklıklarını belirleyerek sorunun azaltılmasına yönelik önlemler alınmasını sağlamaktır. Günümüzde eğitimde temel öznenin ne olduğu tartışma konusu olmakla birlikte çağdaş eğitim öğrenciyi odak noktası yapar. Öğrenci olmadan eğitim tek başına bir anlam ifade etmezken, öğretimden öğrenmeye doğru bir yönelmenin söz konusu olduğu 21. Yüzyılda okullar artık yalnızca öğrencilerin öğrendiği bir yer değil, bir öğrenme toplumu haline gelmiştir. Bilgi toplumuna geçişle birlikte, Twitter, Facebook, Teachertube ve buna benzer uygulamalar, eğitimi süreç ve içerik olarak etkilemektedir. Buna değişen X, Y, Z kuşağı adını verdiğimiz sosyal kuşak yapısı ve onların eğitime yönelik beklentilerin de değişmiş/değişmekte olması beklentilerini de eklersek eğitimin ve okulların bu süreçlerin içerisinde etkin bir şekilde yer alması beklenmektedir. Her ne kadar okullar çok fazla eleştiriye maruz kalsa da vazgeçilemeyen kurumlar listesinde yer almaktadırlar. Okulların işlevlerini gerçekleştirebilmesini engelleyen olumsuzlukların giderilmesi ve bu doğrultuda okulların iyileştirilmesinde gereken plan ve programlamanın yapılması, okulların etkisinin artırılmasında alınacak önlemlerin belirlenmesini ve bilimsel araştırmalarla yordanmasını sağlayacaktır.

Toplumun bütününden ayrı olarak ele alınan ve ekonomik, politik, sosyal sistemler arasındaki ilişkilerin ihmal edildiği bir sistem ne kendisini değişen

koşullara adapte edebilir ne de kalkınma araçları ile uyum sağlayabilir. Çağın gereklerine yanıt vermeyen sadece şeklen ve manen varlığını sürdüren her yıl milli gelirden ayrılan bütçeye rağmen bir türlü verim alınamayan çorak topraktan farksız olmayacaktır. Yapılan araştırmanın, bu çorak toprağa can verilemez mi? konusunda bir nebze olsun aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü eğitimin önemli sorunlarından olan okulu kırma davranışının ortaya çıkmasında etkili olan etmenlerin ortaya konularak bu sonuçlar ışığında ne yapmalı sorusunun nasıl yapmalı sorusuna dönüştürülerek çözüm üretilmesi için gereken fikirlerin oluşmasında da yardımcı olacaktır.

Araştırma Problemi

Okula yönelik tutum ve okul algısı ile öğrencilerin okulu kırma davranışı arasında anlamlı bir ilişkili var mıdır?

Alt problemler

Gerçekleştirilecek çalışma ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

- A. Öğrencilerin okulu kırma davranışı sıklığı nasıl bir dağılım göstermektedir?
- B. Öğrencilerin okulu kırma davranışları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine,
 - c) Okul türüne,
 - d) Ailenin aylık gelir düzeyine,
 - e) Annenin ve babanın eğitim düzeyine,
 - f) Birlikte yaşama durumuna,
 - g) Öğrencinin okul dışında çalışıyor olmasına,
 - h) Okula ulaşım türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- C. Öğrencilerin okula yönelik tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- D. Öğrencilerin okula yönelik tutumları;
 - a) Cinsiyete,

- b) Sınıf düzeyine
- c) Okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
- E. Öğrencilerin okul algısı nasıl bir dağılım göstermektedir?
- F. Öğrencilerin okul algısı;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine
 - c) Okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
- G. Okulu kırma, okula yönelik tutum ve okul algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- H. Okula yönelik tutum ve okul algısı okulu kırma davranışının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

Araştırma için edinilmesi gereken tüm veriler, anketleri yapan ve görüşmeleri gerçekleştiren öğrencilerin görüşlerini içtenlikle yansıtacağı varsayılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçmeyi amaçladıkları nitelikleri “yeterli düzeyde”, “geçerli ve güvenilir” olarak ölçmekte oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada kullanılan ölçekler üzerinden ulaşılan veriler 2017- 2018 Eğitim-Öğretim yılında araştırmaya gönüllü olarak katılan ve Ankara İli Çankaya ilçesindeki ortaöğretimde okuyan öğrencilerin görüşleri ile bu öğrencilerin eğitim aldıkları okulların özellikleri ile sınırlı kalmıştır.

Tanımlar

Ortaöğretim Kurumu: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her biri.

Okul: 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarını ifade eder.

Öğrenci: Çalışmada Ankara ili Çankaya ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında örgün eğitim gören öğrencileri ifade eder.

Okulu Kırma: Bir öğrencinin, sağlık bakanlığına bağlı hekimler tarafından yetkilendirilmeden, ebeveyn izni ya da haberi olmaksızın veya ebeveynlerin haberi olsa da devamsızlık yönetmeliğine uygun olmayan, geçerli bir mazereti bulunmaksızın, okul gününün bir bölümünde veya tamamında okulda bulunmadığının tespit edildiği bir davranış olarak tanımlanmıştır.

Algı: Kişilerin duyu organları yardımı ile çevrelerinden edindikleri bilgileri bir araya getirerek örgütlediği, kendileri için anlamlı bir hale getirerek yeniden yoruma kavuşturdukları süreçtir.

Okul Algısı: Öğrencilerin okul hakkındaki görüşleri ile okulu nasıl gözlemlediklerinin, okula karşı ne hissettiklerinin ve okula dair düşüncelerinin bütünü oluşturur.

Tutum: Bireylerin davranışlarını yönlendiren duygusal ve bilişsel hazırlık durumudur.

Okula Yönelik Tutum: Öğrencilerin okulda yaşadıkları doğrudan algıları ve etkinlikleriyle kazandığı bilgi, beceri ve tavırların bütünü ve okul hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceler.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın üç temel kavramsal yapısı olan okulu kırma davranışı, okula ilişkin tutum ve okul algısı kavramları, bu kavramların kuramsal temelleri, alt başlıkları, okul bağlamında özelleştirilmesi, bu üç kavramın ilişkisel analizi ve çeşitli değişkenlerin bu kavramlarla olan ilişkisi yer aldığı bölümdür.

Okulu Kırma Davranışı

Okulu kırma kavramının fonksiyonel olarak daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, okulu kırma ile ilgili temel kavramların devamsızlık tanımı üzerinden geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle şemsiye kavram olarak ilk aşamada devamsızlık ana başlığı verilmiştir.

Devamsızlık kavramı. Devamsızlık durumu genellikle devamsızlık yapılan kuruma yönelik olumsuz algının ya da çeşitli sebeplere bağlı isteksiz davranışın sonucu durumunda ortaya çıkabilir. Toplumsal olarak üzerlerine düşen sorumluluk bilinciyle öğrenciler okulları ile aralarında bir bağ oluştururlar (Uğurlu, Usta & Şimşek; 2018). Okula devamsızlık çeşitli sebeplere bağlı olarak istenilmeyen bir davranış olarak kabul edilir. Ayrıca okula devamsızlıkları öğrencilerin psikolojik, toplumsal, akademik başarı için önemli bir aracı değişken olduğu söylenebilir. Bu bağlamda devamsızlık kavramının, devamsızlığa ilişkin algı, tutum ve devamsızlık nedenlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önem teşkil etmektedir. Devamsızlık kavramı geniş bir kavram olup farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Kearney (2008) tarafından mazaretli ya da mazaretsiz şekillerde “okula devam etmeme” şeklinde tanımlanan devamsızlık, Bensaheb (2006) tarafından, yasal bir sebepten ya da yasal bir sebebe bağlı olmaksızın derslere ya da okula devam etmeme durumu olarak ele alınmıştır. Öğrenci devamsızlığı farklı şekillerde ifade edilmekle birlikte, okulu asmak, okulu kırmak, dersi kırmak, geç kalmak, kayış atmak, okuldan kaçmak, devamsızlık adı altında kullanılan ifadelerden bazılarıdır (Reid, 2003).

Malcolm, Davidson, Edward ve Wilson (2008), araştırmalarında devamsızlık yapan öğrencinin açıklanmasında üç farklı terim kullanmıştır:

- “Devamsızlık” herhangi bir sebep olmaksızın resmi veya resmi olmayan sebeplerle okuldan ayrı bulunma anlamına gelir.

- “Okulu Kıрма” öğretmenlerce ve okul idarelerince kabul edilmeyecek olan devamsızlık anlamına gelir.
- “Ebeveyn Denetimli Devamsızlık” ebeveynlerin öğrencileri okuldan kendi kararlarıyla uzak tutmasından kaynaklanmaktadır. Ulusal Denetim Bürosu (1999) raporlarına göre her bir gün okula gitmeyen 400.000 öğrencinin en az 40.000’i, hasta bir ebeveynine veya kardeşine bakmak, alışverişe gitmek veya eve gelecek bir kişiyi beklemek gibi sebeplerle kendi ebeveynleri tarafından okuldan alıkonulduğunu göstermiştir.

Ne tür bir ifade kullanılırsa kullanılsın öğrencinin okula gelmemesi veya geldikten sonra derslere girmemesi ve eğitsel faaliyetlerde yer almaması ortak bir devamsızlık olarak kabul edilse de öğrenci iradesine bağlı ve geçerli bir mazeret olmadan derslere katılmama ya da okula gelmeme ifadeleri mazerete bağlı devamsızlıktan daha önemli sorunlara yol açmaktadır. Mazeretli devamsızlık, öğrencinin ailesinin de devamsızlıktan haberdar olduğu hastalık ya da yaralanmalara bağlanmış ve mazeretsiz devamsızlıkların mazeretli devamsızlıklara müdahale edilmesi gerektiğine işaret eder. Aksi takdirde kronikleşen devamsızlık problemi okulu bırakmaya kadar ilerleyen daha büyük problemlere yol açmaktadır. Kronik devamsızlık yapan öğrenciler öğrenmek için daha az fırsata sahip olup buna bağlı olarak daha düşük başarı performansı göstermektedir. Burada yaygın bir şekilde izinsiz ya da mazeretsiz okuldan uzak kalma olarak tanımlanan okulu kırma davranışı ön plana çıkmaktadır (Epstein & Sheldon, 2002). Devamsızlık ve devamsızlıkla ilgili kullanılan ifadeler açısından bir tanım karmaşası yaşamakla birlikte bu araştırmada kavramsal bütünlüğün sağlanması amacıyla okulu kırma davranışı devamsızlık olgusunun alt boyutu olarak verilmiştir.

Devamsızlığın yasal temelleri. [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)] Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine (2017) göre,

“Geç gelme. MADDE 35-(Değişik: RG 16/ 9/ 2017- 30182)”

“(1) Geç gelme ilk ders saatindeki belirlenen süre ile sınırlıdır. Ancak her beş defa geç kalma yarım gün devamsızlıktan sayılır. Bu sürenin dışında gelişen geç kalmalar devamsızlıktan sayılmaktadır.”

“(2) Geç kalan öğrencilerin derse alınma durumları dönem başında yapılan öğretmenler kurulu toplantısında belirlenerek veli ve öğrencilere duyurulur.”

2017- 2018 eğitim- öğretim yılında yapılan yönetmelik değişikliğiyle, öğrencilerin okula geç kalma davranışını alışkanlık haline getirmelerinin önüne geçmek amaçlanmıştır. Geç gelme, sadece ilk ders saatinde belirlenen zaman aralıkları ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanında beş defa geç kalınması durumunda öğrencinin 0. 5 gün özürsüz devamsız olarak işleneceği belirtilmiştir. Bu sürenin dışındaki geç gelmeler ise devamsızlıktan sayılacaktır.

Özürsüz devamsızlığı on günü, toplam devamsızlığı 30 günü aşan öğrenciler, ders notu ortalamalarına bakılmaksızın başarısız kabul edilecek ve durumları yazılı olarak velilerine bildirilecektir. Mazeretleri nedeniyle iki ay devamsız öğrencilerin sene sonu notları zorunlu durumlarda bir sınav eksiğiyle verilebilecektir. Fakat uzun süreli tedaviyi gerektirecek hastalığı olanlar, özel eğitime ihtiyacı olan tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alanlar, meslek lisesi öğrencileri, sosyal hizmetler, emniyet birimlerinin kontrolünde olanlar ile tutuklu öğrenciler için özürsüz devamsızlık süresi on günü aşmamak kaydıyla, toplamda iki ay olarak uygulanacaktır. Öğrenim hakkı devam eden ve devamsızlık nedeniyle başarısız sayılan öğrenciler derslere devam edememekle birlikte, sonraki dönemde okula devam edebileceklerdir. Öğrenim hakkını kaybedenlerin okul ile bağları kesilerek açık öğretim, mesleki açık öğretim lisesi bununla birlikte değişen yönetmelik ile yeni eklenen, "açık öğretim imam hatip lisesi" veya "mesleki eğitim merkezine" de gönderilebilecektir.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde 1 Eylül 2018 tarihinde yeniden bir değişiklik yapılmış ve değişikliğe dair yönetmelik 30522 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Yönetmelikte devamsızlık süresi ile ilgili yapılan düzenlemede, teşekkür, takdir ve üstün başarı belgesi almada öğrencinin devamsızlık süresi de dikkate alınmıştır. Yönetmeliğin 160'ıncı maddesinin birinci fıkrası;

"Okul disiplin kurulu, derslerdeki üstün başarı sağlayan ve özürsüz devamsızlığı beş günü aşmayan, derslerin tümünde başarılı olan, dönem sonu ortalaması 70,00 ten düşük olmayan ve davranış notu 100 olan öğrencilerden;"

- *"70,00-84,99 arasındakileri teşekkür belgesi",*
- *"85,00 ve daha üzeri olanları takdir belgesi",*
- *"Ortaöğretimdeki üç öğretim döneminden az olmamakla birlikte takdir alanlara üstün başarı belgesi verilir." olarak değiştirilmiştir.*

MEB, öğrencilerin okula devamının sağlanması, devamsızlığın erken tespiti, değerlendirilmesi, devamsızlık yapanlara ilişkin bireysel müdahaleler

yapılabilmesini sağlamak adına 25/ 08/ 2011 tarihli 2011/ 47 sayılı Aşamalı Devamsızlık Yönetimi konulu genelge yayınlamıştır. Buna bağlı olarak [Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY)] geliştirilmiş ve uygulama kılavuzu yayınlamıştır.

ADEY; öğrencilerin riskli ortamlarda bulunmasına neden olacak devamsızlıkların engellenmesini sağlayacak kapsamlı, sistemli, yapılandırılmış yönetsel bir süreç olarak ifade edilmiştir. Amacı; ilköğretim öğrencilerinin diploma alarak okuldan mezun olmalarını sağlamak ve okula devam etmeme sürecinin takibinin sağlanarak gereken müdahalelerin yapılmasını sağlamak olarak ifade edilmiştir.

Kılavuzda devamsızlık 5 türde tanımlanmıştır.

'Ardışık Özürsüz Devamsızlık: İki gün üst üste özürsüz devamsızlık yapılması durumuna verilen addır. Genel nedenlere, mevsimlik tarım işçiliğine, okul reddine (okul korkusu) veya resen kayıtlı olmaya bağlı olabilir.

Kesintili Özürsüz Devamsızlık: Son on beş (15) eğitim günü içinde üç gün kesintili özürsüz devamsızlık yapılması durumuna Kesintili Özürsüz Devamsızlık adı verilir.

Gün İçi Devamsızlık: Son on beş (15) eğitim günü içinde iki kez yarım gün özürsüz devamsızlık yapılmasına Gün İçi Devamsızlık adı verilir. Gün İçi Devamsızlık; geç kalma, derse devamsızlık ve dersten veya okuldan erken ayrılma şeklinde olabilir.

Özürlü Devamsızlık: Okula devam ederken kaza, ölüm, doğal afet, yangın, gözaltına alınma, tutuklanma ve kısa veya uzun süreli tedavi gerektiren hastalık gibi nedenlerden dolayı özrünü belgelendirerek okula devam edemeyen çocukların devamsızlık durumunu ifade eder.”

Söz konusu uygulama; devamsızlık yapan öğrenciyle ilgili önlem alınması için ev ziyaretleri yapılması, “kanaat önderi”, “din görevlisi” gibi kişilerle işbirliğinin laiklik ilkesine ters düştüğü, yine uygulamanın öğretmenlerce angarya yasağını ihlal edilmesi anlamını taşıdığı, uygulama kapsamında öğrencilere yöneltilen(*Evinizde hangi sıklıkta küslük ya da tartışma yaşanır? Ailenizde işlediği suçtan dolayı cezaevinde kalan var mı? Sigara ya da alkol kullanıyor mu?*) gibi sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların veri tabanına kaydedilmesiyle anayasada yer alan temel haklardan özel hayatın gizliliği ilkesine aykırı olduğu, bu durumun çocukların psikolojisini olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olmasından dolayı uzman kişiler tarafından sorulması gerektiği gerekçeleriyle uygulamanın iptali için dava açılmıştır. Danıştay’ın Ağustos 2013’teki kararı ile uygulamaya son verilmiştir (Danıştay Kararı, 2013). Devamsızlığın biraz olsun azaltılması amacıyla okullarda yasalarda belirtilen önlemlerin yanımda çeşitli uygulamalara yer verilmiş, fakat bunların çok etkili

olmadığı ve devamsızlığın azaltılması yönünde kayda değer bir ilerleme sağlanamadığı yönünde çalışma mevcuttur (Önder, 2017).

Okulu Kıрма Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Okulu kıрма sorunu dünya çapında sosyal bir sorun olup bu konu birçok farklı sorunlara sebep olması ile birlikte bilmece haline gelen bir kavramdır (Maynard, 2012). Okulu kıрма davranışı yurt dışında üzerinde pek çok araştırma yapılmaya devam edilen bir konudur; bir fenomen olduğu kadar aynı zamanda çok karmaşık bir olgu olarak görülmektedir. Bu karmaşıklığın bir kısmı, ortak bir evrensel tanımın eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Claes & diğerleri, 2009; Lawrence & diğerleri, 2011). Okulu kıрма olgusunu tanımlamak, sorunun karmaşıklığı ve kapsamlı bir tanımlama için gerekli olan yönü saptamak, büyük bir çaba gerektirmektedir. Kavramı tam tanımı olmadan sorunun doğrudan etkisini değerlendirmek ve bu sorunu çözmek imkânsızdır. Okulu kıрма terimi farklı kişiler için farklı anlamlara gelebilen bir kavramdır. Devamsızlık adı altında bir sürü tanımlamalar yapılmasına karşılık, okulu kıрма davranışı için yasal bir tanımlama yapılmamıştır. Bu nedenle okulu kıрма olgusu çok çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılmış bu durum büyük bir belirsizlik ve anlam karmaşasına sebep olmuştur.

Kanunlar çocukların düzenli olarak okula devam etmesini ister. 30 Mart 2012 tarihinde yapılan değişiklikle yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile birlikte, 4+4+4 modeli üzerine inşa edilen 12 yıllık eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Kanunun ilgili hükümlerine aşağıda yer verilmiştir.

“MADDE 3 – Zorunlu ilköğretim çağı 6-13 yaşındaki çocukları kapsar.”

“MADDE 7 – İlköğretim; dört yıl süren ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süren zorunlu ortaokulu kapsayan Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

“MADDE 26 – Ortaöğretim ise ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan, okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilen kurumlardır”

12 yıllık zorunlu eğitime rağmen okula gitmeme sorunu artan bir şekilde devam etmektedir (MEB, 2012). Ancak, okulda bulunmama yani devamsızlık durumlarının hepsi okulu kıрма olarak değerlendirilemez. Türkiye’de okulu kıрма ile ilgili herhangi bir tanımlama yapılmamış olup yurt dışındaki çalışmalarda farklı tarihlerde ortak bir terminoloji oluşturma çabasına girilmiş ve okulu kıрма tanımlamalarını kapsayan tartışmalara yer verilmiştir (Maynard, McCrea, Pigott &

Kelly, 2012). Örneğin, Indiana eyaletinde, yasal bir okulu kırma tanımı vardır. Bu tanıma göre okulu kırma, on gün veya daha fazla süreli yapılan geçerli mazeret sunulmayan devamsızlıklar olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte Indiana'dakine benzer şekilde orta batı eyaletindeki pek çok okulda, her okulun kendine ait resmi olmayan okulu kırma tanımına (Gentle- Genitty, 2009) sahip olduğu görülmektedir. Okulu kırma davranışı resmi olmayan devamsızlık türü olarak tanımlanmış olup resmi devamsızlık, okulun yetkili temsilcisinden izinli olarak veya tatmin edici bir sebep nedeniyle olan devamsızlık iken, resmi olmayan devamsızlık ise, okulun izni olmaksızın veya tüm sebepsiz ve gayri meşru devamsızlık durumudur (Dalziel & Henthorne, 2005). Bu tanımlamalar, ebeveynlerinin izni olmaksızın okulda bulunmayan ve okula gelemeyecek kadar hasta olmadığı halde ebeveynlerinin izni olmaksızın okulda bulunmayan çocuklar arasında farklılığı açıklamakta yetersizdir. Okulu kırma terimi bazıları tarafından kendi öz inisiyatifi olarak okulda bulunmayan öğrencileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Galloway, 1985). Bu dar tanımlama, yerel lehçelere bağlı olarak “okulu kırma” terimine eş değer olan “*bunking off, playing wag, dodging ve dogging school*” gibi terimlerle de isimlendirilmektedir (Wilson & diğerleri, 2008).

Okulu kırma, bir öğrencinin ebeveyn otoritesine ve okula devam yasasına karşı koyarak okula devam etmeyi gönüllü olarak reddetmesi veya devamsızlığın geçerli bir mazereti olmadığında çocuğunun zorunlu devam yasasının gerektirdiği şekilde okula gitmesine neden olmayan ebeveyn kusuru olarak tanımlanabilir (Amendola & diğerleri, 2012).

Tablo 1’de okulu kırma davranışının tanımları tarihsel bir sıralama içerisinde sunulmuştur.

Tablo 1

Okulu Kırma Olgusuna Ait Tanımlar

Okulu Kırma Davranışının Tarihsel Tanımları	
Yazarlar ve Yılları	Okulu Kırma Kavramı ve Tanımı
Rhodes ve Reiss(1969)	Fiziki olarak okulda bulunmama
Galloway (1985)	Kendi öz inisiyatifi olarak okulda bulunmayan öğrenciler
Wilson (1990)	Ebeveynlerin rızası veya bilgisi olmaksızın yasadışı bir şekilde okuldaki yokluk

Goldberg (1999)	İzin almadan okula devam etmeme
McNeal Jr. (1999)	Okula devam etmeme
Epstein ve Sheldon (2002)	Öğrencilerin mazeretsiz bir şekilde kendilerini okuldan uzaklaştırmaları
Halfors ve diğerleri (2002)	Bir öğrencinin yokluğunu açıklayan bazı resmi belgelerden (Ebeveynin ya da öğretmenin izni ya da bir doktor raporu gibi) yoksun olması
Fallis ve Opatow (2003)	Bazı kişiler veya derslerden kasıtlı olarak kaçınma
Walls(2003)	Öğrencinin okula ilgisinin düşük olmasının bir göstergesi olup her zaman sınıfa geç kalmak ya da ve 3 günden fazla derse katılmamak
Fantuzzo, Grim ve Hazan (2005)	Eğitime katılımında eksiklikler; kronik mazeretsiz devamsızlık
Wardhaugh (1990)	Okulu kırmamanın yasal bir tanımı olmamakla birlikte okul süreci devam ederken tatile çıkmak bile okulu kırmak olarak tanımlanmaktadır
Southwell (2006)	Ebeveyn bilgisine sahip olsun olmasın, belirli bir dersten yoksun olmak da dahil, okuldan kaçma.
Ventura ve Miller (2005)	Okuldan devamsızlık ya da okul bitmeden önce izin almadan okuldan ayrılma.
Attwood ve Croll(2006)	Makulsuz devamsızlık veya okuldan erken ayrılma
McCray (2006)	İzinsiz okuldan uzak durmak
Kearney(2008)	Yasadışı, mazeretsiz okuldan kaçma; ebeveyn bilgisi olmadan yapılan devamsızlık
Sinha (2007)	Okuldan öğrencilerin özürsüz yokluğu
DeSocio, VanCura, Nelson, Hewitt, Kitzman ve Cole (2007)	Okul veya derslerden özürsüz devamsızlık yapmak
Zhang, Katsiyannis, Barrett ve Wilson (2007)	Alışılmış devamsızlık
Henry (2010)	Okuldan kasıtlı yokluk; kasıtlı olarak okulu erken bırakmak veya kasıtlı olarak dersten kaçmak.
Davies ve Lee 2008)	Okuldan izinsiz devamsızlık, belirli derslerden yoksun olma durumu

Newsome ve diğeri (2008)	Okula devamda mazeret yokluğu
Davidson ve diğeri (2008)	İzinsiz devamsızlık; okula devam etmeme
Darmody, Smyth ve McCoy (2008)	Yetkisiz ve gayri meşru devamsızlıklar; belli derslerden kasıtlı yokluk; kronik devamsızlık.
Gastic (2008)	Gün boyunca veya belirli bir sürede okuldan izinsiz olarak ayrılma
Gentle-Genitty, 2009	On gün veya daha fazla süreli yapılan geçerli mazeret sunulmayan devamsızlıklar
Henry ve Huizinga (2007)	Kasıtlı olarak okula ya da bazı derslere katılmama
Dube ve Orpinas (2009)	Okulu reddetmek, bazı dersleri asmak ve okula devam etmemek
Claes, Hooghe ve Reeskens (2009)	Okula gidip, daha sonra gün bitmeden okuldan izinsiz ayrılma
Rhodes, Thomas, Lemieux, Cain ve Guin (2010)	Kronik devamsızlık; özürsüz olarak bazı derslere katılmama
Mounteney, Haugland ve Skutle (2010)	Yerel ve ulusal kural ve yönetmelikleri dikkate almayarak, izinsiz olarak okula gitmemek
Reid (2010)	Okuldan tamamen veya kısmen kaçınılması.
Henry ve Thornberry (2010)	Geçerli bir mazereti olmadan okulu asmak
Barry, Chaney ve Chaney, (2011)	Okul/dersleri asmak veya bırakmak.
Pathammavong (2011)	Okulu asma; ebeveynlerin izni olmadan bütün gün okula gelmeme
Amendola (2012)	Bir öğrencinin ebeveyn otoritesine ve okula devam yasasına karşı koyarak okula devam etmeyi gönüllü olarak reddetmesi veya devamsızlığın geçerli bir mazereti olmadığında çocuğunun zorunlu devam yasasının gerektirdiği şekilde okula gitmesine neden olmayan ebeveyn kusuru

Tablo 1’de görüldüğü üzere geçmişten günümüze, okulu kırma davranışı ile ilgili yapılan tanımlara bakmak okulu kırma davranışının tarih boyunca ne olarak algılandığına ilişkin fikir oluşturabilecektir. Bu tanımlamalar doğrultusunda oluşturulan nihai tanım, okulu kırma, bir öğrencinin okuldan veya devlet yasalarına

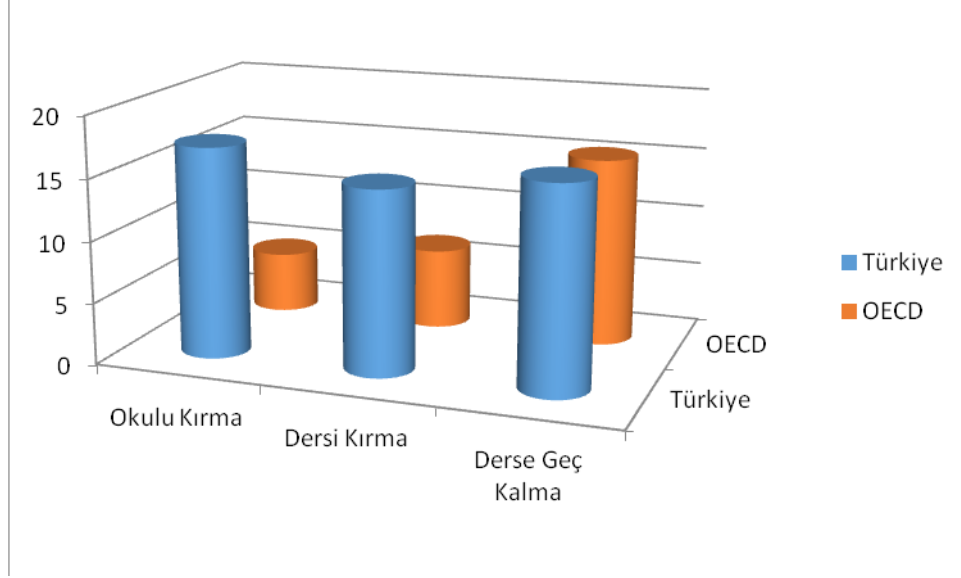
göre meşru olarak mazur görülmeden eğitime katılmama eylemidir. Sonuçta okulu kırma sorununun karmaşıklığı bir olgu olarak göz önüne alındığında, bu tanımda bazı yönlerin ele alınmaması sebebiyle tanım yeniden gözden geçirilmiştir. Okulu kırma öğrencinin tıp doktoru tarafından yetkilendirilmeden veya ebeveyn izni ya da haberi olmaksızın okul kuralları ile devlet yasalarına göre yasal olarak muaf tutulmadan okul gününün bir bölümünde veya tamamında okulda bulunmadığının tespit edildiği bir davranış olarak tanımlanmıştır (Chou, Ho, Chen, C. Y., & Chen, W. J., 2006).

Öğrencilerin Okulu Kırma Davranışları

Geride bırakılan yıllarda Türkiye’de eğitim alanında dünyadaki gelişmelere paralel bir biçimde birçok yenilik ve projeler yapılmasına rağmen [Avrupa Birliği (AB)] ve [İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)] ülkeleri ile karşılaştırıldığında eğitim sistemimizin birçok yönlerden ulaşılmak istenen noktaya gelememiştir (Yardımcıoğlu & Gürdal, 2012). Devamsızlık, bakanlığın açıkladığı yıllık faaliyet raporlarında çözüm bulunması gereken önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. Nitekim bu sorun 2016 Yılı Faaliyet Raporunda da geniş bir biçimde yer almaktadır. Raporda yer alan bulgulara göre okul türlerinin tamamında ağırlıklı ortaöğretimde olmak üzere devamsızlık oranı ortalama %13.22 oranında çıkmaktadır. MEB’in 2015-16 istatistiklerinde yer alan sayılara göre ilkökul, ortaokul ve liselerde 20 günden fazla devamsızlık yapan bir milyon 917 bin 702 öğrenci bulunmaktadır. MEB, “2015-2019” “Stratejik Planı’nda” yer alan verilere göre ise örgün eğitimde 20 günden fazla devamsızlığı bulunan öğrenciler, ilkökulda %14.8, ortaokulda %35 ve lisede %34.8 dir. MEB Stratejik Planında, 2015, devamsızlıkları geçmiş yıllara göre azalmakla birlikte özellikle 8 ve 12. sınıf ağırlıklı olmak üzere çözülmesi gereken önemli bir sorun olma özelliğini korumaya devam edilmektedir (MEB, 2016). Öğrenci devamsızlığı sorunu PISA Raporlarında öğrencilere yönelik değişik sorular bağlamında sorgulanmış, MEB istatistiklerine yansıyan rakamlar Türkiye’deki devamsızlığın OECD ülkelerinin epey gerisinde olduğunu gözler önüne sermektedir.

Şekil 1’de, OECD (2015) tarafından hazırlanan PISA veri analizi kılavuzundan alınan PISA 2015 verisi ile ‘Okulu kırma, dersi kırma, derse geç

kalma' değişkenleri açısından Türkiye ve OECD lkelerindeki devamsızlık oranları gösterilmiştir.



şekil 1. Öğrenci devamsızlık oranları (%) (OECD, 2016)

şekil 1'de incelendiği üzere, okulu kıırma, dersi kıırma ve derse geç gelme göstergeleri üzerinden devamsızlık durumu rapora yansıtılmıştır. Türkiye ve OECD lkeleri arasındaki devamsızlık oranlarının kıyaslamasının yapıldığı şekil 1'de gösterildiği gibi, 'okulu kıırma' olarak adlandırılan derse mazeretsiz katılmama oranı Türkiye %17. 2, OECD ortalaması ise %5 olduğu görülmektedir. Dersi kıırma alanında Türkiye %15, OECD ortalaması %6. 6 olurken, derse geç kalma oranları arasında dikkat çekici bir farklılığın olmadığı (Türk ğrencilerin %16. 6; OECD lkelerindeki yaşıtları ise %15. 4) görülmüştür. Bu üç çeşit devamsızlıkta 15 yaş zeri Türk ğrencilerin devamsızlık oranı %48. 8, OECD ortalaması %27 arasında neredeyse iki kata varan fark dikkat çekici boyuttur (OECD, 2015).

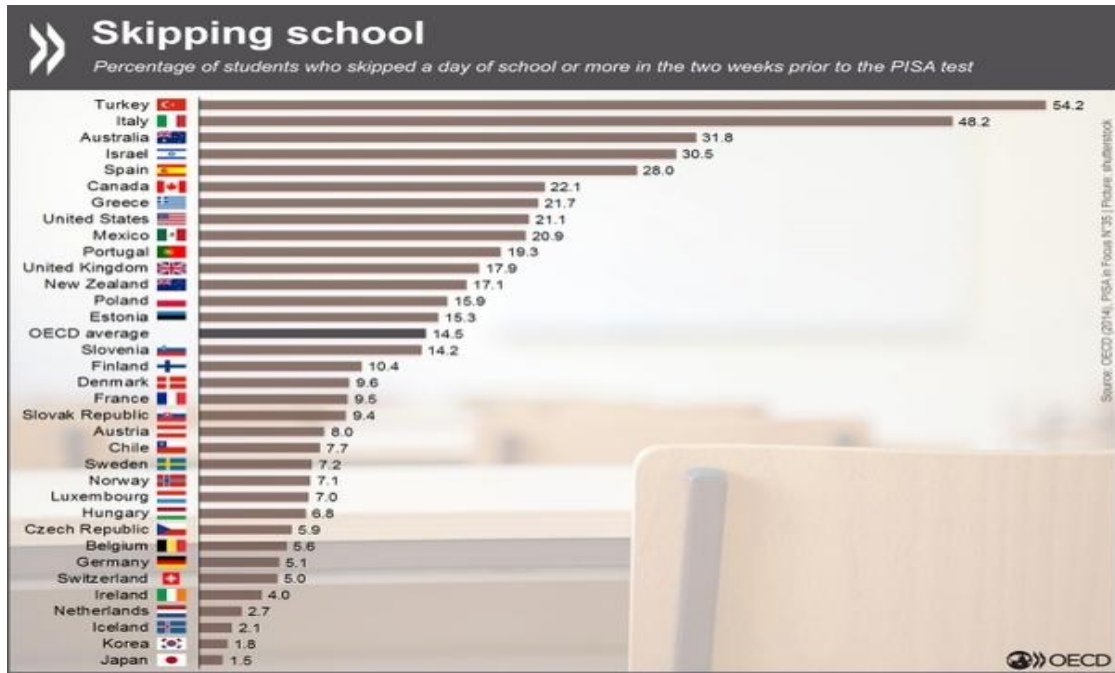
PISA 2012 araştırmasında devamsızlığa dair önemli bilgiler ortaya çıkarılmıştır. ğencilere sorulmak üzere yöneltelen sorulardan  devamsızlıkla ilgilidir. Bunlar; "Geçtiğimiz son iki hafta içerisinde derse geç kalma sayın nedir?", "Son iki hafta içerisinde en az bir derse katılmadığın oldu mu?" ve "Son 2 hafta içinde kaç gün okula gitmedin?" şeklinde sorulardır. Öğrencilerin cevapları ülkemiz çapında incelendiğinde OECD lkeleri arasındaki fark Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

PISA 2015 ve PISA 2012 Yılları Arasında Öğrenci Devamsızlığı Oranlarındaki Değişim (%)

	Okulu Kıırma	Dersi Kıırma	Derse Geç Gelme
OECD	2	2.7	5
TÜRKİYE	-3.3	.3	2.8

Tablo 2’de, öğrencilerin okulu kıırmai dersi kıırma ve derse geç kalma durumlarını ele alan veriler PISA 2012 verileri ile karşılaştırılmıştır. Gün boyu okula gelmeyerek okulu kııran öğrenci oranında %3.3’lük bir düşüş olduğu ve bu düşüşün anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir (OECD, 2012-2015). Şekil 2’de Dünya ülkelerindeki okulu kıırma oranları sunulmuştur.

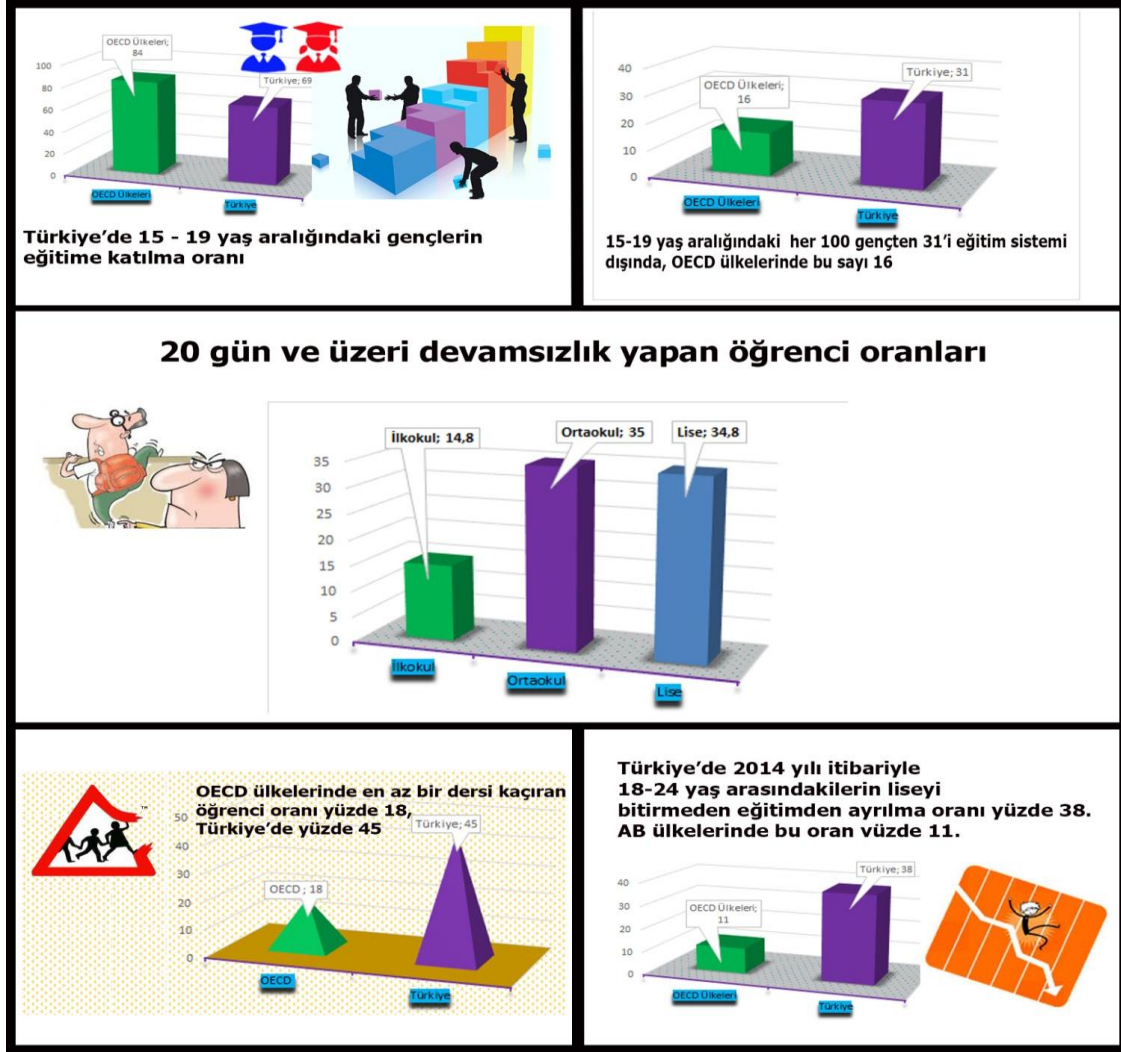


Şekil 2. Dünya okulu kıırma oranları (%) (OECD, 2014)

Şekil 2 incelendiğinde Türkiye’nin de içinde yer aldığı OECD ülkeleri arasında iki haftada bir gün ve ya daha fazla okulu kııran öğrenci yüzdelerinin verildiği görülmektedir. OECD(2014) tarafından açıklanan ‘Dünya Okulu Kıırma Oranları’ sıralamasına göre Türkiye’nin birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Rapora göre OECD ülkeleri arasında iki haftada bir gün veya daha fazla devamsızlık yapan öğrenci tablosunda ilk sırada olunması dikkat çekicidir. Yine Şekil 2’de, Türkiye %54.20 ile devamsızlıkta ilk sırada yer alırken, ülkemizi %48.2

ile İtalya takip etmektedir. Son sırada ise %1.50 ile Japonya yer almaktadır. Rapor sonuçları eğitim sistemindeki olumsuzluğun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2015). Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki okullaşma oranları 2002 yılından itibaren büyük artış göstermiştir. 98'lerde ortaöğretimdeki okullaşma oranı %40'lardayken bugün ilkokulda %98.13, ortaokulda %99.23'a çıkmıştır (TUİK, 2017). Fakat buradaki en önemli handikap öğrencinin eğitime erişmiş ya da kayıtlı görünüyör olması öğrencilerin okula devam ettiği anlamına gelmemektedir.

Şekil 3'te, OECD'nin yayımladığı 'Bir Bakışta Eğitim 2015' başlıklı rapordan alınan veriler dikkate alınarak hazırlanan OECD ülkelerindeki eğitime katılım oranları gösterilmektedir.



Şekil 3. Eğitime katılım oranları (Türkiye- OECD Ülkeleri) (OECD, 2015)

Şekil 3 incelendiğinde, Türkiye'deki yaşı 15-19 grubundaki eğitime katılan öğrencilerin %69 oranında olduğu görülmektedir. Yani gençlerin %30'unun eğitim sistemi dışında bulunduğu söylenebilir. Bu yaş grubunun lise dönemindeki grubu kastettiği düşünülürken, söz konusu olan %69'luk öğrenci oranı içinden %6.17'lik bir öğrenci oranı da yaklaşık 265 bin öğrenci çeşitli sebeplerle örgün eğitimin dışına çıkmaktadır. Yine Şekil 3'teki OECD ülkeleri ortalaması incelendiğinde, 15-19 yaş grubu eğitime katılan öğrencilerin yüzde 84'lük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Ülkemiz bu yaş grubunda İsrail ve Meksika ülkelerinden sonra eğitime katılım oranı en düşük üçüncü ülke olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanında, Türkiye'de 2014 yılı itibariyle 18-24 yaş grubundaki öğrencilerin neredeyse yarısı liseyi bitirmeden eğitimden ayrılmıştır. Örgün eğitimde 20 günden fazla devamsızlığı olan öğrenciler ilkokulda %14.8, ortaokulda %35 ve lisede %34.8 oranındadır. Bütün bu veriler ışığında Türkiye'de lise düzeyindeki öğrencilerin önemli bir kısmının herhangi bir okul kademesinde yer almadığı, yer alanların ise kayda değer bir bölümünün okula devamını sürdürmekte sıkıntı yaşadığı görülmektedir.

Ülkemizde eğitim gören öğrencilerin okulla ilişkisini sosyolojik ve psikolojik açılarından araştıran değerlendirmeler de vardır. Öğrencilerin okula karşı hissettikleri stres, okulu sevme düzeyleri ve okula bağlılıkları ile birlikte ele alındığında oldukça karmaşık durumlar ortaya çıkmaktadır. "HBSC'nin" (Health and Behaviour in School-aged Children), "11, 13 ve 15" yaş grubundaki öğrencilere okul içerisinde baskı ve stres hissedip hissetmeme, şiddete uğrama konusunda yapılan araştırmada çarpıcı veriler ortaya çıkmıştır. OECD ülkelerinde bulunan on çocuktan biri okulda fazlaca stres yaşadığını ifade etmiştir. Bu tabloda ülkemiz (%29.20) oranıyla okulda stresi en fazla hisseden öğrencilerin bulunduğu ülke olarak birinci sıraya yerleşmiştir. Ülkemizdeki öğrencilerin %30'u okul yaşamı boyunca kendisini baskı altında hissettiğini belirtmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar OEC ortalamasının oldukça üzerindedir. Aynı zamanda Türk öğrencilerin OECD ortalamasına göre %82 gibi yüksek bir oranla okullarını sevdiği aynı zamanda okullarına nispeten daha fazla bağlı olduklarını göstermektedir. Fakat ülkemizde çocukların yaşamda tatmin olma duygularının OECD içinde en düşük seviyede olduğu bulunmuştur ("*How's life, 2016*"). Bu değerlerin yüksek olmasının sebebi ülkemizdeki pek çok öğrencinin sosyalleştiği tek alanın okul olduğunu ve okulu

hayatının önemli bir yerine koymasından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir. Fakat, sınav odaklı uygulamalar, geleceğe yönelik kaygı, öğrenci özgürlüğünün sınırlanması, okul güvenliğinin tam olarak sağlanamamasına ilişkin tartışmalar ile sert disiplin uygulamaları stresi arttırmaktadır. Sınav odaklı eğitim sistemi maalesef ki öğrenme sürecini daha nitelikli hale getirmek bir yana, öğrencileri sıralamak için kullanılan araçlar haline gelmiştir. Bu nedenle öğrenciler için okul not kaygısını artıran bir yere dönüşmektedir. Okulu çok severek başlayan bu çocukların zamanla stres üretme ve çocukları okuldan soğutma sebeplerinin büyük bir ciddiyetle araştırılması gerekmektedir (Sunar, 2016).

Okul paydaşları kendilerini fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan güvende hissetmediklerinde birçok sorun yaşamaya başlamakla birlikte okulun güvenli bir yer olmaktan çıkaran, şiddet, zorbalık, hırsızlık, vandalizm, teknoloji ve internet bağımlılığı gibi olaylar gelmektedir (Moran, Yengo, & Algier, 1994). Okul ortamını güvensiz hale getiren bu faktörler öğrencilerde kaygı, korku ve güvensizlik hissiyatının oluşmasına sebep olmaktadır. Okul içerisinde akran zorbalığına uğrayan, şiddete maruz kalan ve kendisinin mutsuz hissedilen öğrenciler okulu kırmaktan okulu bırakmaya doğru olumsuz davranışlar gösterebilmektedir. 'Okulu kırmak' şeklinde ifade edilen bu riskli davranışlar öğrencilerin ve okulun sosyal ve akademik başarısını olumsuz etkiler (Yavuzer, 2011).

Okulu kırma davranışının artışında diğer önemli bir etkenin okulların fiziki yapısı olduğu düşünülmektedir. Ülkemizin eğitim göstergelerini incelediğimizde derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen sayısında büyük bir aşama kaydedilmesine rağmen, okulların fiziki koşulları oldukça yetersizdir. Okulların sadece %7'sinde spor salonu olmakla birlikte, sınıfların, tuvaletlerin, okul bahçelerinin durumları diğer ülkelerin durumlarının yanında en az 50 yıl gerisinde bulunmaktadır. Öğrencilerin enerjilerini boşaltabilecekleri, okullarımızda uygun koşullar bulunmamaktadır. Öğrencilerin oturdukları sıralardan, ders gördüğü sınıf duvarlarına, okul bahçelerinden sanat, müzik, dans atölyelerine öğrencilerin ilgisini çekebilecek ortamlar sağlanamamaktadır. Eğitim sistemindeki bu yetersizlikler OECD bünyesinde öğrencilerin en çok okulu kıran, geç kalan öğrenciler olmasına neden olmuştur (Çil, 2016). Okul paydaşları kendilerini fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan güvende hissetmediklerinde birçok sorun yaşamaya başlamaktadır.

Öğrenciler neden okulu terk eder ve niçin zamanlarını okul dışında geçirmek isterler? Onların okuldan kaçmalarını ya da terk etmelerini tetikleyen etkenler neler? Bu sorunlar günümüzde dile getirilmeyen önemli bir başlık olarak karşımızda duruyor. Öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlar arasında ilk başvurduğu şey okulu kırmak olmaktadır. Bu davranış giderek artan ve daha sonrasında da daha farklı sorunlara yol açmaktadır. Okul dışında geçirilen zamanlarda, kötü arkadaş çevresi gibi bir takım nedenler öğrencilerin suç işlemelerine sebep olacak davranışlara yönelmelerine neden olabilmektedir (Öztürk, 2017). Bu nedenle okuldan kaçma, okulu kırma ve kırma gibi davranışların temelinde ne tür sebeplerin var olduğunu tespit etmek eğitim sisteminin amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir.

Okulu Kırma Davranışının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Bu başlık altında okulu kırma davranışının cinsiyet ve sosyo- ekonomik durum gibi değişkenlerle ilişkisi yer almaktadır.

Sosyo-ekonomik düzey ve okulu kırma davranışı. Gleich (2014) araştırmasında, okulu kırma probleminin ülke çapında okullar, aileler ve toplumlar için gerçek bir endişe kaynağı olduğunu dile getirmiştir. Örneğin, Nebraska eyaletinde daha katı okulu kırma yasalarına ihtiyaç duyulduğunu ve idareciler ile ailelerin hesap verebilirliği konusundaki anlayışlarını sıkılaştıran bir yasayı uyguladığını belirtmiştir. Bu hesap verebilirlik ile hem okullar hem de mahkeme sistemi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkiler ortaya çıkmış aynı zamanda, ülke çapında başarılı öğrencilerin okuldan devamsızlık programlarının geliştirilmesine, uygulanmasına ve sonuçta öğrencilerin devamında iyileşmelere neden olmuştur. Adalet sisteminde ailelere karşı iki farklı dosyalama olmakla birlikte, 14 yaşında veya daha büyük olduğu zaman öğrenciye karşı da dava açılmaktadır. Öğrenci, 14 yaşın altındayken ebeveynlere veya velilere eğitim ihmal dosyalaması yapılmaktadır. Eyalet ebeveynlerin, isteyerek devletin zorunlu katılım yasalarına uymadıklarını gösterecek kanıt yükünü üstlenmek zorundadır. Nebraska eyalet revize edilmiş kanun (2021) 79-201 reşit olmayan çocukların okula devam etmesi için gerekli zemini hazırlar. Kanunun iki numaralı alt maddesi;

“Nebraska eyaletindeki bir okul bölgesinde ikamet eden, zorunlu devam yaşındaki herhangi bir çocuğun yasal ya da fiili olarak sorumlu ya da kontrolü

bulunan her kişi bu çocuğun kamusal, özel, mezhepsel veya bölge kilisesine bağlı bir okula devam etmesini sağlamaktan sorumludur. ”

Devamsızlık durumunda okul yönetiminin yapması gereken üç şey vardır. Birincisi, okul bölgelerinde görevlendirilen yetkili personelin ihlal durumunun fark edilmesinden itibaren üç gün içerisinde okulun aktif katılım görevlisine durumu bildirmesi gereklidir. İkinci olarak, kanun aşırı devamsızlık üzerine bütün okul bölgelerinden yazılı bir kural ister. Bu kural mutlaka bölge avukatı ile ortak bir şekilde düzenlenmiş olmalı ve aşırı devamsızlık durumunda durumun nasıl ele alınacağını, örneğin raporlu bir hastalık durumunda ne yapılacağı açıklanmalıdır. Üçüncüsü, bir ğrenci her bir dönemde beş gün devamsızlığı aştığı zaman, okul mutlaka sorunun üzümünü ele almak için gerekli personelle bir toplantı düzenlemelidir. Bu kurul mutlaka problemi zmek için aileye ve/veya öğrencilere eğitimsel danışmanlık hizmeti sağlamak veya problemin zmne yardımcı olacak koşullara karar vermek için eğitimsel veya fiziksel değerlendirme sağlamak zorundadır. İlave olarak, bu kurul mutlaka problem yardım şartlarını belirlemek için okul sosyal görevlisi, müdür veya başka bir yönetici tarafından bir araştırma yürütmelidir. Bir ğrencinin devamsızlığı 20 güne ulaştığı zaman devamlılık gzetimci memurunun, kanun maddesi 79- 201'e karşı gelmekten aileye veya öğrenciye karşı suçlama içeren bir dosya düzenleyecek olan bölge avukatı ile birlikte bir rapor düzenlemesi istenmektedir.

Okulu kırma sorunu hiçbir zaman tamamen zlemeyecek olsa da, özellikle devlet düzeyinde yasal sistem için olduğu kadar okulu kıran öğrencilerin yanı sıra aileleri etkileyen yasaların farkında olmak önemlidir. Amendola (2012) okulu kırmayı, “bir öğrencinin ebeveyn otoritesine ve okula devam yasasına karşı koyarak okula devam etmeyi gönüllü olarak reddetmesi” veya “devamsızlığın geçerli bir mazereti olmadığında çocuğunun zorunlu devam yasasının gerektirdiği şekilde okula gitmesini sağlayamayan ebeveyn kusuru” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamada okulu kırma davranışının bir ebeveyn kusuru olarak kabul edilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur. Butler, Reed ve Robles- Pina (2005) alışmalarında, okulu kırma sorunları ile uğraşan çok fazla sayıda tek ebeveynli veya düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aile olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte ailelerin yaşamlarında eğitimin önceliği olmayan, okulla ilgili önceki deneyimlerinde başarılı olamayan ya da iş sahibi olmak veya

yaşamlarını sürdürebilmek için eğitimde gerçek bir değer bulamadığından iyi bir eğitim almanın önemi ile ilgili herhangi bir fikir çocuklarına bırakılmamış ve eğitimin önemini aile değerlerine dâhil edemediği üzerinde durmuştur.

Gase ve diğerlerinin (2016) araştırmasında, okulu kırma davranışının önlenmesinde gençler, ebeveynlerinin kendi eğitim durumlarının düşük olması, göçmen statüsü, sosyo- ekonomik durumlarının düşük olması, sınırlı İngilizce yeterliliği veya mevcut kaynaklar hakkında bilgi eksikliği nedeniyle kendilerine yardımcı olacak kaynakları ve kapasiteleri olmadığına dikkat çekmişlerdir. Anne-babalarının farklı şekillerde neler yapabilecekleri sorulduğunda 11. sınıf bir kadın öğrenci, eğitim sistemini anlama ve çocuklarıyla meşgul olma kapasitelerini arttırmak için okullarla ebeveyn arasında daha fazla ilişki kurulması gerektiğini söylemiştir:

“Daha fazla olayın içinde olmalılar, daha fazla okul konularına dahil olmalılar. Ebeveynlerin de okulda çocuklarıyla birlikte olduğu programlar geliştirilmeli. Bence yalnızca bizlerin değil, onların da yardıma ihtiyaçları var, ama onlar aynı zamanda bize bu yönde öncülük de ediyorlar.”

Görüş bildiren gençler ebeveynlerinden daha fazla rehberlik istiyor ve ailesi için okuldan daha fazla rehberlik ve kaynak talep ediyor. Buna ek olarak, ebeveynlerinin okulu kırmalarına karşılık verecekleri tepkinin daha etkili olduğunu bildirmektedirler. Gençlerin bu isteklerinin karşılanabilmesi ancak sosyo-ekonomik gelir seviyesinin ortalamanın üzerinde olması ile doğrudan ilişkilidir.

Ebeveynlerin yaşadığı ekonomik zorluklar, ailede ekonomik bir baskıya sebep olmaktadır. Ayrıca, düşük gelir seviyesi, gelire göre giderin daha fazla olması, iş-çalışma hayatlarının düzensizliği, yeterli beslenememe, giyinme ve barınmada ihtiyaçlarının karşılanamaması kısaca zorunlu temel ihtiyaçların giderilememesi, ödenemeyen borçlar ya da amaçları gerçekleştirilememesi, hayat sigortası, sağlık, eğitim gibi gerekli harcamaları azaltmaya yol açmaktadır. Bu zorluklar, sebep olduğu ekonomik baskılarla ailenin islerliğini ve kişinin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ekonomik baskının yüksek olması, çocukları ile birlikte yaşayan ailelerde moral bozukluğu, yabancılaşma ve kaygı gibi duygusal çöküntülere sebep olmakta, ilaç kullanımı ve asosyal davranış gibi daha da ileri boyuttaki davranışsal problemlerin ortaya çıkması yönünde risk taşımaktadır. Bu duygusal ve davranışsal sorunlar, aile içerisindeki çatışmayı tetiklemekte, sıcaklık, sevgi ve desteği azaltmakla birlikte bu süreç, çocukların

eğitimiyle ilgilenecek zamanı azaltmaktadır. Kendi kişisel sorunları sebebiyle sorun yaşayan ebeveynler çocuklarına gereken sevgiyi gösterememekte, çocuklarının gündelik ihtiyaçlarına yetişememekte, günlük aktivitelerine vakit ayıramamakta ve disiplin konusunda daha agresif, katı ve tutarsız kişiler olabilmektedir (şengönül, 2013). Bu durum, çocuğun eğitimi aksatabilmekle birlikte okula gitme isteğini de azaltarak çocuğun okulu kırma davranışı sergilemesine neden olmaktadır.

Düşük gelir seviyesine sahip yoksul ailelerden gelen çocukların okuldan faydalanma şanslarının daha da düşük olduğu, kaynaklardan yararlanma olanaklarının daha az olduğunu göstermektedir. Düşük sosyoekonomik duruma sahip ebeveynler, çocuklarına daha az eğitimle ilgili materyal satın alabilmekte, çocuklarını eğitici-öğretici ve sanatsal, sosyal ve kültürel etkinliklere daha az katılabilmektedir. Ayrıca çocuklarının televizyon izleme sürelerine müdehale edememektedir. Bu tür materyallerden yararlanma olanağı düşük olan çocukların entelektüel birikimi, akademik başarısı, okula yönelik tutum ve algısı, okulu kırma davranışına etki etmekte olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, alt gelir seviyesine sahip çocukların, geri çekilme, okulu kırma davranışları, düşük akademik başarı gibi çeşitli davranış problemleri göstermektedir. Bu tür imkanların yokluğu, çocuklarda motivasyon kaybı, engellenmişlik hissi oluşturabilmekle beraber, annelerin-babaların ve akran çevresinin olumsuz tepkisine sebep olabilecek davranışlar göstermesine neden olabilmektedir (Bradley & Corwyn, 2001; Conger & diğerleri, 1997). Bu davranışlar, daha sonra davranışsal uyumsuzluğu artıracak öğrencinin okuldan tamamen soğumasına da sebep olabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet ve okulu kırma davranışı. Bireylerde cinsiyet odaklı yaklaşım ve düşünceler ailede öğrenilmeye başlamakla birlikte, okullarda bu davranışlar sınırlayıcı ve ötekileştirici bir yapıya dönüşebilmektedir. Okullar, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış düşünceleri açık ve gizil kanallarla öğrencilere aktarırken bireyleri olağan cinsiyet rolleri ile uyumlu davranışlar sergilemeye yöneltmekle birlikte toplumsal cinsiyet ayrımcılığına zemin hazırlamaktadır (akır & diğerleri, 2016). Sınıflardaki oturma düzeninden tut eğitim programlarının ve ders kitaplarının içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitliğe uygun olmaması, bireylerin meslek yönlendirmelerinin cinsiyetlerine göre farklı şekillerde yapılması cinsiyet

eşitsizliğinin okullarda gizil programlar yoluyla tekrar üretilmesine örnek teşkil etmektedir.

Başaran (2005) sosyal davranışlarda sapma adı altında okuldan hoşlanmama, okula sık sık devam etmemeyi, pseudosomatik davranışlar adı altında ise okula karşı duyulan ilgi azlığını uyumsuz çocuk özellikleri olarak belirlemiştir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, okul çocuklarında görülen uyumsuz davranışlarının nedenleri, çevresel faktörler, ebeveyn çatışmaları, yetersiz sağlık koşulları, düşük sosyo- ekonomik düzey, cinsiyet olarak belirlenmiştir (Cebiroğlu & Yurtbay, 1991). Sarp (1993) çalışmasında uyumsuz davranış gösteren öğrencilerin cinsiyet ile ilişkisini incelemiş, buna göre okuldan hoşlanmama davranışının her iki cinste de en fazla rastlanan davranışlar olarak ortaya çıkmıştır. Yine okula sık sık devam etmeme ve okula olan ilgi azlığı davranışlarının erkeklerde kadınlara oranla daha sık görüldüğü sonucuna varmıştır. Erkeklerde saldırganlık, okul başarısızlığı, okulu kırma davranışı daha yüksek oranlarda görülürken, kadınlarda daha çok kişilik problemlerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Kadınların daha sorumluluk sahibi, daha düzenli ve titiz, edilgen, kurallara uyan, erkeklerin ise özgür, başına buyruk, şiddete meyilli, kurallara karşı koyan tarafta olması cinsiyet rollerinin doğrudan bir sonucu olarak değerlendirildiğinde (Çakır ve diğerleri, 2016) okulu kırma davranışının erkeklerde görülme sıklığının daha fazla olmasını açıklar niteliktedir. Ayrıca okul kurallarına uyan öğrencilerin yani kadınların, sınıf ortamında daha iyi performans gösterdiği ve okulu erken terk etme olasılıklarının daha düşük olduğu görülmüştür (Bradshaw & diğerleri, 2008). Çakır ve diğerlerinin (2016) araştırmasına göre, öğrencilere yüklenen bu nitelikler neticesinde öğrencilere yönelik beklenti ve tavırların da farklılaştığı görülmektedir. Kadınların sorumluluk duygusunun daha gelişmiş olması, daha titiz ve düzenli ve planlı olmaları toplumsal cinsiyet rollerinin doğrudan sonucu olduğu söylenebilir. Bu durum ailelerin kadın çocuklarına çok küçük yaşlarda iken bu sorumlulukları yüklemesiyle ilişkilidir. Yine Davidson, Edward ve Wilson (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin kadın öğrencilerin okulu kırma davranışı konusunda daha çok endişe duyduklarını, erkek öğrencilerin ise aksine bu deneyimden sıkılmadıklarını ve mutluluk duyduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Yine farklı kademelerindeki ortaokul öğretmenlerinin, okulu kırma alışkanlığı olan öğrencilerin bu davranışın olumsuz

etkilerini anlamadıklarını veya fark edemediklerini düşündüğünü belirterek erkek öğrencilerin dersi kaçırdıklarında 'önemli değil, bununla baş edebilirim' şeklinde düşündüklerini dile getirmiştir. Halbuki eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini, kişilerin eğitim hayatları boyunca imkan ve olanaklara erişimlerinde kadın ve erkek ayrılıksızın çocuklarının her türlü ayrımcılığa maruz kalmalarının önlenerek, kişilere eşit fırsat ve imkânların sağlanmasını ifade eder (UNESCO, 2013).

İlerleyen yaşlarda öğrenciler erkek ve kadın rolleri arasındaki durumun daha keskin bir şekilde ayrıldığını fark etmektedir. Bunun yanında cinsiyet rolleri ve eşitsizliği konusunda farkındalığın giderek arttığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sebeplerinden bir tanesi de öğrencilerin on yaşından sonra soyut düşünme, karşılaştırma ve analiz etme becerilerinin gelişmekte olduğudur. Bunun yanında bu yaştaki öğrencilerin gelişimlerinin bir süreci olarak yaşadıkları topluma ayak uydurma eğiliminde olmaları nedeniyle var olan toplumsal cinsiyet rollerini benimsemeye başlamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerde kırma davranışının yaş ilerledikçe daha sık görülmesinin de cevabı niteliğinde düşünülebilir (Çakır & diğerleri, 2016).

Jordan ve diğerlerine göre (1994), eğitim araştırmalarının öğrencileri okulu kırma davranışına yönlendirebilecek etkenlerin en az iki kategoride toplanabileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki okul dışına iten etkenler olup, okulun kendisinde yer alan etkenlerdir. Öğrencilerin okulun çevresiyle olan ilişkilerinde yaşadıkları olumsuz etkiler sebebiyle eğitimle olan bağları zayıflar ya da kopar. Bu kopmayla birlikte öğrencilerde saldırgan davranışlar, okulu kırma veya derslere karşı ilgisinin azalması gibi durumlar başlayabilir. Buna ek olarak okul tarafından verilen cezalar (uzaklaştırma, uyarı, düşük not vs.) başarısızlığı pekiştirebilir. Diğerleri ise okul dışına çeken etkenler olup aile, akran grubu, sivil toplum kuruluşları, dini inançlar ve çeşitli resmi kurumlar öğrencilerin istikrarı ve gelişimi konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple okul içindeki eğitim araçları ile okul dışındaki sosyal güçler arasındaki çatışma da öğrenci başarısını engellemekle birlikte okulu kırma davranışına sebep olmaktadır. Nitekim bu araştırmalar, cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde erkek öğrencilerde itici faktörlerin kadın öğrencilerde ise çekici faktörlerin daha yüksek oranlarda olduğu gözlemlenmiştir (Doll & diğerleri, 2013).

Goldberg (1999) çalışmasında, sürekli hale gelen yani kronikleşen okulu kırma davranışının, okul terkinden daha çok görülmekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, okulu kırmanın bir grup aktivitesi olduğu ve hiçbir öğrencinin okulu kırma konusunda ebeveynlerinden destek veya hoşgörü görmediği, okulu kırma sebebi olarak ise okuldan sıkıldıklarını ve arkadaş çevresiyle sosyalleşme isteği sebep olarak gösterişmiş olup erkeklerin kadınlardan daha çok okulu kırma davranışı sergilediğini belirtmiştir. Şahin ve Şimşek'e (2014) göre, her ne kadar okulu kırma davranışı her iki cinsiyette de görülen bir durum olsa da Türkiye koşullarında erkeklerin okulu kırma, düzenli okula gitmeme ve okul terki gibi davranışları kadınlara oranla daha sık gösterdiği gözlenmiştir.

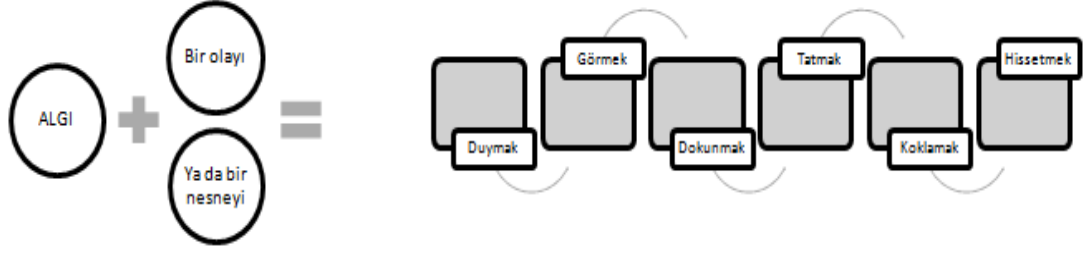
Bazı araştırmalarda bu durum okulu kırma nedenine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, '*Kardeşlerime bakmak zorunda olduğumdan okula gitmem*', '*Annem, babam, ağabeylerim izin vermediği için okula gelemiyorum*' maddelerinde kadınlar erkeklere oranla daha çok okulu kırma davranışı göstermektedir. Bu durum anne ve babanın çalışıyor olması, kırsal yerleşim bölgelerinde kreş veya anaokulunun olmaması, özellikle kadın öğrencilerin kardeşlerine bakıcılık yapmak zorunda kalmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Okula gelmeme nedenleri; '*Moralim bozuk olduğu için okula gitmem*', '*Sabahları uyanamadığım zamanlarda okula gitmem*', '*Boş geçen dersler varsa okula gitmem*' seçeneklerini yoğunlukla işaretleyen öğrencilerin ise erkekler olduğu belirtilmiştir (Güvenç & Haberli, 2012). Boş derslerin çokluğunu ya da moral bozukluğu gibi sebeplerin öğrencilerin okula devam etmesi konusunda motivasyon kaybına yol açtığı görülse de kadın öğrencilerin bu nedenlerle okula devam etmeme maddelerini daha az işaretlemiş olması, kadın öğrencilerin okulu kırma davranışına olan eğilimlerinin daha az olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin Okul Algıları

Bu başlık altında öncelikli olarak algının tanımı, türleri, özellikleri, algıyı etkileyen faktörler ve son olarak okul algısı kavramlarına yer verilmiştir.

Algının tanımı. Algı, insanların farklı duyu organlarının yardımı ile çevreden edindikleri bilgileri bir araya getirerek kendilerince anlama ve yorumlama sürecidir. Algılama sürecinde beyin, bireyin içinde bulunduğu duruma dair beklentisini, ihtiyaçlarını, edindiği tecrübeleri, diğer duyu organlarıyla algıladığı duyguları,

toplumsal ve kültürel etkilerini birleştirerek bir sentez yapmaktadır (Bakan, 2012). Algı duyuşsal olarak tanımlandığında beş duyu organı vasıtasıyla oluşan görme, tatma, duyma, koklama duyularından, buna ek olarak hissetme duyusunun da katkısıyla dış çevreden bilgi edinme sürecinden söz edilmektedir. Şekil 4'te algı kavramı şematik olarak açıklanmıştır.



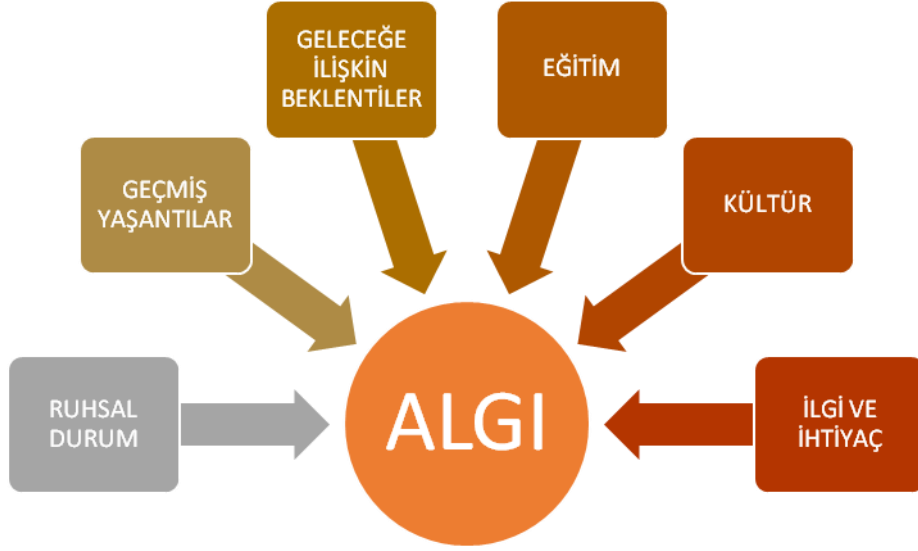
Şekil 4. Algı (İnceoğlu, 2010)

Algılama Şekil 4'e göre ele alındığında, temelde insanların fizyolojik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Çünkü söz konusu beş duyu organı herhangi bir özrü olmayan tüm insanlar için doğuştan var olan eşit derecede görev yapan bir işleyişe sahiptir (İnceoğlu, 2010).

Öğrenirken ya da düşünürken kullandığımız duyuşsal bilgi bize ulaşırken,

1. Duyum
2. Algı olmak üzere iki şekilde ulaşır.

İnsanlar, dış dünyayı algıları yolu ile tanımaya çalışır ve duyu organları yoluyla algırlar. Algılama anında, kişinin o andaki ruhsal ve psikolojik durumunun yanında kişinin geçmiş yaşantıları geleceğe yönelik beklentileri de yer alır (Abanoz, 2011). Şekil 5'de algının oluşum aşamasında algıyı etkileyen temel unsurlar verilmiştir.



Şekil 5. Algının bağlı olduğu faktörler (İnceoğlu, 2010)

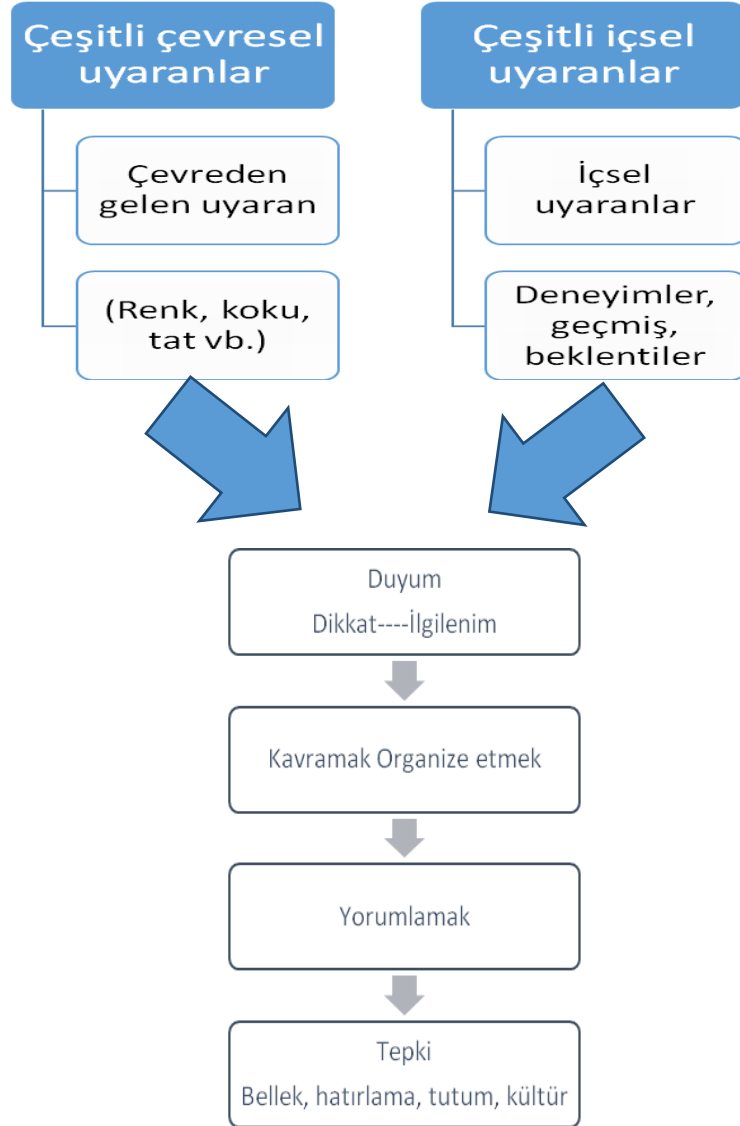
Şekil 5'den görüldüğü üzere, algıyı etkileyen pek çok etmen vardır. Her birey çevresini kendine özgü bir şekilde algılar. Görülen, işitilen, kokladığımız, dokunduğumuz o andaki ruh hali kadar geçmiş ve geleceğe dair yaşantı ve beklentilerden etkilenmektedir. Algı; bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Kısaca algı, duyuları yorumlayarak anlamlı bilgiler haline getirerek örgütlenmiş bir bütün halinde kavrama sürecidir (Aydınlı, 1997).

Algılama türleri. Özer (2012), algıyı genel olarak iç ve dış algı olarak sınıflandırmıştır. Algılama olayının gerçekleşmesi için öncelikle bir uyarana gerekmektedir. Algılamayı oluşturan öğeler, algılama sürecinin gerçekleşmesi sırasındaki işlevlerine göre algılama dört tür altında ele alınmaktadır (İnceoğlu, 2010).

Görsel algı. Birey, çevresindeki pek çok renk, şekil ve cisim karmaşıklığı içerisinde pek çok şey görür ancak onları algılayabilmesi için bakması gerekir. Başka bir deyişle bireyin, çevresindeki görüntüler içerisinde seçerek görme işlemini gerçekleştirilmesiyle görsel algılama başlar. Daha sonra kültürel birikimi ile birlikte nesnenin yorumlanarak anlamlandırılması ve kavrama yeni bir kimlik kazandırılması yani kavramı tanınması sağlanır (Findlay & Gilchrist, 2003). Görsel algının gerçekleşmesinde bireyin duygu durumunun da büyük bir etkisi vardır. Kişi

kendisini mutsuz hissettiği zamanlarda gökyüzünün mavisi, güneşin parlaklığı kişinin dikkatini çekmeyebilir (Gal & Lichevski, 2010).

Duygusal algı. Algılama sürecinin işleyişinde bazı duygusal tavır ve duygusal yönelimler de işleyişe katılır. Duygusal algı, durum ve nesneye ilişkin hoşlanıp-hoşlanmama, sevme- sevmeme gibi bir takım izlenimlerin etkisi altındadır (Behrens, 1984). Şekil 6'da algılama sürecinin oluşumu şemalaştırılmıştır.

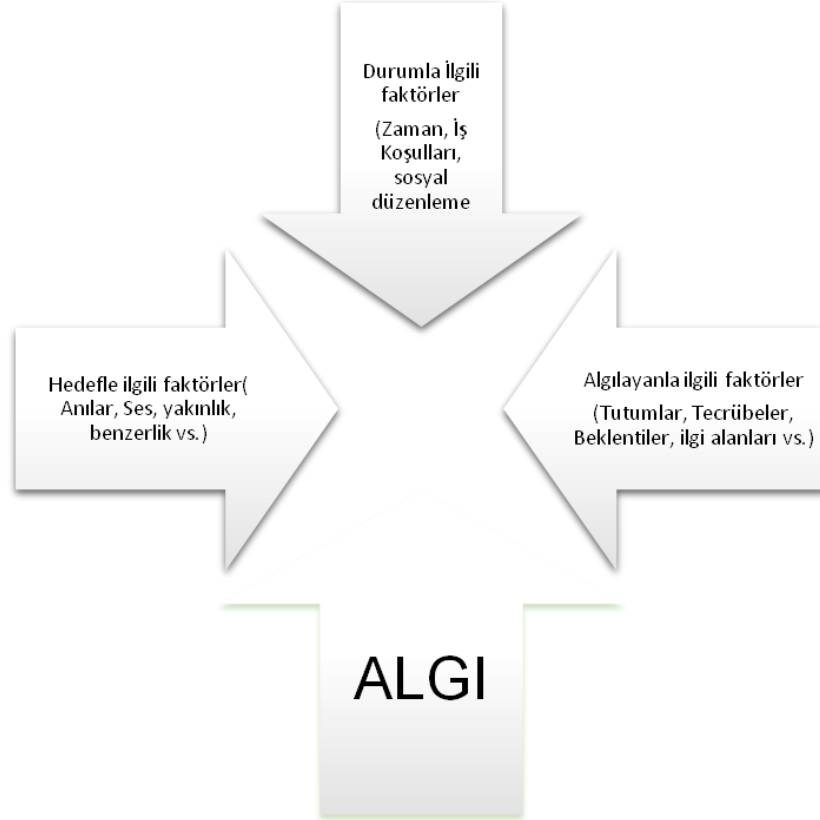


Şekil 6. Algılama Süreci (Zereni 2015)

Şekil 6 incelendiğinde, algılar, duyumlardan oluştuğu görülmektedir. Duyum elde edilen ve organlardan gelen çeşitli veriler ile birlikte algılama süreci başlamış olur. Bahsedilen bu süreç çok kısa bir sürer ve kişiler arasında farklılıklar göstermektedir. Algılar aslında kişilerin hayata bakış açısını da oluştururlar.

Başımıza gelen herhangi bir nesnel veya duygusal olayı algılama biçimimiz, olaya vereceğimiz tepkiyi de oluşturmaktadır (Zeren, 2015).

Algıyı etkileyen faktörler. Pek çok faktör algıyı şekillendirirken hatta bazen çarpıtabilmektedir. Bu faktörler; algılayanla; algılanan nesne ya da hedefle ve algının gerçekleştiği durumla ilgili olabilmektedir. Şekil 7’de algıyı etkileyen faktörler üç başlık altında sunulmuştur.



Şekil 7. Algıyı etkileyen faktörler (Dearborn & Simon, 1958).

Şekil 7’de de görüldüğü gibi, tutum, ilgi alanları, tecrübeler, beklentiler gibi kişisel özellikler algıyı etkilemektedir. Örneğin, okul müdürlerinin otoriter, öğretmenlerin adil olmadığı düşünülüyorsa, bu insanların gerçek kişiliklerinden bağımsız bir şekilde öyle olarak algılanmaktadır. Yine hedefin sahip olduğu özellikler, kişinin hedefi algılama sürecini etkileyebilmektedir (Dearborn & Simon, 1958). Yaramaz öğrenciler kalabalık içinde sessiz öğrencilere oranla daha kolay fark edilmektedirler. Hedeflere bütünsel bakılmasına yönelik olarak yakın ve ya benzer nesnelere gruplama eğilimi gibi hedefin geri planla ilişkisi de algılama sürecini etkilemektedir. Yine algılama sürecinde içinde bulunulan durum da

etkilidir. Örneğin okul kıyafeti giymemiş bir öğrenciyi teneffüslerde fark edilmeyebilirken, aynı öğrenci derse gelirse, sınıfla birlikte öğretmenin de dikkatini çekecektir (DeVoe & Iyengar, 2004).

Tanımadığımız bir uyarıcı, duyum ya da ayırım eşiğimize geçer ve tarafımızdan duyulursa iki durum ortaya çıkar. Uyarıcı merak edildiğinde ve bize doğru bilgi taşıdığına dikkatimizi uyarıcıya yönelterek algıya dönüşmesine izin verir, bunun tersi bir durumda ise uyarıcı duymazdan gelir (Başaran, 2008). Kişiler yaşantıları boyunca insanın iç ve dış çevresinden gelen uyarıcıları duyarken, tanırken, irdelerken, anlarken kısacası algılamak kendi görüşüne göre değerlendirir (Payam, 2018).

Okul Algısı

Yıllardır araştırmacılar okul kavramına yönelik daha çok teorik yaklaşımlar geliştirmiştir. Oysaki okulu oluşturan öğrenci, öğretmen, okul idarecisi ve veli gibi bireyler açısından ne ifade ettiği, okulun bu paydaşlar açısından nasıl algılandığı konusunda yetersiz kalmıştır (Balcı, 1999). Okulların en önemli "aktörleri" olan öğrenci ve öğretmenlerin okula dair görüşlerinin, okul için neler düşündükleri ve neler hissettiklerinin okul deneyimlerini nasıl yorumladıklarının ve okulda ne tür rollere sahip oldukları konusundaki düşüncelerini ortaya çıkarmada okul algısı kavramının tam olarak anlaşılması önemli bir yer tutmaktadır.

Algıladığımız şeyler çoğu zaman somut gerçeklikten önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Algılar örgütsel davranış açısından da önemli bir kavram olmakla birlikte davranışlarımız, gerçekliğin kendisine göre şekillenmekten ziyade neyin gerçek olduğunun algılanmasına göre şekillenir. Davranışsal açıdan önem teşkil eden dünya algılanan dünyadır (Connery & Davidson, 2006). Eğitim sorunlarını çözmeye çalışırken öğrencilerin eğitimlerinin büyük çoğunluğunu geçirdiği yer olan okulların ne ölçüde iyi imkânlarla sahip duruma getirilmesi ile değil, öğrencilerin okulu nasıl algıladığını öğrenmekle çözülebilir.

Eğitimde karşılaşılan sorunların önemli bir kısmının gerçekleştiği yer olan okullardaki sorunların daha iyi ele alınabilmesi ve bu sorunlara çözüm yolları bulunabilmesi için, öncelikli olarak bireylerin tutumlarının ne işe yaradığını iyi irdelemek gerekir. Bu yüzden algılama konusu özellikle de algının tutumla ilişkisi bakımından iyi bir şekilde anlaşılması önemlidir. Bu amaçla okul algısının olduğu,

işlerlik kazanmasındaki faktörlerin ne olduğu sorgulanırken bunun yanı sıra kişinin içinde bulunduğu durumla uyum sağlamasında, etrafında olup biten değişikliklere karşı durmasında ya da onlara uyum sağlamasında algının ne şekilde etkilediği farklı yönleriyle ele alınması yerinde olacaktır.

Öğrencilerin bireysel manada öğrenmeye karşı motivasyon geliştirmeleri sağlanmadan, sürekli öğrenmeye yönelik öğrenci teşvik edilmeden, daha da önemlisi bireysel öğrenme ortamı oluşturulmadan eğitimden beklenen verimin sağlanamayacağı bilinmelidir. Bu nedenle, okulda öğrencilerin sahip olması gereken en temel rol, öğrenmeyi içselleştirmiş, öğrenme heves ve isteğiyle dolu bireyler olmalarıdır (Çalık & Kurt, 2010).

Ünsal (2016), Türkiy’de eğitim sisteminin uluslararası alanda daha az başarılı olmasının nedeni olarak okulları zevksiz, sıkıcı, katı, kuralcı ve acımasız, harici motivasyonla gerçekleşen, müfredatı tamamlama ve sınav odaklı olarak yürütüldüğü yer olarak görmektedir. Öğrencilerin sabah saatlerinde mutsuz bir ifadeyle okula başlarken, okul bitiminde okulu hızla boşaltmalarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin okula istekli gitmediğini, okuldan sınıftan ve öğrenmekten zevk almadığını belirtmiştir. Okul dışı dünyanın, okuldaki eğitim öğretim süreçlerinden daha ilgi çekici ve cazip olması, öğrencilerin okul dışındaki olup bitenlere ilgi duymasına (Cemaloğlu, 2014) neden olmakta, bu da okulları çevresiyle rekabet edemeyen bir kurum haline getirmektedir. Öğrencilerin eğitim kurumlarının en temel paydaşlarından birisi olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin okul hakkındaki düşünceleri okulun ihtiyaçlara cevap verebilecek hale gelmesi için gerekli değişim aşamasında önemli rol oynar. Öğrencileri okulda tutabilmek ve onları okula istek duyarak gelmesini sağlamak gerekmektedir. Bunun için de öncelikle öğrencilerin beklentilerinin karşılanarak okula bağlılıklarının artırılmasının ve okul yönelik olumsuz algıların yerini olumlu okul algısına bırakmasının farklı yolları aranmalıdır (Kurşunoğlu, Bakay & Tanrıoğen, 2010; Yılmaz, 2007). Bilardo oyununda top belirli bir kuvvetle itildiğinde ve top gidip masanın kenarına çarpıp sektiğinde, uygulanan güce ve bunun yönüne bağlı olarak topun gideceği belirli yollar vardır denilebilir. Fakat okulların yaşayan bir organizma olduğu düşünüldüğünde, okullarda önceden planlanabilen ve öngörülebilen birçok şey olmasına rağmen öngörülemeyen pek çok şey de yaşanır. Öğrencilerin okul algıları konusundaki şaşırtıcı gözlemleri, eğitimdeki geleneksel düşüncelere

meydan okumaları bu öngörülemeyen durumların azalmasında ve okulların yeniden tasarlanarak devamsızlıkların azalmasında bir etkin bir rol oynayabilir (Rankin, Morrow & Gandini, 1993). Okulların ulaşılmak istenen hedefleri gerçekleştirmesinde fiziki olanakların uygunluğu ve öğretmen niteliği ve öğrencilerin okula düzenli devamı önemlidir. Okul kısa sürede yapılabilir, kusursuz bir şekilde donatılabilir, nitelikli personel ve öğrenciler yerleştirilebilir. Fakat öğrencilerin okula düzenli olarak devamları sağlanamıyorsa bütün emekler boşa çıkabilir. Öğrencinin okula devamını sağlayacak önlemlerin alınmasında öğrenci algısının tespit edilmesi yol gösterici olabilmektedir (Gökçe, Toker & Bülbül, 2014).

Öğrencilerin okula yönelik algısı, Anderson ve Strander (2004) tarafından dört farklı açıdan incelenmiştir. Bunlar; öğrencilerin okul etkinliklerini okuldaki rollerini, öğretmenlerini ve arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini nasıl algıladığı şeklindedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin okula yönelik algısı olumlu ise geleceğe daha pozitif bakan, okulda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen, koşulları olumlu yönde değiştirilebilir olarak algılamaktadır. Böylelikle karşılaştıkları engelleri fırsata çevirebilmektedirler. Adler, Eccles ve Midgley'in (1984) çalışmalarında öğrenci güdülenmesinin farklı sınıf düzeylerinde değişkenlik gösterdiğini, seviye yükseldikçe güdülenmenin azaldığı yani okul algısının olumsuz yönde değiştiği yönünde bir görüşe varmıştır. Bu durumun öğrencilerin okulu kırma davranışı üzerinde de etki göstermesi beklenebilir. Inbar (1996), "öğretmen ve öğrencilerin okula ve okul müdürlerine yönelik algılarını" belirlemek için metaforlar kullanılarak araştırma yapmış; öğrenciler için okul "çerçevesiz, yarışma, bütünleştirme ve onarma, serbestlik ve yaratıcılık dünyasına, makinaya, fabrikaya, cezaevine, eğitsel öğrenme merkezine, bahçeye, aileye, takıma, organizmaya, arı kovanına, hayvanat bahçesine" benzetilmiştir. Özar (1999), öğretmenlerin okul algısını "tren, makine, fabrika, saat, dişli" gibi metaforlar üzerinden ele alarak öğretmenlerin okulları mekanik bulduğu ve okullarda insan kaynakları ağırlıklı bir yönetim anlayışını arzuladıklarını dile getirmiştir. Balcı (1999), katılımcıların okulların en temel işlevlerinin "bakım, bilgi aktarımı, gençlerin yetiştirilmesi" olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim "birinci kademe öğrencilerinin" "ikinci kademe öğrencilerine" kıyasla daha olumlu bir okul algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Anderson & Strander (2004), öğrencilerin üçte birine yakın kısmının okulu fazlasıyla sevdiğini saptamıştır. Bunun yanı sıra öğrenci

devamsızlıklarının okuldan bıkmama, okulu sevmeme, arkadaş çevresinin olumsuz etkisi ve eğitimle ilgili herhangi bir beklentiye sahip olunmaması gibi bazı etkenlerden kaynaklandığı bulgusuna ulaşmıştır (Pehlivan, 2006). Cerit (2006), öğrencilerin okul algısını, "bakım ve gözetim yeri, bilgi ve aydınlanma kaynağı, değişim ve gelişim yeri, büyüme ve olgunlaşma yeri, disiplin ve otorite yeri, karmaşa ortamı, eğlence yeri, hapishane, fabrika, aile, tiyatro, sığınak, mahkeme, alışveriş merkezi, hoş ve güzel yer" üzerinden analiz etmiştir. Demir, Ü. ve Demir, C. (2007), Amerika ve Türkiye'deki ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı karşılaştırmada ABD'deki öğrencilerin okulu "hayvanat bahçesi, karmaşık, kalabalık, monoton, kurallarla çevrili bir yer" olarak algıladıkları; Türk öğrencileri okulu "eğlenceli, ev-yuva" olarak algıladıklarını belirlemiştir. Çuhadar ve Sarı (2007) ise katılımcıların okula hakkında "olumlu metaforların" yanı sıra, "olumsuz içerikli metaforlar" da ürettiklerini ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların okula ilişkin ürettikleri olumlu metaforlar arasında "gelecek", "bilgi yuvası" ve "aydınlığa açılan kapı" yer almaktayken, okula ilişkin olumsuz metaforlar arasında "sınav merkezli", "öğrencilere güvenilmeyen bir yer", "yasaklardan oluşan" ve "adaletli olmayan yer" bulunmaktadır.

Yılmaz'ın (2007) okul yaşamına ilişkin araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin %80'e yakınının okulu "olumlu" algıladıkları saptanmıştır. Yine aynı araştırma bulgularına göre öğrencilerin %90'dan fazlası öğretmenlere ilişkin "olumlu" bir algıya sahiptir. Ortaöğretim öğrencilerinin "okula ilişkin algıları" üzerine yürütülmüş çalışmalar da benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Aydoğdu (2008), okul algısı öğretmenler ve öğrenciler tarafından "bilgi aktarılması, korunma, güven, yeni neslin yetiştirilmesi, şekillendirmesi işlevlerine sahip bir yer" ayrıca 'aşırı disiplinli' bir yer metaforlarıyla açıklanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler okul idarecilerini kaba, zararlı, fazla otoriter kişiler olarak gördüklerini dile getirmişlerdir.

Özdemir (2012), okul algılarına ilişkin araştırmasında; "cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin aylık geliri" değişkenleri bakımından incelemiş, öğrencilerin okul algıları "koruma-geliştirme yeri", "baskı yeri" ve "yuva" alt boyutlarında "cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin aylık geliri" değişkenlerine göre değişiklik gösterdiği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Bulgular "kadın öğrencilerin, ortaöğretim öğrencilerinin, 9. sınıf öğrencilerinin ve alt gelir grubuna ait öğrencilerin" okulu

“kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer” olarak algıladıklarını ortaya çıkartmıştır. Ayrıca “erkek öğrencilerin, 10, 11, 12. Sınıf öğrencilerinin, üst-gelir grubuna ait öğrencilerin” okulu “baskı yeri” olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Özdemir ve Akkaya (2013), araştırmalarında, katılımcıların okula karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini, okulu “gelişimi engelleyici”, “itaat zorunluluğu” olan ve bu yüzden “bir an önce terk edilmesi gereken bir yer” olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Toker, Gökçe ve Bülbül (2014) çalışmalarında, öğrencilerinin okula yönelik algılarını okul yöneticileri, meslek ve kültür dersleri öğretmeni, öğrenci ve yardımcı personele ilişkin algıları üzerinden “insan bedeni” metaforuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğunun okul yöneticilerini “otoriter ve bürokratik” olmalarından dolayı “başta” yerleştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin yarısından fazlası meslek dersi öğretmenini kendilerine meslek öğrettiğini belirterek “bedene” yerleştirirken; kültür dersleri öğretmenlerinin kendilerine “bilişsel” yönde katkıları olduğunu belirtmiştir. Özdemir ve diğerleri (2010), “kadın” öğrencilerin öğrenim gördükleri okulları “erkek” öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “destekleyici” olarak algılanması, akademik programlardan “memnuniyet” duymaları ve “okula aidiyet duygusu” değişkenleri, öğrencilerin “okul iklimi algıları” ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Eğitimde yeni değerlerin ortaya çıkmasıyla birlikte okulun işleyişi de değişmiştir. Dolayısı ile öğrencilerin okulu ne şekilde algıladıkları ortaya çıkartılabilirse, kıyaslanabilen ve bunlar arasındaki farkların daha açık bir şekilde görülebileceği kişilerin eğitim sürecindeki yaşadıkları sorunların daha açık bir şekilde anlaşılması ve problemlere farklı bakış açıları kazandırmada sorun hakkındaki bilincin arttırılmasında yardımcı bir güç olabilir.

Bu çalışmada araştırılmak istenilen asıl sorun, öğrencilerin okul algılarının; “cinsiyet, sınıf, okul türü” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermemesi ve okul algısı ile okulu kırma ve okula yönelik tutum arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına cevap bulmaktır. Bu doğrultuda öğrencilerin okulu algılama durumlarının, araştırma kapsamında (Özdemir, 2012) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Algısı Ölçeği’nin ” (OAÖ) alt boyutlarında saptanması ve okul algısının “cinsiyet, sınıf ve okul türü” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğinin belirlenerek araştırmanın alt amaçlarının incelenmesine hizmet edebileceği görüşmüştür.

Okul Algısının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Langford ve Cleary (1999) araştırmalarında erken yaşlarda okula gitmek için can atan öğrencilerin, eğitim yaşantılarının ilerleyen zamanlarında özellikle sonuna doğru okuldan kurtulmaya can atan öğrenciler haline gelmesini ve okul algısının zamanla azalan bir kavram olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir bölümünün okulu anlamsız ve amaçsız olarak gelinip gidilen bir yer olarak görmeleri de öğrencilerin okul algısının düşmesinde etkili olabilmektedir. Sarıışık ve Düşkün (2016), çocukların gözünden okulda yaşam adlı araştırmalarında, öğrencilerin okul ve gelecek algılarına odaklanılmıştır. Çocukların okulu ne kadar sevdiği, okula devamı ne oranda değer verdiklerini ve okula devam etme konusunda ne kadar istekli oldukları araştırılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerde okula devam etmeme düşüncesi ile öznel başarı algısı, öğretmenler ve akranlarla ilişki arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları çocukların önemli bir bölümünün (7. Sınıflarda yarısından da fazla oranda %51) “okula sevmeden gitiğini” ve “okulda mutlu olmadığını” gösteriyor. Ayrıca okuldan erken ayrılmayı düşünenlerin ve okulu sevmeyenlerin oranı yedinci sınıflarda dört ve beşinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu öğrencilerin arkadaş çevreleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerinin daha kötü olması da okula yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları konusunda dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumları, istekleri, motivasyonları, algıları kısacası “öğrenme sürecine” ve “derse katılım oranları”, “akademik performans” ile de yakından ilişkili çıkmıştır. Derslerde yapılan faaliyetlerde öğrencilerin dersten zevk alma ve eğlenme oranını yedinci sınıflarda daha alt gruptakilere göre anlamlı biçimde daha düşük olması da yine yedinci sınıf öğrencilerinin alt sınıftaki öğrencilere göre daha “düşük” okul algısına sahip olmasıyla açıklanabilir. Akkaya (2012), okul ve ideal okul algıları araştırmasında öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum sergilediğini, okulun “gelişimlerini engelleyen”, “itaate zorlayan” ve bu nedenle de acilen “terk edilmesi gereken bir yer” olarak okulu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada lise öğrencileri en çok “hapishane” metaforunu kullanmış; “özgürlüklerinin kısıtlandığını”, okulda

kendileri için “demokratik bir ortamın sağlanamadığından” şikâyet etmişlerdir. Buradan eğimin daha çok öğretmen merkezli olduğu yani okulların hala sanayi toplumunun özelliklerini gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Özdemir ve Akkaya(2013) çalışmalarında öğrencilerin okul algısını metaforlar yoluyla incelemiş ve sonuç olarak öğrencilerin genelinin okulu ”sınırlandırıcı, cezalandırıcı, ürkütücü ve zararlı bir yer olarak” olumsuz şekilde algıladığını az bir kısmının ise “güven ve mutluluk veren”, “bilgi ve aydınlanma yeri” olarak algıladığı sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Inbar (1996) çalışmasında, katılımcıların neredeyse %50’sine yakın bir kısmını okulu “sınırlandırıcı ve gelişimi engelleyen bir yer” olarak gördüğünü dile getirmiştir. Ak ve Sayıl (2006), yatılı bölge okullarındaki öğrencilerin ebeveynlerinin düşük eğitim düzeyleri, uygun olmayan çalışma koşulları, kendilerine ait odalarının bulunmaması, evlerinin sobalı olması, fazla sayıda kardeş, oyun ve eğitim materyallerinin azlığı gibi pek çok yönden dezavantajlı olarak büyüdüğünün göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemiştir. Bunun yanında, okul algısı olumlu olan öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olması özellikle yatılı bölge okulunda okuyan öğrencilerin okul algılarının olumlu olması için okulun ve öğretmenlerin görev koşullarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinin önemli olduğunu savunmuştur.

Gökçe ve Bülbül (2014), meslek lisesi öğrencilerinin okula ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırması sonucunda öğrencilerin çoğunun okul müdürünü ‘bir insanın başı’ gibi düşünmelerini öğrencilerin çoğunlukla okul yöneticilerinin ‘otoriter ve bürokratik’ özelliklerini algıladıkları ve dolayısıyla okula yönelik olumsuz bir algı geliştirdikleri ile açıklamıştır. Balcı’nın (1999) çalışması da, okulların oldukça ‘otoriter, disiplinli ve karmaşık bir atmosfere sahip bir yer’ olduğu fikrini doğrular niteliktedir. Saban’ın (2011) da öğrencilerin okul algıları hakkında fikir edinmek için metaforları kullanmış ve katılımcılar en çok okulu ‘disiplin ve kontrol merkezi olarak okul’ olarak gördüklerini söylemişlerdir. Aydoğdu (2008) çalışmasında, öğrenciler okulları ‘otoriter ve aşırı disiplinli bir yer’ olarak görmekte ve okulda kendilerini ‘baskı, denetim ve disiplin altında tutulmaktan rahatsız olduklarından’ şikâyetçi olduklarını dile getirmişlerdir. Özdemir (2012) lise öğrencilerinin okul algıları üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okul algılarının ‘koruma-geliştirme yeri’, ‘baskı yeri’ ve ‘yuva’ alt boyutlarına göre ‘gelir ve cinsiyet’ değişkenleri arasında anlamlı farklıklar belirlemiştir. Sınıf düzeyi

arttıkça okula ilişkin algının olumsuzlaştığını, ailenin sosyo-ekonomik durumu iyileştikçe olumlu okula yönelik olumsuz algının arttığını ortaya koymuştur. Özdemir ve diğerleri (2010), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul algılarını yordayan kişisel ve örgütsel değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin olumlu okul algılarını destek, başarı ve güven alt boyutları ile ele almıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerinin yanında, okul imkânlarının yeterlilik durumu, akademik programlardan memnuniyet düzeyleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici davranışlarda bulunması, akademik programlardan memnuniyet düzeyi ile olumlu okul algısı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okuldaki 'şiddet algısı' arttıkça olumlu okul algısının azaldığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını erkek öğrencilere oranla daha 'güvenli' bulmakla birlikte daha olumlu bir 'akran etkileşimi' içinde olduklarından okula yönelik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Yine başka bir araştırmada Bahena, Capotosto, Gehlbach, McIntyre ve Schueler (2014), öğrencilerin okul algısı, okula bağlılığı ve okul tutumları değişkenlerinin ilişkisine bakılmış ve üç faktörün de dolaylı olarak birbirini etkilediği sonucuna varılmıştır. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişte hangi okula gideceğine karar vermelerinde de önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Ailenin gelir durumu ve eğitimi, öğrencinin cinsiyeti gibi değişkenleri içeren birkaç kilit demografinin okul algısını nasıl etkileyeceği araştırılmış fakat bu demografik değişkenlerle öğrencinin okul algısı arasında bir ilişki bulunamamıştır (Shah, Visal & Shah, Anand, 2018).

Aydoğdu (2008), öğrencilerin büyük bir kısmının okulu 'bilgi verici bir ortam' olarak gördüğü ortaya çıkarmış öğrencilerin öğretmeni 'bilgi kaynağı ve aktarıcısı', kendilerini ise 'bilgi alıcısı'; öğretmenler de aynı şekilde kendilerini 'bilginin kaynağı ve aktarıcısı' olarak görmektedirler. Cerit (2006) araştırmalarında öğretmen ve öğrencilerin okulu 'bilgi veren bir yer' olarak algıladığını belirtmiştir. Guerrero ve Villami (2002); Martinez, Saulea ve Huber (2001) çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini 'bilginin kaynağı' olarak gördüğünü söylemiştir. Bütün bunlar gösteriyor ki, eğitim sistemi hala öğretmeni 'bilgiyi aktaran öğrenciyi bilgiyi ezberleyen' bir eğitim sürdürdüğümüzü göstermektedir. Özar'ın (1999), araştırmasında öğretmenler okul yöneticisini sürekli olarak kendilerinin 'yanlış bir şey yapıp yapmadıklarını

denetleyen kişi' olarak algılanmıştır. Okulların otoriter yapısı için katılımcılar en çok 'hapisane' mecazını kullanmışlardır. Öğretmenlerin bile okulu 'hapisane' gibi gördüğü ve kendilerinin de sürekli denetim altında tutulduklarını düşünmeleri öğrencilerin oku algısını olumsuz etkileyecek etmenlerdir. rc (2014) de çalışmasında, öğrencilerin okul algısını değil öğretmenlerin okula yönelik algılarını incelemiş ve "aday öğretmenlerin" okula ilişkin daha "olumlu" bir algıya sahip oldukları, ancak okul yöneticisi ve sistemi olumsuz algıladıkları söylemişlerdir. Okul bütünsel bir kavram olarak ele alındığında öğretmenlerin de öğrenciler gibi okulu olumsuz algılaması üzerinde durulması gereken bir husustur. Nalçacı ve Bektaş (2012) alışmalarında, aday öğretmenlerin okul algısını araştırmış, 31 kişinin okulu hapishane, 29 kişinin ise "fabrika" metaforunu kullandığını söylemiştir. Bu durum onların okulu zoraki bulduklarını, sadece "kendilerine verilen görevleri yapmak zorunda olduklarını" ve devamlı olarak "kendilerinden beklenen davranışları sınırların dışına çıkmadan sergilemeleri gereken bir ortam" olarak algıladıkları şeklinde yorumlanmaktadır. Hâlbuki okullar toplumunun bütün kesiminin kendisini rahat, güvende ve zgr olarak hissetmeleri önemlidir. Katı disiplin politika ve uygulamaların olduğu okullar sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de okula algısını düşürmektedir.

Ne yazık ki beyin tarafından şekillendirme yapılırken olumsuz davranışlara daha fazla ağırlık verilir. Bu noktada olumsuz düşünmeyi ayırt etmek ve olumlu düşünceye çevirmek önemlidir. 'Okul hakkında her şeyden nefret ediyorum' gibi olumsuz bir düşünceyi tanımak kolay iken bunu 'Okulla ilgili her şey çok hoşuma gidiyor' şeklinde tamamen olumluya evirebileceğimize inanmak gerçekçi değildir. Fakat bilişsel müdahalelerle, ğrencinin 'Okuldaki bazı şeylerin o kadar da kötü olmadığının farkına varma' konusunda yardımcı olunabilir. Sadece bir inancı kabul etmek de onu değiştirmek için yeterli değildir. Fakat negatif etiketlere asılmak büyümeye veya değişime elverişli bir ortam sunmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul hakkındaki olumsuz algılarını belirlemek önemlidir. Burada özellikle ergen öğrencilerin okul algılarının olumluya vrilmesi için ihtiyaç duyulan kalıcı, istikrarlı ve özenli ğretmen desteğidir. Bir ğretmenin öğrenciye yönelik davranışı ve olumsallığı ve tutarlı bir geribildirim ğrenci başarısını ve okul algısını artırır. Öğrencinin ğretmenlerin yardım ya da şaka yapmasını algılaması öğrencinin akademik durumunu etkiler. Örneğin stn yetenekli bir ğrenci için;

öğretmen yardımını kabul etmek istemez çünkü öğrenci açısından bu durum zayıflık veya yetersizlik belirtisi olarak algılanır. Düzenli, ancak tutarlı bir dizi kural ile katı olmayan bir eğitim ortamının sağlanması öğrencilerin okul algılarının yükselmesinde etkili olacaktır (Zieman & Benson, 1980).

Özdemir, Yalın ve Sezgin (2008) araştırmalarında “destekleyici ve güvenli” bir sınıf ortamının öğrencilerin öğrenme isteğini artırarak okul algısını da olumlu etkilediği yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Godstein, Young ve Boyd (2008), “güvenli bir okul ortamı, sağlıklı akademik ve sosyal gelişim” ile okul algısı arasındaki ilişkiyi araştırmış, öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde, öğrenmeye daha kolay odaklanabildiği bu durumun da okul algısını olumlu yönde arttırdığını dile getirmişlerdir. Wijers (2010), bilgisayar ve internete yönelik teknolojik gelişmelerin temel okuma ve yazma becerileri ve okul algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakat en yaygın internet kullanımının sohbet ve mesaj gönderme üzerine ortaya çıkarmış yüksek seviyede sohbet kullanımı psikolojik sıkıntı ve riskli davranışlara sebep olduğu konusunda açıklamalar yapılmıştır. Bu veriler öğrencilerin ve ailelerinin uygun önleme programlarına kesin bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. (Kanthawongs, Penjura, Kanthawongs & Penjira, 2013; Valkcke & diğerleri, 2007). Teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında, eğitim sistemi öğrencilerin merakını kariyerlerine bağlamaya yardımcı olmazsa öğrenciler hedeflerine ulaşmakta zorlanır ve okulla birlikte eğitimin de değersiz olduğunu hissederek okula yönelik olumsuz bir algı geliştirir (Twenge & diğerleri, 2012).

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında okulların, ‘çocuğun doğasını bozduğunu’ ileri sürerek onların yapısında hareketlilik ve oyun olduğu anlaşılmaktadır. Fakat böylesi çocuklar ‘yaramaz’ olarak nitelendirilmeye devam edilmektedir. Bunun yerine, eğitimin çocuğun gelişimi engelleyen, okulların uslu, dersini ezberleyen, ses çıkarmayan, pasif, fikrini söylemekten çekinen, düşünmeyen, konuşmayan, araştırmayan, sorgulamayan bireyler yetiştirdiğini kabul ederek okulla ilgili bu olumsuz algının nasıl olumluya dönüştürülebileceği üzerinde durulmalıdır (Şişman, 2000).

Okula Yönelik Tutum

Bu başlık altında okula yönelik tutum bağlamında, tutum kavramının gelişim süreci, tutumun tanımı, tutumun yapısal özellikleri, tutumların ana unsurları, işlevleri, davranış ile ilişkisi başlıklarına yer verilmiştir.

Tutum kavramının gelişim süreci. Tutum kavramının ilk olarak 19. Yüzyılın başlarında bilimsel olarak incelendiği düşünülmekle birlikte ve Latince “harekete hazır” anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2001). Yılmaz (2017), tutum teriminin ilk kez 1892 yılında insan davranışları konusu üzerinde araştırmalar yapan Spencer’in bilimsel bir çalışmasında ifade edildiğini öne sürmüştür, sonrasında ise 1924 yılında Mead tarafından yapılan çalışmalarla geliştirilerek günümüz tutum anlayışının temelleri oluşturulmuştur. Tutum kavramı, 1918 yılında basılan Thomas ve Znaniecki’nin ‘Polonya Köylüsü’ adlı kitabında kullanılmıştır (Stanley, 2010). Tutum konusundaki en önemli gelişmelerden birisi de, 1920’lerde sosyal psikolojinin gelişimiyle birlikte Thurstone (1967) tarafından tutum ölçüm teknolojisinin geliştirilmesi olmuş ve tutumun ölçülebilir bir kavram olduğu belirtilmiştir (Bayraktar, 2015). İlerleyen 1935’li yıllarda ise Allport, tutumların, sosyal psikoloji alanının en dikkat çekici ve gerekli kavramı olduğunu ileri sürmüştür (Allport, 1967). Yine Amerika’da 1935’li yıllarda George Gallup’un kamuoyu araştırmaları sonucunda tutum değişimi kuramlarının gelişimine önemli katkılar sağlamış ve 1950 ile 1960 yılları arasında ABD’de sosyal psikolojinin konusu olan grup süreçleri (uyuma, sosyal karşılaştırma, bilişsel çelişki vb.) öte yandan tutum konusunda araştırmalar yapılmaya devam edilmiştir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2013).

Tutumun tanımı. Tutum, kişinin bir tutum nesnesini kabul edip etmemesine yönelik yerleşik, örgütlü, tutarlı ve dirik bir eğilim olmakla birlikte tutum nesnesi, kişinin karşı karşıya olduğu bir düşünce, kişi olay, yapabileceği bir iş, öğrenilecek bir konu gibi farklı kavramlar olabilmektedir (Başaran, 2008). Tutum kavramı farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte, tutumu ilk olarak tanımladığı düşünülen Allport ve Thurstone’a (1967) göre tutum, “psikolojik” bir nesneye yönelen “olumlu ve olumsuz” yoğunluk derecesi, yaşantılar sonucu oluşan bireylerin davranışları üzerinde yönlendirici etkiye sahip, duygusal ve bilişsel hazırlık durumudur. Smith’e (1968) göre tutum, bir kişiye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile duyguları ve

düşüncelerini arasındaki davranışlarını ifade eden eğilim olarak tanımlanır. Oppenheim (1992)'e göre tutum, belirli bir uyarıya karşı bireyin bu duruma karşı belli bir şekilde tepki vermesi eğilimi olarak tanımlanmıştır. Yani, tutum kişinin tepkisini yönlendirici bir faktör olarak onun davranışını belirler. Tutumlar, bireylerin davranışlarını ve algılarının belirlenmesinde önemli bir yere sahip psikolojik faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2013). Tutumlar çoğu zaman davranışa yansımaya da davranışların önemli bir yordayıcısı kabul edilir (Ünalımsız & Şahin, 2012).

Tutum, sosyal bir objeye ilişkin kişinin tepkisini dinamik olarak etkileyen, kişinin yaşantılarına göre planlanmış ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve psikolojik bir durumdur. Davranış ise, bireylerin yapabileceği, deneyimleyebileceği, öğrenebileceği, dış ve iç ortamdan gelen uyarıcılara karşı gösterilen ve gözlemlenebilen bütün eylemlerdir (Civelek, 2014). Yani tutum davranış için oluşturulan hazırlık olarak da kabul edilebilir. Davranışlar gerçekleştirilmeden önce tutumlar belirlenir. Davranışa yönelik tutum, olumlu ve olumsuz genel değerlendirmeleri yansıtmaya bakımından davranışa ilişkin niyetin ortaya çıkmasında büyük bir öneme sahiptir. Davranışı farklı çıktılarla ya da alakalı davranışa ait birtakım özellikler ile ilişkilendiren inançlar tutumun belirlenmesinde büyük rol alır. Kişi belli bir davranışa yönelik pek çok inançta sahip olabilir ama bu inançların sadece bir kısmı o anda zihinde ulaşılabilir durumdadır. Tam da bu noktada, zihinde ulaşılabilir durumda bulunan bu davranışsal inançlar tutumu belirler (Yağcı & Çabuk, 2014).

Kişiler, tutumlarına uymayan bir şekilde davrandığında çelişki yaşarlar ve öncelikle tutumlarını değiştirmek isterler. Bu tutum davranışla daha az bağdaşmayan şekilde değiştirilerek azaltılabilir. Çelişkiyi ortadan kaldırmak için tutumların değiştirilmesi gerekmektedir (Sayar & Tüzün, 2006). Diğer bir deyişle tutum, bireyin bir olay, durum ve ya bir olgu karşısında ortaya koyulması beklenen muhtemel davranış biçimi olarak tanımlanabilmektedir. Bir eşya, tasarlanan bir parça, bir durum, bir olay ya da bir kişi tutumun konusu olabileceği gibi, mutluluk, mutsuzluk, iyi, kötü, hoş gibi soyut kavramlar da tutumun konusu olabilir. Mesela, A nesnesine karşı olumlu duygular beslerken B nesnesi bizde olumsuz bazı duygular oluşturabilir. Bu demektir ki, A nesnesine karşı istekli bir tutum

içerisindeyken B nesnesine karşı isteksiz bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir (İnceoğlu, 2010).

Tutumun yapısal özellikleri. Literatürdeki tutumla ilgili tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde tutumun temel olarak aşağıdaki özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. (Baysal, 1981; Çöllü & Öztürk, 2006; Çetin, 2012; Karagöz & diğerleri, 2016; Önder, 2016).

1. Tutumun Konusu;

Tutumlar, kişi ve objeler arasındaki ilişkilerde düzenlilik oluşturarak kişinin çevresini anlamlandırmasına katkı sağlarlar.

2. Tutumun Yönü;

Olumlu Yön; Eğilim, Yanaşma,

Olumsuz Yön; Kaçma, Uzaklaşma,

3. Tutumun Derecesi;

Bir objeye karşı eğilim açısından en olumludan en olumsuza doğru her hangi bir yerinde olmak ("*Çok Katılıyorum*", "*Katılıyorum*", "*Kararsızım*", "*Katılmıyorum*", "*Hiç Katılmıyorum*").

4. Tutumun gücü;

Her tutumun bir gücü vardır. Birey farklı markaya ait aynı ürün için olumlu tutum geliştirebilir ancak markalardan birisine karşı geliştirdiği tutum diğerinden daha baskın olabilmektedir.

5. İki Yönlü Çekim;

Bileşiminde aynı anda hem olumlu hem olumsuz unsurların olması,

6. Diğer Tutumlarla İlişkisi ve merkezilik;

Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterebilirler.

7. Tutumun Bilişsel Karmaşıklığı;

Bileşenleri karmaşık olan tutumların karmaşık, bileşenleri yalın olan tutumların ise daha sade olacağı söylenmektedir.

8. Tutumun Esnekliği;

Tutumlar doğuştan gelen özellikler değil, sonradan yaşantı yoluyla kazanılan eğilimler olduğu için diğer öğrenilmiş özellikler gibi değişebilirler.

9. Bileşenler Arası Tutarlılık;

Tutum bileşenleri arasında genellikle bir tutarlılık söz konusu iken, bileşenler arası tutarsızlık varsa bu durum tutumlarda değişikliğe sebep olabilir.

10. Tutumlar Arası Tutarlılık;

Kişilerin tutumları genellikle tutarlı olma eğiliminde olsa da bu durum tutumların var olması için zorunlu değildir.

Tutumların ana unsurları. Tutum üç boyutlu olmakla birlikte kişinin tutum nesnesini ret ya da kabul etme eğiliminin kaynağı, nesneye ilişkin duygusu, bilgisi ve nesneye karşı devinim eğilimidir. Tutumlar nesnelere, kişiler hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirme içeren ifadeler olup bir şeyle ilgili olarak ne hissettiğimizi yansıtmaktadır. 'İşimi seviyorum' ifadesi, o kişinin işi hakkındaki tutumunu ifade eder. İnsanlara inanç, kişi ya da çalıştıkları kuruma yönelik tutumları sorulduğunda basit bir cevap almak mümkündür. Fakat cevabın altında yatan sebepler o kadar da basit olmayacaktır. Bu nedenle tutum kelimesi aslında karmaşık bir yapıya sahiptir. Tutumu tam olarak anlayabilmek için, temel özelliklerini ya da unsurlarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Breckler, 1984). İnsanların tutumları; bilişsel kökenli tutumlar, duygusal ve davranış kökenli tutumlar olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Akert, Aronson & Wilson, 2012; Baker, 1992).

Bilişsel kökenli tutumlar. Birey bilmediği bir tutum nesnesine karşı ilgi duymaz ve tutum geliştiremez. Objeye ilişkin inanç, fikir ve görüşleri içeren tepkilerdir. Objenin pozitif ve negatif taraflarını hızlı bir şekilde sınıflandırmamızı ve ona karşı istek duyup duymadığımızı kararlaştırmaya yarar (Akert, Aronson & Wilson, 2012). Bilişsel kökenli tutumlar bireyin tutum objelerine dayanan inanç ve bilgi birikiminden oluşmaktadır. Bilişsel öge, tutum hakkında kişilerin sahip olduğu bilgileri ifade ederken bu bilgiler bireyler tarafından tecrübelerle ve yaşantı yoluyla öğrenilir. Tutumlar hakkında bilinenler ne kadar gerçeğe dayanıyorsa onunla alakalı tutumlar da o kadar kalıcı olmaktadır. Tutum objesi ile ilgili bilgiler değiştikçe o objeye karşı gösterilen tutum da değişebilmektedir (Baysal, 1981).

Eğer kişi bilmediği bir tutum nesnesine karşı sezgisel inançla istenilmeyen bir tutum geliştirmişse, büyük ihtimalle bu tutum bir önyargıdır.

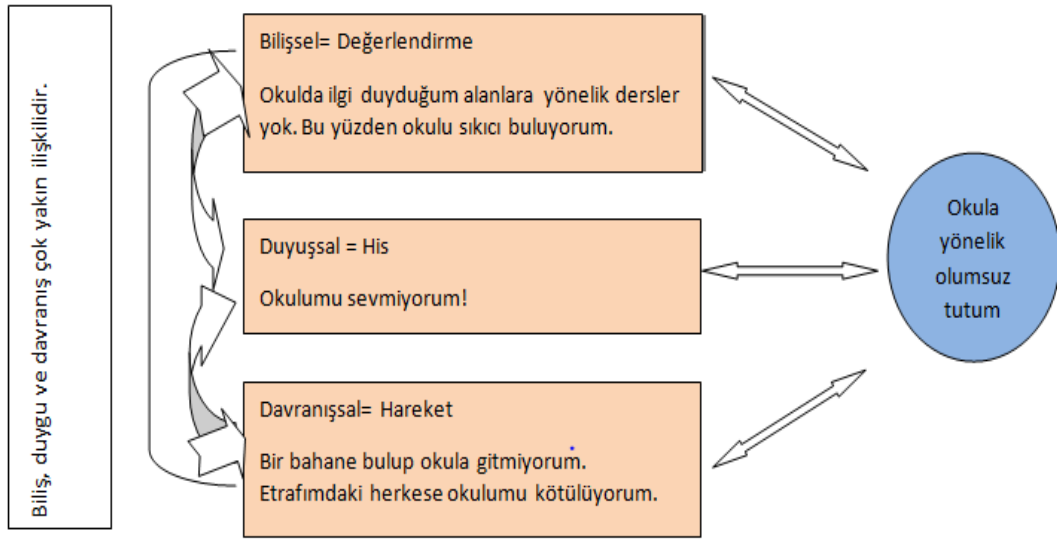
Duyuşsal kökenli tutumlar. Objektif değerlendirmelerden ziyade gerçeklerle açıklanamayan, bireyden bireye değişen hoşlanma ve hoşlanmama, sevme gibi kişisel duyguları içeren tepkilerdir. Sevmek, onaylamak, beğenmek, değerli bulmak bireyde tutum nesnesini kabul etme eğilimini artırır, tersi ise azaltır. Tutumun duygusal ögesi, bilişsel ögeye göre daha basittir. Tepkiden önce olumlu ya da olumsuz bir eğilim olarak ortaya çıkar. Bunun yanında, duygusal kökenli tutumların değişmesi daha zor olup, kişinin tutumu ilgilendiren konu, olay veya nesnelere karşı heyecanı, tutuma devamlılık kazandıran, tutumun yönlendirici veya şekillendirici yönü olarak da düşünülebilir (Başaran, 2008; Erdoğan, 1999; İnceoğlu, 2000).

- Klasik koşullanma: normal olarak tepki oluşturmayan tarafsız bir uyarana tepkide bulunmaktır (Elden, 2003). Örneğin; aile büyüklerinden babaanne ziyaretlerinde babaannenin evinde duyulan naftalin kokusu kişide güven ve huzur hissini uyandırıyor, klasik koşullanma yoluyla başka bir zamanda duyulan naftalin kokusu da aynı duyguların oluşmasını sağlamaktadır.
- Operant (Edimsel) koşullanma: Organizma, bu koşullanmada çevredeki uyaranlarla bu uyaranlara verdiği istemli yanıtların doğurduğu sonuçları ve bu sonuçların ödül veya ceza ile birlikte davranışların sıklığında değişme görülmesidir (Ayhan & Yarar, 2005).

Davranışsal kökenli tutumlar. Tutum bir davranış olmamakla birlikte, davranışı yapmaya hazır olmaktır. Kişinin bir objeye karşı kendi davranışlarını gözlemleyerek oluşturduğu tutumdur (Lewy, 1986). Bir örnekle açıklanacak olursa birey için önemli birisinin kendisine “kalem” hediye ettiği ve yıllardır bu kalemi en önemli işlerde kullandığı kalemin maddi değerinin diğer kalemlerden farkı olmamasına rağmen kalemin kaybolmasından endişe duyulması söz konusudur. Kalemin bireye önem verdiği bir kişi tarafından verilmiş olması kaleme olan tutumun bilişsel tepkilerini oluşturmaktadır. Kaleme olan bağlılık ve kaybolmasından duyulan endişe duygusal tutumu oluşturur (Tavşancıl, 2006). Tutum genellikle bireyi tutum objesine yönelik davranışlarda bulunma eğilimi göstermesine sebep olur. Bir nesneye ilişkin olumlu tutum geliştiren bir birey, bu

nesneye karşı olumlu davranış gösterme, ona daha yakın hissetme, o nesneye karşı yakınlık gösterme, onu destekleme, ona yardım etme gibi davranışlar gösterme eğilimindedir. Bir nesneye karşı olumsuz tutuma sahip olan kişi, bu nesneyi görmezden gelme, ondan uzaklaşma, onu eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterebilmektedir (Hotaman, 1995). Devinim eğilimi kişinin becerikli ve cesur olmasına dayanır. İşi beceremeyeceğini ve engelleneceğini hisseden kişi duygusu ve bilişsel durumu elverişli olsa bile devinime geçmeye eğilim göstermeyebilir.

Tutumun üç unsurla birlikte ele almak; biliş, duygu ve davranış tutumun karmaşıklığını ve tutumla davranış arasındaki potansiyel ilişkiyi anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu unsurların birbiriyle yakından ilişkili olduğunu özellikle de bilişle duygunun bir çok yönden birbiriyle ayrılamaz olduğuna dikkat çekmek gerekir. Şekil 8’de tutumun bağlı olduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç unsurla olan ilişkisine bir örnek verilmiştir.



Şekil 8. Tutumun unsurları (Robbins & Judge, 2015)

Şekil 8’de tutumun üç unsurunun birbiriyle arasındaki ilişkisi gösterilmiştir. Bu örnekte öğrencinin öğrencinin okula yönelik tutumu şu şekilde resmedilmiştir. Öğrencinin ilgi duyduğu dersler okulda yoktur (biliş), bu nedenle okulunu hiç sevmiyordur (duygu) ve okulu kırıyor (davranış). Çoğu kez bilişin duyguya, duygunun da davranışa yol açtığı düşünülse bile, gerçekte bu unsurları birbirinden

kesin çizgilerle ayırmak pek mümkün değildir (Milburn, 1998; Oskamp & Shultz (1977). Bütün bunların yanında bireyin bilimsel tutumu geliştirmiş olması beklenmektedir. Bilimsel tutum, sorunların çözülmesi esnasında, duygulardan sıyrılarak bilimsel bilginin kullanıldığı eğilimdir. Öğrenci matematik denklemini bilir, bunu çözmeye eğilim gösterebilir ama bundan duygulanmayabilir (Başaran, 2008).

Tutumun işlevleri. Tutumun işlevi, kişinin duygu, bilgi, becerileri ile davranışları arasında tutarlık sağlayarak davranışlarda sapma oluşmasını önlemektir. İnsan ancak tutumun elverdiği davranışları yapar. Sözelimi, okula zamanında gelmeyi tutarlı bir tutum haline getiren bir öğrenci her zaman okula zamanında gelir, sorumluluklarını zamanında yapar. Bu tutumu yerleştiren bir öğrencinin okula zamanında gelip gideceği önceden kestirilebilir (Başaran, 2008). Katz (1960)'a göre tutum, kişinin sahip olduğu değerler serisi ve buna bağlı olarak bir simgeleri, nesnelere, bireyleri veya hayatı iyi ya da kötü, faydalı ya da zararlı taraflarıyla algıladığı bir ön düşünce biçimidir. Katz'a göre tutumların 4 işlevi bulunmaktadır.

1. Bilgi işlevi, bir tutumun ne yaptığına ilişkindir
2. Tutumların faydasal (utilitarian) işlevi, kişinin ödül kazanmasını ya da cezadan kaçınmasını sağlamaktadır.
3. Değer ifade edici (value-expressive) işlevi, insanların etraflarına 'kim olduklarını' ifade etmelerini sağlamaktadırlar.
4. Benliği koruyucu (ego-defensive) işlevi, bu tür tutumlar derin anlam ifade eden ve değişmesi zor tutumlardır.

Tutum ve davranış ilişkisi. Tutum bir davranış olmamakla birlikte bir karşı duruştur, kişiyi davranışı yapmaya hazırlayan bir eğilimdir (Başaran, 2008). Söz gelimi öğrencinin okula gelip gelmemeye karşı eğilimi okula karşı tutumunu gösterir. Tutum kişinin belirli bir nesneye yönelik tepkisini dinamik bir tarzda etkileyen, bireyin deneyim ve tecrübelerine göre örgütlenmiş ve davranışa hazırlık niteliğindeki zihinsel ve psikolojik bir durum olarak nitelendirilirken davranış organizmaların her türlü eylemi ya da belirli uyarıcılara karşı gösterdiği tepkidir. Başka bir deyişle organizmanın gözlenebilir, ölçülebilir, yinelenebilir ve anlatılabilir bilinçli etkinlikleridir. Buradan da anlaşılacağı üzere tutum davranış için oluşturulan hazırlıktır. Davranış gerçekleştirilmeden önce tutum takınılır. Birey tutumuna

uymayan bir davranış sergilerse çelişki yaşar ve öncelikle tutumunu değiştirmek ister (Başaran 2008; Tüzün & Sayar, 2006).

Tutumlara ilişkin yapılan önceki araştırmalarda, onların davranışla nedensel olarak ilişki içinde olduğunu insanların sahip olduğu tutumların ne yaptıklarını belirlediği varsayılmıştır. Fakat 1960'lı yılların sonlarında Festinger(1957) araştırmasında tutumların davranışı takip ettiğini öne sürmüştür. Kişiler zaman içerisinde değerleriyle zıt bir takım sonuçlarla karşılaşabilirler. Bunlar, kendi varsayımlarıyla çeliştiğinde, bilişsel çatışma oluşur. Örneğin, bir arkadaşınız ABD arabalarının kaliteli olmadığını, Japon ya da alman bir araca sahip olmak istediğini söylerken, babası ona eski model bir Ford Mustang verdiğinde, birdenbire fikri değişip ABD arabalarının o kadar da kötü olmadığını söylemiştir. Bilişsel çelişki arttıkça tutum değişikliği de artmaktadır. Çelişkinin var olması, bireyin bu durumdan kurtulmak için çaba göstermesini sağlayacak bir güdü oluşumuna sebep olmaktadır. Çelişkinin giderilmesinden sonra bilişsel uyum oluşmasıyla bireyde oluşan huzursuzluk ortadan kalkar (Çoban, 2011; Robbins & Judge, 2015). Bir konuya yönelik olumlu tutum oluştuktan sonra, bir değer olduğuna inanma, ona bağlanma ve kendini adama ve onun bir değer olarak yayılmaya çalışılması ve bu değeri yeniden yapılandırarak kendi değerleriyle uyumlu hale getirme şeklindeki davranışlar ortaya çıkar (Özçelik, 1992).

Tutumun geliştirilmesi. Öğrenci, okula gitmeden önce pek çok konuda geliştirdiği tutumları ile kendine özgü bir tutum örüntüsü geliştirir. İnsanın algılaması, yargılaması, öğrenmesi, anımsaması, duygulanması, coşkulanması yani bütün bilişsel, duyuşsal ve devinimsel eylemler tutumun etkisiyle biçimlenir (Başaran, 2008). Tutum gelip geçici bir eğilim olmayıp, belirli bir süre bireyin kişilik özelliği olarak kalması gerekir (Saari & Judge, 2004).

Okula Yönelik Tutum

Tutum daha çok sosyal psikolojinin konusu ve kilit kavramlarından birisidir. Davranış bilimlerinin değişik alanlarındaki gerek kuramsal gerekse yöntem bilimsel ilerlemeler tutum kavramının farklı boyutlarını gündeme getirmektedir. Tutumlara ilişkin incelemeler sadece sosyal psikolojinin konusu değil, bunun yanı sıra ekonomi, siyaset, tarih, antropoloji ve eğitim gibi çeşitli alanlarda birey davranışının temel öğelerinden biri olarak sorgulanmasına ayrı bir önem

verilmiştir. Eğer tutum, genel olarak insanın herhangi bir olay ya da durum karşısındaki muhtemel tavır ya da davranış biçimi oluşturma eğilimi olarak ele alınırsa, insanın her türlü davranışının kaynağında tutumun yer aldığını kabul etmek kaçınılmazdır. Bu yönüyle tutumun, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak ele alınması doğaldır (İnceoğlu, 2010). Örgütler, çoğalmaya ve gelişmeye başladıkça daha çok ve daha nitelikli olmak için çaba gösterirler. Karmaşık birer sistem olan insanların oluşturdukları karmaşık yapıdaki örgütlerde en çok rastlanan sorun, insanların davranışlarına ilişkin sorunlardır. Örgütleri yönetenler, zamanlarının büyük bir bölümünü örgütü oluşturan insanların sorunlarını çözmek için harcamaktadır. Örgüt, belirlenen ortak hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşmaktadır (Başaran, 2008). Bu nedenle örgütün varlığını sürdürebilmesi, örgütü oluşturan insanların varlığıyla yakından ilgilidir. Okul denilen örgüt içinde, üyelerin davranışları çeşitli yönlerden incelenebilir. Bunlardan birincisi, her hangi bir üyenin, örneğin öğrencinin davranışlarıdır. Sonra örgütün davranışı yani, okulun içinde olup biten olaylar gelir. Bir de çevrede gerçekleşen olaylar, örneğin okul çevresindeki değişimler sayılabilir. Son olarak bu üçü arasındaki ilişkilerin ve etkileşimin incelenmesi gerekir. Fakat bu üç gruptaki olayları birbirinden keskin çizgilerle ayırmak doğru değildir. Eğer her davranış bir nedenden dolayı ortaya çıkıyorsa, bu bireyler için olduğu kadar örgütler için de geçerlidir. Bu nedenle okul yöneticisi, okulun en önemli unsurlarından öğrenci davranışlarında, hatadan çok neden aranmalıdır (Bursalıoğlu, 2002). Tutum bireyin karakteri, içinde bulunduğu çevrenin değerleri ve kişinin tecrübesi ile ilişkili bir kavramdır. Bu nedenle öğrencilerin olumsuz davranışlarının giderilmesinde öncelikli olarak okula karşı tutumlarının belirlenmesi önem teşkil etmektedir.

Tutumlar temel olarak; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olması, okula yönelik tutum kavramının da bu üç boyutlu yapı göz önünde bulundurularak incelenmesi anlamına gelmektedir. Okula yönelik tutumun bilişsel yönü, daha çok öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri ile kariyer planlama açısından okulun ne kadar önemli olduğuna dair düşüncelerini içermektedir. Okula yönelik tutumun duyuşsal boyutuna baktığımızda öğrencilerin okulu sıkıcı veya eğlenceli bir yer olarak görmesi, okulda kendisini huzurlu ya da huzursuz hissetmesi ve okula bağlılık düzeylerinin ne ölçüde olduğu ile ilgilidir.

Okula yönelik tutumun davranışsal boyutuna gelince öğrencilerin okul ile ilgili çalışmalarda, derse katılım sağlama performansı, sınıf etkinliklerinde gösterdiği çaba ile ilgili olduğu söylenebilir (Cheng & Chan, 2003).

Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının, okula yönelik olumlu düşüncelere sahip olma, okulu sevme veya okulla ilgili olumlu duygusal giriş özellikleri gösterme halinden okula karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, okulu sevmeme ya da okulla ilgili olumsuz duygusal giriş özellikleri gösterme haline doğru uzanan karşıt kutuplu bir nitelik olarak ifade edilebilir. Okula yönelik ilgi ve heyecan duyan öğrencilerin okula yönelik tutumu da olumlu olmakla birlikte okula daha iyi uyum sağlayabilmekte ve derslerde çok daha kolay öğrenebilmekte, diğer koşullar eşit tutulduğunda diğer öğrencilere göre çok daha hızlı ve yüksek oranda öğrenebilmektedirler (Bloom, 1995). Goodenow ve Grady (1993), okulu kendilerinden bir parça olarak gören öğrencilerin, sınıf içersinde daha değerli bir yere sahip olduklarını ve başarıya ulaşma isteklerinin daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Okula yönelik tutumlar, öğrencilerin okulda yaşadıkları doğrudan algıları ve etkinlikleriyle kazandığı bilgi, beceri ve tavırların bütünüyle ilişkili olmakla birlikte okul hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri içermektedir (Sarı & Cenkseven, 2008). Öğrencilerin okuldan kırma davranışının sebeplerinin tam olarak anlaşılabilmesi ve çözüm geliştirilebilmesi için okul ortamı, aile ve çevrenin her yönüyle bir bütün olarak araştırılması gerekmektedir (Adıgüzel & Karadaş, 2013). Kişi çevresindeki diğer kişi, kurum veya objelerle sürekli karşı karşıya kalmakta ve onlardan aldıkları uyarılar nedeniyle etkilenmekte ve onlara karşı bir inanç ya da düşünce sistemi geliştirmekte bunun sonucu olarak da kişi, kurum ve nesnelere karşı özel birtakım davranışlar sergilemektedir. Kişi, çevresinde bulunan ve kendisini sürekli uyaran diğer kişi ve olaylardan aldığı uyarıları bir araya getirerek düzenlemekte ve bilişsel sisteminde saklamaktadır. Tekrar aynı kişi veya durumlarla karşılaştığında ise bu düzenleyip sakladığı düşüncelerini kullanmakta ve bir tutum sergilemektedir (Erdoğan, 1997). Bir kavrama yönelik olumsuz tutumu olan birey, o şeye karşı olumsuz davranmaya, ona ilgisizleşmeye, ondan uzaklaşmaya, daha da ötesi ona zarar vermeye başlamasına neden olur. Olumlu tutum ise o şeye karşı yakınlık hissetmeye, istekli olmaya, onu desteklemeye, heyecan duymaya eğilimli olmasına sebep olmaktadır. Okula karşı olumlu duygular geliştiren öğrenciler mezun oluncaya kadar okula devam etme istekliliğini

ve öğrenmeye olan meraklarını sürdürebilirlerken, olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin okuldan kırmaya yönelik eğilim göstereceği düşünülebilir (Çalık, 2008; Uzun & Sağlam, 2006).

Kişilerin çevresindeki insan, durum, düşünce, fikir ve olaylara karşı değişik tutumlar geliştirir. Kişinin bu kavramlara ne şekilde tepki vereceği büyük ölçüde tutumlar tarafından belirlenir (Aydın, 2009). Dolayısıyla öğrencilerin okula yönelik davranışlarındaki tutumlarının belirlenmesi gerek öğrenciler gerekse okul açısından son derece önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin okula karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirebilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulması konusunda başta MEB olmak üzere bütün eğitimciler ve ailelere yol göstermektedir. Öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemek aynı zamanda onların memnuniyet ve memnuniyetsizliklerinin de göstergesidir. Kişiler bulunduğu ortamdan ne derece memnunsu ve beklentileri karşılanıyorsa kişinin mutluluğu da o kadar artmaktadır (Fındıklı, 2000). Zaten eğitimin de en temel amacı sadece akademik başarısı yüksek öğrenciler değil mutlu bireyler yetiştirebilmektir. Tavşancıl'a (2010) göre, tutumların sonradan kazanılan, devamlılık gösteren, birey ve nesne arasındaki ilişkiyi belirleyen ve kişinin çevresini anlamasına yardımcı olan bir yanı vardır. Bunun yanında objeye ilişkin görüşlerini belirlemesini sağlayan, olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirerek karşılaştırma yapmasına olanak sağlayan, tepki değil tepki gösterme eğilimi kabul edilen ve son olarak öğrencilerin kendilerinin beyan ettiği okulla ilgili düşünceleri ve hislerini yansıtması tutumun temel özellikleridir.

Okula yönelik tutum, öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar iyi hissettiklerini ve okul hakkındaki iyi ve kötü düşüncelerini yansıtmaktadır (Stern, 2012; Uyan 2012). Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının eğitim çıktıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülürse, öğrencilere okula yönelik olumlu tutum kazandırmak, okula yönelik tutumun şekillenmesini sağlamak ancak öğrencilerin okula yönelik tutumlarının belirlenmesiyle mümkün olabilir (Slee, 1992). O halde öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları tutum ve bunun etrafında şekillenen okul algısı pek çok davranışın temel yordayıcısı olmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin okula geç gelmeyi, okuldan kaçmayı alışkanlık haline getirmesini okula yönelik sahip oldukları olumsuz tutumla ilişkilidir. Ya da tam tersi okula yönelik geliştirdikleri olumlu algı ve tutuma sahip öğrencilerin erken gelme alışkanlığına

sahip olması, derslerine daha sıkı sarılması, okulu kırma gibi davranışlarda bulunmaması, okul kurallarını benimsemeleri ve kurallara uymaları gibi olumlu davranışları sergilemeleri beklenir (Özdemir & Kalaycı, 2013).

Öğrencilerin istendik davranışları kazanabilmesi, onların öğrenmeye hazır bulunuşluk derecesi ile yakından ilgili olup öğrencinin bilgi düzeyi, becerileri, ilgi ve yetenekleri, alışkanlıkları, sahip olduğu inanç ve değerler ile tutumları hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen önemli unsurlardır. Bu unsurların dikkate alındığı bir öğretim durumunda ancak geçerli öğrenme yaşantıları gerçekleşmesi beklenebilir. Bu nedenle okula yönelik olumsuz duyguya sahip öğrencilerin öğrenme yaşantılarını gerçekleştirilmesi beklenemez. Tutumların, öğrenme yoluyla kazanıldığı göz önünde bulundurulursa okula yönelik olumsuz tutumlar, uygun teknikler vasıtasıyla olumluya dönüştürülebilir (Oral, 2004; Taşdemir, 2000). Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik tutumlarının bilinmesi eğer öğrenci olumsuz bir tutum içerisindeyse bu durumun önüne geçilmesinde fayda sağlayacaktır. Bireyin bütün sosyal sistemlerin ana unsuru olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenciler sosyal bir sistem olan okulların ana unsurları içerisinde en önemlilerinden bir tanesidir. Öğrenciler bütün kendi bireysel ihtiyaçlarını, amaçlarını, inançlarını ve değerlerini okula taşıyarak, bireysel uyum ve rollerini de dış çevreden okula getirdikleri ve sahip oldukları entelektüel anlayışlarına göre geliştirirler. Okula yönelik tutum, davranışların oluşmasında belirleyici olduğu gibi bireylerin ihtiyaç, amaç ve inançlarının şekillenmesinde ve okul yapısının oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Hoy & Miskel, 2010). Öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutum içinde olmaları, onların eğitim öğretim faaliyetlerinde daha istekli olmalarına, okul içerisinde düzenlenen sosyal faaliyetlerde daha katılımcı olmalarına dolayısıyla öğrencilerin okula ilgilerinin artmasıyla birlikte okulu kırma davranışlarında bulunmalarının da önüne geçilmesi sağlanabilir. Bunun yanında öğrencilerin beklentileri ne ölçüde karşılanıyorsa, mutluluğu ve okula yönelik olumlu tutumu da o oranda artış göstermektedir. Okullarımızda her geçen gün milyonlarca öğrenci eğitim-öğretim görmekte, milyonlarca öğretmen ders işlemektedir. Bir öğrenci günün altı yedi saatten fazlasını okulda geçirmekte olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler için günün önemli bir kısmının geçirildiği okulların, mutlu ve huzur veren bir yer olması önem teşkil etmektedir. İnsanlar yaşamlarında mutlu olmak için çaba gösterirler. Okullar, çocuklara ileriki yaşamlarında daha

mutlu olabilecekleri yaşam tarzı ve standartlarını kazandırmaya çalışırken öğrencilerin toplumun sahip olduğu kültürü edinmesinde, hayata alışması ve uyum sağlamasında, yaşamlarını idame ettirecek becerileri kazanmasında önemli bir misyona sahiptir. Okulların öğrencilere gereken eğitimi verebilmesinde, öğrencilerin öğrenmeye açık ve istekli olması, okulu sevmesi gerekir. Okulda mutlu olan öğrenci okulunu sever, daha istekli bir şekilde okuluna gelir ve öğrenmeye hevesli olur. Mutlu olan öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve motivasyonunun artması, derslere karşı ilgisinin artması, daha çok çalışması ile birlikte performansının ve başarısının artması, devamsızlığın ise azalması beklenmektedir (Döş, 2013; Fındıklı, 2000).

Bir bireyin gelişmesinde önemli bir katkısı bulunan okul ve sınıf ortamı, tutumların oluşturulmasında büyük bir önem taşır. Özellikle, öğrencilerin okula, öğretmenlerine, derslere, arkadaşlarına, okul idaresine ve bunun gibi değişkenlere karşı oluşturdukları tutumlar onların öğrenim hayatını ve daha da önemlisi geleceğini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Her öğrenci okulda duyguları ile birlikte vardır ve onların etkisiyle derslere katılır, sosyal etkinlikleri yapar, öğretmenleriyle ve akranlarıyla diyaloga geçer. Okullarda her ne kadar bilişsel davranışların hakim olduğu bir eğitim-öğretim ortamı gibi görünse de duyuşsal davranışlar bu ortamın niteliğinin ve kalitesinin hangi yönde olacağını belirlemede önemli bir faktördür (Semerci, Ç. & Semerci, N., 2004).

Özçelik'e (1992) göre, ders, öğretmen, ya da bir konudan ziyade okul veya öğrenme gibi daha geniş bir hedefe odaklanan tutum, zaman içerisinde daha istikrarlı olmakta ve dış etkiler tarafından değişmesi zorlaşmaktadır. Bazen tutumlar, okul ve öğrenmeye yönelik amacının dışına çıkarak kişinin kendine yönelik tutumu haline gelmekte ve dolayısıyla, bu özelliğin dış baskıyla değiştirilmesi daha da zorlaşmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı, eğitim kurumları öğrencilerinin okula, derslere, öğretmenlere, arkadaşlarına yönelik tutumları belirlenerek, olumsuz bir durum tespit edildiğinde değiştirilmesi yönünde çaba sarf edilmelidir.

Illich (1985) çalışmasında, öğrencilerin başarı düşüklüğünün nedeni olarak olumsuz öğrenci tutumlarını göstermektedir. Öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlarının kaynağı olarak öğrenciler arasında kültürel bir birliğin sağlanamamasını öne sürmüştür. Okul, farklı sosyoekonomik özelliklere sahip

öğrencileri bir araya getirerek ve ortak bir kültürel kimlik içinde bütünleştirerek aslında var olan sosyokültürel ayrımı istemeden de olsa desteklemekte ve aradaki uçurum daha da derinleştirmektedir. Böyle bir durumda yapılması gereken şey, ortak bir sosyoekonomik ve kültürel düzey oluşturmaya çalışmak yerine, olası farklılıklara sebep olan etmenleri sorgulayarak ve analizlerini, farklılıkları kabullenmeyi sağlamak ve öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlarını asgari düzeye indirmek olmalıdır.

Okulun bireyleri geliştiren ve sosyalleştirme aracı rolünü üstlendiği düşünülürse öğrenci başarısızlığının ardında madde kullanımı, okulu kırma, terk etme eğilimleri, anti-sosyal-davranışlar ve buna benzer pek çok istenmeyen ya da olumsuz sonuçlara neden olabileceği belirtilebilir. Öğrenci başarısızlığına neden olan faktörlerin başında ailesel, kişisel ve okul etmenler gelmektedir. Yapılan araştırmalarda düşük başarı sergileyen öğrencilerin başarıları yüksek olan diğer öğrencilere göre akademik benlik algısı ve okula yönelik motivasyonu daha düşük, okula ve öğretmenlere yönelik tutumlarının ise olumsuz olduğu belirtilmiştir (McCoach & Siegel, 2003).

Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi

Öğrencilerin okula yönelik tutumları, okul hakkında olumlu düşüncelere sahip olma, okulu sevme ya da okul ile ilgili olumlu duyuşsal özellikler gösterme hâindedir. Bu durum okula yönelik olumsuz düşüncelere sahip olma, okulu sevmeme ya da okul ile ilgili olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hâline kadar uzanan iki kutuplu bir nitelik olarak ifade edilebilmektedir (Bloom, 1995). Literatür tarandığında, ülkemizde öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ortaya koymak adına geliştirilen ya da uyarlanan az sayıda ölçme aracı olduğu görülmüştür. Alıcı (2013) sadece "Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" ile ilgili bir çalışma yapmış ama değişkenlerle ilişkisini incelememiştir. Yine aynı şekilde Balkis ve Arslan(2016), Adıgüzel (2012), "okul tutum değerlendirme ölçeği" geliştirmiş değişkenlerle olan ilişkisine bakmamışlardır.

Marks (1998) yaptığı araştırmadaki verilerden yola çıkarak, dokuz yaşındaki öğrencilerin on yaşındaki öğrencilere oranla tatmin edici bir şekilde daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Kadın çocuklarının erkek çocuklarına göre

daha yüksek düzeyde tatmin edici davranışlar sergilediğini ve okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu (Yaklaşık üç kat) ve başarı durumlarının da yine aynı şekilde erkeklerden yaklaşık iki kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumlarının öğrencinin okula yönelik tutumundaki etkisi, sosyo-ekonomik durumunun etkisinden daha büyüktür. Ortalama yıllık anne-baba desteğiyle, okula yönelik tutum yaklaşık .7 birim artmaktadır. Muhtemelen daha fazla eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına daha fazla ilgi duymaları ve çocuklarını desteklemeleri nedeniyle öğrencilerin okula yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Posta anketine katılan toplam 286 öğrencinin katıldığı araştırmada okula yönelik tutumları on birim daha düşük olan öğrencilerin okuldan ayrılma olasılığının on kat daha yüksek olduğunu göstermektedir. Test puanlarında on puanlık bir fark (40 üzerinden) 2.45'lik bir olasılık oranına dönüşmektedir. 20 puanlık bir fark, ortalamanın üstünde olan bir öğrenci ile fakir gruptan bir öğrenci arasındaki fark olarak ele alındığında, okulu terk etmeme olasılığın altı civarında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri bölümün, ailenin aylık gelirin, ebeveynlerin öğrenim durumlarının öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisine bakılmış anlamlı bir bulunmamıştır. Fakat düşük oranda devamsızlık yapan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin devamsızlık oranları artıkça okula ilişkin tutumlarının azaldığı görülmüştür. Bunun yanında interneti araştırma amaçlı kullananlarla, sohbet ya da diğer amaçlar için kullananların okula ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin görüşleri incelenmiş ve sonuç olarak, interneti araştırma amaçlı olarak kullanan öğrencilerin okula ilişkin tutumları interneti sohbet amaçlı olarak kullananlara göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada okula devam etme durumunun, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin not ortalamaları onların okula ilişkin tutumlarına etki eden bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Test sonucuna göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin görüşlerini etkileyen önemli bir değişken olduğu ve kadın öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu gözlenmiştir (Adıgüzel & Karadaş, 2013). Candeias, Rebelo ve Oliveira (2011), okulda kendilerini mutlu hissetmeyen öğrencilerin başarılı olmasında ya da tam tersi durumların oluşmasında birçok duyuşsal özelliğin rol oynadığını ve duyuşsal özelliklerden biri

de okula yönelik tutumdur. Bu bağlamda, bu çalışmada okula yönelik tutum ile ilişki gösteren yaş (%17. 2), cinsiyet ve ailenin ekonomik durumu (%12), okul türleri(% 32.1), sınıf seviyeleri(%29.7), ebeveynlerin eğitim düzeyi(%17.7), okul başarısı ve çevresel etkilerle (ikamet adresi gibi) (%3.3) ilişkisini incelemiş olup bu değişkenlerle okula karşı tutum arasında anlamlı farklılıklar gözlemiştir.

Okula yönelik tutum ve sosyo-ekonomik düzey. Kanada'da, öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerine yapılan kapsamlı bir çalışma, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumunun ve statüsünün hiçbir anlamının olmadığını göstermiştir (Isherwood & Hammah, 1981). Çocukların öğrenmesinde sosyoekonomik düzey ve okul tutumu arasındaki güçlü bağlantı olduğu yüksek kazançlı, prestijli işlere sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitim başarısının da yüksek olduğu, yüksek ücretli ve yüksek statüye sahip olma ihtimallerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar yapmıştır. Yüksek kazançlı ebeveynlerin çocuklarına ulaşmak için motive oldukları için çocukların öğrenimi üzerindeki rolünü sistematik olarak incelemiş ve bu veliler sağladıkları öğrenme tecrübeleri ile çocukların öğrenme ve yetenekleri öğrenme motivasyonunu ve tutumunu şekillendirirler (Moorman & Pomerantz, 2010). Okula yönelik tutum ve SED arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek SED'e sahip olan çocukların daha yüksek, SED'i daha düşük ve okul kaynaklarına daha az erişimi olanların ise daha olumsuz tutumlara sahip olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarına odaklanmak, öğrenci çıkarlarını ve öğrenme tercihlerini daha yakından inceleyerek uygun öğretim yöntemleri geliştirerek müfredata ve ders dışı etkinliklere entegre yoluyla okulu iyileştirmede zorunlu olan ihtiyacı desteklemektedir. Dolayısıyla okula yönelik tutumlar, öğrenme, öğrenmeye karşı tutum ve motivasyon düzeylerini anlamak ve öğrenci yeterlikleri ile öğrenci performansını değerlendirmek için önemli faktörlerdir (Lewy, 1986).

Okula yönelik tutum ve suç işleme oranları. Okula yönelik olumsuz tutumun istenmeyen bir sonucu olarak okulu uyum sağlayamama, çocuk suçlarına yönelme gibi davranışların bir habercisidir (Elliot, Huizinga & Ageton, 1985; Freudenberg & Ruglis, 2007). Levy (2001), araştırmasında önceden suçlu bulunan öğrenci davranışları ile hiç suça karışmamış öğrenciler üzerine araştırma yapmış ve okula yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin hırsızlık gibi bir takım suçlara karışma ihtimali daha yüksek çıkmıştır.

Okula yönelik tutum ve akademik başarı. Gilman, Dooley ve Florell'e (2006) göre, öz- yeterlik ve okul tutumu arasındaki ilişki, geçmiş başarının (veya başarısızlığın) birinin gelecekte kendi içinde başarılı olacağına olan inancını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Örneğin, cebir dersinden geçmiş yıllarda iyi notlara sahip bir öğrenci bunu kendi iç çabalarına bağlarsa öğrenci büyük olasılıkla gelecek yılki cebir dersi için sabırsızlanır. Yani akademik başarı öyküsü olan öğrencilerin gelecekteki akademik görevlerle başarılı olacakları söylenebilir. Bir bireyin kendi öz-yeterliliği ne kadar güçlü olursa, kendileri için belirleyecekleri hedefler ve zorluklar o kadar yüksek olur. Özyeterlik ölçütleri üzerinde yüksek olanlar, deneyim ve öngörülerini kolayca tahmin eder. Bu olumlu tahmin, öğrenciyi motive eder. Bunun tersi durumlarda öğrenciler umutsuz, geri çekilmiş ve kolayca vazgeçen davranışlar sergiler. Okulda umutlu hissetmek önemlidir, umut motivasyonu ve gayretli öğrenmeyi sürdürebilmenin anahtarıdır. Özyeterliliği olan ve okula yönelik olumlu tutumu olan öğrencilerin okul ortamında başarılı olabilmek için beklentileri vardır. Sadece aramakla kalmazlar aynı zamanda gelecekteki zorlukları aşmak için çabalarlar ve akademik başarıyı destekleyen bir duruş sergilerler (Skaalvik, E. & Skaalvik, S., 2004). Belirli bir görevde yetkin hissetmek ve görevi yararlı ve alakalı olarak görmek gelecekteki görev performansını belirleyicidir (Eccles, 1993). Okula karşı olumlu tutumun azalması, lisedeyken daha fazladır. Gençlerin üçte birinden fazlası okulda bir ilgi kaybı, akademik başarı gösterme isteğinde daha az ısrar ve kurallara daha az uyum göstermektedir (Entwisle, Alexander & Olson, 2005). Lise öğrencilerinin sıklıkla okulu anlamsız bulduğunu ve sıkı çalışmanın gelecekte iyi bir yere gelmekle hiç alakalı olmadığını bildirmişlerdir (Rosenbaum, 2001). Uyan (2012) araştırmasında müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları ve okula yönelik tutumlarının, eğitim aldıkları müzik dalına, eğitim aldıkları süreye ve haftalık ders saatine göre farklılıklar gösterdiğini söylemiştir.

Öğrencilerin bazı derslere ilişkin tutumlarının incelenmesi. Bazı öğrencilerin okula yönelik tutumlarının azalmasında bazı derslere karşı duydukları ilgisizlik de sebep olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bazı derslere ilişkin tutumları ile ilgili yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. Bunlardan birisi, Çiftçi ve Kaya'nın (2012) yaptığı araştırmadır. Çiftçi ve Kaya'ya göre ilkökul "4. ve 5." sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumlarını etkileyen

değişkenleri araştırılmış araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin tutumlarının “gelir seviyesine” “4. ve 5. sınıf düzeylerine” ve “cinsiyete” göre anlamlı bir farklılık bulunamazken, “anne ve babanın eğitim durumu yüksekokul ve üstü” olanların “ilköğretim ve ortaöğretim” olanlar arasında “yüksekokul ve üstü” olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Güngörmüş (1992) ve Oğur (2009); yaptıkları araştırmada öğrencilerin ebeveynlerinin “eğitim durumlarının” yükseldikçe öğrenciyle etkileşimi artırdığını ve bu nedenle de öğrencinin “derse ve okula yönelik tutumunu” olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Altuntaş (2003) öğrencilerin “sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının” “cinsiyete” bağlı olarak değiştiğini iddia ederken, Tay (2006), “kadın ve erkek” öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında herhangi bir farklılık bulamamıştır. Peker ve Mirasyedioğlu (2003) araştırmalarında “10. sınıf öğrencilerinin” “matematik dersine yönelik tutumları” ve “başarıları” arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Aşkar (1986) tarafından geliştirilen “matematik dersine yönelik tutum ölçeği” ile öğrencilerin yarıdan fazlasının “matematiğe karşı olumlu bir tutum” içerisinde oldukları fakat bununla birlikte %68’inden fazlasının “matematikte başarısız” olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin “matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarıları” arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) ise “matematik dersine yönelik tutum ölçeği”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarında lise “öğrencilerinin matematik dersine yönelik “kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarını”, “cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi” açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin “matematiğe yönelik tutumunun cinsiyete göre” anlamlı bir farklılık taşımadığı fakat “matematiğe yönelik tutumlarında” “okul türü ve sınıf düzeyine” göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Sırmacı (2007) üniversite öğrencilerinin “matematiğe karşı kaygı ve tutumlarını” incelemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek için “matematiğe karşı tutum ölçeği’ni” kullanmıştır. Araştırma sonucunda “matematiğe yönelik tutumun” “cinsiyete” göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın “bölüm ve sınıf düzeyi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Baykul(1990) araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre “sayısal derslere” yatkın olan öğrenciler “matematiğe karşı olumlu bir tutum” içindeyken bunun tersine olarak matematik dersinde

zorlanan öğrencilerin olumsuz tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Taşdemir (2009) araştırmasında, “farklı eğitim-öğretim” ve öğretmen-öğrenci bakımından gruplandırılan okullardaki öğrencilerin “matematiğe yönelik tutumlarının” anlamlı bir farklılık gösterdiği ayrıca “sınıf düzeyinin” artmasıyla birlikte öğrencilerin “matematiğe yönelik tutumlarının” azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Okula yönelik tutumun diğer değişkenlerle ilgisi. Rigby ve Slee (1991) araştırmalarında, zaman içerisinde, öğrencilerin genel olarak okul hayatına karşı tutumlarında bir bozulma olduğu görülmüş ve devlet liseli öğrencilerin özel okullara oranla daha düşük düzeyde tutuma sahip olma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Sınıf değerlendirme atmosferine” ilişkin öğrenme odaklı algının “okula yönelik tutum” ile pozitif anlamlı ilişki içerisinde olduğu, “performans odaklı değerlendirme algısı ile okula yönelik tutum” arasında negatif anlamlı ilişki bulunduğu ve öğrencilerin “sınıf değerlendirme atmosferine” ilişkin algılarının “okula yönelik tutumlarının” anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İlhan, 2017). Öğrencilerin okul topluluğunun üyeleri tarafından kabul edilme duygularını, okula entegre olma duygusu ve okulun bir parçası olma duygusu aynı zamanda öğrencilerin başkaları tarafından desteklenmesi duygusu okula yönelik olumlu tutumunu artırır (Goodenow & Grady, 1993). McMillan, Workman ve Daryl’ye göre (1998), öğretmenlerin okula yönelik tutumu etkileme düzeyine bakıldığında öğrenciler, “Öğretmenler, okul çalışmalarına yardımcı olmak için ellerinden geleni yapar”. ‘Öğretmenler, elimden gelenin en iyisini yapmamda bana yardımcı olurlar ‘Öğretmenler adildirler’ şeklinde düşüncelerini belirtmiş olup sonuçlara değerlendirildiğinde öğretmenlerin okula yönelik tutumları etkilemede çok az etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalarındaki analizler, cinsiyet farklılıklarının, literatürde bildirilenden daha küçük olduğu hemen hemen etkisinin olmadığı yönündedir. Ayrıca öğrencilerin başarı düzeylerinde de önemli bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun yanında, Williams ve Batten (1981) araştırmalarında ebeveyn kontrolünün fazla olan öğrencilerin genellikle okulda daha mutlu ve okula yönelik tutumları daha olumlu olduğunu söylemişlerdir.

Uygulamada olumlu psikoloji paradigmasından yola çıkarak, olumlu özelliklerin geliştirilmesi sadece olumlu tutumu arttırmayı değil, aynı zamanda lise stresörlerinin karşısında daha iyi sonuçlar elde etmek için öncülük edecektir. Tabii ki, aile, toplum ve diğer demografik özellikler de, öğrencilerin okula değer ve

öncelik vermeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerde gömülü bir şekilde bulunan okul tutumu ve motivasyonu gibi sosyal ve kültürel ayrımlarla anlaşılabilir kavramlar değerlerin ve davranışların gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Lantz & diğerleri, 1998).

Okula Yönelik Tutum, Okul Algısı ve Öğrencilerin Okulu Kıırma Davranışı Arasındaki İlişkiler

Okula yönelik tutum ve okulu kırma davranışı arasındaki ilişki. Çevresiyle etkileşim ve iletişim içerisinde bulunan öğrencilerin, olumlu duygular geliştirdikleri ortamlara aidiyet hissetmekte bunun için de çaba göstermektedirler. Öğrenci okula bağlılık ve kabul gördüğünü hisseden birey bu statüyü kaybetmemek ve sürdürmek adına üzerine düşeni gönüllülükle yapmaktadır. Ayrıca zaman içerisinde bu duruma karşı olumlu tutum geliştirerek karşısına çıkan engelleri aşmaya güdülenmektedir. Bu durum öğrencinin okulu kırma davranışı sergilemesinin de önüne geçmektedir. Çünkü öğrenci amaçlarını gerçekleştirmek okulu aracı olarak görmektedir (Argon & Yılmaz, 2012). Kişi hayatında her şeye dair olduğu gibi okula yönelik de bir tutum geliştirmekte ve bu tutum bireyi çoğu alanda etkileyen önemli bir güce dönüşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul hayatında özellikle de okula düzenli olarak devam etmesinde ön koşul okula yönelik olumsuz tutumlardan kurtulmalarıdır. Çünkü okula yönelik tutum, öğrencilerin okula, öğretmenlere, sınıfa, arkadaşlarına yönelik kendilerince oluşturdukları sevgi ve ilgiyi kapsamaktadır (McCoach, 2002). Okulun anlamlı ve değerli bulunmayan, okula yönelik olumlu tutum geliştiremeyen öğrenciler okulu sıkıcı ve hayatlarında "işe yaramayacak" bir yer olarak anlamaktadırlar. Bu durumun öğrenciler üzerinde yarattığı en önemli etki okula devam etme isteğindeki azalmadır (Şimşek & Kattışaş, 2015).

Dembo ve diğerleri (2015) çalışmalarında, gençlerin okula karşı tutumlarının okuldaki yanlış davranışların (itaatsizlik, uygunsuz davranış, okulu kırma) artmasındaki ilişkiyi (artan/azalan eğilim) incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca çalışmada gençlerin madde kullanımını sosyo-demografik ve arka plan değişkenlerinin zaman içindeki okul ve okul davranış problemlerine yönelik tutumlara etkisine de bakılmıştır. Gençlerin okula karşı tutumlarının zamanla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Gençlerin okula karşı tutumlarının zaman içerisinde

artarak büyüdüğü bulunmuştur. Bununla birlikte, okula yönelik tutumun sosyo demografik değişkenler ve okulu kırma gibi davranış problemleriyle arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun dışında okulu kırma davranışının kronikleşmesiyle ortaya çıkan okul terkleri ile okula yönelik tutum ilişkisine dair çalışmalar mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde, Marks (1998), araştırmasında okula yönelik tutumda devletler ve bölgeler arasında belirleyici farklılıklar olduğunu Victoria, Queensland ve Güney Avustralya'dan gelen öğrencilerin, Yeni Güney Galler'deki öğrencilere göre okuldan eken ayrılma oranları Tanzanyalı öğrencilerin de okula yönelik tutumlarının düşük olmasıyla birlikte yüksek düzeyde okulu bırakma oranlarına sahip olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin okula karşı tutumu, okulu erken terk etme olasılığı konusunda ılımlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Stinchcombe (1964), yaptığı çalışmada öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlarının okulu bırakma kararının tezahüründe önemli bir etken olduğunu söylemiştir. Aynı şekilde, Archambault ve diğerlerine (2009) göre, okulun ve demografik özelliklerin ötesinde lise öğrencilerindeki olumsuz tutumun okuldan ayrılma ile daha çok bağlantılı olduğudur. Ainley ve Sheret (1992), daha pozitif tutumları olan öğrencilerin, aynı yaşta olsalar bile, daha olumsuz tutumları olan öğrencilere göre okulu terk etme olasılıklarının daha düşük olması yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Okula yönelik tutumun okulu bırakma, akran zorbalığı, okul başarısı, derslere ilgi, okula aidiyet ve bağlılık gibi okulla ilişkili olan pek çok değişken üzerinde etkisi olduğu görülmüş buna bağlı olarak da okulu kırma davranışı ile yakından ilişkisi olacağı düşünülmektedir.

Okul algısı ve okulu kırma davranışı arasındaki ilişki. Okul algısı ve okulu kırma davranışına yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birisi Zieman ve Benson (1980) yılında yaptığı, okulu kıran ergen erkek öğrencilerin okul algılarına ilişkin yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada 15 yaş grubundaki okulu kıran ortaokul öğrencilerinin okul ortamına ilişkin algılarını derinlemesine araştırılmış ve okul algıları okulu kırma davranışı göstermeyen öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Okulu kıran öğrenciler okulu otoritenin yoğun olduğu, çatışmaların yaşandığı, rahatsızlık verici bir yer olarak algıladıkları sonucuna varmıştır. Yine başka bir çalışmada Breda (2014), sekizinci sınıf öğrencilerinin okul ve ders algılarının eğitime katılım üzerindeki etkilerini ölçen bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların okul reddi ya da okulu

kırma davranışı sergileme sebebinin, öğretmenler tarafından ayrımcılığa uğratılmaları ve cezalandırıcı önlem adı altında derslerden yoksun bırakılmaları, aşağılanmaları ve sonuç olarak okuldan ayrılmalarına varan önemli bir neden olarak okulu algılamaları gösterilmektedir. Okul algısının düşüklüğü sosyal düzeyde, okula devamsızlık davranışının artması öğrencinin okuldan yoksunluğu, madde kullanımı, çete kurma olayları, vandalizm ve hırsızlık gibi suç faaliyetlerine katılım ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca söz konusu davranışsal problemler, yetişkinlik döneminde de giderek artan bir eğilimle daha ciddi davranışsal uyum sorunlarına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Darmody, Smyth & McCoy, 2008). Sheppard (2009), sosyo-ekonomik düzeyi düşük velilerin çocuklarının eğitimlerine daha az dahil olmaları gibi sebeplerle öğrencilerin okul algısını olumsuz yönde etkilediği bu nedenle öğrencilerin okula düzenli devam etmedikleri, okuldan kaçma ve okulu kırma davranışı göstermesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. Literatür incelendiğinde okulu kırma davranışının ortaya çıkmasında pek çok etkenin yanı sıra okul algısının da doğrudan etkili olduğu görülmektedir. Okul algısı ve okulu kırma arasındaki ilişkiye dair, okulu kırma davranışının sonucu olarak kabul edilen okul terkiyle, bunun yanında okula bağlılık, okulda yaşanan şiddet olayları, destekleyici sınıf ortamı, okul çağı gelişim özellikleri, okul ikliminin okul algısı ile ilişkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Laufer & Herel, 2003; Kapıcıoğlu, 2015, Özdemir & Kalaycı, 2013; Sarı & Özgök, 2014; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010; Yüner & Özdemir, 2017; Warwick & diğerleri, 2005). Sıralanan diğer çalışmaların pek çoğu da okula ilişkin olup okulu kırma davranışının ortaya çıkmasında arka planda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okula yönelik tutum ve okul algısının okulu kırma davranışı ile ilişkisi.

Öğrencilerin sahip oldukları okula yönelik tutum ve temelinde şekillenen okul algısı öğrencilerin okula ilişkin gösterecekleri pek çok davranışın yordayıcısı olacağı düşünülmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okulu kırma davranışının öğrencinin okul yaşantısında ve hayatında kısa süreli ya da uzun süreli pek çok etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okula yönelik tutumları ve okul algısı ile arasında bir ilişki olduğu varsayılabilir. Çünkü okula yönelik tutum ve algıyı belirleyen çoğu etkenin arka planında okulu kırma isteği bulunmaktadır. Buna karşın alan yazında okula yönelik tutum, okul algısı ve okulu kırma davranışı arasındaki ilişkiyi belirleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca son

dönem lise öğrencilerinin bu ilişkiyi nasıl yönlendireceği çok net görünmemekle birlikte bu doğrultuda yapılan çalışmayla lise öğrencilerinin okula ilişkin tutum, okul algısı ile okulu kırma davranışı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Boş kalmasın diye farklı derslere girmeye zorlanan bir Fransızca öğretmenin mektubundan “Okullar fakir fakara çocuklarını doyurmak için açılmış birer oyalama kampı, biz öğretmenler de ucuza kapatılmış birer oyalayıcıyız” şeklinde yapılan değerlendirme aslında durumu özetler niteliktedir. Öğrencilerin okula devamını sağlayamama ve giderek artan okulu kırma davranışı eğitim sorunlarının inatçı dar boğazlarından birisidir. Eğitim sistemi öğrencilerin okulu olumsuz olarak algıladığı ve tutum geliştirdiği acıklı durumdan kurtarılamazsa okul sıralarında körpe beyinleri okuldan uzaklaştıran, okulu kırmaya teşvik eden bir eğitim ile erdemli bir nesil yetiştirilebilmek mümkün olmayacaktır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okula ilişkin tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi incelendiğinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir konuya yönelik katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, tutum ve düşüncelerinin belirlendiği genelde diğer araştırmalara oranla daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmada, tarama modelleri türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, genel tarama modelleri içerisinde yer alan ve iki ya da fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin tespit edilmek üzere incelendiği, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varmaya yönelik bir model türüdür (Karasar, 2002; Yıldırım, 1966).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Ankara'nın merkez Çankaya İlçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında okuyan 32 584 öğrenciden oluşturmaktadır. Tablo 3'te İİ MEM (2017) verilerine göre Ankara İlinin Çankaya İlçe'sindeki araştırma kapsamında farklı türdeki okullardan örnekleme alınan katılımcı sayıları ve oranları sunulmuştur.

Tablo 3

Okullardan Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı

	Evren	Oranı(%)	Örneklem	Oranı(%)
Fen Lisesi	1059	3. 25	33	3.27
Sosyal Bilimler Lisesi	1030	3. 16	32	3.16
Anadolu Lisesi	19619	60. 21	606	60
Meslek Lisesi	9725	29. 85	301	30
İmam Hatip Lisesi	1151	3. 53	36	3.57
Toplam	32584	100	1008	100

Tabaka Ağırlığı: 1008/ 32 584= .0309

Tablo 3'ten izlenebileceği gibi evrendeki Fen Liselerindeki öğrencilerin sayısı 1059, Sosyal Bilimler Lisesinde 1030, Anadolu Lisesinde sesinde 9725, İmam Hatip lisesindeki öğrenci sayısı ise 1151 olmak üzere toplam 32584 öğrenciden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zor olduğu için bu evren içerisinden bazı kurallar çerçevesinde seçilerek, seçildiği evreni temsil eden küçük gruba ulaşılmış ve çalışma bu örneklem üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın 32 584 öğrenciden oluşan hedef evrenini %99 hoşgörü düzeyinde 1008 öğrencinin temsil edeceği hesaplanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında bütün öğrencilerin örnekleme temsil edilmeleri amacıyla, Çankaya ilçesindeki öğrenci sayılarına göre gruplara ayrılması hedeflenmiştir ayrıca örneklem seçiminde bu amaca en iyi hizmet edeceği düşünülen 'tabakalı örneklem' (stratified sampling) tekniği kullanılmıştır. Ankara İli'nin Çankaya ilçesindeki liseler, okul türü ölçütü temel alınarak Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi olmak üzere dört alt tabakaya ayrılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okullar ve bu okullardan araştırmaya katılan öğrenciler seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Bunun yanında her sınıf düzeyinde, sınıfların A şubelerinden en az 20'şer öğrenciye veri toplama aracı verilmiştir. Sonrasında evren sayısına göre kaç kişilik bir örneklemin temsil edeceği aşağıdaki formüle göre tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Toplam örneklemin her bir tabaka için oranını bulmak için tabaka ağırlığı belirlenmiş ve her bir okul türünü kaç öğrenci ile temsil edileceği hesaplanmıştır.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

$$n_o = t^2(PQ)/d^2$$

n = Örneklem Büyüklüğü

%99 güven düzeyinde (.05)

t = Güven düzeyinin tablo değeri (2. 58)

N = Evren Büyüklüğü (Her bir tabaka için ayrı ayrı ele alınacaktır)

d = Örnekleme hatası (+- .04)

PQ = (.50). (. 50) = .25 (maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi)

Formül uygulandığında 1008 kişiden oluşan örneklemin yeterli olacağı hesaplanmış olup uygulama sürecinde yaşanabilecek olası durumlar nedeniyle bu sayılardan daha fazla ölçek çoğaltılarak dağıtılmış ve 1044 adet geçerli ölçek elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okul algılarının ölçülmesi amacıyla veriler, "Okul Algısı Ölçeği" (OAÖ) ile toplanmıştır. Özdemir, (2012) tarafından geliştirilmiş olan OAÖ, 27 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Okula yönelik tutumun ölçülmesi amacıyla da Adıgüzel, (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Okula İlişkin Tutum Ölçeği" (OİTÖ) kullanılmıştır. OİTÖ dört boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Okulu kırma davranışı ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde okulu kırma davranışı ile ilgili sorunun nedenleri ve gerçekleşme sıklığı ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış olup okulu kırma davranışının ortaöğretimdeki eğitim hizmetlerini karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin okulu kırma davranışlarını incelemeye elverişli bir ölçek geliştirilmiştir.

Çankaya ilçesindeki her bir okul türünden toplam evrendeki oranları dikkate alınarak örneklem için öğrenci seçimi yapılmıştır. Örnekleme ait demografik özelliklerin frekansı ve yüzdeleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Örnekleme Ait Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	661	63.3
	Erkek	383	36.7
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	346	33.1
	10. Sınıf	260	24.9
	11. Sınıf	237	22.7
	12. Sınıf	201	19.3
Okul Türü	Fen Lisesi	68	6.5
	Sosyal Bilimler Lisesi	87	8.3
	Anadolu Lisesi	492	47.1
	Meslek Lisesi	205	19.6
	İmam Hatip Lisesi	192	18.4
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	13	1.2
	İlkokul	141	13.5
	Ortaokul	202	19.3
	Lise	349	33.4
	Üniversite	286	27.4
Annenin Eğitim Düzeyi	Lisansüstü	53	5.1
	Okuryazar değil	27	2.6
	İlkokul	231	22.1
	Ortaokul	245	23.5
	Lise	327	31.3
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Üniversite	194	18.6
	Lisansüstü	20	1.9
	Birlikte yaşıyor	907	86.9
	Ayrı yaşıyor	64	6.1
	Boşanmış	73	7
Okul dışında çalışma Durumu	1500-2500 arası	251	32.6
	2500-3500 arası	249	23.9
	3500-5000 arası	249	23.9
	5000 ve yukarısı	205	19.6
	Evet	94	9
Nerede Kaldığı	Hayır	950	91
	Ailesinin yanında	943	90.3
	Bir akrabasının yanında	38	3.8
Okula Ulaşımı	Yurtta	63	6
	Toplu taşıma	351	33.6
	Servis	259	24.8
	Özel araç	138	13.2
	Yürüyerek	287	27.5
Not Ortalaması	Diğer	9	.9
	0-44 arası	33	3.2
	45-54 arası	140	13.4
	55-69 arası	259	24.8
	70-84 arası	369	35.3
	85-100 arası	243	23.3

Tablo 4 izlendiğinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 661'i (%63.30) kadın, 383'ü erkektir (%36.70). Öğrencilerin 346'sı (%33.10) dokuzuncu sınıf, 260'ı (%24.90) onuncu sınıf, 237'si (%22.70) on birinci sınıf, 201 tanesi de (%19.30) 12. Sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sadece 68'i (%8.50) fen lisesi, 87'si (%8.30) sosyal bilimler lisesi, 492'si (%47.10) Anadolu lisesi, 205 tanesi (%19.60) imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinden babanın 13'ü (%1.20) okuryazar olmayıp, 141'i ilkokul (%13.50), 202'si ortaokul (%19.30), 349'u lise (%33.40), 286'sı üniversite (%27.4), 53'ü lisansüstü (%5.10) eğitim mezunudur. Annenin eğitim düzeyi ise, 27'si okuryazar olmayıp (%2.60), 231'i ilkokul (%22.10), 245'i ortaokul (%23.50), 327'si lise (%31.30), 194'ü üniversite (%18.60), geri kalan 20 si ise lisansüstü (%1.90) eğitim mezunudur. Öğrencilerin 907'sinin ailesi birlikte yaşıyor (%86.9), 64'ü ayrı (%6.10), 73 tanesi de boşanmıştır (%7). Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine bakıldığında, 64'ünün asgari ücretten daha az (%6.10), 277'sinin 1500-2500 arasında (%26.50), 249'unun 3500-5000 aralığında (%23.90), 205'inin ise 5000 ve üzeri bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 94 tanesi okul dışında ücret karşılığı bir işte çalışırken (%9), 950'si (%91) herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin 943'ü ailesiyle birlikte yaşarken (%90.3), 29'u akrabalarıyla birlikte (%2.80), 63'ü yurtta (%6), geri kalan 9'u da (%90) diğer (arkadaşlarıyla evde vs.) yerlerde kalmaktadır. Öğrencilerin 351'i okula toplu taşıma aracıyla (%33.60), 259'u okul servisi ile (%24.80), 138'i özel araç vasıtasıyla (%13.20), 287'si yürüyerek (%27.50), geri kalan 9'u diğer yollarla (bisiklet, motor vs.) okula ulaşımını sağlamaktadır. Öğrencilerin başarı durumlarına bakıldığında ise, 33'ünün not ortalaması 44'ün altında (%3.20), 140'ının 45-54 arası (%13.40), 259'unun (%24.80) 55-69 arası, 369'unun (%35.30) 70-84 arası, 243'ünün 85'ten yüksektir (%23.30). Öğrencilerin özürli devamsızlıklarının maksimum ve minimum değerleri 0 ile 30 gün arasında, özürsüz devamsızlıkları da 0 ile 28.5 gün arasında değişmektedir.

Kişisel bilgi formu. Bu araştırmada demografik verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan on iki sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu bölümden elde edilen veriler şunlardır: Cinsiyet, sınıf, okul türü, anne ve babanın eğitim durumu, birlikte yaşama durumları, ailenin aylık geliri, öğrencinin maddi gelir

sağlayacak bir işte çalışıp çalışmadığı, nerede kaldığı, okula nasıl gelip gittiği, özürsüz ve özürsüz devamsızlık sayısı, not ortalamasından oluşmaktadır.

Okul algısı ölçeği. Özdemir'in (2012) geliştirdiği, "OAÖ'nün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak literatür taranmış ardından 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu liselerinde öğrenim gören 30 genel lise öğrencisinden okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik betimlemeye yönelik kompozisyon yazmaları istenerek, bu kompozisyonlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir". Bütün bunlardan hareketle "30 maddelik bir taslak ölçek formu" hazırlanmıştır. Taslak ölçek, "kapsam geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla beş uzmanın görüşüne sunulmuştur". Ölçekteki maddeler "*hiç katılmıyorum, az katılıyorum, katılmıyorum, çok katılıyorum ve tamamen katılıyorum*" seçeneklerinden oluşan Likert tipi beş dereceli bir formda hazırlanmıştır. 'OAÖ'nün alt ölçeklerinde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıklar şu şekildedir: "1 = hiç katılmıyorum, 1.00- 1.79"; "2 = az katılıyorum, 1.80-2.59"; "3 = katılmıyorum, 2.60- 3.39"; "4 = çok katılıyorum, 3.40- 4.19"; "5 = tamamen katılıyorum, 4.20- 5.00". OAÖ'nün ön uygulama çalışması, "90 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiş olup ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi; güvenirlik sınaması ise Cronbach Alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanması ile yapılmıştır". Ölçeğin "faktör analizine uygunluğuna Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) katsayısı ve Batlett Sphericity küresellik testi ile" bakılmıştır. Bu sınamada "KMO değeri .76 ve Batlett Sphericity küresellik testinin anlamlı olduğu" görülmüştür. Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi amacıyla "özdeğer ile çizgi grafiğinden faydalanılmış" ve sonuç olarak "üç faktörlü bir ölçek" ortaya çıkmıştır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 47.26 olarak hesaplanmıştır. "Varimax dik döndürme işlemi sonucunda üç maddenin binişik olması nedeniyle ölçekten çıkartılmış ve ölçekteki madde sayısı 27'ye düşmüştür". "Ön uygulama aşamasında 90 ölçek üzerinde yapılmış olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, asıl uygulamada toplanmış olan 527 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır". Analiz sonuçları "ön uygulamada elde edilmiş olan değerlerle örtüşmektedir [KMO=.92; Batlett Sphericity küresellik testi, $p < .000$; üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans = %47; Faktör 1'e ait alfa değeri = .88; Faktör 2'ye ait alfa değeri = .86; Faktör 3'e ait alfa değeri = .83]". Böylece "OAÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna" karar verilmiştir.

Okula ilişkin tutum ölçeği. Adıgüzel'in (2012) geliştirdiği, OİTÖ'nün geliştirilmesi amacıyla, "2011-2012 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa merkez ilçesinde yer alan ve tümü devlet ortaöğretim kurumlarında" yapılmıştır. "Üç genel lise, dört Anadolu Lisesi, bir Fen Lisesi, bir Güzel Sanatlar Lisesi, bir İmam Hatip Lisesi ve iki Endüstri Meslek Lisesi olmak üzere toplam 12 ortaöğretim kurumunun birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 756 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu araştırmaya katılmıştır". "Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir". Ölçek geliştirme işlemleri, toplam "756 öğrenci tarafından doldurulmuş ölçeklerden" sağlanan veriler üzerinden yapılmıştır. OİTÖ geliştirilirken "ilk aşama olarak madde havuzu oluşturulmuş", "madde havuzu oluşturulurken ortaöğretim öğrenci görüşleri ve alan yazındaki tutum ölçekleri incelenerek konuya en yakın tutum ifadeleri seçilip ikinci bir liste oluşturularak" gerçekleştirilmiştir. Son aşamada "bu listeler karşılaştırılmış ve içlerinden en uygun olanları seçilerek 42 maddelik bir havuz" oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler ile ilgili öğrencilerin katılım düzeyini ifade etmek amacıyla "beşli Likert tipi dereceleme türü" kullanılmıştır. Bu dereceleme; "Tamamen katılıyorum" (5), "Oldukça katılıyorum" (4), "Kısmen katılıyorum" (3), "Çok az katılıyorum" (2) ve "Hiç katılmıyorum" (1) şeklinde ifade edilmiştir. Ölçek; "çeşitli bölümlerden alan uzmanı akademisyenlere kapsam ve görünüş geçerliliği için sunulmuş ve görüşleri alınarak" değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda "dört olumsuz ifadeli madde" ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan "38 maddenin ortaöğretim öğrencileri tarafından yeterli düzeyde anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla 30 kişilik küçük bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulama" yapılmıştır.

Ön uygulama sonunda öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı belirlenen bazı maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. "38 maddeden oluşan ölçeğe" son şekli verilerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte yer alan "38 maddenin 22'si olumlu 16'sı ise olumsuz tutum ifadelerinden" oluşmaktadır. OİTÖ'yle "toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla (KMO) testi yapılarak, sonrasında ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi" uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analiz edilmiştir. 38 maddeden

oluşan ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan KMO test değeri .921'dir. Ölçeğin güvenilirliğine de iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) ile bakılmıştır. OİTÖ'nde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde-toplam test korelasyonları incelenmiş ve ölçek faktörlerinin belirlenmesinde de faktör özdeğer hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşüne dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin kapsam geçerliğini belirleyen toplam varyans değeri %53.73 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda islemeyen ve iki faktör arasındaki yük değeri .1'den küçük olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve faktör yükleri .349 ile .657 arasında değişen 21 madde ölçeğe alınmıştır. Döndürme işlemi sonucunda ölçekte dört alt boyut oluşmuştur. Bu alt boyutlar ve yer alan madde sayısı ise şöyle sıralanmaktadır. "Sevgi" 6 madde, "Değer" 5 madde, "Uyum" 4 madde ve "Güven" 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı .860 olarak bulunmuş ve ölçek kullanılabilir hale gelmiştir.

Okulu Kıрма Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu başlık altında okulu kırma davranışı ölçeğinin geliştirilme aşamalarına yer verilmiştir.

Ölçek maddelerinin yazılması ve ön hazırlık. Araştırmacı tarafından geliştirilen, OKDÖ'nün geliştirilmesine ilişkin başlangıçta okulu kırma davranışına ait bir madde havuzu oluşturulması planlanmıştır. Ölçeğe ilişkin maddeler belirlenmeden önce ayrıntılı bir alan yazın taraması yapılmış olup, okulu kırma davranışının tanımı, kapsamı ve belirleyicileri, devamsızlığın hangi kategorisine girdiği, dezavantajlı çocukların okulu kırma davranışına yatkınlığı üzerine, Attwooda & Crollb (2006); Baker & Felicity (2015); Genitty, Karikari, Chen, Wilka & Kim (2015); Sälzer, Trautwein, Lüdtke & Stamb (2012); sosyoekonomik düzey, öğretmen davranışı ile ilişkisi, ebeveyn davranışları, okul iklimi, akran zorbalığı okulu kırmadaki etkisi Gastic (2008); MSc & Eriksson(2013), Virtanen & diğerleri (2009) okulu kırmanın sadece öğrencinin bireysel özellikleriyle ilgili değil, ebeveyn ve akran çevresinin de etkili olduğunu tespit ettiği çalışma, Keppens & Spruyt (2017); Zhou, Puradiredja & Abel (2015) özellikle ergenlik dönemindeki okulu kırma davranışları, okulu kırma davranışının 18 yaşın altındaki ergenlerde hamile kalma oranı ile ilişkisini bulmuştur.

Southwell (2006), ise evsizlerin, ya da ailesinin sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların okula katılımlarının sağlanması, okulu kırma davranışının önlenmesinde hükümetlerin geçmiş dönemlerde uyguladıkları politikalar, Gase, DeFosset, Perry & Kuo, (2016); okulu kırma davranışının tanımlanmasının yanında, kronik bir devamsızlık türü olduğunu, ayrıca okullaşma ve ev ortamları, sosyal ilişkiler, okul değişkenleri (Öğrenci-öğretmen ilişkisi, eğitim tarzı, güvenlik ve disiplin prosedürleri) ile öğrencilerin öğrenme ile etkileşim düzeyi gibi bireysel özellikler ile okulu kırma davranışı arasındaki ilişkileri açıklamış olduğu araştırmalardan yararlanılmıştır.

Okulu kırmanın tekrarlayan ve kronikleşen bir devamsızlık türü olduğunu söyleyen ve bunların oranlarını belirleme alışması yapan başka bir araştırma da mevcuttur. Thomas'ın (2017) araştırması; Reid, (2012); okul devamsızlıkları, okullaşma ve okulu kırma, okuldan kaçma oranları, çete kurma, siber zorbalık ve okul başarısıyla ilişkisi, okula devam oranlarını yükseltmek için öneriler, yetersiz ebeveyn desteği, okuryazarlık, düşük benlik saygısı ile ilişkisine bakılan araştırma, Gary (1997); Bhatti (2008) & Stover (2005) okulu kırma davranışının daha erken tanımlanması, müdahalenin daha çabuk yapılabilmesi içi yapılabilecekler konusunda fikir verirken yine okulu kırmayı devamsızlığın bir boyutu olarak ele alan ve bu davranışı gösteren öğrencilere okulu sevdirmenin yolları, okulu iyileştirme çabaları yönünde araştırmalar dikkate alınmıştır.

Ismail & Jusoh (2016), okulu kırma davranışını, okul reddi okulu bırakma ile ilişkilendirerek, güvensiz okul ortamı, düşük akademik geçmiş ve öğrenmeye elverişsiz bir okul atmosferinin de okulu kırma davranışını etkilediğini bunun yanında aile ve toplum faktörü, akran baskısı, eğitimsiz bir aile, maddi ve sağlık sorunları, istismar, düşük akademik geçmiş ve evin veya okulun yakınındaki güvensiz koşullarla ilişkisini ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca, öğrencinin karakterinin ve davranışının okuldaki okulu sürdürmeyi etkilediğini göstermiştir. Okulu kırma davranışının nedenleri hakkında fikirler öne süren Dube & Orpinas (2009); Havik, Bru & Ertesvåg (2015, b); Flannery, Frank & Kato (2008)'nun araştırmasında okulu kırma davranışının temelinde anksiyete bozuklukların yattığını bu rahatsızlığın ilerlemesinin önlenmesinde bilişsel davranışçı terapi, farkındalığın artırılması, okul fobisinin giderilmesine yönelik önlemlere değinilmiştir. Bütün bu araştırmalar temel alınarak araştırma için okullarda okulu

kırma davranışını betimleyen ve öne çıkan temel unsurlar göz önünde bulundurularak 35 maddelik bir soru/madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler okulu kırma davranışının sıklığını belirlemeye yönelik biçimde belirlenmiştir.

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçeğin kapsam geçerliği için taslak bir ölçek formu hazırlanarak ölçek formuna ilişkin ilgili beş alan uzmanından (iki ölçme değerlendirme uzmanı ve üç eğitim yönetimi uzmanı) görüşleri talep edilmiştir.¹ DeVellis (2003), uzmanlardan gelen her türlü önerinin dikkate alındığında “bir ölçeğin kapsam geçerliğini” test etmede kullanılan en mantıklı yollardan birisinin, “uzman görüşüne başvurmak” olduğunu dile getirmiştir. Bu noktada uzmanlardan beklenen “ölçeğin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirerek okulu kırma davranışı sıklığını ölçüp ölçmediğini” belirlemektir. Uzmanlardan gelen ilk dönütler sonrasında taslak ölçek formuna; “cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, anne ve baba öğrenim durumu bilgilerini” de içeren kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda taslak ölçek formunda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak ölçeğin 14 maddeden oluşan taslak formu ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Likert tipi sorular; “(1)Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Ara sıra (4) Sıklıkla (5) Her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

İlk uygulama ve madde düzeltilmesi. Toplamda 14 maddelik olan nihai ölçek taslak formu, ilk uygulama için öncelikle ortaöğretim öğrencilerinden oluşan 350 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ön çalışmanın gerçekleştirilmesinin temel hedefi, büyük gruplarda uygulama yapmadan önce ölçeklerin anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği ve cevaplanma süresi hakkında bilgi edinmek ve ölçeği geliştirebilmektir (Kılıç, Akbaba & Büyüköztürk, 2014).

Yapılan pilot çalışma sonrasında tesadüfi olarak çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 142’si kadın (%45.50), 170’i erkek (%54.50)’dir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin 77’si dokuzuncu sınıf, 103’ü onuncu sınıf, 77’si on birinci sınıf ve 55’i 12 sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 312 öğrenciye ulaşılmıştır.

¹ Okulu Kırma Davranışının geliştirilmesi sürecinde sunmuş oldukları katkılardan dolayı Sayın Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Dr. Öğretim Üyesi Hamit ÖZEN, Dr. Öğretim Üyesi Ersin KARADEMİR, Ar. Gör. Mikail YALÇIN, Ar. Gör. Kübra Karakaya ÖZER, Ar. Gör. Eren Can AYBEK, Ar. Gör. Ayşe DÖNMEZ’e teşekkürler

ÖKDÖ taslak formuna ilişkin geçerlik-güvenirlik çalışmaları. Taslak olarak hazırlanan ölçekteki madde sayısının, imkân varsa üç-dört katının veya daha fazlası şeklinde hazırlanması esastır. Çünkü maddelerin ön grup üzerinde uygulanmasında sonra amaca uygun olmayan olması gereken geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmayan maddelerin çıkabileceği varsayılarak fazla sayıda madde arasından istenilen düzeyde kapsayıcılığa ve ayır ediciliğe sahip maddelerin seçilme olanağı bu şekilde artmaktadır (Tezbaşaran, 1997). Ölçek bu duruma yönelik bağlı ölçütü de karşılamaktadır. Burada ölçek geliştirilme süreci içerisinde OKDÖ'nün 14 maddelik taslak formu 350 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamada gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama sonrasında 23 katılımcıya ait verilerin hatalı olduğu anlaşıldığından bu veriler değerlendirmeye alınamamıştır. Dağıtılan ölçeklerin 15 tanesinin geri dönmediği nihai olarak değerlendirmeye alınan katılımcı verileri sayısı $n=312$ olarak belirlenmiştir.

İkinci uygulama sonrasında, OKDÖ'ye ait ulaşılan verilerin analizi için SPSS 22 programı AFA yapılmıştır. Bunun ardından ölçekte yer alması beklenen maddelerin ayırt edilme güçleri hakkında bilgi edinmek için ise "madde-toplam korelasyonlarına" bakılmıştır. "Cronbach Alfa güvenilirlik testi" ve "korelasyonu" kullanılarak ölçeğin "iç tutarlılığı" incelenmiştir. Tüm bu analizler aşamasında, AFA ile değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla faydalanılmıştır (DeVellis, 2003).

ÖKDÖ taslak formunun geçerliği. OKDÖ'nün taslak formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Bu açıdan ölçeğin geçerliğini belirlemede, ilk aşama olarak, güvenilirlik analizinin ardından madde istatistikleri için AFA'nın uygulanabilirliğinin tespiti için "(KMO) katsayısı" ve "Barlett Sphericity testi" uygulanmıştır. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). OKDÖ'ye ait KMO ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 5 'te sunulmuştur.

Tablo 5

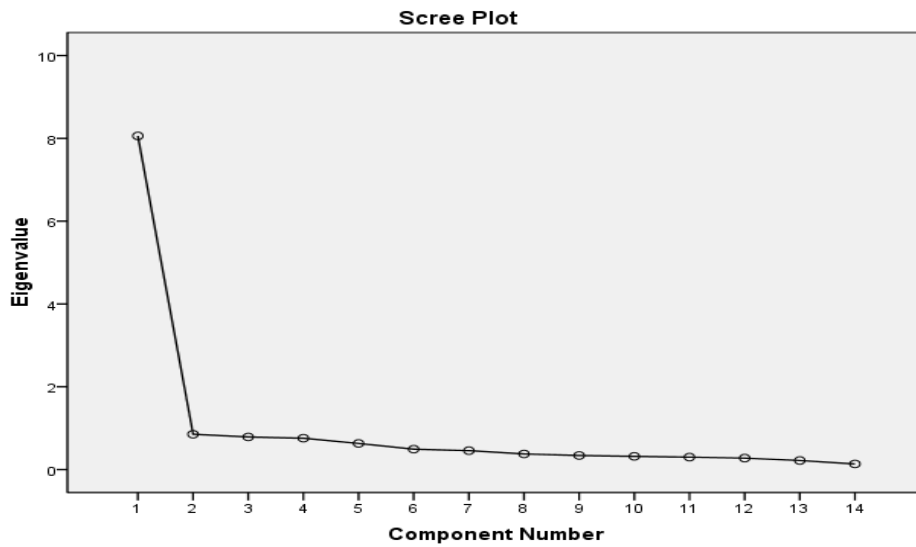
OKDÖ Taslak Formuna Ait KMO Bartlett's Testi Sonuçları

KMO Bartlett's Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü		.94
	Yaklaşık ki kare	2979.02
Bartlett Küresellik Testi	Sd	91
	Anlamlılık	*.000

* $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 5 izlendiğinde, ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örnekleme uygunluğu %91 düzeyinde, KMO değeri .94 ve Bartlett Testi anlamlılık değeri ise $p = *.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

OKDÖ'nün taslak formuna ilişkin varimaks dik döndürme sonrası belirlenen yamaç birikinti grafiği Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Okulu kırma davranışı ölçeği yamaç birikinti grafiği

Şekil 9'da, OKDÖ'nün taslak formuna ait yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, keskin kırılmalar faktöriyel yapı hakkında bilgi vermekte olup (Büyüköztürk, 2010), birinci faktörden sonraki kırılmaların düşük değerlerde olması nedeniyle bu ölçeğin tek faktörlü bir yapıda kullanılabileceği düşünülmüştür. Ayrıca birinci faktörden sonraki diğer faktör varyanslarının yaptığı katkının düşük

değerlerde olması da bu faktörleri kapsam dışı bırakmıştır. Ölçeğin faktör yapısına karar verilirken ölçek maddelerinin binişik olmaması ve madde faktör yüklerinin literatürde belirtilen değerler arasında olması dikkat edilmesi gereken bir husus olup genel olarak madde faktör yüklerinin .32 dolaylarında olması yeterlidir (Finney & Schraw, 2003). Ölçek maddelerinde .30'un altında yük değerine sahip olan veya binişiklik gösteren herhangi bir madde olmamıştır.

OKDÖ taslak form maddelerinin kaç boyuttan oluştuğu, hangi boyutlar altında toplandığı ve bir madde olarak değerlendirilebilme durumuyla ilgili olarak, toplam varyansların açıklanması durumu, ortak varyanslar ve faktör yüklerinin değerlendirilebilmesi açısından "Temel Bileşen Analizi" yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi ile birçok değişkenin birkaç faktör altında toplanması açısından oldukça yararlı bir yöntem olmakla birlikte bu yöntem değişkenlerin hangi boyutla ilişkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Tabachnich & Fidell, 2013). Tablo 6'da OKDÖ Taslak Forma Ait AFA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6

OKDÖ'nün Taslak Formunun AFA Sonuçları

	İfadeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri
Md.	Öğrenci;	Fak. 1
a11	Sevmediğim derslere girmem	.85
a12	Anlamadığım derslere girmem	.84
	Okula gidiyor gibi evden çıkar ama okula	
a3	gitmem	.83
a5	Bir sebep yokken okula gitmem	.81
a13	Hasta numarası yapıp okula gitmem	.80
	Aşırı disiplin uygulayan öğretmenlerin	
a14	derslerine girmem	.79
a2	Dersler bitmeden okuldan kaçırım	.78
a4	Bazı derslere girmem	.77
a9	Yorucu bir günden sonra okula gitmem	.77
	Ders dışı etkinliklere katıldığım günler	
a8	okula gitmem	.68
	Resmi tatillerden önceki ya da sonraki	
a6	günlerde okula gitmem	.68
	Uyanamayarak geç kaldığımda okula	
a10	gitmem	.66
a1	Okula geç giderim	.63
	Sağlık problemlerim olduğu günlerde	
a7	rapor almak yerine okula gitmem	.63

Tablo 6 izlendiğinde göre faktör yükleri .63 ile .86 arasında değişmektedir. Maddelerin faktördeki yük değerlerinin yüksek düzeyde olması, maddelerin bir

yapıyı ya da faktörü ölçebildiğini göstermektedir. OKDÖ'ye ait alt boyutlara göre varyansların açıklaması Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

OKDÖ'ye Taslak Forma Ait Boyutlara Göre Varyansların Açıklanması Tablosu

Toplam Varyansın Açıklanması						
Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Kare yüklerin Çıkarım		
	Toplam	Varyans %	Yığılmalı%	Toplam	Varyans %	Yığılmalı%
1	8.06	57.56	57.56	8.06	57.56	57.56
2	.85	6.09	63.65			
3	.79	5.62	69.27			
4	.76	5.40	74.68			
5	.63	4.50	79.18			
6	.49	3.51	82.70			
7	.46	3.26	85.96			
8	.38	2.69	88.65			
9	.34	2.42	91.07			
10	.32	2.27	93.35			
11	.30	2.14	95.49			
12	.28	1.97	97.47			
13	.22	1.56	99.03			
14	.14	.97	100.00			

Tablo 7'ye göre öz değerleri birden yüksek olan ölçme aracının tek boyuttan oluştuğu AFA sonucunda ortaya çıkmıştır. Buna göre ölçeğin açıkladığı varyans oranı %58 olarak tespit edilmiştir. Faktör analizinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesini %40'ın üzerinde olmasını kabul edilebilir sayılmıştır (Betchel, Verdugo & Pinheiro, 1999; Şencan, 2005). Böylece OKDÖ'nün faktör analizinden elde edilen değerler alan yazında kabul edilebilir değerler üzerinde olduğu belirlenmiştir.

OKDÖ taslak formun madde analizi ve güvenilirlik analizi. Madde analizinin Likert tipi ölçeklerde kullanılmasındaki öncelikli neden, ölçek geliştirme tekniğinin en önemli ölçütlerinden olan; tek boyutluluğu sağlama düşüncesinden dolayı tüm ölçek puanlarıyla yüksek ilişkili maddeler, ölçeğin ölçmeye çalıştığı kavramı ölçebildiğini gösterirken, bu şartı sağlamayan maddeler ölçekten çıkartılır (Tavşancıl, 2006).

Madde analizinin kullanılmasına yönelik diğer bir neden ise gerçekte, ölçeği oluşturan hangi maddelerden ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği daha yüksek olur, sorusuna yanıt aramaktır. Buna göre, ölçekteki maddelerin ölçme gücünü

belirlemek için iki ayrı madde analizi yöntemi önerilmiştir; korelasyona dayalı madde analizi ve iç tutarlık ölçütüne dayalı madde analizi (Çalışkan ve Çınar, 2012). OKDÖ'nün madde toplam istatistikleri sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

OKDÖ'ye Ait Madde Toplam İstatistikleri

Madde Toplam İstatistikleri				
Madde Silindiğinde			Düzeltilmiş Madde	
	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Cronbach Alpha	Toplam Korelasyon
a1	26.09	163.81	.94	.59
a2	26.39	161.51	.93	.74
a3	26.57	160.16	.93	.79
a4	26.45	161.46	.93	.73
a5	26.24	158.40	.93	.78
a6	26.05	161.88	.93	.64
a7	25.99	163.25	.94	.58
a8	26.15	161.51	.93	.63
a9	26.26	160.21	.93	.73
a10	26.07	161.19	.94	.61
a11	26.44	156.46	.93	.82
a12	26.53	157.76	.93	.80
a13	26.26	157.49	.93	.77
a14	26.53	158.88	.93	.75

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin düzeltilmiş madde korelasyonlarının kabul edilebilir sayılan .30'dan yüksek olduğu, .58 ile .81 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu açıdan OKDÖ'nün maddelerinin birbirleri ile yeterli düzeyde korelasyona sahip olduğu ve bu durumun güvenilirlik açısından olumlu bir sonuç ortaya çıkardığı söylenebilir.

OKDÖ'nün güvenilirliğine ilişkin puanlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

OKDÖ'nün Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha (α)	Madde Sayısı (k)
Ölçek Bütünü	.94	14

Tablo 9 incelendiğinde, Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde OKDÖ'den elde edilen puanların güvenilirliğinin "kabul edilebilir ve yüksek düzeyde" olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, OKDÖ'nün okulu kırma araştırmalarında

kullanılabilecek, 14 madde ve tek boyuttan (faktörden) oluşan “geçerli ve güvenilir” bir ölçme aracı olarak değerlendirilebileceği ortaya konulmuştur.

OAÖ, OİTÖ ve OKDÖ’nün Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, güvenilir bir araç olup olmadığı için (α) güvenirlilik katsayısı hesaplama, geçerli bir araç olup olmadığının test edilmesi için ise (DFA) işlemleri yapılmıştır.

OAÖ, OİTÖ ve OKDÖ’ye ait güvenirlilik çalışmaları. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilir bir araç olup olmadığı (α) güvenirlilik katsayısı ile belirlenmektedir. Tablo 10’da iç tutarlık katsayıları ve kabul edilebilirlik sınırları belirtilmiştir.

Tablo 10

İç Tutarlık Katsayıları ve Kabul Edilebilir Sınırlar

Cronbach alfa	İç tutarlılık
$\alpha \geq .9$	Mükemmel
$.9 > \alpha \geq .8$	İyi
$.8 > \alpha \geq .7$	Kabul edilebilir
$.7 > \alpha \geq .6$	Kuşkulu
$.6 > \alpha \geq .5$	Düşük
$.5 > \alpha$	Kabul edilemez

Tablo 10 incelendiğinde, (α) güvenirlilik kat sayısının .70’den büyük değerleri kabul edilebilir sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2010, s. 171).

Tablo 11’de bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenirlilik katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 11

Tezde Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlilik Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Genel
OAÖ	Koruma- Geliştirme Yeri	13	.90	.889
	Baskı Kurma Yeri	9	.77	
	Yuva	3	.59	
OİTÖ	Sevgi	6	.75	.852
	Değer	4	.73	
	Uyum	4	.75	
	Güven	6	.74	
OKDÖ	Okulu Kıрма	14	.925	.925

Tablo 11'e göre üç faktörlü olduğu görülen OAÖ'nün her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak "alfa iç tutarlık katsayısı" ve bu çerçevede "madde toplam korelasyonları" hesaplanmış olup, faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları; "koruma-geliştirme yeri" alt boyutunda $\alpha = .90$, "baskı kurma yeri" $\alpha = .77$; "yuva" alt boyutunda $\alpha = .59$ ile ölçeğin bütününde $\alpha = .889$; OİTÖ ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi neticesinde "sevgi" boyutunun iç tutarlılık katsayısının $\alpha = .75$, değer boyutunun $\alpha = .73$, "uyum" boyutunun $\alpha = .75$, "güven" boyutunun $\alpha = .74$, ölçeğin bütününde $\alpha = .852$, OKDÖ tek boyutlu ölçekte $\alpha = .925$ olarak saptandığı belirtilmiştir. Bu durumda ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliğinin "kabul edilebilir ve yüksek düzeyde" olduğu görülmektedir.

Geçerlik çalışması. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin "güvenirlikleri" ortaya konduktan sonra, ölçeklerin "yapısal geçerlikleri" DFA ile belirlenmiştir. Ölçeklerin iç tutarlıklarının yanında, ölçmek istediği yapıyı ne düzeyde ölçtüğü "yapısal geçerlik" ile tespit edilir (Churchill, 1996). Tezde kullanılan ölçeklerin ve ölçek boyutlarını temsil eden soruların yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla, "AMOS" programı kullanılarak "DFA" uygulanmıştır. Bu analiz belirlenmiş olan yapı veya yapıların, bir ölçme aracı olarak doğrulanıp doğrulanmadığının sorgulanmasına dayanır (Şimşek, 2006). DFA sonuçlarının anlamlandırılmasında (Schermele ve Moosbrugger, 2003) referans uyum ölçütleri belirlenmiş ve Tablo 3. 10 ile bu değerlerin alabileceği iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir değerler verilmiştir. Çalışma sonuçları bu değerlere göre anlamlandırılmıştır.

Tablo 12

Uyum İndekslerine İlişkin Referans Ölçütler

Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2df < X^2 \leq 3df$
P	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
X^2/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 < X^2/df \leq 5$
$RMSEA$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
P	$.10 \leq p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq 1.00$
$SRMR$	$0 \leq SRMR \leq .005$	$.05 < SRMR \leq .01$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
$NNFI$	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
$AGFI$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$

GFI(Goodness of Fit Index- Uyum iyiliği indeksi), *AGFI*(Adjusted Goodness of Fit Index- Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi) *NNFI* (Non-normed Fit Index), *CFI*(Comparative Fit Index), *RMSEA*(Root Mean Square Error of Approximation-Ortalama hata karekök yaklaşımı), *SRMR* (Standardized Root Mean Square Residual), *NNFI* (Non-Normed Fit Index)

Kaynak: Schermelleh & Moosbrugger, 2003

Tablo 12’de araştırmada elde edilen verilerin DFA sonuçlarını değerlendirmek amacıyla uyum değerlerine ilişkin referans değerler gösterilmektedir. Önerilen indeksler arasında en çok kullanılanlar, benzerlik oranı ki-kare istatistiği (X^2), *RMSEA*, *GFI* ve *AGFI* ‘dır. Diğer uygunluk ölçüleri, *NNFI* (Normlandırılmış basitlik uyum indeksi), *PGFI* (Basitlik uyum indeksi), *CFI* (Karşılaştırmalı uyum indeksi), *IFI* (Fazlalık uyum indeksi), *RFI* (Görelî uyum indeksi), *NFI* (Normlandırılmış uyum indeksi) dir. *GFI*, *AGFI*, *CFI* ve *NFI* değerleri bire yaklaştıkça modelin eldeki verilere göre daha iyi uyum sağladığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Bu ölçütlere ilişkin .90 - .94 arasındaki değerler modelin iyi uyumunu, .95 ve üzerindeki değerleri ise modelin mükemmel uyumunu gösterir. Uyum ölçütlerinin referans aralıkları: *RMSEA*’nın .05 - .10 arasındaki değerleri iyi uyumu, .05’ten küçük değerleri ise mükemmel uyumu gösterir. X^2/df oranının 2 - 5 arasındaki değerleri iyi uyumu, ikiden küçük değerler ise; mükemmel uyumu göstermektedir (Arbuckle & Wener, 1999; Byrne, 1998; Joreskog & Sörbom, 1993). Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile elde edilen verilere, bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla uygulanan DFA sonuçları Tablo 13 ile gösterilmiştir.

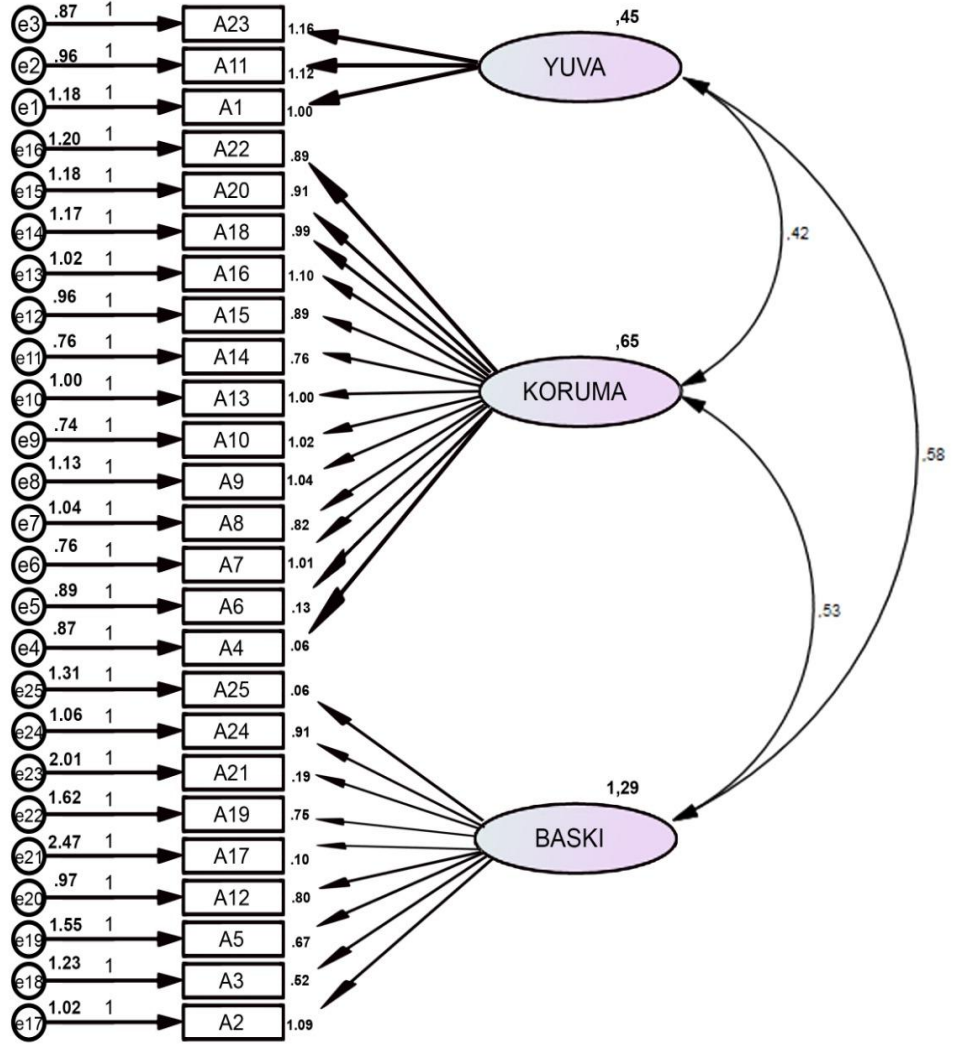
Tablo 13

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

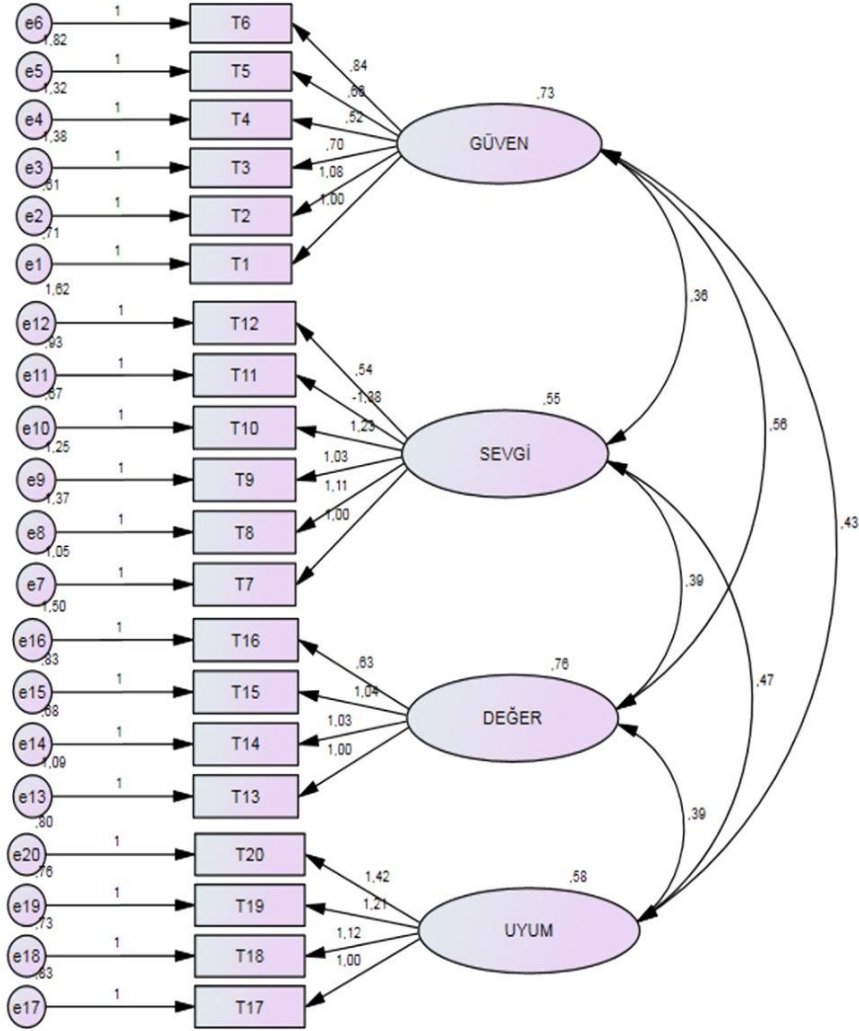
Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri								
Ölçekler	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	IFI	GFI	RMR
OAÖ	3.34	.08	.85	.83	.85	.86	.85	.013
OİTÖ	3.46	.08	.85	.83	.85	.85	.88	.014
OKDÖ	4.94	.10	.87	.87	.89	.89	.87	.010

Tablo 13 izlendiğinde, OAÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesi değerine bölünmesiyle uyum indeksi değeri ($\chi^2/sd= 3.34$) hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin diğer uyum iyiliği değerleri raporlanmıştır [$RMSEA= .08$, $GFI= .85$, $AGFI= .85$, $NFI= .83$, $CFI= .85$, $RMR= .013$ ve $IFI= .86$]. Raporlanan uyum indeksi değerleri OAÖ modelinin kabul edilebilir sınırlarda uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu modele ilişkin path diyagramı şekil 10'da verilmiştir. OİTÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesi değerine bölünmesiyle uyum indeksi değeri ($\chi^2/sd= 3.46$) hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin diğer uyum iyiliği değerleri raporlanmıştır [$RMSEA= .08$, $GFI= .88$, $AGFI= .85$, $NFI= .83$, $CFI= .85$, $RMR= .014$, $RMR= .014$ ve $IFI= .85$]. Raporlanan uyum indeksi değerleri OAÖ modelinin kabul edilebilir sınırlarda uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu modele ilişkin path diyagramı şekil 11'de verilmiştir.

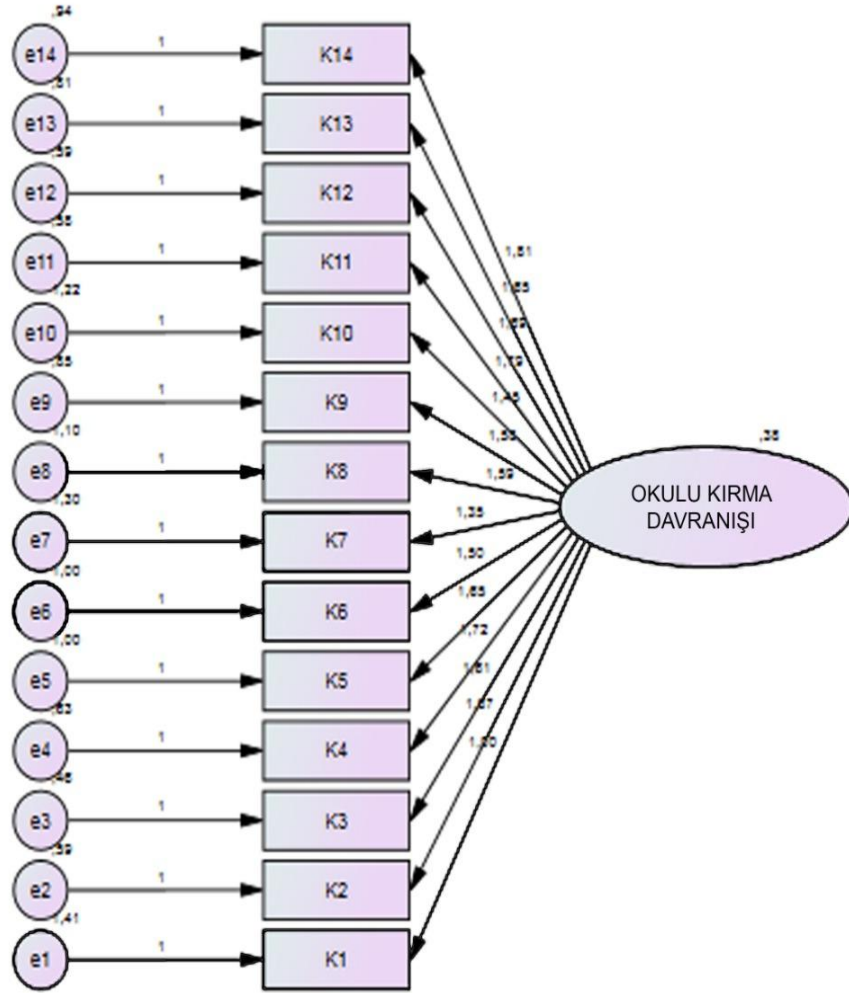
OKDÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesi değerine bölünmesiyle uyum indeksi değeri ($\chi^2/sd= 4.94$) hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin diğer uyum iyiliği değerleri raporlanmıştır [$RMSEA= .10$, $GFI= .87$, $AGFI= .87$, $NFI= .87$, $CFI= .89$, $RMR= .010$ ve $IFI= .89$]. Raporlanan uyum indeksi değerleri OAÖ modelinin kabul edilebilir sınırlarda uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu modele ilişkin path diyagramı şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 10. OAÖ DFA Modeline Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları



Şekil 11. ÖİTÖ DFA Modeline Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları



Şekil 12. OKDÖ DFA Modeline Ait Standartlaştırılmış Yol Katsayıları

Veri Toplama Süreci

Veri toplama öncesinde araştırmanın uygulanabilmesi amacı ile Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan (Ek-C) ve Ankara İl MEM'den etik ve yasal izinler (Ek- Ç), veri toplama araçları sahiplerinden gereken izinler (Ek- A) alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından 2018 Haziran ayı içerisinde okullar bizzat ziyaret edilerek, araştırmaya katılan öğrencilere veri toplama aracı (Ek- B) dağıtılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından katılımcıların veri toplama araçlarını kolaylıkla doldurabilmeleri için gerekli olan açıklamalar yapılmış ve devamında tüm veri toplama araçları yine araştırmacının kendisi tarafından geri toplanmıştır. Tablo 14'te araştırma sürecinde öğrencilere dağıtılan ölçme araçlarının sayıları ve geriye dönüş oranları verilmiştir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türleri	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Döner ve Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı	Geçerli Ölçek Sayısı	Veri Aracı Dönüş Oranları
Fen Lisesi	100	80	68	80%
Sosyal Bilimler Lisesi	100	100	87	100%
Anadolu Lisesi	500	500	492	100%
Meslek Lisesi	250	247	205	99%
İmam Hatip Lisesi	250	226	192	90%
Toplam	1200	1153	1044	96%

Tablo 14'ten izlenebileceği gibi araştırmaya katılan katılımcıların okul türlerine göre dağılımları verilmiştir. Fen Liselerine 100 veri toplama ölçeği dağıtılmış, dağıtılan ölçeklerden 80 tanesi dönmüş ve 68 tanesi geçerli kabul edilmiştir. Sosyal Bilimler Lisesine 100 ölçek dağıtılmış 100 tanesi geri dönmüş 87 ölçek geçerli sayılmıştır. Anadolu Liselerine 500 adet ölçek dağıtılmış, dağıtılan anketlerin tamamı geri dönmüş, 492 ölçek geçerli kabul edilmiştir. Meslek Liselerine dağıtılan 250 ölçekten 247'si geri dönmüş 205 adet ölçek uygun bulunmuştur. Son olarak İmam Hatip Liselerine 250 ölçek dağıtılmış, 226'sı geri dönmüş, 192 ölçek geçerli sayılmıştır. Geri dönüş oranlarına bakıldığında sırasıyla %80, %100, %100, %99 ve %90 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Dağıtılan ölçeklerin geri dönüş oranları ülkemizde genellikle % 40 ila %60 arasında değişmektedir (Özoğlu, 1992). Ancak Öztürk 'e (2010) göre, sağlıklı yorumlar

yapabilmek için geri dönüş oranının % 70 ila %80'in üzerinde olması gerekir. Araştırmada dağıtılan ölçeğin %96'sından geri dönüt alınmış olmakla birlikte bu da elde edilen veri sayısının iyi bir düzeyde hatta neredeyse tamamına yakın olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öncelikle analize uygunluk bağlamında incelenerek verilerin "parametrik ya da non-parametrik" analiz yöntemlerinden hangileri ile analiz edileceğini saptamak amacı ile "normal dağılım" durumu incelenmiştir. Araştırmanın her üç ölçeği toplam ve alt boyutlarında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine ilişkin normallik sınamasına göre, verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırmada kullanılan OKDÖ, OİTÖ, OAÖ ölçeklerinden ve alt boyutlarından elde edilen toplam puana ait merkezi eğilim ölçüleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

OKDÖ, OİTÖ, OAÖ Ölçeklerinden ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Toplam Puanların Dağılımı

	<i>N</i>	<i>Ss</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Varyans</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Kırma_Ortalama	1044	.86	1	5	1.93	.74	1.29	1.46
Tutum_Ortalama	1044	.67	1.3	4.8	3.07	.46	.00	-.23
Tutum_Sevgi	1044	.65	1.17	4.5	2.76	.42	.28	-.50
Tutum_Değer	1044	1.01	1	5	3.52	1.04	-.54	-.27
Tutum_Uyum	1044	.99	1	5	2.61	.99	.22	-.49
Tutum_Güven	1044	.85	1	5	3.40	.72	-.28	-.25
Algı_Ortalama	1044	.70	1.12	4.84	2.99	.49	-.28	.14
Algı_Koruma	1044	.88	1	5	3.25	.78	-.31	.00
Algı_Yuva	1044	.95	1	5	2.64	.90	.18	-.51
Algı_Baskı	1044	.78	1	5	2.75	.60	-.09	-.51

Tablo 15 izlendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan toplam puanlar üzerinde yapılacak olan test istatistiklerinin uygunluğunu belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı "çarpıklık ve basıklık değerlerine" bakılarak test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve bunun yanında özellikle çarpıklık katsayısının -1 değerini çok fazla aşmadığına karar verilerek bu puanların normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca Tabachnick & Fidell'e (2013) göre

çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olmasını normalliğin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yapılan bu araştırmada ölçeklerden elde edilen verilerin çarpıklık değerlerinin 1.294/ - 0.541 arasında, basıklık değerlerinin 1.466/ -.518 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiş olup istatistikî analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Veri analizi öncesinde kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Sonrasında verilerin uç değer analizi, normallik, eş-varyanslılık (homojenlik) ve doğrusallık varsayımları incelenmiştir. Ayrıca Öğrencilerin kişisel özellikleri betimleyici frekans ve yüzde dağılımları ile gösterilmiştir. Öğrencilerin OAÖ, OİTÖ ve OKDÖ'den elde ettikleri puanların belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S_s) değerleri kullanılmıştır.

Ayrıca "ikili küme karşılaştırmaları" için "bağımsız grup t- testi", "üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için" "tek yönlü varyans analizi" (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçları anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere "çoklu karşılaştırma analizi", Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösterebilmek için normalite testleri sonucuna göre, normal dağılım gösteren değişkenlere Pearson Korelasyon testleri yapılmıştır. $p < .05$ olasılık değerleri önemli olarak kabul edilmiştir.

Hesaplanan korelasyon katsayılarını yorumlayabilmek için Büyüköztürk (2010) tarafından ifade edilen sınırlardan yararlanılmıştır. Tablo 16 ile bulgular aşamasında faydalanılan söz konusu sınırlar sunulmuştur.

Tablo 16

Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
.00 – .30	Düşük Düzeyde İlişki
.31 – .70	Orta Düzeyde İlişki
.71 – 1.00	Yüksek Düzeyde İlişki

Tablo 16 incelendiğinde, analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Buna göre, .00- .30 değerleri arasındaki mutlak değer düşük düzeyde bir ilişkiyi; .31-.70 değerleri arasında ise orta düzeyde bir ilişkiyi; .71- 1.00 değerleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Korelasyon katsayısı +1.00 ile -1.00 arasında

yorumlanmaktadır. Korelasyon katsayısının 0 çıkması durumunda iki değişken arasında herhangi bir ilişki olmadığı, 0'dan büyük bir değer çıkması halinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu, 0'dan küçük bir değer çıkması durumunda ise negatif yönlü bir ilişkinin var olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca, katsayının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkinin, -1.00 olması ise kusursuz negatif bir ilişkinin olduğu yönünde yorumlanmaktadır. Ayrıca okulu kırma davranışının yordayıcılarını saptamak amacıyla çoklu regresyon yapılmıştır. Tüm veri analizleri SPSS 22. 0 paket programları ile yapılmıştır.

Verilerin analizinde katılımcıların verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçeklerde yer alan maddelere tamamen "katılıyorum" için 5, "oldukça katılıyorum" için 4, "kısmen katılıyorum" için 3, "çok az katılıyorum" için 2 ve "hiç katılmıyorum" için 1 puan verilmiştir. Ölçekteki her bir maddeye verilen yanıtlar bu derecelere uygun olarak olumludan olumsuzda doğru 5.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Veri toplama araçlarında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareketle seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Ölçeklerde yer alan seçeneklere ilişkin sınırlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar

Seçenekler	Puan Değeri	Sınırlar	Sınırlar	Düzeyler
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00	3.40-5.00	Yeterli Düzey
Oldukça Katılıyorum	4	3.40-4.19		
Kısmen Katılıyorum	3	2.60-3.39	2.60-3.39	Orta Düzey
Çok Az Katılıyorum	2	1.80-2.59	1.00-2.59	Yetersiz Düzey
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79		

Tablo 17'den izlenebileceği gibi, ölçeklerde yer alan maddelerin, alt boyut ve toplam puanları ortalaması alındığında belirlenen sınırlar çerçevesinde üç düzeyde yorumlanmıştır. Buna göre ortalama puanları 1.00- 2.59 arasında ise yetersiz düzey, 2.60-3.39 arasında ise orta düzey, 3.40-5.00 arasında ise yeterli düzey olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öncelikli olarak analize uygunluk bakımından incelenmiştir. Verilerin parametrik ya da parametrik olmayan (non-parametrik) analiz yöntemlerinden hangileri ile analiz edileceğini saptamak üzere

normal dağılım durumları incelenmiştir. Araştırmada hangi analiz yönteminin ne amaçla kullanıldığı Tablo 18’de açıklanmıştır.

Tablo 18

Verilerin Analizinde Kullanılacak Yöntemler

Analiz Yöntemi	Analizdeki Amaç
1. Frekans ve Yüzde Dağılımları	Öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımını görmek
2. Güvenirlilik Analizi- Cronbach Alfa	Kullanılan ölçeklerin güvenirliliğinin test edilmesi
3. Toplam puan analizleri, Bağımsız grup T-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin okulu kırma sıklığı nedir? Öğrencilerin okulu kırma davranışları; cinsiyete, sınıfa, okul türüne, ekonomik düzeye, annenin ve babanın eğitim düzeyine, birlikte yaşama durumuna, öğrencinin okul dışında çalışıyor olmasına, kaldığı yere, okula ne ile gittiğine göre anlamlı fark göstermekte midir?• Öğrencilerin okula yönelik tutumları nasıldır?• Öğrencilerin okula yönelik tutumları; cinsiyete, sınıfa ve okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?• Öğrencilerin okul algısı nasıldır?• Öğrencilerin okul algısı; cinsiyete, sınıfa ve okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Pearson Korelasyon	<ul style="list-style-type: none">• Okulu kırma, okula yönelik tutum ve okul algısı arasında bir ilişki var mıdır?
5. Çoklu Regresyon	<ul style="list-style-type: none">• Okula yönelik tutum ve okul algısı okulu kırma davranışının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, Ankara ilinin Çankaya ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden veri toplama araçları ile elde edilen verilerin SPSS 22 paket programı ile çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde beş başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar; (i) okulu kırma davranışına ilişkin bulgular ve yorum (ii) okula ilişkin tutuma yönelik bulgular ve yorum (iii) okul algısına yönelik bulgular ve yorum, (iv) okulu kırma davranışı ile okul algısı ve okula ilişkin tutum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorum, (v) okula ilişkin tutum ve okul algısının okulu kırma davranışını yordayıcılığına yönelik bulgu ve yorumlar olarak sıralanmaktadır.

Okulu Kırma Davranışına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okulu kırma sıklığına ilişkin bulgular ve okulu kırma davranışının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir.

Okulu kırma sıklığına ilişkin bulgular. Tablo 19’de araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma sıklıkları OKDÖ’den aldıkları toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Okulu Kırma Sıklığı

Düzeyler	Puan aralıkları	Öğrenci sayısı	Öğrenci yüzdesi
Düşük	1.00- 2.59	833	79.8
Orta	2.60- 3.39	136	13
Yüksek	3.40- 5.00	75	7.2

Tablo 19’den izlenebileceği gibi; toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen analizde, katılımcıların aldığı puan en yüksek= 5, en düşük= 1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin % 79.8’i düşük düzeyde okulu kırma davranışı göstermektedir.

Okulu kırma davranışının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. Tablo 20’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre OKDÖ’den aldıkları puanların T- testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin OKDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort.	Sd	Ss	t	p
OKDÖ	Kadın	661	1.80	1042	9.98	-6.38	.000*
	Erkek	383	2.15		14.6		

*p<. 05

Tablo 20'den anlaşılacağı üzere, öğrencilerin okulu kırma davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t(1042)= 6.38, p< .05$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında erkek öğrencilerin okulu kırma davranışına yönelik eğilimlerinin ($\bar{X}=2.15$), kadın öğrencilerden ($\bar{X}= 1.80$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bulgular erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okulu kırma davranışını daha fazla sergilediklerini işaret etmektedir. Bu bulgu önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Gary (1996), okulu kırmanın ve genel olarak devamsızlığın nedenlerini anlamak için yaptığı araştırmasında nüfus istatistiklerine, ailesel faktörler ile akademik karakteristiklere odaklanmıştır. Çalışmasının sonucunda erkeklerin kadınlara oranla daha fazla okulu kırdığı sonucuna ulaşmıştır. Wagner, Swensen ve Henggeler (2000) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak, cinsiyet ve yaş faktörlerinin öğrencilerin okulu kırma davranışı göstermelerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Erkeklerin kadınlara göre daha fazla okulu kırdığını yine aynı şekilde okulu kıran öğrencilerin daha büyük yaşta öğrenciler olma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. National Center for School Engagement NCSE, (2005) verilerine göre İrlanda'da erkek öğrencilerin okulu kırma oranının kadın öğrencilere göre önemli derecede daha fazla olduğunu açıklamıştır. Fakat okulu kıran kadın öğrencilerin sayısının da hızla yükselişte olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulayarak araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Erkek öğrencilerin okulu kırma davranışını açıklayan yaklaşımlar arasında, Henry ve Huizinga (2007), cinsiyetin alkol ve uyuşturucu kullanmada anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bunun yanında okulu kırma ve sigara kullanmada erkeklerde kadınlardan daha çok görüldüğü sonucuna varmıştır. Yine Zhang (2010), erkek ve genç olan grubun kadınlara göre daha sık ve tekrar eden okulu kırma davranışı gösterdiğini tespit etmiştir. Van Der Aa ve diğerleri (2009) çalışmalarında, okulu kırma davranışının sıklığında cinsiyet farklılığının olduğunu, Hollanda'da ergen erkeklerin %44'ü, kadınların %35'i hayatı boyunca okulu kırmıştır şeklinde açıklamıştır. Houck, Hadley, Tolou-Shams, ve Brown (2012) erkeklerde kural bozma davranışını genetik etkilerle (%79)

açıklarken kadınlarda hem genetik (%56) hem de çevresel (%23) faktörlerin kural bozma davranışını etkileyen değişkenler olarak ele almıştır. Bu bilgiler gösteriyor ki, erkeklerde okulu kırma davranışının yayılışı aslında kalıtımla da ilişkilidir. Yapılan çalışmada kadın ikizlerin %61'i erkek, kadınların %79'u ikizleriyle birlikte bir ya da daha fazla okulu kırma davranışında bulunmaktadır. Buna göre, kırma davranışının bir nedeninin genetik olduğu savunulmaktadır.

Tablo 21'de öğrencilerin sınıf düzeyine göre OKDÖ'den aldıkları puanların ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
9. sınıf	346	1.65	3	.69	30,9	.000*	12-11
10. sınıf	260	1.87	1040	.81		.000*	12-10
11. sınıf	237	2.04	1043	.91		.000*	12-9
12. sınıf	201	2.34		.94		.002*	10-9

* $p < .05$

Tablo 21'den izlenebileceği üzere, analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(3, 1041) = 30.905, p < .05$]. Bu bulgu, sınıf düzeylerinin okulu kırma davranışı göstermede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların aritmetik ortalamaları alındığında, araştırma sonrasında en yüksek okulu kırma davranışı gösterme düzeyinin 12. Sınıf öğrencilerinde ($\bar{X} = 2.34$), bunu 11. Sınıf ($\bar{X} = 2.04$), 10. Sınıf ($\bar{X} = 1.87$), 9. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.65$) takip ettiği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri sonucuna göre karşılaştırmalar sonucunda farklılığın 12. Sınıfların 9. 10. ve 11. sınıflara göre, 10. Sınıfların 9. Sınıflara ve 11. Sınıfların 10. Sınıflara oranla daha fazla okulu kırma davranışı gösterdiği belirlenmiştir.

Bulgular, sınıf düzeyi yükseldikçe, okulu kırma davranışında bir artış gözlemlendiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Amerika Birleşik Devletleri'nin 2007 yılında yayınladığı ulusal istatistiklerde (NCES, 2007), okulu kırma davranışının tekrarlama sıklığı oranları 9. Sınıflarda %4.3, 10. Sınıflarda %7.5, 11. Sınıflarda

%8.7, ve 12. Sınıf öğrencilerinde ise % 13 oranında 30 gün boyunca bir ya da daha fazla oranda okulu kırdığı şeklinde yapılan açıklama ile örtüşmektedir. Aynı şekilde, Wagner, Swensen ve Henggeler, (2000) yaptıkları çalışmada 13 ve 17 yaşları arasında okulu kırma davranışı konusunda neredeyse sürekli bir artış olduğunu rapor etmiştir. Araştırma bulgularıyla paralellik gösteren bir diğer çalışma, Puzanchera ve Sickmund (2008), araştırmalarında 1995 ve 2000 yılları arasında okulu kırma oranının 32. 800 den 52. 400'e çıkarak %60 oranında arttığını belirterek okulu kıran öğrencilerin 16-17 yaş grubu öğrenciler yani 11 ve 12. Sınıflara giden öğrenciler olduğunu dile getirmişlerdir. Neale ve Cardon (1992) okuldaki bir ya da daha fazla saat ya da günlük yokluk olarak tanımlanan okulu kırma, ergenlerde daha sık görülmekle birlikte lise öğrencilerinin %13'ü son iki ay içerisinde bir ya da daha fazla saat okulu kırdığı sonucu ile benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. 12. sınıf öğrencilerinin okulu kırma davranışını açıklayan yaklaşımlar arasında, Anderson & diğerleri (2016), Amerika'daki ergenler arasında 8. Sınıf öğrencilerinin %11'i, 10. sınıf öğrencilerinin %16'sı, 12. Sınıf öğrencilerinin %35'inin bir ya da daha fazla gün okulu kırdığı sonucuna ulaşarak bu davranışın Amerika'da en ciddi on problemden birisi kabul edildiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada, 2010 yılında 137000 suç durumundan 49000'i okulu kırma davası olarak işlendiği, resmi olarak okulu kırma durumlarında her 1000 kişide 14-17 yaş aralığındaki gençler 10-13 yaş aralığındakilerin neredeyse beş katı kadar daha fazla olduğu sonucu ile sınıf düzeyinin yükselmesi, öğrencilerin okulu kırma davranışında en az cinsiyet kadar önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, okulu kırma davranışı düzeylerine göre ortalama ve standart sapma değerlerini veren ANOVA testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Fen Lisesi	68	1.58	4	.42	21.46	.05*	Fen-Anadolu
Sosyal Bilimler Lisesi	87	2.54	1039	.84		.000*	Fen-Sosyal
Anadolu Lisesi	492	1.78	1043	.78		.003*	Fen-İmamhatip
Meslek Lisesi	205	2.13		1.06		.000*	Anadolu-Sosyal
İmam Hatip Lisesi	192	1.94		.78		.033*	Anadolu-İmamhatip
Toplam	1044	1.93		.87		.000*	Anadolu-Meslek

* $p < .05$

Tablo 22 izlendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, okul türüne göre ileri düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(4, 1039)=21.466, p<.05$]. Bu bulgu, okul türlerinin okulu kırma davranışı göstermede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında en yüksek okulu kırma davranışı gösterme düzeyinin Sosyal Bilimler Lisesinde devamında ise Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve son olarak da Fen Lisesi takip etmektedir ($\bar{X} = 2.54$; $\bar{X} = 2.13$; $\bar{X} = 1.94$; $\bar{X} = 1.78$; $\bar{X} = 1.58$).

Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda farklılığın Sosyal Bilimler, İmam Hatip ve Meslek Liselerinin Fen Lisesine; Sosyal Bilimler, Meslek ve İmam Hatip Liselerinin Anadolu Liselerine; Sosyal Bilimler Lisesinin, Meslek ve İmam Hatip Liselerine göre daha fazla okulu kırma davranışı sergilediği anlaşılmaktadır.

1993-99 yılları arasında özel okullar birliği başkanlığı yapan Dünder Uçar konuşmasında: Devlet okullarının çoğunda 70- 80 kişilik sınıflarda eğitim yapılırken sınıf mevcudu 40'ın üzerine çıkan bir imam hatip lisesi bulunmadığını, diğer okullarda dersler boş geçerken imam hatiplerde bir tek öğretmen eksiği olmadığını söylemiştir. Kredili dönemde diğer okullar 132-144 kredi ile öğrenci mezun ederken bu okullar 168 kredi ile öğrenci mezun etmekte, yani özel okullarda verilen derslerden daha fazlası imam hatiplere verilmekteydi. Ekonomik sorunları da olmayan bu okullar devletin sağladığı üstün olanakların yanı sıra bir de halktan destek gelince halk arasındaki tabirle İslami kolejler haline gelmiştir.

Buna rağmen hala okulu kırma davranışının bu okullarda yüksek oranda ortaya çıkması konunun önemine dikkat çekmektedir. Diğer yandan Açık öğretim lisesinde bir milyon 300 bin çocuğun eğitim gördüğüne dikkat çeken Yıldız (2016), rakamlara göre her üç çocuktan birinin lisede okula gidemediğini vurgulamıştır. Yıldız,“Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı’nda (YGS) açık öğretim lisesi mezunlarının başarıları dini ve mesleki eğitim veren lise mezunlarına göre iki kat daha yüksek bir başarı sergilediğini dile getirmiştir. Bugün eğitim sistemi öyle bir haldedir ki evde kendi imkanlarıyla ders çalışan çocukların, milyarlarca lira yatırım yapılan mesleki ve dini liselerdeki öğrencilerin başarılarını geçmiştir. Aslında burada tartışılması gereken öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasının öncesinde okulların işlerliğinin tartışılması gerektiğidir. Yine de sosyal etkileşim olmadan öğrenme eksik bir öğrenmedir. Pek çok kişi yalnız başına nasıl öğrenileceğini bilmediğinden bu tür bir eğitim yeterli değildir.

Darmody’ye (2008) göre, okulu kıran öğrencilerin okul kaçamağı yapmayan öğrencilerden neredeyse .5 oranında belirli bir sonuca ulaşma olasılığına sahiptir. Sürekli okulu kıran öğrencilerin üst öğrenimlerini tamamlaması da aynı şekilde daha az olasıdır. Hatta bu oranın sadece %3 olduğu, bu nedenle okulu kırmanın aslında uzun vadeli bir sürecin sonucu olduğu açıkça görülmektedir. Bu öğrencilerin iş gücü piyasasında okulu kıran öğrencilerin okulun bitmesinin bir yıl sonrasında iş bulma olasılıkları diğerlerine oranla daha düşüktür. Yani okulu kıran öğrencilerin okuldan erken ayrılma eğilimleri daha fazla, okulda kalmaları halinde akademik olarak düşük performans göstermeleri, yükseköğrenime devam etmesi olasılıklarının az olması ve iş bulma olasılıklarının daha az olması sonucu bu çalışma bulgularını desteklemektedir. Kaplan (2018), 2018 yükseköğretim yerleştirme sonuçlarına göre, liselerin yükseköğretim kurumlarına yerleşmelerindeki başarılarını incelemiş, en başarılı liseler %57.40 oranıyla özel fen liseleri ve %51.57 oranıyla devlet fen liseleri, bunu takip eden %29.61 ile Anadolu liseleri, imam hatipler %15.8 son sırada ise meslek liseleri yer almaktadır. Fen liseleri ile öğretmen liseleri mezunlarının yarısından fazlası bir programa yerleşirken, imam hatip lisesi mezunlarının altı öğrenciden birinin bir lisans programına yerleşebilmiş olması bu durumu açıklar niteliktedir. Bu durumla paralellik gösteren başka bir çalışmada, Smink ve Heilbrunn (2006) araştırmalarında okul çevresi gibi okul faktörleri de okulu kırma riskiyle bağlantılı

olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okul performansı okulu kıranın en önemli göstergelerinden birisi olup düşük not ortalamasına sahip olmak okulu kıranın hem nedeni hem de sonucu sayılmaktadır. Bunun aksine düşük okulu kırma oranına sahip öğrencilerin yüksek akademik başarı gösterdiği ve liseden mezun olup üniversite kazanma planlarını gerçekleştirdiğini göstermektedir. Van Der Aa ve diğerleri (2009), okulu kırma sıklığı ile okuldaki performans arasında negatif bir ilişki olduğunu hatta sözel yetenek ve kişiliğini de kontrol ettiğini söylemiştir. Bu da sözel başarının yüksek olduğu Sosyal bilimler liselerinde imam hatip ve meslek liselerine oranla daha düşük oranda okulu kırma davranışının gösterilmesi durumunu desteklemektedir. Ayrıca Güçlü'nün (1996), Meslek liseleri Türkiye'de ölü doğmuş ve cenazeleri yerde kalmıştır. Dünya bankasından alınan krediler ve sağlanan onca destek heba olmuştur. Bunca itilmiş kakılmışlığa rağmen soruna hala sahip çıkılmamaktadır. Ne MEB, ne YÖK, ne üniversiteler arası kurullar, ne bu okullarda okuyan ve bu okullardan mezun olan milyonlarca gence sahip çıkmamakta ve bu okullardan mezun olan ya da olamayan bireyler gözden çıkarılmaktadır ifadesi durumun vahametini vurgular niteliktedir. Ortaöğretimdeki okulu kırma davranışlarının en sık yaşandığı lise türleri arasında eğitimin çıktılarında farklılıklar bakımından mesleki ve teknik eğitim veren liseler ile imam hatip liselerinin “dezavantajlı” tarafta yer alması mesleki ve teknik eğitim konusunda katedilecek epey mesafe olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Okulu kırma davranışlarının özellikle okul türlerine göre farklılık göstermesi ülkemizde hala fırsat eşitliği ilkesinin gerçekleştirilemediğini ve bu ilkeye ağırlık verilmesi gerektiğini de gözler önüne sermektedir. Farklı gelir seviyesine sahip öğrencilerin, okulu kırma davranışı düzeyleri ANOVA sonuçları Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Aylık Gelir Düzeyi	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
1500 altı	64	2.10	4	1.01	1.52	.191*	-
1500-2500 arası	277	1.84	1039	.85			-
2500-3500 arası	249	1.97	1043	.84			-
3500-5000 arası	249	1.93		.87			-
5000 ve yukarı	205	1.95		.85			-
Toplam	1044	1.93		.87			-

*p>. 05

Tablo 23 izlendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, [$F(4, 1039)=1.529, p > .05$]. Bu bulgu, aylık gelir durumunun okulu kırma davranışı göstermede etkili olmadığını gösterir. Fakat aritmetik ortalamalar dikkate alındığında anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmasa da, gelir seviyesi 1500'ün altında olan ailelerin çocukları diğer gelir seviyesine sahip olanlara oranla daha yüksek düzeyde okulu kırma davranışı sergilemektedir.

Ailelerin ekonomik durumları ile okulu kırma davranışı arasındaki ilişki ile ilgili literatür tarandığında araştırmadaki bulgudan farklı olarak ekonomik düzeyle okulu kırma davranışı arasında çoğu araştırmada anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veenstra, Lindenberg, Tinga ve Omel (2010), araştırmalarında, aileleri daha düşük sosyoekonomik düzeye ve düşük statüye sahip ailelerin çocuklarının kronik bir şekilde okulu kırdığı bulgusuna varmışlardır. Kearny (2008) çalışmasında, okulu kırma davranışı konusunun farklı değişkenlerle kapsamlı bir şekilde araştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Sadece öğrencilerin değil akran, aile, okul ve toplumun da büyük etkileri olduğunu dile getirerek ailelerin düşük ekonomik düzeye sahip olmasının, öğrencilerin yetersiz sorumluluk duygusuna sahip olmasının, düşük akademik başarının okulu kırma davranışı ile bağlantılı olduğunu açıklamıştır. Ayrıca çalışmalarında okulu kıranların düşük notlara sahip olmasının sadece okulda kaybedilen zamandan değil aynı zamanda ev ödevi ve öğrenmede daha düşük katılım düzeylerine bağlı olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte zorunlu olarak doğrudan bir neden olmasa da okulu kırma gençler arasında ilerleyen yıllarda karşılaşacakları güçlüklerin önemli bir sinyali olarak görülmektedir ve yükseköğrenim ve sonrasında istihdam edilme açısından okul sonrası olumsuz sonuçları doğuracağını göstermektedir. Bu nedenle okulu kırma davranışı okul kültürüne karşı bir direniş biçimi olarak kabul edilmekle birlikte okulun eğitim ve iş gücü piyasası sonuçlarında sosyal sınıf eşitsizliklerini yeniden üretmeye hizmet eden bir kavram olarak kabul edilmiştir. Woodward ve McVie (2001), daha yüksek sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin daha düşük sosyal sınıf gruplarına göre okul hakkında daha olumlu görüşlere sahip olma olasılığının bulunduğunu ortaya koyarak düşük sınıf gruplarından olanların daha fazla okulu kırma davranışı göstermeye yatkın olduklarını dile getirerek araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaştıkları ortaya çıkmaktadır.

Mevcut araştırmalar işçi sınıfı gruplarından gelen öğrencilerin özellikle de istihdam edilemeyen hane halkından gelen gençlerin okulu kırmasının çok daha fazla oladığını dile getirmişlerdir. Smyth (1999), araştırmasında sosyal sınıfların okulu kırma davranışı göstermede önemli derecede etkili olduğunu işsiz ev halkından gelen ve ailesinin düşük sosyal ekonomik düzeye sahip ya da niteliksiz işlerle uğraşan ailelerden gelen öğrencilerin daha fazla okulu kırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yani okulu kırma davranışının seviyeleri ile sosyal sınıf arasında bir bağlantı olduğu sonucuna vararak okulu kırma ve SED arasında araştırma bulguları ile örtüşmeyen bir anlamlılık ortaya çıkarmıştır. Yine de, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, her ne kadar sosyo ekonomik düzeyin okulu kırma davranışı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılsa da, en yüksek okulu kırma davranışı gösterme düzeyinin gelir seviyesi aylık 1500 TL'nin altında olan öğrencilerde daha fazla olması önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir. Bourdieu'ya göre (1986) eğitim, belli çıkarlara ve stratejilere sahip kişilerin belirli ekonomik ve sosyal açıdan fayda sağlamaları için kültürel sermayelerini kullandıkları bir alandır. Sosyal sınıfı yüksek olan öğrenciler, hâlihazırda sahip oldukları kültürel sermaye ve birikim ile birlikte eğitim ortamına gelmektedirler. Öğrencinin sahip olduğu bu üstünlük, öğrencinin akademik performansına ve eğitsel başarısına yansımaktadır. Bu durum zamanla akademik sermaye sonrasında da ekonomik sermayeye dönüşmektedir. Yani ekonomik durumu kötü olan alt sınıftan gruplar ayrıcalıklı sınıf diyebileceğimiz ebeveynlere sahip öğrencilerle etkileşim içerisinde olup sosyal ve kültürel becerileri sonradan edinseler bile hiçbir zaman onların doğuştan sahip olduğu bu becerilere doğal bir yatkınlık geliştiremeyeceklerdir. Coleman, Campbell ve Hobson (1966) da eğitsel başarının hem ekonomik sermaye hem beşerî sermaye hem de sosyal sermayenin etkileşiminden etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu durumda aslında sosyo- ekonomik düzey öğrencinin okula devamında da akademik başarısında da araştırma bulgularından farklı olarak önemli bir belirleyici faktör olarak gözükmektedir. Aileden ve sosyal çevreden gelen yetersizliklerden ileri gelen farklılıkların giderilmesi şarttır. Olanakların dengesiz dağılımının etkisi düşük geliri aile çocuklarının eğitimini de zedelemektedir. Düşük geliri aile çocuklarına, burs verilmesi de çocukların okula devamlarında üzerinde durulması gereken hususlardan birisidir.

Farklı eğitim düzeylerindeki ebeveynlerin, öğrencinin okulu kırma davranışı puanları ANOVA testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Anne ve Babasının Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Okur yazar değil	13	2.23	4	1.17	2.33	.013*	Üniversite- İlkokul
İlkokul	141	2.01	1038	1.07		.014*	Üniversite- Ortaokul
Ortaokul	202	2.01	1043	0.91		.014*	Üniversite-Okuryazar Değil
Lise	349	1.96		.87			
Üniversite	286	1.80		.71			
Lisansüstü	53	1.82		.63			
Toplam	1044	1.93		.87			

* $p < .05$

Annenin Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Okur yazar değil	27	2.24	4	1.39	1.95	.083*	-
İlkokul	231	1.93	1038	.92			-
Ortaokul	245	2.01	1043	.89			-
Lise	327	1.93		.86			-
Üniversite	194	1.80		.68			-
Lisansüstü	20	1.86		.59			-
Toplam	1044	1.93		.87			-

* $p > .05$

Tablo 24 izlendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, babanın eğitim durumuna göre [$F(5, 1038) = 2.335, p < .05$] anlamlı şekilde farklılaştığı, annenin eğitim durumuna [$F(5, 1038) = 1.951, p > .05$] ise anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermediği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, en yüksek okulu kırma davranışının babası okuryazar olmayanlarda ($\bar{X} = 2.24$), ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların hemen hemen birbirine yakın bir değere sahip olduğunu ($\bar{X} = 2.01, \bar{X} = 2.01, \bar{X} = 1.96$), üniversite ve lisansüstü mezunlarının da okulu kırma davranışına aynı düzeyde etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Babanın eğitim düzeyindeki farklılığın kaynağına bakıldığında çoklu karşılaştırma analizlerine göre, üniversite mezunu olan babaların okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre daha avantajlı durumda olduklarını göstermektedir. Annenin eğitim durumunun katılımcıların

okulu kırma davranışını kayda değer bir oranda etkilemediği sonucuna ulaşılsa da, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında annesi okuryazar olmayan öğrencilerde okulu kırma davranışının daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{X}=2.24$).

Okulu kırma düzeyi ve ebeveynlerin eğitim düzeyini konu alan araştırmalar incelendiğinde; Henry'nin (2007), okulu kırma davranışlarının ebeveyn eğitim seviyesi, annenin çalışma durumu gibi sosyo ekonomik seviyelerini, akademik notları ve akran ilişkilerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada anneleri üniversite eğitimi alan ve daha düşük seviyede eğitim alan öğrencilerin okulu kırma oranlarını karşılaştırdığında üniversite eğitimi alan anne çocuklarının okulu kırma oranlarının daha düşük olduğu sonucu bu araştırmanın bulguları ile uyuşmamaktadır. Aynı çalışmada, Henry okulu kırma davranışını etkileyebilecek diğer etkenleri araştırdığında hatalı akranlar ve zayıf okul performansı değişkenlerinin de okulu kırma davranışını etkilediği sonucuna varmıştır. Ebeveynlerin ekonomik durumlarının yanında statülerinin okulu kırma davranışının sonuçlarını açıklamada göze çarpan bir faktör olduğunu ileri süren McNeal (1999) ve Reid (2003), ebeveynlerin eğitim durumlarının okulu kırma davranışını etkilediği sonucu araştırma bulgularıyla kısmi olarak örtüşmektedir. Araştırma bulguları, annenin eğitim durumu ile öğrencilerin okulu kırma davranışı arasında anlamlı bir farklılığa varılamaması, annelerin ne olursa olsun çocuklarının eğitimlerini önemsedikleri anlamına gelebileceğini düşündürmektedir.

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Dışında Çalışıyor Olma Durumlarına Göre T- Testi Sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Dışında Çalışıyor Olma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışında Çalışma Durumu	N	Ort.	Sd	Ss	t	p
Evet	94	2.15	1042	0.84	2.635	.009*
Hayır	950	1.91		0.86		

* $p < .05$

Tablo 25'e göre, öğrencilerin okul dışında çalışıp çalışmama durumlarının, okulu kırma davranışı düzeyleri analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, okul dışında çalışıyor olma durumları arasında anlamlı

bir farklılık olduğu gözlenmiştir, [$t(1042) = 2.635, p < .05$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, okul dışında çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre daha fazla okulu kırma davranışı gösterdiği görülmektedir, ($\bar{X} = 2.15, \bar{X} = 1.91$).

Crowder ve South(2003) çalışmalarında yoksul ve güvenli olmayan mahallerde büyüyen çocukların daha yüksek oranda okulu kırma davranışı gösterdiği tespit etmiştir. Bu da yoksul olan kesimde ebeveynlerine maddi destek sağlamak için çalışmak zorunda kalan öğrencilerin daha fazla okulu kırma davranışı sergilemesine sebep olabilmektedir. Bu durum araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar, çocuk işçiliğinin eğitime erişim ve eğitimin sürdürülebilirliği önünde önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir (Ampiah & Adu-Yeboah, 2009; Duryea & Morales, 2011; Rucci, 2004; Postiglione, Jiao & Gyatso, 2006). Anne ve babanın eğitim düzeyinin etkisi, gelir seviyesinin düşüklüğünün etkisine kıyasla son derece sınırlıdır. Aynı şekilde gelir düşüklüğü, hem eğitim için gerekli kaynakların elde edilememesine bu nedenle de devamsızlık riskini yükseltmektedir. Hem de hane gelirinin düşük olması sebebiyle yaşam kalitesinin düşük olmasından kaynaklanan sağlık problemleri de ortaya çıkmakta ve eve düzensiz de olsa ek gelir sağlayabilmek adına çocukların da bir işte çalışmak zorunda kalması devamsızlığı tetikleyerek artırmaktadır (Börkan, Levent, Dereli, Bakış & Pelek, 2014). Bu durum araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Okulu kırma davranışı puanlarının öğrencilerin okula ulaşım şekline göre ortalama ve standart sapma değerlerini veren ANOVA sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okula Ulaşım Şekline Göre ANOVA Sonuçları

Okula Ulaşım	N	Ort.	Sd	Ss	F	P	Farkın Kaynağı
Toplu Taşıma	351	2.03	4	.91	3.50	.001*	Toplu Taşıma-Özel
Servis	259	1.85	1039	.83		.011*	Toplu Taşıma-Servis
Özel Araç	138	1.75	1043	.78		.018*	Özel-Yürüyerek
Yürüyerek	287	1.96		.85			
Diğer	9	2.18		1.17			
Toplam	1044	1.93		.87			

* $p < .05$

Tablo 26'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, okula ulaşma çeşitlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $[F(4, 1039)=3.503, p<.05]$. Bu bulgu, öğrencilerin okula ulaşım şekillerinin okulu kırma davranışı göstermede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında en yüksek okulu kırma davranışı gösterme düzeyinin diğer grubunda (bisiklet, kaykay, motor vs.), bunu takiben toplu taşıma araçlarını kullanan öğrencilerde, sonrasında yürüyerek giden, servis kullanan, en az ise özel araçla okula gelen öğrencilerde okulu kırma davranışı gözlemlendiği görülmektedir, ($\bar{X}= 2.18, \bar{X}= 2.03, \bar{X}= 1.96, \bar{X}= 1.85, \bar{X}= 1.75$).

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar analizi sonuçlarına göre, özel araçla okula gelen öğrencilerin toplu taşıma araçlarını kullanan öğrencilere göre daha avantajlı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okula ulaşım şeklinin okulu kırma davranışı ile ilişkisini gösterir bir çalışmaya rastlanılmamış olup, özel araçla bırakılan öğrenciler daha çok ebeveyn kontrolü altında olduğundan okulu kırma davranışı gösterme oranlarının düşük olması beklenmektedir.

Farklı not ortalamalarına sahip öğrencilerin, okulu kırma davranışı puanlarına Göre ANOVA testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

OKDÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları

Not Ortalaması	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
0-44 arası	33	2.35	4	.91	9.581	.014 *	0-44; 55-69
						.004 *	0-44; 70-84
						.000 *	0-44; 85-100
45-54 arası	140	2.20	1039	1.02		.011 *	45-54; 55-69
						.001 *	45-54; 70-84
						.000 *	45-54; 85-100
55-69 arası	259	1.97	1043	.94		.001 *	55-59; 85-100
70-84 arası	369	1.90		.79		.007 *	70-84; 85-100
85-100 arası	243	1.71		.73			
Toplam	1044	1.93		.87			

* $p<.05$

Tablo 27'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, öğrencilerin not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını

göstermektedir, $[F(4, 1039)= 9.581, p<.05]$. Bu bulgu, öğrenci başarısının okulu kırma davranışı göstermede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında en yüksek okulu kırma davranışı gösterme düzeyinin not ortalaması en düşük öğrencilerde (0-44 arası), bunu ortalaması 45-54 arası; 55- 69 arası; 70- 84 arası ve son olarak 85-100 arası olanlar takip etmektedir, ($\bar{X}= 2.35, \bar{X}= 2.20, \bar{X}= 1.97, \bar{X}= 1.90, \bar{X}= 1.71$).

Gruplar arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu analiz sonuçlarına göre not ortalaması 0-44 ve 45-54 arası olan öğrencilerin not ortalaması 85-100, 70-84 ve 55-69 arasında olan öğrencilere göre daha dezavantajlı durumdadır. Ayrıca not ortalaması 85-100 olan öğrenciler not ortalaması 55-69 olanlara ve 70-84 olanlara oranla daha düşük düzeyde okulu kırma davranışı göstermektedir.

Bulgular akademik başarısı yüksek öğrencilerin başarısı düşük öğrencilere göre daha düşük düzeyde okulu kırma davranışı sergilediklerini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısının okulu kırma davranışı ile ilişkili olduğu açıkça ifade edilmektedir. Dougerty (1999) araştırmasında okulu kıran öğrencilerin öğrenmek için daha az fırsatlara sahip olduğunu eğitime ulaşma okulda geçirilen zamanla orantılı olduğundan okulu kıran öğrencilerin daha düşük bir başarı sergilediği sonucuna varmış bu sonuç araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Reglin (1997) de benzer sonuçlara ulaşarak araştırmasında 30 saatlik bilgilendirme eksikliğinin öğrencinin akademik performansını negatif olarak etkilediğini görmüştür. Reglin'e göre yüksek oranda okulu kırma okul başarısının düşük olmasıyla bağlantılı olup büyük çoğunlukla okulu bırakma ile sonlanmaktadır. Bunun yanında yeterli eğitimi alamamış olan kişiler diğerlerinden 2.5 kat daha yüksek oranda işsiz olup daha az maaş almaktadırlar. Akademik başarının okulu kırma davranışını etkilediğine dair yaklaşımlar arasında Henry ve Huinzinga (2007, b), zayıf akademik performans gösteren öğrencilerin okulu kırma davranışı göstermeye daha yüksek oranda meyilli olduklarını söylemiştir. Yine Davies 1994, okulu kırma davranışının akademik performans ve iş gücü piyasası açısından daha kısıtlı fırsatlar ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Sürekli olarak okulu kıran bir gencin hayatı daha kısıtlı ve yaşam kalitesi düşüktür. Dahası erken okulu bırakma ile sonuçlanan okulu kırma aynı zamanda anti- sosyal davranışları da beraberinde getirerek suçluluğa daha fazla dahil olma ile ilişkili olduğunu

göstermiştir. Hunt ve Hopfo 2009 okulu kırma davranışına yol açan bağlamsal nedenleri lise öğrencileri düzeyinde incelemiş ve zayıf okul performansı, depresyon ve düşük ekonomik sınıftan olan katılımcıların daha çok okulu kırdığını ortaya çıkarmıştır. Strickland (1998) araştırmasında okulu kıran öğrencilerin akademik başarısızlık ve okulu bırakma ihtimalinin arttığını, okulu sıklıkla kıran öğrencilerin sınav sonuçlarının diğer öğrencilere göre önemli derecede düşük olup ve öğrencilerin okuldan düşük puanla mezun olmalarına neden olmaktadır. Okulu kırma davranışının üst öğrenimi tamamlamada ve ya daha üst seviyede yüksek notlara ulaşmada ve üst öğrenimi devam ettirmede, bununla birlikte okul bittikten sonra bir yıl içerisinde iş bulma şansları ile ilişkisini araştırmış ve sonuç akademik başarının okulu kırma davranışında önemli derecede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ebeveynlerinin ayrı olup olmama durumlarının, okulu kırma davranışı düzeyleri ANOVA sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

OKDÖ Puanlarının Ebeveynlerin Ayrı Olup Olmama Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Birliktelik Durumu	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Birlikte yaşıyor	907	1.89	2	0.84	7.43	.001*	Birlikte-Boşanmış
Ayrı yaşıyor	64	2.10	1041	0.98			
Boşanmış	73	2.25	1043	1.01			
Toplam	1044	1.93		0.87			

$p < .05^*$

Tablo 28’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, öğrencilerin anne ve babalarının ayrı olup olmama durumlarına göre önemli düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(2, 1041) = 7.434, p < .05$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında anne ve babası boşanmış ve ayrı olan öğrencilerin birlikte yaşayanlara oranla daha yüksek düzeyde okulu kırma davranışı gösterdiği tespit edilmiştir, ($\bar{X} = 2.25, \bar{X} = 2.10, \bar{X} = 1.89$). Çoklu karşılaştırma analizleri sonucuna göre anne ve babası boşanmış öğrencilerin, anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilere göre daha dezavantajlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular parçalanmış aile çocuklarının daha sık okulu kırma davranışı sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgu Spencer’ın (2011) araştırma bulguları ile

uyumludur. Spencer araştırmasında, ebeveynlerin boşanma istatistiklerini incelemiş ve okulu terk ve kırma üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada, Baker, Sigmond ve Nugent (2001), ailelerin çocukların okulu kırma davranışı göstermesinde etkili olduğunu ileri sürerek özellikle ebeveynlerin denetim azlığı, aile içi çatışmalar, parçalanmış aileler, düşük eğitim seviyesi gibi faktörler çocukların okulu kırma davranışı gösterme riskini arttırdığını söylemiştir. Ebeveynlerin okula devam etmenin önemini ya da yasaları anlamadığında çocukların okulu kırmaları daha yaygın hale gelmektedir. Bu bulgu benzer çalışma bulguları ile de uyumludur. Thomas (2011) okulu kırma davranışının cinsiyetten ziyade aile, okul ve en çok da ekonomik ve eğitimsel farklılıklarla ilişkisini inceleyerek yetersiz ebeveyn gözlemi, düşük ekonomik düzey, aile içi şiddet okulu kırma davranışı gösterilmesinde önemli risk faktörleri olarak kabul etmiştir. Araştırmacılar okuldan sonra gözlem altında olan öğrencilerin okulu kırma konusunda diğerlerinden daha az aktif olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durumda bulgular okulu kırma davranışında ailelerin bir arada olmasının etkili olduğunu, ayrılmış ve boşanmış aile çocuklarının okulu kırma davranışını arttırdığı yönündedir.

Okula Yönelik Tutuma Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okula yönelik tutuma yönelik bulgular ve okula yönelik tutumun bazı demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir.

Okula yönelik tutumun düzeyine ilişkin bulgular. Tablo 29'da araştırmaya katılan öğrencilerin okula yönelik tutumları OİTÖ'den aldıkları toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 29

Öğrencilerin Okula İlişkin Tutum Puanları

Düzeyler	Puan aralıkları	Öğrenci sayısı	Öğrenci yüzdesi
Düşük	1.00-2.59	236	22.6
Orta	2.60-3.39	468	44.8
Yüksek	3.40-5.00	340	32.6
Toplam		1044	100

Tablo 29 izlendiğinde; toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen analize göre öğrencilerin verdiği puanlar toplanmış; en yüksek=5, en düşük=1 puan olarak

belirlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin %22.6'sı düşük, %44.8'i orta ve %32.6'sı da yüksek düzeyde okula yönelik tutum göstermektedir.

Okula yönelik tutumun bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin, okula yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığı göstermek için yapılan T- Testi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

ÖTÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Sd	Ss	t	p
Kadın	661	3.11	1042	.63	2.32	.000*
Erkek	383	3.01		.75		

* $p < .05$

Tablo 30'dan görülebileceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$t(1042) = 2.321, p < .05$]. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin okula yönelik tutumlarının farklı olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında kadın öğrencilerin okula yönelik tutumlarının erkeklerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir, ($\bar{X} = 3.11, \bar{X} = 3.01$).

Araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Benzer konularda yürütülmüş olan araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Ainley, Reed & Miller, 1986; Williams & Batten, 1981). Bulgularda okula ilişkin tutumu yüksek olan ve okuldan daha memnun olan kadın öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda cinsiyetin tutum üzerinde gittikçe artan bir etkisinin olduğu, kadın öğrencilerin okul yaşamı ile daha yüksek düzeyde genel doyuma sahip olduklarını, yaşı büyük öğrencilere göre okul hakkında daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Houtte'nin (2004) okula yönelik tutumun cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaştığı araştırmasında kadın öğrencilerin daha olumlu bir tutum takındığı durumlarda, erkekler daha az motive olurken okula karşı daha olumsuz tutum sergilemektedir sonucuna ulaşarak bu araştırmanın bulguları benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer yandan Pirot (1993), kadın öğrencilerin okumak için daha fazla beklentiye sahip olup bu nedenle daha az okulu kırmakta ve okula düzenli devam ettiğini ayrıca gelecekteki çalışmalar

hakkında kadın öğrencilerin daha hevesli olduğu bu nedenle daha az okulu kırma davranışı sergilediği sonucuyla araştırmayla tutarlı sonuçlar elde etmiştir. Öte yandan, yeni nesil gençlerin daha az kararlı, kolay vazgeçen, olumsuz tutum sergileyen öğrenciler olduğunu, bunun değişerek iyi notlara sahip olan ve okula devam etmeyi taahhüt eden gençlerle yeni neslin temsil edilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca okula yönelik tutumun iyileştirilmesinin önemli olduğunu vurgulayarak araştırma bulgusunda ortaya cinsiyetten doğan farklılığa vurgu yapmaktadır.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, okula yönelik tutumlarının düzeyleri ANOVA sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

OİTÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Sd	Ss	F	P	Farkın Kaynağı
9. sınıf	346	3.24	3	.64	14.22	.001*	9- 10 9- 11 9- 12
10. sınıf	260	3.04	1040	.65		.007* .010*	10- 12
11. sınıf	237	3.03	1043	.68			11- 12
12. sınıf	201	2.87		.72			
Toplam	1044	3.07		.68			

* $p < .05$

Tablo 31’den görülebileceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(3, 1040) = 14.225, p < .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerinin okula ilişkin tutumlarına yönelik farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında okula ilişkin tutumu en yüksek düzeyde olan 9. Sınıf öğrenciler, en düşük ise 12. Sınıf öğrencileridir, ($\bar{X} = 3.24, \bar{X} = 3.07$). Bu durum öğrencilerin okula yönelik tutumlarının zamanla azaldığını göstermektedir.

Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, 9. Sınıfların okula ilişkin tutumlarının 12. Sınıflardan daha olumlu olduğu istatistiksel olarak ($p < .05$) aralarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda 9. Sınıfların 10, 11. ve 12. sınıflardan okula ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları

saptanmıştır. Aynı şekilde 12. Sınıfların 10. ve 11. Sınıflara nazaran okula yönelik daha olumsuz bir tutum belirledikleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa gelinceye kadar giderek azalan okul tutumuna sahip olmaktadır. Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009) araştırmalarında okul eğilimi olumsuzluğunun normatif olmadığını dile getirerek çocukların ilkökula başlama yıllarında orta ve lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında ilköğretim öğrencilerinin okulla ilgili daha olumlu duygular ifade ettiği görülmüştür. Bununla birlikte önceki yılların aksine, ilkokuldaki çocukların yüksek olduğunu bildirdikleri yeterlilik duygularına sahipken gençlerin yeteneklerine daha az güven duydukları bildirilmektedir. Öğrencilerin ortaokuldan liseye geçişlerinde öğrencilerdeki stresörlerin artması da bu duruma neden olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgusunu destekleyen diğer bir çalışmada, Berndt'in (1986) ilkokulu ve ortaokulda sağlanan uzun süreye dayanan dostlukların liseye gelindiğinde farklı ortaokullardan gelen öğrencilerin karışmasıyla bozulduğu, arkadaşlık ilişkilerinin daha çok gruplar halinde ve çıkara dayalı olduğu görülmüştür. Bu nedenle liseye yeni başlayan öğrencilerde sosyal yaşamlarında meydana gelen bu değişimle anlaşılır düzeyde okuldan kopma, yalıtılmış hissetme, okula ilgisizlik eğilimleri gösterdiği yönündedir. Tabii ki sosyal hayatın bu stresörlerinin dışında tüm lise öğrencilerinin yönetmesi gereken devam etmekte olan derslerde başarı sağlanması, sınavlar, kurslara devam etme gibi bazı güçlükler bulunmaktadır. Öğrencilerin en çok akademik ve diğer yönlerden en çok desteğe ihtiyacı olduğu zaman öğrencilerin yardım alma isteği azalmakta öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden bağımsız olma isteği artmaktadır (Marchand & Skinner, 2007). Bu durum da öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça azalmasını açıklar niteliktedir. Bu dönemdeki öğrenciler daha çok göze çarpmayan olmak ister. Ergenlerdeki bu değişim okulda yaşanan zorlukları da gizleme eğilimi göstermesine, bunların artışı ise öğrencilerin çalışmaya devam etmesine izin vermez ve zaman içerisinde öğrenme faaliyetleriyle olan etkileşimi yıpratarak okula yönelik tutumu olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 32'de farklı okul türlerindeki öğrencilerin, okula ilişkin tutumlarının ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 32

OİTÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	Ort.	Sd	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Fen Lisesi	68	3.61	4	.77	20.41	.000*	Fen – Sosyal Bilimler Fen – Anadolu Fen – Meslek Fen – İmamhatip
Sosyal Bilimler Lisesi	87	2.98	1039	.64		.046*	Sosyal- Meslek
Anadolu Lisesi	492	3.10	1043	.64		.000*	Anadolu-Meslek
Meslek Lisesi	205	2.81		.72		.000*	Meslek-İmamhatip
İmam Hatip Lisesi	192	3.13		.60			
Toplam	1044	3.07		.68			

* $p < .05$

Tablo 32'de görülebileceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(4, 1039) = 20.416, p < .05$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında okula ilişkin tutumu en yüksek olan okul türü Fen Liseleri, bunu İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler ve Meslek Liseleri takip etmektedir, ($\bar{X} = 3.61; \bar{X} = 3.13, \bar{X} = 3.10; \bar{X} = 2.98, \bar{X} = 2.81$).

Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, Fen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden daha olumlu düzeyde okula karşı tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bunun yanında Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin, Meslek Lisesi öğrencilerine göre okula ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları okula ilişkin tutumun okul türlerine göre değişiklik gösterdiği yönündedir. Bu bulgu, yapılan diğer araştırmalarla farklılıklar göstermektedir. Ainley (1995), çalışmasında, öğrencilerin okul hayatına ilişkin tutumlarının üç aşamasını incelemiştir: bunlar zaman içerisinde okula yönelik tutumda olası düşmeler, bireysel ve okul düzeyinde değişkenlerin tutumlar üzerindeki etkisidir. Okul yaşantısına yönelik tutumlardaki değişimin sadece küçük ya da orta orandaki bir miktarı okul türündeki farklılıklardan kaynaklanmakta olduğu sonucu araştırma bulgusu ile bağdaşmamaktadır. Aynı araştırmada Aborijin ve Torres bölgesinde okuyan öğrencilerin, genel okullarda okuyan öğrencilerin, öğretmen ve eğitim olanaklarının diğer öğrencilerle benzer olduğu ve

okula ilişkin tutumlarında belirgin bir farklılık gözlenmediği görülmüştür. Başka bir araştırmaya göre Ainley (1995), dini eğitimin ağırlıklı olduğu katolik okulların öğrencileri daha genel okullara oranla daha tatmin edici tutum seviyelerine sahiptir sonucuyla araştırma bulguları ile paralellik gösteren bir sonuca varılmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bu araştırmada, katılımcıların %80 'inden fazlası, "Okulum, yaptığım işin geleceğe iyi bir hazırlık yaptığı bir yer" ifadesini kabul ederek kendilerini başarılı bir öğrenci olarak gördüklerini okul ortamının durumu ne olursa olsun okulda mutlu olduklarını ve olumlu bir tutuma sahip olduklarını dile getirdikleri sonucuyla desteklenmektedir. Anılan bazı çalışmalarda da okula ilişkin tutumun öğrenim görülen okulla ilişkili olmadığını ya da önemsenmeyecek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ainley, Batten & Miller 1984; Mok & MgDonald, 1994). Anılan çalışmalarda, okullar arasında küçük ama anlamlı farklar olduğunu fakat okula yönelik tutumların büyük ölçüde kişisel faktörlere bağlı olduğu okulun etkisinin önemli düzeyde bir etkiye sahip olmadığı yönündedir. Bu durumda okul türlerinin okula ilişkin tutum ile ilişkisinde tartışmalı bulgular mevcuttur.

Okul Algısına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul algısına yönelik bulgular ve okul algısının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir.

Okul algısı düzeyine ilişkin bulgular. Tablo 33'te araştırmaya katılan öğrencilerin okul algıları OAÖ'den aldıkları toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 33

Öğrencilerin Okul Algısı Düzeyleri

Düzeyler	Puan aralıkları	Öğrenci sayısı	Öğrenci yüzdesi
Düşük	1.00-2.59	250	23.9
Orta	2.60-3.39	512	49
Yüksek	3.40-5.00	282	27
Toplam		1044	100

Tablo 33'te görüldüğü üzere; toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen analize göre öğrencilerin verdiği puanlar toplanmış; en yüksek=5, en düşük=1 puan olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin %23.9'u düşük, %49'u orta ve %27'si de yüksek düzeyde okula yönelik algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların okul algısının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. Tablo 34'te, öğrencilerin okul algılarının cinsiyet değişkenine göre T-Testi testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 34

OAÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Sd	Ss	t	p
Kadın	661	3.04	1042	.66	2.85	.001*
Erkek	383	2.91		.77		

* $p < .05$

Tablo 34'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okul algısının, cinsiyet değişkenine göre önemli düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$t(1042) = 2.84, p < .05$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, kadın öğrencilerin okul algısının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X} = 3.04, \bar{X} = 2.91$).

Araştırma bulguları cinsiyetin okula algısı üzerinde etkili olduğunu, kadın öğrencilerin erken öğrencilere oranla daha yüksek bir tutuma sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Shah, Visal ve Shah, Anand (2018) araştırmalarında cinsiyetle okul algısı arasında anlamlı bir farklılık bulamadığı bulgusuyla bu araştırmadan farklılık göstermektedir. Fakat diğer pek çok araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir okul algısına sahip olduğu sonucuyla benzer ifadeler ortaya çıkmıştır. Nitekim Manta ve diğerleri (2017) erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla davranışsal problemler sergilediği buna bağlı olarak da okul algılarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, okul algılarının düzeyleri ANOVA sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

OAÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Sd	Ss	F	P	Farkın Kaynağı
9. sınıf	346	3.13	3	.68	7.28	.005*	9- 10
10. sınıf	260	2.96	1040	.66		.003*	9- 11
11. sınıf	237	2.95	1043	.74		.000*	9- 12
12. sınıf	201	2.85		.72			
Toplam	1044	2.99		.70			

* $p < .05$

Tablo 35'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okul algılarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(3, 1040) = 7.281, p < .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerinin okul algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında okul algısı en yüksek düzeyde olan 9. Sınıf öğrenciler, en düşük ise 12. Sınıf öğrencileridir, ($\bar{X} = 3.13, \bar{X} = 2.85$). Bu durum öğrencilerin okul algılarının zamanla azaldığı görülmektedir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma analiz sonuçlarına göre, 9. Sınıfların 10., 11. ve 12. sınıflara göre okula yönelik daha olumlu bir algıya sahip oldukları istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularında okul algısının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Langford ve Cleary (1999) ile Sarıışık ve Düşkün'ün (2016) araştırmalarındaki sonuçlar erken yaşlarda okula gitmek için can atan öğrencilerin, eğitim yaşantılarının ilerleyen zamanlarında özellikle sonuna doğru okuldan kurtulmaya can atan öğrenciler haline gelmesi öğrencilerin büyüdükçe okul algısında olumsuz bir yönde artış olduğu konusunda bu araştırmanın bulgularıyla bağdaşmaktadır. Araştırma sonucunu destekler nitelikteki diğer çalışmalara bakıldığında Pratt ve George (2005), küçük, kendilerini güvende hissettikleri tanıdık bir ilkokuldan, daha büyük, anonim ve alışılmadık bir ortaokula geçiş sürecinde farklı bir okul kültürüyle, farklı öğretmenlerle, yeni derslerle ve başka bir öğrenim türüyle karşılaşan öğrenciler farklı sosyal, ekonomik ve kültürel geçmişlerden yeni akranlarıyla baş etmek zorundadırlar. Bu durumda

kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal yönlerinin daha gelişmiş olması onların okula algısının da erkeklere kıyasla daha olumlu olmasını sağlamaktadır. Böylelikle sınıf düzeyinin okul algısında önemli bir etkiye sahip olan bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 36'da farklı okul türlerindeki öğrencilerin, okul algılarının ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36

OAÖ Puanlarının Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	Ort.	Sd	Ss	F	P	Farkın Kaynağı
Fen Lisesi	68	3.52	4	.70	20.41	.000*	Fen –Sosyal Bilimler Fen – Anadolu Fen – Meslek Fen – İmamhatip
Sosyal Bilimler Lisesi	87	3.00	1039	.67		.000*	Sosyal- Meslek
Anadolu Lisesi	492	3.03	1043	.67		.000*	Anadolu-Meslek
Meslek Lisesi	205	2.66		.76		.000*	İmamhatip- Meslek
İmam Hatip Lisesi	192	3.97		.57			
Toplam	1044	2.99		.70			

* $p < .05$

Tablo 36'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okul algılarının, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(4, 1039) = 23.405, p < .05$]. Bu bulgu, okul türlerinin öğrencilerin okul algısında farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, araştırma sonrasında okul algısı en yüksek olan okul türü İmam Hatip Liseleri bunu takiben sırasıyla Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler ve Meslek Liseleri takip etmektedir, ($\bar{X} = 3.97; \bar{X} = 3.52; \bar{X} = 3.03; \bar{X} = 3.00, \bar{X} = 2.66$).

Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı çoklu analiz yöntemiyle araştırılmış ve İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin araştırmadaki tüm okul türleri (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) öğrencilerinden daha olumlu düzeyde okul algısı geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Meslek Lisesi öğrencileri Anadolu ve Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre okul algısı konusunda dezavantajlı durumdadır.

Bulgular okul türlerinin öğrencilerin okul algısını etkilediği yönündedir. Bunu destekler nitelikteki araştırmalar incelendiğinde, Manta ve diğerleri (2017), ergenlerin kişisel özelliklerinden ziyade okulların sosyal yönleri, okulun kimliği, okulun fiziksel ve sosyal yapısı, öğrenciler için cazip etkinliklerin yapıp yapılmaması okul algısının olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Gençler arasındaki sorunlu ilişkilerin azaltılması okul ortamının daha keyifli hale getirilmesiyle sağlanabilecektir. Bunun yanında Gökçe ve Bülbül (2014), meslek lisesi öğrencilerinin okula ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırması sonucunda öğrencilerin çoğunun okul müdürünü bir insanın başı gibi düşünmelerini öğrencilerin çoğunlukla okul yöneticilerinin otoriter ve bürokratik özelliklerini algıladıkları ve dolayısıyla okula yönelik olumsuz bir algı geliştirdikleri ile açıklamıştır. Sarıışık ve Düşkün (2016) çocukların gözünden okulda yaşam adlı araştırmalarında, öğrencilerin okul, eğitim ve gelecek algılarına odaklanıldığını, çocukların okulu ne kadar sevdiği, okula devam etmeyi ne oranda önemsedikleri ve okula devam etme konusunda ne kadar istekli oldukları araştırılmıştır. Çocukların önemli bir bölümünün (7. Sınıflarda yarısından da fazla oranda %51) okula seyerek gitmediğini ve okulda geçirdiği süre boyunca mutlu olmadığını göstermiştir. Bu öğrencilerin arkadaş çevreleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerinin daha kötü olması da okula yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları konusu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Meslek Liseleri ülkemizin eğitim sisteminde başarısı en düşük öğrencilerin yerleştiği, okulu bırakma, öğrenim dışına çıkma ve yüksek devamsızlıklar sebebiyle sınıf tekrarına kalma gibi durumların yüksek bir oranda yaşandığı eğitim kurumları durumuna geldiğini dile getirmiştir. Bu duruma sebep olan faktörün öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine yönelik algılarının oldukça etkili olduğunu dile getirerek araştırma sonucu ile paralellik gösteren bir neticeye varmıştır. Araştırma bulgularından, öğrencilerin okul algısında okul türünün önemli bir belirleyici olduğu açıkça görülmektedir.

Okulu Kıрма, Okula İlişkin Tutum ve Okul Algısı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Ankara ili Çankaya ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim kurumu öğrencilerinin okulu kırma davranışı ile okula ilişkin tutum ve okul algıları

arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 37 ile verilmiştir.

Tablo 37

Okulu Kıırma Davranışı ve Okula İlişkin Tutum ve Okul Algısı Arasındaki Korelasyon

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tutum_Ort.	1									
Tutum_Sevgi	.78**	1								
Tutum_Değer	.81**	.54**	1							
Tutum_Uyum	.78**	.55**	.48**	1						
Tutum_Güven	.81**	.45**	.56**	.48**	1					
Algı_Ort.	.79**	.55**	.64**	.64**	.67**	1				
Algı_Koruma	.72**	.50**	.66**	.52**	.61**	.91**	1			
Algı_Yuva	.69**	.50**	.51**	.62**	.57**	.74**	.64**	1		
Algı_Baskı	.52**	.35**	.33**	.50**	.45**	.72**	.38**	.40**	1	
Okulu Kıırma	-.42**	-.33**	-.38**	-.22**	-.39**	-.40**	-.39**	-.20**	-.28**	1

* $p < .001$

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin okulu kırma davranışı göstermesi ile okula ilişkin tutumu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r = -.42$, $p < .001$). Buna göre öğrencinin okulu kırma davranışı arttıkça okula ilişkin tutumun azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .18$) dikkate alındığında, tutum ortalamalarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %18'inin okulu kırma davranışından kaynaklandığı söylenebilir. Okula ilişkin tutumun Sevgi alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r = -.33$, $p < .001$) bulunmuştur. Okula ilişkin tutumun Değer alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r = -.38$, $p < .001$) bulunmuştur. Okula ilişkin tutumun Uyum alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki ($r = -.22$, $p < .001$) bulunmuştur. Okula ilişkin tutumun Güveni alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r = -.39$, $p < .001$) bulunmuştur. Yine Tablo 37'de görüldüğü üzere, öğrencilerin okulu kırma davranışı göstermesi ile okul algısı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r = -.40$, $p < .001$). Buna göre öğrencinin okulu kırma davranışı arttıkça okul algısının

azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .16$) dikkate alındığında, tutum ortalamalarındaki toplam varyansın %16'sının okulu kırma davranışından kaynaklandığı söylenebilir. Okul algısının Koruma Geliştirme alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r = -.39, p < .001$) bulunmuştur. Okul algısının Yuva alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki ($r = -.20, p < .001$) bulunmuştur. Okul algısının Baskı Kurma Yeri alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki ($r = -.28, p < .001$) bulunmuştur.

Okula İlişkin Tutumun Okulu Kırma Davranışını Yordama Durumunun İncelenmesi

Katılımcıların okula ilişkin tutumlarının okulu kırma davranışını yordama durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Katılımcıların Okula İlişkin Tutumlarının Okulu Kırma Davranışını Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Okulu Kırma					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Okula İlişkin Tutum	3.77	.12		31.70	.000
Sevgi	-.22	.05	-.16	-4.54	.000
Değer	-.16	.03	-.18	-4.98	.000
Uyum	-.06	.03	-.07	2.12	.035
Güven	-.26	.04	-.25	-7.17	.000
$R = .453$	$R^2 = .205$	$F = 67.05$	$p = .000^*$		

Tablo 38 incelendiğinde Okula İlişkin Tutumun alt boyutları ile Okulu Kırma Davranışı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [($R = .453, R^2 = .205, p < .01$)]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okula ilişkin tutumun alt boyutlarının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde Güven boyutu en başta gelmektedir, [($t = -7.17, \beta = -.25, p < .01$)]. Değer ve sevgi ve uyum

alt boyutları da, [($t = -4.98$, $t = -4.54$, $t = 2.12$, $p < .05$)] okulu kırma davranışının anlamlı bir yordayıcısıdır. Yani okula ilişkin tutumun bütün alt boyutları okulu kırma davranışının anlamlı birer yordayıcısıdır. Aynı şekilde Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, (β) katsayılarına göre, okula ilişkin tutumun alt boyutlarının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde en yüksek düzeyde olan Güven boyutunu takip eden Değer boyutu, ($\beta = -.18$), bunu Sevgi boyutu takip etmekte, ($\beta = -.16$) son sırada da Uyum alt boyutu gelmektedir, ($\beta = -.07$).

Okul algısının okulu kırma davranışını yordama durumunun incelenmesi. Katılımcıların okul algılarının okulu kırma davranışını yordama durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Algısının Okulu Kırma Davranışı Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Okulu Kırma					
Değişken	B	Standart Hata		T	p
		B	β		
Okul Algısı	3.44	.11		31.83	.000
Koruma Geliştirme	-.39	.04	-.40	-10.77	.000
Yuva	.11	.03	-.12	3.23	.001
Baskı Kurma	-.19	.04	-.17	-5.53	.000
$R = .423$		$R^2 = .179$		$F = 75.576$	
				$p = .000^*$	

Tablo 39 incelendiğinde Okul Algısının alt boyutları ile Okulu Kırma Davranışı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = .423$, $R^2 = .179$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okul algısının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde Koruma Geliştirme Yeri boyutu en başta gelmiştir ($t = -10.77$, $p < .01$). Baskı Kurma ve Yuva alt boyutları da ($t = -5.53$, $t = 3.23$, $p < .01$) okulu kırma davranışının anlamlı bir yordayıcısıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okul algısının alt boyutlarının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde Koruma- Geliştirme alt boyutu en başta

gelmektedir, ($\beta = .40$). Aynı şekilde Tablo 39’da görüldüğü üzere, (β) katsayılarına göre, okul algısının alt boyutlarının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde en yüksek düzeyde olan Koruma-Geliştirme boyutunu takip eden Baskı Kurma boyutu, ($\beta = -.17$), son sırada da Yuva alt boyutu gelmektedir, ($\beta = -.12$).

Okula ilişkin tutum, okul algısı ve diğer demografik değişkenlerin okulu kırma davranışını yordama durumunun incelenmesi. Katılımcıların okula ilişkin tutum ve okul algılarının okulu kırma davranışını yordama durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 40’da sunulmuştur

Tablo 40

Okula İlişkin Tutum, Okul Algısı ve Bazı Demografik Değişkenlerin Okulu Kırma Davranışı Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Okulu Kırma					
Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p
Okul Algısı	-.36	.06	-.29	-6.26	.000
Okula İlişkin Tutum	-.21	.06	-.17	-3.79	.000
Cinsiyet	.20	.05	.11	4.14	.000
Sınıf Düzeyi	.17	.02	.22	8.17	.000
Okul Türü	-.03	.02	-.04	-1.30	.000
Ailenin Aylık Geliri	.07	.02	.10	3.21	.000
Babanın Eğitim Düzeyi	-.03	.03	-.04	-1.09	.000
Annenin Eğitim Düzeyi	.00	.03	.00	-.07	.000
Anne ve Babanın Birliktelik Durumu	.11	.04	.07	2.56	.000
Okul Dışında Çalışma Durumu	-.03	.08	-.01	-.43	.000
Okula Ulaşım Şekli	-.01	.02	-.02	-.66	.000
Not Ortalaması	-.12	.02	-.14	-4.89	.000
$R = .571$		$R^2 = .32$	$F = 29.219$	$p = .000^*$	

Tablo 40 incelendiğinde doğrusal çoklu regresyon uygulanarak okula ilişkin tutum, okul algısı ve diğer demografik değişkenlerin okulu kırma davranışını ne ölçüde yordadığı belirlenmiştir. Bu işlemin sonucunda tutum, algı ve diğer demografik değişkenlerin okulu kırma davranışının orta düzeyde anlamlı bir

yordayıcısı olduğu görülmektedir, [($R = .571$, $R^2 = .32$, $F(2, 1041) = 29.219$, $p < .001$)]. Ayrıca okulu kırma davranışı düzeyindeki toplam varyansın % 32'sinin bu değişkenlerce açıklandığı ifade edilebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okul algısı okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde en başta gelmiştir ($t = -6.26$, $p < .01$). Demografik değişkenlerin yordama durumu incelendiğinde ise sınıf düzeyi en başta gelmekte ($t = -8.17$, $p < .01$), bunu takiben not ortalaması, cinsiyet, aylık gelir, birliktelik durumu, okul türü, babanın eğitim durumu, okula ulaşım şekli, okul dışında çalışma durumu ve son olarak annenin eğitim durumu takip etmektedir ($t = -4.89$, $t = 4.14$, $t = 3.21$, $t = 2.56$, $t = 1.30$, $t = -1.09$, $t = -.66$, $t = -.43$, $t = -.07$, $p < .01$).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında saptanan bulgular ve yorumlara dayanarak çıkarılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırmada, Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında okula ilişkin tutum ve okul algısının okulu kırma davranışına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin Okulu kırma davranışı puan ortalamalarına göre öğrencilerin neredeyse tamamına yakınında düşük düzeyde de olsa okulu kırma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin okulu kırma davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okulu kırma davranışını daha fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

3. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyleri arasındaki bu farklılık sınıf düzeyi yükseldikçe, okulu kırma davranışında bir artış gözlemlendiği yönündedir.

4. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında Sosyal Bilimler, İmam Hatip ve Meslek Liselerinin Fen Lisesine; Sosyal Bilimler, Meslek ve İmam Hatip Liselerinin Anadolu Liselerine; Sosyal Bilimler Lisesinin, Meslek ve İmam Hatip Liselerine göre daha fazla okulu kırma davranışı sergilediği anlaşılmıştır.

5. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmasa da, gelir seviyesi 1500'ün altında olan ailelerin çocukları diğer gelir seviyesine sahip olanlara oranla daha yüksek düzeyde okulu kırma davranışı sergilediği görülmüştür.

6. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşırken, annenin eğitim durumuna anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermediği görülmüştür. Babanın eğitim düzeyindeki farklılığın kaynağına bakıldığında üniversite mezunu olan babaların okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre daha avantajlı durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim durumunun katılımcıların okulu kırma davranışını kayda değer bir oranda etkilemediği sonucuna ulaşılsa da, annesi okuryazar olmayan öğrencilerde okulu kırma davranışının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Öğrencilerin okul dışında başka bir işte çalışma durumları, okulu kırma davranışı arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre okul dışında çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre daha fazla okulu kırma davranışı gösterdiği görülmüştür.

8. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, okula ulaşma çeşitlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın kaynağının özel araçla okula gelen öğrencilerin toplu taşıma araçlarını kullanan öğrencilere göre daha avantajlı olduğu gözlenmiştir.

9. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, öğrencilerin not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve buna göre not ortalaması düşük olan öğrencilerin, not ortalaması daha yüksek olan öğrencilere göre daha dezavantajlı durumda olup, yine not ortalaması yüksek olan öğrencilerin not ortalamasının orta düzeyde olan olanlara oranla daha düşük düzeyde okulu kırma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

10. Öğrencilerin okulu kırma düzeylerinin, öğrencilerin anne ve babalarının ayrı olup olmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüş, buna göre anne ve babası boşanmış öğrencilerin, anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okulu kırdığı sonucuna varılmıştır.

11. Öğrencilerin okula ilişkin toplam puan ortalamalarına göre; öğrencilerin neredeyse yarısı okula yönelik orta düzeyde okula yönelik olumlu tutum sergilemektedir.

12. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılık kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları şeklindedir.

13. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının zamanla azaldığını göstermiştir. Bu farklılığın kaynağına göre, 9. Sınıfların 10, 11. ve 12. sınıflardan okula yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları, 12. Sınıfların 10. ve 11. Sınıflara nazaran okula yönelik daha olumsuz bir tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa gelinceye kadar giderek azalan bir okul tutumuna sahip olmaktadır.

14. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılık, Fen Lisesi öğrencilerinin diğer bütün okul türlerine göre (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Lisesi) daha olumlu düzeyde okula karşı tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bunun yanında Meslek Lisesi öğrencilerinin de bunun aksine Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre okula ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15. Öğrencilerin okul algısı toplam puanlarının ortalamalarına göre öğrencilerin yarısının orta düzeyde okula yönelik olumlu bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

16. Öğrencilerin okul algısının, cinsiyet değişkenine göre önemli düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okul algısı geliştirmiştir.

17. Öğrencilerin okul algılarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermekte, kaynağına göre, 9. Sınıfların 10.,11. ve 12. sınıflara göre okula yönelik daha olumlu bir algıya sahip olduğu diğer bir deyişle okul algısının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı belirlenmiştir.

18. Öğrencilerin okul algılarının, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farklılığın kaynağına göre İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin araştırmadaki tüm okul türleri (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) öğrencilerinden daha olumlu düzeyde okul algısı geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte Meslek Lisesi öğrencileri

Anadolu, Sosyal Bilimler ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre okul algısı konusunda yine dezavantajlı durumdadır.

19. Öğrencilerin okulu kırma davranışı ile okula ilişkin tutumu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmekte başka bir deyişle öğrencinin okulu kırma davranışı artıkça okula ilişkin tutum azalmaktadır. Okula ilişkin tutumun Sevgi ve Değer ve Güven alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki, Uyum alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

20. Öğrencilerin okulu kırma davranışı ile okul algısı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmekte yani öğrencinin okulu kırma davranışı artıkça okul algısı azalmaktadır. Okul algısının Koruma Geliştirme alt boyutu ile okulu kırma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki varken Yuva ve Baskı Kurma Yeri alt boyutu ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

21. Okula ilişkin tutumun alt boyutlarının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde Güven boyutu en başta gelmekte bunu sırasıyla değer, sevgi ve uyum alt boyutları takip etmektedir. Yani okula ilişkin tutumun bütün alt boyutları okulu kırma davranışının anlamlı birer yordayıcısıdır.

22. Okul Algısının alt boyutları ile okulu kırma davranışı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta okul algısının boyutlarının okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde Koruma Geliştirme Yeri boyutu en başta gelmekte, bunu Baskı Kurma Yeri ve Yuva alt boyutları izlemektedir.

23. Okula ilişkin tutum ve algısı okulu kırma davranışının orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte okul algısı okulu kırma davranışını açıklama düzeyinde en başta gelmekte, okula ilişkin tutum da okulu kırma davranışının anlamlı bir yordayıcısı olup okul algısından sonra gelmektedir.

Öneriler

Bu öneriler başlığı altında, araştırmının sonuçlarından hareketle hazırlanan öneriler araştırmaya ve uygulamaya dönük öneriler olmak üzere iki kısımda sunulmuştur. Bu kısımda sıralanan öneriler hedeflere ulaşmada pratik çözüm yolları göstererek yeni bir eğitim düzeninin gelişmesine yardımcı olmak amacı güdülmektedir.

Araştırmaya Dönük Öneriler.

1. Araştırma evreni, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Ankara'nın diğer ilçeleri veya başka illeri de kapsayacak şekilde yeni araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırma farklı coğrafik bölgelerde, özel okullar ve devlet okulları arasında ya da daha farklı değişkenlerle okulu kırma davranışı arasındaki ilişkiye bakılması sonuçların genelleşebilmesi için veya daha farklı sonuçlara ulaşarak okulu kırma davranışının asgari düzeye indirilmesine katkı sağlaması mümkündür.

3. Ortaöğretim kurumlarında okula ilişkin tutum ve okul algısı ile okulu kırma davranışı arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çeşitli aracı değişkenlerle zenginleştirilmiş araştırmalar yapılarak okulu kırma davranışının ilişkili olduğu değişkenler artırılabilir.

4. Ortaöğretim kurumlarında okula ilişkin tutum ve okul algısı ile okulu kırma davranışı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla nicel analizler uygulanmış olup aynı çalışma nitel ya da karma analizler uygulanarak okulu kırma davranışını yordayan farklı değişkenler tespit edilerek nedenleri ve önlenmesi konusunda çalışmalar yapılabilir. Böylelikle henüz anlaşılamayan ve tanımı tam olarak yapılamayan okulu kırma kavramı konusundaki boşluğu ve karmaşayı gidermede önemli bir rol oynayarak daha net ve açık bir resmi oluşturulması sağlanabilir.

5. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilimler Liselerinde okulu kırma davranışının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun nedenlerine ilişkin bir çalışma yapılabilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler.

1. Çalışma sonucunda okula ilişkin tutum ve okul algısının okulu kırma davranışını orta düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okulu kırma davranışının engellenmesi için okula ilişkin tutum ve okul algısının iyileştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okula ilişkin tutum ve okul algısının nasıl artırılacağına ilişkin projeler ve planlamalar yapılabilir

2. Öğrencilerin okul dışında çalışıyor olmalarından dolayı okulu kırdıkları bu nedenle çocuk işçiliğini önleyecek yasal önlemlerin takibi sıkılaştırılması ile bu nedenden kaynaklanan kırma davranışlarının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

3. Okulu kırma davranışında öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının ve eğitim seviyelerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle ailelerin durumlarının iyileştirilmesi, okuryazar olmayan anne ve babalara yönelik okuma yazma kursları, meslek sahibi olmayan ebeveynlere yönelik olarak meslek edindirme kursları açılmasının sağlanması için Halk Eğitim Merkezi Müdürlükleri ile irtibata geçilmelidir.

4. Öğrenciler okulu kırma davranışı sergilediklerinde sınıfta kalmayacaklarının bilincindedir. Geç kalma davranışı da okulu kırma davranışı olarak kabul edilmekte olup öğretmenlerin birçoğu öğrenciyi geç kaldığı için idareye göndermeden derse kabul etmekte ve bu durum öğrencinin bu davranışını körüklemekte ve davranışın tekrar etmesine sebep olmaktadır. Yönetmelikteki 5 defa geç kalmanın özürsüz devamsızlık sayılması ve takdir- teşekkür belgesi alınmasında engel teşkil etmesi gibi düzenlemeler faydalı olup okulu kırma davranışının önüne geçilmesini sağlayacak bu tür değişimler arttırılmalıdır.

5. Okulu kırma davranışının kademeler ilerledikçe artması sonucu bu konuda idareciler, rehber öğretmenler ve öğretmenler kronik hale gelen okulu kırma davranışı durumunda uygulanması gereken prosedürü bilmemesinden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle devamsızlık konusunda bilgilendirme yollarının daha sistematik hale getirilmesi sağlanmalıdır.

6. Diğer önemli bir sonuç parçalanmış aileye sahip çocukların daha fazla okulu kırma davranışı sergilemesi olup bu durumda olan öğrenciler rehber öğretmenler tarafından ayrıca önlemler alınmalıdır.

7. Okula kırma davranışının azaltılması ve bu durumun okulu bırakma aşamasına gelmeden önce ortadan kaldırılabilmesi için okullarda rehberlik hizmetlerinin hem nicelik hem de nitelik açısından güçlendirilmesi yerinde olacaktır.

8. Her ne kadar yönetmelikte mazeretsiz devamsızlığın ortaöğretimde on gün, ilköğretimde yirmi güne ulaşması halinde öğrencinin sınıf tekrarına kalacağı yer olsa da uygulamada, bu öğrenciler şube öğretmenler kurulu kararıyla geçirilmektedir. Teoride ve uygulamada oluşan bu tutarsızlığın düzeltilmesi okulu kırma davranışının azalmasında caydırıcı bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

9. Araştırma bulgularının en göze çarpan sonuçlarından birisi de, meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin daha fazla okulu kırma davranışı sergilemesidir. Buna dayanarak meslek liselerinin cazibesinin artırılması için çalışmalar yapılmalı ya da istihdamda da sorun yaşanan bu okulların kapatılmasının sağlanması faydalı olabilir.

10. Araştırma sonucuna göre okul türleri okulu kırma davranışında büyük etkiye sahiptir. Dünyadaki örneklere bakıldığında veliler için sözleşmeli (charter) okul, açık kayıt, magnet okul, ev okulu, okul transfer gibi pek çok okul seçeneği mevcuttur. Fakat Türkiye’de öğrencileri ailelerin ikamet ettikleri bölgenin kayıt alanına dahil okullara gitmeye mecbur bırakan uygulama eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal hareketlilik haklarının engellenmesine neden olduğu söylenebilir. Bakanlık tarafından bu durum ayrıntılı araştırılmalı ve gereken düzenleme yapılmalıdır.

11. Öğrenci devamsızlığını azaltmak için bazı önlemler uygulansa da okulu kırma davranışının önlenmesi için okul yönetimince yapılan caydırıcı çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle, okulu kırma davranışı ile etkin bir mücadele için bütüncül ve birbirlerini destekleyen girişimler yapılmalıdır.

12. Okulu kırma davranışının sebepleri ve ilerleyen zamanlarda ne tür sorunlara yol açabildiği konusunda öğrenciler ve veliler için bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

13. Araştırma sonuçlarında okulu kırma davranışı gösteren öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrenme ve gelişim düzeyi diğer arkadaşlarından geride olan öğrencilerin öğrenmelerine

takviye sağlamak amacıyla tedbirler alınmalı ve telafi edici programlar uygulanmalıdır.

14. Eğitime erişimdeki eşitsizlik, toplumsal eşitsizliklerin nesilden nesile aktarılmasına ve giderek daha da kemikleşen bir soruna neden olan temel mekanizmalardan biri olmaktadır. Devlet ve özel kurumların sağladığı burslar çoğunlukla öğrencilerin aile desteği olmadan part-time işlerde çalışmadan eğitim hayatlarını sürdürebilmelerine imkan vermemektedir. Bu durum için de Bakanlık gereken desteği sağlamalıdır.

15. Ebeveynlerin okulu kırma davranışını önemsemesi ve bu duruma karşı mücadele edebilmesi için kapsamlı kampanyalar geliştirilerek; kamu spotları, reklamlar, sosyal medya gibi kanallar vasıtasıyla bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

16. Baskıcı bir yer olarak algılanan okul kavramının değişmesi yönünde, okulu kıran öğrencilerin cezalandırılması yerine okula düzenli devam eden, devam konusunda sıkıntısı olmayan öğrencilerin her fırsatta övülmesi ve ödüllendirilmesi okula yönelik algı ve tutumu olumlu yönde etkileyerek okulu kırma davranışının azalmasında etkili olabilir.

17. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin okula yönelik tutumları ve okul algılarının okulu kırma davranışında etkili olduğundan yola çıkarak, öğrencileri okuldan uzaklaştıran nedenler ayrıntılı incelenmeli ve istenmeyen algı ve tutum oluşturan faktörler sorgulanmalıdır.

Kaynaklar

- Abanoz, M. (2011). *Sosyoloji, psikoloji, mantık* (2. Baskı). İstanbul: Mısra Yayıncılık.
- Açıklan, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30- 45.
- Adıgüzel, A. & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Ainley, J. (1995). Student views of their schools. *Unicorn*, 21(3), 3-16.
- Ainley, J., Batten, M., & Miller, H. (1984). *Staying at school in Victoria*. ACER Research Monograph (No: 23). Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Ainley, J., Reed, R. & Miller, H. (1986). *School organisation and the quality of schooling*. ACER Research Monograph (No: 29). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Ainley, J. & Sheret, M. (1992). *Progress through High School: A Study of Senior Secondary Schooling in New Fouth Wales*. ACER Research Monograph (No:43). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Ak & Sayıl (2006, Mayıs). İlköğretim okulları, yatılı bölge okulları, taşınmalı eğitim, davranış-uyum problemleri, okul başarısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 271-300.
- Akert, R. M., Aronson, E. & Wilson, T.D. (2012). *Sosyal psikoloji* (Çeviri: O.Gündüz), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aküzum, C., Yavaş, T., Tan, Ç. & Uçar, M.B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-191.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In M. Fishbein (Ed.), (1967). Readings in attitudes theory (s. 1-13) içinde. John Wiley & Sons: New York.

- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-322.
- Allport, G. W. (1967). *Attitudes*. M. Fishbein (Ed.), Readings in attitude theory and measurement (s. 1-14) içinde. New York: John Wiley& Sons.
- Altuntaş, S. U. (2003). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Amendola, F., Buchwalter, J., Davis, J. J., Giggets, S., Gimeno, C. M., Glenn, J., Harnad, G. K., Hinshaw, T. E., Kennel, J. N., Lindsey, W., Muskus, T., Nagy, C. J., Oakes, K., Philbin, J. Simmons, K. C., Surette, E. C., & West, M. E. (2012). *Admission and attendance of pupils: Compulsory attendance and truancy*. Corpus Juris Secumdum: Westlaw.
- Ampiah, J. G. & C. Yeboah, A. (2009). Mapping the incidence of school dropouts:A case study of communities in Northern Ghana. *Comparative Education*, 45(2), 219-232.
- Andersson, B. E. & Strander, K. (2004). Perceptions of school and future adjustment to life: a longitudinal study between the ages of 18 and 25. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 459-476.
- Anderson, V. R., Barnes, A. R., Campbell, N. A., Campbell, C., Onifade, E., & Davidson, W. S. (2016). Validity of initial, exit, and dynamic juvenile risk assessment: An examination across gender and race/ethnicity. *Journal of Offender Rehabilitation*, 55(1), 21–38, doi:10.1080/10509674.2015.1107004.
- Arbuckle, J. L. & Wener, W. (1999). *Amos 4. 0 User' s Guide*. SPSS Inc.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to drop-out. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Argon, T. & Yılmaz, D. Ç. (2016). Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(28), 250-258.

- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–86.
- Aqeel, M. & Anjum, U. (2016). Perceived parental school involvement and problems faced by students: Comparison of truant and punctual students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 241-265.
- Asher, J. J. (1996). *21. yüzyılın süper okulu* (Çeviri: İdil Güpgüpoğlu), İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Aşkar, P. (1986b). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert-tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62),31-36.
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, 467-484.
- Aydın, O. (2009). *Davranış Bilimlerine Giriş (10. Baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Aydınlı, S.(1992). *Mimarlıkta Görsel Analiz*. İstanbul: İtü Mim. Fak. Baskı Atölyesi.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayhan, İ. & Yarar, F. (2005). Batıl inançların psikolojisi. *Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı*. *Pivolka*,4(14), 15-19.
- Bakan, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34. ISSN : 2146-5908.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Baker, M. Sigmon, J. & Nugent, M. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, NCJ188947, <http://ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/188947.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Baker, M. & Felicity, L. (2015). BishopOut of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473> adresinden erişilmiştir.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme, kuram ve uygulama araştırma*. 7. Baskı. Anklara: Pegem Akademi.
- Balkıs, M. & Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Ban, J. R. & Ciminillo, L. (1977). *Violence and vandalism in public Education: Problems and prospects*. Danville, IL: The Interstate Printers & Publishers, Inc.
- Barry, A. E., Chaney, B., & Chaney, J. D. (2011). The impact of truant and alcohol-related behavior on educational aspirations: A study of us high school seniors. *Journal of School Health*, 81 (8), 485-492.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış. İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bayraktar, İ. (2015). Sosyal psikoloji nedir? <http://www.ibrahimbayraktar.net/2015/10/sosyal-psikoloji-nedir.html> adresinden erişilmiştir.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve*

öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler.
Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalkın Ofset Matbaası.

Bechtel, R. B., Verdugo, V. C., & Pinheiro, J. Q. (1999). Environmental belief systems United States, Brazil and Mexico, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30(1), 122–128.

Behrens, R. (1984). *Design in the visual arts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for schoolbased health professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3-7.

Berndt, T. J. (1986). Sharing between friends: Context and consequences. In E. Mueller & C. R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 105–128). New York: Academic Press.

Bhatty, K. M. (2008). Truancy and coercive consent: is there an alternative? *Educational Review*, 60(4), 375–390.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çeviri: D. A. Özçelik), İstanbul: MEB Yayıncılık.

Bobakova, D., Geckova, A. M., Klein, D., Dijk, J. P. & Reijneveld, S. A. (2015). Fighting, truancy and low academic achievement in youth subcultures. *Young*, 23(4), 357-372. Doi: 10.1177/1103308815596905.

Bourdieu, P. (1984). *The field of cultural production: essays on art and literature*. USA: Columbia University Press.

Börkan, B., Levent, H., Dereli, O, Bakış, O., & Pelek, S. (Mart, 2014). Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık. *Araştırma Raporu*. <http://www.egitimreformugirisimi.org> adresinden erişilmiştir.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2001). *Age and ethnic variations in family process mediators of SES. Presented at conference, socioeconomic status, parenting and child development*. Minneapolis: MN.

- Bradshaw C. P., O'Brennan L. M. & McNeely C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19–32.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205.
- Breda, M. V., (2014). School truancy: Poor school attenders' perceptions of the impact regarding dysfunctional teacher-learner relationships on truant behaviour. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1056- 1063. doi:10.5901/mjss.2014.v5n23p1056.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z.(2015). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Buscha, F. & Conte, A. (2014). The impact of truancy on educational attainment during compulsory schooling: A bivariate ordered probit estimator with mixed effects. *The Manchester School*, 82(1), 103–127. doi: 10.1111/manc.12002.
- Butler, C., Reed,D. & Robles-Pina, R. (2005). High school students' perceptions regarding truancy and related delinquent behaviors: Impact on students with disabilities. *Journal of At-Risk Issues*, 11(2), 33-8.
- Büyüköztürk, Ő. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ő., akmak, E, Akgn, , Karadeniz, Ő. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byer, J. , Joan, L. & Kuhn, J. (2003). A model response to truancy prevention: The Louisville truancy court diversion Project. *Juvenile and Family Court Journal*, 54(1), 59-67. ISSN:0161-7109.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis:Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- California Department of Education (2010). *Accountability progress reporting (APR) 2012 growth*. <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/> adresinden erişilmiştir.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011). Student attitudes toward learning and school study of exploratory models about the effects of socio demographics and personal attributes. <https://pdfs.semanticscholar.org/f728/910655d6b5b31d3470afc75e7b19.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Cebiroğlu, R. & Yurtbay, T. (1991). Değişen türk toplumunda aile koşullarının çocuk davranışlarına etkisi. *Aile Yazıları III: Birey, Kişilik ve Toplum*, 5(1), 29-33.
- Cemaloğlu, N. (2014). *21.yy'da Türkiye'de okulu yeniden tanımlamak*. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/2pdf adresinden erişilmiştir.
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: the view of students, teachers and administrators, *Educational Science Theory & Practice*, 6(3), 692-699.
- Cheng, S. T., & Chan, A. C. M. (2003). The development of a brief measure of schoolattitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251334> adresinden erişilmiştir.
- Chou, L.C, Ho, C.Y., Chen, C. Y., & Chen, W. J. (2006). Truancy and illicit drug use among adolescents surveyed via street outreach. *Addictive Behaviors*, 31, 149–154.
- Churchill, G. (1996). *Basic marketing research*. (3. Baskı). New York: The Dryden Press.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial And Special Education*, 28(6), 325–339.
- Civelek, M. (2014). Öğrenme Psikolojisi. <file:///C:/Users/asus/Downloads/ogrenme.psikolojisi.kitap.pf> adresinden erişilmiştir.
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and schoolrelated problem: A comparative multilevel analysis of country and

- school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142.
- Coleman, J., Campbell, E., & Hobson, E. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Conger, R. D. Conger, K. J. & Elder, G. H. (1997). Family economic hardship and adolescent adjustment. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *consequences of growing up poor* (pp. 288- 310). New York: Russel Sage Foundation.
- Connery, H. & Davidson, K. M. (2006). A survey of attitudes to depression in the general public: A comparison of age and gender differences. *Journal of Mental Health*, 15(2), 179-188.
- Crowder, K. & South, S. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Service Research*, 32(4), 659-698. doi: 10.1016/S0049-089X(03)00035-8.
- Cuffe, H. E., Waddel, G. E. & Bignell, W. (2017). Can school sports reduce racial gaps in truancy and achievement? *Economic Inquiry*, 55(4), 1966–1985, doi:10.1111/ecin.12452.
- Çakır, E. H., Çalışkan, B., Demir, E. C., Karaman, N. G., Kılıç, A. Z. & Özbek, Ü. Ş. (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi. *Başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu*. <https://www.researchgate.net/publication/301621171> adresinden erişilmiştir.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 33-41.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(157), 169-182.
- Çalışkan, T. & Çınar, S. (2012). Akran desteği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-7.

- Çelik, Z. (2011). Türkiye’de Eğitim, Bekir S. Gür (Ed.). *İçerisinde 2000’li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü*. İstanbul: Meydan Yayıncılık.
- Çetin, İ. (2012). *Tutum nedir? Tutumların Özellikleri*. https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_9597.htm adresinden erişilmiştir.
- Çiftçi, B. & Kaya, M. T. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 500-511.
- Çil, H. (2016). Eğitim çözümleri: *Eğitimde dünyanın en güçlü ülkesi olabiliriz*. <http://www.halilcil.com/> adresinden erişilmiştir.
- Çoban, O. (2011). *Bilişsel çelişki kuramı*. <http://www.onurcoban.com/2011/09/bilisselceliski-kuram.html> adresinden erişilmiştir.
- Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 375-404.
- Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). *Göç yollarında eğitim: İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarının göç bağlamında değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Kongresi’nde sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dalziel, D. & Henthorne, K. (2005). *Parents’/carers’ attitudes towards school attendance*, Research Report RR618. London: Department for Education and Skills.
- Danıştay Kararı*. (2013). 13.02.2013 tarihli aşamalı devamsızlık yöntemi (ADEY) uygulanması ile ilgili Danıştay kararı.
- Darmody M., Smyth, E. & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary school. *Educational Review*, 60(4), 359-373. Doi: 10.1080/00131910802393399.
- Davies, S. 1994. Class dismissed? Student opposition in Ontario. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology* 3, 31–6.

- Davidson, J., Edwardc, S., Malcolmb, H. & Wilson, V. (2008). Bunking off: the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, 34(1), 1–17.
- Dearborn, D. C. & Simon, H. A. (1958). Selective perception: A note on the departmental *Identification of executives*. *Sociometry*, 21(1), 140-144.
- Dembo, R., Briones, R., Wareham, J., Winters, K. C., Ungaro, R. & Karas, L. (2016). A longitudinal study of truant youths' involvement in sexual risk behavior. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 25(2), 89-104. doi:10.1080/1067828X.2013.872069.
- Dembo, R., Robinson, R. B., Wareham, J., Winters, K. C., Ungaro, R. & Schmeidler, J. (2015). Brief intervention impact on truant youth attitudes to school and school behavior problems: a longitudinal study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 163-193.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13 (2), 89-107.
- Demir, Ü. (2007). Mesleki ve teknik anadolu lisesi algısı: Ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342.
- DeSocio, J., VanCura, M., Nelson, L. A., Hewitt, G., Kitzman, H., & Cole, R. (2007). Engaging Truant Adolescents: Results from a Multifaceted Intervention Pilot. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 3-9. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.51.3.3-11> adresinden erişilmiştir.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (Second Ed.). London: SAGE Publications
- DeVoe, S. E. & Iyengar, S. S. (2004). Managers theories of subordinates: A cross culturel examination of manager perceptions of motivation and apraisal of performance. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 93(1), 47- 61.

- 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). doi: 10.1177/2158244013503834.
- Donoghue, J. (2011). Truancy and the prosecution of parents: Anfair burden on mothers? *The Modern Law Review*, 74(2) 216-244.
- Dougherty, J. W. (1999). Attending to attendance. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 450, 7-49.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- DPT, (2010). *Binyıl kalkınma raporu: Türkiye 2010*. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. <http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/mdg/html> adresinden erişilmiştir.
- Drucker, P.F. (1994). *Kapitalist ötesi toplum* (Çeviri: Belkıs Çorakçı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Drucker, P.F. (1994). *Yeni gerçekler* (Çeviri: Birtane Karanakçı) (4. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Dube, S. R. & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87-95.
- Durkheim, E. (2002). *Moral education*. New York: Dover Publication.
- Duryea, S. & Morales, M. (2011). Effects of the global financial crisis on children's school and employment outcomes in El Salvador. *Development Policy Review*, 29, 527-546
- Eastwold, P. (1989). Attendance Is Important: Combating truancy in the secondary school. *National Association of Secondary School Principals (NASSP)*, 73(516), 28.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, selfperceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs (Ed.),

- Nebraska Symposium on Motivation, 1992: *developmental perspectives on motivation*, 40, pp. 97-132). Lincoln: University of Nebraska Press
- Eccles, J. S., Midgley, C. & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in school environment: effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 283–331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Education at a glance* (2014). <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim istatistikleri* (2017). <http://www.tuik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Elden M., (2003). Hedef kitle davranışlarını etkileyen psikolojik bir faktör olarak öğrenme: öğrenme ve reklam ilişkisi. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-29.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L. & Steffel-Olson, L. (2005). Urban teenagers. Work and dropout. *Youth Society* 37(3), 3–31.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış* (2. Baskı). İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde Davranış*. (10. Baskı). İstanbul, Evrim Basımevi.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Education Research*, 95(5), 308-318.
- Fallis, R. & Opatow, S. (2003). Are student failing school or are schools failing students? Cross cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103-119.
- Fantuzzo, J. (2005). Project start: An evaluation of a community-wide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology In The Schools*, 42(6), 657-667. doi: 10.1002/pits.20103.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford C.A.: Stanford University Press.

- Fındıklı R. (2000). Polis mesleğinin özellikleri ve mesleki kimlik olgusu. *Polis Bilimleri Dergisi*, 2(5-6), 1-16.
- Findlay, J. M. & Gilchrist, I. D. (2003). *Active vision: The psychology of looking and seeing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–42.
- Finney, S. & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 161–186.
- Flannery, K. B., Frank, J. L. & Kato, M. M. (2008). Practice and Future Directions. *Journal of School Violence*, 11, 118–137. doi: 10.1080/15388220.2011.653433391-404.
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, 4(4). http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/oct/07_0063.htm adresinden erişilmiştir.
- Gal, H. & Linchevski, L. (2010). To see or not to see: analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 163-183.
- Galloway, D. (1985). *Schools and persistent absentees*. London: Pergamon Press.
- Garry, E. M. (1996). Truancy: First step to a lifetime of problems [Bulletin]. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/truncy.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gary, R. (1997). Mentoring and tutoring help (MATH) program fights truancy. *The Clearing House*, 70(6), 319-324.
- Gase, L. N. , Butler, K. & Kuo, T. (2015). The current state of truancy reduction programs and opportunities for enhancement in Los Angeles County. *Children and Youth Services Review*, 52(1), 17–25.
- Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R., Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-320.

- Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391–404.
- Genitty, C. G. (2009). *Tracking more than absences: Impact of schools' social bonding on chronic truancy*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Genitty, C. G., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E. & Kim, J. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1–2), 62-90. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.955734> adresinden erişilmiştir.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators in adolescence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 166–178.
- Gleich, D. (2014). Truancy laws: how are they affecting our legal systems, our schools, and the students involved? *The Clearing House*, 87(1), 110–114. doi:10.1080/00098655.2014.891885.
- Godstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641.
- Goldberg, M. (1999). Truancy and dropout among cambodian students: Results from a comprehensive high school. *Social Work in Education*, 21(1), 49-63.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-78.
- Göküyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Guerrero, M. C.M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and Learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Güçlü, A. (1996). *%100 başarı için güçlü eğitim*. İstanbul: Kelebek Yayıncılık.

- Güngörmüş, O. (1992). *Babanın, çocuğun zekâsı, akademik başarı ve benlik kavramı üzerine etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Güvenç, M. F., & Haberli, M. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4),149-166.
- Gyatso, S. (2006). Household perspectives on school attendance in rural Tibet. *Comparative Education*, 58(3), 317-337.
- Hallfors, D., Vevea, J. L., Iritani, B., Cho, H., Khatapoush, S. & Saxe, L. (2002). Truancy, grade point average, and sexual activity: a meta-analysis of risk indicators for youth substance use. *Journal of School Health*,72(5): 205–211
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015, a). Assessing Reasons for School Non attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. doi: 10.1080/00313831.2014.904424.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015, b). School factors associated with school refusal and truancy related reasons for school non attendance. *Social Psychol Education*, 18, 221–240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29-35. doi:10.1111/j17461561.2007.00159.x.
- Henry, K. (2010). Skipping school and using drugs: A brief report. *Drugs, Education, Prevention and Policy*,17(5), 650–657.
- Henry, K. & Huizinga, D. (2007a). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *Journal of Primary Prevention*, 288(1), 505–519. doi: 10.1007/s10935-007-0115-7.
- Henry, K. L., & Huizinga, D. H. (2007, b). Truancy's effect on the onset of drug use among urban adolescents placed at risk. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9–17. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.11.138.
- Henry, K. L., & Thornberry, T. P. (2010). Truancy and escalation of substance use during adolescence. *Journal Studies on Alcohol Drugs*,71(1): 115–124.

- Heper, M. (1974). *Bürokratik yönetim geleneği*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Hibbett, A., Fogelman, K. & Manor, O. (1990). Occupational outcomes of truancy. *The British Journal Of Educational Psychology*, 60(1), 23-36. doi: 10.1111/j.20448279.1990.tb00919.x.
- Holtes, M., Bannink, M. R., Joosten, E., Zwanenburg, As, V. M. E.; Raat, H. & Broeren, S. (2015). Associations of truancy, perceived school performance and mental health with alcohol consumption among adolescents. *Journal of School Health*, 85(12), 1-15.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi sağlık meslek yüksek okulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Houck, C., Hadley, W., Tolou-Shams, M. & Brown, L. (2012). Truancy is associated with sexual risk among early adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 33(1), 728-731.
- Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Howard, R.C.; Haynes, J.P. & Atkinson, D. (1986). *Factors associated with juvenile detention truancy*. United States: Adolescence.
- How's life in Turkey* (2016).
<https://www.oecd.org/turkey/BetterLifeInitiativecountrynoteTurkey.pdf>
adresinden erişilmiştir.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi. Teori araştırma ve uygulama (7.Baskı) Selahattin Turan (Ed). 12. Bölüm içerisinde, *Son söz: Sosyal bir sistem olarak yeniden değerlendirme* (s. 411-421).
- Hunt, M., & Hopko, D. (2009). Predicting high school truancy among students in the Appalachian South. *Journal of Primary Prevention*, 30(3), 549–567. doi:10.1007/s 10935009-0187-7.

- İlhan, M. (2017). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 111-128.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum*. (Çeviri: T. Bedirhan Üstün). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison. *Metaphors and Images Educational Research*, 38(1), 77-92.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı-iletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Ismail, N. & Jusoh, A. J. (2016). Truancy among students at a secondary school in malaysia based on choice theory. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 36(1), 105-121.
- Isherwood, G. B., & Hammah, C. K. (1981). Home and school factors and the quality of school life in Canadian high schools. In Joyce Levy Epstein (ed.). *The Quality of School Life* (pp. 137-151). Massaghusettes: Lexington Books.
- İşsizlik oranı*. (2018). <http://www.tuik.gov.tr/Start.do> adresinden erişilmiştir.
- Jordan W. J., Lara J., & McPartland J. M. (1994). Exploring the complexity of early dropout causal structures. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The John Hopkins University.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8. Structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2013). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. (19. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapıcıoğlu, İ. (2015). *Okul çağı gelişim özellikleri ve okul algısı*. <https://prezi.com/ore5jcnrl0up/okul-cag-gelisim-ozellikleri-ve-okulalgis/> adresinden erişilmiştir.

- Kaplan, P. (2018). *İşte liselerin üniversitelere yerleşme başarısı*. <http://www.pervinkaplan.com> adresinden erişilmiştir.
- Karagöz, Y., Arslan, R., Bardakçı, S., Demir, B., & Yemez, İ. (2016). İİBF öğrencilerine yönelik matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 39-55.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Katz, D. (1960). Ibe functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(1), 163-204.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kearney C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(1), 451–471.
- Kearny, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282. doi:10.1007/s10648-008-9078-3.
- Kee, T. T. S. (2001) Attributional style and school truancy. *Early Child Development and Care*, 169(1), 21-38. doi: 10.1080/030044301169102.
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1339286> adresinden erişilmiştir.
- Kılınç, Ç., Büyüköztürk, Ş., & Akbaba, A.S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 23-46.
- Kim, H. & Barthelemy, J. J. (2010). A Tool for assessing truancy risk among school children: predictive and construct validity of the risk indicator survey. *Journal of Social Service Research*, 37(1), 50-60. DOI:10.1080/01488376.2011.524515.

- Kirby, E. (2007). Miss school and miss out: Taking on truancy. A legal memorandum: Quarterly law topics for school leaders. *National Association of Secondary School Principals (NASSP)*, 7(4), 28-31.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kurbanoglu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve özyeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28)2, 101-115.
- Langford, P., & Cleary, D. A. (1999). *Eğitimde toplam kalite yönetimi* (Çeviri: Melte Süngür). İstanbul: KalDer Yayınları.
- Lantz, P., House, J., & Lepkowski, J. (1998). Socioeconomic factors, health and mortality. *Journal of the American Medical Association*, 279, 1703–1708.
- Laufer, A. & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15(3), 235-244.
- Lehr, A. C., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(3), 279-301. doi:10.1207/s15327671espr0903_4.
- Levy, K. (2001). The relationship between adolescent attitude towards authority, self concept and delinquency. *Adolescence*, 36(142), 333–343.
- Lewy, A. (1986). *School Attitudes: General*, In H. Husén & T. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (s. 4408-4411). Oxford: Pergamon Press.
- Lindstadt, M. A. (2005). Employing mediation to approach truants. *Family Court Review*, 43(2), 303–322.

- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from School: A Study of its causes and effects in seven LEAs* (Research Report: 424). Slough: National Foundation for Educational Research.
- Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's not about skipping school. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 337–347. doi: 10.1007/s10560-015-0433-1.
- Manta, S. W. , Silva, K. S., Rech, R. C., Costa, B. G. C., Iha, T., Lopes, A. S., & Nahas, M. V. (2017, Nisan). Changes in the perception of school climate among Brazilian high school students between 2001 and 2011. *International Journal School Health*, 4(2). doi: 10.17795/intjsh-42774.
- Marchand, G., & Skinner, E. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65- 82.
- Martinez, M. A, Saulea, N. & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Marks, N. G. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Mazerolle, L., Antrobus, E. Bennett, S. & Eggins, E. (2017). Reducing truancy and fostering a willingness to attend school: results from a randomized trial of a police-school partnership program. *Prevention Science*, 18, 469–480. doi: 10.1007/s11121-017-0771-7.
- McCoach, D. B. (2002). A Validation study of the school attitude assesment survey . *Measurement and Evaluation In Counseling and Development* , 35, 66-76.
- McCoach, D. B., & Siegel, D. (2003). The school attitude assessment surveyrevised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- McCray, E. D. (2006). It's 10 a.m.: Do you know where your children are? *Invention in School and Clinic*. 42(1), 30-33.

- McMillan, J. H., Workman, D. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A Review of the Literature*. <https://eric.ed.gov/?id=ED453263> ERIC Number: ED453263 adresinden erişilmiştir.
- McNeal, J. R., (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–44.
- MEB (2009). İlköğretimde devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi. Ankara. <http://www.dontwasteyourfuture.eu/download/devamsizlik-ve-okulu-terk> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2012). 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar.2012/20 sayılı genelge. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge> adresinden erişilmiştir.
- MEB'in 2016 raporundan: İmam hatiplerde devamsızlık sık görülüyor (2017). <https://t24.com.tr/haber/mebin-2016-raporundan- imam-hatiplerde> adresinden erişilmiştir.
- Medinets, F. (2004). *Determinants of school effectiveness and student satisfaction in colleges and university*. Yayınlanmış doktora tezi. Rutgers Business School Rutgers, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Milburn, A. M. (1998). *Sosyolojik açıdan kamuoyu ve siyaset*. (Çev.: Ali Dönmez, Veli Duyan). Ankara: İmge Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://ogm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı. <http://sgb.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/201509/1005295810.09.2015.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milne, B. J., Chalmers, S., Waldie, K. E., Darling, H. & Poulton, R. (2002). Effectiveness of a community-based truancy intervention: A pilot study. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37(2), 191-203. ISSN:0028-8276.

- Mok, M. C. & McDonald, R. P. (1994). Quality of school life: a scale to measure student experience of school climate. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 483-495.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0020376> adresinden erişilmiştir.
- Moran, J. J., Yengo, L., & Algier, A. M., (1994). Participation in minority oriented cocurricular organizations. *Journal of College Student Development*, 35, 143.
- Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol related problems in secondary school pupils in Norway. *Health Education Research*, 25(6), 945-954.
<http://dx.doi.org/10.1093/her/cyq044> adresinden erişilmiştir.
- MSc, H. E. & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: a literature study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35, 228–248. doi: 10.1080/07317107.2013.818899.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- National Center for School Engagement (NCSE), (2005). *Gender differences among truant youth, an initiative of the Colorado Foundation for Families and Children*.
<http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/pdf> adresinden erişilmiştir.
- Neale, M. C., & Cardon L. R. (1992). *Methodology for genetic studies of twins and families*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Newsome, W. S., Anderson-Butcher, D., Fink, J., Hall, L., & Huffer, J., (2008). The impact of school social work services on student absenteeism and risk factors related to school truancy newsome. *School Social Work Journal*, 32(2), 21-38.

- OECD, (2015). OECD Education at a Glance 2015. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm> adresinden erişilmiştir.
- Oğur, M. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Onifade, E., Nyandoro, A. S., Davidson, W. S. & Campbell, C. (2010). Truancy and patterns of criminogenic risk in a young offender population. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(1), 3-18.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 88-98.
- Oskamp, S. & Shultz, P. W. (1977). *Attitudes and opinions*. (3. Baskı). New York: Psychology Press.
- Oving, S. (2011). This Ain't My School! Criminality, control, and contradictions in institutional responses to school truancy. *Qual Sociol*, 34, 79–99. doi: 10.1007/s11133-010-9181-x.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378.
- Önder, Ö. R. (2016). Tutumlar. Ömer Rıfki Önder'e ait 2016-2017 Bahar Dönemi ders notları (30 Slayt). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Davranış Bilimleri, Ankara.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özar, B. (1999). *A case study on identifying the perceptions of teachers on the present organizational structure and processes of an educational institution through the use of metaphors*. (Yayımlanmış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, A. (2015). *Dünya okul devamsızlık sıralamasında açık ara birinciyiz*. <http://www.sozcu.com.tr/2015/egitim/dunya-okuldevamsizlik> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163),96-110.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı İli örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125- 2137. doi: 10.12738/estpç2013.4.1680.
- Özdemir, S. (2013, a). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2013,b). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. & Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. & Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. <file:///C:/Users/AHS/Downloads/ilkogretim-okuluogrencilerinin-okulu-pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, M. A. (2012). Bir modern yönetim tekniği olarak algılama yönetimi ve iç güvenlik hizmetleri. *Dergipark Akademik, Karadeniz Araştırmaları*, 33(33), 147-180.

- Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özoglu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321- 339.
- Özpolat, A. (2010, Kış). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: demokratik eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 365-381.
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, O. (2017). *Okul terki, devamsızlık ve güvenliğin önemi*.
<http://www.hurriyet.com.tr/okul-terki-devamsizlik> adresinden erişilmiştir.
- Pathammavong, R. L. (2011). Examining the link between education related outcomes and student health risks behaviors among Canadian youth. *Canada Journal of Education*, 34(1), 215-224.
- Payam, M. M. (2018). Güvenlik bağlamında güç kullanımı ve algılama yönetimi. *Mecmua Uluslar Arası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 15-25.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel lise öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- PISA (2012-2015). <http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/Pdf> adresinden erişilmiştir.
- PISA 2015 results student's well-being.
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pirot, M. (1993). *Attitudes of girls and boys towards compulsory physical education in a selected government secondary school*. (Yayınlanmamış yüksek lisans

tezi). Edith Cowan University, Avustralya.
<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?> adresinden erişilmiştir.

- Postiglione, G., Jiao, B. & Gyatso, S. (2006). Household perspectives on school attendance in rural Tibet. *Comparative Education*, 58(3), 317-337.
- Pratt, S., & George, R. (2005). Transferring friendship: Girls' and boys' friendship in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19(1), 16-26.
- Puzzanchera, C. & Sickmund, M. (2008). *Juvenile Court statistics 2005 report*. Washington, DC: US Department of Justice.
<http://www.nova.edu/library/dils/teachinghanduyts/apa/> adresinden erişilmiştir.
- Rankin, B. Morrow, L. & Gandini, L. (1993). *Çocuk alginiz: Öğretmek nerede başlar?* (Çeviri: Uğraş Turan Öner). <http://www.baskabirokulmumkun.net/> adresinden erişilmiştir.
- Rebello, I., Willemsen, G., Boomsma, D. & Bartels, M. (2009). Frequency of truancy at high school: Evidence for genetic and twin specific shared environmental influences. *Journal of Adolescent Health*, 45(1), 579–586.
- Reglin, G. L., (1997). Mentoring and tutoring help (MATH) program fights truancy. *The Clearing House*, 70, 319-324.
- Reid, K. 2003. Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: The traffic lights (TL) scheme. *Educational Review* 55(3), 305–21.
- Reid, K. (2007). Managing school attendance: the professional perspective. *Teacher Development*, 11(1), 21–43. doi: 10.1080/13664530701194652.
- Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*, 64(2), 211–222.
- Reid, K. (2017). A long-term strategic approach to tackling truancy and absenteeism from schools: the SSTG scheme. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 57-74. doi: 10.1080/030698803100016 48076.

- Reyes, O. & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(1), 57-71.
- Rhodes, A. L. & Reiss, A. J. (1969). Apathy, truancy and delinquency as adaptations to school failure. *Social Forces*, 48(1), 12-22.
- Rhodes J. L. F., Thomas J., Lemieux, C., Cain, D., Guin C. (2010). Truancy assessment and service centers (TASC): Engaging elementary school children and their families. *School Social Work Journal*, 35(1), 83-100.
- Rigby, K. & Slee, T. P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. (Çev. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rosenbaum, J. E. (2001). *Beyond college for all*. New York: Russell Sage.
- Rucci, G. (2004). *Macro shocks and schooling decisions: The case of Argentina* Los Angeles. Kalifornia Üniversitesi, Los Angeles. <http://paa2004.princeton.edu/papers/40117> adresinden erişilmiştir.
- Kanthawongs, Penjure & Kanthawongs, Penjira (2013). Perception of primary school students, parents and teachers toward the use of computers, the internet and social networking sites. *Social and Behavioral Sciences* 88, 282- 290.
- Saari, L. & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395- 407.
- Saban, A. (2008b). İlköğretim birinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Stamb, M. (2012). Predicting adolescent truancy: The importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22, 311-319.

- Sarı, M. & Cenkseven, F., (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16. <http://www.Insanbilimleri> adresinden erişilmiştir.
- Sarı, M., Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479- 492. <http://jss.gantep.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Sarıışık Y. & Düşkün Y. (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam. Araştırma Raporu*. İstanbul, Baskı İmak Ofset. ISBN 978-605-9178-54-9
- Sarp, N. (1993). 16 yaş gençlerinde görülen uyumsuz davranışlarla, sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(1), 17-23.
- Schermelleh, E. K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23 - 74.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle> adresinden erişilmiştir.
- Semerci, Ç. & Semerci, N. (2004). Türkiye' de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Sırmacı, N. (2007). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örnekleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 53-70.
- Sinha, J. W. (2007). Youth at risk for truancy detour into a faith-based education program: their perceptions of the program and its impact. *Research on Social Work Practice*, 17(2), 246-257.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). Türkiye'de Eğitim (Ed. Bekir S. Gür). *İçerisinde 2000'li yıllarda Türkiye Eğitim sisteminin Yönetimi*. İstanbul: Meydan Yayıncılık.

- Shah, Visal & Shah, Anand, (June, 2018). Relationship between student perception of school worthiness and demographic factors. *Frontiers in Education*, 3(45),1-5. doi: 10.3389/educ.2018.0004.
- Sheppard, A. (2007). An approach to understanding school attendance difficulties: pupils perceptions of parental behaviour in response to their requests to be absent from school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(4), 349-363.
- Sirmacı, N. (2007). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örneklemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 53-70.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-esteem: A test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95, 1187–1202.
- Slee, R. (1992). Reforms and ravines: Diminishing risks in schools through systematic change. In Slee, R. (Eds.), *Discipline in Australian public education: Changing policy and practice*, (pp. 177-197). Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Smink, J. & Heilbrunn, Z. (2006). Legal and economic implications of truancy: Truancy prevention in action. <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED1290.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Smith, M. B. (1968). Attitude Change. Crowell Collier & Mac Millan (Ed.), In *International Encyclopedia of Social Sciences* (s. 458-467).
- Smyth, E. (1999). *Do schools differ?* Dublin: Oak Tree Press/ESRI.
- Southwell, N. (2006). Truants on truancy a badness or a valuable indicator of unmet special educational needs? *British Journal of Special Education*, 33(2), 91-97.
- Spencer, A. M. J. (2011). *The impact of the state-wide and district dropout prevention plans on the dropout rates, graduation rates, GED completions, and truancy rates of high school teens in Mississippi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Union University, Birleşmiş Devletler. UMI Number: 3497112.

- Stanley, L. (2010). To the letter: Thomas and Znaniecki's The Polish Peasant and writing a life, sociologically. *Life Writing*, 7(2), 139-151. doi:10.1080/14484520903445271.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. NewYork: Springer.
- Stinchcombe, A. (1964). *Rebellion in a high school*. Chicago, IL: Quadrangle Books.
- Stouwe, T. & Stams, G. J. (2017). Differences between risk factors for truancy and delinquency in Dutch adolescents. *Children and Youth Services Review*, 73, 9–14.
- Stover, B. D. (2005). New ways, more reasons to fight truancy. *The Education Digest*, 70(5), 48-51.
- Strickland, V. (1998). Attendance and grade point avarage: A study. Research Report No. 423224). ERIC veri tabanından erişilmiştir. (ED423224).
- Sunar, S. 2016. Türkiye'de ve başka ülkelerde okul terkleri ve devamsızlık. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 37(435),15, ISSN:1300- 2759.
- Şahin, S. & Şimşek, H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Sanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Şençan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 128-143.
- Şimşek, H. & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 81-99.

- Şimşek, H. & Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnich, B. G. & Fidell, S. (2013). *Using multivariate istatistiks*. (6. Baskı). New Jersey: Pearson.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis İli örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Tatar, Ü. (2016). *Lise düzeyindeki öğrencilerin okul terk nedenlerinin sosyolojik incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E.(2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2019). Algı nedir? <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Thomas, G. (2011). *Truancy in Washington State: Trends, student characteristics, and the impact of receiving truancy petition*. Olympia, WA: Washington State Center for Court Research.
- Thomas, J. M. (2017). Early truancy evaluation: Replication of an evaluation using a regression discontinuity design. *Children and Youth Services Review*, 78, 150- 160.

- Thurstone, L. L. (1967). Attitudes can be measured (Martin Fishbein(Ed.). *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-14). Newyork: John Wiley & Sons.
- Toker, A. Gökçe, A. & Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Journal of Educational Sciences Research International E- Journal*, 4(1), 1-26.
- Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1), 2439. <https://www.ejmanager.com/mnstemps/43/2242010174219-1-4.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1045-1062. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027408> adresinden erişilmiştir.
- Uğurlu, C.T., Usta, H. G. & Şimşek, A.S. (2018). Üniversite öğrencilerinin devamsızlık eğilimleri: lojistik yordayıcılık. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 345- 354.
- UNESCO, (2013). Promoting gender equality in education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186495E.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uyan, (2012). *Özengen müzik eğitimini alan ve almayan ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ünalmiş, M. & Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1) 63-72.
- Ünsal, H. (2016). Eğitim sistemimiz mutsuz öğrenci yetiştiriyor. <https://indigodergisi.com/2016/03/egitim-sistemimiz> adresinden erişilmiştir.

- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H. & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior*, 23, 2838- 2850.
- Van Der Aa, N., Rebollo-Mesa, I., Willemsen, G., Boomsma, D. I., & Bartels, M. (2009). Frequency of truancy at high school: Evidence for genetic and twin specific shared environmental influences. *Journal of Adolescent Health*, 45(1), 579-586.
- Vaughn, M. G., Maynard, B., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(1), 767-776.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and selfcontrol the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 302–310. doi:10.1177/016502540934 7987.
- Ventura, H. E. & Miller, J. (2005). Finding hidden value through mixed-methodology: Lessons from the discovery program's holistic approach to truancy abatement. *American Journal of criminal Justice*, 30(1), 99-120.
- Virtanen, M., Kivimä, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikä, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(5), 554–560.
- Visscher, A. J. & Bos, K. T. (1993). Combating truancy: Can the computer help schools? *Studies in Educational Evaluation*, 19(3), 297- 309. doi: 10.1016/S0191491X(05)80012-4.
- Wagner, E. F., Swensen, C. C. & Henggeler, S. W. 2000. Practical and methodological challenges in validating community-based interventions. Children's services. *Social Policy Research and Practice* 3, 211–31.
- Walls, C. (2003). *New approaches to truancy prevention in urban schools*. <https://www.ericdigests.org/2004-2/truancy.html> adresinden erişilmiştir.
- Wardhaugh, J. (1990). Regulating truancy. The role of the education welfare services. *Sociological Review*, 38(4), 735-764.

- Warwick, I., Aggleton, P., Chase, E., Schagen, S., Blenkinsop, S., Schagen, I., Scott, E., & Eggers, M. (2005). Evaluating healthy schools: perceptions of impact among school-based respondents. *Health Education Research*, 20(6), 697–708. <https://doi.org/10.1093/her/cyh024> adresinden erişilmiştir.
- Wilson, J. Q. (1990). Against the legalization of drugs, *Commentary*, 89(2), 21-28.
- Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S. & Davidson, J. (2008). Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, 34(1), 1–17. doi: 10.1080/01411920701492191.
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The quality of school life. Acer research monograph*. Melbourne: Acer.
- Wijers, G. D. M. (2010). Determinants of the digital divide: A study on IT development in Cambodia. *Technology in Society*, 32(4), 336-341.
- Witte, K. D. & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549-568. <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2012.672555> adresinden erişilmiştir.
- Woodward, R., & S. McVie. (2001). *Young people and school*. [http://www.law.ed.ac.uk/cls/esytc/findings/summary2001\(2\).htm](http://www.law.ed.ac.uk/cls/esytc/findings/summary2001(2).htm) adresinden erişilmiştir.
- Yağcı, M. İ., & Çabuk, S. (2014). *Pazarlama teorileri*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2016). *Eğitime Bakış İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Öğrencilerin kararlılığı: Öğrenci devamsızlığı. Ankara: Eğitim Birsen Yayınları. <http://www.memursen.org.tr/dosyalar/egtmrapor.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yardımcıoğlu, F. & Gürdal, T. (2012). Türkiye’de eğitimin niteliğinin OECD ve AB Ülkeleri ile karşılaştırmalı bir analizi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 49(570), 35-46.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yıldırım C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.

- Yıldırım, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılık*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldız, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yıldız, T. (2016). *Açık öğretim liseliler daha mı başarılı?* <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/acik-ogretim-liseliler-daha-mi-basarili> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485-490.
- Yılmaz, Ş. (2017). *Tutum ve matematik başarıları*. <https://prezi.com/nmuoseac14/tubasarisi/> adresinden erişilmiştir.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041– 1060.
- Zeren, Ş.G. (2015). Eğitim psikolojisi. Yıldırım, İ. (Ed.). *İşaret- Gestalt Kuramı, içinde* (s. 527-548). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zhang, D., Willson, V., Katsiyannis, A., Barrett, D., Song, J., & Wu, J. (2010). Truancy offenders in the juvenile justice system: A multicohort study. *Behavioral Disorders*, 35(3), 229–242.
- Zhou, Y., Puradiredja, D. I., & Abel, G. (2015). Truancy and teenage pregnancy in English adolescent girls: can we identify those at risk? *Journal of Public Health*, 38(2), 323–329. doi:10.1093/pubmed/ fdv029.
- Zieman, G. L., Benson, G. P. (1980). School perceptions of truant adolescent boys. *Sage Journals*, 5(4), 212-222.

EK-A: Ölçeklerin İzin Onay Bildirimi

Ölçek İzni Hk.

Gelen Kutusu x



Ebru Gulcema! <ebruqulcema!26@gmail.com>

12 Şub (1 gün önce) ☆



Alıcı: abdu!ahadıguz. ▾

Abdu!ah Hoca! merhaba.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ana bilim dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde 'OKULA YÖNELİK TUTUM VE OKUL ALGISININ ÖĞRENCİLERİN OKULU KIRMA DAVRANIŞI İLE İLİŞKİSİ' ni araştıracağım. İziniz olursa sizin 2012 yılında geliştirmiş olduğunuz Okula İlişkin tutum ölçeğini kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.



Abdu!ah ADIGÜZEL

12 Şub (1 gün önce) ☆



Alıcı: bana ▾

Tabii ki kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başan ve kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Abdu!ah ADIGÜZEL

Kimden: "Ebru Gulcema!" <ebruqulcema!26@gmail.com>

Kime: abdu!ahadıguzel@duzce.edu.tr

Gönderilenler: 12 Şubat Pazartesi 2018 8:57:49

Konu: Ölçek İzni Hk.



murat özdemir <mrtozdem@gmail.com>

Alıcı: bana ▾

Ebru merhaba,

ölçek ektedir.

Sevgiler

Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Beştepe Kampüsü, Çankaya, Ankara, Türkiye.

Tel: +90 312 297 85 50 (119)

E-mail: mrtozdem@gmail.com mrtozdem@hacettepe.edu.tr

Özgeçmiş: <https://aes.hacettepe.edu.tr/mrtozdem>

27 Ekim 2017 16:56 tarihinde Ebru Gulcema! <ebruqulcema!26@gmail.com> yazdı:



EK- B: Veri Toplama Araçları

ÖLÇME ENVANTERİ

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek sizin okula yönelik tutum ve algınızı belirleyerek okulu kırma davranışıyla ilişkisi hakkındaki düşüncelerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Samimi ve gerçek duygularınızı yansıtarak sizin için en uygun ifadeyi işaretlemeniz çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından çok önemlidir. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve karşınızdaki seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz. Çalışmaya verdiğiniz katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi AB Doktora Öğrencisi

Ebru GÜLCEMAL

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD

Tel: 222 225 98 27/ Gsm: 505 704 40 36

E- mail: ebruqulcemal26@gmail.com

I. BÖLÜM:

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz ya da belirtiniz.

- Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek
- Sınıfınız:** 9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf 12. Sınıf
- Okul Türünüz:** Fen Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi Anadolu Lisesi
Meslek Lisesi İmam Hatip Lisesi
- Babanızın eğitim düzeyi**
Okur yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü
- Annenizin eğitim düzeyi**
Okur yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü
- Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?** Birlikte Yaşıyor Ayrı Yaşıyor Boşanmış
- Ailenin aylık ortalama geliri:**
1500 TL altı 1500-2500 arası 2500-3500 arası
3500-5000 arası 5000 ve yukarısı
- Okul dışında maddi gelir sağlayacak bir iş yapıyor musunuz?** Evet Hayır
- Nerede kalıyorsunuz?**
Ailemin yanında Bir akrabamın yanında Yurtta Diğer (Belirtiniz)
- Okula nasıl gelip gidiyorsunuz?**
Toplu taşıma Servis Özel araç Yürüyerek Diğer..... (Belirtiniz)
- Devamsızlık gün sayınız nedir? (2017-2018 yılına ait)** Özürsüz..... . Özürlü
- Not ortalamanız:**
0-44 arası 45-54 arası 55-69 arası 70-84 arası 85-100 arası

2. BÖLÜM: OKULA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Madde No	En uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Okulda kendimi güvende hissediyorum.					
2	Okulda sorumluluk bilinci kazanıyorum.					
3	Okul bana güven vermiyor.					
4	Okul demek sorumsuzluk demektir.					
5	Okulda haksızlık yapılıyor.					
6	Okullu olmak beni güvenilir kılıyor.					
7	Okula gitmek benim için bir tutkudur.					
8	Okul benim için cazibeli bir yer değildir.					
9	Okula gitmek için her türlü fedakârlığa katlanabilirim.					
10	Okulda olmayı çok seviyorum.					
11	Okuldan nefret ediyorum.					
12	Okulda kültürel farklılıklara saygı gösteriliyor.					
13	Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.					
14	Okul önemli bir toplumsal değerdir.					
15	Okullu olmak bana saygınlık kazandırıyor.					
16	Okulsuz bir toplum düşünemiyorum.					
17	Okulda hiç sıkılmıyorum.					
18	Okulda kendimi huzurlu hissediyorum.					
19	Okul eğlenceli bir yerdir.					
20	Okul sıkıcı bir yerdir.					

3. BÖLÜM: OKUL ALGISİ ÖLÇEĞİ

Madde No	En uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kararsızım	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulda kendimi güvende hissederim					
2	Okul duvarları kafes telleri gibidir					
3	Son zil çaldığında kendimi kuş gibi özgür hissederim					
4	Okul, bir pusula gibi bana yol gösterir					
5	Okula devam zorunluluğu beni sıkır					
6	Öğretmenlerimiz çevresini aydınlatan fener gibidir					
7	Öğretmenlerimiz bizi biçimlendirir ve bize şekil verir					
8	Öğrenciler öğretmenlerin biçimlendirdiği hamur gibidir					
9	Okulda ihtiyaç duyduğum her türlü bilgi ve beceriyi kazanırım					
10	Öğretmenlerimiz bilgi kaynağı ve dağıtıcısıdır					
11	Sınıfa girdiğimde kendimi eve gelmiş gibi rahat hissederim					
12	Okula gelmek bana ceza gibi gelir					
13	Okul, beni hayata hazırlar					
14	Okul, bilgi yuvasıdır					
15	Okul, gelişmem için hava ve su gibi gereklidir					
16	Öğretmenlerim beni korur					
17	Okul kıyafetleri tek tiptir					
18	Okul bizi dışarıdaki tehlikelerden korur					
19	Öğretmen ve idareciler asker gibi itaat etmemizi bekler					
20	Okul beni kötü niyetli kişilerden korur					
21	Mezuniyet günüm okuldaki en mutlu günümdür					
22	Öğretmenler anne ve babam gibidir					
23	Okul evim gibidir					
24	Sınıflar kuş kafesi gibidir					
25	Okulda kendimi baskı altında hissederim					

4. BÖLÜM: Okulu Kıırma Davranışı Ölçeği

Madde No	En uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1	Okula geç giderim					
2	Dersler bitmeden okuldan kaçırım					
3	Okula gidiyor gibi evden çıkar ama okula gitmem					
4	Bazı derslere girmem					
5	Bir sebep yokken okula gitmem					
6	Resmi tatillerden önceki ya da sonraki günlerde okula gitmem					
7	Sağlık problemlerim olduğu günlerde rapor almak yerine okula gitmem					
8	Ders dışı etkinliklere katıldığım günler okula gitmem					
9	Yorucu bir günden sonra okula gitmem					
10	Uyanamayarak geç kaldığımda okula gitmem					
11	Sevmediğim derslere girmem					
12	Anlamadığım derslere girmem					
13	Hasta numarası yapıp okula gitmem					
14	Aşırı disiplin uygulayan öğretmenlerin derslerine girmem					

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-1707

15 Nisan 2018

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ansbilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Ebru GÜLCEMAL'ın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Okula Yönelik Tutum ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kurma Davranışı İle İlişkisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 03 Nisan 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör ü.
Rektör Yardımcısı

EK-: Ç Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10073264
Konu : Araştırma İzni

23.05.2018

ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi'nin 14/05/2018 tarih ve E.45684 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ebru GÜLCEMAL'in "**Okula Yönelik Tutum ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kırma Davranışı ile İlişkisi**" konulu tez çalışması uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (5 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
Uygulama formu (5 sayfa)
Okul Listesi (2 sayfa)

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA
Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cb5b-ce3a-3ad1-b250-28af kodu ile teyit edilebilir.

Ek- D 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.



03/12/2018

Ebru GÜLCEMAL

Ek- E Doktora Tez Çalışması Orjinallik Raporu

24/01/2019

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

Tez Başlığı : Okula Yönelik Tutum ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kıırma Davranışı İle İlişkisi

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
18/12/2018	160	272.242	15/01/2019	%12	1058720663

Uygulanan filtreler:

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

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı 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: Ebru GÜLCEMAL

Öğrenci No. : N14242569


Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
(Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR)

Ek- F Dissertation Originality Report

24/01 /2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Administration

Thesis Title : The Relatin of Students' Attitudes and School Perception With The Behaviour of Students' School Truancy

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
18/12/2018	160	272.242	15/01/2019	%12	1058720663

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: Ebru GÜLCEMAL
Student No. : N14242569
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration Supervision Planning and Economics
Status: Masters Ph. D. Integrated Ph. D.

Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
(Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR)


Ek-G Yayınlama ve Fikri 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 İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o 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 tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾


24 / 01 / 2019

Ebru GÜLCEMAL

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

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze 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 tezine erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yenetiklik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve intemetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının 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 protokolu çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle 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.

