



OKUL TERK RİSKİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ZUHAL SÜTÇÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zuhâl

Soyadı : SÜTÇÜ

Bölümü : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Terk Riski Ölçeğinin Geliştirilmesi

İngilizce Adı: Development School Dropout Risk Scale

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zuhall SÜTÇÜ

İmza:

JÜRİ ÜYELERİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zuhal SÜTÇÜ tarafından hazırlanan “Okul Terk Riski Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye: (Prof. Dr. Galip YÜKSEL)

(Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Türkan DOĞAN)

(Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Danışman: (Doç. Dr. Arif ÖZER)

(Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 19/02/2015

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu uzun soluklu süreçte, titiz çalışma yöntemi, fikirleri ve tecrübeleri ile bana yol göstererek çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Arif ÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürisinde bulunan hocalarım Prof. Dr. Galip YÜKSEL ve Doç. Dr. Türkan DOĞAN'a özenli ve değerli geribildirimlerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Yorucu ve zorlu bu yolda birlikte ter döktüğüm, işler yolunda gittiğinde birlikte sevindiğim, her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, görüşlerine önem verdiğim işbiricisi dostum Melike ÖZGÜ, iyi ki varsın.

Çalışmam sırasında çevirilerimi yaparken gece gündüz ihtiyaç duyduğum her an bana yardım eden arkadaşım Elif EKŞİ'ye çok teşekkür ediyorum. Bu dönemde anlayış ve yardımları ile yanımda olan mesai arkadaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans döneminde, tez hazırlama sürecinde her türlü desteği sağlayan, beni kızından ayırmayan, her zaman daha iyi ve en ileride olmamı öğreten Öğr. Gör. Salih Zeki ÖZGÜ'ye yeterli olmayacağını bildiğim sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tabi ki kendisi kadar değerli ailesi, maddi ve manevi her zaman yanımda olan, büyük emek harcayan Faize ÖZGÜ, Tülay ÖZGÜ, Gülay ÖZGÜ ve Merve TEKİN'in diğer ailem olarak hayatımda olmalarından büyük mutluluk duyuyorum.

Hayatıma renk kattığın, akademik ve kişisel gelişim alanlarında benim hep çok iyi olmamı istediğin, tezimi tamamlamamda motive olmam adına elinden geleni yaptığın, güvenini ve desteğini her zaman yanımda hissedeceğim için Hamit SEMİZ, iyi ki hayatımdasın.

Özellikle tüm yaşamım boyunca bana güvenen, attığım her adımda, aldığım her kararda beni destekleyen, eğitim hayatımın her aşamasında benimle birlikte yorulan, başarılarımda benden çok sevinen, benimle birlikte uyumayan, stresli olduğum zamanlardaki huzursuzluklarımla bile sevgilerinden güç aldığım canım aileme minnettarım.

OKUL TERK RİSKİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zuhal SÜTÇÜ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2015

ÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okulu terk etme riskini belirlemeye yönelik, “Okul Terk Riski Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışmaya Ankara ili Kızılcahamam ve Beypazarı ilçelerinde 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden beş ortaokuldaki toplam 721 öğrenci katılmıştır. Okul Terk Etme Riski Ölçeği; daha önce yapılan çalışmaların sentezlenmesiyle başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma olmak üzere üç alt boyuttan oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve her bir boyut öncelikle ayrı ayrı incelenmiştir. Başarısızlık algısı için ortalama varyans .40, Cronbach alfa katsayısı .84, yapı güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Sessiz davranma faktörü için ortalama varyans .39, Cronbach alfa katsayısı .85, yapı güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Antisosyal davranma faktörü için ortalama varyans .37, Cronbach alfa katsayısı .92, yapı güvenirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Daha sonra, okul terkine ilişkin boyutlar bir arada incelenmiştir. Bu boyutların bir arada ele alındığı ölçüm modeline ilişkin genel uyum-uyumsuzluk katsayıları, üç boyutun veri setindeki ilişkileri yeterli düzeyde açıkladığını göstermiştir. Ayrıca model karşılaştırmaları da yapılmış, ilişkisiz üç faktör ve tek faktör modeline göre ilişkili üç faktör modelinin maddeler arası ilişkileri daha iyi açıkladığı saptanmıştır. Faktörlerin, maddelerin her birinde açıkladıkları varyans .20’nin üzerindedir. Başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma alt boyutları için yapı güvenirlik katsayıları sırasıyla .83, .84 ve .91 bulunmuştur. Gizil değişkenlerden elde edilen puanlardaki farklılıkların nedenlerini anlamak; aynı zamanda ölçütlere dayalı geçerlik kapsamında terk puanlarının karşı gruplar arasında ayırım yapıp yapmadığını test etmek için manova analizi yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin başarısızlık algısının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveynleri ayrı yaşayan öğrencilerin sessiz davranma ya da antisosyal davranma puanları, birlikte yaşayanlara göre daha yüksektir. Okula özürsüz devamsızlık yapma ile terk riski arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Devamsızlığın üç terk riski boyutunda da yaklaşık aynı etkiye sahip olduğu ve devamsızlığın terk riskini artırdığı görülmektedir. Başarı düzeyi ile terk riski arasında negatif ilişki bulunmaktadır.

Gelir düzeyinin başarısızlık algısı ve sessiz davranma üzerindeki etkisinin, antisosyal davranmadan daha fazla olduğunu görülmektedir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Okul terki, okul terk riski, sessiz, başarısızlık algısı, antisosyal.

Sayfa Adedi: 88

Danışman: Doç. Dr. Arif ÖZER

DEVELOPMENT OF SCHOOL DROPOUT RISK SCALE

GRADUATE THESIS

Zuhal SÜTÇÜ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2015

ABSTRACT

In this study, “Scale of School Drop-out Risk” was developed aimed at determining the drop-out risk of secondary school students. 721 students in total from 5 secondary schools of Kızılcahamam and Beypazarı districts of Ankara during 2013-2014 Educational Year participated in the study. Scale of Drop-out Risk was composed of three sub-dimensions in that failure perception, quiet behaviour and antisocial behaviour through synthesizing previous studies. Confirmatory factor analysis was applied in data analysis and each dimension was analyzed separately at first. AVE was found as .40, Cronbach alpha coefficient was found as .84 and construct reliability coefficient was found as .86 in terms of failure perception. As for quiet behaviour factor, AVE was found as .39, Cronbach alpha coefficient was found as .85 and construct reliability coefficient was found as .86. AVE was found as .37, Cronbach alpha coefficient was found as .92 and construct reliability coefficient was found as .91 in terms of antisocial behaviour factor. Afterwards, all the dimensions regarding school drop-out were examined all together. General consistency-inconsistency coefficients regarding measurement pattern in which all these dimensions were examined all together showed that the three dimensions demonstrated the relations in data set sufficiently. Additionally, patterns were compared and it was ascertained that correlated three-factor pattern defined the relations between items better than uncorrelated three-factor and single-factor patterns. The variance that factors explained in each item was over .20. The construct reliability coefficients for failure perception, quiet behaviour and antisocial behaviour were found as .83, .84 and .91 respectively. Manova analysis was carried out so as to find out the reasons for the differences in the scores obtained from latent variable and also to test whether drop-out scores within the scope of validity based upon criteria differentiated opposing groups or not. Accordingly, it was discovered that failure perception of boys was higher than that of girls. The scores of quiet behaviour or antisocial behaviour of the students with separate parents were higher than those of the students with parents living together. A positive relation was found between absenteeism at school without excuse and drop-out risk. It was seen that absenteeism almost has the same effect on the dimensions of three drop-out risks and that it increases the drop-out risk. A negative relation was observed between GPA and drop-out risk. It was spotted that the

effect of level of income is higher in terms of failure perception and quiet behaviour than that of antisocial behaviour.

Science Code:

Keywords: School dropout, risk of school dropout, failure perception, quiet behaviour, antisocial behaviour.

Number of Pages: 88

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Arif ÖZER

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ÜYELERİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.1.1. Alt Amaçlar.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. KURAMSAL TEMELLER.....	8
2.1.1.Okul Terki.....	8
2.1.1.1.Tanım	8
2.1.1.2.Nedenleri.....	9
2.1.1.2.1.Aile	11
2.1.1.2.2.Okul	12
2.1.1.2.3.Bireysel Nedenler.....	13
2.1.2.Terk Tipleri.....	14
2.1.2.1.Başarısızlık Algısı Tipi	18
2.1.2.2. Sessiz Tip	19
2.1.2.3. Antisosyal Tip.....	20
2.2. İlgili Araştırmalar	21
3. YÖNTEM	24
3.1. Araştırma Modeli	24
3.2. Katılımcılar	24
3.3. Verileri Toplama Aracı	25
3.4. Okul Terk Riski Ölçeği	26
3.5. Ölçek Geliştirme Süreci	26
3.5.1. Ölçek puanlarının kullanım amaçlarının tanımlanması	26
3.5.2. Okul terkini gösteren davranışların tanımlanması	26
3.5.3. Madde havuzunun oluşturulması	28
3.5.4. Maddelerin gözden geçirilmesi.....	28
3.5.5. Taslak formunun denenmesi.....	29
3.6. Kişisel Bilgi Formunun Oluşturulması.....	29

3.7. Verilerin Uygulanması	29
3.8. Verilerin Analizi.....	29
4. BULGULAR VE YORUM	31
4.1. Okul Terk Riski Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyleri Yüksek midir?	31
4.1.1. Başarısızlık Algısı Alt Ölçeği	31
4.1.2. Seesiz Davranma Alt Ölçeği.....	34
4.1.3. Antisosyal Davranma Alt Ölçeği.....	37
4.2. Ölçüm Modeli	41
4.3. Cinsiyete Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi	43
4.4. Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumlarına Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi	44
4.5. Özürsüz Devamsızlık Durumuna Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi	45
4.6. Başarı Düzeylerine Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi	46
4.7. Ailesinin Gelir Seviyesine Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi ...	47
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	48
5.1. Tartışma.....	48
5.1.1. Okul Terk Riski Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	48
5.1.2. Okul Terk Riski Ölçeğinde Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	49
5.1.2.1. Cinsiyet ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler	49
5.1.2.2. Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumları ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler	50
5.1.2.3. Özürsüz Devamsızlık ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler	51

5.1.2.4. Başarı Düzeyi ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler	52
5.1.2.5. Aile Gelir Seviyesi ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler	53
5.2. Sonuç	53
5.3. Öneriler	54
KAYNAKLAR.....	56
EKLER	65
EK. 1: Açık Uçlu Soru Formu	66
EK. 2: Kişisel Bilgi Formu	68
EK. 3.Okul Terk Riski Ölçeği Örnek Maddeler	69

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.2.1. Geçmiş Terk Tipoloji Kategorilerine Genel Bakış.....	16
Tablo 2.1.2.2. Üç Terk Tipi	17
Tablo 3.2.1. Araştırma Grubunun sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Frekans	25
Tablo 4.1.1.1. Başarısızlık Algısı .Maddeleri Polikorik Korelasyon Katsayıları, Madde Toplam Korelasyonları ve Maddeler Silindiğinde İç Tutarlık Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerler.....	32
Tablo 4.1.1.2 Başarısızlık Algısı Boyutu Doğrulayıcı Faktör Analizi Genel Uyum – Kötülük İndeksleri.....	33
Tablo 4.1.2.1.Sessiz Davranma Maddeleri Polikorik Korelasyon Katsayıları, Madde – Toplam Korelasyonları ve Maddeler Silindiğinde İç Tutarlık Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	35
Tablo 4.1.2.2. Sessiz Davranma Boyutu Doğrulayıcı Faktör Analizi Genel Uyum- Kötülük İndeksleri.....	36
Tablo 4.1.3.1. Antisosyal Davranma Boyutu Doğrulayıcı Faktör Analizi Genel Uyum- Kötülük İndeksleri.....	38
Tablo 4.1.3.2. Antisosyal Davranma Maddeleri Polikorik Korelasyon Katsayıları, Madde Toplam Korelasyonları ve Maddeler Silindiğinde İç Tutarlık Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	39
Tablo 4.2.1 Okul Terk Riski Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Ölçüm Modelleri	41
Tablo 4.2.2. Okul Terk Riski Ölçeği Ölçüm Modeli Faktör Yükleri.....	42
Tablo 4.3.1. Cinsiyete Göre Okul Terk Riski Puanlarının Tek Yönlü Manova Sonuçları...	43
Tablo 4.4.1. Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumlarına Göre Okul Terk Riski Puanlarının Tek Yönlü Manova Sonuçları	44

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Terkin Beş Teorili Modeli.....	11
Şekil 2: Model 1: Standartlaştırılmış Ağırlıklar.....	33
Şekil 3: Model 4: Standartlaştırılmış Ağırlıklar.....	33
Şekil 4: Model 1: Standart Ağırlıklar.....	36
Şekil 5: Model 2: Standart Ağırlıklar.....	36
Şekil 6: Model 1: Standart Ağırlıklar.....	40
Şekil 7: Model 6 Standart Ağırlıklar.....	40
Şekil 8: Devamsızlık – Okul Terki: Boyutları İlişkisi.....	45
Şekil 9: Başarı – Okul Terki İlişkisi.....	46
Şekil 10: Aylık Gelir – Okul Terki İlişkisi.....	47

KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
OTRÖ	Okul Terk Riski Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yüksek terk oranları; okullara, ailelere ve özellikle terk eden bireylere acı veren bir sorun olarak sessizce büyümektedir. Bu hastalık dünyayı ve Türkiye'yi hızla etkisi altına almaktadır. 1948 yılında eğitim; temel insan haklarından biri olarak kabul edilmiştir ve UNESCO tarafından 1990 yılında 150'den fazla ülkenin katıldığı bir dünya konferansında herkes için eğitim hedeflerinin belirlendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. 2000 yılında Dekar, Senegal'de yapılan Dünya Eğitim Formu'nda gerçekleştirilen eğitim çalışmaları değerlendirilmiş; herkes için istenilen ölçüde eğitim hedeflerine erişilmediği görülmüştür. Bunun sonucunda 2015 yılına kadar eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesiyle ilgili Dekar Eylem Planı (http://abdigm.meb.gov.tr/belge/BM_dakar.htm) hazırlanmıştır. 2014 yılında yer verilen bir haberde (UN's alarm, <http://www.west-info.eu/58-million-children-cant-go-to-school-uns-alarm/>), 2015 yılı için belirlenen hedeflere 500 günden az kalmasına karşın 58 milyon çocuğun okula devam etmediği, 250 milyon çocuğun okuyup sayamadığı belirtilmektedir. Dünya genelinde öğretmen ihtiyacı olmasına rağmen hükümetler eğitim bütçelerinde kesinti yapmaya devam etmektedir, hatta 26 milyon dolar mali boşluk oluşturmaktadır. Bu durum karşısında Birleşmiş Milletler alarma geçmiştir.

Çocuk Savunma Fonu verilerine göre 2014 yılında her dokuz dakikada bir lise öğrencisi okulu terk etmekte, her iki saniyede, bir devlet okulu öğrencisi uzaklaştırma almaktadır. 2014 yılında her gün 2857 lise öğrencisi okulu terk etmektedir.

Okul terki dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel (2006) tarafından yapılan çalışmada, 1997-1998 yılında birinci sınıfa kaydolun toplam öğrenci sayısının 1.360.720; bu öğrencilerin mezun oldukları 2004-

2005 yılında sekizinci sınıfa devam eden toplam öğrenci sayısının ise 1.159.509 olduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretime 1.347.093 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bu öğrencilerin mezun oldukları 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ise, 1.226.473 öğrenci mezun olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2011-2012). Buna göre 120.620 öğrenci mezun olamamış çeşitli nedenlerle okulu terk etmiştir. Öğrenci sayısındaki azalma oranı, %14,78'dir. OECD (2013) raporunda, Türkiye'de liseyi tamamlayan gençlerin yüzdesi, 2000 yılında %37, 2011 yılında ise %56'dır.

Okul terki oranlarının dünyada ve Türkiye'de bu kadar fazla olması; bireysel, ekonomik, çevresel pek çok olumsuz sonuca yol açmaktadır. Victor HUGO'nun "Bir okul açan bir hapishane kapatır" sözü özellikle suça yönelen çocukların eğitilmesinde, okulun önemi bir kere daha ön plana çıkarmaktadır. Okul saatinde okula gitmeyen öğrenci, bir takım yanlış arkadaşlıklar edinme riskiyle karşı karşıyadır. Bu öğrencilerin; suç işleme, şiddet kullanma, alkol ve ilaç (madde) kullanımı, erken yaşta cinsel ilişkiler, erken gebelik gibi yüksek risk davranışlarını yaşama olasılıkları, diğer öğrencilere oranla daha yüksektir (White ve Kelly, 2010). Ayrıca okulu terk eden bireyler istihdam edilmelerini sağlayacak becerilerden mahrum kalmaktadırlar. Bu durum aynı zamanda toplum ekonomisini de sarsmaktadır.

Okula bir süre devam edip daha sonra okuldan ayrılan öğrencilere yapılan yatırımlar boşa gitmekte, milli kaynaklar israf edilmektedir. Erken okulu terk edip, iş yaşamına prematüre giriş yapan bireyler yüksek gelirli işlerde çalışmadıkları için vergi kayıpları yaşanmaktadır. Diğer yandan, teknolojide meydana gelen gelişmeler bilgi artışını da hızlandırmış, böylece gelişmiş ya da gelişmekte olan toplumların gereksinim duyduğu insan nitelikleri de değişmiştir. Şirketler oluşan rekabete ayak uydurmak için gelişen teknolojiyi takip etmekte, dünyanın farklı yerlerinde kurdukları iş yerlerinde çalışacak ve şirketlerin rekabet gücünü artıracak nitelikte elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Değişen çalışma koşulları eğitim alanında da değişiklikleri gerekli kılmıştır. Günümüz şartlarında bir meslek edinmek ve bu meslekte başarılı olmak için üniversite mezunu olmak yeterli olmamaktadır.

Bu kapsamda 18 Ağustos 1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 4306 sayılı yasa ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesi, Türkiye'de atılan önemli adımlardan biridir. 1997-1998 eğitim-öğretim

döneminde başlatılan sekiz yıllık ilköğretim uygulaması ile eğitim 6-14 yaş grubundaki bütün kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasız hale getirilmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçilmiştir ve bireyleri iş hayatına hazırlayıcı bir takım uygulamalar başlatılmıştır.

Yasal olarak, eğitim alma koşulları düzenlense de kayıt yaptırdığı için zorunlu olarak okulda bulunan, okul ve eğitimle ilgisi olmayan ve terk etme riskini taşıyan öğrencilerin okulda bulunması, okul ortamı için sorun oluşturmaktadır. AÇEV (2006)'in yaptığı araştırmada, okul kayıt sistemlerinin, nüfus kaydı güncellemelerinin, okulu terk izleme sistemi ve buna bağlı olarak risk gruplarının belirlenmesinin yetersiz olduğu ortaya konmaktadır. Aynı çalışmada; okul yönetimlerinin devamsız öğrencilerle ilgili gerekli yasal işlemleri başlatmadıkları vurgulanmaktadır.

Bu bilgilere ek olarak, okul terkinin büyüyen bir sorun olmasına karşın, Türkiye’de sınırlı sayıda araştırmada ele alındığı ve yapılan çalışmaların ankete dayalı verilerden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte, anket yoluyla toplanan demografik bilgilerin ötesinde, okul terkiyle ilişkili psikososyal verilere de gereksinim duyulmaktadır. Bu konuda ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmadığı için bu araştırmada okul terk tiplerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Hazırlanan ölçek; ilgili literatür taraması sonucu elde edilen okul terkinin üç alt boyutundan oluşmaktadır. Ayrıca okul terkinin etkilediği belirlenen değişkenlerle (cinsiyet, anne babanın birlikte yaşama durumu, özürsüz devamsızlık, başarı düzeyi, ailenin gelir seviyesi) terk etme riski arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerine yönelik Okul Terk Riski Ölçeğini geliştirmektir. Ayrıca ölçütlere dayalı geçerlik kapsamında okul terk riski ölçeğinden alınan puanlar ile öğrencilerin cinsiyetleri, anne babalarının birlikte yaşama durumları, okul devamsızlığı, akademik başarıları ve ailelerinin gelir düzeyleri arasındaki ilişkilerini incelemektir.

1.1.1 Alt amaçlar

Araştırma probleminin daha ayrıntılı ele alınabilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul Terk Riski leğinden elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik düzeyi yüksek midir?
 - a. Her bir faktörün ve ilişkili üç faktörün genel uyum katsayıları yeterince yüksek midir?
 - b. Okul terk riski leğinin her maddesi ait olduğu faktörde “0” olmayan yüke sahip midir?
 - c. Okul Terk Riski leğinden elde edilen veriler, ilişkili üç faktörlü bir modelle açıklanabilir mi?
 - d. Modelde başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma boyutlarının güvenirlik düzeyi yüksek midir?
2. Öğrencilerin okul terk riski leğinden aldıkları puanların ortalaması, cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli değişme göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okul terk riski leğinden aldıkları puanların ortalaması, anne babanın birlikte yaşaması durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli değişme göstermekte midir?
4. Öğrencilerin okul terk riski leğinden aldıkları puanların ortalaması, okul devamsızlığına bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli değişme göstermekte midir?
5. Öğrencilerin okul terk riski leğinden aldıkları puanların ortalaması, başarı durumlarına bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli değişme göstermekte midir?
6. Öğrencilerin okul terk riski leğinden aldıkları puanların ortalaması, ailenin gelir seviyelerine bağlı olarak istatistiksel bakımdan önemli değişme göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okulu terk etme riski pek çok ülkede sorun olarak ortaya çıkmakta, okula devam etmeyen öğrenciler risk altındaki çocuk olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de okulu terk etme ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Erkin, Okcabol ve Ural, 2010; Özer, 1991; Tunç, 2011).

Yapılan çalışmaların büyük bölümü, okul terkinin nedenlerini belirlemeye yönelik olmuştur. Bununla birlikte, alan yazın incelendiğinde okulu terk etme riskiyle ilgili geliştirilen ölçek sayısının sınırlı olduğu, Şimşek (2011)’in çalışmasında olduğu gibi araştırmacıların çoğunlukla verilerini kendilerinin hazırladıkları anketler yardımıyla toplamaya çalıştıkları görülmektedir.

Okulu terk eden öğrencilerle aynı özelliklere sahip başka öğrencilerin eğitimlerini tamamlayarak mezun oldukları görülmektedir. Suh, Suh ve Houston (2007) güncel çalışmalardaki bulguların; öğrencilerin okulu terk etme nedenlerinden farklı şekilde etkilendikleri yönünde olduğunu vurgulamaktadırlar. Bowers ve Sprot (2012) okulu terk eden öğrencilerden %40 ila %50 arasındaki grubun tanımlanmadığını ya da yanlış tanımlandığını belirtmektedir. Bu da okul terkinin farklı tiplerden oluştuğunu, terk nedenlerinin tiplere bağlı değişebileceğini akla getirmektedir. (Ananga, 2011; Bowers ve Sprot, 2012; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, Joly, 2006). Bu çalışmalarda okul terkinin birden fazla kategoriden oluştuğu ileri sürülmesine karşın terk tipinin sayısı ve içeriklerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı isimler verilen terk tiplerinin ortak yanlarının incelenmesine; var olan farklı sınıflamaları kapsayan ve sonraki çalışmalar için tipleri daha az kategoride ele alan bir sınıflama sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ölçek boyutları belirlenirken bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak var olan araştırma sonuçlarının analizini yapmaya yönelik bir yaklaşım izlenmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen Okul Terk Riski Ölçeği (OTRÖ), ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir ölçektir. Daha önce Türkiye’de Yorğun (2014) tarafından lise öğrencilerine yönelik; “Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi” başlıklı bir çalışma hazırlanmıştır. Okul geçişlerinde yaşanan uyum sorunlarına bağlı terk riski arttığından, ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik önceden geliştirilen bir ölçeğe rastlanmaması bu çalışmanın önemini ortaya koyan bir başka olgudur.

Okul terk tipini tespit etmeye yönelik çalışmalarda kesin nedenler ortaya konmamış olsa da, bu alanda yapılan çalışmaların sonucunda okul terk riskiyle ilişkili erken uyarı

sistemlerinin oluşturulması önerilmektedir (White ve Kelly, 2010; Yadav, Kalakoti, Ahmad, 2010). Okullarımızda erken uyarı sistemlerinin kurulması çalışmalarında görev alması gereken okul psikolojik danışmanları riskli öğrencilerin belirlenmesinde bu ölçme aracından yararlanabilirler. Heppen ve Therriault (2008), yüksek terk riski altında olan öğrencileri okulda tutmak için risk altındaki öğrencilerin tanımlanmasından ve önleme çabalarının öneminden bahsetmektedirler. Ayrıca terk riskini önlemeye yönelik psikoeğitim, grup rehberliği ya da bireysel/grupla psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiklerinin değerlendirilmesinde OTRÖ'den yararlanılabilir.

OTRÖ'den okul terkine yönelik yapılan akademik çalışmalarda da yararlanılabilir. Faktör yapısının başka örneklerde geçerliği, maddelerinin çeşitli gruplarda yansızlığının incelenmesi vb. araştırmalar yanında terkin diğer değişkenlerle ilişkileri araştırılırken kullanılabilir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu ölçek çalışmasında okul terkinin; başarısızlık algısı, sesiz ve antisosyal davranma boyutları (tipleri) tanımlanmıştır. Bu özellikler, cinsiyet rolleri bağlamında kız ve erkekler arasında farklılık gösterebilir. Dolayısıyla ölçümlerin cinsiyetlere göre yansızlığının zaman sınırı nedeniyle test edilmemiş olması çalışmanın sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.
2. Yüksek lisans tez süresinin sınırlı olması nedeniyle farklı terk tiplerinde risk taşıyan öğrencilerle ve ailelerle görüşmeler yapılmamış, ölçek maddelerine temel oluşturan öğretmenlerin sınıf içi gözlemleriyle yetinilmiştir. Dolayısıyla terkin sadece akademik davranışlarla ve öğretmen gözlemleriyle tanımlanmış olması bu araştırmanın bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır.
3. Süre sınırı nedeniyle bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekten yüksek puan alanların sonraki dönemde izlenmemesi çalışmanın diğer bir sınırlılığıdır. Yordama geçerliliği kapsamında öğrencilerin okulu terk etme durumlarının incelenmemesi bulguların geçerliliğinin bu yolla da test edilmesi gerekmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu araştırmada terk etme riski altında olan öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesinde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin kendilerine verilen risk kategorileriyle ilgili sınıflarında yeterince gözlem yaptıkları ve ilgili davranışları doğru betimledikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarıyla mezun olmayı ve en az üniversite mezunu olmayı gerektiren mesleki hayalleri olduğu varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin devamsızlık kayıtlarının gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Okul Terki: Okuldan mezuniyet sertifikası ya da diğer bir deyişle diploma almadan ayrılmış olan öğrenciler, okulu terk etmiş öğrenci olarak tanımlanmaktadır. (Entwistle, Alexander ve Olson, 2004).

1.5.2. Okul Terk Riski: Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların 2 ss üstünde kalanlar, risk grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 17.23, standart sapması 6.26'dır. Sessiz davranma alt ölçeğinden alınan puanların ortalaması 21.52, standart sapması 7.87'dir. Antisosyal davranma alt ölçeğinden alınan puanların ortalaması 29.55, standart sapması 11.18'dir. Buna göre başarısızlık algısı ölçeğinden 29.75; sessiz davranma alt ölçeğinden 37.26; antisosyal davranma alt ölçeğinden 51.91 ve üzerinde puan alanlar terk riski taşıyan öğrenciler olarak kabul edilmişlerdir.

1.5.3. Başarı Düzeyi: Bu araştırmada başarı düzeyi; öğrencilerin 0-100 lük sistemdeki genel akademik ortalamalarıdır. Kişisel bilgi formunda bir soru ile öğrencilerin yazmaları yoluyla akademik ortalama bilgileri elde edilmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Okul Terki

2.1.1.1. Tanım

Cullen (2000)'e göre okulu terk etme, yasal olarak okuldan ayrılma yaşından önce veya sınırlı ve gerekli formal nitelikleri edinmeden okuldan ayrılma olarak tanımlanmaktadır.

Lan ve Lanthier (2003) okul terkinin, "aşamalı" olarak ilerleyen uzun bir süreç sonunda gerçekleştiğini belirtmiş; bazı evrelerin bir dizisi olarak; "önce, okul kuralları ve normlarından sapmalar (okula yabancılaşmak), daha sonra okul faaliyetlerine katılmama, okulda başarısız olma ve sonunda da okuldan ayrılma" şeklinde bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Kaufman ve Chapman (2004) ise okul terkinin, eğitim ve öğretime devam edememe ve işgücü piyasasına girebilme gerekliliklerini yerine getirememe olarak belirtmektedirler.

Bu tanımlara bakıldığında terkin; okul için gereken nitelikleri yerine getirmeme, okuldan yeterli kazanımları almadan ve istenilen süreden önce ayrılma olduğu görülmektedir.

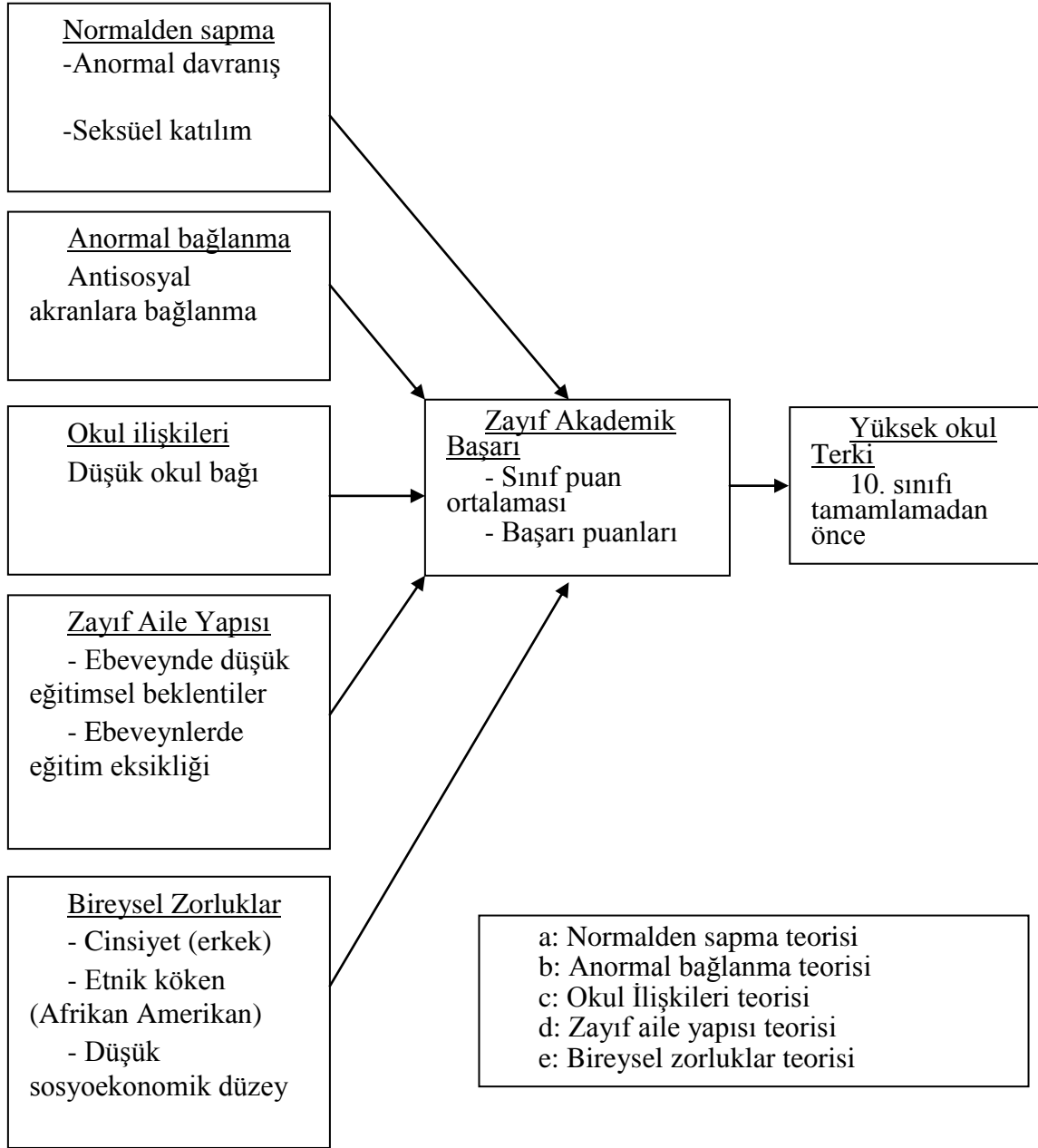
2.1.1.2. Nedenleri

Okulu terk etme davranışı, çoğu kere ani alınan bir kararla ortaya çıksa da, öncesinde birden fazla nedenden etkilenmektedir. Sonrasında ise birden fazla sonucu olan ve durumu etkileyen bir olgudur. Alexander, Entwisle, ve Kabbani (2001) 14 yıl süreyle 790 kişi üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda akademik, ailesel ve kişisel kaynakların öğrencilerin yaşamları boyunca terk ihtimalini artırdığı vurgulanmaktadır.

Bergeson ve Heuschel (2003)'e göre öğrencilerin okulu terk etmesine neden olan faktörler; okul ve eğitim süreciyle ilgili faktörler, öğrencinin kişisel özellikleriyle ilgili faktörler, aile ve toplumla ilgili faktörler olmak üzere üç temel kategoride ele alınabilir. Christenson ve Thurlow (2004) okulu terk etme riski altında olan öğrencilerin tanımlansalar bile tek bir genel çözümü olmayan çeşitli nedenlerden dolayı ilgilerini kestiklerini ve okulu terk ettiklerini belirtmektedirler. Okul terkini etkileyen değişkenlerin bireysel, aile ve okul gibi çeşitli alanlardan geldiği görülmektedir. Araştırmacılar, artan terk riski altındaki öğrencileri tanımlamanın yanı sıra öğrencileri; terke yol açan nedenlere göre akademik, ailevi ve kişisel problemler sergileyen öğrenciler olarak kategorizeleştirmektedirler (Suh, Suh ve Houston, 2007).

Yadav, Kalakoti ve Ahmad (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, okulu terk edenlerin %68'inin ev işinden, %56'sının kardeşine bakmak zorunda kalmasından okullarını terk ettikleri bulunmuştur. Ayrıca okuldan ayrılan çocukların %73'üne göre, aileleri eğitimin önemini kavramamıştır. Buna ek olarak, terk davranışının oranlarını incelediklerinde; %82'si eğitimin önemini farkında olmamış, %77'si çalışmalarla ilgilenmemiş, %63'ü okuldaki uzaklaşma dilini anlamamış, %40'ı öğretmen tutumunu otoriter bulmuş, %37'si okul başarısızlığı yaşamıştır.

Battin-Pearson vd. (2000) okulu terk etmenin birden fazla nedeni olabileceğini vurgulamaktadır. Okulu terk etmede; demografik, aile, akran, okul, davranış problemleri ve akademik faktörler etkilidir. Terkin nedenlerini beş farklı teoriyle (normalden sapma, anormal bağlanma, okul sosyalizasyonu, zayıf aile sosyalizasyonu, yapısal zorluklar) açıklamaktadır. Beş farklı teoriye yönelik açıklayıcı bilgiler şekil.1.'de gösterilmektedir. Bu şekle göre; açıklanan beş farklı teori, zayıf akademik başarı aracı değişkeniyle birlikte okul terkine neden olmaktadır.



Şekil.1: Terkin Beş Teorili Modeli (Battin-Pearson, 2000)

Literatürde yapılan araştırmalarda yer alan bilgiler; okulu terk etmede birden fazla faktörün bir arada görüleceğine işaret etmektedir. Aile ilişkileri, cinsiyet, ailenin eğitime bakışı, sosyoekonomik düzey, akran ilişkileri, okul iklimi ve öğretmen tutumu bunlardan bazılarıdır. Çalışmaların ortak noktalarına bakıldığında; okulu terk etmede; aile, okul ve

bireysel faktörlerin temel nedenler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada üç temel neden ele alınmaktadır.

2.1.1.2.1. Aile

Garnier, Stein ve Jacobs (1997) 250 aileyle çalışmalarında, okul terkine yol açan olayların ailede başladığını belirtmektedirler. Aile yapısı açısından risk altındaki öğrenciler sık sık bölünmüş ailelerden ya da tek ebeveynli ailelerden gelmektedir. Benzer şekilde Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly (2006) terk riski altındaki öğrencilerin sık iş değiştiren ailelerden ya da sosyal huzursuzluk yaşayan ailelerden geldiğini belirtmektedir. Aile üyeleri arasındaki huzursuzluk, anne babanın boşanması ya da herhangi bir aile üyesinin ölümü gibi kayıplar ve beraberinde yaşanan travmalar; akademik başarı, okul katılımının azalması ve performansın düşmesiyle sonuçlanabilmektedir.

Aile çocuk ilişkisine bakıldığında; duygusal destek eksikliği, çocuğun okul etkinliklerine katılmada ailenin eksikliği, ailenin yetersiz bilgisi ve desteğini içeren zayıf ebeveynlik davranışları okul terkiyle yüksek derecede ilişkilidir. Baatin-Pearson vd. (2000) çocuğun okul terkiyle ilgili ailenin düşük beklentilerinin güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmektedirler. Jimerson, Anderson ve Whippie (2002) aile çevresinin niteliğinin ve çocuğa verilen ebeveynliğin kalitesinin; okul başarısının ya da terkin güçlü öngörücüsü olduğunu saptamaktadırlar. Ailenin eğitim durumu da öğrencinin okul hayatını etkileyebilmektedir. Eğitim düzeyi düşük aileler; öğrencinin derslerine, okul içi etkinliklerine fazla katkı sağlayamayacağı için öğrenciler, yetersiz kaldıkları akademik etkinlikleri tamamlamada sıkıntı çekecek ve öğrencilerin akademik başarıları düşecektir. Bu durum da derslerden kopmalara ve okuldan ayrılmalara neden olacaktır.

Ailenin çocuğa yönelik tutumu da çocukta olumsuz davranışlara ve okulu terk etmesine neden olabilmektedir. Cezalandırıcı bir yaklaşım karşısında çocuk kızgın bir tutum sergileyip okulu terk etmey şeklinde aileye cevap verebilirken, ilgisiz tutum karşısında çocuk otorite boşluğu oluşması nedeniyle okulla ilgilenemeyebilmektedir. Christenson ve Thurlow (2004) birçok öğrencinin aile içi çatışma, ihmal ve suistimal gibi çeşitli aile problemleri yaşamaları sonucunda okulu terk ettiklerini vurgulamaktadırlar. White (2010)'a göre düşük gelirli aileden gelen öğrencilerin yüksek gelirli aileden gelen öğrencilere göre okul terki riski dört kat daha fazladır. Düşük gelirli aileden gelen 10 öğrenciden dördü okulu terk etme riskine sahipken, zengin aileden gelen 10 öğrenciden

biri terk etme riskine sahiptir. Düşük gelirli ailelere sahip öğrenciler, ailesine destek olmak, maddi kazanç sağlamak için okulu terk etmektedirler.

Özetlemek gerekirse; aile bir bireyin şekillenmesinde en temel nedendir. Bu yüzden ailenin çocuğa yönelik tutumu (ilgili/ilgisiz anne baba), ailenin sosyoekonomik durumu, ailenin parçalanmış ya da ebeveyn kaybı yaşanmış olması, anne babanın eğitim durumu, eğitime verilen önem, öğrencinin okul başarısına yönelik beklentiler; öğrencilerin okula yönelik tutumunun değişmesinde ve nihayetinde okulu terk etmesinde etkili nedenlerden biri olmaktadır.

2.1.1.2.2. Okul

Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda harcamakta ve okul iklimi, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bennacer (2000) 1123 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğretmenin sınıftaki psikososyal durumlarını iyileştirerek akademik başarıyı ilerletebileceğinin altını çizmektedir. Başarı ve terk oranlarının bir okuldan diğerine farklılık gösterdiği sorusunun cevabı olarak; sınıf organizasyonu, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul iklimi düşünülmektedir.

Christenson ve Thurlow (2004)'e göre okul terkiyle ilişkili okul faktörleri; kentin bulunduğu bölge, etnik azınlık öğrenci nüfusunun çoğunluğu, yüksek oranda okulu asma ve okuldan uzaklaştırma, bulunduğu sınıf seviyesini dondurma durumlarını içermektedir. Okul iklimi, risk altındaki okulları tanımlayan aracı faktörlerden biri olarak düşünülmektedir. Örneğin; öğrenciye yönelik öğretmenler tarafından gösterilen ilgi eksikliğinin olması, öğrencilere karşı eşit olmayan disiplin uygulamaları ve okulda güvende olmamanın hissedilmesi gibi etkenlerin tümünün okuldan erken ayrılma kararına neden olduğu söylenebilir.

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly (2006) sınıf organizasyonu, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi okul iklimi etkenlerinin okul terki anlamada yol gösterici olduğunu vurgulamaktadırlar. Kuralların belli olmadığı ve tutarsızca uygulandığı bir sınıf ortamı okul terk riskini artırmaktadır. Okulda yapılan ders dışı aktiviteler; öğrencinin zamanını etkili değerlendirmesine, okulda keyifli vakit geçirme okula yönelik olumlu düşünceler hissedilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler sıklıkla öğretmenlerinin kendileriyle ilgilenmediklerini, kendilerine destek vermediklerini, kontrolcü davranmaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Öğretmenin öğrenciye yönelik davranışları, öğrencinin okul performansı, okul devamlılığı ve en sonunda okulu terk etmesi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda öğretmen tutumu öğrencinin antisosyal davranmasına da neden olabilmektedir. Lessard vd. (2008), 3359 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışma sonucundan elde ettikleri verilere göre; öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik olumsuz algılayış, terk riskine neden olan en önemli ikinci faktör olmaktadır.

Erkin, Okcabol ve Ural (2010) okula karşı tutumu değerlendirmeye yönelik bir anket uygulayarak gerçekleştirdikleri çalışmalarının faktör analizi sonucunda; öğrencilerin öğrenmeye, öğretmenlere, okula, okul imkânlarına ve okul-aile ilişkilerini algılayışlarına karşı tutumlarını içeren ve terke neden olan beş faktörü işaret etmektedir. Eğitsel çevreyi değiştirme, okul üyeliklerini güçlendirme ve alternatif okullar oluşturma okul terkini önlemeye araç olarak önerilmektedir. Kısacası öğrencilerin okul ve öğretmene yönelik duygu ve düşünceleri, okul ortamının ve öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkileri okul terkine neden olmaktadır.

2.1.1.2.3. Bireysel Nedenler

Öğrencilerin okulu terk etmelerinde; cinsiyet, sınıf seviyesi, etnik köken, yaş gibi bireysel nedenlerin farklılığa neden olduğu vurgulanmaktadır. Okulu terk etme durumu incelendiğinde, cinsiyet faktörünün belirleyici bir özellik olduğu görülmektedir. Erkeklerin kızlara oranlar okulu terk etme riskini daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Stearns ve Glennie (2006) öğrencilerin akademik başarısızlık, disiplin problemleri ya da istihdam olanakları nedeniyle okulu bırakabildiklerini belirtmektedirler.

Sosyal uyumsuzluk, özgüven eksikliği, sosyal uyum sağlayamama gibi bireysel özellikler de okul terk etme riskini artırmaktadır. Jimerson, Anderson ve Whippie (2002), davranış problemlerinin yüksek oranda görülmesinin okul terkinin en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu belirtmektedir. Okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler, diğer öğrencilere göre agresif tutum, suç işleme ya da uyuşturucu-alkol kullanımı gibi davranışlarda bulunmaktadırlar. Ayrıca sosyal geri çekilme, yüksek kaygı seviyesi ve önemli depresyon problemleri gibi çeşitli sosyal problemleri de sıklıkla gösterirler. Bu öğrencilerin birçoğu okul personelinin beklentilerini karşılamazlar. Öğrencilerin genel yetenek seviyelerinin

düşük olması, beden ve ruh sağlığı problemlerinin bulunması okul terkine neden olan diğer faktörlerdir (Akt. Tunç, 2011).

Bireylerin yaşamlarında gerçekleşen değişiklikler, olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Öğrencilerin bir üst eğitim kurumlarına geçmeleri de okul hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Farklı bir ortama, yeni arkadaşlara, daha karmaşık ders ve sınıf içi uygulamalara uyum sağlamaya çalışan öğrenciler çoğu zaman değişime ayak uyduramamakta ve okuldan soğumalar başlamaktadır. Bu nedenle bir üst eğitim kurumuna geçiş öğrencilerin okul terk etme riskini artırmaktadır. Öğrenci özellikleri açısından; fakir olmak, evsiz, erkek, Afrikalı Amerikan ya da İspanyol olmak, cinsel azınlıkta olmak, üstün zekâlı olmak, bunların tümü bir öğrencinin okul terki ihtimalini artırır (Christenson ve Thurlow, 2004).

2.1.2. Terk Tipleri

Okulu terk etme davranışı bir anda ortaya çıkan ve hemen sonuçlanan bir davranış değildir. Okulu terk etmesi tanımlanan ve beklenen öğrencilerin bir kısmı okulu terk etmezken, beklenmeyen öğrenciler de okulu terk edebilmektedir. Okulu terk etme nedenlerinin öğrencileri farklı şekillerde etkilemesi ve terkin farklı sonuçlara neden olması, okulu terk etmenin karmaşık bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay (2000) çalışmalarında dört terk tipi tanımlamaktadırlar. İlk olarak sessiz tipi açıklamaktadırlar. Bu grupta yer alan öğrenciler, davranış problemi sergilememekte ve okulla ilgilenmemektedirler. Akademik performansları, okuldan mezun olan öğrencilerin başarılarına kıyasla düşük bulunmaktadır. İkinci olarak ilgisiz tip olarak terk edenlerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler; çok az davranış problemi yaşamakta, okul etkinliklerine katılmakta ve ortalama akademik performans sergilemektedirler. Üçüncü terk tipi, düşük başarılı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu tipte yer alan öğrenciler; okul etkinliklerine düşük katılım, davranış problemleri sergileme ve zayıf akademik performansa sahip olma gibi davranışlarda bulunmaktadır. Dördüncü ve son alt grup da uyum sağlayamayan terk olarak nitelendirilmektedir. Bu tipteki öğrenciler; zayıf akademik performansla birlikte birçok davranış problemi sergilemektedirler.

Ananga (2011) 7-17 yaş aralığındaki 18 çocuğu izleyerek ve geniş kapsamlı görüşmeler yaparak beş terk tipi tanımlamaktadır: arada sırada terk, olay terk, uzun dönemli terk, kalıcı

terk ve kararsız terk. Arada sırada terk; bir süre okula giden ve bir problem sonucunda okula gitmeyi kesen öğrencileri tanımlamaktadır. Örneğin, bu problemin çözümünü beklerken, dört haftadan sekiz haftaya kadar okula gitmeyip evde kalan öğrenciler bu grubu oluşturmaktadır. Problem genellikle maddi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Olay terk; hem evde hem de okulda olabilen bir ya da daha fazla kritik önemli olayın sonucu olan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu terk türünde öğrenci bir ya da iki yıl okuldan uzak durmaktadır. Öğrencinin ailesinin göç etmesi, ebeveynlerden bir ya da ikisinin ölümü, öğretmenle çatışma gibi olayların bir tanesinin yaşanması ya da birden fazla olayın aynı anda yaşanması sonucun oluşmaktadır. Uzun dönemli terk türünde, iki yıl ya da daha uzun süre okulun dışında kalan ve buldukları sınıftaki öğrencilerin yaşından büyük yaşta olan öğrenciler yer almaktadır. Bu terk; arada sırada terkle başladıktan sonra olay terkin olması ve neticesinde uzun dönemli terke dönüşmesi şeklinde meydana gelebilmektedir. Bir diğer terk türü olan kalıcı terk grubunda öğrenciler okula geri dönmeyi amaçlamazlar. Daha önceki terk türlerinde öğrencilerin okula geri dönme ihtimalleri bulunmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler için okulun hiçbir değeri yoktur ve bu gruptaki öğrenciler genellikle işçi olarak hayatını kazanmaya başlamıştır. Kararsız terk grubunda ise; iş bulana kadar okula giden fakat okula gitmeyi gereksiz ve boşa zaman kaybı olarak gören öğrencileri yer almaktadır.

Bowers ve Sprot (2012) çalışmasında, terk tiplerini belirlemeye yönelik önceden yapılmış araştırmaları incelemiş, Tablo 2.1.2.1.'de verildiği gibi önceki çalışma sonuçlarını dört kategoride birleştirmişlerdir.

Tablo 2.1.2.1.: Geçmiş Terk Tipoloji Kategorilerine Genel Bakış

Önceki çalışmalar	Sürekli Akademik Zorluk Yaşama	Süreçten Sıkılan	Okul düzenini bozan	Sessizler
Balfanz, Hornig Fox, Bridgeland ve McNaught (2009)	Okulda başarısız olma	Gözden kaybolma	Kovulanlar	Yaşam olayları
Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly (2006)	Okul uyumunda güçlük	Antisosyal gizli davranış	Sosyal uyumda güçlük	Okula ilgisiz/ Depresifler
Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay (2000)	Düşük başarılılar	İlgisiz	Uyumsuz	Sessizler
Kronick ve Hargis (1989)	Düşük başarı	Yüksek başarılı okuldan atılanlar	Düşük başarılı okuldan atılanlar	Sessiz terk etme
Lessard vd. (2008)	Asla oyunda olmama	Okuldan atılanlar	Sabotaja katılma	Kimsenin farkında olmadığı bir okul yaşamı
Menzer ve Hampel (2009)	Mücadele eden	Bezmiş	Bezmiş	Şaşkınlık yaşayan

Bowers ve Sprot (2012) çalışmalarında yukarıda verdikleri çalışma sonuçlarını yeniden gözden geçirerek kendilerine ait terk ile ilgili üç farklı tip tanımlamışlar ve özelliklerini Tablo 2.1.2.2.'de belirtmişlerdir.

Tablo 2.1.2.2. Üç Terk Tipi

Tipler	Bıkkın	Sessiz	İlgili
	Okuldan soğumuş	Okula karşı olumlu tutumları vardır	Okula karşı olumlu tutumları vardır
	Sessizlerle test puanları benzer	Bıkkınlarla test puanları benzer	En yüksek test puanları
	En düşük başarı	İkinci en düşük notlar	En yüksek notlar
	En düşük ders kredisine sahip	İkinci en düşük ders kredisi	En yüksek ders kredisi
	En düşük ev ödevi	İlgililere benzer ev ödevleri	Sessizlere benzer ev ödevi
Terk grupları arasında farklı faktörler	En düşük müfredatdışı faaliyetler	İkinci en yüksek müfredatdışı faaliyetler	En yüksek müfredat dışı faaliyetler
	En yüksek yaş	İlgililere benzer yaş	Sessizlere benzer yaş
	En düşük okul dışı okuma	İlgililere benzer okuma	Sessizlere benzer okuma
	En yüksek yokluk/ bulunmama	İkinci en yüksek yokluk/ bulunmama	En düşük yokluk/ bulunmama
	Sorunun en yükseği	Sorunun en düşüğü	Sorununun ikinci en yükseği
	En yüksek askıya alma	İlgililere benzer askıya alma	Sessizlere benzer askıya alma

Yukarıda yer verilen çalışmalardaki tipler incelendiğinde; bazı terk tiplerinin öne çıktığı görülmektedir. Örneğin, bütün tipoloji çalışmalarında sessiz gruplar yer almaktadır. İkinci olarak çalışmaların tümünde, ortak değişkenin davranış problemi olduğu bir ya da birden

fazla tipe yer verilmiştir. Son olarak, akademik başarısızlık önemli boyutlardan biri olmuştur. Aynı zamanda farklı isimlerle adlandırılan terk tiplerinin ortak özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada; temel tiplerin ortak özelliklerin sentezlenmesiyle üç terk tipi (başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma) oluşturulmuştur.

Bu üç terk kategorisine (tipi) ilişkin aşağıda açıklamalar yapılmıştır.

2.1.2.1 Başarısızlık Algısı Tipi

Başarısızlık algısına sahip olan öğrencilerde; bilişsel nedenlerden kaynaklanan, öğrenme güçlükleri, akademik performans düşüklüğü ve sınıfta kalma görülmektedir (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly, 2006). Bu gruptaki öğrenciler okulda akademik başarısızlıklar yaşamaktadırlar. Akademik başarısızlıkla birlikte derslerden sıkılma görülmektedir.

Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay (2000), bu gruptaki öğrencileri işlevsel olarak tanımladıklarında; eğitimde zayıf sorumluluk alma, okul seviyesinde düşük ortalamalar elde etme ve çok düşük okul performansına sahip olma özelliklerine değinmektedirler. Düşük başarıya sahip öğrenciler, kursu geçmek için gerekenleri minimum seviyede yerine getirmede bile yetersiz kalmaktadırlar.

Öğrencilerde kronik bir başarısızlık mevcuttur. Kronik şekilde akademik mücadele içinde olan öğrenciler davranış problemi göstermezler fakat çok düşük akademik başarı gösterirler (Bowers ve Sprott, 2012). Düşük başarı göstermeleri ve ders etkinliklerine katılımın az olması nedeniyle akademik konularda zorluk yaşayan öğrenciler bu grupta yer almaktadır. Diğer tiplerle karşılaştırıldığında, düşük başarılı grupta dersleri anlamama daha ayırt edici bir özelliktir. Bowers ve Sprott (2012) yapmış olduğu başka bir çalışmada; bu gruptaki öğrencilerin eğitsel süreçten yorgunluk duyduklarını, hatalı davranış ve düşük notları nedeniyle okul dışına itilme hissettiklerini belirtmektedirler.

Bu araştırma sırasında; öğretmen gözlemleri yoluyla çeşitli davranışlar belirlenmiş ve yapılan analizler sonucunda bu tipteki öğrencilere ait özellikler oluşturulmuştur. Başarısızlık algısına sahip öğrenciler; derslerden sıkılma, dersleri anlamakta zorluk çekme, ilgili araç-gereçleri derslere getirmeme, sınavlardan düşük notlar alma, kendini başarısız bir öğrenci olarak algılama, öğretmenlerinin başarısız olacağını düşündükleri inancına

sahip olma, derslerdeki başarısızlık yüzünden öğretmenlerden uyarı alma özelliklerine sahiptirler.

2.1.2.2. Sessiz Tip

Janosz, LeBlanc, Boulerice ve Tremblay (2000) sessiz terk edenleri işlevsel bir seviyede; okulda kötü davranış göstermeyen bireyler olarak belirtmektedir. Onları belirlemede başarı seviyeleri çok önemli olmasa da okul performansları, okuldan mezun olan öğrencilerin başarılarına kıyasla daha düşük; başarısızlık algısı gösterenlere oranla yüksektir. Bu öğrenciler disiplin problemleri yaşamamakta, kötü davranış sergilememekte ve sessizce okuldan ayrılmaktadırlar.

Bowers ve Sprot (2012)'a göre bu tip okuldan mezun olan öğrencilerle benzer özellikler sergilemektedir fakat bu öğrenciler çeşitli engellerle karşılaştıklarında okula devam etmek için gerekli destekleyici sisteme sahip değildirler. Dış faktörlere karşı direnç gösteremezler ve hızla gerileyebilirler. Bu gruptaki öğrenciler, öğretmenleriyle, okulla çok fazla problem yaşamamalarına rağmen dersleri tamamlayamayacaklarını, sınavlarda başarısız olacaklarını düşünürler. Okul dışındaki sorunlar arttıkça okula olan ilgi azalır. Yapılan araştırmalarda öğrenciler problemlerinin okul motivasyonu ve okuldaki ilgi eksikliğiyle ilgili olduğunu belirtmektedirler.

Bu gruptaki öğrenciler beklenmeyen terk edenler olarak nitelendirilmektedir (Bowers ve Sprot, 2012). Öğrenciler okula yüksek notlarla başlamaktadırlar fakat okulla ilgili yaşadıkları zorluklar nedeniyle gerilemeye başlamaktadırlar. Müfredat dışı aktivitelerde bulunmaya yatkın değildirler. Okula katılım göstermemeleri; akademik zorluklardan değil, okulun sosyal faaliyetlerine katılmamalarından kaynaklanmaktadır. Okulda belirgin bir sorun yaşamadıkları ve okul dışı faaliyetlere karşı direnç gösterdikleri için bu öğrencileri tahmin etmek zordur. Okulun arkadaş edinmek, sosyalleşmek için iyi bir ortam olduğu düşüncesi bu tipteki öğrenciler için geçerli değildir. Çünkü bu tip için arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek ve sosyalleşmek önemli olmayan, onları zorlaştıran ve okuldan soğumaya neden olan bir durumdur. Genel bir başarısızlık söz konusu değildir.

Farklı çalışmalar sessiz terk tipi ile ilgili benzer özellikleri vurgulamaktadır. Bu çalışmada da sessiz davranan öğrenciler; sınıf içinde duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinme, derslerde yanıtını bildiği sorulara bile cevap verememe, derslerde söz almaktan çekinme,

içine kapanık, utangaç bir kişiliğe sahip olduğunu düşünme, okul çalışmalarıyla ilgili sorumluluk almak istememe, öğretmenlere derste soru sormaktan çekinme, arkadaşlarının kendisini istemediğini düşünme özelliklerine sahiptir.

2.1.2.3. Antisosyal Tip

Davranışsal nedenlerden kaynaklanan; agresif davranışlar sergileme, suç işleme, zorba davranışlarda bulunma, zararlı madde kullanma, dersin düzenini bozma, okula geç kalma gibi davranışların görüldüğü terk tipidir. Loober vd. (1993)'e göre antisosyal öğrenciler; gizli küçük suçlu davranışlarda bulunma (yalancılık, hırsızlık), özel mülke zarar verme (kundaklama, yakıp-yıkma) ve çok ciddi olabilen suç içerikli davranışlar sergileme (kredi kartlarının yasa dışı kullanımı, araba çalma, uyuşturucu satıcılığı, evlerde hırsızlık yapma) durumlarına sahiptirler. Bu başı belada olma ve kendini okula ait hissetmeme durumu onların okulu bırakmalarına neden olmaktadır.

Bu gruptaki öğrenciler; temel olarak düşük notlara sahip olma ve davranış problemleri sergilemeleriyle ön plana çıkmaktadırlar (Bowers ve Sprot, 2012). Okul düzenini bozan, uyumsuz, düşük notlu ve okul faaliyetlerini zora sokan davranışlar gösterenlerin kombinasyonu olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerde; sınıfta devam eden kötü davranışlar, gözle görülür bir şekilde akademik ve okul süreciyle ilgili başarısızlıklar gözlenmektedir.

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly (2006)'nin bu tipteki öğrencileri biraz farklı tanımladığı görülmektedir. Antisosyal grupta yer alan öğrencilerin tatmin edici şekilde akademik performans sergilediklerini, öğretmenlerin tutumunun olumlu olduğunu fakat öğrencilerin sergiledikleri uygunsuz davranışların, suça karışmaların gözden kaçırdıklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerin aile kontrolleri çok azdır.

Literatürde yer alan çalışmaların incelenmesi ve öğretmenlerden bilgi toplanması sonrasında hazırlanan OTRÖ ile antisosyal davranma tipinde yer alan öğrencilere yönelik özellikler ortaya konulmuştur. Bu çalışmada antisosyal davranan tipteki öğrenciler okula yönelik; okul içinde çok hareketli olma, dersin işlenmesine engel olma nedeniyle öğretmenler tarafından uyarılma, derslere geç kalma, okul araç gereçlerini bozma, okuldan kaçma gibi davranışlar sergileme özelliklerine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Arkadaş ilişkilerinde; kendinden güçsüzleri korkutma, kavgacı olma, birileriyle alay etmekten hoşlanma, isteklerini zorla yaptırma, arkadaşlarının eşyalarını zorla alma, başkalarıyla

yaşadığı sorunları kavga ederek çözme gibi rahatsız edici davranışlar sergilemektedirler. Öğrenciler açık bir şekilde ifade etmeyip, ortaya çıkmasından çekinseler bile okula gizlice kesici aletler getirmekte, suç sayılan bir davranışı tekrarlamakta, küfürlü konuşmaktadırlar.

2.2. İlgili Araştırmalar

AÇEV (2006)'in yapmış olduğu bir araştırmada; İstanbul, Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Erzurum ve Konya illerinde, nicel yöntemle 2356 kişiden (705 okulu terk etmiş çocuk ve annesi, 352 okula devam eden çocuk ve annesi, 241 öğretmen), nitel yöntemle 200 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden, kızların erkeklere göre daha fazla terk ettikleri gözlenmiştir. Okulu terk eden çocukların %83,5'inin annesi eğitimsizdir, okula devam edenlerin %62,2'sinin ise annesi okuryazardır. Ekonomik koşullar bakımından yetersizliklerin olduğu çocuklar, bir işte çalışma, okul masraflarını karşılayamama gibi nedenlerle daha fazla terk etmektedirler.

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, Joly, (2006) çalışmalarını Kanada'da 7. sınıfta eğitim-öğrenim gören 810 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin %54'ünü erkek, %46'sını da kız öğrenciler oluşturmaktadır. Grubun 317'si risk altında olan öğrencilerden, 493'ü ise risk altında olmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Risk altındaki öğrencilerin birçok risk altında olmayan öğrencilere göre daha fazla sosyal ve okul uyum güçlükleri yaşadığı sonucunu vurgulamışlardır. Bu güçlüklerin yapısı olarak; kişisel, aile ve okul bağlamını belirtmektedirler. Kişisel güçlüğün depresyon; aile güçlüğünün ailesel duygusal destek; okul güçlüğünün de sınıf düzeninin ve organizasyonun zayıf olduğu vurgulanmıştır.

Taylı (2008), okul terkinin olumsuz sonuçlarının en önemlilerinin; düşük gelir, düşük vergi ve düşük meslek statüsü, işsizlik, suçlu, uyumsuz ve anti sosyal davranışlar, depresif ruh hali, intihar, toplumla bağın kopuk olması, düşük özsaygı ve olumsuz sağlık göstergeleri olduğunu belirtmiştir. Okulu bırakma sorununun birçok ülkede sorun olduğu ve bu sorunun çözümü için ülkelerin eğitim ile ilgili en önemli önceliklerinden biri haline geldiğini vurgulamıştır.

Uysal (2008)'e göre okulu terk etmeyi etkileyebilecek etmenlerin araştırıldığı bir diğer araştırmada, öğrencinin kırsal kesimden gelmesi, okul kalitesinin düşük olması, okulun çok büyük veya çok küçük olması, okul atmosferinin olumsuz olması ve okuldaki

öğretmenlerle öğrencilerin yaşadığı sorunların düzeyi öğrencinin okulu terk etmesinde pozitif düzeyde etkilidir.

Martinez, Enguita, Gomez (2010), okulun erken terki ve okul başarısızlığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta, okul terkinin aşamalı bir sürecin sonunda gerçekleştiğini saptamışlardır. Başarısızlığın veya öğrencinin okuldaki başarı derecesinin okulu terk etme sürecini başlatan temel faktör olduğu üzerinde durulan araştırmada beş faktörün okul terkinde temel unsurlar olduğu belirtilmiştir. Bu faktörler; okul terkinin daha cazibeli yaşam alternatifi olduğu algısı, okul motivasyonunun zamanla kaybı, hayatının geçtiği ikamet yerinin değişmesi, yeteneksiz öğretmenlerin etkisi ve anlayış olarak okulu terk etmeyi kişisel başarı kabul etmek faktörlerinden oluşturmaktadır.

White ve Kelly (2010), yaptıkları araştırmalarında; okuldan kaçma davranışının olması, devamsızlığın fazla olması, sosyoekonomik düzeyin düşüklüğü, ders dışı aktivitelere ve sosyal faaliyetlere katılımın azlığı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması okulu terk etme davranışını artırdığını belirtmişlerdir. Okulu terk etmenin sosyal, psikolojik ve mali sonuçları olduğunun, okulu terk etmiş olan öğrencilerin okuldan mezun olan öğrencilere göre daha yüksek oranda işsizliğe, düşük statüye ve düşük gelirli bir mesleğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okul terki sorunun çözme adına, program ve stratejiler, risk faktörlerini azaltma ve koruyucu faktörleri artırma, öğrencinin akademik kariyerine uygun akademik yolu tanımlamaya odaklanmışlardır.

Yadav vd. (2010) Hindistan'da yaptıkları araştırmada; okulu terk etme probleminin sadece Hindistan'da değil gelişmekte olan diğer ülkelerde de eğitim sisteminin sürekli rahatsız eden temel bir problem olduğunu vurgulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda; okul terkinin kenar mahallelerde daha yaygın olduğunu ve bu yaygınlığın 10-15 yaş aralığındaki erkeklerin kızlardan önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çalışmanın diğer bulgularına göre; terk etme davranışı ev işine olan ilgi, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle anlaşmazlık, para kazanma ve sınavlarda başarısızlık yüzünden kaynaklanmaktadır.

Özer, Gençtanırım, Ergene, (2011) 2009-2010 yılında Ankara ilinde genel liselere devam eden 478 öğrenciden oluşan çalışmalarında; okulu terk etme riskini aile ve arkadaş desteğinin azalttığını, dürtüsel davranmanın ise artırmakta olduğunu belirtmektedirler. Çalışmada; disiplin cezası, alkol-sigara kullanma ve antisosyal davranışların, okulu terk etme riskini artıran aracı değişkenler oldukları saptanmıştır. Antisosyal davranışlarla okulu

terk etme arasındaki ilişkinin öğretmen desteğine bağılı olarak değişmekte, öğrencilerin cinsiyet ve başarıları ile okulu terk etme riskleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tunç (2011) tarafından 2006-2009 yılları arasında Erzurum il merkezinde çeşitli nedenlerle ortaöğretim kurumlarından okulu terk ederek ayrılan 200 birey üzerinde yaptığı çalışmada; okul terkinin kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra; daha düşük ders başarısına sahip olanlarda, ortaöğretim sınıf düzeylerine göre 10. sınıf düzeyinde, yüksek gelir düzeyine sahip olanlara göre düşük ve orta gelir düzeyinde olanlarda okulu terkinin daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yorğun (2014) üç farklı grup ile çalışma yapmıştır. Birinci grup 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde yaşayan ve son iki sene içinde okulu terk etmiş 24 kişiden oluşmaktadır. İkinci grup 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir’de yaşayan ve örgün eğitimi terk ettikten sonra açıköğretim lisesine devam eden 454 öğrenciden oluşmaktadır. Üçüncü grup ise, İzmir ili merkez ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Liseye devam eden 906 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler üzerinde okul terki riskini incelediği çalışmasında; lise öğrencilerinin okul terki davranışlarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu saptamıştır. Bu doğrultuda lise öğrencileri için okul terk riskini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Okul terkinin yordadığında; kızlara göre erkek olan, akademik başarısı yüksek olanlara göre daha düşük olan, kardeş sayısı daha az olan, aile desteği ve ilgisine daha az sahip olan öğrencilerin okul terki riskinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Sonuç olarak, okul terki ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan okul terkinin farklı açıdan incelenmesi, terkin detaylı ve farklı yönleriyle bilinmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra dünyada, okul terki çalışmalarındaki verilerin toplanmasında ölçek geliştirilmemiş ve kullanılamamış olması nedeniyle, eğitime katkı sağlaması için ölçek geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okul terk riskini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma kapsamında keşfedici, sıralı, karma yöntem (Cresswell, 2014; Mc Millan ve Schumacher, 2010) kullanılmıştır. Bu yöntem çerçevesinde ilk olarak literatür incelemesine ek olarak öğretmenlerle nitel çalışma yapıldı ve bu nitel çalışmanın sonunda bulunan verilere dayalı olarak ölçek maddeleri belirlendi. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Kızılcahamam ve Beypazarı ilçelerindeki beş ortaokulda öğrenimlerine devam eden 721 öğrenci oluşturmuştur. Gönüllü öğrencilerden oluşan bu gruptaki katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre frekansları Tablo 3.2.1’de verilmiştir.

Tablo 3.2.1: Araştırma Grubunun Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Frekansları

Çalışma Grubu	Sınıf		Cinsiyet		Toplam
			Kız	Erkek	
Kızılcasamam	Sınıf	6,00	52	45	97
		7,00	96	78	174
		8,00	92	91	183
	Toplam	240	214	454	
Beypazarı	Sınıf	6,00	19	59	78
		7,00	42	68	110
		8,00	29	49	78
	Toplam	90	176	266	
Toplam	Sınıf	6,00	71	104	175
		7,00	138	146	284
		8,00	121	140	261
	Toplam	330	390	720	

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin 390’ı (% 54.2) erkek, 330’i (% 45.8) kızdır. Öğrencilerin 175’i (%24.3) 6. sınıfa; 284’ü (%39.4) 7. sınıfa ve 261’i (%36.3) 8. sınıfa devam etmektedir. Tabloda verilen bilgilerden ayrı olarak, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri (\bar{x} = 1.499,61; ss= 953,58). Annelerinin %3.5’i okuma yazma bilmezken; %4.2’si okur-yazar, % 42.7’si ilkokul, % 22.2’si ortaokul; %23.4’ü lise; %4’ü üniversite ve sonrası eğitime sahiptir. Babalarının %1’i okuma yazma bilmezken; %3.7’si okur-yazar, % 27.3’ü ilkokul, % 22.9’u ortaokul; %32.5’u lise; %12.5’i üniversite ve sonrası eğitime sahiptir. Sınıf tekrarı yapanların sayısı 17; yapmayanların sayısı 703’tür.

3.3. Verileri Toplama Aracı

Bu araştırmada Okul Terk Riski Ölçeği (OTRÖ) geliştirilmiştir ve Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Aşağıda önce ölçeğin geliştirilmesi süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra ölçeğin yapısı hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.4.Okul Terk Riski Ölçeği

Bu araştırma kapsamında başarısızlık algısı 8 madde, sessiz davranma 9 madde, antisosyal davranma 16 madde olmak üzere toplam 33 maddeden oluşan Okul Terk Riski Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında derecelendirilerek puanlanmakta, alt boyutlardan alınana puanların yüksekliği o alanda öğrencinin terk riski taşıdığı anlamına gelmektedir. Aşağıda Okul Terk Riski Ölçeğinin geliştirilmesi sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.5. Ölçek Geliştirme Süreci

Bu çalışmada Amerika merkezli Educational Testing Service (ETS) ile Crocker ve Algina (1986) tarafından belirlenen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır.

3.5.1.Ölçek puanlarının kullanım amaçlarının tanımlanması:

Bu araştırmada Ortaokula devam eden öğrencilerin okul terki risk düzeyleri ile terk tiplerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır.

3.5.2. Okul terkinin gösteren davranışların tanımlanması

Bu aşamada aşağıdaki adımlar atılmıştır.

3.5.2.1 Araştırmaların gözden geçirilmesi

Tessener ve Tessener (1958) aynı faktörlerin farklı öğrencileri farklı şekillerde, hatta aynı öğrencileri farklı zamanlarda farklı şekilde etkileyebileceğini belirterek, terkin nedenlerini belirlemenin zor olduğu ileri sürmüşlerdir (akt. Janosz, LeBlanc, Boulerice, Tremblay, 2000). Bu bağlamda terk tiplerini saptamaya yönelik önceden yapılan çalışmalarda da farklı terk tiplerinden söz edildiği görülmüştür (Ananga, 2011; Balfanz vd. 2009; Bower ve Sprott, 2012; Fortin vd. 2006; Janosz, Le Blanch, Boulerice ve Tremblay, 2000; Lessard vd. 2008; Menzer ve Hampel, 2009). Bu araştırma bulgularındaki farklılıklara dikkat çeken Janosz, LeBlanc, Boulerice, Tremblay (2000) terk tiplerinin belirlenmesinde eklektik bir yaklaşım benimsenmiş, önceki çalışmalarda farklı isimler verilerek ortaya konan tiplerin

ortak özelliklerinden yola çıkılarak, üç farklı terk kategorisi tanımlanmıştır. Bu araştırmaların incelenmesi sonucunda benzer özelliklere sahip terk tipleri değerlendirilmiş ve sentezleme çalışması yapılarak üç farklı (başarısızlık algısı, sessiz davranma, antisosyal davranma) terk tipi oluşturulmuştur.

3.5.2.2. İçerik analizi

İkinci adımda, belirlenen terk kategorileriyle ilgili olarak, okulu terk etme olasılıkları yüksek öğrencilerin, okul ortamında hangi davranışları gösterdiklerine ilişkin düşünceleri öğretmenlerin belirtilebilmesi için açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır (EK, 1). Bu form Türkçe, İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi, Din Kültürü, Müzik, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar alanlarının her birinden onar tane öğretmen olmak üzere toplam 90 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin ortalama hizmet süresi yedi yıldır (ss= 3.2). Öğretmenlerin 68'i kadın; 22'si erkektir.

3.5.2.3. Kritik özellikler

Öğretmenlerin belirttikleri özellikler sıralanmış ve her bir özelliğin kaç defa tekrarlandığı hesaplanmıştır. Daha sonra, bu özellikler, en çok belirtilenden en az belirtilene doğru sıralanarak bir liste oluşturulmuştur. Literatürde yer alan bilgilerle de desteklenerek, en yüksek frekansa sahip 73 özellik bu listeden seçilmiştir.

3.5.2.4. Doğrudan Gözlemler

Bu adımda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda rehber öğretmen olarak görev yapan (lisans eğitimini psikolojik danışma ve rehberlik alanında tamamlamış) yedi kişiyle görüşülmüştür. Hazırlanan kritik özellikler listesi rehber öğretmenlere verilerek, listede yer alan davranışları incelemeleri ve okul ortamında bu davranışları hangi sıklıkta gözlediklerini beşli bir ölçek üzerinde derecelendirerek belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin dördü kadın, üçü erkek olup hizmet süreleri ortalama 4.7'yıldır (ss= 2.4). Bu çalışmanın sonucunda, 20 ve altında puan alan 11 özellik listeden çıkarılmıştır.

3.5.2.5. Uzman kanısı

Bu çalışmaya Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dallarında görev yapan altı öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanları, kritik özelliklerin, üç risk tipinden her birine ne derece uyduğu konusundaki görüşlerini, ifadelerin sağ tarafında 1 (hiç uygun değil) - 5 (tamamen uygun) arasında derecelendirerek belirtmişlerdir. Bu değerlendirme sırasında öğretim üyelerinden, aynı anlama gelebilecek kritik özellikler varsa belirlemeleri; gerekli görürlerse bu özellikleri yeniden ifade etmeleri istenmiştir. Öğretim üyelerinden toplanan verilerin incelenmesi sonucunda listeden beş özellik daha çıkarılarak, kritik özellikler listesi 57'e indirilmiştir.

3.5.3. Madde havuzunun oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında her bir kritik özellik için en az bir madde yazılmıştır. Bu aşamada uygunluğuna karar verilemeyen bazı maddeler için araştırmacı tarafından aynı kritik özelliği ölçen alternatif maddeler yazılmıştır. Bu çalışmanın sonunda başlangıç madde havuzunda 87 madde yer almıştır.

3.5.4. Maddelerin gözden geçirilmesi

Kritik özellikleri derecelendiren öğretim üyelerinden, havuzdaki aynı kritik özelliği ölçen birden fazla maddeden en uygununu seçmeleri, madde ifadelerinin uygunluğunu/anlaşılabilirliğini gözden geçirmeleri ve gerekirse maddeyi düzeltmeleri ya da yeniden ifade etmeleri istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda düşük başarılı için 15; sessiz için 18 ve antisosyal için 24 olmak üzere 57 maddeden oluşan taslak form hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtlanması için beşli dereceleme formatı (tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum) oluşturulmuştur. Ayrıca hazırlanan formda maddelerden önce, ölçeğin amacı ve nasıl yanıtlanacağına ilişkin kısa bir yönerge yazılmıştır.

3.5.5. Taslak formunun denenmesi

Taslak form, rehber öğretmenlerinin uygun olduğunu düşündükleri, her bir terk tipinden üç öğrenci ile terk etme riski taşımadığını düşündükleri üç öğrenciye araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında maddelerden ne anladıkları, ölçeğin yanıtlanma süresi, maddede belirtilen özelliği kendi aralarında farklı ifade edip etmedikleri incelenmiştir. Uygulama sonuçları tez danışmanı ile birlikte gözden geçirilmiş; uygulama yapılan grupta olumsuz bir durumla karşılaşmadığı için ölçeğin araştırmanın katılımcı grubuna uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

3.6. Kişisel Bilgi Formunun Oluşturulması

Kişisel Bilgi Formu; terki etkileyeceği öngörülen, okul terki riskiyle ilişkili değişkenlere (cinsiyet, başarısızlık, özürsüz devamsızlık, ailenin aylık ortalama geliri ve anne babanın birlikte yaşama durumu) yönelik sorulardan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu (EK,2) Okul Terk Riski Ölçeği (OTRÖ) (EK,3) birlikte uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Uygulanması

Veri toplama araçları, Ankara ili Kızılcahamam ve Beypazarı ilçelerinde 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 5 ortaokuldaki toplam 721 öğrenciye araştırmacı tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulamalar öncesi öğrencilere araştırmanın amacı anlatılmış; yanıtlarının araştırma dışında başka amaçlarla kullanılmayacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı garantisini verilmiştir. Ayrıca hiçbir maddeyi boş bırakmamaları, maddelere içten yanıtlar vermeleri konusunda motive edilmişlerdir.

3.8. Verilerin Analizi

Okulu Terk Etme Riski Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin yapı geçerliği, kuramsal olarak belirlenen üç boyutlu bir ölçek elde edilmek istendiğinden, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak incelenmiştir. Analiz öncesi DFA'nın varsayımları gözden geçirilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) standart puanların uç değer oluşlarının örneklem büyüklüğüne bağlı olduğunu; büyük örneklemelerde 3.29'u aşan birkaç standart puanın

beklenebileceğini belirtmektedirler. Bu görüşten hareketle, veri setindeki aykırı değerler silinmemiş ya da etkilerini azaltmak için herhangi bir dönüştürme yapılmamıştır. Veri setinde madde puanları arasındaki korelasyonlar .80'den küçük olup, sifıra yaklaşan bir tolerans değeri bulunmamaktadır. Dolayısıyla veri setinde çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır. Rastgele seçilen maddeler arasındaki saçılma grafikleri değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal fakat düşük düzeyde olduğunu, bununla birlikte değişkenler arasında doğrusal ilişkiden başka bir örüntü bulunmadığını göstermiştir. DFA çoklu kategorik (polikorik) korelasyon katsayıları üzerinde yapılmıştır. DFA modellerinin uyum düzeyleri Yuan-Bentler χ^2 (Tabachnick ve Fidell, 2013), sd, p, Normlaştırılmış χ^2 CFA, RMSEA ve RMSEA güven aralıkları katsayıları kullanılarak incelenmiştir. İç içe modeller χ^2 fark testiyle; iç içe olmayan modeller AIC katsayısı değerleriyle karşılaştırılmıştır. Boyutların güvenilirlik katsayıları için Cronbach alfa ve yapı güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Öğrencilerin çeşitli özelliklerine (cinsiyet, gelir, başarı vb.) göre terk riski puanları varyans (one-way manova) ve regresyon (three-variate) analizi kullanılarak test edilmiştir. Her iki test öncesi varsayımlar gözden geçirilmiştir. İstatistiksel işlemler SPSS 22 ve EQS 6 paket programlarında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul Terk Riski Ölçeğinin kuramsal olarak; başarısızlık algısı gösterme, sessiz ve antisosyal davranma boyutlarından oluşması öngörülmüştür. Bu doğrultuda, aşağıda sırasıyla her bir boyuta ilişkin ayrı ayrı incelemeler yanında, boyutların bir arada incelendiği ölçüm modeli ve gizil değişkenlerdeki puan farklılıklarının kaynağını incelemek amacıyla manova ve analizleri yapılmış, sonuçlar aşağıda verilmiştir.

4.1. Okul Terk Riski Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyleri Yüksek midir?

4.1.1. Başarısızlık Algısı Alt Ölçeği

Başarısızlık algısı alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 4.1.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.1: Başarısızlık Algısı Maddeleri Polikorik Korelasyon Katsayıları, Madde - Toplam Korelasyonları ve Maddeler Silindiğinde İç Tutarlık Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	r _{cit}	α
M1	1.00															.47	.78
M2	.46	1.00														.44	.78
M3	.09	.10	1.00													.24	.80
M4	.25	.31	.08	1.00												.36	.79
M5	.29	.20	.06	.18	1.00											.28	.80
M6	.34	.31	.20	.22	.33	1.00										.44	.78
M7	.34	.22	.22	.17	.32	.45	1.00									.42	.79
M8	.27	.25	.18	.31	.26	.37	.33	1.00								.41	.79
M9	.41	.46	.16	.34	.18	.30	.28	.36	1.00							.56	.78
M10	.13	.05	.34	.15	.03	.18	.18	.23	.29	1.00						.29	.80
M11	.28	.26	.11	.37	.11	.25	.17	.39	.36	.25	1.00					.41	.79
M12	.38	.40	.19	.34	.15	.31	.29	.34	.57	.29	.45	1.00				.57	.77
M13	.36	.36	.14	.36	.24	.34	.30	.33	.54	.26	.47	.67	1.00			.57	.77
M14	.37	.32	.12	.30	.21	.20	.31	.17	.39	.19	.33	.43	.49	1.00		.44	.78
M15	.18	.17	.20	.15	-.04	.10	.01	.20	.19	.43	.28	.27	.18	.10	1.00	.24	.80
Σ	2.26	2.29	2.61	1.83	2.72	2.35	2.64	1.89	2.18	2.22	1.65	2.00	2.05	2.34			
Ss	1.20	1.11	1.09	1.20	1.36	1.22	1.25	1.19	1.14	1.29	1.03	1.17	1.18	1.31			

Başarısızlık algısı boyutu iç tutarlık katsayısı .80'dir. Madde toplam korelasyon katsayıları .24 ile .57 arasındadır. Herhangi bir maddenin başarısızlık algısı boyutundan çıkarılması iç tutarlık katsayısında büyük bir değişmeye yol açmamaktadır. Başarısızlık algısı boyutunda yer alan maddeler (sıralı değişken olduklarından) polikorik korelasyon katsayıları -.04 ile .67 arasındadır. Madde - Toplam korelasyon katsayısının .30 ile .80 arasında olması gerektiği ileri sürüldüğünden¹, M3, M5, M10 ve M15'in "başarısızlık algısı" boyutundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddelerin çıkarılmasıyla iç tutarlık katsayısı .81'e yükselmiştir. 11 maddeden oluşan başarısızlık algısı boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 1'de verilmiştir.

¹ • Nunnally & Bernstein (1994). Psychometric Theory. New York: McGraw Hill, 3rd ed.

o Page 304: "A cutoff of .3 is an arbitrary guide to defining a discriminating item." However on the next page they suggest that items with item-total correlation values greater than 0.300 are "discriminating"

o Page 306: The authors states that "...very poorly discriminating items (r 0.2)"

• Traub (1994). Reliability for the social sciences: Theory and applications. Thousand Oaks, CA, Sage.

o Page 108: "...relatively large indices of discrimination (say 0.30 or more)..."

• de Vaus (2002). Analyzing social science data: 50 Key Problems in Data Analysis. Thousand Oaks, CA, Sage.

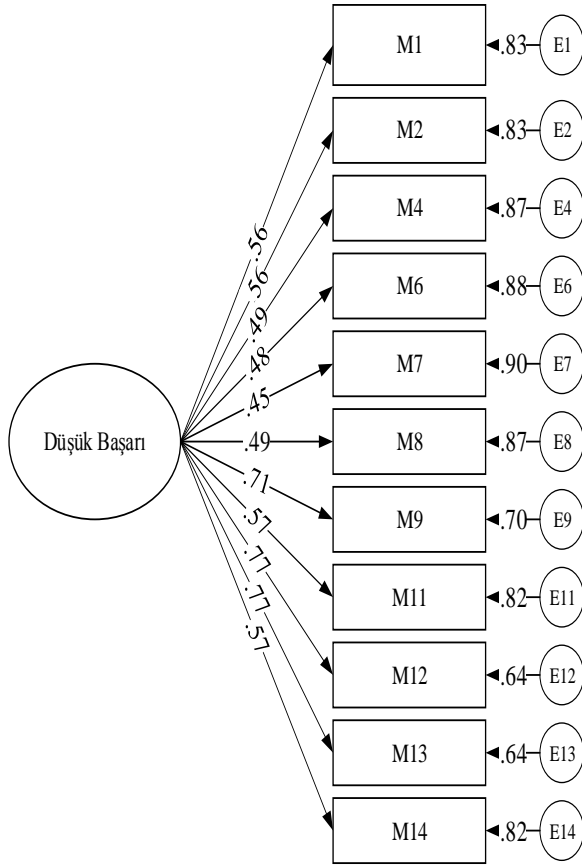
o Page 128: "To remain in a scale an item should have an item-total correlation of at least 0.3."

• Leong & Austin eds. (2006). The psychology research handbook: a guide for graduate students and research assistants. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. Chapter 9 (Scale Development; Lounsbury, Gibson, Saudardas)

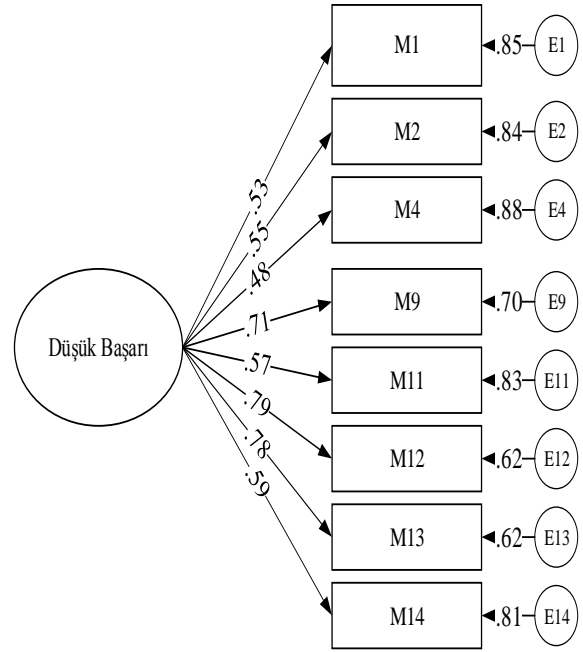
o Page 144: Authors recommend corrected item-total correlations should be 0.400 and higher

• Kline P (1993) The Handbook of Psychological Testing. Routledge, London.

• Ferketich, 1991, Ferketich S (1991) Focus on psychometrics: aspects of item analysis, Research in Nursing and Health 14, 165–168.



Şekil 2: Model 1. Standartlaştırılmış ağırlıklar



Şekil 3: Model 4. Standartlaştırılmış ağırlıklar

Şekil 2’de görüldüğü gibi, standartlaştırılmış regresyon katsayıları (faktör yükü) .45 ile .77 arasındadır. Modele ilişkin uyum – uyumsuzluk katsayıları Tablo 4.1.1.2’de verilmiştir. Hair ve ark. (2009) standart ağırlıkların .50’den büyük olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, her seferinde standart regresyon ağırlığı .50’nin altında bir madde veri setinden çıkarılmış, elde edilen alternatif modellere ilişkin genel uyum katsayıları Tablo 4.1.1.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.2: Başarısızlık Algısı Boyutu Doğrulayıcı Faktör Analizi Genel Uyum – Kötülük İndeksleri

Model	Yuan – Bentler χ^2	sd	p	$\frac{\chi^2}{sd}$	CFI	RMSEA	% 90 RMSEA		AIC
							ALT	ÜST	
1. Başarısızlık algısı (Full Model)	107.94	44	.00	2.45	.96	.07	.06	.08	89.61
2. Başarısızlık algısı M7	65.78	35	.00	1.88	.97	.06	.05	.07	47.42
3. Başarısızlık algısı M7,M6	64.72	27	.00	2.40	.98	.06	.05	.07	35.46
4. Başarısızlık algısı M7,M6,M8	38.98	20	.00	1.95	.98	.06	.04	.08	25.29
5. Başarısızlık algısı M7,M6,M8,M4	33.29	14	.00	2.38	.98	.07	.05	.09	28.37

Hair ve ark. (2009) modelin yeterliğine ilişkin genel uyum katsayılarının büyüklüklerini tartışırken, kişi sayısı >250 ve madde sayısı < 12 olması durumunda, elde edilen χ^2 değerinin istatistiksel olarak önemsiz, CFI'nın .97'den büyük ve RMSEA'nın da .07'den küçük olması gerektiğini belirtmektedirler. Tablo 4.1.1.2'de görüldüğü gibi, tüm maddelerle yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum – uyumsuzluk katsayıları sınır düzeydedir. Model 2 – 5 arasında, her seferinde standart ağırlığı .50'nin altında kalan bir madde yığılmalı bir şekilde veri setinden çıkarılmıştır. Söz konusu modellerin genel uyum katsayıları χ^2 dışında, yeterli düzeydedir. χ^2 değerinin önemli bulunması ise örneklemin büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi, χ^2 , ham veriden elde edilen kovaryans matrisinin modelden üretilenden farkının (N-1) ile çarpılması sonucu elde edilmektedir. Formüldeki N değeri arttıkça, küçük farkların bile istatistiksel bakımdan önemli büyüklüklere erişmesi söz konusudur. Bu nedenle χ^2 'nin istatistiksel bakımdan önemli bulunması, model uyumunun değerlendirilmesinde göz ardı edilmiştir. Ayrıca 2- 5 arasındaki modellerin uyum katsayıları, Model 1'den daha iyidir. Bu modellerden maddeler çıkarıldıkları için artık içice (nested) değildirler. Bu nedenle, veriye en uygun olan modelin belirlenmesinde AIC değeri ölçüt olarak alınmış; en küçük AIC değerine sahip Model 4'ün benimsenmesine karar verilmiştir. Şekil 2'de Model 4'e ilişkin standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları verilmiştir. Buna göre, başarısızlık algısı faktörünün göstergelerde açıkladığı ortalama varyans (AVE) .40'tır. Cronbach alfa katsayısı .84, yapı güvenirlik (Construct Reliability) katsayısı .86'dır.

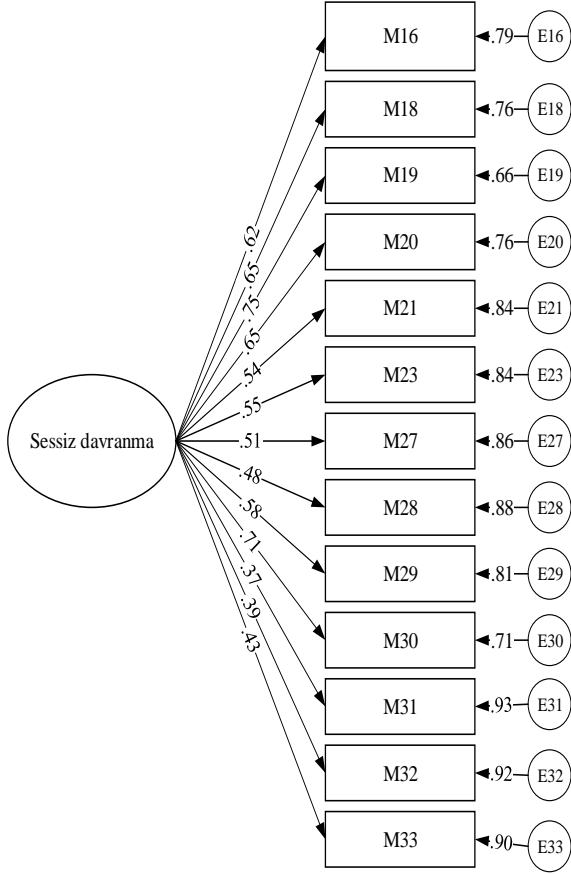
4.1.2. Sessiz Davranma Alt Ölçeği

Sessiz davranma alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4.1.2.1'de verilmiştir.

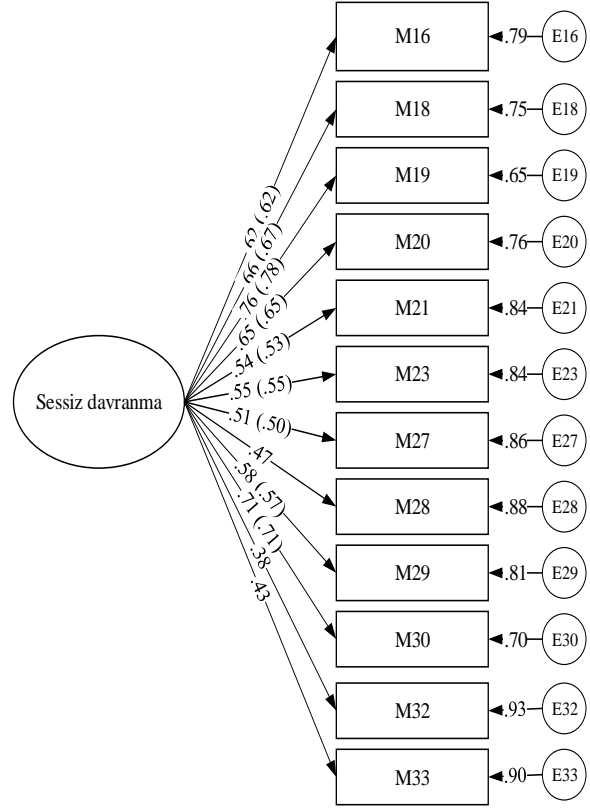
Tablo 4.1.2.1: Sessiz Davranma Maddeleri Polikorik Korelasyon Katsayıları, Madde - Toplam Korelasyonları ve Maddeler Silindiğinde İç Tutarlık Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26	M27	M28	M29	M30	M31	M32	M33	r_{cit}	α
M16	1.00																		.50	.80
M17	.14	1.00																	.25	.81
M18	.36	.38	1.00																.50	.80
M19	.50	.32	.59	1.00															.59	.79
M20	.44	.18	.43	.56	1.00														.52	.80
M21	.34	.21	.35	.32	.36	1.00													.47	.80
M22	.21	.37	.19	.20	.17	.34	1.00												.29	.81
M23	.44	.03	.29	.38	.35	.40	.25	1.00											.45	.80
M24	.14	.02	.24	.18	.14	.18	.05	.25	1.00										.27	.81
M25	.07	.39	.17	.10	.10	.18	.35	-.01	.04	1.00									.13	.82
M26	.23	-.01	.15	.20	.27	.23	.07	.22	.06	-.06	1.00								.29	.81
M27	.27	.13	.23	.38	.36	.38	.11	.30	.12	.06	.50	1.00							.42	.80
M28	.30	.09	.27	.31	.32	.19	.07	.23	.19	-.03	.28	.40	1.00						.39	.80
M29	.26	.26	.41	.40	.29	.36	.26	.34	.25	.28	.09	.25	.31	1.00					.48	.80
M30	.43	.34	.49	.54	.40	.34	.24	.38	.18	.21	.20	.38	.30	.52	1.00				.57	.79
M31	.27	.08	.20	.24	.18	.21	.06	.15	.20	-.04	.21	.21	.28	.22	.24	1.00			.33	.81
M32	.23	.07	.23	.23	.31	.26	.12	.20	.31	-.04	.12	.15	.23	.23	.25	.27	1.00		.34	.81
M33	.24	.10	.24	.29	.22	.30	.04	.19	.22	.03	.15	.22	.28	.32	.33	.25	.22	1.00	.37	.81
\bar{x}	2.61	2.19	2.02	2.44	2.56	2.19	2.59	2.77	2.64	2.08	2.42	2.02	2.47	2.17	2.19	2.62	2.69	2.74		
ss	1.43	1.20	1.25	1.35	1.37	1.24	1.35	1.37	1.45	1.26	1.39	1.28	1.35	1.27	1.32	1.27	1.34	1.36		

Sessiz davranma boyutu iç tutarlık katsayısı .81'dir. Madde toplam korelasyon katsayıları .13 ile .59 arasındadır. Herhangi bir maddenin sessiz davranma boyutundan çıkarılması iç tutarlık katsayısında büyük bir değişmeye yol açmamaktadır. Sessiz davranma başarı boyutunda yer alan maddeler (arası) polikorik korelasyon katsayıları -.06 ile .59 arasındadır. Madde - Toplam korelasyon katsayısının .30'un altında kalan maddeler M17, M22, M24, M25 ve M26'dır. Bu maddelerin "sessiz davranma" boyutundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddelerin çıkarılmasıyla iç tutarlık katsayısı .82'ye yükselmiştir. 13 maddeden oluşan sessiz davranma boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 4: Model 1 Standart Ağırlıklar



Şekil 5: Model 2 Standart Ağırlıklar

Şekil 4’te görüldüğü gibi, standartlaştırılmış regresyon katsayıları (faktör yükü) .37 ile .75 arasındadır. Modele ilişkin uyum – uyumsuzluk katsayıları Tablo 4.1.2.2’de verilmiştir. Her seferinde standart regresyon ağırlığı .50’nin altında bir madde veri setinden çıkarılmış, elde edilen alternatif modellere ilişkin genel uyum katsayıları Tablo 4.1.2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.2: Sessiz Davranma Boyutu Doğrulayıcı Faktör Analizi Genel Uyum – Kötülük İndeksleri

Model	Yuan – Bentler χ^2	sd	p	$\frac{\chi^2}{sd}$	CFI	RMSEA	% 90 RMSEA		AIC
							ALT	ÜST	
1. Sessiz davranma (Full Model)	144.56	65	.00	2.24	.97	.06	.05	.07	65.07
2. Sessiz davranma M31	120.26	54	.00	2.23	.97	.06	.05	.07	60.74
3. Sessiz davranma M31, M32	127.87	44	.00	2.90	.97	.06	.05	.07	68.00
4. Sessiz davranma M31, M32, M33	103.01	35	.00	2.94	.97	.07	.06	.08	66.15
5. Sessiz davranma M31, M32, M33, M28	63.83	27	.00	2.36	.97	.07	.06	.08	56.41

Hair ve ark. (2009) modelin yeterliğine ilişkin genel uyum katsayılarının büyüklüklerini tartışırken, kişi sayısı >250 ve madde sayısı < 30 olması durumunda, elde edilen χ^2 değerinin istatistiksel olarak önemli, CFI'nın .92'den büyük ve RMSEA'nın da .07'den küçük olması gerektiğini belirtmektedirler. Tablo 4.1.2.2'de görüldüğü gibi, tüm maddelerle yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum – uyumsuzluk katsayıları kabul edilir düzeydedir. Bununla birlikte, Şekil 3'te M28, M31, M32 ve M33'ün regresyon ağırlıkları .50'nin altındadır. Yükü en düşük olan maddeden başlanarak her seferinde düşük yüklü bir madde yığılı şekilde veri setinden çıkarılarak model testleri tekrarlanmıştır. Tabloda da görüleceği gibi, M31'in veri setinden çıkarılması AIC'yi düşürürken; diğer maddelerin de çıkarılmaları Model 2'den 5'e AIC değerlerini yükseltmiştir. Buna göre, en makul uyum değerlerine sahip, model 2 görünmektedir. Bununla birlikte, Hooper, Coughlan, ve Mullen (2008) R^2 değeri .20'den daha düşük olan göstergelerin yüksek düzeyde hata içerdikleri için modelden çıkarılmaları gerektiğini belirtmektedirler.² Bu gerekçeden hareketle, M28, M31, M32 ve M33 modelden çıkarılarak analiz tekrarlanmış (Model 5) sonuçlar Şekil 4'te parantez içinde verilmiştir. Buna göre, sessiz davranma faktörünün göstergelerde açıkladığı ortalama varyans (AVE) .39'dur. Cronbach alfa katsayısı .85, yapı güvenirlik (Construct Reliability) katsayısı .86'dır

4.1.3. Antisosyal Davranma Alt Ölçeği

Antisosyal davranma alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Antisosyal davranma boyutu iç tutarlık katsayısı .86'dır. Madde toplam korelasyon katsayıları .09 ile .58 arasındadır. Herhangi bir maddenin antisosyal davranma boyutundan çıkarılması iç tutarlık katsayısında büyük bir değişmeye yol açmamaktadır. Antisosyal davranma başarı boyutunda yer alan maddeler (arasında) polikorik korelasyon katsayıları -.22 ile .65 arasındadır. Madde - Toplam korelasyon katsayısının .30'un altında kalan maddeler M38, M39, M51'dir. Bu maddelerin “antisosyal davranma” boyutundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddelerin çıkarılmasıyla iç tutarlık katsayısı .87'ye yükselmiştir. 21 maddeden oluşan antisosyal davranma boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 5'te verilmiştir. Şekil 5'te görüldüğü gibi, standartlaştırılmış regresyon katsayıları (faktör yükü) .32 ile .69 arasındadır. Modele ilişkin uyum – uyumsuzluk katsayıları Tablo 4.1.3.1'de verilmiştir. Her seferinde standart regresyon ağırlığı .50'nin altında bir madde veri setinden çıkarılmış, elde edilen alternatif modellere ilişkin genel uyum katsayıları, önerilen modele ilişkin katsayıların altındaki satırlarda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.1: Antisosyal Davranma Boyutu Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Genel Uyum – Kötülük İndeksleri

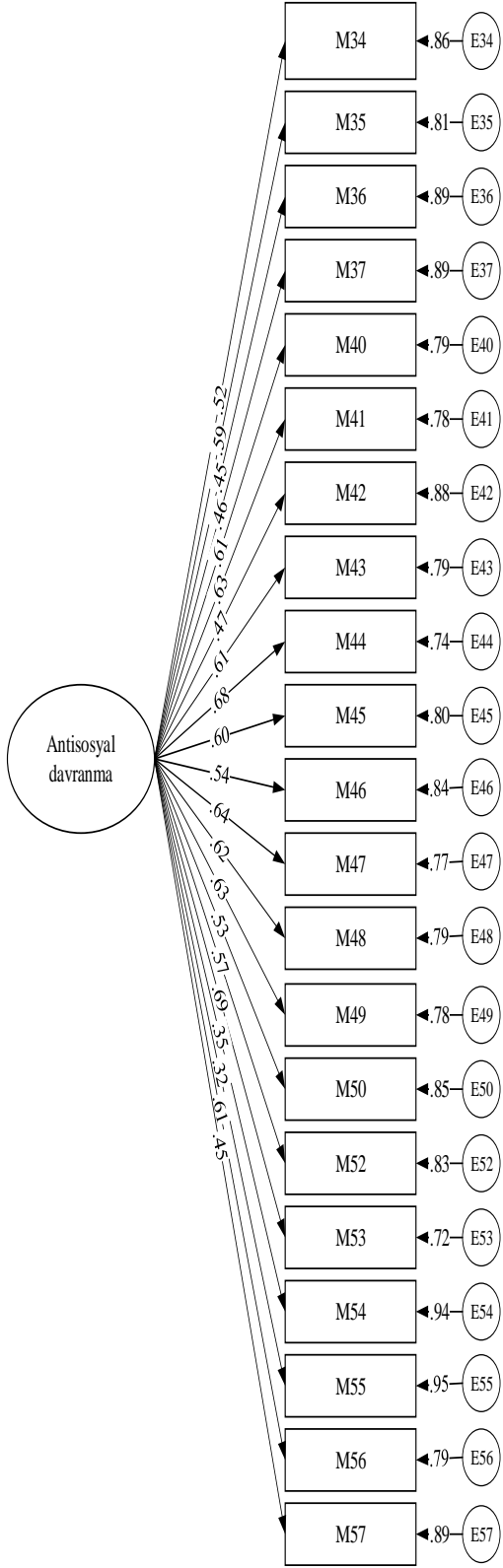
Model	Yuan – Bentler χ^2	sd	p	$\frac{\chi^2}{sd}$	CFI	RMSEA	% 90 RMSEA		AIC
							ALT	ÜST	
1. Antisosyal davranma (Full Model)	378.07	189	.00	2.00	.93	.09	.08	.09	713.65
2. Antisosyal davranma M55	281.40	170	.00	1.66	.95	.08	.07	.08	446.58
3. Antisosyal davranma M55, M54	257.67	152	.00	1.70	.96	.07	.07	.07	345.14
4. Antisosyal davranma M55, M54, M57	229.49	135	.00	1.70	.96	.07	.06	.08	287.09
5. Antisosyal davranma M55, M54, M57, M36	201.17	119	.00	1.69	.97	.07	.06	.07	200.68
6. Antisosyal davranma M55, M54, M57, M36, M37	189.08	104	.00	1.82	.97	.07	.06	.07	191.38
7. Antisosyal davranma M55, M54, M57, M36, M37, M42	171.64	90	.00	1.91	.97	.07	.06	.08	193.79

Tablo 4.1.3.1’de görüldüğü gibi, full modele ilişkin genel uyum ve uyumsuzluk katsayıları, norm χ^2 ve CFI dışında, kabul edilebilir sınırların altındadır. Bununla birlikte, regresyon ağırlıkları .50’nin, R^2 değeri .20’inin altında kalan M55, M54, M57, M36 ve M37 veri setinden çıkarıldıklarında (Model 2- 6 arası), genel uyum katsayılarının iyileştikleri görülmektedir. Öte yandan, bu maddelere ek olarak, Model 6 testi sonucunda standart ağırlığı .44 ($R^2 = .20$) olan M42’nin de modelden çıkarılması, AIC değerini yükseltmiştir. Dolayısıyla, en makul uyum değerlerine sahip, Model 6 sahip görünmektedir. Model 6 testi sonucunda elde edilen standart ağırlıklar Şekil 6’da verilmiştir. Buna göre, antisosyal davranma faktörünün göstergelerde açıkladığı ortalama varyans (AVE) .37’dir. Cronbach alfa katsayısı .92, yapı güvenirlik (Construct Reliability) katsayısı .91’dir

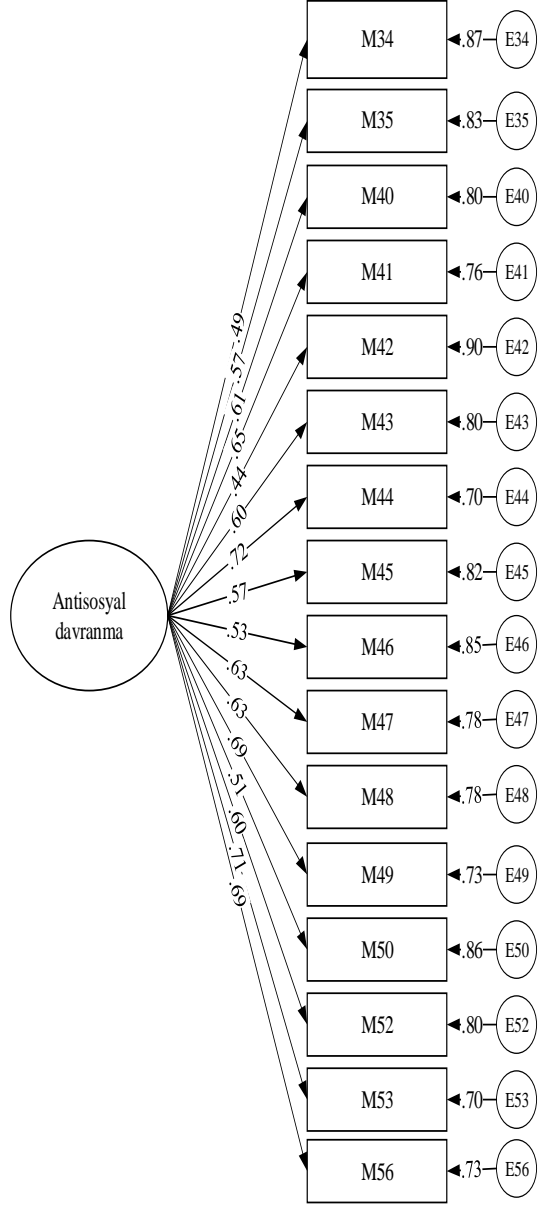
¹ Hooper, Coughlan, ve Mullen (2008): “Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit.” *The Electronic Journal of Business Research Methods* Volume 6 Issue 1 2008, pp. 53 - 60

Tablo 4.1.3.2: Antisozyal Davranma Maddeleri Polikorik Korelasyon Katsayıları, Madde - Toplam Korelasyonları ve Maddeler Silindiğinde İç Tutarlık Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	M34	M35	M36	M37	M38	M39	M40	M41	M42	M43	M44	M45	M46	M47	M48	M49	M50	M51	M52	M53	M54	M55	M56	M57	r_{ii}	α	
M34																									.45	.85	
M35	1.19																									.45	.85
M36	1.00	1.61																								.41	.85
M37	1.21	2.17	3.33																							.42	.85
M38	1.33	2.26	2.6	2.1																						.09	.86
M39	1.37	2.55	.03	.32	-.07	-.03																				.20	.86
M40	1.32	3.03	.24	-.07	.15	.14																				.49	.85
M41	1.08	1.68	.33	.53	.13	.17	.43																			.52	.85
M42	1.06	1.70	.27	.45	.24	.27	.47	.37																		.41	.85
M43	1.25	2.11	.28	.30	.15	.19	.39	.33	.14																	.52	.85
M44	1.18	1.85	.28	.43	.28	.32	.40	.25	.12	.28																.54	.85
M45	0.87	1.49	.28	.61	.22	.29	.52	.43	.23	.39	.53															.58	.84
M46	1.18	2.17	.45	.30	.32	.32	.48	.33	.13	.50	.38	.42														.47	.85
M47	1.12	1.93	.30	.36	.28	.34	.44	.30	.08	.37	.34	.41	.50													.57	.84
M48	1.10	1.90	.35	.45	.38	.44	.44	.36	.12	.31	.38	.50	1.00													.54	.85
M49	1.09	1.74	.35	.47	.22	.29	.51	.44	.17	.31	.49	1.00														.48	.85
M50	0.90	1.50	.26	.60	.11	.09	.60	.56	.25	.45	1.00															.49	.85
M51	1.06	2.00	.38	.35	.19	.18	.48	.44	.13	1.00																.13	.86
M52	1.29	2.11	.02	.30	-.06	-.05	.22	.28	1.00																	.41	.85
M53	0.87	1.52	.25	.57	.03	.03	.65	1.00																		.57	.85
M54	0.94	1.59	.36	.57	.18	.22	1.00																			.37	.85
M55	1.43	2.74	.25	.03	.73	1.00																				.34	.85
M56	1.47	2.75	.29	-.06	1.00																					.40	.85
M57	0.61	1.24	.10	1.00																						.45	.85
ss	1.24	2.64	1.00																								.85



Şekil 6: Model 1. Standart ağırlıklar



Şekil 7: Model 6. Standart ağırlıklar

4.2. Ölçüm Modeli

Okul Terk Riski Ölçeğinde öngörülen boyutlara ilişkin ölçüm modelleri yukarıda ayrı ayrı sunulmuştur. Bu boyutların bir arada ele alındığı ölçüm modeline ilişkin genel uyum – uyumsuzluk katsayıları Tablo 4.2.1’de verilmiştir. Tabloda ayrıca ilişkisiz üç faktör ve tek faktör modellerine ilişkin genel uyum – uyumsuzluk katsayıları da verilmiştir.

Tablo 4.2.1: Okul Terki Riski Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Ölçüm Modelleri

Model	Yuan – Bentler χ^2	sd	p	$\frac{\chi^2}{sd}$	CFI	RMSEA	% 90 RMSEA		$\Delta\chi^2$
							ALT	ÜST	
1. Önerilen Model (İlişkili Üç Faktör)	554.32	492	.03	1.13	.97	.05	.05	.05	
2. Alternatif Model (İlişkisiz Üç Faktör)	596.21	495	.00	1.20	.95	.06	.06	.06	41.89**
3. Alternatif Model (Tek Faktör)	539.18	495	.08	1.08	.82	.11	.11	.12	15.14**

**
p < .01

Tablo 4.2.1’de, CFI ve RMSEA değerleri ilişkili üç faktör modelinin maddeler arası ilişkileri açıklamada, ilişkisiz üç faktör ve tek faktör modellerine göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Modeller iç içe (nested) olduklarından, χ^2 fark testleri ile modeller karşılaştırıldığında ise önerilen modele ilişkin χ^2 ’nin Model 2’den düşük ($\Delta\chi^2= 41.89$) fakat Model 3’ten daha yüksek olduğu görülmektedir ($\Delta\chi^2= 15.14$; p<.05). χ^2 fark testleri de istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur. Önerilen Modele ilişkin standart ağırlıklar (faktör yükleri) Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2: Okul Terki Riski Ölçeği Ölçüm Modeli Standart Ağırlıklar; Hata Varyansları ve Faktörlerin Maddelerde Açıkladıkları Varyans Oranları

ξ_i	Maddeler	Λ_i	δ_i	R^2
Başarısızlık algısı	1. Başarılı olamadığım için derslerden sıkılıyorum.	.54	.84	.29
	2. Dersleri anlamakta zorluk çekerim.	.54	.84	.29
	4. Hangisini yanımda getirmem gerektiğini anlayamadığım için okula araç gereç getirmedim olur.	.48	.88	.23
	9. ....	.68	.73	.47
	11. Eğitim alma zorunluluğu gerektirmeyen bir işte çalışmayı düşünürüm.	.56	.83	.31
	12. ....	.75	.66	.56
	13. Öğretmenlerimin başarısız olacağıma inandıklarını düşünürüm.	.73	.68	.54
	14. Derslerdeki genel başarısızlığım yüzünden öğretmenlerimin beni uyardığı olur.	.57	.82	.33
	16. Sınıf içinde duygu ve düşüncelerimi ifade etmekten çekinirim.	.60	.80	.36
	18. Derslerde yanıtını bildiğim sorulara bile cevap veremem.	.65	.76	.42
	19. Hata yapmaktan çekindiğim için derslerde söz alamam.	.74	.67	.55
	20. ...	.64	.77	.42
	21. Çevremdekiler sessiz biri olduğumu düşünürler.	.54	.84	.29
	23. Utangaç bir kişiliğim olduğumu düşünürüm.	.54	.84	.29
Sessiz davranma	27. Arkadaşlarımın beni aralarına almak istemediklerini düşünürüm.	.50	.86	.25
	29. ....	.56	.83	.31
	30. Öğretmenlere derslerde soru sormaktan çekinirim.	.69	.73	.48
	34. Çok hareketli olduğumdan dersleri dinlemekte zorlanırım.	.55	.83	.31
	35. Öğretmenler dersin işlenmesine engel olduğumu söylerler.	.63	.78	.40
	40. Okuldan kaçtığım olur.	.64	.77	.42
	41. ....	.68	.74	.46
	42. Derslere geç kaldığım olur.	.48	.88	.23
	43. Çevremdekiler kavgacı olduğumu söylerler.	.63	.78	.40
	44. Birileriyle alay etmek hoşuma gider.	.73	.69	.53
	45. Ağzımdan küfürlü sözlerin çıktığı olur.	.60	.80	.36
	46. ....	.55	.84	.30
Antisosyal davranma	47. Başkalarıyla yaşadığım sorunları kavga ederek çözdüğüm olur.	.64	.77	.42
	48. Okuldaki kıyafet kuralına aykırı giyinmek hoşuma gider.	.64	.77	.41
	49. Okul araç gereçlerini bozduğum olur.	.71	.71	.50
	50. Yalan söylediğim olur.	.55	.84	.30
	52. ....	.62	.78	.39
	53. Suç sayılan bir davranışı tekrarladığım olur.	.74	.67	.55
	56. Okula gizlice kesici aletler getirdiğim olur.	.71	.71	.50

☛ F1 \leftrightarrow F2: .76; F1 \leftrightarrow F3= .65 ve F2 \leftrightarrow F3= .41

Tablo 4.2.2’de görüldüğü gibi faktörlere ait standart ağırlıklar (yükler) $>.50$ ’dir. Ayrıca faktörlerin maddelerin her birinde açıkladıkları varyans $>.20$ ’dir. Faktörlerin kendi setlerinde yer alan maddelerde açıkladıkları ortalama varyans (AVE) sırasıyla .38, .37 ve .40’dır. Yapı güvenirlik katsayıları (CR) sırasıyla .83, .84 ve .91’dir. Faktör yüklerinin $>.50$ ve CR’lerin $>.50$ olması benzeme (convergent) geçerliğine kanıt oluştururken; her bir faktör için AVE’lerin $<.50$ olması benzeme geçerliğini azaltmaktadır. Diğer yandan, her bir faktörün AVE değeri, diğer faktörlerle olan korelasyonlarının kareler ortalamasından (ASV) daha yüksektir. Bu bulgu ayırma geçerliğine (ASV) kanıt oluşturmaktadır. Bununla birlikte, AVE değerlerinin, faktörlerin en fazla ilişkili olduğu diğer faktörle olan korelasyon değerlerinin karesinden (MSV) ve her faktörün AVE değeri karekökünün, diğer faktörlerle olan korelasyonlarından daha düşük olması ayırma geçerliğini azaltmaktadır.

4.3. Cinsiyete Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi

Alanyazın incelendiğinde, erkek öğrencilerin kızlara oranla okulu daha fazla terk ettiklerini görülmektedir (Şimşek, 2011). Bu bulgudan hareketle, ölçeğin geçerliğine bir kanıt oluşturmak amacıyla kız ve erkek öğrencilerin okul terki risk puanları tek yönlü manova testi kullanılarak karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 4.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1: Cinsiyete Göre Okul Terki Risk Puanlarının Tek Yönlü Manova Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	n	Cinsiyet	\bar{x}	ss	Varyans kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	sd	KO	F	P
Başarısızlık algısı	330	Kız	1.22	.45	Cinsiyet	Başarısızlık algısı	9.66	1	9.66	40.79	.00
	390	Erkek	1.45	.51		Sessiz davranma	1.46	1	1.46	9.23	.00
	720	Toplam	1.35	.50		Antisosyal davranma	9.03	1	9.03	42.80	.00
Sessiz davranma	330	Kız	1.06	.40	Hata	Başarısızlık algısı	170.11	718	.24		
	390	Erkek	1.15	.40		Sessiz davranma	113.84	718	.16		
	720	Toplam	1.11	.40		Antisosyal davranma	151.41	718	.21		
Antisosyal davranma	330	Kız	1.07	.41	Toplam	Başarısızlık algısı	1486.87	720			
	390	Erkek	1.30	.50		Sessiz davranma	1007.07	720			
	720	Toplam	1.19	.47		Antisosyal davranma	1186.38	720			

* I. tip hatayı kontrol etmek amacıyla $\alpha/3$ alınmıştır.

Tablo 4.3.1.'e göre, erkek öğrencilerin başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma boyutlarında kız öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Cinsiyetler arasında gözlenen bu puan farklılıkları istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur (Pillai Trace= .92; $F_{3,716} = .2761.09$; $p = .00$). Bu farkın hangi alt boyutta bulunduğunu incelemek amacıyla univariate çoklu ANOVA izleme testi yapılmıştır. Buna göre, üç boyutta da puan ortalamaları arasında cinsiyet farklarının istatistiksel bakımdan önemli olduğu saptanmıştır (sırasıyla $F_{(1,718)} = 40.79$; 9.23 ve 42.80; $p = .00$). Puan ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin terk risk puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4.4. Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumlarına Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi

Alanyazın, anne babası birlikte yaşayanların ayrı yaşayanlara göre (boşanmış, ayrı) okulu daha az terk ettiklerini göstermektedir (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, Joly, 2006). Bu bulgudan hareketle, ölçeğin geçerliğine bir başka kanıt oluşturmak amacıyla anne ve babası birlikte ve ayrı ayrı olan öğrencilerin okul terki risk puanları tek yönlü manova testi kullanılarak karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 4.4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1: Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumlarına Göre Okul Terk Risk Puanlarının Tek Yönlü Manova Sonuçları

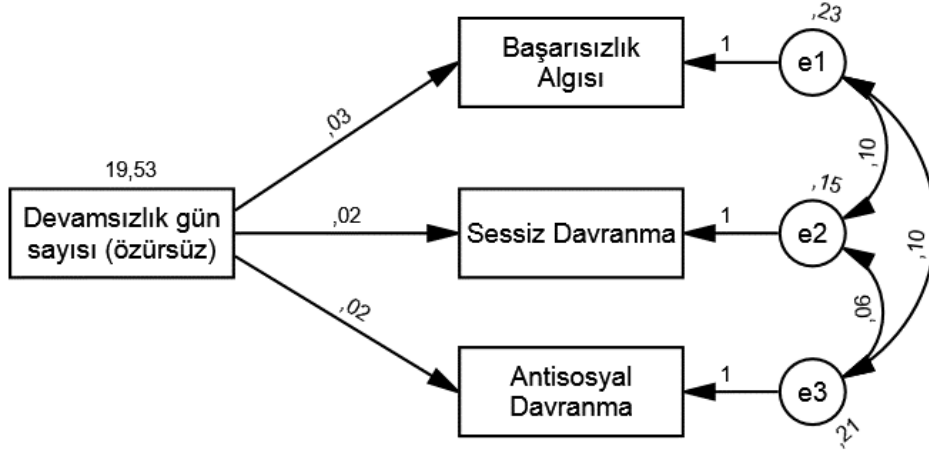
Bağımlı Değişkenler	n	Anne babanın birlikte yaşama durumları	\bar{x}	ss	Varyans kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	sd	KO	F	P
Başarısızlık algısı	57	Ayrı	1.54	.62	Anne babanın birlikteliği	Başarısızlık algısı	2.28	1	2.28	9.23	.00
	664	Birlikte	1.33	.48		Sessiz davranma	.47	1	.47	2.93	.09
	721	Toplam	1.35	.50		Antisosyal davranma	.34	1	.34	1.53	.22
Sessiz davranma	57	Ayrı	1.20	.44	Hata	Başarısızlık algısı	177.61	719	.25		
	664	Birlikte	1.11	.40		Sessiz davranma	115.00	719	.16		
	721	Toplam	1.11	.40		Antisosyal davranma	160.18	719	.22		
Antisosyal davranma	57	Ayrı	1.27	.51	Toplam	Başarısızlık algısı	1489.73	721			
	664	Birlikte	1.19	.47		Sessiz davranma	1009.35	721			
	721	Toplam	1.19	.47		Antisosyal davranma	1187.21	721			

* I. tip hatayı kontrol etmek amacıyla $\alpha = .0167$ alınmıştır.

Tablo 4.4.1'de, anne babası ayrı olan öğrencilerin okul terki risk ölçeğinin üç alt boyutlundan da aldıkları puanların ortalamaları, birlikte yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Gruplar arasında gözlenen puan farklılıkları istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur (Pillai Trace= .01; $F_{3,717} = 3.09$; $p = .03$; $\eta^2 = .01$). Bu farkın, terkin hangi alt boyutunda bulunduğunu incelemek amacıyla univariate çoklu ANOVA izleme testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları, başarısızlık algısı alt boyutundaki puan farkı ortalamalarının istatistiksel bakımdan önemli olduğunu ortaya koymuştur (sırasıyla $F_{(1,719)} = 9.23$; $p = .00$; $\eta^2 = .01$). Sonuçta, ebeveynleri ayrı yaşayanların başarısızlık algısı, birlikte yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Ebeveynleri ayrı yaşayan öğrencilerin sessiz davranma ya da antisosyal davranma puanları, birlikte yaşayanlara göre daha yüksek olmasına karşın bu fark istatistiksel bakımdan önemli bulunmamıştır.

4.5. Özürsüz Devamsızlık Durumuna Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi

Okul terki riskinin güçlü yordayıcılarından bir diğerini devamsızlık oluşturmaktadır (Balfanz, Herzog, Iver, 2007). Bu bulgudan hareketle, ölçeğin geçerliğine bir kanıt oluşturmak amacıyla okula devamsızlık ile terk riski arasında three-variate regresyon analizi yapılmış sonuçlar Şekil 8’de verilmiştir.

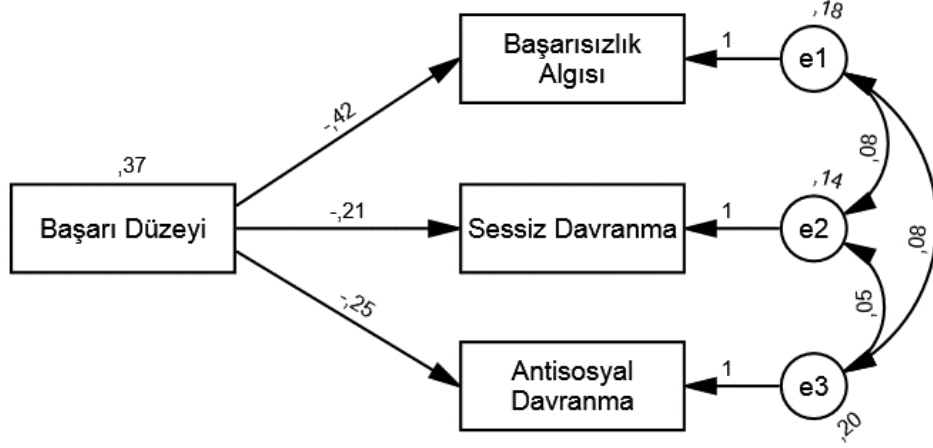


Şekil 8: Devamsızlık – Okul Terki Boyutları İlişkisi

Şekil 8’de görüldüğü gibi, okula özürsüz devamsızlık yapma ile terk riski arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Devamsızlıktaki her bir günlük artış, başarısızlık algısı puanlarında .03 ($t= 7.13, p=.00$), sessiz davranma puanlarında .02 ($t= 5.00, p=.00$) ve antisosyal davranma puanlarında .02’lik ($t= 5.79, p=.00$) bir artışa yol açmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) sırasıyla .25, .18 ve .21’dir. Bu katsayılar devamsızlığın üç terk riski boyutunda da yaklaşık aynı etkiye sahip olduklarını ve devamsızlığın terk riskini artırdığını göstermektedir.

4.6. Başarı Düzeylerine Göre Okul Terki Riski Puanlarının İncelenmesi

Okul terki riski ile okul başarısı arasında olumsuz yönde ilişkiler bulunmaktadır (Allensworth ve Easton, 2007). Bu ilişkilerden hareketle, ölçeğin geçerliğine bir kanıt oluşturmak amacıyla başarı ile terk riski arasında three-variate regresyon analizi yapılmış sonuçlar Şekil 9'de verilmiştir.

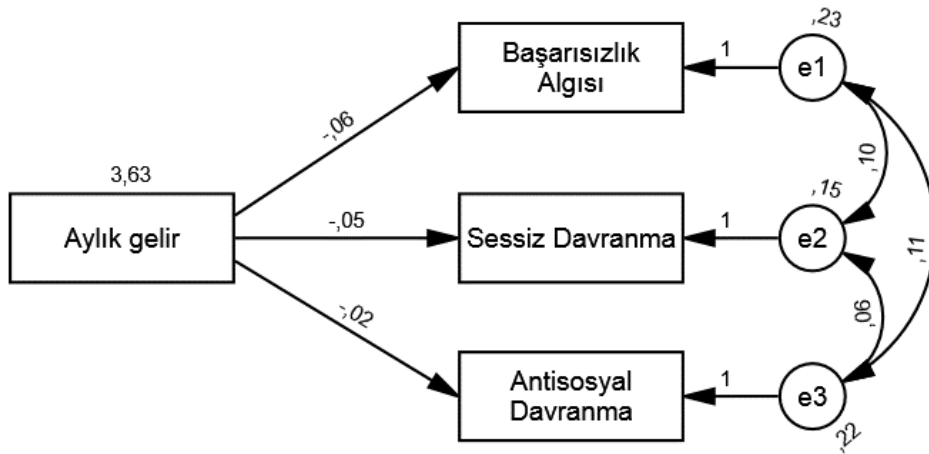


Şekil 9: Başarı – Okul Terki İlişkisi

Şekil 9'da görüldüğü gibi, başarı düzeyi ile terk riski arasında negatif ilişkiler bulunmaktadır. Başarı düzeyindeki bir puanlık artış, başarısızlık algısı puanlarında .42 ($t= 16.01, p=.00$), sessiz davranma puanlarında .21 ($t= 9.02, p=.00$) ve antisosyal davranma puanlarında .25 ($t= 9.25, p=.00$) puanlık düşüşe yol açmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) sırasıyla .51, .32 ve .33'dür. Bu katsayılar başarı düzeyinin başarısızlık algısı üzerindeki etkisinin sessiz ve antisosyal davranmadan daha fazla olduğunu göstermektedir.

4.7. Ailesinin Gelir Seviyesine Göre Okul Terk Riski Puanlarının İncelenmesi

Bu araştırma kapsamında okul terki riskinin son yordayıcılarından bir başkasını ailenin gelir seviyesi oluşturmaktadır. Okul terkini, bazı evrelerin bir dizisi olarak; "önce, okul kuralları ve normlarından sapmalar (okula yabancılaşmak), daha sonra okul faaliyetlerine katılmama, okulda başarısız olma ve sonunda da okuldan ayrılmak" şeklinde bir süreç olarak tanımlamıştır (Gökşen, Cemalcılar, Gürlesel, 2006; Lan ve Lanthier, 2003). Bu bulgudan hareketle, ölçeğin geçerliğine bir kanıt oluşturmak amacıyla gelir ile terk riski arasında three-variate regresyon analizi yapılmış sonuçlar Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10: Aylık gelir – okul terki ilişkisi

Şekil 10'da görüldüğü gibi, gelir düzeyi ile terk riski arasında negatif ilişkiler bulunmaktadır. Gelir düzeyindeki bir birimlik artış, başarısızlık algısı puanlarında .06 ($t= 6.78, p=.00$), sessiz davranma puanlarında .05 ($t= .05, p=.00$) ve antisosyal davranma puanlarında .02 ($t= .02, p=.02$) puanlık düşüşe yol açmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) sırasıyla .25, .23 ve .09'dur. Bu katsayılar gelir düzeyinin başarısızlık algısı ve sessiz davranma üzerindeki etkisinin, antisosyal davranmadan daha fazla olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırma bulguları alt amaçlara uygun sırayla aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Okul Terk Riski Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Önceki araştırma sonuçlarında bağlı olarak, OTRÖ'nün başarısızlık algısı, sessiz ve antisosyal davranma boyutlarından oluşturulması planlanmıştır; bu boyutlar altındaki ölçek maddeleri, öğretmenlerin okul içi gözlemlerine dayalı olarak tanımlanmıştır. Öğretmen gözlemlerinde, sessiz ve antisosyal davranan öğrenciler başarısız olarak kabul edildiğinden ve her üç kategoride kritik olarak belirtilen özellikler (daha sonra bu özellikler ölçek maddesine dönüştürülmüştür) arasında yakınlıklar bulunduğundan, ölçek boyutlarının ilişkili olması gerektiği varsayılmıştır. Bu doğrultuda, yapılan model karşılaştırmalarında ilişkili üç faktör modelinin veriler arasındaki ilişkileri açıklama gücünün, ilişkisiz üç faktör ve tek faktör modellerinden daha iyi olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan geliştirilen okul terk riski ölçeğinin, öğretmen gözlemleriyle tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu ileri sürülebilir.

OTRÖ'nün alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir sınır olarak belirlenen .70'in üzerindedir (Nunnally, 1978). OTRÖ alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .70'den büyük olması; üç faktörden de elde edilen puanlar arasındaki bireysel farklılıkların yarısından fazlasının ölçülen özellikten kaynaklandığını; ölçüm

hatasının nispeten küçük olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, alt boyutların kendi maddelerinde açıkladıkları varyansın, birbirleriyle ilişkilerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Benzeme ve ayırma geçerlikleri bulgularda verildiği gibi birden fazla kritere göre değerlendirilmektedir. Ancak gerek AVE'lerin $<.50$ ve ASV ve MSV'lerden küçük olması, örneklemin homojen olması (benzer çevrede yaşamaları) bireysel farklılıkları azaltmış olabilir. Ayrıca okul davranışları ile ölçek maddeleri sınırlı; okul gerek sınıf gerekse de sınıf dışında daha çok tanımlanmış ilişkilerin yaşandığı ortamlardır ve bu çevrede bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına izin vermeyeceği söylenebilir. Dolayısıyla katılımcıların nispeten homojen, ailesel koşullar ve benzer çevrede yaşamaları bu farkı azaltmış olabilir.

5.1.2. Okul Terk Riski Ölçeğindeki Gizil Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerde; cinsiyet, anne babanın birlikte yaşama durumu, devamsızlık durumu, başarı durumu ve ailenin gelir seviyesinin okulu terk etme riskini nasıl etkilediğine ilişkin bilgiler tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1.2.1. Cinsiyet ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler

Araştırma sonucunda, cinsiyetler arasındaki puan farklılıkları istatistiksel bakımdan önemli vurgulanmaktadır. Çalışmada erkek öğrencilerin başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma alt boyutlarında kız öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir, yani erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla okulu terk riski taşımaktadır. Öğrencilerden bilgi toplanırken cinsiyet bilgilerini yazmaları istenmiştir ve buna göre katılımcıların cinsiyet bilgilerine ait veriler oluşturulmuştur. Bireylerin cinsiyetleri biyolojik olarak farklılık oluşturmasının yanı sıra, toplumun cinsiyete yüklediği roller, kültürel öğeler de bu farklılığa neden olabilmektedir.

AÇEV (2006) tarafından yapılan çalışmada ise kızların terk oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. AÇEV çalışmasında, kız çocuklarının okumasının gerekli olmadığını düşünebilecek bölgeler olması nedeniyle kız çocuklarında terk oranları daha yüksek bulunmuş olabilir. Bu çalışmanın yapıldığı 2006 yılından bu yana, kız çocuklarının okula kazandırılması için çeşitli uygulamalara adım atılmış olunması nedeniyle de bizim

çalışmamızda tam tersi bulgulara rastlanmış olabilir. Yadav, Kalakoti, Ahmad (2010)'ın çalışmasının sonucunda, okulu terk eden 153 öğrencinin %67'sinin kız, %33'ünün erkek olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen sonuçların tam tersi bir şekilde, kızların oranının fazla olması; çalışmanın gerçekleştirildiği bölgedeki kültürel öğelerin etkisinin ve sosyal hayatta kadınlara daha fazla sorumluluk verilmesinin etkili olduğu savunulabilir. Tunç (2011)'un çalışmasında araştırmasındaki okulu terk eden öğrencilerden 45'inin kız ve 155'inin erkek olduğu görülmektedir. Yorğun (2014) da benzer şekilde çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla okulu terk ettiği sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2011)'e göre okulu bırakma eğilimi; erkek öğrencilerde (%22,05) kız öğrencilere (%12,41) göre neredeyse iki kat daha fazladır. Ekonomik koşullar göz önünde bulunduğunda erkek öğrencilerin evin geçimine katkıda bulunmak için okulu terk edip, gelir getirecek bir işte çalışmaları daha ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar ölçek geliştirme çalışmasının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

5.1.2.2. Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumları ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler

Bu çalışmanın sonucunda anne babası ayrı olan öğrencilerin okul terki risk ölçeğinin üç alt boyutludan da aldıkları puanların ortalamalarının, birlikte yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır. Öğrencilerin anne babalarının birlikte yaşama durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda anne babanın birlikte yaşama durumunun işaretlenmesi yoluyla veri elde edilmiştir.

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, Joly, (2006) aile bağlarının önemini belirtmekte ve birlikte yaşamayan anne babaya sahip çocukların, bölünmüş ya da tek ebeveynli aileye sahip çocuklara göre daha fazla okulu terk ettiğini vurgulamaktadır. Erkin, Okcabol, Ural (2006) da çocuğun aile ilişkilerini algılayışlarının olumlu olmasının, aile üyelerinin bir arada bulunmasının okul terkiyle negatif yönde ilişkili olduğunu, okul terk riskini azalttığını belirtmektedirler. Hammond, Linton, Smink, Drew (2007) çalışmalarında aile özelliğinin okul terk sonuçlarında %40 etkili olduğu; tek ebeveynli ya da boşanmış ailelerden gelen öğrencilerin birlikte yaşayan ailelerden gelen öğrencilere göre terk etme durumunun daha fazla olduğu sonucunu elde ettikleri görülmektedir. Jozefowicz (2008) yaptığı çalışmada okulu terk etme ve aile durumu arasındaki ilişkiyi incelediğinde, arada anlamlı bir fark bulmuş; tek ebeveynli ailelerden gelen öğrencilerin, ailesi boşanan ya da yeniden evlenen

öğrencilerin anne babasıyla birlikte yaşayan öğrencilere göre okulu terk etmeye daha yatkın olduğunu belirtmektedirler.

Literatürde yer alan çalışma sonuçlarının da bu çalışma sonuçlarını destekleyici nitelikte olması; bireylerin gelişiminde ve eğitiminde anne babanın birlikte olmamasının, aile içi sorunların öneminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bireylerin eğitimi ilk olarak ailede verilmektedir. Bireyler; doğumla getirdiklerinin yanı sıra, ailenin tutumuna göre şekillenmektedir. Ayrılmış anne babaya sahip çocuklar genellikle pek çok sorunda da sahip olabilmektedir. Anne baba arasında yaşanan sorunlar çocuğa yansımaktadır. Okulun gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki anne baba kontrolü de eksik kalmaktadır. Bu sorunlar da bireyleri okuldan uzaklaştırmaktadır.

5.1.2.3. Özürsüz Devamsızlık ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler

Çalışma sonuçlarına göre, okula özürsüz devamsızlık yapma ile terk riski arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Devamsızlıktaki her bir artış, başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma puanlarında bir artışa yol açmaktadır.

Balfanz, Herzog ve Iver (2007), devamsızlığın terke yol açtığını vurgulamaktadırlar. Happen ve Therriault (2008), öğrencilerin terk etme risk durumlarını belirlemede devamsızlık yapılan gün sayısının önemini vurgulamaktadırlar. White ve Kelly (2010), okul terkinin önemli yordayıcılarından birinin sık görülen devamsızlık davranışı olabileceğini, devamsızlık gün sayısındaki artışın okul terk riskinde artışa neden olduğunu ifade etmektedirler.

Literatürde yer alan araştırma bulguları, bu çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Bunun en önemli nedeni, öğrencilerin okulu terk ettiklerini gösteren en önemli göstergelerden bir tanesinin okuldan kaçmak, okula yönelik devamsızlık yapmak olmasıdır. Okula özürsüz/raporsuz gelmeyen öğrenci okulun gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmemekte, ders içinde verilen bilgileri almamakta ve her geçen gün okuldan soğumaktadırlar. Ayrıca öğrenciler para kazandıracak bir işte çalışma, aile üyelerinin bakımını sağlama, başarılı olamama ve okuldan kaynaklanan olumsuz nedenler ya da okuldan kaçma şeklinde uyumsuz davranışlar yüzünden okula devamsızlık yapmaktadırlar.

5.1.2.4. Başarı Düzeyi ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler

Araştırma bulguları, öğrencilerin genel akademik ortalamaları ile terk riskleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, başarı düzeyi düştükçe terk riski artmaktadır.

Buttin-Pearson vd. (2000) çalışmalarında düşük akademik başarının terkin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Lessard vd. (2008) düşük akademik performansın okul terkinin en önemli yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadırlar. ve okul terkinin en önemli öngörücüsü olduğunu belirtmektedirler. Düşük akademik performans, akademik yetersizliğin sonucunda ortaya çıkmakta ve öğrencinin sınıfta kalmasına neden olmaktadır.

Martinez, Enguita ve Gomez (2010), başarı ile terk arasındaki negatif ilişkiye dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra başarısızlığın, okula olan ilgi ve isteği azalttığını dile getirmektedirler. Benzer şekilde, Yadav, Kalakoti ve Ahmad (2010) çalışmalarında okulu terk eden bireylerin %37'sinin başarısızlık nedeniyle okuldan ayrıldıklarını belirtmektedirler.

Önceki çalışma sonuçları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Başarıyı yaşayan öğrencilerin sevgi ve saygı ihtiyaçlarını karşılayacakları, bunun da okula yönelik motivasyonlarını/okula faaliyetlerine katılımlarını artıracığı şeklinde yorumlanabilir. Başarısız olan öğrenciler için okulun, hedeflerin bir anlamı olmayacak ve okulu terk etme ve başka arayışlar içinde olacaklardır. Akademik başarısı düşük öğrencilere yönelik başarıyı artırıcı ek çalışmalar, kurslar, ek dersler sağlanarak başarı arttırılıp terk önlenabilir.

Öte yandan, Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011) tarafından yapılan çalışmada, akademik başarının okulu terk etme riskini yordamadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, ilgili çalışmada bu sonucun beklenmedik bir bulgu olduğu dile getirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasından farklı sonuçlar elde edilmesi, çalışma grubuna özgü bir durum olmasıyla açıklanabilir.

5.1.2.5. Aile Gelir Seviyesi ile Okul Terk Riski Arasındaki İlişkiler

Bulgular ailenin gelir düzeyi ile terk riski arasında negatif ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Gelir düzeyindeki artış, terk riskinde düşüşe yol açmaktadır. Gelir seviyesine yönelik bulgular; araştırmanın yapıldığı öğrencilerden, ailenin aylık ortalama gelirinin yazmaları yoluyla elde edilmiştir.

Gruskin, Campbell, Paulu (1987), sosyoekonomik faktörler kontrol edildiğinde; ırksal, etnik, coğrafik ve demografik farklılıkların okul terkini belirlemede belirsiz kalacağını vurgulamaktadırlar. Rumberger (2001), Sus, Sus ve Houston (2007) ailenin sosyoekonomik statüsünün okul terk riskini belirlemede önemli yordayıcılardan biri olduğunu belirtmektedirler.

Gökşen, Cemalcılar, Gürlesel (2006); özellikle çocuğun okul dışında bir işte çalışması, ailenin sigorta kapsamında olmaması ve aile içinde kişi başına düşen aylık harcamanın düşük olmasının çocuğun okulu terk olasılığını artırdığını belirtmektedirler. Ailenin gelir seviyesi azaldıkça; aile okul masraflarını karşılayamamaktadır ve ekonomik anlamda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar da eğitim masraflarının karşılanamaması ve ailesine ekonomik destek sağlamak amacıyla okuldan ayrılmakta ve gelir sağlayacağı bir işte çalışmaktadırlar. White ve Kelly (2010)'e göre, düşük gelirli aileden gelen öğrencilerin yüksek gelirli aileden olan öğrencilere göre okul terki riski 4 kat daha fazladır.

Aile ekonomik durumu faktörünü inceleyen çalışmaların bu çalışmayla benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Ailenin ekonomik durumu; öğrencinin eğitim masraflarının karşılanmasında, bireylerin para kazanmak için başka bir işte çalışmasına ihtiyaç duymamasında önemlidir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmaya göre, cinsiyetin okulu terk etmenin üç alt boyutuna göre de değiştiği görülmektedir. Üç boyutta da erkeklerin okulu terk etme riskleri kızlara göre daha yüksektir.

Anne babası ayrı olan öğrenciler, anne babası birlikte olan öğrencilere göre okulu terk etme riskine daha fazla sahiptirler. Anne babanın birlikte yaşaması başarısızlık algısı yüzünden okulu terk etme riskini, sessiz ve antisosyal davranma nedeniyle okul terk etme olasılığından daha fazla düşürmektedir.

Özürsüz devamsızlık yapma terk etmenin üç alt boyutunu da artırmaktadır. Benzer şekilde, okul başarısının yükselmesi, okulu terk etme riskini azaltmaktadır. Ayrıca ailenin gelir seviyesi ile okulu terk etme arasında negatif ilişki vardır. Gelir seviyesi azaldıkça okulu terk etme riski artmaktadır.

5.3.Öneriler

Bu bölümde, Okul Terk Riski Ölçeği geliştirme çalışmasının bulgu ve sonuçlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Okul Terk Riski geliştirme çalışmasında; başarısızlık algısı, sessiz davranma ve antisosyal davranma alt boyutlarıyla cinsiyet arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla terk etme riski taşımaktadırlar. Ancak bu farklılıkla ilgili bilgilerin yansızlığının test edilememiş olması nedeniyle bundan sonra yapılacak çalışmalarda, ölçekten alınan puanların cinsiyet açısından yansız ölçüm yapıp yapmadığı incelenmelidir. Ayrıca IRT ve benzeri yollarla ölçek maddelerinin terk riski düzeyi farklı öğrencileri ayırma gücü incelenebilir.

Okulu terk etme riski taşıyan üç farklı tipteki öğrencilerin aileleriyle de görüşmeler yapılarak; öğrencilerin okul içi davranışlarının yanı sıra ev ve sosyal yaşamdaki özellik ve davranışlarının belirlenmesi sağlanabilir. Ailelerle yapılan görüşmeler sırasında; üç farklı terk tipine yönelik yeni bilgilerin ortaya çıkması sağlanabilir.

İleride yapılacak çalışmalarda; OTRÖ ile okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler belirlenip bu öğrenciler sonraki dönemlerde izlenebilir. Bu şekilde boylamsal bir çalışmanın gerçekleştirilmesi, hem yeni bulgular elde edilmesini sağlanabilir hem de bu çalışmanın yordama geçerliliğine bir kanıt oluşturabilir. Okulu terk etme riski taşıyan öğrencilere yönelik çalışmalarda okulu terk etmiş olan öğrencilerden veriler toplanması çalışmalara farklı ve yeni ışıklar tutabilir.

Okulu terk etmede erken tanı ve müdahale çok önemlidir. Erken tanı sayesinde okulu terk etme riski olan öğrenciler belirlenerek, terk önlenir, bireysel ve toplumsal pek çok olumsuz sonucun önüne geçilebilir. Ayrıca okulu terk edeceğini belli etmeyen, sessiz ve yavaşça kayıp giden öğrencilerin fark edilmesi çok önemlidir. Hazırlanan bu ölçek sayesinde okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler kolaylıkla belirlenebilir. Bunun yanı sıra psikolojik danışmanlar tarafından hazırlanacak önleyici rehberlik programları erken tanı

sisteminin bir parçası olmada ve terki önlemede büyük önem taşımaktadır. Hazırlanan ölçekte yer alan maddeler, ele alınan boyutlar ve boyutların özellikleri program hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken temel ölçütler olabilir.

Araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler, öğrencilerin devamsızlık gün sayılarının ve akademik başarısızlıkların terkin önemli göstergelerinden olduğunu göstermektedir. Araştırma sırasında oluşturulan kişisel bilgi formunda yer alan devamsızlık gün sayısı ve okul başarısı gibi bilgiler sayesinde de okulu terk etmeye dönük öğrenciler belirlenebilir. Bu da erken tanı sisteminin bir parçasını oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bu bilgilerin okul idaresi ve psikolojik danışmanlar tarafından takip edilerek velilere bilgilendirme yapılması öğrencilerle ilgili önlem alınmasını kolaylaştırabilir.

Okul Terk Riski Ölçeğinde; düşük başarılı, sessiz ve antisosyal olmak üzere üç farklı boyut bulunmaktadır. Okulu terk etme riski taşıyan öğrencilerin yanı sıra, bu üç farklı boyutta yer alan öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemede de bu ölçek etkili olacaktır. Üç farklı boyutun belirlenmesi; müdahale çalışmaları sırasında üç farklı grup oluşturulmasını, problemlerin çözümünde ve yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan kişisel-sosyal rehberliğin uygulanmasına katkı sağlayabilir. Düşük başarı algısı alt boyutunda yer alan öğrenciler için ek kurslar, akademik başarıyı artırıcı ders etkinliklerine yer verilebilir. Sessiz davranma alt boyutunda yer alan öğrenciler için sosyal beceri, işbirliği, sorumluluk alma becerileri geliştirilmeye çalışılabilir. Antisosyal davranma alt boyutunda yer alan öğrenciler için kişisel ve sosyal başa çıkma becerisi ve problem çözme becerisini geliştirme, stres ve öfke yönetimi gibi etkinliklere yer verilebilir.

Bu çalışmanın ortaokul öğrencilerine yönelik olması ve literatürde ağırlıklı olarak lise öğrencilerinin terk etme riskini belirlemeye yönelik çalışma olması başka eğitim seviyelerinde ölçek geliştirmeyi ihtiyaç haline getirmektedir. Bunun için de ilkökul ve üniversite düzeylerinde okul terkini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Terk etme riski altında yer alan öğrencilerin belirlenmesinin ardından hazırlanan müdahale çalışmaları kapsamında akran desteğinden yararlanılabilir. Belirli aralıklarla velilere yönelik toplantılar düzenleme, velilere öğrenci durumlarıyla ilgili pozitif-negatif mesajların ve önerilerin yer aldığı notlar gönderme başarı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Alika, H. I. Bullying As A Correlate Of Dropout From School Among Adolescents in Delta State: Implication For Counselling, *Education* 132(3): 523-531.

Allensworth, E. & Easton, S. (2005). The On-track Indicator as a Predictor of High School Graduation. *Chicago, Consortium on Chicago Schools Research*.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.

Aloise-Young, P.A. & Chavez, E.L. (2002). Not All School Dropouts Are The Same: Ethnic Differences in the Relation Between Reason for Leaving School and Adolescent Substance use. *Psychology in the School*,. 39(5):539-547.

Amerikan Ulusal Liseler Merkezi. (2007). Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs With Appropriate Interventions. http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_ApproachesToDropoutPrevention.pdf. Erişim Tarihi: 12.11.2012.

Ananga, E. D. (2011). Typology of School Dropout: The Dimensions and Dynamics of Dropout in Ghana. *International Journal of Educational*, 1:74-81.

Balfanz, R., Herzog, L. & Iver, D. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42(4):223-235.

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3):568-582.
- Bennacer, H. (2000). How the Socioecological Characteristics of the Classroom Affect Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1):173-189.
- Bergeson, T. & Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Dropout and How to Help Them Graduate, of Superintendent of Public Instruction*, WA: Olympia, s:1-57.
- Bowers, A. J. (2010). Grades and Graduation: A Longitudinal Risk Perspective to Identify Student Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103:191–207.
- Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *The Journal of Educational Research*, 105:3, 176-195.
- Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Why Tenth Graders Fail to Finish High School: A Dropout Typology Latent Class Analysis. *Journal of Education for Students*, 17: 129–148.
- Bridgeland, J. M. (2010). The New Dropout Challenge: Bridging Gaps Among Students, Parents, and Teachers. *New Directions For Youth Development*, 127:101-110.
- Children's Defense Fund. (2010). *State of America's Children*. s:xvii. <http://www.childrensdefense.org/child-research-data-publications/data/state-of-americas-children.pdf>. Erişim tarihi: 27.11.2014

Children's Defense Fund. (2014). *State of America's Children*. s:12,16.
<http://www.childrensdefense.org/child-research-data-publications/data/2014-soac.pdf>. Erişim tarihi: 27.11.2014

Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *American Psychological Society*. 13(1): 36-39.

Creswell, W., J. (2014). Research design. *University of Nebraska, Lincoln, USA*. s:226.

Cullen, B. (2000); Evaluating Integrated Responses to Educational Disadvantage. Dublin, Combat Poverty Agency.

Dakar Eylem Çerçevesi. http://abdigm.meb.gov.tr/belge/BM_dakar.htm.

Entwistle, D.R., Alexander, K.L. & Olson, L.S. (2004). Temporary as Compared to Permanent High School Dropout, *Social Forces*. 82(3):1181-1205.

Erkin, E., Okcabol, R. & Ural, O. (2010). Examining School Related Factors Leading to Dropout Through Children's Conceptions and Experiences: Development of a Scale for Attitudes Towards Elementary School. *Australian Journal of Guidance & Counseling*. 20(1):109-118.

Ferketich, S. (1991). Focus on Psychometrics: Aspects of Item Analysis. *Research in Nursing and Health*. 14:165-168.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 4:363-383.

- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les Eleves a Risque de Decrochage Scoiaire: Facteurs Discriminants Entre Decrocheurs et Perseverants. *Revue des Sciences de Education*, 25(2):359-374.
- Franklin, C. & Streeter, C.L. (1995). Assessment of Middle Class Youth at Risk to Dropout: School, Psychological and Family Correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3):433-448.
- Gamier, H.E., Stein, J.A. & Jacobs, J.K. (1997). The Process of Dropping Out of High School: A 19-year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2):395-419.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlelel, C.F. (2006). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi İle Önlenmesine Yönelik Politikalar*. İstanbul: AÇEV.
- Gruskin, S. J., Campbell, M. A. & Paulu, N. (1987). Dealing with Dropouts: The Urban Superintendents Call to Action. Washington. *Department of Education, Office of Educational Research & Improvement*.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. National Dropout Prevention Center, Communities In Schools.
- Happen, B., J. & Therriault, S., B. (2008). Developing Early Warning Systems to Identify Potential High School Dropouts. *American Institutes for Research*.
- Hernandez, D. & Simbeni, J. (2008). An Ecological and Developmental Perspective on Dropout Risk Factors in Early Adolescence: Role of School Social Workers in Dropout Prevention Efforts, *National Association of Social Workers*, 30(1):49-62.

Hooper, Coughlan, Mullen (2008): "Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit." *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1):53-60

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (2000). Predicting Different Types of School Dropout: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1):171 -190.

Jimerson, S.R., Anderson, G. & Whippie, A.W. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation Between Grade Retention and Dropping Out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4):441-457.

Jozefowicz, H. (2008) An Ecological and Developmental Perspective on Dropout Risk Factors in Early Adolescence: Role of School Social Workers in Dropout Prevention Efforts. *National Association of Social Workers*. Ocak. 30(1):49-62.

Kaufman, P., Alt, M.N. & Chapman, C. (2004); Dropout Rates in the United States. US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.

Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. Routledge, London.

Kronick, R.F. & Hargis, C.H. (1990). *Who Drops Out and Why - And the Recommended Action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Lagana-Riordan, C., Aguilar, J. P., Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., Tripodi, S.J. & Hopson, L. M. (2011). At-risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55:105-114.

- Lan, W. & Lanthier, R. (2003). Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of Schools. 8(3): 309-332.
- Leong, F., T., L. & Austin, J., T. (2006). The Psychology Research Handbook: A Guide for Graduate Students and Research Assistants. *Thousand Oaks, CA: Sage*, 1996. Chapter 9. s:144.
- Lessard, A., Butler-Kisber, Y., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2008) Shades of Disengagement: High School Dropouts Speak Out. *Social Psychology Educational*. 11:25-42.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W.B. & Maughan, B. (1993). Developmental Pathways in Disruptive Child Behavior. *Development and Psychopathology*. 5. 103-133.
- McMillan, H., J. & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-based Inquiry. s:25.
- Martinez, L.M., Enguita, M.F. & Gomez, J.R. (2010), Disengaged From Education: Processes, Experiences, Motivations and Strategies of Early School Dropout and School Failure, *Revista De Education*, 119-145.
- Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim, 2011-2012, T.C. Milli eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistik Programı Yayını.
- Nunnally & Bernstein (1994). Psychometric Theory. *New York: McGraw Hill*. S:304,306.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric Theory, 2nd ed. *New York: McGraw-Hill*.

OECD Araştırma Raporu, 2013. *Education at a Glance 2013*.
<http://www.oecd.org/edu/eag.htm>. Erişim Tarihi:20.10.2014

Öğülmüş, S. (2013). Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu, Ankara, Unicef, Mili Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Erzincan. 3(6):1-16.

Özer, M. (1991). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe (Ortaokul) Öğrencilerinin Öğrenimi Terk Etme Sorununun Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri ile Bir Model Testi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161): 302-317.

Prevatt, F F, & Kelly, F D. (2003). Dropping Out of School: A Review of Intervention Programs. *Journal of School Psychology*, 41:377-395.

Rumberger, R., W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools, *American Educational Research Journal*, 52(3):583-625.

Rumberger, R., W. (2001). Who Drops Out of School and Why. *University of California, Santa Barbara, National Academy Press*.

- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L. & Hurley, C. M. (1998). Dropout Prevention for Youth with Disabilities: Efficacy of a Sustained School Engagement Procedure. *Exceptional Children*, 65:7-22.
- Stearns, E. & Glennie J. E. (2006). When and Why Dropouts Leave High School. *Youth and Society*. 38(1): 29-57.
- Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling & Development*, 85:196-203.
- Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*: 1(2): 27-47.
- Taylı, A. (2008). Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30):89-101
- Tessener, R., A. & Tessener, L., M. (1958). Review of the Literature on School Dropouts. *National Association Secondary School Principals*. 42:141-153.
- Traub, E., R. (1994). Reliability for the social sciences: Theory and applications. *Thousand Oaks, CA, Sage*. s:108.
- Tunç, E. (2011). *Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Alguları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılama Düzeyi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- UN's Alarm. <http://www.west-info.eu/58-million-children-cant-go-to-school-uns-alarm/>.

- Uysal, A. (2008). Okulu Bırakma Sorunu Üzerine Tartışmalar: Çevresel Faktörler. *Milli Eğitim*, (178):139-150.
- Vaus, De, D. (2002). Analyzing social science data: 50 Key Problems in Data Analysis. *Thousand Oaks, CA, Sage*. s:128.
- Vitaro, E, Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (1999). Prevention of School Dropout Through the Reduction of Disruptive Behaviors and School Failure in Elementary School. *Journal of School Psychology*, 37:205-226.
- Weatherbee, S. (2006). Preventing High School Dropout: Implications Of A Screening Inventory For School Reform Policy And Practice. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- White, S. W. & Kelly, F. D. (2010). The School Counselor's Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling & Development*, (88): 227-235.
- Yadav, S. Kalakoti, P. & Ahmad, N. (2010). Determinants of School Dropouts in Children. *Review of Global Medicine and Healthcare Research*, 1(1): 232-245.
- Yorğun, A. (2014). *Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Zammit, K. A. & Ketchmark, C. A. (2011). Understanding Dropout Recovery. *National Association of Social Workers*, 33(4):249-252.

EKLER

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Antisosyal Terk Tipi: Bu gruptaki öğrenciler, okulu bozan, uyumsuz, düşük notlu ve okul faaliyetlerini zora sokan davranışlar gösterenlerin kombinasyonu olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerde; sınıfta devam eden kötü davranışlar, gözle görülür bir şekilde akademik süreç ve okul süreciyle ilgili başarısızlıklar gözlenmektedir.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK.2: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form, yaptığım araştırmayla ilgili olarak, kendiniz ve aileniz hakkında, bazı konularda görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Size yöneltilen sorulara samimi ve doğru yanıt vermeniz, yapılan araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, soruları dikkatle okuyunuz ve sizin durumunuza en uygun olanı (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Adınız-Soyadınız (Not ortalamasını doğru hatırlamayanlar):

2. Cinsiyetiniz : ()Kız ()Erkek

3. Sınıf:

4. Not ortalamanız:

5. Devamsızlık gün sayınız: Özürlü: Özürsüz:

6. Ailenizin aylık geliri: tl

7. Kiminle yaşıyorsunuz?

()annem ile

()babam ile

()akrabalarım ile

()diğer belirtiniz.....

8. Anne ve babanız beraber mi? ()evet ()hayır

9. Para kazanmak için herhangi bir işte çalışıyor musunuz? ()evet ()hayır

EK.3: Okul Terk Riski Ölçeği Örnek Maddeler

OKUL TERK RİSKİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek sizin okula yönelik düşüncelerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda bu konuyla ilgili yazılmış maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerin tek bir doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Sizden istenen, maddeleri dikkatlice okumanız ve maddenin karşısında, size doğru gelen ya da düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen her bir maddeye cevap veriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı
Zuhal SÜTÇÜ

	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Başarılı olamadığım için derslerden sıkılırım.					
2.Dersleri anlamakta zorluk çekerim.					
5. Eğitim alma zorunluluğu gerektirmeyen bir işte çalışmayı düşünürüm.					
9.Sınıf içinde duygu ve düşüncelerimi ifade etmekten çekinirim.					
11.Hata yapmaktan çekindiğim için derslerde söz alamam.					
15.Arkadaşlarımla beni aralarına almak istemediklerini düşünürüm.					
18.Çok hareketli olduğumdan dersleri dinlemekte zorlanırım.					
20.Okuldan kaçtığım olur.					
22.Derslere geç kaldığım olur.					
27.Başkalarıyla yaşadığım sorunları kavga ederek çözdüğüm olur.					
28.Okuldaki kıyafet kuralına aykırı giyinmek hoşuma gider.					
30.Yalan söylediğim olur.					
32.Suç sayılan bir davranışı tekrarladığım olur.					
33.Okula gizlice kesici aletler getirdiğim olur.					

Bu ölçek aşağıdaki e-posta adreslerinden istenilebilir:

Psk. Dan. Zuhal SÜTÇÜ (Araştırmacı) : zuhalstc@gmail.com

Doç. Dr. Arif ÖZER (Tez Danışmanı) : arifozer@hacettepe.edu.tr



GAZİ GELECEKTİR...