

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



MESLEK LİSELERİNDE BAŞARISIZLIK KAYNAKLI
OKUL TERKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Cevdet ERGÜL

İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALE

Temmuz, 2017

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



MESLEK LİSELERİNDE BAŞARISIZLIK KAYNAKLI
OKUL TERKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cevdet ERGÜL

(Y1312.043011)

İşletme Ana Bilim Dalı

İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALE

Temmuz, 2017



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.043011 numaralı öğrencisi Cevdet ERGÜL'ün "MESLEK LİSELERİNDE BAŞARISIZLIK KAYNAKLI OKUL TERKİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 24.08.2017 tarih ve 2017/21 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aybır.lig* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :27/09/2017

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALE

.....

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Orhan GÖLBAŞI

.....

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Tosun YALÇINKAYA

.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Meslek Liselerinde Başarısızlık Kaynaklı Okul Terkinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

(17/07/2017)

Cevdet ERGÜL

İmza

ÖNSÖZ

Ülkelerin kalkınmasında birincil faktör, her zaman olduğu gibi bugün de eğitimidir. Eğitimli bireylere sahip ülkeler her alanda diğerlerinden daha öndedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul terki eğitimin önemli sorunları arasında yer almaktadır. Özellikle vasıflı işgücünün yetişmesi ve sağlanmasında mesleki eğitimin önemi ekonomi ile doğrudan ilişkili olduğundan, mesleki eğitim faaliyetleri ve programlara devam eden öğrencilerin önemi de yadsınamayacak bir gerçektir. Devam ettikleri mesleki eğitim programını tamamlamadan okulu terk etmiş bireylerin, hem kendilerine hem de ülkelere sağladıkları/sağlayacakları yararlar da diğerlerine göre düşük kalmaktadır. Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelendiği bu çalışmanın, mesleki eğitimde okul terklerinin azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yüksek lisans eğitimim süresince, doğrudan ya da dolaylı olarak, gelişimime katkı sağlayan İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR, Sayın Prof. Dr. Nesrin KALE ve Sayın Prof. Dr. Orhan GÖLBAŞI başta olmak üzere tüm eğitim kadrosuna, araştırmanın saha çalışmasında desteklerini esirgemeyen ve araştırmaya katılmayı kabul eden İstanbul Maltepe İlçesinin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin tüm yönetici ve öğretmenlerine, çalışmamda destek olan değerli arkadaşlarıma ve eşim Zübeyde ERGÜL'e tüm katkıları için teşekkür ederim.

Temmuz, 2017

Cevdet ERGÜL

Maltepe İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖZET	9
ABSTRACT	10
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	2
1.1.1 Problem cümlesi.....	2
1.2 Amaçlar	3
1.3 Önem.....	3
1.4 Sayılılar	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar	5
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Okul Terki	6
2.1.1 Okul terkinde etkili olan faktörler.....	7
2.1.2 Ortaöğretimde okul terki.....	13
2.1.3 Ortaöğretimde okul terki sorununa küresel bakış	14
2.1.3.1 Fransa’da okul terki	15
2.1.3.2 Amerika’da okul terki.....	15
2.1.3.3 Almanya’da okul terki	17
2.1.4 Türkiye’de okul terki	20
2.1.5 Okul terkinin etkileri.....	22
2.2 Başarısızlık Kaynaklı Okul Terki	24
2.2.1 Eğitim sistemi	27
2.2.2 Türk eğitim sisteminin yapısı.....	28
2.2.3 Mesleki eğitim	29
2.2.4 İlgili araştırmalar.....	31
3. YÖNTEM	34
3.1 Araştırmanın Modeli	34
3.2 Evren ve Örneklem	34
3.3 Ölçme Aracının Geliştirilmesi	41
3.3.1 Araştırmada kullanılan anket formunun geliştirilmesi	41
3.4 Verilerin Toplanması	42
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	42
3.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	44
3.6.1 Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi	44

4. BULGULAR VE YORUMLAR	46
4.1. Araştırma Bulguları	46
4.1.1 Araştırmaya katılan örneklem grubunun ölçek boyutlarına ilişkin bulgular	46
4.1.2 Araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki alt boyutları ile ilgili değerlendirme puanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi	49
4.1.3. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki Alt Boyutları Aralarındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	60
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	63
5.1.1 Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terki ile ilgili görüşleri.....	63
5.1.2 Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terki ile ilgili görüşlerinde demografik özelliklerin etkisi	67
5.1.3 Başarısızlık kaynaklı okul terkinde etkili olduğu düşünülen faktörler.....	68
5.2 Öneriler	69
5.2.1 Araştırmacılar için öneriler	69
KAYNAKLAR	71
EKLER	76
ÖZGEÇMİŞ	86

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1:	Okul Terki Tanımlamalarında Uluslararası Tanımlamalar	20
Çizelge 3.1:	Cinsiyetlerine Göre Dağılım	35
Çizelge 3.2:	Medeni Duruma Göre Dağılımı	36
Çizelge 3.3:	Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılım	37
Çizelge 3.4:	Öğrenim Durumlarına Göre Dağılım	38
Çizelge 3.5:	Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılım	39
Çizelge 3.6:	Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre Dağılım	40
Çizelge 3.7:	Görev Durumuna Göre Dağılım	41
Çizelge 3.8:	Ölçeğin Faktör Analizi Varsayımları için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi	45
Çizelge 3.9:	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki ile İlgili Değerlendirme Puanlarının Güvenirlik Katsayıları	45
Çizelge 4.1:	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun İlişkiler Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler	46
Çizelge 4.2:	Örneklem Grubunun Destek Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler	47
Çizelge 4.3:	Örneklem Grubunun Başarı Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler	48
Çizelge 4.4:	Örneklem Grubunun Davranış Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler	49
Çizelge 4.5:	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki, Alt Boyutu ile İlgili Değerlendirme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (t-testi)	49
Çizelge 4.6:	Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları	50
Çizelge 4.7:	Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları	51
Çizelge 4.8:	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları	53
Çizelge 4.9:	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları	55
Çizelge 4.10:	Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonucu	56
Çizelge 4.11:	Görevli Olduğu Okul Türü Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları	57
Çizelge 4.12:	Görev Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları	58
Çizelge 4.13:	Başarı Boyutunun Görev Değişkeni İlişkin Tukey Testi Sonucu	59
Çizelge 4.14:	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki Alt Boyutları Aralarındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	60
Çizelge 4.15:	Başarısızlık ve Okul Terkinde Etkili Olduğu Düşünülen Kavramların Sırası ve Sıklığı	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Terkin Beş Teorili Modeli	10
Şekil 2.2: Ortaöğretimde Program Türüne Göre Okulu Terk Etme Oranları, 2009-2010 (ERG).....	22
Şekil 3.1: Cinsiyete Göre Dağılımı	35
Şekil 3.2: Medeni Duruma Göre Dağılım	36
Şekil 3.3: Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılım.....	37
Şekil 3.4: Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılım	38
Şekil 3.5: Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılım.....	39
Şekil 3.6: Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılım.....	40
Şekil 3.7: Görev Durumuna Göre Dağılım	41

MESLEK LİSELERİNDE BAŞARISIZLIK KAYNAKLI OKUL TERKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yılların en önemli eğitim sorunlarının başında okul terki gelmektedir. Eğitim sisteminden, bir belge almadan ayrılmak okul terki olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin gelişmesinde beşeri sermaye önemli bir faktördür ve yetişmiş, nitelikli insanlara ihtiyaç duyar. Bunun için meslek liseleri önemli bir misyonu üstlenmiştir.

Meslek liselerinde, başarısızlık kaynaklı okul terkini konu alan bu çalışmada, meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin başarısızlık kaynaklı okul terki ile ilişkin algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olan kavramlar ve araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerdir. Bu evren içinden basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 321 kişiye ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Demografik Bilgiler Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma ölçeği ve başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili kavramlar listesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır. Frekans, standart sapma, ortalama değerler alınmış, faktör analizi uygulanmış, bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi yapılmıştır. Ölçek alt boyutları arasında ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargılar şu şekilde sıralanabilir; Öğrencilerin başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülen en önemli kavramın aile olduğu ve bunu ekonomik durumun ve okul çevresinin izlediği görülmüştür. Örneklem grubunun mesleki kıdeminin, davranış boyutu algısı üzerinde etkili olduğu ve görev değişkeni açısından, okul yöneticilerinin başarı boyutunda, okul terki konusunu daha pozitif algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul terki, Ortaöğretim/lise, Başarısızlık, Mesleki Eğitim*

INVESTIGATION OF FAILURE RELATED SCHOOL DROPOUTS IN VOCATIONAL HIGH-SCHOOLS

ABSTRACT

The purpose of this study is to focus on the issue of dropping out from school as it is one of the most important educational problems in Turkey as well as in the world. A school dropout is defined as leaving the education system without getting any certification. For nations to develop, human capital plays a significant role by providing educated and qualified people. In this sense vocational high-schools carry a crucial mission.

In this study which focuses on the school dropouts due to failure in vocational high-schools, the school principals and teachers' perceptions of school dropouts due to failure is researched. Moreover, concepts that affect school dropout due to failure and any demographic differences that possibly have a role on the subject is analyzed based on the sample group participated in the study. Target population of the study is the vocational high-school teachers located in the city of Istanbul, Maltepe district though the 2015-2016 academic year. Based on this population 321 people are chosen at random. In this study relational screening model is used. In order to collect data the researcher has used 'Demographic Information Form', along with the research scale and the concepts that affect on school dropouts due to failure that are determined by the researched. The data obtained is analyzed though the program SPSS and the level of significance is set as minimum $p < ,05$. Modes, deviation, mean are calculated, factor analysis is performed, the independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey tests are also carried out. In order to designate the relationships between the sub-groups, Pearson's correlation analysis is used. The conclusion of this study can be summed as: The most important concept that affects the students' school dropouts due to failure originates from family followed by economic situation and school environment. The professional seniority of the sample group is observed to have an influence on the perception of behavioral aspects and in terms of task variation, the school principals' success rate is observed to be directly proportional with having a positive perception on school dropouts.

Key words: *School dropout, middle/high school, failure, vocational education*

1. GİRİŞ

Akademik başarı ya da tam tersi olarak akademik başarısızlık öncelikli olarak kendisi ve yakın çevresi için çok önemli olmakla birlikte, resme daha geniş bir çerçeveden bakıldığında toplumun geleceği için de büyük önem taşımaktadır. Her ne sebeple olursa olsun okul terkinin bireysel etkileri öncelikli olarak kendisi için yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşamasına, toplumsal olarak da nitelikli insanların yetişmesinde engel oluşturacağından dolayı, toplumların geleceğine zarar verici etkiye sahiptir. Okul terki nedenleri içinde önemli bir yere sahip olan akademik başarısızlık, öğrencilerin mevcut kapasitelerini kullanmamaları, yapabileceklerinden daha düşük performans göstermeleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de lise eğitimi zorunlu eğitim kademesinde yer almaktadır ancak OECD (2015)’nin “Bir bakışta eğitim raporunda” Türkiye’nin lise mezuniyet oranlarının OECD ülkeleri arasında oldukça gerilerde olduğu, OECD ortalaması %76 olan lise mezuniyet ortalamasına karşın Türkiye’nin %36 olduğu, yani sonlarda yer aldığı rapor edilmiştir (OECD, 2016).

Akademik başarı tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi lise eğitimin de önemli bir belirleyicisidir. Okula devam ya da terk kararında etkili olan başarı faktörü, sadece okul terkinde değil sonraki eğitim kademelerinde de etkisini göstermektedir. ABD Eğitim Bakanlığı (U.S., 2001) tarafından ortaöğretim sonrası eğitim sonuçlarında akademik hazırlıklılık ve başarı arasında bir bağlantı olduğunu belirtmiştir. Bu eğitim sonuçları, öğrencilerin giderek daha karmaşık bir dünyada kendine güvenen, kendi kendine yeten ve hayatlarını başarıyla yönetme yeteneklerini etkilemektedir. Küreselleşmenin etkileri her alanda kendini göstermekte ve daha özel eğitim ve öğretim gereksinimini arttırmaktadır. Akademik olarak yeterli bilgi, beceri ve eğitimle hazırlanan öğrencilerin akademik ve / veya iş seçimlerinde, daha az eğitim ve öğretim olanaklarına ulaşanlardan, çok daha fazla gelecek imkânına sahip olabilmektedirler. Öğrencilerin deneyimleri, eğitimleri ve bireysel özelliklerinin hepsi gelecekteki sonuçları etkileyebilmektedir .

Okulu terk etmiş bireylerin karşılaştıkları birçok problem bulunmaktadır. Bayhan ve Dalgıç (2012)’in çalışmalarında okul terkinin sonucunda yaşanan/yaşanacak bazı problemler, araştırmalara dayanarak incelenmiş ve bu sonuçlar aşağıda verilmiştir;

- Okul terki yaşıyan kişiler diğerlerine göre iş bulmakta daha büyük sorunlar yaşadıkları (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, Polesel, 2011).
- Okuldan bir derece almadan ayrılan kişilerin daha uzun süre işsiz kalacakları ve iş bulsalar dahi lise mezunlarından daha düşük maaş aldıkları/alacakları (OECD, 2001).
- Okulu terk edenlerin gelecek yıllarda sağlık açısından hem fiziksel hem de mental olarak daha düşük seviyede oldukları (Groot and Maassen van den Brink, 2007).
- Eğitimsiz kalmanın sonraki kuşaklarda bugünden daha büyük bir sorun olacağı (Alexander, Enwisle and Kabbani, 2001).
- Liseyi bir belge almadan bitirenlerin suçla karışmalarının/yönelmelerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Rumberger, 1987; Lochner and Moretti, 2004; Owens 2004).

Özetle, okul terkinin sonucunda bireyin yaşayacağı tek sorun elinde bir mezuniyet belgesinin olmaması değil, öncelikli olarak iş bulmakta sorunlarla karşılaşacak, daha düşük statülü işlerde çalışacak, yaşamı boyunca daha az para ile geçinmek zorunda kalacak, yaşam şartlarının zorluğundan, çevrelerinin de kendisi gibi düşük statülü insanlardan oluşmasından, yasal açıdan uygunsuz olan işlere yönelme gibi iyi olmayan durumları yaşama ihtimalleri daha yüksek olacaktır.

1.1 Problem

Okul terkinin hem bireye hem de toplumlara negatif etkilerinin olduğu ve bu durumun günümüzde daha fazla önem arz ettiği bilinmektedir. Özellikle, ülkelerin beşeri sermayesi olan yetişmiş işgücündeki azalma, ekonomi ve refah açısından da daha hissedilebilir etkiye sahiptir. Bu nedenle meslek liselerinde okul terkinin anlaşılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

1.1.1 Problem cümlesi

Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkine ilişkin okul yöneticileri (okul müdürü ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2 Amaçlar

Bu araştırma ile meslek lisesinde karşılaşılan başarısızlık kaynaklı okul terkine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi ve sorunun çözümü için neler yapılabilir sorusuna yanıt arayarak okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere, araştırmacılara, eğitim yöneticilerine ve eğitim politikası belirleyicilere, ışık tutması için bazı öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ve geliştirilen öneriler ile başarısızlık kaynaklı okul terkinin önlenmesi ve eğitilmiş bireylerin topluma kazandırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmüştür.

Meslek lisesine devam eden öğrencilerin eğitim süresini tamamlamadan okuldan ayrılmasında başarısızlığın etkili bir faktör olduğu literatür incelemelerinde görülmektedir. Öğretmenlerin konunun ilk muhatabı olarak görülmesi ile birlikte, eğitim yöneticilerinden de okullarda eğitimin sağlıklı olarak sürdürülmesi için gerekli önlemleri alması ve karşılaşılan sorunların çözümünde kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir. Bu süreç içinde eğitim yöneticileri, öğrenci, öğretmen ve velilerle sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin de görüşlerine başvurularak, başarısızlık kaynaklı okul terki ve bu konudaki çözüm önerilerine ilişkin derinlemesine bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşlerinde demografik değişkenler etkili midir?
3. Başarısızlık kaynaklı okul terkinde etkili faktörler nelerdir?

1.3 Önem

Okul döneminde bazı öğrencilerin okulda kalmaları yaşamsal ihtiyaçları açısından sorun olabilmektedir. Çalışmak zorunda olan öğrenciler ya da ailelerinin ekonomik zorluklarla mücadele ettiğine tanık olan öğrencilerin de okulda devam etmeleri, devam etseler dahi başarılı olmaları zorlaşabilmektedir. Türkiye’de ergenlik (10-19 yaş) çağında olan nüfus toplam nüfusun yaklaşık olarak beşte birini oluşturmaktadır.

Oldukça genç olan bu gruptaki çocukların bazıları iyi şartlara sahip olabilirken bazıları da oldukça zor şartlarda yaşamakta, ihmal durumlarını yaşamakta ve tüm bunların sonucunda da okulu terk etmek zorunda kalmaktadırlar (Ulusal Eylem Planı, 2003). Ancak Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesini kabul etmiş ülkeler bu bildirgenin 28. maddesi, e-fıkrasına göre;

“Çocukların okullara düzenli olarak devam etmelerinin sağlanması, okul terkinin azaltılması için önlem almaları gerekmektedir”.

Tüm bu nedenlerden dolayı, okul terkinin en aza indirilmesi için konunun anlaşılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için konu hakkında yapılacak araştırmalar okul terkinin önlenmesi ve eğitimin daha nitelikli hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı ve araştırma sonuçlarına dayanarak politika yapıcılara, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara sunulacak öneriler açısından da önemlidir.

1.4 Sayıtlar

- 1) Araştırma için geliştirilen ve kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- 2) Anket soruları araştırma amacını gerçekleştirecek verilerin toplanması için uygundur.
- 3) Araştırmaya katılan örneklem grubu ankete verdikleri cevapların samimi ve açık fikirlerini yansıtmaktadır.
- 4) Araştırmaya katılan örneklem grubu evreni temsil edebilecek düzeydedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul ilinde, 2015-2016 öğretim yılında mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri ve ilgili literatür değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

- a) **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim:** Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencileri hem genel kültür kazandırarak hayata hazırlamak hem de eğitim süresince onların yetenek, arzu ve ilgileri doğrultusunda bir meslek alanında yetiştirilerek iş dünyasına hazırlamaktır. Ayrıca bir üst öğrenim olan yüksek öğrenime de hazırlamaktadır (MEB, 2016)
- b) **Okul Başarısı ve Başarısızlık:** Akademik başarı bir kişinin eğitimdeki başarısına atıfta bulunmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin veya eğitim kurumlarının akademik hedeflerinin karşılanma derecesini ifade eder. Bu hedefleri gerçekleştirmede başarı, genellikle notlarla ve test puanlarıyla değerlendirilir. Bu değerlendirme araçları, akademik başarının iyi olduğunu gösteriyorsa, öğrenci, öğretmen veya kurum başarılı sayılır (Isaiah, 2013).
- c) **Okul Terki:** Okul (lise) terki, mevcut teorilere göre değişebilir ve değişmez faktörlerin etkisiyle karmaşık bir süreci işaret etmekte ve öğrencilerin mezuniyet öncesi okul bırakmaları olarak tanımlanmaktadır (Christenson, Sinclair, Lehr, & Godber, 2001).

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul Terki

Okul terki konusunda mevcut literatür bilgilerine göre okul terki kavramının kesin olarak yapılmadığı, konu hakkında farklı görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Okul terki tanımlamalarında karıştırılan diğer kavram okul devamsızlığıdır ancak bu kavram okul terkinden farklıdır. Okul devamsızlığı, okul süresince okula düzenli olarak devam etmeme, aralıklı ya da uzun süreli okuldan uzak kalma durumu olarak açıklanmaktadır. Ancak zaman zaman gelmemeden farklı olarak, herhangi bir nedenden dolayı süresiz olarak okula gelmeme durumu oluşursa bu okul terki anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile çeşitli sebeplerden dolayı bir öğrencinin okulu bırakması veya eğitim sürecine devam etmemesi okul terki (dropout) olarak isimlendirilmektedir (Aküzüm ve diğerleri, 2015). Okulu bırakmadan önce öğrenciler bazı belirtiler vermektedir. Bu belirtiler, devamsızlık yapma, özürsüz okula gelmeme, okula geldikten sonra kaçma, verilen görevleri yapmama ya da zamanında yapmama, sınıf içinde bazı istenmeyen davranışları sergileme gibi çeşitli şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunların dışında okul terkiyi oluşturan bazı risk faktörleri bulunmaktadır; alışkanlık haline getirilmiş devamsızlık, okula karşı isteksiz davranışlar, okula geldikten sonra günü tamamlamadan okuldan kaçma, sosyal ve ekonomik durum, öğrencide öğrenme güçlüğü problemi olması, problemlili aile ilişkisi, yerleşim yeri değişikliği/göç, davranışsal sorunlar, akademik açıdan zorlanma, okulda yabancılaşma, akran gruplarının kabul etmemesi/ilgi görmeme olarak birçok etkiler bulunmaktadır (Hunt ve diğerleri, 2002; akt: Özdemir, vd., 2010).

Knesting-Lund, Reese & Boody, (2013) çalışmasında, lise terkiyi karşılayan mevcut kavramsal anlamı şu sözlerle açıklamaktadır; öğrencileri mezun olmadan okuldan ayrılmalarını sağlayan değişebilen ve değişemeyen faktörlerden etkilenen karmaşık ve etkileşimli bir süreci tanımlamaktadır (Christenson, Sinclair, Lehr ve Godber, 2001). Tyler ve Lofstrom (2009)'un bırakma ile ilişkili değişkenlerin özeti, mevcut durumu yalnızca öğrencilerin aileleri, okulları ve daha geniş kapsamlı okul reformlarının etkileri de dahil olmak üzere, sadece öğrencilerin kendileri ile ilişkili olmamakta, bu değişkenlerin ötesine taşmaktadır (Christenson ve diğerleri, 2001).

Okul terki, "aşamalı" olarak ilerleyen ve uzun bir süreç sonunda gerçekleşen, 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 (Lan ve Lanthier, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

Okul terkinde ilişkin yapılmış olan tanımlamalar, okul terkinin birçok konu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Elbette en temel neden konunun öznesi durumunda olan öğrenci ve onun ilişkide olduğu çevresidir. Aşağıda okul terkinin daha açık ifade edebilmek için, okul terki üzerinde etkili olan faktörler verilmiştir.

2.1.1 Okul terkinde etkili olan faktörler

Okul terkinde yol açan faktörler, birçok çalışmada psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi farklı disiplinlerin yöntemleri ve bakış açısı ile incelenmiş olup elde edilen sonuçlar bu konularda bilgi eksikliğine ve daha fazla araştırma yapılması gereğine işaret etmektedir. Bu durumun nedeni, okul terkinin öncelikle belirli bir zamanda meydana gelen bir olay veya öğrenci tarafından verilen bir karar değil, bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Öyle ki, bazı araştırmacılar bu sürecin ilk ipuçlarının okul öncesi dönemde gözlemlendiğini belirtmektedirler (Hickman, Bartholomew, Mathwig ve Heinrich, 2008; akt: Yorğun, 2014). Shannon ve Bylsma, (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. Disiplin uygulamaları, okul kaynakları, okul büyüklüğü ve öğrenci-öğretmen oranı gibi değişebilir okul özellikleri ve okulun bulunduğu yer gibi özelliklerin dışında kalan özellikler öğrencilerin eğitim kararlarını etkilemektedir (Knesting-Lund, Reese, ve Boody, 2013). Tüm bu açıklamalar göstermektedir ki; kişisel faktörler, aile ve sosyal etkiler, okuldan kaynaklanan etkiler okul terkinde neden olmaktadır. Uysal (2008)'in "Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar" adlı çalışmada, okulu terk etmeyi etkileyebilen faktörlerin, öğrencinin kırsal kesimden gelmesi, okul kalitesinin düşük olması, okulun çok büyük veya çok küçük olması, okul atmosferinin olumsuz olması, öğretmen ve öğrenciler arasındaki sorunların öğrencilerin okulu terk etmesinde pozitif düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Azzam (2007; akt: Tunç, 2011) tarafından yapılan bir çalışmada, okulu terk edenler beş tipe ayrılmışlardır. Bu tipler; okuldan sıkılanlar (%47), çok fazla devamsızlık yaptıklarından süreci yeniden toparlayamayanlar (%43), okulla ilgisiz kişilerle vakit geçirenler (%42), çok fazla özgürlüğe sahip olanlar ile hayatlarında yeterince kuralları olmayanlar (%38) ve başarısız olanlar (%35)'dir.

Okul terki olgusunun karmaşık olmakla birlikte okul terkinin dayandığı bazı nedenler bulunmaktadır. 1988 yılında Amerika'da yapılan Ulusal Eğitim Araştırması, okul terkine götüren bazı nedenler terk nedenleri gözler önüne sermiştir. Okul terki yapan, sekizinci sınıf öğrencileri, okulla ilişkili nedenler: %77, aile ile ilgili nedenler: % 34 ve işle ilgili nedenler: % 32'den bahsedildi (Berkold ve ark., 1998; akt: Rumberger, 2001). En belirgin nedenler "okuldan hoşlanmamak" (%46), "okul başarısızlığı" (%39), "öğretmenlerle bir araya gelememek" (%29) ve "iş bulmak" (% 27) idi. Ancak bu nedenlerle birlikte, okuldan ayrılma kararından hemen önce, öğrencilerin tutum, davranış ve okul başarısına etki etmiş olabilen nedenler veya faktörler ortaya çıkmamıştır. Dahası, tek bir faktör ile okuldan ayrılma kararı arasında nedensel bir bağlantı göstermek neredeyse imkansızdır çünkü birçok faktör bu fenomene uzun bir süre katkıda bulunmuştur (Rumberger, 2001).

Yukarıda da görüldüğü gibi okul terkinin nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalar terk nedenlerini farklı boyutlardan incelemektedir. Bu çalışmalardan biri de Taylı (2008) tarafından 5 boyutlu kuramsal sınıflamadır. Terk nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

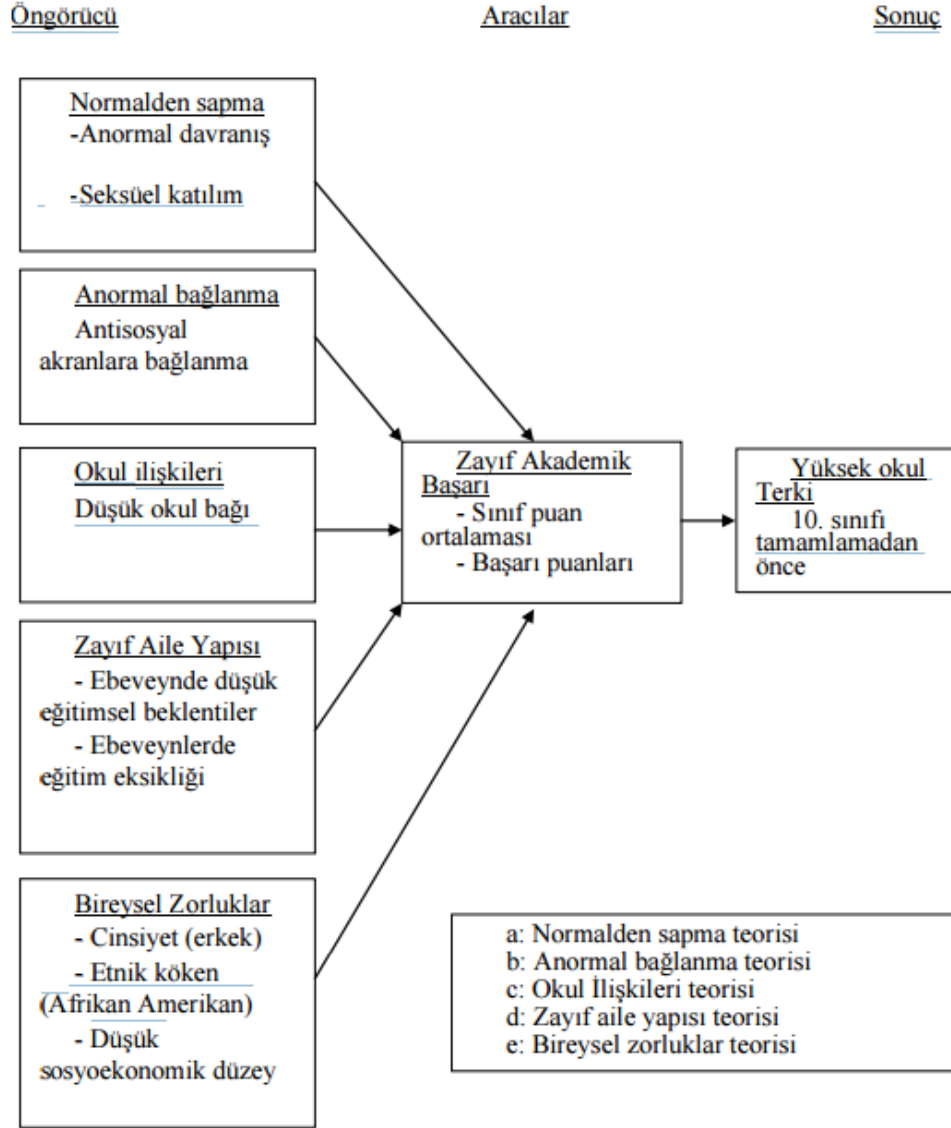
- **Genel Uyumsuzluk Kuramı:** Öğrencinin okuldaki sürece uyum sağlayamadığı için okuldan ayrılmasıdır.
- **Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı:** Okulu bırakanların yakın arkadaşları da okulu terk etme riski taşırlar. Uyumsuzluk yaşayan, uyuşturucu kullanan, gelecekle ilgili sağlıklı bir planı olmayan ve eğitim beklentisi düşük olan öğrenciler vardır.
- **Okul Sosyalleşme Kuramı:** Okulun akademik yapısındaki olumsuzluklar okul terkine zemin hazırlamaktadır. Bunlardan bazıları; yönetim boşluğu, kuralların belirsizliği, tutarsızlığı, yönetici ve öğretmenlerin tutarsız ve adaletsiz tutumları, şiddet eğilimli olmalarıdır.
- **Aile-Yetersiz Sosyalleşme Kuramı:** Ailede ebeveynlerin okul terki yaşamış olmaları, eğitim düzeylerinin düşük olması, öğrencinin eğitimi ile ilgili desteklerinin ve beklentilerinin az olması okul terkinin temel nedenlerindedir.

Ayrıca aile içi iletişim sorunları, parçalanmış aile yapıları da bu konuda etken olabilmektedir.

- **Yapısal Özellikler Kuramı:** Buna göre sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması, cinsiyet özellikleri, sosyal ve kültürel vb. özellikler okul terkinde etken olabilmektedir (Taylı, 2008).

Okul terki ya da devam kararında aile önemli bir yer tutmaktadır. Tek ebeveynli evde ya da üvey ailelerde yaşayan öğrencilerin, anne baba ile yaşayan öğrencilere göre okulu terk etme olasılıkları daha yüksektir. Okullar, okul terki nedenlerinde, ikinci bağlamsal faktördür. Okulların, okuldan ayrılma oranları da dahil olmak üzere, öğrencilerin başarısı konusunda güçlü etkileri olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Okula gitme veya mezun olma eğilimi dahil olmak üzere, dört formda bulunan okul özellikleri, öğrenci sayısını etkilemektedir: 1. Okullara devam eden öğrencilerin özellikleri, özellikle öğrenci merkezinin sosyo-ekonomik yapısı gibi sosyal bileşim. 2. Büyüklük, yer ve okul kontrolü gibi yapısal özellikler (kamu, özel kamu kanalı, özel). 3. Finansman, öğretmen kalitesi ve öğrenci danışmanlığı gibi okul kaynakları. 4. Akademik ve sosyal iklim gibi politika ve uygulamalar (Rumberger, 2011).

Okul terki ve nedenleri konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre beş nedenin okul terkine götürebileceği sonucuna ulaşılmış ve bu nedenlerin “demografik farklılıklar, aile, akran, okul, davranışsal sorunlar ve akademik faktörler” olduğu ve bu nedenler beş teori ile “normalden sapma, anormal bağlanma, okul sosyalizasyonu, zayıf aile sosyalizasyonu, yapısal zorluklar” açıklanmıştır (Battin-Pearson vd., 2000; akt: Sütçü, 2015) Okul terki nedenleri ve açıklayıcı teorileri Şekil 2.1’de gösterilmektedir. Buna göre; “açıklanan beş farklı teori, zayıf akademik başarı, aracı değişkeniyle birlikte” okul terkine neden olmaktadır.



Şekil 2.1: Terkin Beş Teorili Modeli (Battin-Pearson, 2000; akt: Sütçü, 2015)

Altinkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada mevcut (Kadı, 2000; Külahoğlu, 2001; Ataman, 2001; Başar, 2001) alanyazın çerçevesinde incelenmiş ve okul terkinde neden olan faktörleri altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Yöneticiye dayalı sebepler, öğretmenlere dayalı sebepler, ailelere dayalı sebepler, çevreye dayalı sebepler, akademik kaygıya dayalı sebepler ve bireysel kaynaklı olarak belirtilmiştir.

Ungureanu (2017)'nin Rumen toplumu üzerine yapmış olduğu araştırmada, birçok Rumen çalışmaların (Zidărescu, 2009; Chirteş, 2010; Surdu, 2011; Mihalache, 2011; akt: Ungureanu, 2017) okul terkinde götüren ve/veya teşvik eden nedenleri aşağıdaki faktörlere göre kategorilere ayırmıştır;

- a) **Ekonomik faktörler** (Zidărescu, 2009; Chirteş, 2010; Marcu, 2010; Voicu, 2010; Andrei ve diğerleri, 2011; Surdu, 2011; Mihalache, 2011; Costache, 2012; akt: Ungureanu, 2017): düşük gelir düzeyine sahip aileler; yaşam için uygun olmayan ortam ve çalışma koşulları, günlük yeme-içme ihtiyaçlarını karşılamada yaşanan zorluklar, giysi ve ayakkabı ihtiyaçları; çocukların emek alanlarına veya ev içi görevlerine zamanından önce angaje olmaları; ev ile okul arasında ulaşım olanağı bulunmayan mesafeler nedeniyle yalıtılmış topluluklara ait olmak; ebeveyn tarafından okuldan alma; yüksek işsizlik oranı; okulun önemi ve eğitim ile ilgili olumsuz algı;
- b) **Sosyal ve kültürel faktörler** (Zidărescu, 2009; Voicu, 2010; Andrei ve diğerleri, 2011; Surdu, 2011; akt: Ungureanu, 2017): azınlıklara veya suçlu gruplara ait olmak; topluluk düzeyinde kabul sağlayacak, toplumsal yeteneklerde eksiklik; ailenin veya çocuk girişiminin empoze edilmesi, çocukların istihdamı (çoğunluğu yasadışı); toplumsal başarının uygunsuz modeli, ahlaki değerler düzeyinde bir değişim ve barbarlığı teşvik; sosyal medyaya bağımlılık;
- c) **Aile faktörleri** (Zidărescu, 2009; Marcu, 2010; Costache, 2012; akt: Ungureanu, 2017): yoksul aile yapısı; kopmuş aileler ve/veya boşanmalar (üvey anne-babanın varlığı) sonrasında yeniden kurulan, geniş aileler, kardeşler, tek ebeveynler vs.; büyükbabalar/akrabalar tarafından veya yetiştirilen evlerde veya geçici olarak yatılı evlerde yaşayan çocuklar tarafından yetiştirilen çocuklar; evde düşmanca iklim; kronik sağlık sorunları; yasayı çiğneme eğilimi; ailenin kültürel seviyesi; olumsuz tutum; ailenin eğitimi; okulu terk eden büyük kardeşlerin kötü örneği; uygun olmayan ebeveyn stili; ailenin kültürel modeli ile okulda tanıtılan değerler arasındaki tutarsızlık; çocukların okul faaliyetleri ve sonuçları ile ilgili ebeveynlerin ilgisizliği; ebeveynlerin güven ve desteğinde eksiklik; erken evlilik ve / veya gebelik; aile içinde, çocuğun sorumluluklarının çok yüksek seviyede olması; çocuğun bir okula nakli yapılmadan ailenin farklı bir şehre taşınması;
- d) **Psikolojik / bireysel faktörler** (Zidărescu, 2009; Marcu, 2010; Costache, 2012; Akt: Ungureanu, 2017). sadece terk etme zorunluluğu olan çocuklar için değil, okulu terk etmek isteyenler için de geçerli olan nedenler: yüksek agresiflik seviyesi; düşük bilişsel zeka seviyesi; düşük iletişim

becerisi; sosyal beceriler - kendini izole etme; düşük direnç seviyesi; okul olgunluğunun olmaması; öğrenme görevlerini analiz etme ve planlama becerisinin yetersizliği nedeniyle ifade edilen zihinsel olgunluk; manevi olgunluk; okul bağlamında çaba için düşük direnç kapasitesi ile ifade edilen fiziksel olgunluk; okul bağlamında gerekli eylemlerin koordine edilememesi nedeniyle dile getirilen isteksizlik; duygusal değişkenlik; okul otoriteleri ile çatışmalar; düşük benlik saygısı; kendini kontrol etmede yetersizlik; başarısızlık durumunda yetersiz rasyonalizasyon mekanizması; eğitime önem verilmemesi; sınıf arkadaşlarından daha büyük olması; sağlıksız yaşam biçimi; uyuşturucu bağımlılığı; çocuk suçluluğu; sağlık sorunları; özel eğitim ihtiyaçları.

- e) **Psiko-pedagojik faktörler** (Voicu, 2010; Andrei ve Ark. 2011; Mihalache, 2011; Surdu, 2011; Costache, 2012; Akt: Ungureanu, 2017). okul kurumunun özellikleri ve öğretim ve öğrenme sürecine yapılan atıflar: etkin bir aile-okul-toplum ortaklığı kurmada başarısızlık; eğitim amaçları ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları; okul düzenlemeleri ve davranış politikaları ile öğrenciler arasında müzakere edilen disiplin; öğretim elemanlarının değişmesi; düşük öğretmen motivasyonu; uygun olmayan öğretim yöntemleri; öğretimde katılık; kalabalık sınıflar; öğretmenler /okullar arasında öğrencilere yönelik bilişsel beklentilerin düzeyinin doğal olandan önemli oranda farklı olması; dışlama; terk etme riski altında olan öğrencilere yönelik destek programlarının eksikliği; özellikle kırsal alanlarda okullar tarafından sunulan uygun olmayan ekipman ve tesisler; tekrarlayan kötü sonuçlar.
- f) **Yasal faktörler** (Surdu, 2011; Andrei ve diğerleri, 2011; akt: Ungureanu, 2017). Kimlik belgelerinin olmaması; ulusal eğitim politikalarının tutarsızlığı, yasalar ve diğer yasal işlemlere getirilen değişiklikler; okul terk konusundaki açık yasal çerçeve eksikliği; düşük kaynaklar.

Mezun olamadaki en önemli nedenlerden biri akademik başarıdır. İlk yıldaki başarı daha sonraki yıllardaki başarılar için önemli bir faktördür. Bir başarısızlık durumu okulu terk etmeye neden olabilmektedir (Ripple ve Luthar, 2000; akt: Bedel, 2013). Öğrencilerin yaşadığı/yaşayacağı akademik başarı ya da başarısızlık sadece kendisi için değil aynı zamanda ailesi ve daha büyük ölçekte toplum için çok önemlidir. Toplumsal açıdan etkiler, nitelikli insan ihtiyacının karşılanmaması olarak

ortaya çıkacaktır. Başarı ve başarısızlığı ölçen mevcut uygulamaların çıkış noktasına ilişkin Holmes (2006)'un değerlendirmelerine baktığımızda amacın daha iyi oluşturmak için yapıldığını ancak günümüz uygulamalarında bu durumun yansımadağı görülmektedir. Bazı devletlerin, devlet onaylı testlerde öğrencilerin kalıcılığını belirlemek için puan kullanılmaktadır. Okulda kalan/ayrılmayan azınlık öğrencilerinin sayısı, tüm azınlık öğrencilerine göre orantısızdır. Oysa, standartlaştırılmış testlerin ve diğer hesap verebilirlik önlemlerinin amacı, müfredatı iyileştirmek, öğretimi iyileştirmek ve azınlık öğrencileri için başarı farkını azaltmaktır (Holmes, 2006). Diğer taraftan Siegel (2009), standart uygulamanın, okullar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu öne sürerek bu iddiaları kabul etmiştir. Siegel, hesap verebilirlik hareketini, müfredata önyargıda bulunarak, müfredatın öğrencilerle daha alakalı olması gerektiğini önermiş ve bunun her lise müfredatının bir parçası olarak kariyer ve teknik eğitimin de dahil edilmesiyle gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi birçok ülkede öğrencilerin öğrenme durumlarının standart uygulamalarla ölçülmesi ve bu dayalı olarak iyileştirilmelerin yapılması gerekirken, sonuç öğrenci başarı ya da başarısızlığı olarak değerlendirilerek, bazı öğrenciler başarısızlık nedeniyle okuldan uzaklaşmak zorunda kalmışlardır.

İlerleyen bölümde başarısızlık kaynaklı okul terki ve etkilerine ilişkin incelemeler yer almaktadır.

2.1.2 Ortaöğretimde okul terki

Lise mezuniyet ve bırakma oranları uzun süredir eğitim sistemi verimliliği, etkililiği ve sosyal ve ekonomik refahın merkezi bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Bugün, bu istatistiklerin doğruluğu ve faydası konusundaki ilgi, demografik değişiklikler, yeni yasal zorunluluklar ve terklerin sayısını ve oranlarını azaltmak için artan siyasi baskılar nedeniyle çok daha ciddi olarak değerlendirilmektedir. Lise terk oranının ve mezuniyet oranlarının sağlıklı ve güvenilir önlemlerine duyulan bu güçlü ihtiyaca rağmen araştırmacılar, istatistikçiler ve politika analistleri arasında "gerçek" oranlar, bunların en iyi nasıl ölçüleceği ve ortaya çıkan eğilimler hakkında yaygın bir görüş birliği vardır. Politika belirleyicilerinin okuldan ayrılma sıklığını izlemeye karar verdikleri bir zamanda, hem bırakma sorununun boyutu hem de son dönemde

nasıl değiştiğine dair farklı sonuçlara götürecektir, birbirinden farklı tahminler arasından seçim yapmakla karşı karşıyadırlar (Hauser & Koenig, 2010, s. 1).

Okul terkine ilişkin birçok gösterge bulunmaktadır. Çağ nüfusunun eğitime katılımının oranları bu göstergelerden biridir. OECD'nin yapmış olduğu incelemelerden bir olan “*Bir Bakışta Eğitim 2015*” konu hakkında birçok veri sunmaktadır. Sözü edilen rapor, Türkiye’de genç yaş grubunda (15-19) olan bireylerin eğitime katılım oranlarının yüzde 69 olarak belirtilmiştir. Ancak bu diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, %84 olan OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisindedir. Okul terki incelemelerinde dikkate değer bir başka veri grubu da ortaöğretimden mezun olanlara ilişkin sayısal verilerdir. 2013 yılı sayısal verileri Türkiye ve OECD üye ülkeleri arasındaki farkı göstermektedir. Buna göre; Türkiye’de yüzde 64 olan ortaöğretim mezuniyet ortalaması, OECD ülkelerinde yüzde 85’tir (TEDMEM, 2016).

2.1.3 Ortaöğretimde okul terki sorununa küresel bakış

Son yıllarda olumsuz etkileri nedeniyle sıklıkla çalışmalara (Rumberger, 2011; Strom ve Boster, 2007; Holmes, 2006; Taylı, 2008; Tunç, 2011; Bayhan ve Dalgıç, 2012) konu olan ve hakkında devam eden tartışmalarla, sadece Türkiye’de değil tüm dünya çevresinde acil çözümlenmesi gereken bir problem olarak görülen okul terki sadece eğitimsel değil aynı zamanda ekonomik ve sosyal problemdir. Çoğu OECD ülkesinde, gençlerin çalışma ve işe daha başarılı bir şekilde katılabilmesi için gereken minimum eğitim düzeyi bir ortaöğretimden mezuniyet olarak görülmektedir. Bunun nedeni, çoğu ülkede ortaöğretim, üniversiteye giriş ve diğer eğitim ve öğretim olanaklarının yanı sıra işgücü piyasasına giriş hazırlığının temelini oluşturmaktadır. Zaman içinde, sağlık, refah gibi ekonomik ve diğer yaşam olanaklarının nasıl dağıtılacağına karar vermek daha da önem kazanmıştır. Ancak bazı ülkelerde orta öğretim yeterliliklerini tamamlamadan okulu bırakan gençlerin sayısı oldukça yüksek olabilmektedir. Bu durum, rakamların küçüldüğü ülkelerde bile, eğitim sistemlerinin her mezununa tüm eğitim ve işgücü piyasası fırsatlarından yararlanmak için gerekli zorunlulukların tamamını yerine getirecek, temel bilgi ve beceriyi sağlamayı garanti etmemektedir. Her sistemin 'başarısızlığı' vardır. Bir üst orta öğretim yeterlilik sınavına girmeyen gençlerin sayısı bunlardan biridir. Fakat başarısızlık düzeyi, kullanılan önlemlere bağlı olarak gizlenebilir veya tartışılabilir. Bazı sistemler,

yüksek oranlardaki tamamlamaları desteklemek ve gençlerin çoğunu barındıran programlar sunmak için diğerlerinden daha başarılı olmuştur.

Lam ve Wong (1974, s. 133) tarafından yapılan bir çalışmada okulu terk eden erkeklerin, mezunlara göre daha çok işsiz kaldığı, kızların da mezun kızlara göre daha düşük ücretlerde çalıştıkları görülmüştür.

2.1.3.1 Fransa’da okul terki

1980'lerin başında, işsizlik oranları yükselmeye devam ederken, Fransa Hükümeti, işgücüne niteliksiz katılan gençlerin karşılaştığı zorlukların çözümüne yöneldi. Eğitim Bakanının Fransız halkından talebi, daha yüksek nitelikli seviyelere çıkmalarıydı ve bu amaç daha sonra 1989 yılı eğitim ve kariyer rehberliği ile ilgili kanunda resmi hale getirildi. Bu, sonraki on yılda, yaş grubunun tamamının temel mesleki yeterlilik düzeyinin - Mesleki Yetkinlik Sertifikası (CAP) veya Mesleki Çalışmalar Sertifikası (BEP2) düzeyinde tanınmış nitelik kazandıracak bir gelişme sağladı. Bu kanun 1990'lı yılların başlarında okul terkinin, siyasi açıdan gündeme gelmesine katkıda bulundu. İyileştirme oranlarını arttırma çalışmaları, takip eden on yıl boyunca Avrupa Birliği direktifleri tarafından desteklendi. 2000 yılındaki Lizbon Zirvesi'nde Birlik üye devletleri, nitelikli bir işgücünü yetiştirme ihtiyacını gündeme getirdi. Okul terki araştırmaları, Fransa'da 1990'lı yılların başında, özellikle de birkaç bakanlığın etkisi altına girerek, 1999'da soruna ilişkin çok geniş bir araştırma projesi başlatıldı. Bu kapsamdaki çoğu araştırma niteliksel bir bakış açısıyla yürütülmektedir. Dahası, son birkaç yılda Fransız araştırmacıların çoğu okul terkinin yeniden yapılandırıcı bir yaklaşımla (Millet & Thin, 2003; akt: Blanchard ve Sinthon, 2011, s. 179) incelemektedir. Okuldan ayrılma süreçlerinin anlaşılması, “belirleyici faktörlerin aranmasına indirgenemez” ilkesinden hareketle, görev aile hayatının, okul yaşamının ve akran kültürünün nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamaya çalışılmıştır (Blanchard ve Sinthon, 2011, s. 179-180). Kısaca Fransa’da okul terki üzerine çalışmalarının, nitelikli işgücü yetiştirmeye odaklanmış ve eğitim politikalarına yansıtılmış olduğu görülmektedir.

2.1.3.2 Amerika’da okul terki

Tarihsel olarak, lise mezuniyeti öncesi bir noktada okul terki standart bir durumdu. 1940'larda bireylerin yarısından azı 25-29 yaşları arasında lise eğitimini

tamamlamıştır. Bu nedenle, ayrılma bir sorun olarak değerlendirilmemektedir. Lise bitirme normal hale geldiğinde, gençlerin çoğunluğu için bir beklenti halini aldı. Okul terki teriminin kullanımı ilk olarak 1900'lü yılların başında ortaya çıkmasına rağmen, 20. yüzyılın sonlarına kadar çok kullanılmadı. 1960'lı yıllarda okul terki, çoğunlukla çocuk suçluluğu ve diğer ergenlik sorunları bağlamında "sapkınlar" gibi aşağılayıcı ifadeyle tanımlandı. Geçen kırk yıl boyunca, özellikle kamuya açık alanlarda yapılan çalışmalar ulusal meseleyi yeniden canlandırdığından, okuldan ayrılan öğrencilere yönelik ulusal çıkar ve endişeler arttı. Birçok araştırmacı 1960'lı ve 70'li yıllarda terk problemini araştırmaya başlamış ve erken okula gitmiş bireylerin özelliklerini ve bu kişilerin okuldan ayrılmalarını öngören koşulları incelemeye başlamıştır. 1983 yılındaki Ulusal Risk raporu ve ülkedeki eğitim durumunu konu alan birkaç çalışma, eğitimlerin terk edilmesine dikkat çekti. 1990'larda Ulusal Hedefler 2000 girişimi % 90 mezuniyet oranı hedefi koydu. Ocak 2002'de kanunla imzalanan ulusal "No Child Left Behind (geride hiçbir çocuk kalmayacak) yasası, okulu terk eden öğrenciler hakkında tartışmaları yeniledi (Shannon & Bylsm, 2003). Ancak mevcut durum hedeflere ulaşmayı zorlayacak nitelikteydi; Amerika Birleşik Devletleri'nde yıllık mezuniyet seviyesinin en iyi % 50 olduğu bilinen (Balfanz & Letgers, 2004; akt: Owen, 2009) bir liseler grubunun varlığı, bu okulları fiilen "bırakma fabrikaları" yapmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm liselerin yaklaşık % 15'i bu kategoriye girmektedir ve yarısı "2006 yılında yapılan bir araştırmada, bırakanların % 69'u yetişkinlerin iyi performans göstermesini beklemediklerini ve bu düşük beklentilerin kararlarına katkıda bulunduğunu iddia etmiştir. Ve ülkedeki terk olayları bu okullar tarafından "üretilmektedir". Boblemin en önemli sonucunu yaşayanlar azınlık öğrencileridir. Okulu terk eden bütün azınlık öğrencilerinin çok büyük bir kısmı bu bırakma fabrikalarından gelmektedir. Afrikalı Amerikalıların yaklaşık % 50'si ve Birleşik Devletleri'ndeki İspanyol öğrencilerin % 40'ı da onlara dahil olmaktadır. Bu okulların çoğu ülkenin en büyük şehirlerinde veya kırsal güney ve güneybatısında bulunmaktadır (Owen, 2009).

Amerika Birleşik Devletlerinde, 1999'da yapılan "Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nde (National Education Goals Panel) lise eğitime başlayan öğrencilerin % 90'ının eğitimlerini başarıyla tamamlaması temel hedef olarak belirlenmiştir. Ülkedeki lise eğitimini tamamlama konusundaki boylamsal istatistikler Amerika

Birleşik Devletlerinde 1972 ile 1994 yılları arasında, liseden mezun oranının % 82 ile % 86 arasında değişen bir seyir izlediğini göstermiştir (McMillan ve Kaufman, 1994; akt: Taylı, 2008).

Lise diplomasını kazanmak, Amerika'daki sosyal ve ekonomik başarı ile ilişkili en önemli faktörlerden biridir. Lise diploması, hamilinin yetişkinlikte başarı için önemli olan bilişsel ve bilgisiz niteliklere sahip olduğunu gösterir. Genellikle daha fazla eğitime katılmak için asgari bir gerekliliktir ve yüksek öğretim ve daha yüksek ücretli işler için gözetim görevlisi görevini görür. Araştırmalar, lise mezunlarının hayatın pek çok yönündeki ayrılmalara oranla daha iyi olduğunu gösteriyor (Belfield ve Levin, 2007; akt: Hauser & Koenig, 2010). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mezuniyet oranı genel olarak düşük ve çok değişkendir, aynı zamanda kötüleşmektedir.

Nobel ekonomisti James Heckman, bırakma ve mezuniyet oranlarını hesaplamak için kullanılan çeşitli veri kaynaklarını incelemiş ve daha önceki hesaplamalardaki hataları düzelttikten sonra şu sonuca ulaşmıştır:

- Lise mezuniyet oranı federal hükümet raporlarından daha düşüktür.
- Bugün kırk yıl öncesine göre daha düşüktür.
- Irk ve etnik azınlıklar arasında mezuniyet oranlarındaki eşitsizlikler son otuz beş yıl içinde gelişme göstermemiştir (Hauser & Koenig, 2010).

Tüm bu etkilerle birlikte okul terk maliyetlerinin de oldukça yüksek olduğu Eğitimsel Liderlik Kurumu açıklamalarında görülmüştür. Terk maliyetleri, düşük gelir elde etme, işsizliğe yapılan harcamalar, suçu önleyici çalışmalar için yapılan harcamalar ve toplumun refahını sağlamak için yapılan harcamalar olarak çok boyutlu olmakta ve tüm bunlar yaklaşık olarak, en az 60, en çok 228 milyar dolar arasında olmaktadır (Dunn, Chambers ve Rabren, 2004; akt: Özdemir vd., 2010).

2.1.3.3 Almanya'da okul terki

Eğitim sistemi içinde, "yetersiz" görülen çok sayıda kişinin neden olduğu, niteliklerin tartışılması açısından, özellikle Almanya'daki resmi bir akademik yeterliliğe sahip olmayan, genç insanlara odaklanmak oldukça önemlidir. Almanya'da birçok farklı türde okullar bulunmaktadır. Orta öğretim genel okulu (Hauptschule) en düşük akademik seviyedeki okul türünü temsil eder. Almanya' da

eğitim 9. sınıfa kadar ve bazı eyaletlerde 10. sınıfa kadar 15 ya da 16 yaşları arasında zorunludur. Bu okul türü genel olarak pratik mesleki eğitim için bir temel olarak görülen genel bir eğitim sunmaktadır. Orta Düzey Ortaokul (Realschule), 10. sınıfa kadar uzatılmış genel eğitime sahiptir. Orta Sertifika ile öğrenciler, her çeşit orta düzey mesleklere, ikili çıraklık sistemine erişebilir ve aynı zamanda bir Dilbilgisi Okulu'na veya bir Dilbilgisi Okulu'na geçiş yapma seçeneğine sahiptirler. Uygulamalı bilimler üniversitelerine (Fachhochschulen) erişim sağlayan belirli konu başlıklı dilbilgisi okullarıdır. Dilbilgisi Okulu (Gymnasium) 5. sınıflardan 12. sınıflara veya 13'e kadar olan sınıflandırmalara izin verir ve final sınavlarıyla (A-seviyeleri veya Abitur) öğrenciler yüksek öğretim kurumlarının tümünde eğitim almaya hak kazanırlar. Normal olarak, bu okuldan mezun olanların yaklaşık üçte ikisi üniversitelere, diğerleri İkili Sistem'e girerler. Ancak bu bölünmüş okul sistemi, sosyal seçim ve eşitsizliğin ana nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Öte yandan, kişilerin yeteneklerini ve çıkarlarını en iyi şekilde karşılayan bu sistem, göreceli olarak yüksek oranda mezuniyet sonuçları ortaya koymaktadır (Reupolt ve Tippelt, 2011, s.155).

Eğitimi ve mesleki nitelikleri olmayan gençlerin, eğitim sistemi ve iş piyasasında seçeneklerinin azaldığı görülmektedir (örn., Hillmert & Mayer, 2004; Friebel, 1999; Max-Planck 1995). Ayrılma oranlarını düşüren politikalar tasarlamak için, sorunları ve aynı zamanda sorumlu kurum ve kuruluşları belirlemek gerekir. Almanya'da, bu sorunların sorumluluğu 16 eyalette eğitim mevzuatı ve idaresi için sorumluluk taşıyan, bölgesel öneme sahip eğitim konularında anlaşmalar sağlamak için işbirliği ve koordinasyonu teşvik eden Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (Kultusministerkonferenz) adlı ulusal bir komite bulunmaktadır. Ortak düzenlemelerden bazıları, 12 federal eyalette 9 yıl ve dört federal eyalette 10 yıl tam zamanlı okula devamı zorunlu yapmaktadır. 2008 yılında yayınlanan eğitim raporunda (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008) gelecek yıllarda herhangi bir sertifika olmaksızın okulu terk eden öğrencilerin sayısının anlamlı bir şekilde azaltılması, Alman eğitim sisteminin kalitesi için çekirdek bir zorunluluk olduğunu belirtilmektedir. Bu sayıyı azaltmaya yardımcı olan önlemler, federal eyaletlerin bakanlıkları tarafından da acil bir mesele olarak görülmekle birlikte, bu tür bir onay henüz araştırma girişimleri tarafından takip edilmemiştir. Okul terki ile ilgili ulusal programlar bulunmamaktadır ve teorik tartışma ancak erken aşamasında

terk öncesini kapsamaktadır. Bununla birlikte, eylem için bazı kavramsal çerçeve, farklı aşamada (okul / eğitim) ve farklı politika alanlarında (bireysel / örgütsel / sistemsal) geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (Stamm, 2006; akt: Reupold & Tippelt, 2011, s.166).

Ayrılma nedenleri, bireysel nedenlerin (genç insanın motivasyonel ve bilişsel nitelikleri) yanı sıra okul ve mesleki eğitim sistemi ile ilgili dış faktörlere bağlı olarak görülebilir. Bu alanda daha yoğun araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır ancak bırakma nedenlerinin çok yönlü olduğu ve temelde dört alanda ortaya çıktığı söylenebilir: aile geçmişi (örn. Sosyo-ekonomik durum), okullaşma sistemi (örn., geçişlerdeki eksiklik), örgütsel sorunlar (örn., müfredatın kalitesi) ve okul etkinliği ile ilgili konulardır (Ditton, 2007; Seidel, 2008). Eğitim ve mesleki sistemde terk etme ile ilgili kalitatif araştırmalarda, temel nedenler şunları içermektedir (Weiss, 2002; akt: Reupold & Tippelt, 2011);

- Mesleğe ilgisizlik,
- Özellikle mesleki eğitimde başarı ile ilgili başarı eksikliği,
- Stajdan uzaklaşma, çoğunlukla izinsiz olarak,
- Eğitim şirketleri arasındaki çatışmalar.

Ek nedenler, eğitim kalitesinin eksikliğinin yanı sıra sağlık veya aile sorunlarıyla da ilgilidir. Bununla birlikte, vaka analizinde verilen bu sebepler İkili Sistemdeki bırakmaların artışını açıklayamamaktadır. Eğitim kalitesinde düşüş olduğuna dair herhangi bir kanıt bulunmadığından çevresindeki koşullara bakıldığında çeşitli nedenler bulunmaktadır; Bunlardan biri, şirketlerdeki eğitim tekliflerinin çiraklık isteyen okuldan çıkanlara oranı ile ilgilidir. Memnuniyetsiz bir stajyerin yalnızca başka bir şirketle yeni bir sözleşme imzaladığından emin olduğunuzda sözleşmesini bir şirketle çözeceğini varsayarsak, stajyer aşırı tedarik riski taşıyan yıllarda yüksek terk oranları riski daha yüksektir. Bu hipotez inandırıcı geliyor ve belirli bir korelasyon var; Bununla birlikte, 1970'lerden bu yana bırakma oranlarının sürekli artışını açıklamamaktadır (Weiss, 2002; akr: Reupold & Tippelt, 2011).

Yukarıda görüldüğü gibi birçok ülkede okul terk sorunları yaşanmaktadır ve bunlar için ülkelerin gerek program çeşitliliğini artırma gerekse önleyici politikalar ve sorumluların atanması şeklinde önleyici çalışmalar yürütülmektedir. Aşağıda Çizelge 2.1'de uluslar arası perspektifte okul terk kavramına ilişkin tanımlamalar verilmiştir.

Çizelge 2.1: Okul Terki Tanımlamalarında Uluslararası Tanımlamalar (Lamb & Markussen, 2011)

Ülke	Okul terkinin kimi tanımladığı
Avustralya,	12 yaşından önce (ortaokul son yılı) okulu terk eder veya 12 yaşında başladığı üst düzey orta öğretim yeterlilik sınavına girmeden ayrılmıştır.
Kanada,	liseyi başarıyla tamamlamamış ve eğitimde veya bir iş eğitimi programında kayıtlı değildir.
İngiltere,	üst düzey orta öğretim niteliği yoktur ve eğitim, istihdam veya eğitimde değildir.
Finlandiya,	üst düzey orta öğretim yeterliliğine sahip değildir ve artık eğitim, istihdam veya eğitim görmemektedir.
Fransa,	artık okulda değildir ve akademik veya mesleki çalışmalarının son yılında başarı standardını yakalamamıştır.
Almanya,	herhangi bir resmi üst mesleki yeterlilik veya sertifika almadan okulu terk etmiştir.
İzlanda,	24 yaşına kadar bir orta öğretim yeterlik sınavını tamamlamamıştır.
Norveç,	lise eğitimini bitirmeden bırakmış ya da sonuna kadar devam etmiş ancak mezuniyet şartlarını yerine getirmede başarısız olmuştur.
Polonya,	'normal' veya belirli bir dönemde ön lisans (upper secondary) yeterliliği tamamlamamıştır.
İskoçya	bir üst düzey orta öğretim yeterliliğine sahip değildir ve artık eğitim, istihdam ya da benzeri içinde bulunmamaktadır.
İsviçre,	zorunlu eğitim sonrası 18-24 yaşlarındaki eğitimi başarıyla tamamlamamış ve başka bir eğitim türüne girmemiştir.
İspanya,	bakalorya ya da mesleki eğitime kaydolmuş ancak tamamlamıştır.
ABD	lise diplomasını veya eşdeğer bir belgeyi tamamlamamıştır.

2.1.4 Türkiye’de okul terki

Türkiye’de eğitim sürelerine ilişkin çalışmalar aralıklarla yürütülmüş ve 1997 yılında zorunlu eğitim, ilkokul sonrası üç yılı daha kapsayarak sekiz yıla çıkarılmış ve bu uygulamadan beş yıl sonra, 2012 yılında ise 8 yıl olan ilköğretimden sonra dört yıl daha zorunlu eğitim olarak eklenerek toplam zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Ancak tüm bu çalışmalara rağmen hala eğitime devam konusunda sorunlar yaşanmakta ve özellikle aileleri tarafından kız çocuklarının okula gönderilmesinde sorun yaşanması, sosyo kültürel açıdan düşük düzeyde ailelerden kaynaklanan sorunlar

Türkiye’de zorunlu eğitimin 1997 yılında sekiz yıla, 2012 yılında da 12 yıla çıkartılması ve eğitime yüzde yüz destek projelerinin yaygınlaştırılması okullaşma

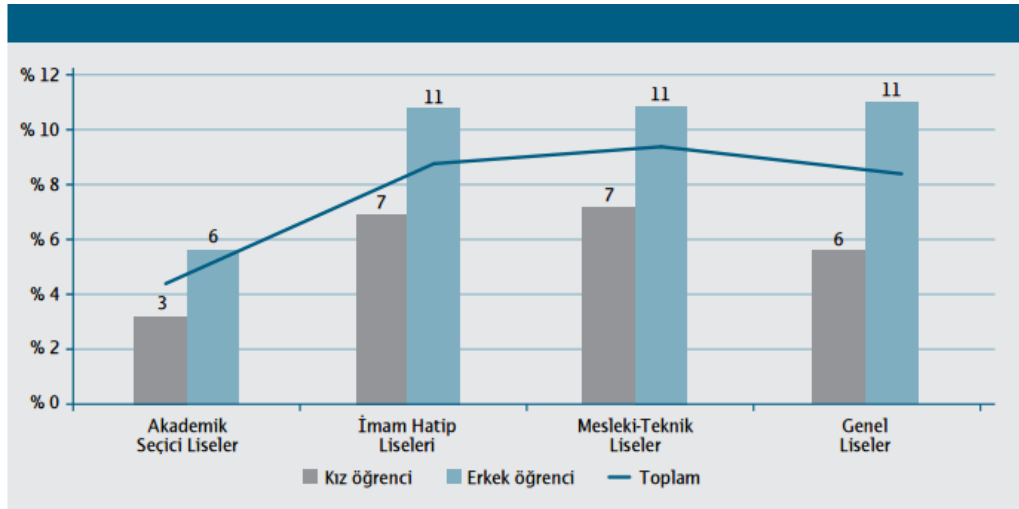
oranını artırma çabalarının göstergelerindedir. Ancak tüm bu çabalara karşın günümüzde karşı karşıya kalınan birtakım sosyokültürel engeller de söz konusudur. Ailelerin özellikle kız çocuklarını okutma konusunda isteksiz olmaları, okuldaki akademik etkinlikleri izlemekte zorlanan çocukların okula devam etmek istememeleri, okul çevresinin riskli alanlarla çevrili olması, toplumun eğitim beklentisinin düşük olması da engel oluşturmaktadır (MEB ve UNICEF, 2013).

Türkiye'de hemen hemen tüm çocuklar eğitime kayıtlıdır: % 98 olan OECD ortalamasına kıyasla, 5-14 yaş arası çocukların% 95'i okula gitmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye'de ortaöğretim zorunlu hale gelmiştir ve zorunlu eğitim 5,5 yaşında başlayıp 17,5 yaşında bitmektedir. Her ne kadar %84 olan OECD ortalamasının oldukça altında kalsa da; 4 yaşındaki çocuklar için 2005 yılında %5 olan okullaşma oranı 2012 yılında% 19'a çıkmıştır. Daha büyük öğrenciler arasında da, eğitimde okullaşma artmıştır. 2011 yılında kaydedilen% 64'e göre hafif bir düşüş olmasına rağmen; 15-19 yaşındakiler arasında, 2005 yılında %41 olan okullaşma oranı 2012 yılında % 59'a yükselmiştir. 20-29 yaşındakiler arasında, 2005 yılında %10 olan eğitimde okullaşma 2012 yılında %24'e yükselmiştir. Ek olarak; OECD ülkeleri arasında en yüksek olanlardan oranlardan biri olarak kalmasına rağmen, 15- 29 yaşındakiler arasında hem çalışma hem de eğitim ve öğretim hayatında olmayanların (neither employed nor in education or training-NEET) oranı azalmıştır. 2005 yılında %44 olan orandan düşüş ile, 2012 yılında, gençlerin % 29'u hem çalışma hem de eğitim ve öğretim hayatında bulunmuyordu. Hem çalışma hem de eğitim ve öğretim hayatında olmayanların oranı OECD genelinde 2005 ve 2012 yılları arasında ortalama % 15 ile sabit kalmıştır. Ayrıca, 2012 yılında hem de eğitim ve öğretim hayatında olmayan genç kadınların oranı genç erkeklerin yüzdesine göre daha yüksekti: Aynı yaştaki erkeklerin % 19'u ile karşılaştırıldığında, 15-29 yaş arası kadınların % 40'ı hem çalışma hem de eğitim ve öğretim hayatında bulunmuyordu. (OECD, 2014).

MEB ve UNICEF (2014) ortak çalışması ile yürütülen araştırma raporunda okul terki ile ilişkili nedenler ve sayısal verilere ulaşılmıştır. Araştırma "okulu terk eden çocukların profili"ni incelemektedir. Araştırma sonucuna göre; genel liseden okul terkinin diğerlerine göre daha fazla olduğu, terk nedenlerinde tüm faktörlerin (bireysel nedenler, ekonomik nedenler, arkadaş çevresine bağlı nedenler, okula bağlı nedenler ve okula/okumaya karşı tutum) etkili olduğu ve tüm bu süreç boyunca (okul

terkine götüren süreç) öğrencilere engel olan ya da karşı çıkan birinin olmadığı görülmüştür (MEB & UNICEF 2013).

Ortaöğretimde okul terkine ilişkin sayısal verilere bakıldığında, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, meslek lisesi ve imam hatip liselerinde, diğer liselere oranla daha fazla terk yaşandığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla okul terki yaptığı görülmektedir. Okul türleri ve okul terkine ilişkin veriler Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2: Ortaöğretimde Program Türüne Göre Okulu Terk Etme Oranları, 2009-2010 (ERG)

2.1.5 Okul terkinin etkileri

Okul terki konusu sadece nedenleri açısından incelenmekle kalmamış, sorunun yol açtığı ekonomik, eğitsel, sosyolojik ve psikolojik sonuçlar da incelenmiştir. Okul terkinin özellikle ekonomik ve psikososyal sonuçları, konunun önemini daha da arttırmıştır. Örneğin, ABD’de bulunan yedi eyalette yapılan incelemelerde, 25-34 yaşları arasında olup lise düzeyinde okulu terk eden bireylerden elde edilecek vergilerin kaybının 944 milyar doları bulabileceği (Thorstensen, 2004; akt: Yorgun, 2014) tahmin edilmiştir. Bu tanımlı niteliklerin yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz sosyoekonomik sonuçları çerçevesinde daha geniş bir düzlemde ele almak gerekir. Okulu erken terk eden çocuklar bireysel ve sosyal gelişim anlamında ve işgücü piyasasında daha fazla yoksulluk ve toplumsal dışlanma riski taşımaktadırlar (Gökşen, Cemalcılar, & Gürlesel, 2006).

Okul terki sonucu ortaya çıkan önemli sorunlardan biri de suça yönelimdir. Kızmaz (2004) çalışmasında, suç ve okul ilişkisini şu sözlerle açıklamaktadır;

“Suç ve okul ilişkisi; sosyolojik suç kuramları içerisinde özellikle sosyal kontrol, gerilim ve etiketleme kuramları açısından çözümlenebilir. Sosyal kontrol kuramı, suçluluk olgusunu bireyin toplumsal yapıya olan bağlılık veya zayıflık teması üzerinden tartışmaktadır. Bu kurama göre; bireyin toplumsal yapıya olan bağlılığı; aile, akran grubu, okul eğitim ve inanç gibi insan davranışını büyük ölçüde oluşturan biçimlendiren ve denetleyen bazı geleneksel kurumlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle; birey söz konusu bu kurumlar sayesinde toplumda uyumcu bir yapı ortaya koymaktadır. Bu çerçevede sosyal kontrol kuramına göre, bireyin söz konusu bu kurumlara olan bağlılık düzeyinin artışıyla orantılı olarak sapkın ve suç tutumunu sergileme olasılığı da azalmaktadır. Görüldüğü gibi bu kuram, suçluluğu bireyin toplumsal değer ve normlara olan bağlılığının azalması veya gevşemesi ile açıklamaktadır. Okul ve eğitim faktörleri de, bireyin toplumsal kurumlara olan uyum sürecini arttıran ve toplumsal meşruluk çizgisini gözetleyecek bir biçimde sosyalleşmesini olanaklı kılan önemli unsurlar olmaktadır. Aynı şekilde, bireyin okul denetimi ve eğitiminden kaçma eğilimi içine girmesi, onu suça karşı daha açık bir hale getirmekte veya onu suç sapkın içerikli yaşam tarzına yakınlaştırmaktadır” (Kızmaz, 2004).

Okulu terk etmenin yaşamın ilerleyen yıllarında da sosyal, psikolojik ve mali açıdan bir takım olumsuz sonuçları vardır. Okulu terk etmiş olan öğrenciler, okuldan mezun olan öğrencilere göre daha yüksek oranda işsizlik, düşük statü ve düşük gelirli bir mesleğe sahip olmaktadır. Okulu terk edenler için çalışma fırsatları daha zayıf ve daha sınırlıdır. Günümüz ekonomi koşullarına göre para kazanabilmeleri için daha çok emek harcamaları gerekmektedir. Bu nedenle okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler, önceden tespit edilmelidir (Özgü, 2015).

Amdt (1994), Asche (1993) ve General Accounting Office (1987)'in

Arndt (1994), Asche (1993) ve General Accounting Office (1987)'in yaptıkları araştırma sonuçlarına göre okul terkinin sonuçları:

- Okulu terk edenler için çalışma fırsatları daha zayıf ve daha sınırlıdır. Günümüz ekonomi koşullarına göre para kazanabilmeleri için daha çok emek harcamaları gerekmektedir. Hemen bütün mesleklerin teknolojik alt yapısı, çalışanların sürekli öğrenen ve teknolojiyi kullanabilen bireyler olmasını gerekli kılmaktadır.

- İntihar girişimi, suç işleme, şiddet kullanma, alkol ve ilaç (madde) kullanımı, erken yaşta cinsel ilişkiler, erken gebelik gibi yüksek risk davranışlarını yaşama olasılıkları daha yüksektir.
- Okulu terk edenler, refah açısından hayatın çeşitli alanlarında diğer insanlara göre daha dezavantajlıdır.
- Okulu terk edenlerin diğer insanlara göre daha düşük maaşlı görevlerde bulunmaları muhtemeldir.
- Okulu terk edenler düşük-maaşlı işlerde çalışan, vasıfsız çalışan oranının büyümesine neden olmakta ve genel olarak toplumun yaşam kalitesi düşmektedir.
- Okul terki, devlet yardımına muhtaç kişi oranlarının artmasına, vergi ödeyen kişi sayısının ya da vergi miktarının azalmasına neden olmaktadır (akt: Woods, 2001, s.1; Tunç, 2011).

2.2 Başarısızlık Kaynaklı Okul Terki

McCoach ve Siegle (2003)'a göre akademik başarısızlık genel olarak güdülenme, örgütlenme, hedef belirleme, öz denetim, öz yeterlik, aile çevresi, kişisel psikolojik sorunlar ve olumsuz arkadaş çevresi gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Akademik başarı başarısızlık ile okulu bırakma arasında çok güçlü bir bağın olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Huarachi, Abbott, Catalano ve Haggerty, 1996; Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Maguin & Loeber, 1996; akt: Battin-Pearson vd., 2000).

Okul başarısının ne olduğu sorusuna verilebilecek en makul cevap, öğrencinin dersin amaçlarını gerçekleştirmesi, hedeflere ulaşabilmesidir. Bunun sayısal ifadesi, okulda alınan notların değerlendirilmesi ve bu notların belirli bir ortalamanın üstünde yer alması anlamına gelmektedir. Okul başarısızlığı ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Garbarino, 1985, s.145-148; akt: Özabacı, 2001). Okulda başarılı olmak için sorumluluk geliştiren ve okula duyarlı hisseden çocuklar akademik olarak daha başarılıdır. Akademik açıdan daha başarılı olan bu çocukların okuldan ayrılma ihtimalleri daha düşük olabilmektedir, çünkü okulda kalma ile ayrılma arasındaki ilişkiyi anlamak önemlidir. Düşük akademik başarının, düşük okul bağlantısı ile sonuçlandığı ve bu durumun da okuldan ayrılma ilişkisine aracılık ettiği ifade

edilmektedir (Battin, vd., 2000). Okulda başarısızlık problemi karmaşık, çok yönlü bir karaktere sahiptir. Akademik başarısızlık kavramının açıklamasında ortak olunan bir görüş olmamakla birlikte, başarısızlığa götüren nedenlere ilişkin genel bir kanı olduğu söylenebilmektedir. Okul, aile ve öğrencinin bireysel özellikleri, ailenin eğitime olan desteği, ailenin, öğretmenin ve eğitim olanakların etkisi ve sosyo ekonomik faktörleri, akran ilişkileri ve kurumun kalitesini başarısızlığı etkileyen ve çözüm için ipuçları sunan faktörler arasında saymaktadır (Yorğun, 2014).

Okul terkiyle ilgili yapılan çalışmalar genellikle aileye ve ailenin sosyoekonomik düzeyi, cinsiyet, ırk, etnik kimlik gibi öğrenci özelliklerine odaklanmaktadır. Okul başarısı ile sosyoekonomik düzey arasındaki yakın ilişkiye vurgu yapan çalışmalara göre, yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin çoğunluğunun düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha fazla eğitim aldıkları ve başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Erden ve Akman, 2001).

Hem okul terkinde hem de okul terkinin önlenmesinde okullar çok önemli bir alanı teşkil etmektedir. Okulların öğrenciye cazip gelmesi için alınan önlemler problemin çözümünü kolaylaştırabilmektedir. Rahman, Jumani ve Basit (2012; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 87) yaptıkları çalışmada öğrencileri motive edecek öğrenme ortamlarının yaratılmasına yönelik ihtiyaca dikkat çekmişlerdir. Bu şekilde öğrenciyi motive edecek ve öğrenmeye sevk edecek bir ortam yaratmak konusunda öğretmenler hayati öneme sahiptir, çünkü öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine çok önem verir ve onların sözleri diğer kişilerinkinden daha büyük önceliğe sahip olmaktadır. Bunun yanı sıra eğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme konusunda motive olmalarını istiyorlarsa, öğrencilerin öğrenmeyi daha heyecan verici ve ödüllendirici buldukları ortamlar yaratmak zorundadırlar.

Son zamanlarda ortaya atılan teorik model, okul terkinin öğrencinin “dışarı itilmesi” ya da “okulun dışına çekilmesi” olarak açıklamaktadır. Öğrencinin okulun “dışına itilmesi” ile ilgili teoriler okul terkinin öğrencinin okulda eğitimi konusunda cesaretini kıran, okulla ilgili faktörler olarak ele almaktadır. Bu teorilere göre okul yapısı, öğrenciyi okul terkinde teşvik edecek öğrenci özellikleriyle etkileşime girmektedir (Fine, 1986; Jordan, Lara ve Partland, 1996; Stearns ve Glennie, 2006; akt: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 523). Pek çok araştırmacının da (Ream ve Rumberger, 2008; McNeal, 1995; akt: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522) belirttiği gibi sosyo-ekonomik durumu düşük bir ailenin üyesi olmak okul terkinin tetikleyen pek çok unsurla

ilişkilendirilmektedir. Bu tetikleyici unsurlardan birkaçı arasında öğrencinin not ortalamasının düşük olması, okul dışındaki etkinliklerin azlığı ve sosyal ilişkilerin zayıflığı sayılabilir. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması öğrenciyi okulun dışına iten bir faktör olarak görülebilirken, öğrencinin düşük not ortalaması öğrenciyi okulun dışına çeken bir faktör olarak görülebilir, çünkü böyle bir durumda öğrenci iş bulmak için okulu terk etmeyi seçebilmektedir.

Diğer taraftan, modern etiketleme kuramı da, akademik başarı düzeyindeki çeşitliliğin öğrenciler arasında yarattığı farklılaştırma biçimine dikkat çekmektedir. Bu kurama göre, bu farklılaştırma veya ötekileştirme eylemi, suçluluğa yol açmaktadır (Gottfredson ve Hirschi, 1990:160; akt: Kızmaz, 2004). Bu perspektif bağlamında örneğin, düşük bir başarı performansını sergileyen öğrenciye karşı okul yönetiminin veya diğer öğrencilerin sergileyeceği her hangi olumsuz bir davranışın söz konusu öğrenci üzerinde negatif sonuçlar yaratacağı ve onu okula karşı ilgisiz kılabileceği belirtilebilir. Bir anlamda, etiketleme ve gerilim kuramcıları, okulun engelleyici ve damgalayıcı niteliğinin bireyi okula karşı ilgisiz kıldığı ve dahası okula karşı düşmanca bir tutum takınmaya sevk ettiğini ileri sürerler. Bununla bağlantılı olarak okula karşı yabancılaşan çocukların, okulu sevemediklerini ve bu nedenle okuldan kaçmaya veya okulu terk etmeye yöneldikleri belirtilmektedir (Kızmaz, 2004). Gorham ve Christophel (1992; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 87)'a göre, öğretmenlerin pozitif davranışlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi öğretmenlerin negatif davranışlarının öğrencideki motivasyon eksikliği üzerindeki etkisiyle kıyaslandığında, negatif duygular öğrenciyi daha fazla etkilemektedir. Bazı araştırmalarda göstermiştir ki, tüm bunların sonucunda; öğrenciler için okuldaki eğitimin motive edici ya da olmaması, öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir.

Bağlamsal faktörlerin üç türü arasında aileler en kritik olandır. Aile geçmişi, okul başarısında en önemli katkıyı yapan unsur olarak kabul edilmektedir. Sosyoekonomik statü, çoğunlukla ebeveyn eğitimi ve aile geliri bakımından ölçülür ve okul başarısının ve bırakma davranışının güçlü bir öngördürücüsüdür. Aile eğitimi, daha kaliteli okullara, okul sonrası ve yaz okulu programlarına erişim ve okulda öğrenim desteği dahil olmak üzere çocuklarının eğitimini desteklemek için kaynaklar sağlarken, ebeveyn eğitimi öğrencilerin beklentilerini ve evdeki eğitim desteğini (örneğin, ödev yardımı) etkilemektedir (örn. Bilgisayarlar). Ayrıca,

ebeveynleri faaliyetlerini izleyen ve düzenleyen, duygusal destek sağlayan, karar verme yetkisini (yetkili ebeveynlik stili olarak bilinenleri uygulayanlar) teşvik eden ve genellikle okullaşma sürecine daha fazla katılan öğrencilerin okulu bırakma olasılıkları daha düşüktür (Rumberger, 2011).

Buraya kadar açıklanan tüm etkiler ve kişisel seçimlerle birlikte, öğrencilerin okulu bırakma kararı her zaman kişisel tercihinine bağlı olmamaktadır. Bazı durumlarda okulu bırakma kararı zorunlu bir terk edişi ya da eğitsel sistemin dışına çıkma zorunluluğunu işaret etmektedir (Taylı, 2008). Örneğin; Türkiye'deki eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinde zorunlu bir eğitim ve okulun dışında kalma olasılığını bertaraf eden bir sistem olmasına karşın, ortaöğretim kurumları yönetmeliği buna imkan vermemektedir.

Bilindiği gibi eğitim sistemleri ve dolayısı ile eğitim kurumları belirlenmiş politikalar çerçevesinde ve yasalarla yönetilmektedir. Buna göre, resmi program içinde faaliyetlerini sürdürürler. Aşağıda hem eğitim sistemi hem de ortaöğretim ve devamında da mesleki eğitime ilişkin mevcut uygulamalar yer almaktadır.

2.2.1 Eğitim sistemi

Eğitim sistemi terimi, genel olarak, özel eğitimden ziyade kamu eğitimini ve daha yaygın olarak anaokulundan lise programlarına kadar olan kademelere atıf yapar. Okullar veya okul bölgeleri, tipik olarak "eğitim sistemi" nin en küçük biçimi olup, ülkeler ise en büyükleridir. Devletlerin de eğitim sistemleri olduğu düşünülmektedir. Basitçe söylemek gerekirse, bir eğitim sistemi federal, eyalet veya toplum düzeyinde, devletin, okul öğrencilerini yetiştirmeye yönelik her şeyi kapsar. Bunlar; Yasalar, politikalar ve düzenlemeler; Kamu finansmanı, kaynak dağılımları ve fonlama düzeylerini belirleme prosedürleri; Eyalet ve bölge idare daireleri, okul tesisleri ve ulaşım araçları; İnsan kaynakları, personel, sözleşmeler, tazminat ve çalışan hakları; Kitaplar, bilgisayarlar, öğretim kaynakları ve diğer öğrenim materyalleri; Ve tabii ki, sayısız katkıda bulunan unsurlar (Ed, 2016) .

Eğitim mesleği gibi, eğitim sistemleri doğası gereği son derece karmaşık ve çok yönlüdür ve reform veya iyileştirmede karşılaşılan zorluklar benzer şekilde karmaşık ve çok yönlü olabilir. Basit veya kolay erişilen reformlar bile, pratikte karmaşık devlet politikası değişiklikleri, sendikal sözleşme müzakereleri, okul programı değişiklikleri veya sayısız başka koşulları gerektirir. Ülkelerin geleceği için eğitim

öncelikli sırada yer almaktadır. Eğitim sistemleri de bu süreç içinde yapılan yapılacak faaliyetlerin doğru ve amaca uygun şekilde yürütülmesi için planlama yapmak için temel yapı taşıdır.

Eğitim sistemleri her ülkede yasal mevzuata dayalı olarak hazırlanır ve uygulanır. Türk Milli Eğitim Sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayanmaktadır.

2.2.2 Türk eğitim sisteminin yapısı

Türkiye’de ortaöğretim iki farklı bölümden oluşmaktadır. Bunlar, genel ortaöğretim ve meslekî ve teknik ortaöğretim olarak ayrılmıştır. 2012 yılına kadar ortaöğretim bireylerin isteklerine bağlı olarak devam edilen eğitim kademesi iken 2012 yılından itibaren, “6287 sayılı ve 30.3.2012 tarihli çıkarılan kanunla”, zorunlu eğitime ortaöğretim de dahil edilerek, 12 yıla çıkarılmıştır. Buna göre Türkiye’de 2012 yılından bu yana lise (genel liseler meslek liseleri) eğitimi zorunlu eğitim olarak devam edilecek eğitim kademesini oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığını zaman zaman bazı düzenlemelerle eğitimin iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalardan biri de “25.8.2011 tarih 652 sayılı KHK ile bakanlık teşkilat yapısında değişikliklerdir”. Ayrıca ortaöğrenimim zorunlu eğitim kapsamına alınmadan önce üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Buna göre ortaöğretimin tanımı; “ilköğretime dayalı ve en az 4 yıllık öğrenim veren, 14-17 yaşları arasında bulunan nüfusun eğitimini veren, genel ve mesleki-teknik eğitim kurumlarıdır”.

Ortaöğretimde amaç; bu eğitim seviyesinde bulunan öğrencilerin, temel (asgari) düzeyde sahip olması gereken genel kültürü kazandırmak, toplumsal sorunlara karşı duyarlı, ülkenin geleceğini şekillendirmede katkı sağlayacak duyarlılığa sahip, birey olarak yetiştirmek ve bir sonraki eğitim basamağına hazırlamaktır.

Genel ortaöğretim içinde çeşitli okul türleri bulunmaktadır ve yapılan değişikliklerle birlikte güncel okul türleri şunlardır; genel ortaöğretim kurumları Anadolu Liselerine dönüştürülmüş ve öğrencilerin eğitimleri genel liseler olarak bu kurumlarda tamamlamaları sağlanmıştır. Ancak çok az Anadolu lisesinde hazırlık sınıfları devam etmekte, diğerlerinde hazırlık sınıfları bulunmamaktadır. Fen ağırlıklı eğitim veren bir diğer lise türü de Fen Lisesidir. Fen liseleri de merkezi sistem sınavları ile öğrenci almaktadır. Sosyal Bilimler Liseleri de fen liselerine eğitim benzer programlardır,

fen değil sosyal alan dersleri ağırlıklı olarak programlarda yer alır ve bu liseleerde bir yıl yabancı dil hazırlık programı uygulanır. Güzel sanatlar alanında eğitim veren ve özel yetenek ve mülakatlarla öğrenci alan kurumlar içinde Güzel Sanatlar Liseleri bulunmaktadır. Güzel sanatlar liseleri gibi yetenek ve mülakatla öğrenci alan diğer bir lise türü spor liseleridir.

2.2.3 Mesleki eğitim

Mesleki ve teknik öğretim; kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın artırılması ve ülkenin rekabet gücünün yükseltilmesi yönünden kritik öneme sahiptir. Bu önemin, toplumun her kesimine kavratılması gerekmektedir. Teknolojik çağa uyum sağlayabilmek için, ülkemizde de mesleki ve teknik eğitime gereken özenin gösterilmesine ihtiyaç vardır (Sezgin,1999). Mesleki Eğitimi veren kurumların hem maliyeti hem de ekonomiye ara eleman yetiştirme rolleri bakımından ayrıca öneme sahiptir. Bu okullar piyasaya vasıflı iş gücü ve düşük maliyetlerle üretime katkı sağlamayı bilen bilinçli işgücü yetiştirirler. Vasıflı işgücü yetiştirmek genel eğitime oranla biraz daha pahalı olmakla birlikte ekonomik getirisi yüksek ve etkili yönetildiğinde istihdama dayalı ve masrafın karşılığını veren bir alandır (Çilek, 2010).

Eğitilmiş işgücü kaynağı içsel büyümenin temel unsurlarından birisi olarak görülmektedir. Eğitim düzeyinin artması, ekonominin beşeri sermaye birikimini veya stokunu yükseltmekte ve işgücünün verimliliğini arttırmaktadır (Ay ve Yardımcı, 2008). Eğitim yatırımları, beşeri sermaye kavramının kapsam alanını oluşturan en büyük alandır. Birey olarak insanın mevcut bilgi birikimini artırabilmesi gerekmele birlikte, mevcut bilgi birikimine katkı yapmak zaman dilimine bağlı yatırımlarla olabilmektedir. Bundan dolayı beşeri sermayenin verimliliğini arttıracak en etkin ve kalıcı yatırımların başında eğitim yatırımları gelmektedir (Karagül, 2003, s.26).

Yukarıda da açıklandığı gibi hem nitelikli eğitim hem de nitelikli işgücünü ülkelerin beşeri sermaye kaynağını oluşturmaktadır. Birçok farklı şekilde tanımlanabilen beşeri sermaye kavramı, İsviçre'de yerleşik olan Dünya Ekonomik Forumu 2015 Beşeri Sermaye Raporu'na göre bir ülkedeki bireylerin sahip oldukları ve üretim sürecinde kullanabilecekleri beceri ve yeteneklerin toplamı olarak tanımlanıyor. Bir önceki rapor beşeri sermayeye, bir diğer deyişle sağlıklı, eğitilmiş ve üretken iş gücünün geliştirilmesine katkıda bulunan faktörleri incelerken 2015 raporu analizi

daha da derinleştirmeyi amaçlamıştır. Raporun genel amacı, eğitim ve istihdamdaki boşlukları, demografik eğilimleri ve yararlanılamayan yetenekleri belirleyerek hükümetlere, iş dünyasına, eğitimcilere ve sivil toplum kuruluşlarına odaklanmaları ve yatırım yapılacak kilit alanları tanıtmaktır.

Rapor “Beşeri Sermaye Endeksi” üzerinden analizler yapılarak gerçekleştirilmektedir. Endeks “eğitim” ve “sermaye” olarak iki esas tema üzerinden puanlama yapmaktadır. Burada temel amaç, bireylerin yeteneklerini geliştirmek ve gelişim sürecinde elde ettikleri kabiliyetleri/bilgileri üretici bir hale getirme ve istihdama çevirme yeterliliklerini ölçmektir. Analizler, eğitim seviyelerine göre işgücüne katılım oranını, işsizlik oranını, eksik işgücü oranını, eğitimin kalitesini kapsamakla birlikte, 46 farklı göstereyi de ele alarak yaş gruplarına göre yapılmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, incelenen 124 ülke ile ve demografik özelliklerle karşılaştırmalar yapılarak, 124 ülke için önemli veriler sunmaktadır (REF, 2015).

Esas itibariyle, “insan sermayesi geniş anlamda bireylerin genel ve mesleki eğitim yoluyla edindikleri beceri ve öğrenim ile kendi doğal yetenek ve kabiliyetlerinin bir bileşimini kapsar” şekilde tanımlanır. Beşeri sermaye kavramının kapsamında hünerli, yetenekleri gelişmiş bireyler önem kazanmaktadır. Yetenekli iş gücü sahibi ve bu gün en az lise ve yüksek okul eğitiminden geçmiş olan bireylerin daha fazla kazanç sağladığına dair pek çok kanıtlar vardır. Örneğin; Danimarka ve Yeni Zelanda gibi bazı OECD ülkelerinde üniversite eğitimi görmüş insanların gelirleri orta öğretimi bitirenlere kıyasla %25 daha yüksek. Diğer ülkelerde bu fark daha da dikkat çekici olup %120'ye kadar çıkabiliyor. Bu arada, bireylerin eğitime harcadıkları her bir yıl için ekonomiler zamanla %3 ila %6 üretim artışı görebiliyor (OECD, 2007). İnsan kaynağının gelişimi, bireye ve daha büyük ölçekte ülkeye sağlayacağı katkılar öncelikle insana yatırım yapmayı gerektirmektedir. İnsana yapılacak olan yatırımların başında eğitim gelmektedir. Yani eğitime yapılan yatırım, insana yapılan yatırımdır.

Genel bütçeden eğitime ayrılan pay, okullaşma oranı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okul başına düşen öğrenci sayısı eğitim göstergeleri arasındadır. Eğitime yapılan yatırımın getirisi uzun vadeli olabilir. Eğitime yapılan yatırım miktarı arttıkça getiri oranı da artmaktadır.

2.2.4 İlgili araştırmalar

Başarısızlık kaynaklı okul terkinin konu alan çalışmaların da Türkiye’de sınırlı olduğu görölmektedir. Mevcut araştırmaların bazıları, ilköğretim düzeyinde, bazıları da okul terk riski üzerine olan çalışmalardır. Aşağıda bazı araştırmalar verilmiştir.

AÇEV (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılmış olan 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”.

Altinkurt (2008) tarafından yapılan ve devamsızlığın akademik başarıya etkisini belirlemeye çalışan araştırmada, “öğrencilerin devamsızlık ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucu, öğrencilerin akademik başarıları ile okul devamsızlıkları arasındaki ilişkinin ters yönde olduğunu göstermiştir”.

Bir başka araştırmada da okul terkinde yaşanan sonuçlara odaklanılmış ve, ortaya çıkan sonuçların; “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” olduğu görölmüştür. Ayrıca araştırmada vurgulanan bir diğerkonu ise birçok ülkede okulu bırakmanın önemli bir sorun olduğu ve ülkelerin en önemli önceliğinin okulu bırakma problemine çözüm geliştirilmesi gerektiğidir (Taylı, 2008).

Uysal (2008) tarafından yapılmış olan, okulu terk etmeyi etkileyebilecek etmenlerin araştırıldığı çalışmada, “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 etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır”.

Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan, “liseyi terk etmiş öğrencilerin algılarına göre liseyi terk etme nedenlerinin belirlenmesi, konulu nitel çalışma sonucuna göre, lise düzeyinde okul terk nedenlerinin akademik başarısızlık, isteksizlik ve okulu

sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık problemleri olduğu, ayrıca öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerinde arkadaş, aile, öğretmen ve yöneticilerin etkisi olduğu vurgulanmıştır”.

Martinez, Enguita, Gomez (2010), okulun erken terki ve okul başarısızlığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları; “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”.

Tunç (2011)’un yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre; “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 ve bu çalışmaya ilişkin detaylara göre; “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 açık öğretim 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”.

Sütçü (2015) tarafından yapılan“okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi” konulu araştırma sonucuna göre; “Cinsiyetin okulu terk etmenin üç alt boyutuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 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”.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma problemi temelinde, araştırmanın tasarımı, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir. Genel olarak bu bölümde, araştırma sürecinde yapılan çalışmalara ilişkin konular özetlenmektedir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Toplumsal araştırma, toplumsal dünya ile ilgili sorular hakkında düşünmek ve bilime dayalı yeni bilgi üretmek için bir dizi süreci takip etmeyi gerektirir (Neuman, 2010, s.10). Araştırmacının araştırdığı olay ve olgulara farklı yönlerden de bakarak, farklı gösterge ve olayları ortaya çıkararak, gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 267). Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Araştırma modeli, genel olarak, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreç içinde, verilerin toplanması ve analizini mümkün kılan şartlar bütünüdür (Dura, 2005, s. 343). Bu çalışmada, araştırma modellerinden biri olan tarama modeli ve bu model içinde yer alan tekil tarama ve ilişkisel tarama yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya günümüzde devam etmekte olan yani mevcut durumu, olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). İlişkisel tarama modeli kullanılırken, ilişki ve karşılaştırma yoluyla bulguların açıklanmasına çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 öğretim yılı İstanbul sınırları içinde yer alan resmi mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan Maltepe ilçesinde yer alan, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Ticaret Meslek

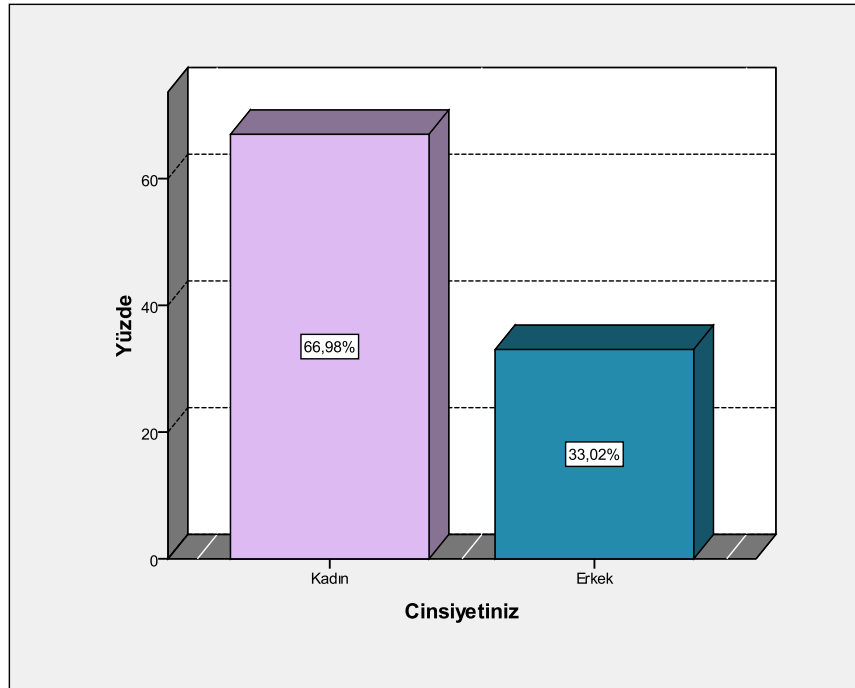
Lisesi ve Çok Programlı Lise alanlarında faaliyet gösteren 9 mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 321 öğretmen ve müdür/müdür yardımcısı araştırma anketini cevaplamıştır.

321 öğretmenin ve müdür/müdür yardımcısının demografik özelliklerine ilişkin dağılımları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.1: Cinsiyetlerine Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde (%)
Erkek	106	33
Kadın	215	67
Toplam	321	100,0

Cinsiyetlerine göre dağılım Çizelge 3.1'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların 106'sı (% 33) erkek, 215'i (% 67) kadındır.

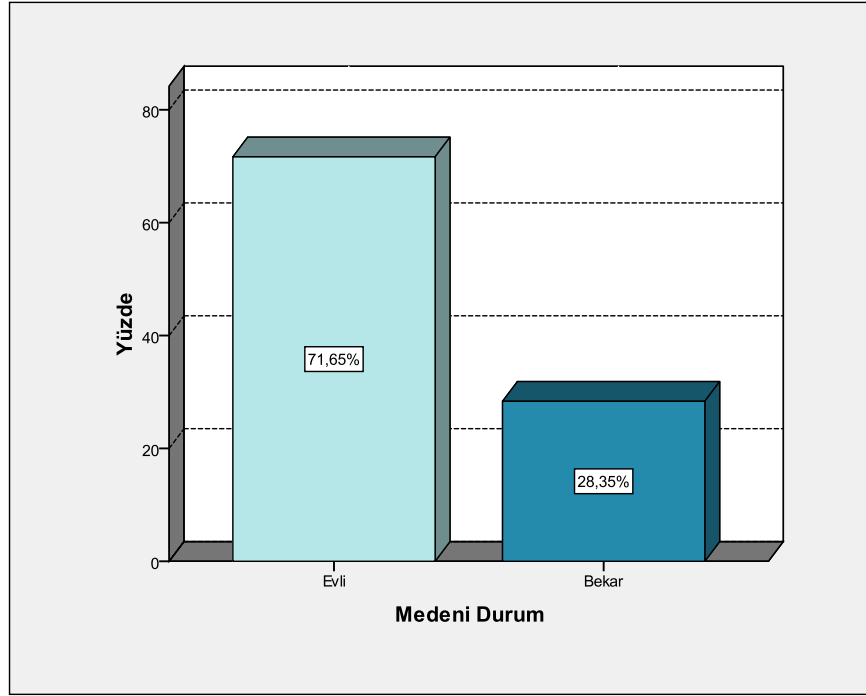


Şekil 3.1: Cinsiyete Göre Dağılımı

Çizelge 3.2: Medeni Duruma Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Evli	230	71,7
Bekar	91	28,3
Toplam	321	100,0

Medeni duruma göre dağılım Çizelge 3.2'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanlardan 230'unun (% 71,7) evli, 91'inin (% 28,3) bekar olduğu görülmüştür.

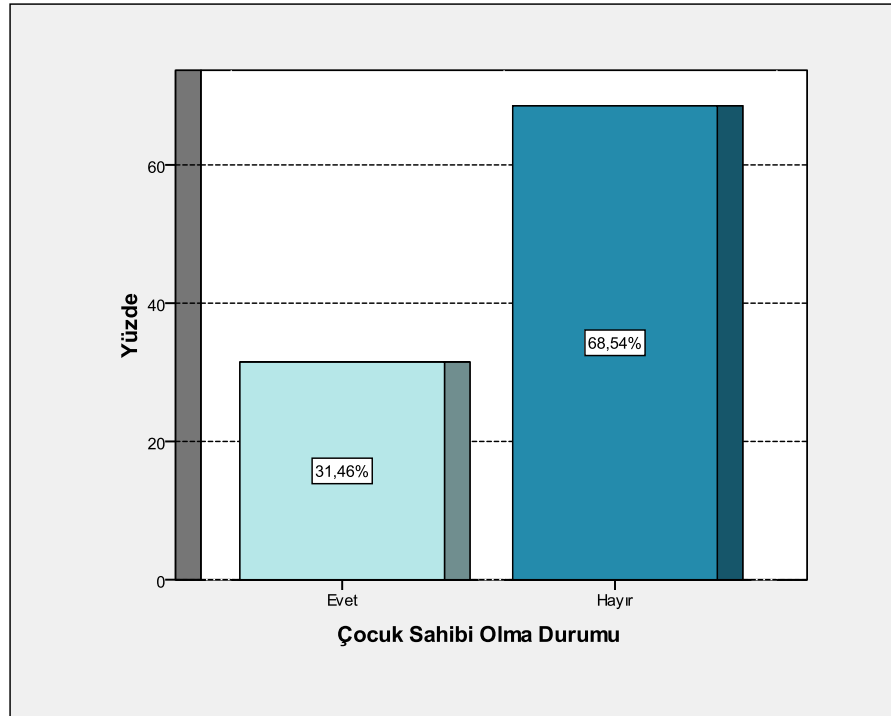


Şekil 3.2: Medeni Duruma Göre Dağılım

Çizelge 3.3: Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde (%)
Çocuk Sahibi Olanlar	101	31,5
Çocuk Sahibi Olmayanlar	220	68,5
Toplam	321	100,0

Çocuk sahibi olma durumuna göre dağılım Çizelge 3.3'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların 101'inin (% 31,5) çocuk sahibi olduğu, 220'sinin (% 68,5) çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

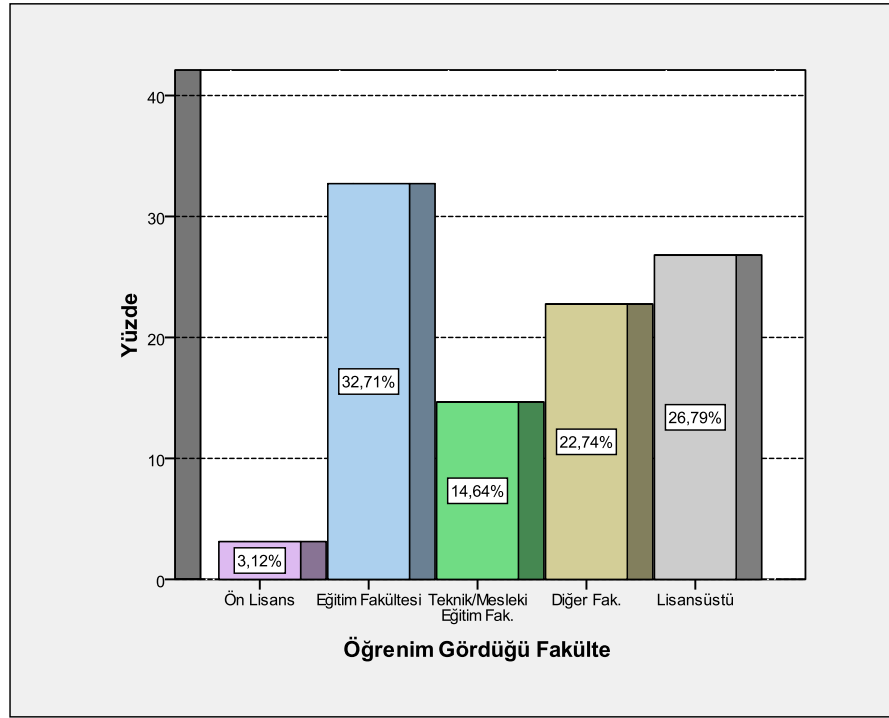


Şekil 3.3: Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılım

Çizelge 3.4: Öğrenim Durumlarına Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde (%)
Ön Lisans	10	3,1
Eğitim Fakültesi	105	32,7
Teknik/Mesleki Eğitim Fakültesi	47	14,6
Diğer Fakülteler	73	22,7
Lisansüstü	86	26,8
Toplam	321	100,0

Örneklem grubunun öğrenim durumlarına göre dağılımı Çizelge 3.4'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların 10'u (% 6,4) ön lisans, 105'i (% 32,7) eğitim fakültesi, 47'si (% 14,6) teknik ve mesleki eğitim fakültesi, 73'ü (% 22,7) diğer fakülteler, 86'sı (% 26,8) lisansüstü eğitimi tamamladığı görülmektedir.

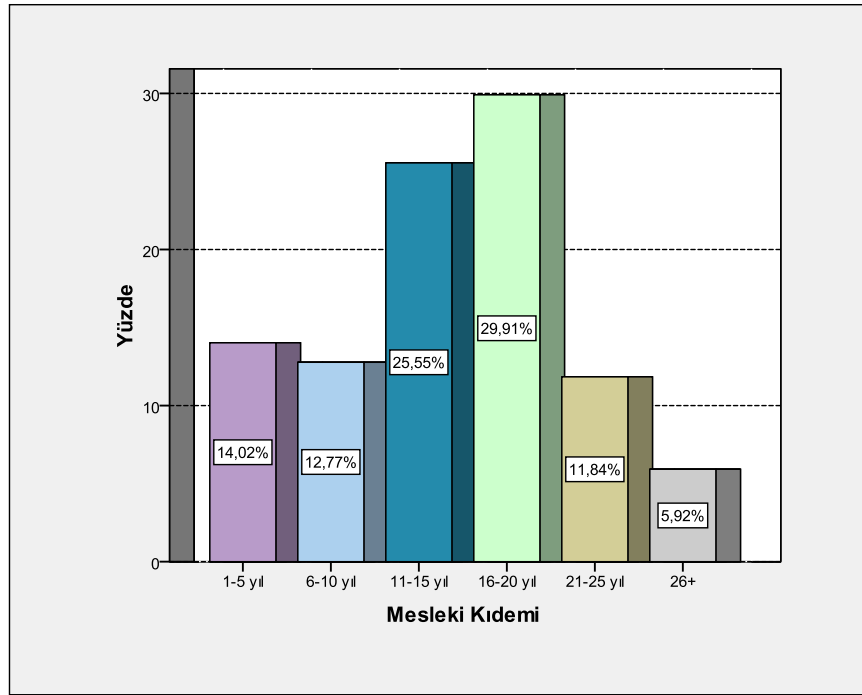


Şekil 3.4: Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılım

Çizelge 3.5: Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde (%)
1/5 yıl	45	14
6/10 yıl	41	12,8
11/15 yıl	82	25,5
16/20 yıl	96	29,9
21/25 yıl	38	11,8
26+	19	5,9
Toplam	321	100,0

Örneklem grubunun mesleki kıdem durumuna ilişkin dağılımlar Çizelge 3.5’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanlardan, 45’inin (% 14) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 41’inin (% 12,8) 6-10 arası kıdem yılında olduğu, 82’sinin (% 25,5) 11-15 yıl arası kıdemde olduğu, 96’sının (% 29,9) 16-20 yıl arası kıdem grubunda olduğu, 38’inin (% 11,8) 21-25 yıl arası kıdeme sahip olduğu ve 19’unun (% 5,9) 26 yıl ve üstü kıdem grubunda olduğu görülmektedir.

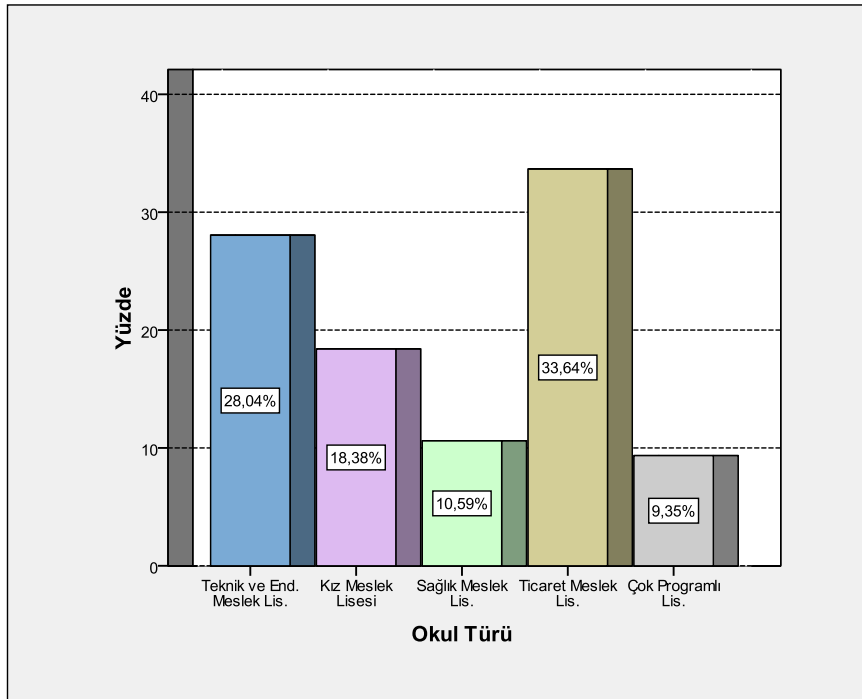


Şekil 3.5: Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılım

Çizelge 3.6: Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde (%)
Teknik ve End. Meslek Lis.	90	28,2
Kız Meslek Lisesi	59	18,4
Sağlık Meslek Lis.	34	10,6
Ticaret Meslek Lis.	108	33,6
Çok Programlı Lis.	30	9,3
Toplam	321	100,0

Görev yaptıkları okul türüne göre dağılım Çizelge 3.6'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların 90'ının (% 28,2) teknik ve endüstri meslek lisesi, 59'unun (% 18,4) kız meslek lisesinde, 34'ünün (% 10,6) Sağlık meslek lisesinde, 108'inin (% 33,6) ticaret meslek lisesinde ve 30'unun (% 9,3) çok programlı lisede görev yaptığı görülmektedir.

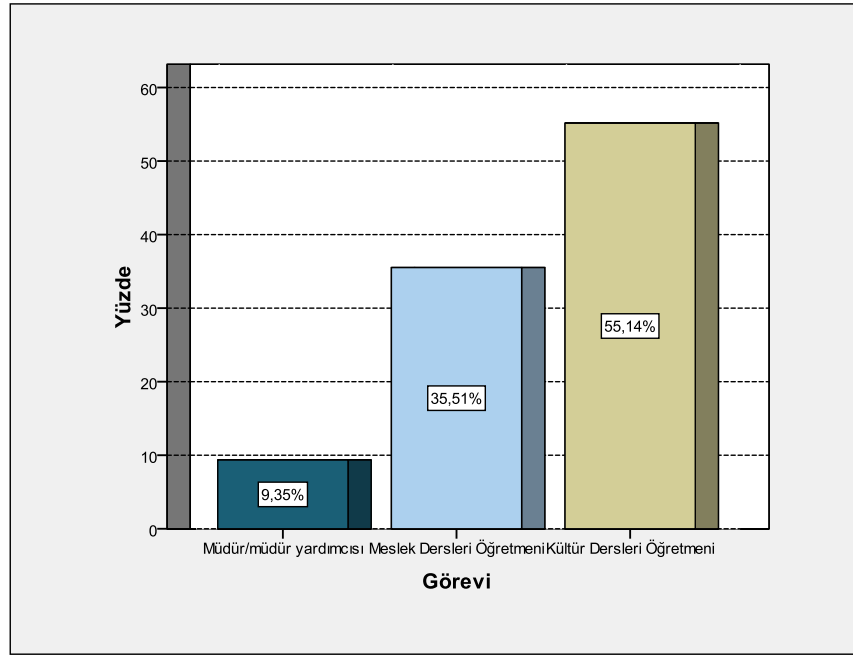


Şekil 3.6: Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılım

Çizelge 3.7: Görev Durumuna Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde (%)
Müdür/müdür yardımcısı	30	9,3
Meslek Dersleri Öğretmeni	114	35,5
Kültür Dersleri Öğretmeni	177	55,1
Toplam	321	100,0

Örneklem grubunun görev durumuna ilişkin dağılımlar Çizelge 3.7’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanlardan 30'unun (% 9,3) Müdür/müdür yardımcısı yani yönetim görevinde olduğu, 114'ünün (% 35,5) meslek dersleri öğretmeni olduğu, 177'sinin (% 55,1) kültür dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir.



Şekil 3.7: Görev Durumuna Göre Dağılım

3.3 Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Kullanılan ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1 Araştırmada kullanılan anket formunun geliştirilmesi

Araştırmanın verileri, alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket üç bölümden

oluşmaktadır. Birinci bölüm, örneklem grubunun kişisel bilgilerine ilişkin soruları içerirken, ikinci bölüm, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülen 8 kavram ve üçüncü bölümde, başarısızlık kaynaklı okul terkine ilişkin konuları kapsayan 45 ifadeden oluşmaktadır. Anket formu oluşturma sürecinde öncelikli olarak detaylı alan yazın taraması yapılarak, mevcut araştırmalar incelenmiştir. Konu hakkında deneyimli ve bilgili olduğu düşünülen öğretmen (5) ve okul yöneticileri (3) ile görüşülmüş, konu hakkındaki bilgilerine başvurulmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında 62 ifadeden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Taslak form olarak hazırlanan anketin konuyu araştırmaya uygunluğu ve ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için öğretmen (3), müdür yardımcısı (2), okul müdürü (1) ve akademisyen (1) görüşlerine sunulmuş, önerilere göre gerekli düzeltmeler, ilaveler yapıldıktan sonra, öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan 24 kişi ile pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra bu taslak üzerinden toplam 34 kişiye yönelik bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ve istatistiksel sonuçlarından elde edilen veriler ile anket formu son haline getirilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı içinde, İstanbul'un ilçelerinden biri olan Maltepe ilçesi sınırlarında bulunan, 9 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında aktif olarak görevine devam eden, öğretmen ve okul yöneticilerine ulaşılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Örneklem grubuna verilen 420 veri toplama aracından, 342 tanesi geri dönmüş ancak bunlardan 21 tanesi değerlendirilmeye uygun olmadığından (hepsi aynı seçenekler işaretlenmiş veya yarım bırakılmış) değerlendirilmeye alınmamış, değerlendirme toplam 321 anket ile yapılmıştır. Okullar ile önceden görüşülerek anket formları ulaştırılmış ve daha çok katılımcılara ulaşabilmesi ve zaman ayırabilmeleri için bir hafta sonra toplanmıştır. (EK-I)

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket ile katılımcılara, demografik sorularla birlikte, 60 adet soru sunulmuştur. Birinci kısımda yer alan demografik bilgiler kategoriler halinde sunulmuştur. İkinci kısımda sunulan 8 kavramı

katılımcıların önem derecesine göre 1'den 8'e kadar (en önemliden en önemsiz doğru) sıralaması istenmiştir. Üçüncü kısımda sunulan ifadeler, özellikle kapalı uçlu olarak hazırlanmıştır. Buradaki amaç, hem araştırmaya katılanların cevaplandırma sürecini kolaylaştırmak hem de araştırmacı için araştırma verilerinin hızlı değerlendirmesine olanak sağlamaktır. Ölçek için kullanılan derecelendirme, 5'li Likert Ölçeğine göre yapılmıştır. Üçüncü kısımda, anketi yanıtlayan kişilere, verilen ifadelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerde belirtmeleri istenmiştir. Buna göre;

(5) kesinlikle katılıyorum

(4) katılıyorum

(3) kararsızım

(2) katılmıyorum

(1) kesinlikle katılmıyorum.

şeklinde bir ölçek kullanılmıştır.

Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Buna göre; 1.00-1.79 puan aralığı karşılığı değer; oldukça düşük, 1.80-2.59 puan aralığını karşılayan değer; düşük, 2.60-3.39 puan aralığına karşılık gelen değer; orta, 3.40-4.19 puan aralığına karşılık gelen değer; yüksek, ve 4.20-5.00 puan aralığı karşılık değeri oldukça yüksek olarak değerlendirilmektedir.

Ulaşılan verilerin değerlendirilmesi için istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İstatistiksel analiz çalışmalarının sağlıklı ve güvenilir olabilmesi için istatistik çalışmalar için hazırlanmış olan paket programdan (SPSS) faydalanılmıştır. İstatistik çalışmalarında tanımlayıcı metotlar ve hipotez testleri yapılmıştır. Tanımlayıcı testler içinde; yüzde değerleri, ortalama değerler, standart sapma değerleri, frekanslar verilmiştir. Ayrıca yapılan hipotez testleri şunlardır; Anova testi, t-testi, posthoc/tukey testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz olan ve ikiden daha çok gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığının ortaya çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için kullanılır

ve bunlar içinde en çok başvurulan test tukeydir (Kalaycı, 2005, s. 135). Sonuçlar için ayırtedicilik $p < 0,05$ ve %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

3.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik, bir araştırmacının bilimsel araştırmalarda, sonuçlarının inandırıcılığı için en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.255). Geçerlik, doğruluğa işaret eder. Bir fikrin fiili gerçekliğe ne kadar iyi “oturduğuna” gönderme yapar. Geçerlik, araştırma yoluyla ölçülen toplumsal gerçekliğin araştırmacıların onu anlamak için kullandığı yapılarla ne kadar eşleştiği sorusunu yanıtlar (Neuman, 2010, s.277). Aşağıda kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın geçerliğini belirlemek için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği bir ölçüğün kapsam geçerliği mantıki yoldan ve istatistiki yoldan olmak üzere iki türlü incelenebilir (Özçelik 1981). Bu çalışmada mantıki yoldan ölçeğin kapsam geçerliği tespit edilmeye çalışılmış ve bunun için hazırlanan ölçek ifadeleri uzman görüşlerine ve bir grup öğretmen ve idareciye sunularak görüşlerinin alınması gerçekleştirilmiştir.

Kapsam geçerliğinden sonra yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği, genel anlamda elde edilen sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002, 45). Bu çalışmada yapı geçerliğini kestirmek amacıyla *faktör analizi* yapılmıştır. Faktör analizi genel anlamda çok sayıda değişkenden az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2002).

3.6.1 Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi

Öncelikli olarak tüm konular için ortak sunulan maddelerin veri ortamına kayıtları ayrı yapılmış ve faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü yapılmıştır.

Çizelge 3.8: Ölçeğin Faktör Analizi Varsayımları için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi

Boyutlar	S.s
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,873
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	df
	Sig.
	4486,951
	741
	,000

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik analizi yapılarak, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre, ölçeğin dört boyut altında toplandığı

Çizelge 3.9: Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki ile İlgili Değerlendirme Puanlarının Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Alpha
Faktör 1	0,884
Faktör 2	0,789
Faktör 3	0,739
Faktör 4	0,509
Ölçek geneli	0,862

Araştırmanın 13 önermeden oluşan “*faktör 1*” boyutunu oluşturan soruların güvenilirliği 0,884 olarak yüksek bir değer bulunmuştur. Bu boyut, “*İlişkiler Boyutu*” olarak adlandırılmıştır

Araştırmanın 11 önermeden oluşan “*faktör 2*” bölümünün güvenilirliği $\alpha=0,789$ olarak bulunmuştur. Bu boyut, “*Destek Boyutu*” olarak adlandırılmıştır

Araştırmanın 8 önermeden oluşan “*faktör 3*” bölümünün güvenilirliği $\alpha=0,739$ olarak bulunmuştur. Bu boyut, “*Başarı Boyutu*” olarak adlandırılmıştır

Araştırmanın 7 önermeden oluşan “*faktör 4*” bölümünün güvenilirliği $\alpha=0,509$ olarak bulunmuştur. Bu boyut, “*Davranış Boyutu*” olarak adlandırılmıştır

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Bulguları

4.1.1 Araştırmaya katılan örneklem grubunun ölçek boyutlarına ilişkin bulgular

Ölçeğin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Her boyut altında yer alan çizelgede ilgili boyuta ait; frekans, madde ortalaması, standart hata, standart sapma ve varyans değerleri yer almaktadır.

Çizelge 4.1: Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun İlişkiler Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Madde İçeriği	N	Ort.	SH.	SS.	V.
Öğretmenin öğrenciye ilgili davranması başarıyı artırır.	321	4,24	,049	,891	,794
Öğretmenin öğrenci ile iyi iletişim kurması öğrenci başarısında etkilidir.	321	4,26	,051	,922	,852
Öğrencinin ailesi ile ilişkileri akademik başarısını etkiliyor.	321	4,25	,045	,818	,671
Öğretmenin olumlu yaklaşımı, öğrencinin akademik performansını olumlu etkilemektedir.	321	4,12	,043	,772	,597
Aile fertlerinden birinin bakımını üstlenmek, öğrenci başarısını düşürmektedir	321	3,63	,052	,945	,895
Öğrencilerin önceki eğitim yaşantıları başarılarını etkilemektedir.	321	4,03	,053	,951	,905
Arkadaşları tarafından dışlanmak başarısızlığa neden olmaktadır.	321	3,83	,049	,881	,778
Devamsızlık başarısızlığa neden olmaktadır.	321	4,19	,045	,820	,673
Okulda yapılan motivasyon sağlayıcı etkinlikler başarıya olumlu yansır.	321	4,20	,048	,872	,762
Öğrenciye sağlanan sosyal destek başarıyı arttırmaktadır.	321	4,08	,047	,846	,717
Ailenin sağladığı destek başarıyı olumlu etkiler.	321	4,29	,046	,835	,698
Arkadaş desteği olan öğrenciler daha başarılı olur.	321	4,05	,044	,798	,637
Aileler için eğitim düzenlenirse öğrenci başarısı üzerinde etkili olur.	321	4,07	,044	,804	,647

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların ilişkiler boyutu ile ilgili değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, genel ortalamanın yaklaşık olarak 4 olduğu ve bunun da ifadeler katılıyorum anlamı taşıdığı görülmüştür. İfadeler içinde, “*Aile fertlerinden birinin bakımını üstlenmek, öğrenci başarısını düşürmektedir*” ifadesi en düşük ortalamaya sahip iken, “*Ailenin sağladığı destek başarıyı olumlu etkiler*” ifadesi en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2: Örneklem Grubunun Destek Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Madde İçeriği	N	Ort.	SH.	SS.	V.
Öğrenciler öğrenmeye karşı ilgisizler.	321	4,09	,055	1,001	1,003
Okulun katı kuralları öğrenciyi okuldan uzaklaştırır.	321	3,20	,065	1,165	1,359
Okul çevresi öğrencinin başarısında etkilidir.	321	3,86	,052	,932	,869
Okulda yapılan ders destek/sınavlara hazırlık kursları öğrencinin başarısına katkı sağlar.	321	3,96	,052	,938	,880
Öğrenciler için daha fazla rehberlik hizmeti sunulması gerekmektedir.	321	4,04	,051	,913	,835
Öğrenci başarısında öğretmen etkilidir.	321	4,09	,050	,902	,815
Öğrencinin gelir getirici işlerde çalışması akademik başarısını düşürmektedir.	321	3,63	,056	1,00	1,014
Okul dışındaki sosyal etkinliklere katılım, öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir.	321	3,99	,050	,903	,816
Okulda yapılan sosyal etkinlikler öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.	321	3,99	,050	,904	,819
Sosyal ilişkileri zayıf olan öğrencinin akademik başarısı düşüyor.	321	3,52	,055	1,003	1,00
Sınavlardan alınan düşük notlar okul terki kararında etkili olmaktadır.	321	3,62	,051	,920	,847

Çizelge 4.2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan eğitimcilerin destek boyutu ifadelerinin değerlendirme puan ortalamaları incelendiğinde, “*Öğrenciler öğrenmeye karşı ilgisizler*” ve “*Öğrenci başarısında öğretmen etkilidir*” ifadelerine ait puan ortalamalarının en yüksek, “*Okulun katı kuralları öğrenciyi okuldan uzaklaştırır*” ifadesi ile ilgili puan ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3: Örneklem Grubunun Başarı Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Madde İçeriği	N	Ort.	SH.	SS.	V.
Müfredatın ağır olması başarıyı düşürmektedir.	321	3,52	,060	1,08	1,18
Bazı öğretmenler öğrencinin devamsızlık yapmasında etkili olmaktadır.	321	2,74	,062	1,127	1,27
Okulun bulunduğu çevre öğrencinin devamsızlık yapmasında etkilidir.	321	3,52	,054	,984	,96
Bazı derslerin zorluğu öğrencinin okula devam konusundaki cesaretini kırmaktadır.	321	3,29	,055	1,00	1,00
Başaramama korkusu yaşayan öğrenciler okul terkine eğilimli olmaktadır.	321	3,55	,053	,950	,90
Eğitim Sistemi (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir	321	3,87	,057	1,03	1,07
Okulun başarısının, öğrencilerin sınav başarısına göre değerlendirmesi okul yönetimi üzerinde baskı oluşturmaktadır	321	3,52	,057	1,02	1,05
Öğrenciler, öğretmenin olumsuz duygularından etkilenmektedir.	321	3,76	,052	,946	,89

Çizelge 4.3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu ifadelerine verdiği değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, ***“Eğitim Sistemi (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir”*** ifadesine verilen değerlendirme puanları ortalamasının en yüksek, ***“Bazı öğretmenler öğrencinin devamsızlık yapmasında etkili olmaktadır”*** ifadesinde değerlendirme puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4: Örneklem Grubunun Davranış Boyutu İfadelerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Madde İçeriği	N	Ort.	SH.	SS.	V.
Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır.	321	2,7383	,06333	1,134	1,288
Ev işlerine yardım, öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.	321	2,8723	,06064	1,086	1,181
Okul masrafları öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	321	2,9657	,05991	1,073	1,152
Başarısız öğrencilerin psikolojik sorunları olduğunu düşünüyorum.	321	3,1526	,06252	1,120	1,255
Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin başarılarında ilerleme olduğunu düşünmüyorum.	321	3,2181	,06152	1,102	1,215
Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar.	321	3,5888	,05631	1,008	1,018

Çizemge 4.4'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu ifadelerine verdiği değerlendirme puanlarının genel ortalamasının yaklaşık olarak 3 olduğu ve bunun da kararsızlar yani orta seviye olduğu görülmüştür. İfadeler bazında puan ortalamalarına bakıldığında, **“Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar”** ifadesi değerlendirme puanlarının ortalamasının en yüksek, **“Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır”** ifadesinin değerlendirme puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

4.1.2 Araştırmaya katılan örneklem grubunun okul terki alt boyutları ile ilgili değerlendirme puanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi

Çizelge 4.5: Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki, Alt Boyutu İle İlgili Değerlendirme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar (t-testi)

	Grup	N	Ort.	Ss	t	p
İlişkiler Boyutu	Kadın	215	4,1070	,65045	,416	0,205
	Erkek	106	4,0755	,61254		
Destek Boyutu	Kadın	215	3,8233	,63129	,574	0,547
	Erkek	106	3,7830	,49770		
Başarı Boyutu	Kadın	215	3,1163	,61936	1,175	0,916
	Erkek	106	3,0283	,65404		
Davranış Boyutu	Kadın	215	3,1814	,64099	,028	0,503
	Erkek	106	3,1792	,67326		

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,416$; $p=0,205>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,574$; $p=0,547>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t= 1,175$; $p=0,916>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan, t-testine göre, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,028$; $p=0,503>0,05$).

Çizelge 4.6: Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İlişkiler Boyutu	Evli	230	4,1391	,56672	1,910	0,768
	Bekar	91	3,9890	,78166		
Destek Boyutu	Evli	230	3,8087	,55123	-,061	0,550
	Bekar	91	3,8132	,68170		
Başarı Boyutu	Evli	230	3,1217	,62198	1,560	0,490
	Bekar	91	3,0000	,64979		
Davranış Boyutu	Evli	230	3,2087	,64063	,028	1,227
	Bekar	91	3,1099	,67413		

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,910$, $p=,768>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,61$, $p = ,550 > 0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1,560$, $p = ,490 > 0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılmış olan t-testi analizi sonucunda ortalamalara göre gruplara arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = ,028$; $p = 1,227 > 0,05$).

Çizelge 4.7. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İlişkiler Boyutu	Çocuğu olanlar	215	4,1070	,65045	-,707	,252
	Çocuğu olmayanlar	106	4,0755	,61254		
Destek Boyutu	Çocuğu olanlar	215	3,8233	,63129	,039	,716
	Çocuğu olmayanlar	106	3,7830	,49770		
Başarı Boyutu	Çocuğu olanlar	215	3,1163	,61936	-	,536
	Çocuğu olmayanlar	106	3,0283	,65404		
Davranış Boyutu	Çocuğu olanlar	215	3,1814	,64099	-	,003
	Çocuğu olmayanlar	106	3,1792	,67326		

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,707$, $p = ,252 > 0,05$).

Araştırmaya katılan 6rneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının 6ocuk sahibi olma değişkenine g6re anlamlı bir farklılık g6sterip g6stermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna g6re grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,039$, $p=,716>0,05$).

Araştırmaya katılan 6rneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının 6ocuk sahibi olma değişkenine g6re anlamlı bir farklılık g6sterip g6stermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna g6re grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,7654$, $p=,536>0,05$).

Araştırmaya katılan 6rneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının 6ocuk sahibi olma değişkenine g6re anlamlı bir farklılık g6sterip g6stermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna g6re grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,466$, $p= 0,003>0,05$). Farkın kaynağına ilişkin analiz sonucuna g6re, 6ocuk sahibi olanların puan ortalamaları 6ocuk sahibi olmayanlardan daha y6ksektir.

Çizelge 4.8: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İlişkiler Boyutu	Ön Lisans	10	4,2000	,63246	,403	,806
	Eğitim Fakültesi	105	4,1429	,54470		
	Teknik/Mesleki Eğitim Fak.	47	4,0213	,67532		
	Diğer Fak.	73	4,0959	,58129		
	Lisansüstü	86	4,0698	,76375		
	Toplam	321	4,0966	,63739		
Destek Boyutu	Ön Lisans	10	3,9000	,56765	,763	,550
	Eğitim Fakültesi	105	3,8381	,53930		
	Teknik/Mesleki Eğitim Fak.	47	3,6809	,55585		
	Diğer Fak.	73	3,8493	,49078		
	Lisansüstü	86	3,8023	,73276		
	Toplam	321	3,8100	,59004		
Başarı Boyutu	Ön Lisans	10	3,1000	,56765	,222	,926
	Eğitim Fakültesi	105	3,0952	,65814		
	Teknik/Mesleki Eğitim Fak.	47	3,0638	,56738		
	Diğer Fak.	73	3,1370	,65224		
	Lisansüstü	86	3,0465	,63072		
	Toplam	321	3,0872	,63136		
Davranış Boyutu	Ön Lisans	10	3,1000	,56765	,355	,841
	Eğitim Fakültesi	105	3,2190	,67910		
	Teknik/Mesleki Eğitim Fak.	47	3,1277	,76944		
	Diğer Fak.	73	3,2192	,58325		
	Lisansüstü	86	3,1395	,61669		
	Toplam	321	3,1807	,65077		

Öğrenim durumu değişkenine göre, okul terki alt boyutları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,403$, $p=0,806>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,763$, $p=0,550>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,222$, $p=0,526>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının görev değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,355$, $p=0,841>0,05$).

Çizelge 4.9: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	
İlişkiler Boyutu	1/5 yıl	45	4,1778	,74739	,753	,584	
	6/10 yıl	41	4,0732	,72077			
	11/15 yıl	82	4,1707	,62470			
	16/20 yıl	96	4,0521	,63858			
	21/25 yıl	38	3,9737	,43414			
	26+	19	4,1053	,56713			
	Toplam	321	4,1778	,74739			
Destek Boyutu	1/5 yıl	45	3,8444	,60135	,282	,923	
	6/10 yıl	41	3,7561	,62372			
	11/15 yıl	82	3,8537	,52404			
	16/20 yıl	96	3,7708	,58901			
	21/25 yıl	38	3,8158	,76601			
	26+	19	3,8421	,37463			
	Toplam	321	3,8100	,59004			
Başarı Boyutu	1/5 yıl	45	3,0000	,63960	,681	,638	
	6/10 yıl	41	3,0244	,65145			
	11/15 yıl	82	3,0854	,63248			
	16/20 yıl	96	3,1250	,63660			
	21/25 yıl	38	3,2105	,57694			
	26+	19	3,0000	,66667			
	Toplam	321	3,0872	,63136			
Davranış Boyutu	1/5 yıl	45	2,9778	,54309	3,227	,007	
	6/10 yıl	41	3,0732	,51915			
	11/15 yıl	82	3,1951	,69280			
	16/20 yıl	96	3,2083	,67927			
	21/25 yıl	38	3,5000	,64724			
	26+	19	3,0526	,62126			
	Toplam	321	3,1807	,65077			

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,753$, $p=0,584>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için

yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,282$, $p=0,923>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0,681$, $p=0,638>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($F= 3,227$, $p=0,007>0,05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD analizi sonucu Çizelge 4.10'da verilmiştir. Buna göre, 21-25 yıl kıdem grubunda olanların puan ortalamaları, diğer kıdem gruplarından daha yüksektir. En düşük puan ortalamalarına sahip olan grupların ise, en düşük (1-5 yıl) ve en yüksek (+26 yıl) kıdem grubunda bulunanlardır.

Çizelge 4.10: Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonucu

Mesleki Kıdemi	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1/5 yıl	45	2,9778	
26+	19	3,0526	
6/10 yıl	41	3,0732	
11/15 yıl	82	3,1951	3,1951
16/20 yıl	96	3,2083	3,2083
21/25 yıl	38		3,5000
Sig.		,585	,267

Çizelge 4.11: Görevli Olduğu Okul Türü Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İlişkiler Boyutu	Teknik ve End. Meslek Lis.	90	4,0444	,59796		
	Kız Meslek Lisesi	59	4,1356	,79779	,244	,913
	Sağlık Meslek Lis.	34	4,0882	,51450		
	Ticaret Meslek Lis.	108	4,1111	,64610		
	Çok Programlı Lis.	30	4,1333	,50742		
	Toplam	321	4,0966	,63739		
Destek Boyutu	Teknik ve End. Meslek Lis.	90	3,8667	,50168		
	Kız Meslek Lisesi	59	3,7458	,68464	,428	,789
	Sağlık Meslek Lis.	34	3,7941	,64099		
	Ticaret Meslek Lis.	108	3,8148	,61368		
	Çok Programlı Lis.	30	3,7667	,50401		
	Toplam	321	3,8100	,59004		
Başarı Boyutu	Teknik ve End. Meslek Lis.	90	3,1889	,55878		
	Kız Meslek Lisesi	59	3,1525	,63825	1,736	,142
	Sağlık Meslek Lis.	34	3,0882	,66822		
	Ticaret Meslek Lis.	108	3,0185	,66952		
	Çok Programlı Lis.	30	2,9000	,60743		
	Toplam	321	3,0872	,63136		
Davranış Boyutu	Teknik ve End. Mes. Lis.	90	3,2333	,7502		
	Kız Meslek Lisesi	59	3,0847	,5659		
	Sağlık Meslek Lis.	34	3,2059	,6866	,975	,421
	Ticaret Meslek Lis.	108	3,2222	,6314		
	Çok Programlı Lis.	30	3,0333	,4901		
	Toplam	321	3,1807	,6507		

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,244$; $p=0,913>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,428$; $p=0,789>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=1,736; p=0,142>0,05).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış puanları ortalamalarının görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=0,975; p=0,421>0,05).

Çizelge 4.12: Görev Değişkenine Göre Okul Terki Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İlişkiler Boyutu	Müdür/müdür yardımcısı	30	4,2000	,40684	,435	,648
	Meslek Dersleri Öğretmeni	114	4,0877	,64577		
	Kültür Dersleri Öğretmeni	177	4,0847	,66456		
	Toplam	321	4,0966	,63739		
Destek Boyutu	Müdür/müdür yardımcısı	30	3,9333	,25371	2,024	,134
	Meslek Dersleri Öğretmeni	114	3,7281	,61378		
	Kültür Dersleri Öğretmeni	177	3,8418	,61038		
	Toplam	321	3,8100	,59004		
Başarı Boyutu	Müdür/müdür yardımcısı	30	3,3000	,53498	3,922	,021
	Meslek Dersleri Öğretmeni	114	2,9737	,63050		
	Kültür Dersleri Öğretmeni	177	3,1243	,63633		
	Toplam	321	3,0872	,63136		
Davranış Boyutu	Müdür/müdür yardımcısı	30	3,1667	,64772	1,318	,269
	Meslek Dersleri Öğretmeni	114	3,1053	,68315		
	Kültür Dersleri Öğretmeni	177	3,2316	,62841		
	Toplam	321	3,1807	,65077		

Araştırmaya katılan örneklem grubunun ilişkiler boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,435$; $p=0,648>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun destek boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,024$; $p=0,134>0,05$).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarı boyutu puan ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,922$; $p=0,021<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucu Çizelge 4.13’de verilmiştir. Buna göre, okul yönetiminde görevli olan müdür ve müdür yardımcılarının başarı boyutu puan ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.13: Başarı Boyutunun Görev Değişkeni İlişkin Tukey Testi Sonucu

Görevi	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Meslek Dersleri Öğretmeni	114	2,9737	
Kültür Dersleri Öğretmeni	177	3,1243	3,1243
Müdür/müdür yardımcısı	30		3,3000
Sig.		,369	,258

Araştırmaya katılan örneklem grubunun davranış puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,318$; $p=0,269>0,05$).

4.1.3. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki Alt Boyutları Aralarındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Çizelge 4.14: Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Okul Terki Alt Boyutları Aralarındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Boyutlar	Boyut	N	r	p
Destek Boyutu	İlişkiler Boyutu	321	0,498	0,000
Başarı Boyutu	İlişkiler Boyutu	321	0,336	0,000
Davranış Boyutu	İlişkiler Boyutu	321	0,139	0,013
Başarı Boyutu	Destek Boyutu	321	0,363	0,000
Davranış Boyutu	Destek Boyutu	321	0,139	0,013
Davranış Boyutu	Başarı Boyutu	321	0,319	0,000

Çizelge 4.14'den anlaşılacağı üzere, destek alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 49,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,498$; $p=0,000<0,05$). Buna göre ilişkiler alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır.

Başarı alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 33,6 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,336$; $p=0,000<0,05$). Buna göre başarı alt boyutu puanı arttıkça ilişkiler alt boyutu puanı da artmaktadır.

Davranış alt boyutu ile ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,139$; $p=0,013<0,05$). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça ilişkiler alt boyutu puanı da artmaktadır.

Başarı alt boyutu ile destek alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,3 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,363$; $p=0,00<0,05$). Buna göre başarı alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır.

Davranış alt boyutu ile destek alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,139$; $p=0,013<0,05$). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça destek alt boyutu puanı da artmaktadır.

Davranış alt boyutu ile başarı alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 31,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,319$; $p=0,000<0,05$). Buna göre davranış alt boyutu puanı arttıkça başarı alt boyutu puanı da artmaktadır.

4.1.4. Kavramlar Listesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan örneklem grubunun başarısızlık ve okul terki ile ilişkili olduğu düşünülen sekiz kavramı, en önemli olarak düşündüklerinden en önemsiz olarak düşündüklerine doğru bir değer vermeleri istenmiş ve buna göre her bir kavramın önem sırası ve sıklığı Çizelge 4.15'te verilmiştir.

Çizelge 4.15: Başarısızlık ve Okul Terkinde Etkili Olduğu Düşünülen Kavramların Sırası ve Sıklığı

Değer Sırası	Öğrencinin Ailesi	Öğretmenin Yaklaşımı	Okul Kuralları	Okul Yönetimi	Arkadaşları	Müfredatın Zorluğu	Ekonomik Durum	Okul Çevresi
	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %
8	175/54,4	8/2,5	8/2,5	9/2,8	34/10,6	34/10,6	20/6,2	9/2,8
7	44/13,7	39/12,1	11/3,4	9/2,8	68/21,2	27/8,4	74/23,1	25/7,8
6	29/9,0	35/10,9	17/5,3	19/5,9	55/17,1	34/10,6	49/15,3	59/18,4
5	18/5,6	36/11,2	22/6,9	29/9,0	41/12,8	31/9,7	62/19,3	57/17,8
4	11/3,4	42/13,1	34/10,6	27/8,4	47/14,6	54/16,8	31/9,7	48/15,0
3	5/1,6	40/12,5	91/28,3	61/19,0	17/5,3	23/7,2	23/7,2	34/10,6
2	5/1,6	34/10,6	78/24,3	74/23,1	22/6,9	34/10,6	25/7,8	22/6,9
1	10/3,1	62/19,3	32/10,0	68/21,2	9/2,8	57/17,8	16/5,0	40/12,5

Kavramlar listesine göre, araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenler, başarısızlık ve okul terki üzerinde etkili faktörler önem sırasına göre en önemli kavramın “öğrencinin ailesi” olduğunu belirtmişlerdir. Önem sırasında ikinci kavramın öğrencinin ekonomik durumu ve üçüncü sırada yer alan kavramın okul çevresi olduğu görülmüştür. Üçüncü sırada yer alan kavramın aldığı değere yakın değer arkadaşlar olduğu da görülmüştür. Kavramlara verilen değerlere göre en önemsiz olarak algılanan kavramların okul yönetimi ve okul kuralları olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkini incelemeye çalışan bu araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin konuya ilişkin algıları, bu algılar üzerinde demografik özelliklerinin etkisi ve okul terkine etkili olduğu düşünülen faktörler olarak konu üç boyutta incelenmiştir. Sonuçlar istatistikî açıdan anlamlılık düzeyleri ve frekanslara göre değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

5.1.1 Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşleri

Araştırmada elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda dört boyut ortaya çıkmış ve bu dört boyutta yer alan madde içeriğine göre boyutlar; ilişkiler, destek, başarı ve tutum olarak adlandırılmıştır.

İlişkiler boyutu, öğrencilerin başarısızlık sonucu okul terki üzerinde etkili aile, arkadaş, okul ilişkilerini kapsamaktadır. Bu boyut içinde yer alan madde ortalamalarına göre, öğrencinin aile ilişkileri açısından ailenin desteğinin, öğrenciye pozitif katkı sağlayacağı söylenebilir. Bezer şekilde öğretmenlerle pozitif ilişkiler içinde olmanın da okul terkini önlemede etkili olabileceği sonucu görülmektedir. Bu boyut ortalamalarına göre öğrencinin çevresi ile pozitif ilişkilerinin okul başarısına pozitif etki edeceği ve terki önlemede etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci başarısızlığında, ailenin çocuğa karşı ilgisizliği ve eğitimin önemini kavrayamamış olmasının (Dam, 2008; akt: Sezgin, Koşar, Koşar, S. ve Er, 2016) ve çocuğun çevreye uyumsuzluğu kadar okula uyumsuzluğu ve başarısızlığında ailenin etkili olduğu bulunmuştur (Büyükkaragöz, 1990; akt: Sezgin, vd., 2016). İlişkiler açısından aile kadar etkili diğer faktör ise arkadaşlardır. Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin, çocukların okul hakkında olumsuz algı geliştirmesine, okulu reddetmelerine ve yıl boyunca süren akademik başarı düşüklüğüne neden olduğu araştırmalarla da desteklenmektedir (Oral ve McGivney 2014; akt: Sezgin vd., 2016). Öğretmenlerle olan iletişim ve kurulan profesyonel ilişkiler, öğrencilerin başarısı ve okul devamı üzerinde etkilidir. Sadece öğrencinin değil, öğretmenin de öğrenciyi önemseyici yaklaşımları belirleyicidir. Araştırma sonucu, bu tür ilişkilerin,

öğrenci başarısında etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde literatürde karşılaşılan çalışmalarda da bunlar dile getirilmiştir.

Knesting (2008), okuldan ayrılma riskinde olan lise öğrencilerinin bir takım niteliksel vaka incelemesinin sonuçlarına dayanarak, riskli öğrencilerin eğitime devamına destek vermek için kararlı ve istekli öğretmenlerin önemine değinmiştir. Bu vaka çalışmasına katılan öğrenciler, yüksek, ancak ulaşılabilir, hedefleri olan öğretmenlerle olumlu iletişim kurmanın önemini vurgulamıştır. Bu öğretmenler, ilave öğretim ve akademik destek sağlamak için zaman ayırdılar; okul kurallarını takip etmeleri ve birbirlerine saygılı olmalarını beklediler ve öğrencilerin okula gitmekte zorlandığı izlenimi edindikleri durumlarda okul dışı yaşantılarını sordular. Bunlar, öğrencilerin kendilerini umursadıklarını düşündükleri öğretmenlerdi ve bunlar, düşerken ellerinden tutan öğretmenlerdi. Öğrencilerin en önemli şikâyetleri, okuldaki başarılarıyla ilgilenmeyeceğini düşündükleri öğretmenler oldu. Bunlar, ödevini yapmadığı ders içeriğiyle mücadele ettiğini söylediğinde ek bir destek sunmayan veya uzun süredir yokluğunda öğrenciyle konuşmayan, bir şey istemeyen öğretmenlerdi. Bu öğrenci grubu, öğretmen davranışlarını öğretmenlerin başarılı olmalarını beklemediği anlamına geliyordu; Başarıp başarmadıklarını umursamadılar. Mevcut çalışmada, etkinlik ölçeğindeki “yüksek öğretmen öz yeterliliği” düzeyleriyle ilişkili olan maddeler, öğrencilerin kendileriyle ilgilenen bir öğretmen olarak tanımlandığı şekildedir.

Tüm bunlar göstermektedir ki, öğrencilerle kurulan ilişkiler onları sistemin içinde tutmaya yardımcı olacaktır.

Destek boyutuna ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında genel, örneklem grubunun bu boyuta ilişkin ortalama puanlarına göre, 3,20 ile 4,09 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada ortaya çıkan durum öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı desteğin onların başarı ve devam kararlarını olumlu olarak yansıyacağını göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre en düşük ortalama, okulun kurallarına ilişkin olmuştur. Görüşler, okul kurallarının öğrencilerin okul terki üzerindeki etkisinin diğer faktörlere göre çok etkili olmadığı yönündedir.

Sherman (2004; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 98) öğretim uygulamasının etik olması öğretmenlerin öğrencilerin kişisel öğrenme alanlarına girmeleri, onların niteliklerini keşfetmeleri ve o alanların bireyselliğinin farkında olmasını

gerektirmektedir. Öğrencinin kişisel öğrenme alanına girmeye gayret eden öğretmen, öğrencinin ilgisini çekecek, arkadaşça ve öğrenciyi motive edici aktivitelerden oluşmuş uygulamaları tasarlamalı ve bununla ilgili stratejiler geliştirmelidir. Belki de öğretimde etik olmak, öğrenci ve okul arasında sevgiye dayalı bir ilişki kurmayı sağlayacak öğretim stratejileri ve uygulamaları geliştirebilmektir. Öğretimin etik yönü öğretmenlerin karşısındaki kişiyi dinlemesi ve onları tutkuyla gözlemlemesi sanatıdır. Öğretmenler doğru, adaletli ve erdemli olmalıdır. Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini titizlikle gözlemlemelidir (Noddings, 1984; Monen, 2002; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 98).

Başarı boyutunda ulaşılan sonuçlara göre, okul yönetici ve öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamalarının daha düşük olduğu, daha olumsuz baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. En düşük değer, bazı öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık yapmalarında etkili olduğu yönündendir. Bu boyuttaki en yüksek puanın ise, “Eğitim Sisteminin (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir” ifadesine verilmiştir. Genel olarak, öğretme, ders, müfredat konularının yer aldığı bu boyutta katılımcılar daha olumsuz değerlendirmede bulunmuşlar yani, başarısızlık ve okul terkinde bu konuların daha az etkili olduğunu düşünmektedirler.

Deci ve Vansteenkiste, 2003; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 88) modern yaşamda yarışmalar ve rekabete bağlı ödüller kazanmaya çalışmanın daha yaygın hale geldiğini belirtmektedirler. Ancak kazanmaya odaklanmak üretkenlik karşıtı bir yaklaşımdır. Onlara göre öğretmenler ve öğrenciler kazanmaya odaklanacağına, iyi performans göstermeye çalışmak öğrencinin motivasyonun üzerinde daha pozitif bir etkiye sahip olacaktır. Performansa dayalı bir yaklaşım geliştirmek işbirliği, kolektif çalışma ve bireylerin arasındaki bağlılık gibi belirli özelliklerle öğrencilerin akademik başarısında motive edici olmaktadır. Okullar temel olarak öğrenci başarısını notla ölçmektedir. Öğrenciler aldıkları notlara göre sıralanmaktadır. Bu durumda notları düşük öğrencilerin motivasyonun negatif yönde etkilenmesine yol açmaktadır.

Knesting Lund, Rourke, ve Gabriele, (2015) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin mezun olmadan ayrılmalarına neden olan pek çok farklı teori olduğunu ancak öğrencilerle bunun nedenleri hakkında konuşulmadığını belirtmektedir. Kortering ve Braziel (1999; akt: Knesting Lund, vd, 2015), öğrenim güçlüğü çektiği için okulu bırakan öğrencilere, okula geri dönüp dönmeyeceği gibi sorular sormuş ve okula devam ettiren nedenler olup olmadığı konusunda görüşmeler yapmışlardır.

Araştırmanın bir parçası olan 44 kişiden% 64'ü, okulu bırakmalarına rağmen okula geri dönmeyi düşüneceklerini belirtmiştir. Geri dönmek durumunda kaldıklarında okulda daha fazla başarı elde etmeleri için nelere ihtiyaç duyacaklarını tartışırken, katılımcıların çoğunluğu kendi davranışlarıyla ilgili, örneğin okul hakkındaki tutumlarını değiştirme veya çalışma alışkanlıklarını geliştirme gibi bir çözümler belirlemiştir. Aynı zamanda, katılımcıların çoğunluğu öğretmen ve yönetici faktörleri konusunda da belirli önerilerde bulunmuştur. Bu yanıtların birincil teması, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının değişimidir: "Tutum sorunumuz yok", "Öğretmenlerin sakinleşmesi gerekir, biz artık çocuk değiliz", "Öğrencileri zengin ve fakir olarak ayrı sınıflara koymayı bırakmalılar" ve "Öğretmenler öğrenciden daha iyi olduklarını düşünüyorlar", gibi yorumlar ortaya çıkmıştır (Knesting Lund, vd, 2015).

Davranış boyutu değerlendirmelerine göre, en düşük ortalamaya sahip olan boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun verdiği cevaba göre en düşük ortalama değer alan, "Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır" ifadesi olmuştur. Bu grupta yer alan "Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar" ifadesi ise en yüksek puan almışlar yani öğretmenlerin bu ifadeye daha yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Liseye devam eden bir öğrenci hala ergenlik döneminde ve bu dönemin özelliklerine göre bir takım davranışsal sorunlar yaşamaktadır. Bu yaşta karşılaşılan ergenlik sorunları bazen çok daha büyük olabilmektedir. Bu dönem öğrencilerin alacakları pozitif yaklaşımlar onların okul terki sorunundan uzaklaşmasını sağlayabilir.

Gorham ve Christophel (1992; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 87)'a göre, öğretmenlerin pozitif davranışlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi öğretmenlerin negatif davranışlarının öğrencideki motivasyon eksikliği üzerindeki etkisiyle kıyaslandığında, negatif duygular öğrenciyi daha fazla etkilemektedir.

Arkadaşları tarafından dışlanan ve reddedilen öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptığı ve daha az başarılı oldukları okul terki konulu bir araştırma sonucunda ortaya koyulmuştur (French ve Conrad, 2001; akt: Tunç, 2011)

Harmer (1991; akt: Shah, Alam ve Baig, 2012, s. 86)'a göre öğrenciyi cezp edecek ve öğrenci dostu bir ortam yaratmanın en iyi yolu öğretmenlerin, öğrencilerin ne yaptığının ve nasıl hissettiğinin farkında olmasıdır. Bu öğretmenin öğrencileriyle göz

teması kurması, öğrencilerinin söylediklerini gerçek anlamda dinlemesi ve uygun şekilde cevap vermesi anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin davranışları öğrenciler için okulu daha cezbedici bir yer haline getirmekte ve okulla arasında sevgiye dayalı bir ilişki kurmakta çok önemli bir rol oynamaktadır.

5.1.2 Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul terkine ilişkin görüşlerinde demografik özelliklerin etkisi

Araştırmaya katılan, örneklem grubunun görüşlerine göre, başarısızlık kaynaklı okul terki, başarı alt boyutu ile görev değişkeni arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Görev grupları içinde yer alan okul yöneticilerinin, meslek ve kültür dersi öğretmenlerine göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin konuya bakışları yönetim grubuna göre olumsuz olduğu görülmüştür. Başarısızlık kaynaklı okul terkine, başarı boyutuna ilişkin, öğretmenler yöneticiler kadar etkili olduğunu düşünmemektedir. Sınıf için uygulamalarda ve öğrencilerle ilgilenen grup öğretmenler olurken diğer taraftan sorunların nedenleri ve çözümünde de yönetim grupları konunun daha yakın muhatabı olmaktadır.

Ulaşılan bir diğer bulguya göre, davranış alt boyutu puan ortalamaları mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem açısından deneyimsiz ve çok deneyimli öğretmenlerin algıları diğer deneyim gruplarına göre daha olumsuz olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kariyer özelliklerini çağrıştırmaktadır. Bray, Cambell ve Grant (1974; akt: Bakioğlu, 1994) en başarılı kariyer periyodunun mesleğe başladıktan beş ve yedi yıl sonra gerçekleştiğini ve başarıya ilgi, istek ve otonominin bu yıllardan sonra arttığını ortaya çıkardılar. Bakioğlu'na (1996) göre kariyere giriş evresinde yer alan öğretmenler, mesleğe yeni girmiş olmanın getirdiği “şok” ile mücadele ederken aynı zamanda mesleki yetersizlik duygusu ve zamanının ve enerjisinin çoğunu sınıf ortamını, sistemi ve yeni dahil oldukları örgütü anlamaya harcamaktadırlar. Aynı zamanda bu evredeki öğretmen özel hayatını düzene koymak ve daha fazla sorumlulukla karşı kaşıya kalmak durumundadır. Galanaki'ye (2004; akt.: Bakioğlu ve İnandı) göre de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin diğer öğretmenlerin sahip olduğu paylaşım düzeyine sahip olmaları beklenmemelidir. Diğer bir ifade ile kariyere giriş evresinde öğretmenin baş etmesi gereken oldukça fazla sayıda “kriz durumu” olduğu ve tüm bu karmaşa durumunun bireyin yalnızlaşmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında deneycilik

evresinde öğretmenler tarafından, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji hırs gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002).

5.1.3 Başarısızlık kaynaklı okul terkinde etkili olduğu düşünülen faktörler

Başarısızlık kaynaklı okul, terkinde etkili olduğu düşünülen kavramlar listesi sıralamasında ulaşılan bulgulara göre; birinci faktörün aile olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul terkiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, birincil sebep olarak aile sebebi karşımıza çıkmaktadır (Fitzpatrick ve Yoels, 1992; Nam, Rhodes ve Herriott, 1968; akt.: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522). Kavramlar listesinde ulaşılan bulgulara göre, okul terkinde etki eden faktörlerden ikincisi de öğrencinin ekonomik durum olmuştur. Yani okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşüne göre, başarısızlık kaynaklı okul terki üzerinde öğrencilerin ekonomik durumunun kötü olması etkilemektedir. Pek çok araştırmacının da belirttiği gibi sosyo-ekonomik durumu düşük bir ailenin üyesi olmak okul terkini tetikleyen pek çok unsurla ilişkilendirilmektedir. Bu tetikleyici unsurlardan birkaçı arasında öğrencinin not ortalamasının düşük olması, okul dışındaki etkinliklerin azlığı ve sosyal ilişkilerin zayıflığı sayılabilir (Ream ve Rumberger, 2008; McNeal, 1995; akt.: Bradley ve Renzulli, 2011, s. 522). Çocuk yoksulluğu ve beraberinde getirdiği dezavantajlı durum, en büyük

izlerini ilk olarak çocukların eğitim yaşamlarında göstermektedir. Eğitim hayatında başlayan bu olumsuzluklar kişilerin yaşam boyu tecrübelerini etkileyebilmektedir (Coley ve Baker, 2013; Isaacs, 2010; akt: Coşkun, 2014). Oral ve McGivney (2014; akt: Sezgin vd., 2016) tarafından yapılan çalışmada ailenin sosyo ekonomik açıdan düşük bir seviyede olması, çocukları okuldan uzak tutan en önemli etken olarak görülmektedir. Kavramlar listesine göre, etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör ise okul çevresi olmuştur. Aslında okul çevresine yakın oranda ulaşılan diğer bulgular, arkadaş çevresi olmaktadır. Her iki kavramı da birbirinden çok uzak olarak değerlendirmemek gerekir. Sosyoekonomik durumu düşük bir çevrede yaşamak, benzer özel özelliklere sahip insanlarla birarada olmak anlamına gelmektedir. Bireylerin kendilerine çevreden soyutlamaları oldukça zordur. Rumberger (2001), akran gruplarının ve çevrenin, öğrencilerin okulu terk etmeleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve okul terkiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Okul kaynaklı nedenler

arasında yer alan olumsuz arkadaş çevresinin akademik başarı üzerinde etkili olduğuna dair bulgu Köksal ve diğerlerinin (2013) ve Tosun'un (2012) yapmış olduğu çalışmalarda akademik başarı ile arkadaş çevresinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Sezgin, vd., 2016).

Sonuç olarak araştırmada ulaşılan bulgular literatür ile benzerlik göstermiştir.

5.2 Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu öneriler getirilebilir. Başarısızlık kaynaklı okul terkinin önlenmesi için, öncelikli olarak öğrencilerin eksik olan alt yapılarının desteklenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Okullarda son yıllarda bu konuda önemli uygulamalar yapılmıştır. Ancak öğrencilerin katılımının sağlanması için de önlemler alınmalıdır.

Ailelerin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Ailelerle sıklıkla görüşmeler yapılması ve rehberlik servislerinin ailelere yönelik eğitim programları düzenlemesi, terki önleme ve oranları düşürmede etkili olabilir.

Okul çevresinin olumsuz etkilerinin azaltılması için öğrencilerin okul içinde kalmaları için önlemler alınmalıdır. Bunun için sosyal alanların artırılması, öğrenciler için bu alanlarda katılabileceği faaliyetler yapılması, öğrencilerin okul dışındaki olumsuz çevrelerden uzaklaşmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin olaylara ya da terke ilişkin konulara yaklaşımları da etki edebilmektedir. Çok genç deneyimsiz ve çok deneyimli öğretmenlerin bakış açılarının daha olumsuz olabilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kariyer özelliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Özellikle başarısız, terke eğilimli öğrencilerle, mesleki kıdemi orta grupta olan öğretmenlerin ilgilenmesi, rehberlik etmesi terkin önlenmesi veya azaltılmasında etkili olabilir.

Okul terklerine yönelik öğrenci takibini sağlayabilecek yazılımlar geliştirilerek kullanımı sağlanmalıdır (okulların kullanımına sunulmalıdır).

5.2.1 Araştırmacılar için öneriler

Okul terki ve başarısızlık nedenlerinin araştırılması oldukça önemlidir. Ancak başarısızlık ve terk üzerinde sadece öğretmen etkilerinin incelenmesi konunun daha

iyi aydınlatılmasını sağlayacaktır. Bunun için hem öğretmenler hem de öğrencilerin görüşleri incelenmelidir.

Başarısızlık ve okul terkinin sayısal olarak incelenmesi önemlidir. Kayıtlar, terk raporları, disiplin raporları ile başarısızlık-okul terki ilişkileri incelenebilir.

Ailelerin okul ile ilişkileri ve öğrencileri izlemeleri konusu alan araştırması yapılması ve buna göre aileler için programlar hazırlanması önemlidir.

KAYNAKLAR

- AÇEV (2006). Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV Yayını.
- Aküüm, C , Yavaş, T , Tan, Ç , Uçar, M . (2015). Reasons of School Absenteeism and Dropout of Primary School Students. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2015 (22). <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21659/232913> Erişim Tarihi: 12.04.2016
- 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, 760–822.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. Nisan
- Ay, A. ve Yardımcı, P. (2008), “Türkiye’de Beşeri Sermaye Birikimine Dayalı AK Tipi İçsel Ekonomik Büyümenin VAR Modeli ile Analizi (1950-2000)”, Maliye Dergisi, 155: 39-54.
- Bakioğlu, A. & İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7(28), 513-529.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 17–28
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbot, 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, 568-582.
- Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Bedel, A. (2013) Sınıf Tekrarı Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Akademik Güdülenme ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi, Güz, 42, Sayı: 200.
- Blanchard, M. ve Sinthon, R. (2011). The question of school dropout: A French perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy (pp. 79-98). Springer: New York.

- Bradley, C. & Renzulli, L. A.** (2011) The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. *Social Forces* 90(2), 521-545.
- Büyüköztürk, Ş.** (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (2)* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y.** (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468-484.
- Coşkun, İ.** (2014). Türkiye’de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: Pısa 2012 ve Ankara Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Çilek, A.** (2010). Toplam Kalite Yönetiminin Meslek Eğitimi Kurumlarında Görev Etkinliğine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TODAİE. Ankara.
- Dura, C.** (2005). *Düşünme Araştırma Yazma*, Ankara: Ekin Kitabevi.
- Ed.** (2017). *Educational System. The glossary of education reform.* <http://edglossary.org/education-system/> Erişim tarihi: 12.01.2017
- Erden. M. ve Akman, Y.** (2001). *Gelişim ve Öğrenme. Genişletilmiş 9. Baskı.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Garbarino, J.** (1985). *Adolescent Development : An Ecological Perspective.* Columbus: Charles E. Merill. <http://ref.sabanciuniv.edu/tr/content/2015-beseri-sermaye-raporu-genel-degerlendirme>
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., ve Gürlesel, C. F.** (2006). Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar [Primary School Dropouts in Turkey and Monitoring Policies for Prevention]. İstanbul: AÇEV, ERG, KADER and EU.
- Hauser, R. M., & Koenig, J. A. (Ed.).** (2010). *High school dropout, graduation, and completion rates: Better data, better measures, better decisions.* Washington, DC: The National Academies Press.
- Holmes, C.** (2006). Low test scores + high retention rates = more dropouts. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 56–58. Retrieved from EBSCO online: <http://www.kdp.org>
- Hunt, M. H., Meyers, J. Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., & Neel, J.** (2002). A comprehensive needs assessment to facilitate prevention of school drop out and violence. *Psychology in the School*, 39 (4), 399–416.
- Karagül, M.** (2003). Beşeri sermayenin ekonomik büyümeyle ilişkisi ve etkin kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* (5), Antalya
- Karasar, N.** (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Basım).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızmaz, Z.** (2004). Öğrenim Düzeyi Ve Suç: Suç- Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 291-319,

- Knesting Lund, K., Rourke, B., & Gabriele, A.J.** (2015). Teachers' efficacy for supporting at risk students and their perceived role in dropout prevention. *Journal of Studies in Education* , 5, (2), 158-168.
- Knesting, K.** (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10.
<http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Knesting-Lund, K., Reese, D., & Boody, R.** (2013). Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 57-71.
<http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i4.4281>
- Lam, Y. and Wong, A.** (1974). Attendance regularity of adult learners. An examination of content and structural factors. *Adult Education*, 24, 130-142
- Lamb S, Markussen E,.** (2011). *School dropout and completion*. Dordrecht: Springer; 2011.
- Lan, W. & Lanthier, R.** (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *of Education for Students Placed At Risk*, 8(3), 309-332.
- MEB & UNICEF** (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. Ankara
- MEB** (2009). *Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Raporu*. Ankara.
- MEB** (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı ISBN 978-975-11-3982-5.
- Neuman, W. L.** (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (2. cilt)*. Çev. Sedef Özge. İstanbul: Yayınodası.
- OECD** (2016). *Bir Bakışta Eğitim*, 2015
http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance/graduation-and-entry-rates_f36b1100-en Erişim Tarihi: 17.02.2017
- Oral, V. ve Yurtal, F.** (2008). İlköğretim 5. Sınıf Düzeyinde Arkadaşlığın Sosyometrik Statü ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Owen, J. P.** (2009). *Teachers' Views Of What Schools Are Lacking In Dropout Prevention*. Project (M.S.W., Social Work) -- California State University, Sacramento,
<http://csusdspace.calstate.edu/handle/10211.9/713> Erişim Tarihi: 13.07.2016
- Özabacı, N.** (2001) *Demografik Özellikler İle Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl : 2001, Sayı 13, Sayfa: 135-150
138

- Özçelik, D. A.** (1981). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Özdemir, S. S., Erkan, E., Karip, F., Sezgin ve H. Şirin** (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri. file:///C:/Users/Guest/Downloads/ilkogretim-okulu-ogrencilerinin-okulu-terk-etme-nedenleri-ve-cozum-onerileri.pdf. Erişim Tarihi: 11.01.2015
- Özgü, M.** (2015). Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık- mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- REF** (Sabancı Üniversitesi Rekabet Forumu), (2015).Dünya Ekonomik Forumu - 2015 Beşeri Sermaye Raporu Genel Değerlendirme
- Reupolt ve Tippelt,** (2011). Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg ve J. Polesel (Eds). School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy (pp. 155-172). Springer: New York.
- Rumberger, R.** (2001). "Who drops out of school and why." Paper prepared for the National Research Council, Committee on Educational Excellence and Testing Equity Workshop, School Completion in Standards-Based Reform: Facts and Strategies, Washington, D.C., July 17-18, 2000.
- Rumberger, R. W.** (2011). Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E.** (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 95-111. DOI:10.17679/iuefd.17119535
- Shah, Z., Alam, S. & Baig, S.** (2012) The Moral Dimension of Teaching, Affectionate Schools and the Student Drop Out: The Case Study of a Mountainous Community in Pakistan. International Journal of Progressive Education, 8(2), 84-101.
- Shannon, G. S. and Bylsma, P.** (2003). *Helping Students Finish School: Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Office of Superintendent of Public Instruction, Olympia, WA. <http://k12.wa.us/research/default.aspx> Alıntı Tarihi: 15.11.2016
- Siegel, S.** (2009). A meaningful high school diploma. Phi Delta Kappan, 90, 740–744. doi:10.1177/003172170909001012
- Şimşek, H. & Şahin, S.** (2012). "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği)." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Şimşek, H.** (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği) Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 1 (2), 27-47. <http://ebad-jesr.com/>.
- Tavşancıl, E.** (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi Ankara: Nobel Yayınevi.
- Taylı, A.** (2008). Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 91-104.
- TEDMEM.** (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tunç, E.** (2011). Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılama Düzeyi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.** (2001). Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students, NCES. <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001153.pdf> Alıntı Tarihi: 15.06.2017
- Uysal, A. ve Şahin, Y.** (2007, 5-7 Eylül). Ortaöğretimde Okulu Bırakma Olgusunu Tetikleyen Yapısal/Çevresel Faktörler, 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, Osmangazi Üniversitesi, Tokat-Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorğun, A.** (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

EKLER

EK 1: Araştırmada Kullanılan Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki anket formu ile, “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri” konulu bilimsel çalışma için görüşlerinizi öğrenmek amaçlanmıştır. Cevaplarınızı, başarısızlık nedeniyle okul terki yapmış olan ve yapacağı muhtemel öğrencileri düşünerek veriniz. Bu konuda vereceğiniz cevapların samimiyeti ve tarafsızlığı, konu ile ilgili sağlıklı bilgilere ulaşmayı ve doğru önerilerde bulunmayı sağlayacak ve araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Ankette yer alan sorularda lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir bölümü cevapsız bırakmayınız. İsim yazmanıza gerek yoktur. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Cevdet ERGÜL
İstanbul Aydın Üniversitesi
İşletme Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
Nisan-2016

BÖLÜM I

1- Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Medeni Durumunuz : <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar
3. Çocugunuz var mı? <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Evet:.....tane.
4- Öğrenim Durumunuz: <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Teknik/Mesleki Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer Fakülteler <input type="checkbox"/> Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora
5- Mesleki Kıdeminiz: <input type="checkbox"/> 1- 5Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21-25 Yıl <input type="checkbox"/> 26 Yıl ve üstü
6- Çalıştığınız Okul Türü: <input type="checkbox"/> Teknik ve Endüstri Meslek <input type="checkbox"/> Kız Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Sağlık Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Ticaret Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Çok Programlı Lise <input type="checkbox"/> Diğer.....
7. Branşınız:
8. Göreviniz: <input type="checkbox"/> Müdür <input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı <input type="checkbox"/> Öğretmen (Meslek) <input type="checkbox"/> Öğretmen (Kültür)

BÖLÜM II

Öğrencilerin başarısızlık kaynaklı okul terkine etkili olduğu düşünülen 8 ana kategori aşağıda sıralanmıştır. Lütfen bu kategorileri sizin için en önemli (1) olandan en önemsiz (8) olana doğru her kavrama bir değer vererek sıralayınız.

En Önemli;	En önemsiz; 8
<input type="checkbox"/> Öğrencinin Ailesi	
<input type="checkbox"/> Öğretmenlerin Yaklaşımı	
<input type="checkbox"/> Okul Kuralları	
<input type="checkbox"/> Okul Yönetimi	
<input type="checkbox"/> Arkadaşları	
<input type="checkbox"/> Müfredatın Zorluğu	
<input type="checkbox"/> Ekonomik Durum	
<input type="checkbox"/> Okul Çevresi	

BÖLÜM III

Bu bölümde, öğrencilerin okul terki yol açan başarısızlığın nedenleri konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 5- Kesinlikle katılıyorum 4- Katılıyorum 3- Kararsızım 2- Katılmıyorum 1- Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Ailenin ekonomik durumunun kötü olması, öğrenci başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir.					
2. Öğrenciler öğrenmeye karşı ilgisizler.					
3. Ailenin ilgisi, öğrencinin de öğrenmeye karşı daha ilgili olmasını sağlar.					
4. Öğretmenin öğrenciye ilgili davranması başarıyı artırır.					
5. Öğretmenin öğrenci ile iyi iletişim kurması öğrenci başarısında etkilidir.					
6. Okulun katı kuralları öğrenciyi okuldan uzaklaştırır.					
7. Okul çevresi öğrencinin başarısında etkilidir.					
8. Müfredatın ağır olması başarıyı düşürmektedir.					
9. Okul çevresinde madde kullanımı olduğunu düşünüyorum.					
10. Okul ortamı öğrencilere sıkıcı geliyor.					
11. Okulda yapılan ders destek/sınavlara hazırlık kursları öğrencinin başarısına katkı sağlar.					
12. Öğrenciler için daha fazla rehberlik hizmeti sunulması gerekmektedir.					
13. Öğrenci başarısında öğretmen etkilidir.					
14. Öğrencinin gelir getirici işlerde çalışması akademik başarısını düşürmektedir.					
15. Okul dışındaki sosyal etkinliklere katılım, öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir.					
16. Okulda yapılan sosyal etkinlikler öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.					
17. Öğrencinin ailesi ile ilişkileri akademik başarısını etkiliyor.					
18. Ekonomik durumu kötü olan öğrenci derslerde başarmak için daha fazla çaba harcıyor.					
19. Sosyal ilişkileri zayıf olan öğrencinin akademik başarısı düşüyor.					
20. Sınavlardan alınan düşük notlar okul terki kararında etkili olmaktadır.					
21. Bazı öğretmenler öğrencinin devamsızlık yapmasında etkili olmaktadır.					
22. Okulun bulunduğu çevre öğrencinin devamsızlık yapmasında etkilidir.					
23. Bazı derslerin zorluğu öğrencinin okula devam konusundaki cesaretini kırmaktadır.					
24. Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır.					

<p>Bu bölümde, öğrencilerin okul terkine yol açan başarısızlığın nedenleri konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir:</p> <p>5- Kesinlikle katılıyorum 4- Katılıyorum 3- Kararsızım 2- Katılmıyorum 1- Kesinlikle katılmıyorum</p>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
25. Başaramama korkusu yaşayan öğrenciler okul terkine eğilimli olmaktadır.					
26. Eğitim Sistemi (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir					
27. Okulun başarısının, öğrencilerin sınav başarısına göre değerlendirmesi okul yönetimi üzerinde baskı oluşturmaktadır					
28. Öğretmenin olumlu yaklaşımı, öğrencinin akademik performansını olumlu etkilemektedir.					
29. Öğrenciler, öğretmenin olumsuz duygularından etkilenmektedir.					
30. Ev işlerine yardım, öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.					
31. Okul masrafları öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.					
32. Aileler öğrencinin akademik başarısı ile ilgilenmemektedir.					
33. Aile fertlerinden birinin bakımını üstlenmek, öğrenci başarısını düşürmektedir					
34. Başarısız öğrencilerin psikolojik sorunları olduğunu düşünüyorum.					
35. Öğrencilerin önceki eğitim yaşantıları başarılarını etkilemektedir.					
36. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin başarılarında ilerleme olduğunu düşünmüyorum.					
37. Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar.					
38. Arkadaşları tarafından dışlanmak başarısızlığa neden olmaktadır.					
39. Devamsızlık başarısızlığa neden olmaktadır.					
40. Okulda yapılan motivasyon sağlayıcı etkinlikler başarıya olumlu yansır.					
41. Öğrenciye sağlanan sosyal destek başarıyı arttırmaktadır.					
42. Ailenin sağladığı destek başarıyı olumlu etkiler.					
43. Arkadaş desteği olan öğrenciler daha başarılı olur.					
44. Aileler için eğitim düzenlenirse öğrenci başarısı üzerinde etkili olur.					
45. Öğretmenler için eğitim programı düzenlenmesi okul terkinin azalmasına fayda sağlar.					

Ek 2: Anket Uygulama Onay Belgeleri



T.C.
MALTEPE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50797126-44-E.5496957
Konu : Anket

17.05.2016

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Kaymakamlık Makamının 11.05.2016 tarih ve 5270030 sayılı onayı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Cevdet ERGÜL'ün ilgi onay ile duyurmuş olduğumuz anket çalışmasının işleyişi hakkındaki dilekçesi ekte olup;

Bilgilerinizi rica ederim.

Cevdet ERGÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1-Dilekçe(1 adet)

DAĞITIM:
Tüm Resmi Meslek Lise Müdürlüklerine

Altayçeşme Mh.Oba Çıkmaızı No:8 K:6
Maltepe/İstanbul
Elektronik Ağ: www.maltepe-meb.gov.tr / E-posta: maltepe 34@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Emel KUNT- Şef.
Tel : (0216) 417 08 76 / 134
Faks : (0216) 417 69 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc59-0dfa-3f41-b02c-b835 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALTEPE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50797126-44-E.5270030
Konu :Anket

11/05/2016

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi :Cevdet ERGÜL'ün 10.05.2016 tarihli dilekçesi

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Cevdet ERGÜL'ün ilçemiz Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri" konulu anket uygulama isteği hakkındaki ilgi dilekçesi ekte olup;

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkelerine uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürü tarafından gerçekleştirilmek kaydıyla eğitim öğretimi aksatmamak ve gönüllülük esasına göre söz konusu anketin yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Faik KAPTAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
11/05/2016
Necip ÇAKMAK
Maltepe Kaymakamı

Ek:
1-İlgi dilekçe ve ekleri

Altayçeşme Mh.Oba Çıkmaçı Sk.No:8 K:6
Maltepe/İstanbul
Elektronik Ağ: www.maltepe-meb.gov.tr / E-posta: maltepe_34@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Emel KUNT - Şef
Tel : (0216) 417 08 76 / 134
Faks : (0216) 417 69 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dbd4-77b7-3b73-bfaf-d4d4 kodu ile teyit edilebilir.

MALTEPE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

MALTEPE

İstanbul Aydın Üniversitesi İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Yüksek Lisans Eğitimimde yürütmekte olduğum Tez Çalışmamla ilgili olarak hazırladığım "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri" adlı anketin İlçemiz Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanması için gerekli izin verilmesini arz ederim.

10/05/2016


İstanbul Aydın Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Cevdet ERGÜL

İşletme Yönetimi Prog. Öğrnc.

0505 237 58 58

cevdetergul@hotmail.com

Aydınevler Mah Girne Cad. Bağlantıyolu Dervişbey Sitesi

A2/60 Maltepe İSTANBUL

Ek: Anket (3.s)

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki anket formu ile, "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri" konulu bilimsel çalışma için görüşlerinizi öğrenmek amaçlanmıştır. Cevaplarınızı, başarısızlık nedeniyle okul terki yapmış olan ve yapacağı muhtemel öğrencileri düşünerek veriniz. Bu konuda vereceğiniz cevapların samimiyeti ve tarafsızlığı, konu ile ilgili sağlıklı bilgilere ulaşmayı ve doğru önerilerde bulunmayı sağlayacak ve araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Ankette yer alan sorularda lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir bölümü cevapsız bırakmayınız. İsim yazmanıza gerek yoktur. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Cevdet ERGÜL
İstanbul Aydın Üniversitesi
İşletme Yönetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Nisan-2016

BÖLÜM I

1- Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Medeni Durumunuz : <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar
3. Çocugunuz var mı? <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Evet:.....tane.
4- Öğrenim Durumunuz: <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Teknik/Mesleki Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer Fakülteler <input type="checkbox"/> Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora
5- Mesleki Kıdeminiz: <input type="checkbox"/> 1- 5Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21-25 Yıl <input type="checkbox"/> 26 Yıl ve üstü
6- Çalıştığınız Okul Türü: <input type="checkbox"/> Teknik ve Endüstri Meslek <input type="checkbox"/> Kız Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Sağlık Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Ticaret Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Çok Programlı Lise <input type="checkbox"/> Diğer.....
7. Branşınız:
8. Göreviniz: <input type="checkbox"/> Müdür <input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı <input type="checkbox"/> Öğretmen (Meslek) <input type="checkbox"/> Öğretmen (Kültür)

BÖLÜM II

Öğrencilerin başarısızlık kaynaklı okul terkine etkili olduğu düşünülen 8 ana kategori aşağıda sıralanmıştır. Lütfen bu kategorileri sizin için en önemli (1) olandan en önemsiz (8) olana doğru her kavrama bir değer vererek sıralayınız.

En Önemli; **En önemsiz; 8**

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Öğrencinin Ailesi |
| <input type="checkbox"/> Öğretmenlerin Yaklaşımı |
| <input type="checkbox"/> Okul Kuralları |
| <input type="checkbox"/> Okul Yönetimi |
| <input type="checkbox"/> Arkadaşları |
| <input type="checkbox"/> Müfredatın Zorluğu |
| <input type="checkbox"/> Ekonomik Durum |
| <input type="checkbox"/> Okul Çevresi |

BÖLÜM III

Bu bölümde, öğrencilerin okul terkine yol açan başarısızlığın nedenleri konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 5- Kesinlikle katılıyorum 4- Katılıyorum 3- Kararsızım 2- Katılmıyorum 1- Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Ailenin ekonomik durumunun kötü olması, öğrenci başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir.					
2. Öğrenciler öğrenmeye karşı ilgisizler.					
3. Ailenin ilgisi, öğrencinin de öğrenmeye karşı daha ilgili olmasını sağlar.					
4. Öğretmenin öğrenciye ilgili davranması başarıyı artırır.					
5. Öğretmenin öğrenci ile iyi iletişim kurması öğrenci başarısında etkilidir.					
6. Okulun katı kuralları öğrenciyi okuldan uzaklaştırır.					
7. Okul çevresi öğrencinin başarısında etkilidir.					
8. Müfredatın ağır olması başarıyı düşürmektedir.					
9. Okul çevresinde madde kullanımı olduğunu düşünüyorum.					
10. Okul ortamı öğrencilere sıkıcı geliyor.					
11. Okulda yapılan ders destek/sınavlara hazırlık kursları öğrencinin başarısına katkı sağlar.					
12. Öğrenciler için daha fazla rehberlik hizmeti sunulması gerekmektedir.					
13. Öğrenci başarısında öğretmen etkilidir.					
14. Öğrencinin gelir getirici işlerde çalışması akademik başarısını düşürmektedir.					
15. Okul dışındaki sosyal etkinliklere katılım, öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir.					
16. Okulda yapılan sosyal etkinlikler öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.					
17. Öğrencinin ailesi ile ilişkileri akademik başarısını etkiliyor.					
18. Ekonomik durumu kötü olan öğrenci derslerde başarmak için daha fazla çaba harcıyor.					
19. Sosyal ilişkileri zayıf olan öğrencinin akademik başarısı düşüyor.					
20. Sınavlardan alınan düşük notlar okul terki kararında etkili olmaktadır.					
21. Bazı öğretmenler öğrencinin devamsızlık yapmasında etkili olmaktadır.					
22. Okulun bulunduğu çevre öğrencinin devamsızlık yapmasında etkilidir.					
23. Bazı derslerin zorluğu öğrencinin okula devam konusundaki cesaretini kırmaktadır.					
24. Öğrencilerin okula devam kararı sadece öğrencinin kendisine bağlıdır.					
25. Başaramama korkusu yaşayan öğrenciler okul terkine eğilimli olmaktadır.					
26. Eğitim Sistemi (uygulamada) öğrencilerin bireysel özelliklerini göz ardı etmektedir					
27. Okulun başarısının, öğrencilerin sınav başarısına göre değerlendirmesi okul yönetimi üzerinde baskı oluşturmaktadır					
28. Öğretmenin olumlu yaklaşımı, öğrencinin akademik performansını olumlu etkilemektedir.					
29. Öğrenciler, öğretmenin olumsuz duygularından etkilenmektedir.					
30. Ev işlerine yardım, öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.					
31. Okul masrafları öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.					
32. Aileler öğrencinin akademik başarısı ile ilgilenmemektedir.					
33. Aile fertlerinden birinin bakımını üstlenmek, öğrenci başarısını düşürmektedir					
34. Başarısız öğrencilerin psikolojik sorunları olduğunu düşünüyorum.					

35. Öğrencilerin önceki eğitim yaşantıları başarılarını etkilemektedir.									
36. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin başarılarında ilerleme olduğunu düşünmüyorum.									
37. Disiplin sorunu olan öğrenciler başarısız olurlar.									
38. Arkadaşları tarafından dışlanmak başarısızlığa neden olmaktadır.									
39. Devamsızlık başarısızlığa neden olmaktadır.									
40. Okulda yapılan motivasyon sağlayıcı etkinlikler başarıya olumlu yansır.									
41. Öğrenciye sağlanan sosyal destek başarıyı artırmaktadır.									
42. Ailenin sağladığı destek başarıyı olumlu etkiler.									
43. Arkadaş desteği olan öğrenciler daha başarılı olur.									
44. Aileler için eğitim düzenlenirse öğrenci başarısı üzerinde etkili olur.									
45. Öğretmenler için eğitim programı düzenlenmesi okul terkinin azalmasına fayda sağlar.									

“Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terkine Neden Olan Başarısızlık Nedenleri” konusunda eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa belirtebilir misiniz?

Mektepe İhale Müste Eğitör Müdürlüğüne

16/05/2016

Galatasarayın ışınıttığın Yılısek Lisans Tezinde ilgili olarak mektepe bayındalığın alđınması onay doğrultusunda İlacine mektep liseleizde görev yaparı idareci ve öğretmenlere yınelikli mektep bayındalığın "Anket Galatasaray" Müdürlüğüne ve eğitör öğretmen doğrudan ilgili idareci burası lara barında ışellikte olması yınelikli olukate alınarak mektep bayındalığın yınelikli doğrudan Galatasarayın ilgili olarak;

Mektep Teknik Anadoluliseleizde anketler birer taraftan mektep bayındalığın ve toplanması da birer taraftan yapılacaktır. Anket Galatasaray yınelikli ışlerini okul idareci taraftan resmi yınelikli yınelikli ışlengebi yapılacaktır şimdiye kadar yapılıp gideceği taraftan birer yınelikli okul aile birer yınelikli yapılacaktır duyurulması için

Gereğini mektep bayındalığın

Cevdet Eğitör

Sırt Müdürlüğü 0505 237 5858.

ÖZGEÇMİŞ

Cevdet ERGÜL, 1966 yılında Ankara'da doğdu. İlköğretimi Tercan'da lise öğrenimini Erzincan Endüstri Meslek Lisesi Elektrik Bölümünde tamamladı. Yüksek Öğrenimini, Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik bölümünde sürdürdü.

Öğretmenliğe, 1990 yılında Zonguldak Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde Elektrik Öğretmeni olarak başladı. Zonguldak'ta; Zonguldak Mesleki Eğitim Merkezi, Kilimli Endüstri Meslek Lisesi, Türk Alman işbirliği meslek okulu MEKSA'da ders verdi.

Eğitim yöneticiliğine 2001 yılında MEB Görevde Yükselme Sınavı ile Şube Müdürü olarak Şile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne atanarak başladı. Sonraki yıllarda; Maltepe, Şile, Zeytinburnu İlçelerinde Şube Müdürlüğü görevlerinde bulundu. 21.07.2014 tarihinden beri Maltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde Şube Müdürü olarak görev yapmaktadır.