

Factors Contributing to Secondary School Dropouts and the Dropouts' Socioeconomic Profiles: Şanlıurfa Sample*

Okulu Terk Eden Ortaöğretim Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Sosyo-Ekonomik Profilleri: Şanlıurfa Örneği

Mehmet Fatih Karacabey¹, Adnan Boyacı²

Abstract

The purpose of this study is to determine the factors that cause students drop out of school in secondary education. This is a descriptive survey study and the quantitative research method was employed. 2985 secondary school dropouts participated in the study and the data was collected through "Secondary School Dropout Questionnaire". According to the findings, participants had to drop out because of financial problems, failure, absenteeism, enrolling to open education, family problems, disliking the school, having problems with teachers and administrators, studying for university entrance exam, health problems, marriage, the idea that attending the school is unnecessary, migration, having to take care of parents in need, and disciplinary penalties. Based on the findings, it is suggested that especially school administrators and teachers, all practitioners and decision-makers need to give priority to school dropout problem. In addition, for student, teacher and administrators, curricular and extracurricular activities and programs to reduce school dropout should be prepared and put into practice.

Keywords: School dropout, secondary education, student, socioeconomic

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaöğretimde okul terkine neden olan faktörlerin belirlenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde okulu terk eden 2985 katılımcıdan veriler araştırma kapsamında geliştirilen Ortaöğretim Okul Terki Anketi ile toplanmıştır. Katılımcıların maddi imkânsızlık, başarısızlık, devamsızlık, açık lisede istenilen bölümün okunması, ailevi engeller, okulu sevmeme, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle sorun yaşama, üniversite sınavına hazırlanma, sağlık sorunları, evlilik, okula örgün devam etmeyi gereksiz bulma, taşınma, bakıma muhtaç ebeveynlere bakma ve disiplin cezası alma gibi nedenlerden dolayı okulu terk ettikleri belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler başta olmak üzere tüm uygulayıcı ve karar alıcıların okul terkinin öncelikli olarak ele alması, okul terkinin azaltıcı müfredat içi ve dışı etkinliklere ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici programlarının hazırlanarak uygulamaya konulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul terki, ortaöğretim, öğrenci, sosyo-ekonomik

Received: 11.07.2017 / Revision received: 03.02.2018 / Second revision received: 06.04.2018 / Approved: 09.04.2018

* This study is produced from a PhD thesis supported by Anadolu University Scientific Research Project (BAP) in the scope of 1503E144 numbered project.

¹ Harran University, karacabeyakademi@gmail.com, ² Anadolu University, aboyaci@anadolu.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Karacabey, M. F., Boyacı, A. (2018). Factors Contributing to Secondary School Dropouts and the Dropouts' Socioeconomic Profiles: Şanlıurfa Sample. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293 doi: 10.14527/kuey.2018.007

English Version

Introduction

Today, in most countries, one of the strategic priorities of education is the prevention of school dropouts. It is an undesirable result for any student in the education system to leave the system because they decide not to continue with their education or drop out because of failing to fulfill the requirements of the formal education. The prevalence of school dropout varies among countries as well as within specific grades, ages in a country. The school dropout is an issue that may lead to important problems for both the individual and the community. Therefore, it is considered as a multifaceted loss when considering the consequences (Kronick, 1994). These results can be evaluated in terms of individual, economy and society.

The school dropout harms the individual in many ways. The income of an individual who drops out of the school without having a diploma is much lower than those who has a degree. Moreover, dropping out of the school devoids a person of all the benefits that education will provide. The dropouts are much more likely to be unemployed, and even if they are business owners, they are likely to make far less money. Compared to graduates, school dropouts are much more likely to experience adversities such as engaging in illegal activities, having health problems, and being unable to be economically independent (Rumberger, 1987). Likewise, the dropouts are likely to have a low quality of life, social dissonance, suicide and suicidal tendencies and have jobs that require less and pay less (Taylor, 2008, p.90). Taking all these reasons in consideration, it can be argued that school dropout leads to social problems. In this case, the school dropout may lead to a decline in the quality of education, increased expenditures in social welfare, and a higher tax collection. The students who continued to school for some time and then dropped out cause the education investments and national resources to be wasted. In this sense, school dropout is a significant risk for social consciousness and social welfare (Thomas, 2000, as cited in Uysal, 2008, pp. 139-140). In other words, school dropout leads to various economic problems. The school dropouts will be more likely to experience situations such as constant unemployment, income inequality, or need for state aid, which will be costly not only for the state but also for the individual (APA, 2012). For example, the United States (USA), where school dropout rates are high, is experiencing major social and economic losses. Over the next decade, it is estimated that 12 million students will drop out of the school, which will cost the US some 1.5 trillion dollars (AEE, 2011).

When the related literature is examined, all countries have a common concern about school dropout issue and they try to find solutions to this problem (Lamb and Markussen, 2011). However, each educational system is a social

structure with certain dynamics and thus they are very different from each other even if they have concerns and problems such as school dropout in common.

School dropout is of great importance in Turkey. In recent years, the importance of education is noticed for the quality of human resources, the economic and cultural development of the country and thus large investments and necessary adjustments have been made in education, national and international projects have been developed. The improvements in both the quality and quantity of education is of vital importance for Turkey. But it can be said that the school dropout problem in the education system is an obstacle that prevents reaching to all these benefits of the education.

The purpose of this study is to determine the factors that cause school dropout in secondary education. But research has basically two limitations. First, this study is limited to Şanlıurfa province. In some of the large-scale studies related to school dropouts in Turkey, special emphasis was put on regional differences and policies were proposed for the region accordingly (MOE, 2013; Özdemir et al., 2010; ACEV, 2006). According to these studies, the school dropout is a big problem especially in the Southeast and Eastern Anatolian regions and the number of school dropouts is very high especially in Şanlıurfa (Simsek, 2010). According to 2013 the National Education Statistics in 2013, the high school graduation rate across Turkey is 31.1%. Of this, Karabük has the highest rate (49, 5%) while Şanlıurfa has the lowest rate (13, 9%) (TURKSTAT, 2013). According to 2016-2017 MEB data, the net enrollment rate in secondary education in Turkey is 85,54% whereas it is 60.07% in Şanlıurfa (MEB, 2017). According to the Ministry, the dropout rate in secondary education in the 2012-2013 academic year in Turkey was 26.97% while it was 37.56% in Şanlıurfa, which was well above the average of Turkey (MEB, 2013). In a research conducted in Şanlıurfa, striking results were reached about high school dropout rate. According to this, in 2008-2009, 6 out of 10 students who enrolled in high school could finish the school in time. These results show that only 50.38% of the students who enrolled in high schools graduated in time. The graduation rate was 67,78% for females and 42,47% for males (Şimşek, 2011, p. 28). Thus, this study is believed to make an important contribution to the literature because it is conducted in a city which has high school dropout rate and it analyzes the problem on regional and lower levels.

The second limitation is due to the fact that the concept of school dropout is handled differently in the literature. The different definitions of school dropout bring about various limitations and differences in the related studies, especially in determining the sample. The different concepts, which can be examined in the theories of school dropout, are generally the concepts of “absenteeism” and “early leaving from education and training”. Although absenteeism is another factor affecting the output of the learner’s educational performance, it is not the subject of this research. Early leaving from education and training is a concept that is wrongly used for school dropout. Early leaving from education and training concerns individuals who completed lower secondary education at 18-24 years of age and did not continue to the next level of education (EUROSTAT:

Statistics Explained). The rate of early leaving from education and training is calculated as the ratio of all people (18-24) who completed their secondary school education and who are not currently continuing to the next level of education. This rate is operationally defined for statistical purposes of EUROSTAT as the individuals over 18-24-year-olds who are registered in the Labor Force Survey (LFS). (EUROSTAT: Statistics Explained). Thus, the concept of an early leaving from education and training is used to describe individuals who are at least junior high school graduates but not graduated from high school and already at the age that can be graduated from high school. (According to recent regulations in Turkey, as long as the students are successful, they can graduate from high school until age 18). School education has a broader meaning than the concept of early leaving from education and training. The school dropout can take place at every level and every age from kindergarten to graduate education. However, the main problem is related to which students should be treated as school dropouts. Especially in countries where the education system is more local, such as the United States, the extent of school dropout varies between states and educational districts (Gaustad, 1991). Group of students who are considered to be school dropouts based on their type could be given as an example. Some students prefer to attend equivalent programs, take high school completion exams or enroll in open and distance education institutions instead of attending to formal education institutions. In this case, the students who are getting formal education constitute traditional and those who obtain diplomas in different forms constitute non-traditional student types. In this case, non-traditional students can be considered as school dropout until they have their diplomas (McMillens et al., 1994). It can be said that MEB adopted a similar approach. In the MEB e-school system, students who are enrolled in the open education high school, who are repeating a class, who have passed away, or who abroad and not using their right to have education are considered to be school dropouts (MEB, 2013). Therefore, in this study, the students who are considered to be school dropouts were determined according to the traditional and non-traditional student type.

According to this, the population of this study is composed of non-traditional type of students in Şanlıurfa; students who dropped out of regular high schools and enrolled in the open high schools. When calculating the schooling rates, the Ministry of National Education in Turkey (MEB) calculates open high school institutions together with formal educational institutions. However, according to relevant laws and regulations, they work based on open and distance education system. With the law no. 4359 issued in 1998, open high school services were gathered under the General Directorate of Educational Technologies. It continues its activities under the General Directorate of Lifelong Education with the Decree Law No. 652 issued in 2011. In addition, individuals of all age groups can receive training from open high school. In this regard, open high school students are considered as non-traditional student type.

In conclusion, for this study which investigates the reasons for high school dropout, the concept of school dropout is chosen instead early leaving from edu-

cation and training because according to the definition of school dropout in the MEB e-school system (2013) open high schools is composed of non-traditional students who dropped out of high schools and enrolled in open high schools regardless of their age.

Literature

It can be argued that the theories of school dropout are derived from some sociological and educational theories. Firstly, Max Weber's theory of bureaucracy needs to be analyzed in terms of school dropout. According to Weber, the purpose of education is to make people productive for themselves and for society in the economic structure by equipping the individual with specialist knowledge and skills within the education and training process that goes from preschool to tertiary education. As a structure and process, school dropout problem creates a break in the educational career of the individual, making economic and social loss both for the individual and for society. According to Schultz's Theory of Human Capital, the information society and the information economy dominates the 21st Century. The raw material of innovation is the human resource that has completed the educational process but school dropout has a negative impact on the economic survival strategies of countries in short, medium and long term. According to Pierre Bourdieu's Theory of Cultural Capital, the school dropout causes children with inequalities in cultural capital to break away from the school system and, as a result, to deepen inequalities by eliminating opportunities to develop their cultural capital. On the other hand, it prevents the students from different cultural capital groups from uniting, affects their cultural awareness and attitudes and skills related to life negatively in the school and class systems in which all layers of the society are included and can be defined as a small model of the society. According to Marx's Theory of Alienation, the most important effect of alienation on students is to get them to have the idea of dropping out of school (Simsek and Akdemir, 2015). Alienated students cannot understand the importance and value of the school and can perceive it as a dysfunctional, boring, routine place that will not benefit their future lives.

Various models, theories or approaches related to school dropout have been developed in the field of education. According to the student participation model, participation of the student prevents the alienation of the student from the school (Newmann, Wehlage and Lamborn, 1992). Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) studied student participation under three headings: behavioral, emotional and cognitive. Behavioral participation in general refers to the participation of students in academic and extra-curricular activities. Emotional participation examines the positive or negative reactions of a student to issues that connects students to the institution, such as school, teachers, friends, homework. Cognitive participation refers to the mental effort and volunteerism to achieve the knowledge and skills that the student needs to acquire. This three-dimensional structure is generally accepted in studies of student interaction (Archambault, Janosz, Morizot and Pagani, 2009; Wang, Willett and Eccles, 2011).

According to developmental procedural models, school dropout is not a behavioral change that occurs at once. It happens within a certain period. This process covers the whole range of activities of a student in any educational institution or educational system from the beginning till the time he/she drops out (Alexander, Entwisle and Horsey, 1997). In this context, Jimerson et al. (2000) approached the school dropout based on the developmental transactional model. According to this, the experiences and schemes that individuals developed as a result of their interactions with their environment from early development periods are moved to later ages to some extent. So, it can be said that early-stage home environment, child care, socioeconomic level, intelligence level, academic achievement, peer relations, and participation in the school are effective in high school dropout at the age of 19 (Jimerson et al., 2000).

The model of inhibition-self-confidence and participation-identification are other models of school dropout. Finn (1989), in explaining school dropout, makes use of two models, inhibition-self-confidence and participation-identification model. According to the first model, young people resort to problematic behaviors in order to cope with their lack of self-esteem associated with social stigma and failure. So, they look for a place to renew their self-esteem. They try to be successful in an area that is less sanctioned by the society, or they try to gain the approval of their peers who cannot compete in similar ways. After that, they drop out of the school under the negative influence of their peers. Thus, the student is saved from disappointment and humiliation due to school failure (Ekström, 1986; Elliott and Voss, 1974). According to other model, by beginning to experience the classroom activities, the student accepts the assigned tasks, try to fulfill them and starts to exhibit participant behaviors. These participant behaviors continue to increase as the student achieves certain levels of success over time. Increased success both at school and outside school leads to the student identifying himself / herself with school and increasing participatory behavior. This way student meets the basic requirements and complete the school. In addition to the behavioral (participation) aspect of this second model, there is also an emotional aspect (Hess and Greer, 1987).

Another approach related to school dropout is about the pull and push factors that cause school dropout. It is possible to mention a number of internal and external factors that play a role in school dropout. These can be grouped into “pull “ and “push “ dropout factors (Stearns and Glennie, 2006; Jordan, Lara and McPartland, 1994). The pull dropout factors are related to external environment of the school and the personal life of the student. Going to school is one of many other things that is made in the life of a student during the youth. According to this, attending to school or drop out of it is just the result of benefit cost calculation that the students do according to their economic interests. In other words, the financial situation of the students, whether they work in a job, and some factors such as changes in family structure, marriage, illness, etc., can affect their decision to carry on their education or just drop out the school. The push dropout factors are related to the inner environment of the school. According to this, some

factors such as teachers' attitudes towards students, disciplinary policies, school rules, exams, tests and low grades can push students out of school. According to these theories, students drop out of school not only because of their individual attitudes, but also because of problems arising from the school structure. So, they focus on the school-related factors that prevents the student from staying in school. In addition, Watt and Roessingh (1994) point out the concept of "falling out" out of school (system). This is related to the fact that the learner does not make any progress in an important academic work, and thus feels alienated from the academic process and cannot make up his/her mind whether to finish or drop out of the school. The focal point of this concept is the negative emotions and behaviors of the student about the academic interaction. This may also start with the fact that the student does not feel himself connected to school and staff. Falling out of school or system is not an effective decision of the learner but it stems from the inadequate individual and educational support.

Another theory of school dropout is also presented by Battin-Pearson et al. (2000). According to this theory, five models, academic mediation, general deviance, deviant affiliation, poor family socialization theory and structural strains theory, can be used to analyze school dropout. According to the academic mediation theory, low academic achievement is one of the strongest predictors of school dropout. At the same time, this theory investigates the effects of low academic achievement on the variables of the other four theories. General deviance theory examines the relationship between school dropout and nonconformist behaviors such as criminal acts, drug use and early pregnancy. Nonconformist behaviors not only cause poor academic achievement, but also may lead to school dropout. The theory of deviant affiliation puts emphasis on the bond between the student and his/her antisocial peers and the influence of this bond on school dropout. What is meant by antisocial here is the student's lack of commitment to school and his/her tendency to drop out of the school. If a student has antisocial peers, the risk of dropping out school is higher regardless of his/ her academic success. The poor family socialization theory examines the relation between the family background of the student and the school dropout. Low family socialization includes low family expectations and low educational level. However, this theory is not strongly related to school dropout, the impact of academic success is higher. Finally, structural strains theory focuses on the relationship between demographic variables such as socioeconomic level, gender and ethnicity, and school dropout.

Finally, Rumberger and Lim (2008) developed a conceptual framework of school dropout based on educational performance. The framework analyzes school dropout in two general dimensions, individual and institutional. The individual factors are the background, attitudes, behaviors and educational performance of the student whereas institutional factors are family, school and community. These factors are very important because they largely cover all the factors associated with school dropout in the literature.

Method

Study Design

This quantitative study was based on descriptive survey design. The survey research is a research approach that aims to describe, identify a situation as it exists, in the past or at present. The survey research allows observation, record, identify the relationships between variables, and make generalizations on relationships of the controlled variables (Karasar, 2007, p.79).

Population and Sample

The population and sample of this study is composed of open high school students in Şanlıurfa. While determining the population and the sample, some difficulties were encountered. The compulsory education law was enacted in 2013-2014 education year. Therefore, there is no query module about the high school dropouts in the Ministry of National Education Information Systems [MEBBİS] Query Module. For this reason, the number of students who have dropped out of school in Şanlıurfa city center and enrolled in open high school is not clear. However, in Şanlıurfa city center, there are a total of 13,133 students [8,008 (61,07%) male and 5,105 (38,93%) female] who dropped out of elementary and secondary school and enrolled in open high school in fall 2014/2015 academic year.

Assuming that the population of the research consists of a total of 13.113 students who dropped out of school at all levels, according to the sample size calculation method of Büyüköztürk et al. (2010); the sample calculated as 373 people. In addition, Creswell (2012) states that in studies of the descriptive survey model, data must be collected from at least 350 participants to assess the prevalence and trend of a target subject in a particular subject. For this reason, it is concluded that the sample consists of 373 people who dropped out of school at secondary level and enrolled in open high school is sufficient for the research. However, with the proportional cluster sampling method; it was aimed to reach 61% male and 39% female participants in terms of gender. However, since it is not known how many of the 13,133 students dropped out of high school, the data were first collected from all the students, and then just the data collected from the students who dropped out of high school and then enrolled in open high school were analyzed. Because it was very difficult to reach each student who dropped out of school in terms of time and money and the number of students who dropped out of school at the secondary level was unknown, the researcher tried to collect data from as many participants as possible. As a result, a total of 2,985 participants were reached.

Data Collection Instrument

The data for this study was collected through, “Secondary School Dropout Questionnaire” (OOTA), which was developed by the researcher. Expert opini-

ons were sought for the content validity of the questionnaire. The questionnaire (OOTA) consists of two parts. The first part consists of 22 items which were designed to collect data about the participant's demographic variables such as age, gender, marital status, parents' education, work and income status, siblings and friends. The second part consists of 3 items about the participant's characteristics as a student in school life, reasons for dropping out of school, and his/her life after he/she dropped out of school.

For the validity and reliability of the developed questionnaire, neither factor analysis nor calculation of alpha value was done. This is mainly because the 22 items in the first part of the questionnaire were about demographic information, such as age, gender, parental education level. The remaining three questions are not much different from the demographic questions because they were made up based on the findings of the study on school dropout and lack of attendance, of MEB in 2013 and they are not of the Likert type which gives a total score. Because of the nature of the questions, no analysis has been performed for the construct validity. Validity is about whether the item actually measures what is meant to be measured, and the reliability refers to the measure of the stability and consistency of findings of a study (Del Greco, Walop and McCarthy, 1987). For content validity, face validity and reliability of the questionnaire, expert opinions were sought and necessary adjustments in accordance with the related literature and expert opinions were made.

Data Collection and Analysis

After receiving permission from the Ministry of National Education, the questionnaires were distributed to the volunteers during the open high school exams held on May 30, 2015 in Şanlıurfa with the help and coordination of National Education Directorate of Şanlıurfa. The central open high school examination was held in 632 classes in 35 buildings and 11,483 students did the exam. A total of 5,356 volunteer participated and completed the questionnaire. After the categorization of the questionnaires, it was found out that 1,897 students dropped out of primary school. Therefore, it was decided to do the data analysis on the remaining 3,459 participants' questionnaires. Losses and extreme values were examined on the data set and 474 questionnaires were excluded. As a result, the questionnaires of 2,985 participants of 1,842 men (61,71%) and 1,143 women (38,29%) were included in the analysis. SPSS package program was used to analyze the quantitative data collected in the research.

Findings

In this section, the data related to the socioeconomic profiles of the participants are presented.

Table 1
The Demographics of the Participants

Gender		
Gender	f	%
Male	1842	61,7
Women	1143	38,3
Total	2985	100,0
Age		
Age	f	%
14-16	172	6,3
17-19	952	34,6
20-22	698	25,4
23-25	435	15,8
26-28	186	6,8
29-31	110	4,0
32-34	79	2,9
35-37	53	1,9
38- +	64	2,3
Total	2749	100,0
Place of birth		
Place of birth	f	%
Urban	2470	85,9
Rural	406	14,1
Total	2876	100,0
Marital status		
Marital status	f	%
Single	2336	78,8
Married	630	21,2
Total	2966	100,0

As can be seen in Table 1; of the 2985 participants 1,842 (61.7%) are males and 1,143 (38.3%) are female. As for the age of the participants, 6.3% is between 14-16, 34.6% is between 17-19, 25.4% is between 20-22, 6.8% is between 26-28, 4% is between 29-31, 2.9% is between 32-34, 1.9% is between 35-37 and 2.3% is 38 and over. As for the birth place of the participants, 85.2% (2470) of the participants are of urban origin and 14.1% (406) of them were of rural origin. As for the marital status of participants, 78.8% (2336) are single, while 21.1% are married.

Table 2
Participants' Families' Demographics

Number of households	f	%		
0-3	315	11,1		
4-6	1323	46,4		
7-9	899	31,5		
10 and above	313	11,0		
Total	2850	100,0		
Family structure				
Participants whose parents are together	2553	86,5		
participants whose father is dead	216	7,3		
Participants whose father remarried and lives with his new wife	56	1,9		
Participants whose mother is dead	52	1,8		
Participants whose parents are divorced	52	1,8		
Participants whose both parents are dead	22	0,7		
Total	2951	100,0		
Number of the siblings				
0-3	360	12,3		
4-6	1438	49,1		
7-9	820	28,0		
10 and above	312	10,6		
Total	2930	100,0		
Participants' siblings school life				
	Yes		No	
	f	%	f	%
Participants whose siblings dropped out of school	1638	58.3	1174	41.7
Participants whose siblings are repeating a class	848	29.1	2063	70.9
Participants' parents' educational level				
	Father's educational level		Mother's educational level	
	f	%	f	%
Illiterate	372	12.9	1494	51.0
Literate	428	14.8	446	15.2
Primary school graduate	1069	37.0	654	22.3
Secondary school graduate	474	16.4	217	7.4
High school graduate	391	13.5	94	3.2
Vocational college graduate	71	2.5	7	.2
University graduate	77	2.7	11	.4
Postgraduate	9	.3	5	.2
Total	2891	100.0	2928	100.0

Table 2 shows demographics of the families of the participants. As the table examines in terms of the number of the households, the number of households is 0-3 for 11, 1% of the participants, 4-6 is for 46, 4%, 7-9 is for 31, 5% and 10 and above is for 11%. As for the family structure, 86.5% of the participants' parents are together, 7.3% of the participants' fathers died, 19% of the participants' fathers remarried and live with their second wife, 1.8% of the participants' mothers died, 1.8% of the participants' parents got divorced, and 0.7% of the participants' both parents are dead. When the number of siblings of participants is examined; it is seen that 12,3% of the participants were 0-3 siblings, 49,1% were 4-6 siblings, 28% were 7-9 siblings, 10,6% were 10 siblings and over. Participants were the most (49.1%) with 4-6 siblings and at least (10.6%) 10 with siblings. When the table is analyzed in terms of the educational status of the siblings of the participants; while 58.3% of the participants have siblings who also dropped out of school, 41.7% of them have siblings that still go to school. As for the siblings' class repetition, 29.1% of the participants' siblings are repeating a class, while 70.9% of the participants are not repeating a class. When the findings regarding the educational status of the parents of the participants are examined, it is found that 12.9% of the participants' fathers are illiterate while 51% of their mothers are illiterate. Also, 14.8% of the participants' fathers and 15.2% of the mothers are literate; 37% of their fathers and 22.3% of their mothers are primary school graduates; 16,4% of their fathers and 7,4% of their mothers are middle school graduates; 13,5% of their fathers and 3,2% of their mothers are high school graduates; 2,5% of their parents, 0,2% of their mothers graduated from a college; 2,7% of their fathers and 0,4% of their mothers are university graduates; 0,3% of their fathers and 0,2% of their mothers are postgraduates.

Table 3

Occupational/Financial Demographics of Participants' Families

Employment status	Fathers' employment status		Mothers' employment status	
	f	%	f	%
Yes	1751	60.6	99	3.4
No	602	20.8	1183	40.2
Retired	535	18.5	13	.4
Housewife	-	-	1645	56.0
Total	2888	100.0	2940	100.0
Fathers' current profession	f	%		
Tradesman	272	21.1		
Self-employed	265	20.5		
Worker	185	14.3		
Farmer	169	13.1		
Civil servant	130	10.1		
Driver	108	8.4		

Table 3 (Continued)
Occupational/Financial Demographics of Participants' Families

Technician	64	5.0		
Security guard	35	2.7		
Manager	23	1.8		
Cook	19	1.5		
Teacher	12	.9		
Merchant	10	.8		
Total	1292	100.0		
<hr/>				
Monthly income of the families	f	%		
0-500	166	7.6		
501-1000	878	40.3		
1001-1500	420	19.3		
1501-2000	324	14.9		
2001-2500	102	4.7		
2501-3000	154	7.1		
Over 3001	136	6.2		
<hr/>				
	Yes		No	
Participants' employments status while attending the school	f	%	f	%
Working while studying	1275	43.4	1660	56.6
<hr/>				
Ownership of the house that they live in	f	%		
They own it	2045	69.5		
Rental	714	24.3		
Lodgment	28	1.0		
A relative's house (not rental)	156	5.3		
Total	2943	100.0		

Table 3 shows that occupational / economic profile of the families of participants. When the findings of the employments status of the parents of the participants are examined, it is seen that 60.6% of the participants' fathers are currently employed, 20.8% are unemployed and 18.5% are retired; 3.4% of their mothers are employed, 40.2% are unemployed, 0.4% are retired and 56% are housewives. When the findings of the fathers' profession are examined; it is seen that 21.1% of the participants' fathers are tradesmen, 20.5% are self-employed, 14.3% are workers, 13.3% are farmers, 10.1% are civil servants, 8.4% are drivers, 5% were technicians, 2.7% were security guards, 1.8% were managers, 1.5% were cooks, 0.9% were teachers and 0.8% were merchants. When the average monthly income of the families of the participants is examined; 7,6% of the participants have an average monthly income of 0-500 TL, 40,3% have 501-1000 TL, 14,9% have 1501-2000 TL, 4,7% have 2001-2500 TL, 7,1% have 2501-3000 TL and 6,2% have 3001 TL and over. It can be seen that 43.4% of the participants were working while 56.6% were not working while they were attending a school. When the

home ownership status of participants is examined; 69.5% of them live in their own house, 24.3% live in a rental, 1% live in lodgments and 5.3% live in a house that belongs to a relative without paying rent.

Table 4

Participants' Demographics Related to Their Education Life

Change of school	f	%
Yes	1450	49.2
No	1496	50.8
Total	2946	100.0
Type of the school which the participant dropped out	f	%
General high school	1673	61.3
Vocational high school	515	18.9
Religious high school	364	13.3
Anatolian high school	166	6.1
Anatolian Teacher high school	6	.2
Science high school	6	.2
Total	2730	100.0
The year when the participants dropped out of school	f	%
2001 and before	199	8.6
2001-2005	229	9.9
2006-2010	641	27.6
2011-2015	1252	53.9
Total	2321	100.0
The grade the participants dropped out of school	f	%
9. Grade	1759	64.9
10. Grade	627	23.1
11. Grade	238	8.8
12. Grade	86	3.2
Total	2710	100.0
Leisure time activities of the participants	f	%
Hanging out with friends	1068	33.7
Studying for the exams	926	29.2
Doing homework	899	28.4
Doing household chores	844	26.7
Watching TV	729	23
Doing sports	724	22.9
Working at a job	682	21.5
Pleasure reading	623	19.7
Doing volunteer work	480	15.2
Using technology (talking on the phone, texting and social media)	474	15
Joining extracurricular activities (sport, theater, civil society activities etc.)	454	14.3
Playing computer games.	444	14
Joining school activities (student clubs, sport etc.)	423	13.4

Table 4 gives the characteristics of the participants in relation to the education life. As can be seen in Table 4, 49.5% of the participants changed school before while 50.8% did not. As for the type of school that the participants dropped out of; 61.3% dropped out of general high school, 18.9% dropped out of vocational high schools, 13.3% dropped out of religious vocational high school, 6.1% dropped out of Anatolian high school, 0.2% are Anatolian teacher high school, 0.2% dropped out of science high school. When the year in which participants dropped out of the school is examined; 8,6% dropped out in 2004 and before, 18,9% dropped out between 2001-2005, 27,6% dropped out between 2006-2010 and 53,9% dropped out between 2011-2015. When the grade at which the participants dropped out of school is examined; 64,9% dropped out in the ninth, 23,1% dropped out in the tenth, 8,8% dropped out in the eleventh and 3,2% dropped out in the twelfth grade. When the leisure time activities of the participants are examined; it is found out that % 33.7% spend their time with their friends, % 29.2 study for exams, % 28,4 do homework, % 26,7 do household chores, % 23 watch television, % 22, 9% do sports, 21.5% working at a job, 19,7% do pleasure reading, 15,2% do volunteer work, 15% use technology, 14% participate activities outside the school, 14% play computer games and 13.4% participate in activities organized by the school.

Table 5

The Findings about If the Participants Repeated a Class or Have Disciplinary Problems

Repeating a class	f	%
Yes	1266	44.1
No	1606	55.9
Total	2872	100.0

The grade which was repeated	f	%
Grade	45	5.5
Grade	20	2.5
Grade	7	.9
Grade	5	.6
Grade	2	.2
Grade	24	3.0
Grade	13	1.6
Grade	5	.6
Grade	591	72.7
Grade	85	10.5
Grade	15	1.8
Grade	1	.1
Total	813	100.0

Having disciplinary problems	Yes		No	
	f	%	f	%
Having disciplinary problems	530	17.9	2427	82.1

As can be seen in Table 5, 44.1% of the participants repeated a class, while 55.9% did not. 5.5% of the participants dropped out of school in the 1st grade, 2.5% in the 2nd grade, 0.9% in the 3rd grade, 0.6% in the 4th grade, 0, 2% in the 5th grade, 3% in the 6th grade, 1.6% in the 7th grade, 0.6% in the 8th grade, 72.7% in the 9th grade, 10.5% in the 10th grade, 1.8% in the 11th grade and 0.1% in the 12th grade. It is found out that 17.9% of the participants had disciplinary problems at the school they dropped out of while 82.1% did not.

Table 6

The Lessons that the Participants Failed

The lesson that they are least successful	f	%
Math	2186	69.0
English	1717	54.2
Physics	1608	50.8
Chemistry	1469	46.4
Biology	1005	31.7
Arabic	957	30.2
Geography	903	28.5
History	850	26.8
Turkish language and literature	815	25.7
The lessons that they are least successful (mark more than one)	f	%
Math-English	125	4.4
Math-Physics-Chemistry	90	3.2
Math-Physics-Chemistry-English	88	3.1
Math-Physics-English	73	2.6
Math-Physics-Chemistry-Biology-English	67	2.4
Math-Physics-Chemistry-Biology	47	1.6
Math-Physics-Chemistry-Biology-Arabic	47	1.6
Math-Physics-Chemistry-Biology-English-Arabic	40	1.4
Math-Chemistry-English	33	1.2
Math-Physics-Chemistry-Arabic	27	0.9
Failed in all	55	1.9

Table 6 shows the lessons that the participants were least successful. Participants were asked to mark more than one option. 69% of the participants were unsuccessful in mathematics, 54.2% were in English, 50.8% were in Physics, 46.4% were in Chemistry, 31.7% were in Biology, 30.2% were in Arabic, 28% 5% were in Geography, 26.8% were in History and 25.7% were in Turkish Language and Literature. 4.4% were unsuccessful in Mathematics and English, 3.2% were in Mathematics, Physics and Chemistry, 3.1% were in Mathematics, Physics, Chemistry and English, 2.6% were in Physics, Chemistry, Biology and English,

1.6% were in Mathematics, Physics, Chemistry and Biology, 1.6% were in Mathematics, Physics and Chemistry, Biology and Arabic, % 1,4 were in Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, English and Arabic, % 1,2 were in Mathematics, Chemistry and English, % 0,9 were in Mathematics, Physics, Chemistry and Arabic, % 1 , 9 indicated that they failed in all of their courses.

Table 7

The Reasons Why They Dropped Out of School

Reasons	%
Financial problems	23.6
Failure	19.6
Absenteeism	7.3
To study in the department he/she wanted in open high school	7.1
Family issues	6.9
Not liking the school	6.7
Having problems with the teachers	4.9
Having problems with the school administrators	3.8
Study for the university entrance exam	2.7
Health problems	2.6
Financial problems and family issues	2.4
Marriage	1.9
Absenteeism and failure	1.7
Finding attending to school unnecessary	1.7
Moving house	1.7
Failure and not liking the school	1.7
Having problems with teachers and administrators	1.5
Financial problems and taking care of parents in need	1.1
Family issues and health problems	0.9
Taking care of parents in need	0.9
Being subject to disciplinary action	0.5

In Table 7, the reasons why the participants dropped out of school are given. 23.6% of the participants dropped out of school because of financial problems, 19.6% because of failure, 7.3% because of absenteeism, 7.1% because they wanted to study in a department to their liking in open high school, and 6.9% because of family issues, 6.7% because they did not like school, 4.9% because they had problems with teachers, 3.8% because they had problems with school administrators, 2.7% because they needed to prepare well for university exam, 2.6% because of the health problems, 2.4% because of financial problems and family issues, 1.9% because of marriage, 1.7% because of absenteeism and failure, 1.7% because they thought there is no point in going to school, 1.7% because of moving house, 1.7% because of failures and not liking the school, 1.5% because of having problems with teachers and school administrators, 1.1% because of financial problems and having to take care of parents in need, 0.9% because of family issues and health problems, 0.9% because they had to take care of their parents in need, and 0.5% because they were subject to disciplinary action.

Table 8
The Reasons Why They Enrolled in Open High School

Reasons	%
To get a high school diploma	32.4
Thinking attending to open high school would be more comfortable	18.7
To get the chance to study in the department he/she wanted	11.4
Enthusiasm of studying	10.5
Regret	10.5
Aspired by the friends who are attending school	6.2
For career prospects	5.8
To raise his/her children better	2.7
Not to be forced into marriage	1.8

Table 8 shows the reasons why participants decided to enroll in open high school. 32.4% of the participants enrolled to get a high school diploma while 18.7% thought it would be a lot easier to study there. 11.4% did to get the opportunity to study in the desired department, 10.5% because of the enthusiasm of studying, 10.5% did because they regretted dropping out of school, 6.2% did because they were aspired by their friends who continue to study, 5.8% did for better career prospects, 2.7% did to raise their children better and 1.8% did so as not to be forced into marriage.

Discussion

According to the findings related to previous experiences of the participants; the ratio of men who dropped out of school is higher than that of women. The effect of gender on school dropout is inconsistent. While some studies show that women drop out of school more (Rumberger, 2001); in some studies, it is found that men drop out of school more and the likelihood of their dropping out of school is higher (Andrei, Profiroiu, Profiroiu and Iacob, 2011; Laird, Lew, DeBell and Chapman, 2006). The result of this study seems to be consistent with the results of other studies that examines school dropout problem in Turkey. The school dropout rate for men in Turkey is higher than girls (MEB, 2013; Tamer, 2014; Tunç, 2009). In Turkey, the men seem to skip classes and drop out of school more, they do not come school as regularly as women (Uysal and Şahin, 2007). When the age ranges of the participants were examined, it was seen that individuals aged 17-19 years old drop out of school more. This finding is consistent with the findings of MEB (2013). When the marital status of the participants was examined, 21.2% were found to be married. However, the ratio of participants who stated that they dropped out of school because of marriage is 1.9%. In addition to these, the ratio of those who stated that they enrolled in open high school not to be forced into marriage is found to be 1.8%.

In terms of family size, the number of households of 11% of the participants is 10 and above. In terms of the number of siblings, the number of siblings of 46.4% of the participants was between 4 and 6, while 10.6% had 10 or more siblings. Moreover, 53.8% of the participants had siblings who had already dropped out of schools. According to some studies the likelihood of dropping out of school increases if one of the siblings had already dropped out of school before (Rumberger, 2001; Teachman, Paasch and Carver, 1996, 1997). In terms of family structure, it is found out that 7.3% of the participants' fathers died, 1.9% of the participants' fathers remarried and are currently living with his second wife, 1.8% of the participants' mothers dies, 1.8% of the participants' parents got divorced, 0.7% of the participants' parents both died, which makes a total of 13.5% of the participants come from separated families one way or another. According to some studies, the school dropout rate of children living with both parents was found to be lower than the others (Rumberger, 2001). According to a study conducted in Turkey, the family structure was found to have an impact on student achievement (Alkan, 2014). The most striking aspect of parents' education is that while 12.9% of the participants' fathers are illiterate, 51% of their mothers are illiterate. According to the related studies, the high parental education level was found to be associated with low school dropout rate. In addition, it was found that the school dropout rate is higher in families where the family head is not a high school graduate, and the school dropout rate is lower in families where the family head is a university graduate (MEB, 2013, p.17; Lundetræ, 2011; Rumberger and Lim, 2008).

When the employment status of the parents is examined, it is seen that 20.8% of the fathers and 40.2% of the mothers do not work in any job and 56% of the mothers are housewives. 21.1% of the parents are tradesmen, 20.5% are self-employed, 14.3% are workers, 13.3% are farmers, 10.1% are civil servants, 8.4% are drivers, 5% are technicians, 2.7% are security officers, 1.8% are managers, 1.5% are cooks, 0.9% are teachers and 0.8% are merchants. When the findings related to the financial resources of the families of the participants are examined, it is seen that 40.3% of the families have a monthly income of 501-1000 liras while 4.7% of them have a monthly income of 2001-2500 liras. In addition, when the home ownership status of the participants is examined, 69.5% of them live in their own house, 24.3% in a rental, 1% in a lodging, and 5.3% in a house owned by a relative without paying rent. In the literature, the mother's working status and income is found to be a significant predictor for high school dropout (Randolph, Fraser and Ornthner, 2006). It is also found that children of high income families, not only in high school but also in secondary school and primary school, are less likely to drop out of school than children in low income families (Rumberger and Lim, 2008; Randolph, Fraser and Ornthner, 2006). According to White and Kelly (2010), the students from low-income families are at four times more risk of dropping out of school than the ones from high-income families. One of the 10 students from low-income families drop out of school (10.4%) while 2.5% of the students who come from rich families drop out of school.

When the findings were examined, 49.5% of the participants stated that they had changed school during their education life and 50.8% of them did not change school at all. School change is one of the most effective factors in school dropout (Sander, 2001) because it can lead to problems with teachers and friends, in other words it can cause academic and social integration problems. When the year in which attendees dropped out of school is examined, it was found out that 8,6% of the participants dropped out of school in 2004 and before, 18,9% between 2001-2005, 27,6% between 2006-2010 and 53,9% between 2011-2015. When the grade at which the participants dropped out of school is examined; it was found out that 64,9% dropped out of school in the ninth grade, 23,1% in the tenth grade, 8,8% in the eleventh grade and 3,2% in the twelfth grade. In the literature, it is stated that the most school dropout happens is the ninth grade (MEB, 2013, pp 16, Witte and Rogge 2013, Belfied and Levin, 2007). While 44.1% of the participants who dropped out of school repeated a class, 55.9% did not repeat a class. It is thought that there is a relationship between repeating a class in the past years, or only in the ninth grade and high school dropout (MEB, 2013; Rumberger and Lim, 2008). Randolph, Fraser and Ornthner (2006) found that students who repeated the ninth grade were 89% more likely to drop out of the school than those who did not regardless gender and ethnicity variables. Furthermore, when being subject to disciplinary action in the school is examined, 17.9% of the participants had disciplinary problems while 82.1% did not have disciplinary problems. Various studies in the literature show that students who have disciplinary problems are at more risk of dropping out of school (Bryk and Thum, 1989).

When the reasons why the participants dropped out of school are analyzed. it was found out that 23.6% of the participants dropped out of school because of financial problems, 19.6% because of failure, 7.3% because of absenteeism, 7.1% because they wanted to study in a department to their liking in open high school, and 6.9% because of family issues, 6.7% because they did not like school, 4.9% because they had problems with teachers, 3.8% because they had problems with school administrators, 2.7% because they needed to prepare well for university exam, 2.6% because of the health problems, 2.4% because of financial problems and family issues, 1.9% because of marriage, 1.7% because of absenteeism and failure, 1.7% because they thought there is no point in going to school, 1.7% because of moving house, 1.7% because of failures and not liking the school, 1,5% because of having problems with teachers and school administrators, 1,1% because of financial problems and having to take care of parents in need, 0,9% because of family issues and health problems, 0,9% because they had to take care of their parents in need, and 0,5% because they were subject to disciplinary action. The findings of some studies are consistent with the findings of this study. Rotermund (2007) found that 44% of the tenth-grade students who dropped out of school in 2002 did not come to school regularly, b) 41% thought the GED could be reached more easily, c) 38% experienced failure d) 37% did not like school, e) 32% could not keep up with work the school required. Also, some studies point out the negative effects of absenteeism on school dropout (Cabus

and De Witte, 2015; Randolph, Fraser and Ornthner, 2006). Furthermore, low achievement and poor grades in the school are also the factors that lead to school dropout (Mahuteau and Mavromas, 2014, Bowers, Sprott and Taff, 2013, Ciurej, Hirschman and Willhoft, 2012; Allensworth and Easton, 2007). In addition to this, financial difficulties, having to take care of family and family pressure also have effect on school dropout (MEB, 2013, Tunç, 2011, Hupfeld 2007).

Results

The school dropouts are mostly between 17-22 years old, they are of urban origin, single, and live in house with 9 households. They have 4-9 siblings and approximately 33% of their siblings repeated a class and 60% also dropped out of school. Besides, about 66% of their parents are primary school graduates, literate or illiterate at all. Approximately 66% of their families have an average monthly income of 1500 liras and below.

Based on these findings, it can be said that the school dropouts usually live in an environment which has limited social and cultural capital, they have low socio-economic background and very low income. When school dropout problem is analyzed in terms of equality of opportunity in education; it can be said that despite education is a constitutional right, especially considering regional features in Turkey, there are some social, cultural and financial problems in ensuring equality of opportunity in education. Thus, it seems that education policy and system in general, school system in particular is inadequate to solve these problems.

When evaluating the demographic factors that cause school dropout, the factors related to past experience; the first performance in the school, past experiences including health problems; educational performance (academic achievement, educational continuity and attitudes towards self, values and expectations), attitudes (incompatible behaviors, interaction with the others, characteristics of the school, employment status and peers) and attitudes towards self, values and expectations can be considered as predictors. In this study, it was found out that about 65% of the participants dropped out of school in the ninth grade and about 45% of them repeated a class. So, repeating a class and absenteeism are reliable predictors of school dropout.

When the causes of this situation are examined, it is found out that the students think they were academically successful until the high school years, but they failed because the high school courses are more difficult. They also have supposedly more difficult courses (mathematics, physics, chemistry, English, biology) within the same day. Also, madrasah education and the heavy workload of the lessons in the school, disciplinary problems, working at a job, a negative perception related to the meaning of education and importance of school, and the problems experienced with the education staff are other factors that lead to school dropout.

Suggestions

Given that there is a relationship between school dropout and the socioeconomic level of the individual, it can be said that the current education design cannot solve the problems of disadvantaged groups in ensuring their access to equality of opportunity in education. Although the study was conducted in Şanlıurfa, instead of centralized educational management system, educational system should be decentralized and regional or provincial differences should be taken into consideration and necessary changes should be done accordingly. Thus, the sociocultural and socioeconomic characteristics of the regions should be taken into consideration, everyone should be provided with access to education as a structure, system, organization and the equality of opportunity in education should be ensured for the disadvantaged groups. In this design; the school system, which is the last step of the education system, should be evaluated in terms of social and cultural capital and assumptions about the school should be re-questioned and a school system which meets the future expectations and provides solutions to fundamental questions such as school dropout should be developed in accordance with the new school theory.

Under the supervision of the governorships, with the coordination of Provincial National Education, Youth Sports and Provincial Cultural Directorates, schools should develop extracurricular activities. At regional level, all the stakeholders in the education system should be made aware of school dropout problem, at political level, generic intervention strategies should be developed and multilayered strategies and at operational level, practices that involve the participation of teachers and school administrators should be developed. At regional level, policy makers have a responsibility to raise public awareness related to school dropout. Policy makers need to give priority to school dropout problem.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günümüzde dünyadaki pek çok ülkenin eğitimle ilgili stratejik önceliklerinden biri okul terkinin önlenmesidir. Eğitim sistemi içerisinde herhangi bir öğrencinin, eğitimine devam etmeme kararı alması ya da eğitime devam etmenin gereğini yerine getiremeyerek süreçten ayrılmak zorunda kalması eğitsel açıdan istenmeyen bir sonuçtur. Okul terkinin yaygınlığı ülkeler arasında olduğu gibi ülke içinde de belirli yaş ve sınıf aralığında çeşitlilik göstermektedir. Okul terki gerek birey ve gerekse toplum için önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır. Bu yüzden yol açtığı sonuçlar dikkate alındığında çok yönlü bir kayıp olarak nitelendirilmektedir (Kronick, 1994). Bu sonuçlar birey, ekonomi ve toplum açısından değerlendirilebilir.

Okul terkinin kişiye zararı oldukça yüksektir. Bir diploma sahibi olamadan okuldan ayrılmış bireyin kazancı hayat boyu büyük oranda düşük olmaktadır. Ayrıca, okul terki, eğitimin bireye sağlayacağı tüm getirilerden yoksun olma anlamına gelmektedir. Okulu terk eden kişilerin işsiz kalma ihtimalleri çok daha yüksektir ve ayrıca, iş sahibi olsalar bile daha az ücretle çalışmak zorundadırlar. Okulu terk edenlerin mezun olanlara göre yasal olmayan işlere girişme, sağlık problemi yaşama, ekonomik yönden bağımsız olamama gibi olumsuzluklar yaşama ihtimalleri çok daha yüksektir (Rumberger, 1987). Benzer şekilde, okulu terk eden bireylerin göze çarpan özellikleri düşük yaşam kalitesi, düşük ücretli daha düşük nitelikler gerektiren işlerde çalışma, işsizlik, sosyal açıdan uyumsuzluk, suç ve intihara eğilim şeklinde özetlenebilir (Taylı, 2008, s. 90). Bu nedenler genel olarak ele alındığında okul terkinin toplumsal sorunlara da yol açtığı düşünülebilir. Bu durumda okul terki eğitim kalitesinin düşmesine, sosyal yardım harcamalarının artmasına ve toplumdan daha fazla vergi toplanmasına yol açabilir. Bir süre okula devam etmiş ve okuldan ayrılmış öğrenciler eğitime yapılan yatırımların boşa gitmesine neden olmakta, milli kaynakların israf edilmesine yol açmaktadır. Bu açıdan okul terki toplumsal bilinç ve toplumsal refah açısından önemli bir risk oluşturmaktadır (Thomas, 2000'den akt. Uysal, 2008, s. 139-140). Bu doğrultuda okul terki, ekonomik açıdan da çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Okulu terk eden bu bireylerin, sürekli işsizlik, gelir eşitsizliği ya da devlet yardımı gereksinimi gibi durumları yaşama ihtimalleri daha yüksek olacak ve bu durum sadece devlet için değil birey için de çok maliyetli olacaktır (APA, 2012). Örneğin, okul terk oranının yüksek olduğu Amerika Birleşik Devletleri (ABD), toplumsal ve ekonomik yönden büyük kayıplar yaşamaktadır. Gelecek on yıl içinde, 12 milyon öğrencinin okulu terk edeceği ve bu durumun ABD'ye yaklaşık 1,5 trilyon dolara mal olacağı tahmin edilmektedir (AEE, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde dünyadaki diğer ülkelerde de okul terkine ilişkin ortak bir kaygı ve bu sorunu ortadan kaldırmak için harekete geçmeye yönelik çaba ve çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Lamb ve Markussen,

2011). Ancak, her eğitim sistemi belirli dinamiklerin içinde bulunduğu toplumsal yapılarda gerçekleşir. Bu nedenle her ne kadar okul terki gibi çeşitli eğitim sorunlarında ortak kaygı ve yönelimleri varsa da eğitim sistemleri birbirinden farklı özellikler taşımaktadır.

Okul terki, Türkiye açısından da büyük önem taşımaktadır. Eğitime yönelik son yıllarda yapılan yatırımlar, ulusal ve uluslararası projeler, insani gelişmişlik düzeyinin artırılmasına yönelik atılan adımlar, ülkenin ekonomik ve kültürel açıdan kalkınmasında eğitimin önemini giderek artırması gibi faktörler ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda eğitimin hem nicelik hem de nitelik açısından geliştirilmesi Türkiye açısından hayati önem taşımaktadır. Fakat eğitim sisteminde var olan okul terklerinin elde edilmek istenen tüm bu faydaların önünde bir engel olarak durduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde okul terki nedenlerinin nasıl dağılım gösterdiğini belirlemektir. Ancak araştırma temel olarak iki sınırlılığa sahiptir. Birincisi bu çalışma Şanlıurfa iliyle sınırlandırılmıştır. Türkiye’de okul terkine ilişkin yapılmış geniş ölçekli çalışmalara (MEB, 2013; Özdemir ve diğ., 2010; AÇEV, 2006) bakıldığında bölgesel farklılıklara vurgu yapılmış ve bölgelere ilişkin özel politika önerilerinde bulunulmuştur. Buna göre özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgeleri ile bu bölgeler içinde özellikle Şanlıurfa ilinde okul terklerinin oldukça fazla olduğu ön plana çıkmaktadır. (Şimşek, 2010). Buna ek olarak, TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri verilerine göre 2013 yılında Türkiye genelinde lise ve dengi okul mezunu gençlerin oranı %31,1 iken bu oranın en yüksek olduğu il %49,5 ile Karabük, en düşük olduğu il ise %13,9 ile Şanlıurfa olduğu gözlenmiştir (TÜİK, 2013). 2016-2017 MEB verilerine göre Türkiye genelinde ortaöğretim net okullaşma oranı %82,54 iken Şanlıurfa’da bu oran %60,07’dir (MEB, 2017). Ortaöğretimde okul terk oranları MEB verilerine göre, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Türkiye genelinde %26,97 iken Şanlıurfa’da %37,56 ile Türkiye ortalamasının hayli üzerindedir (MEB, 2013). Şanlıurfa ilinde yapılan bir çalışmada lise düzeyinde okul terki hakkında çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre 2008-2009 yılında, kayıt yapan 10 öğrenciden ancak 6’sı zamanında okulu bitirebilmiştir. Bu sonuçlar ilde liseye başlayan öğrencilerin ancak %50,38’inin zamanında mezun olabildiğini göstermektedir. Liseyi bitirme oranının kızlarda %67,78 iken, erkeklerde %42,47 olarak gerçekleşmiştir (Şimşek, 2011, s. 28). Bu bağlamda bu çalışmanın, hem okul terkleri açısından yüksek bir orana sahip olan bir ilde yapılması hem de okul terklerinin bölgesel ve daha alt düzeyde incelenmesinden dolayı alanyazına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

İkinci sınırlılık ise okul terki kavramının alanyazında farklı şekillerde ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Okul terki kavramının farklı şekillerde tanımlanması, ilgili çalışmalarda özellikle örneklemin belirlenmesinde çeşitli sınırlılık ve farklılıklar meydana getirmektedir. Okul terkine ilişkin teorilerle de incelenen bu kavramlar genellikle “devamsızlık (absenteeism)” ve “eğitim ve öğretimden erken ayrılma (early leaving from education and training)” kavramlarıdır. Devamsızlık her ne kadar öğrencinin eğitsel performansına ilişkin çıktılarına

etki eden diğerk bir faktör olsa da bu araştırmanın konusu değildir. Eğitim ve öğretimden erken ayrılma ise okul terki ile oldukça karıştırılmaya açık bir kavramdır. Eğitim ve öğretimden erken ayrılma, 18-24 yaşları arasındaki bireylerden en fazla ortaokulu (lower secondary education) tamamlamış ve sonraki eğitim kademelerine halihazırda devam etmeyen bireylerle ilgilidir (EUROSTAT: Statistics Explained). Eğitim ve öğretimden erken ayrılma oranı ise 18-24 yaş aralığındaki en fazla ortaokulu tamamlamış ve sonraki eğitim kademelerine halihazırda devam etmeyen bireylerin 18-24 yaş arası çağ nüfusu içerisindeki tüm bireylere oranıyla hesaplanmaktadır. Bu oran EUROSTAT'ın istatistiksel amaçları doğrultusunda operasyonel olarak İşgücü Anketinde (Labour Force Survey-LFS) kayıtlı olan 18-24 yaş arası bireyler üzerinden tanımlanmaktadır. (EUROSTAT: Statistics Explained). Dolayısıyla eğitim ve öğretimden erken ayrılma kavramı en az ortaokul mezunu ama lise mezunu olmayan ve hali hazırda liseden mezun olunabilecek yaş üzerindeki (Türkiye'de son düzenlemelerle bir öğrenci örgün eğitimde başarılı olduğu sürece en fazla 18 yaşında liseden mezun olabilmektedir.) bireyleri kapsamaktadır. Okul terki ise eğitim ve öğretimden erken ayrılma kavramından daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Okul terki anaokulundan lisansüstü eğitime kadar her kademede ve her yaşta gerçekleşebilir. Fakat buradaki temel problem hangi öğrencilerin okulu terk etmiş olarak ele alınması gerektiği ile ilgilidir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri gibi eğitim sisteminin daha yerel olduğu ülkelerde eyaletler ve eğitim bölgeleri arasında okul terkinin kapsamı değişebilmektedir (Gaustad, 1991). Bunlara bir örnek olarak öğrenci tipine göre okul terki kapsamında ele alınan öğrenci grupları verilebilir. Kimi öğrenciler örgün eğitim kurumlarına devam etmektense eşdeğer programlara, lise tamamlama gibi sınavlara ya da açık ve uzaktan eğitim veren kurumlara yönelmektedir. Bu durumda örgün eğitime devam eden öğrenciler geleneksel (traditional), örgün eğitim kurumundan ayrılarak farklı şekillerde diploma elde edenler de geleneksel olmayan (non-traditional) öğrenci tipini oluşturmaktadır. Bu durumda geleneksel olmayan öğrenciler de diplomalarını alana dek okul terki kapsamında değerlendirilebilmektedir (McMillens et. al., 1994). Türkiye açısından okul terki kapsamına alınacak öğrencilerin belirlenmesinde MEB'in de benzer bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir. MEB E-okul sisteminde okul terki kapsamında ele alınabilecek öğrenciler arasında, "açık öğretim lisesine kayıt olan, ikinci defa sınıf tekrarı yapan, vefat etmiş olan, yurt dışına çıkan ya da öğrenim hakkını kullanmayan öğrenciler" yer almaktadır (MEB, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada da okul terki kapsamına alınacak öğrenciler geleneksel ve geleneksel olmayan öğrenci tipine göre belirlenmiştir.

Buna göre bu çalışmanın evrenini Şanlıurfa'da geleneksel olmayan, yani; herhangi bir örgün eğitim veren liseden ayrılarak açık liseye kayıt yaptırmış olan öğrenciler oluşturmuştur. Türkiye'de açık liseler her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yıllık eğitim istatistiklerinde kademelere göre okul-laşma oranları hesaplanırken örgün eğitim veren kurumlarla beraber hesaplamalara dahil edilse de ilgili yasa ve yönetmeliklere göre uzaktan ve açık öğretim sistemine dayalı olarak çalışmaktadırlar. 1998 yılında çıkarılan 4359 sayılı yasa ile

birlikte açık lise hizmetleri Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü altında toplanmıştır. 2011 yılında çıkan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile de Yaşam Boyu Öğretim Genel Müdürlüğü altında faaliyetlerine devam etmektedir. Ek olarak açık lisede her yaş grubundan bireyler eğitim alabilmektedir. Bu yönüyle de açık lise öğrencileri geleneksel olmayan öğrenci tipine uygun öğrencilerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada MEB E-okul sistemindeki okul terkine ilişkin tanımlama (2013), açık liselerin geleneksel olmayan öğrencilerden oluşması ve eğitim ve öğretimden erken ayrılma kavramında olduğu gibi bir yaş sınırlamasının gözetilememesi gibi nedenlerle lise düzeyinde okuldan ayrılan bireylerin neden ayrıldıklarının araştırıldığı bu çalışmada” eğitim ve öğretimden erken ayrılma” yerine “okul terki” kavramı seçilmiştir.

Alanyazın

Okul terkine ilişkin teorik arka planın genel sosyoloji teorileri ve eğitim alanındaki bazı teorilerden oluştuğu söylenebilir. Okul terki genel sosyoloji teorileri açısından ele alınacak olursa ilk olarak Max Weber’in İş Bölümü ve Uzmanlaşma Kuramına değinilmiştir. Weber’e göre eğitim, bireyi, okulöncesinden yükseköğretime kadar geçen eğitim öğretim süreci içinde uzmanlık bilgi ve becerisi ile donatarak iktisadi yapı içerisinde kendisi ve toplum için üretken kılmaktadır. Okul terkinin bir yapı ve süreç olarak varlığı bireylerin uzmanlaşmaya giden eğitim kariyerlerinde bir kırılma yaratarak iktisadi ve toplumsal açıdan hem bireyin kendisi hem de toplum için bir kayıp oluşturmaktadır. Schultz’un İnsan Sermayesi Kuramı açısından bilgi toplumu ve bilgi ekonomisinin hâkim olduğu 21. Yüzyılda, yenileşmenin hammaddesinin eğitim-öğretim süreçlerini tamamlamış insan kaynağı olduğu düşünüldüğünde, okul terki kısa, orta ve uzun vadede ülkelerin iktisadi var olma stratejileri üzerinde olumsuz bir etki yarattığı düşünülebilir. Pierre Bourdieu’nun Kültürel Sermayesi Kuramı incelendiğinde okul terki kültürel sermaye açısından eşitsizliklere sahip çocukların okul sisteminden kopmalarıyla kültürel sermayelerini geliştirme fırsatlarını yok ettiği gibi eşitsizliklerin derinleşmesini sağlar. Öte yandan okul terki toplumun tüm katmanlarının yer aldığı ve toplumun küçük bir modellemesi olarak tanımlanabilecek okul ve sınıf sistemleri içerisinde farklı kültürel sermaye gruplarından gelen öğrencilerin ortaklaşmasını engeller, kültürel farkındalık ve birlikte yaşamaya ilişkin tutum ve becerileri olumsuz etkiler. Marx’ın Yabancılaşma Kuramı açısından okul terki incelendiğinde ise yabancılaşmanın öğrencilerde yarattığı en önemli etki okuldan ayrılma düşüncesidir (Şimşek ve Akdemir, 2015). Yabancılaşan öğrenciler, okulun önemini ve değerini anlayamamakta ve okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında fayda sağlamayacak işlevsiz bir yer olarak algılayabilmektedir.

Okul terkine ilişkin eğitim alanında çeşitli modeller, teori ya da yaklaşımların geliştirildiği gözlenmektedir. Bunlardan öğrenci katılım modeline göre, öğrencinin katılımı öğrencinin okuldan yabancılaşmasını engelleyen bir durumdur (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Bu doğrultuda Fredricks, Blumenfeld

ve Paris (2004) öğrenci katılımını davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç başlık altında incelemişlerdir. Buna göre davranışsal katılım genel itibariyle öğrencilerin akademik ve müfredat dışı etkinliklere katılımını ifade eder. Duyuşsal katılım, okul, öğretmenler, arkadaşlar, ödevler gibi öğrenciyi kuruma bağlayan konulara ilişkin öğrencinin olumlu ya da olumsuz tepkilerini inceler. Bilişsel katılım ise öğrencinin edinmesi gereken bilgi ve becerileri elde etmeye yönelik, zihinsel çabasını ve gönüllülüğünü ifade eder. Bu üç boyutlu yapı öğrenci etkileşimiyle ilgili çalışmalarda genel itibariyle kabul görmüştür (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Wang, Willett ve Eccles, 2011).

Gelişimsel işlemsel modele göre ise okul terki birden gerçekleşen bir davranış değişikliği değildir. Belli bir süreç içerisinde gerçekleşir. Bu süreç öğrencinin herhangi bir eğitim kurumuna ya da eğitim sistemine ilk defa adım atmasından okulu bıraktığı zamana kadarki etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997). Bu bağlamda, Jimerson ve diğerleri (2000) okul terki- ne gelişimsel işlemsel modeli temel alarak yaklaşmışlardır. Buna göre bireylerin erken gelişim dönemlerinden itibaren çevreleriyle olan işlemleri (etkileşimleri) sonucu edindikleri tecrübeler ve şemalar kısmen de olsa ileriki yaşlara taşınır. Bu bağlamda erken dönem ev ortamı, çocuk bakımı, sosyoekonomik düzey, zekâ düzeyi, akademik başarı, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımının lise düzeyinde 19 yaşındaki risk altındaki çocukların okulu bırakmasında etkili olduğu söylenebilir (Jimerson vd., 2000).

Engelleme-özgüven ve katılım-özdeşim modeli okul terkinine ilişkin bir diğer model olarak öne çıkmaktadır. Finn (1989) ise okul terkinini açıklarken, engelleme-özgüven ve katılım-özdeşim modeli olmak üzere iki modelden yararlanır. İlkinde gençler, toplumsal damgalanma ve başarısızlıkla ilişkili özsaygısının azalmasıyla başa çıkmak için problemleri davranışlara başvurur. Böylelikle özsaygılarını yenilemek için bir alan ararlar. Bu alan genellikle toplum tarafından yaptırımı daha az olan şeylerde başarılı olmak ya da benzer şekillerde topluma ayak uyduramayan akranlarının onayını kazanmaktan geçer. Bundan sonra akranlarının da olumsuz etkisiyle okulu bırakır. Böylelikle öğrenci okul başarısızlığından dolayı hayal kırıklığı ve aşağılanmadan kurtulmuş olur (Ekstrom, 1986; Elliott ve Voss, 1974). Diğer modelde ise, öğrencinin ilk defa sınıf etkinliklerini tecrübe etmeye başlamasıyla beraber kaliteli bir öğretim dâhilinde verilen görevleri kabul edebilir ve en aşağı düzeyde olsa da yerine getirmesiyle katılımcı davranışlar göstermeye başlar. Öğrenci zamanla belli düzeyde başarı da elde edince bu katılımcı davranışlar artarak devam eder. Hem okulda hem de okul dışında artan başarılar, öğrencinin kendini okul ile tanımlamasına ve artan katılımcı davranışlara yol açar. Bu şekilde devam eden öğrenciler temel gereklilikleri karşılar ve okulu tamamlarlar. Bu ikinci modelin davranışsal (katılım) yönüne ek olarak duyuşsal bir yönü de vardır (Hess ve Greer, 1987).

Okul terkinin nedenlerine ilişkin diğer bir yaklaşım okuldan iten ve okul dışına çıkan faktörler olarak ifade edilebilir. Okulu terk eden öğrencilerin terk sürecinde rol oynayan bir takım içsel ve dışsal faktörlerden söz etmek mümkün-

dür. Bunlar “okul dışına çeken (pull out)” ve “okuldan iten (push out)” faktörler olarak gruplandırılabilir (Stearns ve Glennie, 2006; Jordan, Lara ve McPartland, 1994). Okul dışına çeken faktörler okulun dış çevresinden ve öğrencinin kişisel hayatından kaynaklanır. Öğrencinin yaşamında okula gitme gençlik yıllarında yapılan diğer şeylerden bir tanesidir. Buna göre öğrencilerin okulda kalmaları kendi ekonomik ilgilerine göre yaptıkları rasyonel bir fayda maliyet hesabına göre belirlenir. Yani öğrencilerin finansal durumu, bir işte çalışıp çalışmamları, aile yapısında yaşanan değişiklikler, evlilik, hastalık gibi çeşitli faktörler eğitime devam etmelerine ya da okulu bırakmalarına etki edebilir. Okuldan iten faktörler okulun iç çevresinden kaynaklanır. Buna göre öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu, disiplin politikaları, okul kuralları, sınavlar, testler ve bunlardan alınan düşük notlar gibi bazı faktörler öğrenciyi okulun dışına itebilir. Bu teorilere göre öğrenciler yalnızca bireysel tutumlarından dolayı değil, okul yapısında kaynaklanan sorunlar yüzünden de okuldan ayrılır. Bu yüzden öğrenciyi okulda kalmaktan alıkoyan okul ile ilgili faktörlere yoğunlaşırlar. Buna ek olarak Watt ve Roessingh (1994) okulun (sistemin) dışına çıkma “falling out” kavramını öne sürmektedir. Bu durum öğrencinin önemli bir akademik işlerde bir ilerleme kaydetmediği, akademik süreçten ve okuldan soğuduğu ve okulu tamamlamaya ilişkin kararsızlık yaşamaya başlamasıyla kendini göstermektedir. Bu kavramın odak noktası öğrencinin akademik etkileşimsizliğe ilişkin olumlu duygu ve davranışlarıdır. Bu durum öğrencinin kendini okul ve personel ile bağlantılı olduğunu hissetmemesiyle de başlayabilir. Sistemin ya da okulun dışına çıkma, etkin bir karardan ziyade bireysel ve eğitsel desteklerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Okul terkine ilişkin başka bir kuram da Battin-Pearson ve diğerleri (2000) tarafından ortaya konmuştur. Akademik uzlaşma, genel uyumsuzluk, uyumsuz grup üyeliği, zayıf aile sosyalleşmesi ve yapısal özellikler adı verilen bu kurama göre okul terki, akademik arabuluculuk (academic mediation), genel uyumsuzluk (general deviance), uyumsuz grup üyeliği (deviant affiliation), zayıf aile sosyalleşmesi (poor family socialization theory) ve yapısal özellikler teorisi (structural strains theory) olmak üzere beş modelde incelenebilir. Akademik arabuluculuk teorisine göre düşük akademik başarı okul terkinin en güçlü yordayıcılarından biridir. Aynı zamanda bu teori düşük akademik başarının diğer dört teorisinin değişkenleri üzerindeki etkisini de ele alır. Genel uyumsuzluk kuramı, suç davranışları, uyuşturucu madde kullanımı ve erken yaşta hamilelik gibi uyumsuz davranışlarıyla okul terki arasındaki ilişkiyi inceler. Uyumsuz davranışlarının düşük akademik başarının etkisinden bağımsız olarak da okul terkine etkisi vardır. Uyumsuz grup üyeliği teorisinde ise öğrencinin anti sosyal akranlarıyla arasındaki bağa ve bu bağın okul terki üzerindeki etkisine vurgu yapılır. Buradaki anti sosyal kavramı öğrencinin okula bağlılığının azlığı ve okulu bırakma eğiliminin sonucu kullanılan bir kavramdır. Eğer bir öğrencinin anti sosyal arkadaşları varsa onun da okulu bırakma riski akademik başarısına bakmaksızın yüksektir. Zayıf aile sosyalleşmesi teorisinde ise öğrencinin aile arka planı ile okul terki arasındaki ilişki incelenir. Düşük aile sosyalleşmesi düşük aile beklentileri ve eğitim düzeyini içerir. Ancak bu teorisinin okul terkiyle ilişkisi güçlü değildir, akademik

başarının etkisi daha yüksektir. Son olarak yapısal özellikler teorisi, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve etnisite gibi demografik değişkenlerle okul terki arasındaki ilişkiye odaklanır.

Son olarak Rumberger ve Lim (2008), okul terkine ilişkin eğitimsel performansı temel alarak kavramsal bir çerçeve geliştirmiştir. Çerçeve, okul terkinin bireysel ve kurumsal faktörler olmak üzere iki genel boyutta ele almaktadır. Bireysel faktörler kendi içinde öğrencinin arka planı, tutumlar, davranışlar ve eğitimsel performansı olarak dörde ayrılırken; kurumsal faktörler de kendi içinde aile, okul ve toplum olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Bu başlıklar okul terki alan yazınıyla ilişkili bütün faktörleri büyük ölçüde kapsadığı için oldukça önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu nicel araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmış. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varmaya olanak sağlanmaktadır (Karasar, 2007, s. 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmada evren ve örneklem Şanlıurfa'daki açık lise öğrencileri üzerinden belirlenmiştir. Evren ve örneklem belirlenirken birtakım güçlüklerle karşılaşmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitime geçildiği için Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri [MEBBİS] Sorgu Modülü içerisinde lise düzeyinde okulu terk eden öğrencilere ait bir sorgu modülü bulunmamaktadır. Bu nedenle Şanlıurfa il merkezi genelinde lise düzeyinde okulu terk etmiş ve açık liseye kayıt yaptırmış öğrenci sayısı net olarak belli değildir. Ancak ilköğretim ve ortaöğretimde okulu terk etmiş ve 2014/2015 güz döneminde açık liseye kayıt yaptıran bütün öğrencilerden 8.008'i (%61,07) erkek, 5.105'i (%38,93) kız olmak üzere Şanlıurfa il merkezinde toplam 13.113 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın evreninin bütün kademelerde okulu terk eden toplam 13.113 öğrenciden oluştuğu varsayıldığında, örneklem büyüklüğü Büyüköztürk ve diğerlerinin (2010) belirttiği hesaplama yöntemine göre; 373 kişi olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Creswell (2012) betimsel tarama modelindeki çalışmalarda bir hedef kitlenin belli bir konudaki yaygın kanısını ve eğilimini değerlendirmek için en az 350 katılımcıdan veri toplanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle örneklem büyüklüğünün ortaöğretim düzeyinde okulu terk edip açık lisede okuyan 373 kişiden fazla olması araştırma için yeterli olduğu kanısına varılmıştır. Bununla beraber, oranlı küme örnekleme yöntemiyle; cinsiyet açısından kümelenecek, %61 erkek, %39 kadın katılımcı oranı ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak 13.113

öğrenciden ne kadarının lise düzeyinde okulu terk ettiği bilinmediğinden, araştırmada öncelikle veriler tüm öğrencilerden toplanmış daha sonra yalnızca lise düzeyinde okulu terk edip açık lise kayıt öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bununla beraber okulu terk etmiş olan öğrencilerin her birine tek tek ulaşmak çalışmanın finans ve zaman maliyetini çok fazla arttırmaktadır. Araştırmanın başından itibaren orta öğretim düzeyinde okulu terk eden öğrenci sayısı bilinmediği için araştırmacı olabildiğince fazla sayıda katılımcıdan veri toplama yoluna gitmiştir. Sonuç itibarıyla toplamda 2.985 katılımcıya ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlgili alan yazına göre hazırlanan “Ortaöğretim Okul Terki Anketi” (OOTA) geliştirilmiştir. Anketin kapsam geçerliliğine ilişkin beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Ortaöğretim Okul Terki Anketi (OOTA) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcının; yaş, cinsiyet, medeni durum gibi demografik değişkenler ve ebeveynin eğitim, çalışma ve gelir durumu, kardeşler ve arkadaşlarına ilişkin bilgi sunan 22 maddeyi içermektedir. İkinci bölüm ise; katılımcının okul hayatındaki çok yönlü öğrenci özelliklerini, okulu terk nedenleri ve terk ettikten sonraki sürece dair bilgi veren 3 maddeyi içermektedir.

Oluşturulan anketin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olarak, bilinen ölçeklerdeki gibi bir faktör analizi ya da alfa değerinin hesaplanması gibi işlemleri yapılmamıştır. Bunun başlıca nedeni anketin ilk bölümündeki 22 sorunun temel olarak yaş, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi demografik bilgilere ilişkin sorulardan oluşmasıdır. Geriye kalan 3 soru ise alanyazına dayalı olarak ve özellikle MEB’in 2013 yılında yaptığı okul terki ve devamsızlığa ilişkin çalışmanın bulgularından hareket edilerek oluşturulan sorular olduğu ve likert tipinde olmayıp toplam puan vermesi amaçlanmayan sorulardan oluştuğu için özellik olarak demografik sorulardan çok da farklı değildir. Buna göre yapı geçerliliğine ilişkin analize gidilmemiştir. Ancak geçerlik maddenin/sorunun gerçekten ölçmek istenen şeyi ölçüp ölçmediği ve güvenilirlik maddenin/sorunun tutarlı ölçümler yapıp yapmadığı şeklindeki genel anlamıyla ele alındığında (Del Greco, Walop and McCarthy, 1987), soruların günlük dildeki genel-geçer anlamlarını yansıtacak şekilde oluşturulmuş olmasına dikkat edilerek uzman görüşleri doğrultusunda alanyazın ve dilsel açıdan gerekli düzenlemeler yapılmış olup içerik geçerliği, görünüş geçerliği ve güvenilirlik (Del Greco, Walop and McCarthy, 1987) açısından yaşanabilecek sorunlar en aza indirilmeye çalışılmış ve anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Millî Eğitim Bakanlığından izin alınarak Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün yardımı ve koordinasyonu ile 30 Mayıs 2015 tarihinde il genelinde yapılan merkezi açık lise sınavına giren öğrencilerden her salonda gönüllü olanlara anketler dağıtılarak, veriler toplanmıştır. Merkezi açık lise sınavı 35 bina, 632 salonda yapılmış olup 11.483 öğrenci sınava katılmıştır. Toplamda 5.356 gönüllü katılımcı anketi doldurmuştur. Yapılan sınıflama sonrasında 1.897 öğrencinin il-

köğretim düzeyinde okulu terk ettiği görülmüştür. Dolayısıyla geriye kalan orta-öğretim düzeyinde okulu terk eden 3.459 katılımcı araştırmanın kapsamına dahil edilmiştir. Elde edilen veri seti üzerinden kayıp ve uç değerlere ilişkin incelemeler yapılmış ve 474 anket geçersiz sayılmıştır. Sonuç olarak, 1.842 (%61,71) erkek, 1.143 (%38,29) kadın olmak üzere toplamda 2.985 katılımcının ankete verdiği yanıtları içeren veri seti analize dahil edilmiştir. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okulu terk eden öğrencilerin sosyo-ekonomik profilleri hakkında elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Terk Eden Öğrencilerin Bireysel Profil Özellikleri

Okulu Terk Eden Katılımcıların Cinsiyeti		
Cinsiyet	f	%
Erkek	1842	61,7
Kadın	1143	38,3
Toplam	2985	100,0

Okulu Terk Eden Katılımcıların Yaşı		
Yaş	f	%
14-16	172	6,3
17-19	952	34,6
20-22	698	25,4
23-25	435	15,8
26-28	186	6,8
29-31	110	4,0
32-34	79	2,9
35-37	53	1,9
38- +	64	2,3
Toplam	2749	100,0

Okulu Terk Eden Katılımcıların Doğum Yeri		
Doğum yeri	f	%
Kent	2470	85,9
Kır	406	14,1
Toplam	2876	100,0

Okulu Terk Eden Katılımcıların Medeni Durumu		
Medeni durum	f	%
Bekâr	2336	78,8
Evli	630	21,2
Toplam	2966	100,0

Tablo 1 incelendiğinde; 2985 katılımcının 1.842'si (%61,7) erkek, 1.143'ü (38,3) kadından oluşmaktadır. Okulu terk eden katılımcıların yaşları incelendiğinde, 14-16 yaş arasındakiler toplam katılımcıların %6,3'ünü, 17-19 yaş arasındakiler %34,6'sını, 20-22 yaş arasındakiler %25,4'ünü, 23-25 yaş arasındakiler %15,8'ini, 26-28 yaş arasındakiler %6,8'ini, 29-31 yaş arasındakiler %4'ünü, 32-34 yaş arasındakiler %2,9'unu, 35-37 yaş arasındakiler %1,9'unu, 38 yaş ve üzerindeki %2,3'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların en fazla bulunduğu yaş aralığı (%34,6) 17-19 olurken, en az (%1,9) 35-37 yaş aralığı olmaktadır. Okulu terk eden katılımcıların doğum yeri incelendiğinde, katılımcıların %85,2'si (2470) kentlerden oluşurken, %14,1'i (406) kırdan oluşmaktadır. Katılımcıların medeni durumu incelendiğinde %78,8'i (2336) bekar iken, %21,1'inin evli olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Okulu Terk Eden Öğrencilerin Ailelerinin Sosyal Profil Özellikleri

Hanedeki kişi sayısı	f	%		
0-3	315	11,1		
4-6	1323	46,4		
7-9	899	31,5		
10 ve üzeri	313	11,0		
Toplam	2850	100,0		
Okulu Terk Eden Katılımcıların Aile Bütünlüğüne İlişkin Bulgular				
Anne- babası birlikte yaşayanlar	2553	86,5		
Babası vefat edenler	216	7,3		
Babası ikinci evlilik yapıp, ikinci eşyle yaşayanlar	56	1,9		
Annesi vefat edenler	52	1,8		
Anne-baba boşandı	52	1,8		
Anne ve babası vefat edenler	22	0,7		
Toplam	2951	100,0		
Okulu Terk Eden Katılımcıların Kardeş Sayısı				
0-3	360	12,3		
4-6	1438	49,1		
7-9	820	28,0		
10 ve üzeri	312	10,6		
Toplam	2930	100,0		
Katılımcıların Kardeşlerinin Okul Durumuna İlişkin Bulgular				
	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Kardeşlerinden okulu bırakanlar	1638	58,3	1174	41,7
Kardeşlerinden sınıf tekrarı yapanlar	848	29,1	2063	70,9
Okulu Terk Eden Katılımcıların Ebeveynlerinin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular				
	Baba Eğitim Durumu		Anne Eğitim Durumu	
	f	%	f	%
Okuma yazma yok	372	12,9	1494	51,0
Okur-yazar	428	14,8	446	15,2
İlkokul mezunu	1069	37,0	654	22,3
Ortaokul mezunu	474	16,4	217	7,4
Lise mezunu	391	13,5	94	3,2
Yüksekokul mezunu	71	2,5	7	.2
Üniversite mezunu	77	2,7	11	.4
Lisansüstü mezunu	9	.3	5	.2
Toplam	2891	100,0	2928	100,0

Tablo 2’de okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin sosyal profil özellikleri yer almaktadır. Katılımcıların oturdukları hanedeki kişi sayısı incelendiğinde; oturdukları hanede 0-3 kişi yaşayanlar tüm katılımcıların %11,1’ini, 4-6 kişi yaşayanlar %46,4’ünü, 7-9 kişi yaşayanlar %31,5’ini, 10 ve üzeri yaşayanlar %11’ini oluşturmaktadır. Katılımcılar yaşadıkları hanedeki kişi sayısı en fazla (%46,4) 4-6 kişiden oluşurken, en az (%11) 10 ve üzeri kişiden oluşmaktadır. Okulu terk eden katılımcıların aile bütünlüğüne ilişkin bulgular incelendiğinde; toplamda katılımcıların %86,5’ini anne-babasıyla birlikte yaşayanlar, %7,3’ünü babası vefat edenler, %1,9’unu babası ikinci evlilik yapıp, ikinci eşiyile yaşayanlar, %1,8’ini annesi vefat edenler, %1,8’ini anne ve babası boşananlar, 0,7’sini anne babası vefat edenler oluşturmaktadır. Katılımcıların kardeş sayısı incelendiğinde; toplamda katılımcıların %12,3’ünün 0-3 kardeşi, %49,1’inin 4-6 kardeşi, %28’inin 7-9 kardeşi, %10,6’sının 10 ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir. Katılımcıların en fazla (%49,1) 4-6 kardeşi olurken en az (%10,6) 10 ve üzeri kardeşi olduğu gözlenmektedir. Okulu terk eden katılımcıların kardeşlerinin okul durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde; katılımcıların %58,3’ünün kardeşlerinden okulu terk ettiğine rastlanırken, %41,7’sinin kardeşlerinden okulu terk etmediğine rastlanmıştır. Yine katılımcıların kardeşlerinden %29,1’i sınıf tekrarı yaparken, %70,9’unun kardeşi sınıf tekrarı yapmamıştır. Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların babalarının %12,9’u okuma yazma bilmezken, annelerinin %51’i okuma yazma bilmemektedir. Yine katılımcıların babalarının %14,8’i, annelerinin %15,2’si okur-yazar; babalarının %37’si, annelerinin %22,3’ü ilkokul mezunu; babalarının %16,4’ü, annelerinin %7,4’ü ortaokul mezunu; babalarının %13,5’i, annelerinin %3,2’si lise mezunu; babalarının %2,5’i, annelerinin %0,2’si yüksekokul mezunu; babalarının %2,7’si, annelerinin %0,4’ü üniversite mezunu; babalarının %0,3’ü, annelerinin %0,2’si lisansüstü mezunu olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3

Okulu Terk Eden Öğrencilerin Ailelerinin Mesleki/Ekonomik Profili

Okulu Terk Eden Katılımcıların Ebeveynlerin Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular	Babaların Çalışma Durumu		Annelerin Çalışma Durumu	
	f	%	f	%
Evet	1751	60.6	99	3.4
Hayır	602	20.8	1183	40.2
Emekli	535	18.5	13	.4
Ev hanımı	-	-	1645	56.0
Toplam	2888	100.0	2940	100.0
Okulu Terk Eden Katılımcıların Babalarının Meslek Durumuna İlişkin Bulgular	f	%		
Esnaf	272	21.1		
Serbest Meslek	265	20.5		
İşçi	185	14.3		
Çiftçi	169	13.1		
Memur	130	10.1		

Tablo 3 (Devamı)

Okulu Terk Eden Öğrencilerin Ailelerinin Mesleki/Ekonomik Profili

Şoför	108	8.4		
Teknisyen	64	5.0		
Güvenlik Görevlisi	35	2.7		
Yönetici	23	1.8		
Aşçı	19	1.5		
Öğretmen	12	.9		
Tüccar	10	.8		
Toplam	1292	100.0		
Okulu Terk Eden Katılımcıların Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri	f	%		
0-500	166	7.6		
501-1000	878	40.3		
1001-1500	420	19.3		
1501-2000	324	14.9		
2001-2500	102	4.7		
2501-3000	154	7.1		
3001 üstü	136	6.2		
	Evet		Hayır	
Katılımcıların Okula Devam Ederken Bir İşte Çalışma Durumuna İlişkin Görüşleri	f	%	f	%
Okurken bir işte çalışma durumu	1275	43.4	1660	56.6
Okulu Terk Eden Katılımcıların Oturdıkları Evin Mülkiyet Durumu	f	%		
Kendi evimiz	2045	69.5		
Kira	714	24.3		
Lojman	28	1.0		
Bir yakının evi (kira ödemiıyor)	156	5.3		
Toplam	2943	100.0		

Tablo 3'te okulu terk eden katılımcıların ailelerinin mesleki/ekonomik profili incelenmektedir. Okulu terk eden katılımcıların ebeveynlerinin çalışma durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, babalarının %60,6'sı bir işte çalıştığı, %20,8'inin çalışmadığı ve %18,5'inin emekli olduğu görülmekteyken; annelerinin %3,4'ü bir işte çalışmakta, %40,2'si çalışmamakta, %0,4'ü emekli ve %56'sının ev hanımı olduğu görülmektedir. Okulu terk eden katılımcıların babalarının meslek durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde; %21,1'i esnaf, %20,5'i serbest meslek, %14,3'ü işçi, %13,3'ü çiftçi, %10,1'i memur, %8,4'ü şoför, %5'i teknisyen, %2,7'si güvenlik görevlisi, %1,8'i yönetici, %1,5'i aşçı, %0,9'u öğretmen ve %0,8'inin tüccar olduğu görülmektedir. Okulu terk eden katılımcıların ailelerinin ortalama aylık geliri incelendiğinde; %7,6'sı 0-500 lira, %40,3'ü 501-1000 lira, %14,9'u 1501-2000 lira, %4,7'si 2001-2500 lira, %7,1'i 2501-3000 lira ve %6,2'si 3001 lira ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların ailelerinin %40,3'ü 501-1000 lira aylık gelir ile en yüksek oranda temsil edilirken, %4,7'si 2001-2500 lira aylık gelir ile en düşük oranda temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların %43,4'ü okula devam ederken bir işte çalışırken, %56,6'sı okurken bir işte çalışmadığı gözlenmektedir. Okulu terk eden katılımcıların oturdıkları evin mülkiyet durumu incelendiğinde; %69,5'inin kendi evi, %24,3'ü kira, %1'i lojman, %5,3'ü bir yakının evinde kira ödemededen oturduğu görülmektedir.

Tablo 4

Okulu Terk Eden Katılımcıların Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Özellikleri

Okulu Terk Eden Katılımcıların Öğrenim Hayatı Boyunca Okul Değiştirme Durumu	f	%
Evet	1450	49.2
Hayır	1496	50.8
Toplam	2946	100.0
Okulu Terk Eden Katılımcıların Terk Ettikleri Okul Türü	f	%
Genel lise	1673	61.3
Meslek lisesi	515	18.9
İmam hatip	364	13.3
Anadolu Lisesi	166	6.1
Anadolu öğretmen lisesi	6	.2
Fen lisesi	6	.2
Toplam	2730	100.0
Okulu Terk Eden Katılımcıların Okulu Terk Ettikleri Yıl	f	%
2001 ve öncesi	199	8.6
2001-2005	229	9.9
2006-2010	641	27.6
2011-2015	1252	53.9
Toplam	2321	100.0
Okulu Terk Eden Katılımcıların Okulu Terk Ettikleri Sınıf	f	%
9. Sınıf	1759	64.9
10. Sınıf	627	23.1
11. Sınıf	238	8.8
12. Sınıf	86	3.2
Toplam	2710	100.0
Okulu Terk Eden Katılımcıların Okuldaki Ders Saatleri Dışında Yaptıkları	f	%
Arkadaşlarla vakit geçirmek	1068	33.7
Sınavlara çalışmak	926	29.2
Ödev yapmak	899	28.4
Aile ile ilgili işlerde görev almak.	844	26.7
Televizyon izlemek.	729	23
Spor yapmak.	724	22.9
İhtiyaçlarını gidermek için bir işte çalışmak	682	21.5
Kişisel ilgiler doğrultusunda okumak (kitap, dergi, gazete vb).	623	19.7
Gönüllü işler yapmak.	480	15.2
Teknolojiyi kullanmak (telefonda konuşmak, mesaj yazmak ve sosyal medyayı)	474	15
Okul dışındaki etkinliklere katılmak (spor, tiyatro, sivil toplum etkinlikleri vb.)	454	14.3
Bilgisayar oyunları oynamak.	444	14
Okulun düzenlediği etkinliklere katılmak (Öğrenci kulüpleri, spor vb.)	423	13.4

Tablo 4’de okulu terk eden katılımcıların eğitim-öğretim sürecine ilişkin özellikleri verilmektedir. Okulu terk eden katılımcıların %49,5’i öğrenim hayatı boyunca okul değiştirirken, %50,8’i okul değiştirmemiştir. Okulu terk eden katılımcıların okul türü incelendiğinde; %61,3’ü genel lise, %18,9’u meslek lisesi, %13,3’ü imam hatip, %6,1’i Anadolu lisesi, %0,2’si Anadolu öğretmen lisesi, %0,2’si fen lisesini terk ettiği görülmektedir. Katılımcıların okulu terk ettikleri yıl incelendiğinde; %8,6’sı 2004 ve öncesi, %18,9’u 2001-2005, %27,6’sı 2006-2010 ve %53,9’u 2011-2015 yılları arasında okulu terk ettiği görülmektedir. Okulu terk eden katılımcıların okulu terk ettikleri sınıf düzeyi incelendiğinde; %64,9’u dokuzuncu, %23,1’i onuncu, %8,8’i on birinci, %3,2’si on ikinci sınıfta okulu terk ettiği görülmektedir. Okulu terk eden katılımcıların (birden fazla işaretleyerek belirttikleri) okuldaki ders saati dışında yaptıkları incelendiğinde; %33,7’si arkadaşlarıyla vakit geçirmekte, %29,2’si sınavlara çalışmakta, %28,4’ü ödev yapmakta, %26,7’si ailesiyle ilgili işlerde görev almakta, %23’ü televizyon izlemekte, %22,9’u spor yapmakta, %21,5’i ihtiyaçlarını gidermek için bir işte çalışmakta, %19,7’si kişisel ilgiler doğrultusunda okuma yapmakta, %15,2’si gönüllü işler yapmakta, %15’i teknolojiyi kullanmakta, %14,3’ü okul dışındaki etkinliklere katılmakta, %14’ü bilgisayar oyunları oynamakta ve %13,4’ü okulun düzenlediği etkinliklere katılmaktadır.

Tablo 5

Okul Terk Eden Katılımcıların Sınıf Tekrarı Yapma ve Disiplin Sorunu Yaşama Durumu

Okulu Terk Eden Katılımcıların Sınıf Tekrarı Yapma Durumu	f	%		
Evet	1266	44.1		
Hayır	1606	55.9		
Toplam	2872	100.0		
Okulu Terk Eden Katılımcıların Sınıf Tekrarı Yaptıkları Sınıf	f	%		
Sınıf	45	5.5		
Sınıf	20	2.5		
Sınıf	7	.9		
Sınıf	5	.6		
Sınıf	2	.2		
Sınıf	24	3.0		
Sınıf	13	1.6		
Sınıf	5	.6		
Sınıf	591	72.7		
Sınıf	85	10.5		
Sınıf	15	1.8		
Sınıf	1	.1		
Toplam	813	100.0		
Katılımcıların Terk Ettikleri Okulda Disiplin Sorunu Yaşama Durumu	Evet	Hayır		
	f	%	f	%
Terk ettikleri okulda disiplin sorunu yaşayanlar	530	17.9	2427	82.1

Tablo 5’de görüldüğü üzere okulu terk eden katılımcıların %44,1’i sınıf tekrarı yaparken, %55,9’u sınıf tekrarı yapmamıştır. Okulu terk eden katılımcıların %5,5’i birinci, %2,5’i ikinci, %0,9’u üçüncü, %0,6’sı dördüncü, %0,2’si beşinci, %3’ü altıncı, %1,6’sı yedinci, %0,6’sı sekizinci, %72,7’si dokuzuncu, %10,5’i onuncu, %1,8’i on birinci ve %0,1’i on ikinci sınıfta sınıf tekrarı yaptığı görülmektedir. En fazla sınıf tekrarının %72,7 ile dokuzuncu sınıfta olduğu görülmektedir. Katılımcıların terk ettikleri okulda disiplin sorunu yaşama durumu incelendiğinde; %17,9’u disiplin sorunu yaşarken, %82,1’i disiplin sorunu yaşamadığı görülmektedir.

Tablo 6

Okulu Terk Eden Katılımcıların En Başarısız Oldukları Dersler

En başarısız oldukları ders	f	%
Matematik	2186	69.0
İngilizce	1717	54.2
Fizik	1608	50.8
Kimya	1469	46.4
Biyoloji	1005	31.7
Arapça	957	30.2
Coğrafya	903	28.5
Tarih	850	26.8
Türk Dili ve Edebiyatı	815	25.7
En başarısız oldukları dersler (birden fazla işaretleyen)	f	%
Matematik-İngilizce	125	4.4
Matematik-Fizik-Kimya	90	3.2
Matematik-Fizik-Kimya-İngilizce	88	3.1
Matematik-Fizik-İngilizce	73	2.6
Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji-İngilizce	67	2.4
Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji	47	1.6
Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji-Arapça	47	1.6
Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji-İngilizce-Arapça	40	1.4
Matematik-Kimya-İngilizce	33	1.2
Matematik-Fizik-Kimya-Arapça	27	0.9
Tümünden başarısız olan	55	1.9

Tablo 6’da okulu terk eden öğrencilerin en başarısız olduğu derslere ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcılar en başarısız oldukları dersleri birden fazla seçenek işaretleyerek belirtmişlerdir. Katılımcıların %69’u matematik, %54,2’si İngilizce, %50,8’i Fizik, %46,4’ü Kimya, %31,7’si Biyoloji, %30,2’si Arapça, %28,5’i Coğrafya, %26,8’i Tarih, %25,7’si Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden

başarısız olmuşlardır. Katılımcıların birden fazla dersi birlikte seçtiğinde en başarısız oldukları dersler %4,4'ü Matematik ve İngilizce, %3,2'si Matematik, Fizik ve Kimya, %3,1'i Matematik, Fizik, Kimya ve İngilizce, %2,6'sı Matematik, Fizik ve İngilizce, %2,4'ü Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve İngilizce, %1,6'sı Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji, %1,6'sı Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Arapça, %1,4'ü Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, İngilizce ve Arapça, %1,2'si Matematik, Kimya ve İngilizce, %0,9'u Matematik, Fizik, Kimya ve Arapça, %1,9'u derslerin tümünden başarısız olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7

Katılımcıların Okulu Terk Etme Nedenleri

Nedenler	%
Maddi imkansızlık	23.6
Başarısızlık	19.6
Devamsızlık	7.3
Açık lisede istediği bölümü okumak	7.1
Aile engeli	6.9
Okulu sevmemek	6.7
Öğretmenlerle sorun yaşamak	4.9
Okul yöneticileriyle sorun yaşamak	3.8
Üniversite sınavına hazırlanmak	2.7
Sağlık sorunları	2.6
Maddi imkansızlık ve aile engeli	2.4
Evlilik	1.9
Devamsızlık ve başarısızlık	1.7
Okula örgün devam etmeyi gereksiz bulmak	1.7
Taşınmak	1.7
Başarısızlık ve okulu sevmemek	1.7
Öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle sorun yaşamak	1.5
Maddi imkansızlıklar ve bakıma muhtaç ebeveynlere bakmak	1.1
Aile engeli ve sağlık sorunları	0.9
Bakıma muhtaç ebeveynlere bakmak	0.9
Disiplin cezası almak	0.5

Tablo 7'de katılımcıların okulu terk etme nedenleri verilmektedir. Katılımcıların %23,6'sı maddi imkânsızlıktan, %19,6'sı başarısızlıktan, %7,3'ü devamsızlıktan, %7,1'i açık lisede istediği bölümü okumak için, %6,9'u ailesi engel olduğundan ötürü, %6,7'si okulu sevmemediğinden, %4,9'u öğretmenlerle yaşadığı sorunlardan dolayı, %3,8'i okul yöneticileriyle yaşanan sorunlardan dolayı, %2,7'si üniversite sınavına iyi hazırlanmak için, %2,6'sı sağlık sorunlarından dolayı, %2,4'ü maddi imkânsızlık ve ailesinin engel olduğundan dolayı, %1,9'u ev-

lilikten ötürü, %1,7'si devamsızlık ve başarısızlıktan dolayı, %1,7'si okula örgün devam etmeyi gereksiz bulduğundan, %1,7'si taşınmadan dolayı, %1,7'si başarısızlık ve okulu sevmediğinden dolayı, %1,5'i öğretmen ve okul müdürleriyle yaşanan sorunlardan dolayı, %1,1'i maddi imkânsızlıklar ve bakıma muhtaç ebeveynlere baktığından ötürü, %0,9'u ailenin engel olması ve sağlık sorunlarından dolayı, %0,9'u bakıma muhtaç ebeveynlere baktığından ötürü, %0,5'i disiplin cezası aldığından dolayı okulu terk etmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Açık Liseye Başlama Gerekçeleri

Gerekçeler	%
Lise diploması alabilmek	32.4
Açık liseyi okumanın daha rahat olması	18.7
İstedığı bölümde okuma fırsatını elde etmek	11.4
Okuma hevesi	10.5
Pişmanlık	10.5
Okumaya devam eden arkadaşlara özenmek	6.2
İş imkanlarının artması	5.8
Çocuklarını daha iyi yetiştirmek	2.7
Evlilikten kurtulmak	1.8

Tablo 8'de katılımcıların açık liseye başlama gerekçeleri verilmiştir. Katılımcıların %32,4'ü lise diploması alabilmek için, %18,7'si açık liseyi okumak daha rahat olduğundan ötürü, %11,4'ü istediği bölümde okuma fırsatını elde etmek için, %10,5'i okuma hevesinden ötürü, %10,5'i pişman olduğundan dolayı, %6,2'si okumaya devam eden arkadaşlara özendiğinden dolayı, %5,8'i iş imkânlarının artması için, %2,7'si çocuklarını daha iyi yetiştirmek için ve %1,8'i evlilikten kurtulmak için açık liseye başladığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulgularına göre geçmiş yaşantılara ilişkin olarak; okulu terkeden erkeklerin oranı kadınlara göre daha yüksektir. Cinsiyetin okul terki üzerindeki etkisi değişkenlik göstermektedir. Kimi çalışmalar kadınların okulu daha fazla terk ettiklerini gösterirken (Rumberger, 2001); kimi çalışmalara göre erkekler okulu daha yüksek oranda terk etmekte ve terk olasılıkları daha yüksek olarak ifade edilmiştir (Andrei, Profiroiu, Profiroiu ve Iacob, 2011; Laird, Lew, DeBell ve Chapman, 2006). Bu sonuç Türkiye'de yapılan diğer okul terki çalışmalarıyla da tutarlılık göstermektedir. Türkiye'de erkeklerin okul terki oranı kızlara göre daha yüksektir (MEB, 2013; Tamer, 2014; Tunç, 2009). Türkiye'de erkekler dersten kaçma, okula düzensiz gelme ve okulu terk etme davranışını kızlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Uysal ve Şahin, 2007). Katılım-

cıların yaş aralıkları incelendiğinde en fazla 17-19 yaş aralığındaki bireylerin okulu terk ettikleri görülmüştür. Bu durum MEB (2013) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Katılımcıların medeni durumu incelendiğinde %21,2'sinin evli oldukları bulunmuştur. Ancak, okulu evlilikten ötürü bıraktığını ifade eden katılımcıların oranı ise %1,9'dur. Bunlara ek olarak evlilikten kurtulmak için açık liseye başladığını ifade edenlerin oranı ise %1,8 olarak bulunmuştur.

Aile büyüklüğü açısından katılımcıların %11'nin ailesinde 10 ve üzere kişinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda katılımcıların kardeş sayıları açısından en fazla 4-6 arası kardeşe sahip katılımcılar toplamın %46,4'sını, 10 ve üzeri kardeşe sahip olanlar ise bütün katılımcıları %10,6'sını oluşturmaktadır. Bundan başka katılımcıların %53,8'inin kardeşleri de daha önceden okulu terk etmişlerdir. Alan yazındaki çeşitli çalışmalar kardeşlerden birisinin okul terki yaşaması durumunda diğer kardeşlerin de okul terki yaşama durumu oranının arttığı ifade edilmiştir (Rumberger, 2001; Teachman, Paasch ve Carver, 1996, 1997). Aile bütünlüğü açısından katılımcıların %7,3'ünü babası vefat edenler, %1,9'unu babası ikinci evlilik yapıp, ikinci eşyle yaşayanlar, %1,8'ini annesi vefat edenler, %1,8'ini anne ve babası boşananlar, 0,7'sini anne babası vefat edenler olmak üzere toplamda %13,5'inin aile bütünlüğü olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara göre her iki ebeveyniyle yaşayan çocukların okul terki oranlarının diğer aile ortamlarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Rumberger, 2001). Türkiye'de yapılan bir çalışmaya göre de parçalanmış aile yapısının, öğrenci başarısının öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Alkan, 2014). Ailelerin eğitim açısından en dikkat çekici durum ise bütün katılımcılar üzerinden babalarının %12,9'u okuma yazma bilmezken, annelerinin %51'i okuma yazma bilmemekte olduğudur. İlgili çalışmalara göre yüksek ebeveyn eğitim düzeyinin düşük okul terk oranıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca aile reisinin lise mezunu olmadığı aile ortamlarında okul terki oranının daha yüksek olduğu ve aile reisinin üniversite mezunu olduğu ailelerde okul terki oranının daha düşük olduğunu ortaya konulmuştur (MEB, 2013, s.17; Lundetrae, 2011; Rumberger ve Lim, 2008).

Ebeveynlerin çalışma durumu incelendiğinde babaların %20,8'inin, annelerin ise %40,2'sinin herhangi bir işte çalışmadığı ve %56'sının ev hanımı olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %21,1'i esnaf, %20,5'i serbest meslek, %14,3'ü işçi, %13,3'ü çiftçi, %10,1'i memur, %8,4'ü şoför, %5'i teknisyen, %2,7'si güvenlik görevlisi, %1,8'i yönetici, %1,5'i aşçı, %0,9'u öğretmen ve %0,8'i tüccar olduğu görülmektedir. Okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin finansal kaynaklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ailelerin %40,3'ü 501-1000 lira aylık gelir ile en yüksek oranda temsil edilirken, %4,7'si 2001-2500 lira aylık gelir ile en düşük oranda temsil edildiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, katılımcıların oturdukları evin mülkiyet durumu incelendiğinde; %69,5'inin kendi evi, %24,3'ü kira, %1'i lojman, %5,3'ü bir yakının evinde kira ödemedi oturduğu görülmektedir. Alanyazında annenin çalışma durumu ve gelirin lise düzeyinde okul terkinin anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Randolph, Fraser ve Ornthner 2006). Bunun yanında genellikle yalnızca lise değil, ortaokul ve ilkököl düzeyinde de

yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, düşük gelir düzeyine sahip ailenin çocuklarına göre okul terki oranlarının düşük olduğu bulunmuştur (Rumberger ve Lim, 2008; Randolph, Fraser ve Ornthner 2006). White ve Kelly'ye (2010) göre, düşük gelirli aileden gelen öğrencilerin yüksek gelirli aileden olan öğrencilere göre okul terki riski dört kat daha fazladır. Düşük gelirli aileden gelen 10 öğrenciden biri okulu terk ederken (%10,4); zengin aileden gelen öğrencilerin ise %2,5'i okulu terk etmektedir.

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların %49,5'i öğrenim hayatı boyunca okul değiştirirken, %50,8'i okulunu hiç değiştirmedini ifade etmiştir. Okul değiştirmek yeni bir okula, öğretmenlere ve arkadaşlara kısaca akademik ve sosyal entegrasyon problemlerine yol açabileceğinden okul terkinde etkili olan faktörlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Sander, 2001). Katılımcıların okulu terk ettikleri yıl incelendiğinde; %8,6'sı 2004 ve öncesi, %18,9'u 2001-2005, %27,6'sı 2006-2010 ve %53,9'u 2011-2015 yılları arasında okulu terk ettiği görülmektedir. Okulu terk eden katılımcıların okulu terk ettikleri sınıf düzeyi incelendiğinde; %64,9'u dokuzuncu, %23,1'i onuncu, %8,8'i on birinci, %3,2'si on ikinci sınıfta okulu terk ettiği görülmektedir. İlgili alanyazında da en çok okul terki görülen sınıfın dokuzuncu sınıf olduğu belirtilmektedir (MEB, 2013, s. 16; Witte ve Rogge 2013; Belfied ve Levin, 2007). Okulu terk eden katılımcıların %44,1'i sınıf tekrarı yaparken, %55,9'u sınıf tekrarı yapmadığı görülmektedir. Geçmiş yıllarda ya da yalnızca dokuzuncu sınıfta sınıf tekrarı yapmanın lise düzeyinde okul terkinde neden olduğu belirtilmektedir (MEB, 2013; Rumberger ve Lim, 2008). Randolph, Fraser ve Ornthner (2006), cinsiyet ve etnisite değişkenlerini kontrol ederek dokuzuncu sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmayanlara göre okulu terk etme riskinin %89 daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bundan başka katılımcıların terk ettikleri okulda disiplin sorunu yaşama durumu incelendiğinde; %17,9'u disiplin sorunu yaşarken, %82,1'i disiplin sorunu yaşamadığı görülmektedir. Alan yazındaki çeşitli çalışmalar disiplin sorunları yaşayan öğrencilerin okul terki riskine daha fazla sahip olduğunu göstermektedir (Bryk ve Thum, 1989).

Okulu terk etme nedenleri arasında katılımcılardan %23,6'sı maddi imkânsızlıktan, %19,6'sı başarısızlıktan, %7,3'ü devamsızlıktan, %7,1'i açık lisede istediği bölümü okumak için, %6,9'u ailesi engel olduğundan ötürü, %6,7'si okulu sevmediğinden, %4,9'u öğretmenlerle yaşadığı sorunlardan dolayı, %3,8'i okul müdür/müdür yardımcılılarıyla yaşanan sorunlardan dolayı, %2,7'si üniversite sınavına iyi hazırlanmak için, %2,6'sı sağlık sorunlarından dolayı, %2,4'ü maddi imkânsızlık ve ailesinin engel olduğundan dolayı, %1,9'u evlilikten ötürü, %1,7'si devamsızlık ve başarısızlıktan dolayı, %1,7'si okula örgün devam etmeyi gereksiz bulduğundan, %1,7'si taşınmadan dolayı, %1,7'si başarısızlık ve okulu sevmediğinden dolayı, %1,5'i öğretmen ve okul müdürleriyle yaşanan sorunlardan dolayı, %1,1'i maddi imkânsızlıklar ve bakıma muhtaç ebeveynlere baktığından ötürü, %0,9'u ailenin engel olması ve sağlık sorunlarından dolayı, %0,9'u bakıma muhtaç ebeveynlere baktığından ötürü, %0,5'i disiplin cezası aldığından dolayı okulu terk ettiğini ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde de ben-

zer sonuçlara rastlanmaktadır. Rotermund (2007), 2002 yılında okulu terk etmiş onuncu sınıf öğrencilerinin, a) %44'ü çok fazla okula gelmemek, b) %41'i GED'e daha kolay ulaşılabilir olduğunu düşünmek, c) %38' i okulda başarısız olmak, d) %37'si okulu sevmemek, e) %32'si okulun gerektirdiği çalışmaya ayak uyduramamak nedeniyle okul terki durumu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yine aynı şekilde devamsızlığın okul terki üzerindeki olumsuz etkisi yapılan çeşitli çalışmalarla ortay konulmuştur (Cabus ve De Witte, 2015; Randolph, Fraser ve Ornt-hner 2006). Bundan başka okuldaki düşük başarı ve zayıf notlar yine okul terkine neden olmaktadır (Mahuteau ve Mavromas, 2014; Bowers, Sprott ve Taff, 2013; Ciurej, Hirschman ve Willhoft, 2012; Allensworth ve Easton, 2007). Bunun yanında maddi imkansızlıklar, aileye bakım ve aile baskısı gibi nedenler de katılımcıların okul terki kararı almasında etkili olmuştur (MEB, 2013; Tunç, 2011; Hupfeld 2007).

Sonuçlar

Okulu terk eden katılımcılar ağırlıklı olarak 17-22 yaş aralığında, kent kökenli, bekâr, 4-9 kişiden oluşan hanelerde yaşayan, ağırlıklı olarak 4-9 kardeşe sahip, kardeşlerinin yaklaşık 1/3 ü sınıf tekrarı yapmış ve yaklaşık %60'ı okulu terk etmiş bireylerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin yaklaşık 2/3'si ilkokul mezunu ve alt kategorilerde yer almaktadır. Ailelerinin yaklaşık 2/3'ü 1500 lira ve altında ortalama aylık gelire sahiptir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde okulu terk eden bireylerin düşük sosyo-ekonomik arka plandan gelen sosyal ve kültürel sermayesi sınırlı çevrelerde yaşamlarını sürdürdükleri ve yoksulluk sınırında gelir sahibi oldukları görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları çerçevesinde değerlendirildiğinde; eğitim anayasal bir hak olmasına karşın özellikle Türkiye'deki bölgesel özellikler dikkate alındığında imkân eşitliğinin sağlanmasında sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan sorunlar olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda genel anlamda eğitim politikaları ve sistemi, özelde ise okul sisteminin bu sorunları çözmede yetersiz kaldığı görülmektedir.

Okul terki sürecine ilişkin alan yazında terke neden olan bireysel özellikler değerlendirildiğinde, geçmiş deneyimleri; okuldaki ilk performansını, sağlık sorunlarını içeren geçmiş yaşantılar; eğitimsel performans (akademik başarı, eğitimsel devamlılık ve eğitimi sürdürme; davranışlar (uyumsuz davranışlar, öğrencilerin yakın çevresiyle etkileşimi ve okuldaki özellikleri, bir işte çalışma durumu ve akranlarla ilişkileri) ve kendine, değerlere ve beklentilere ilişkin tutumları temel parametreler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların yaklaşık %65'inin dokuzuncu sınıfta okulu terk ettikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların yaklaşık %45'inin sınıf tekrarı yaptıkları gözlenmektedir. Bu bağlamda okulu terk eden bireylerde yüksek sınıf tekrarı ve devamsızlık gözle görülür biçimde belirgindir.

Bu durumun nedenleri irdelendiğinde öğrencilerin lise yıllarına kadar akademik açıdan yeterli oldukları ancak lisede derslerin akademik açıdan daha zor algılanması, bütün ‘zor derslerin’ (Matematik, Fizik, Kimya, İngilizce, Biyoloji) aynı güne konulması, medrese eğitimi ile okuldaki derslerin ağır gelmesi, okulda yaşanan disiplin sorunları, okul dışında bir işte çalışma, okula ve eğitimin anlamına ilişkin düşük benlik algısı ve yönetici ve eğitim personeliyle yaşanan sorunlar olduğu söylenebilir.

Öneriler

Okul terkinin sosyo-ekonomik profille olan ilişkisi dikkate alındığında mevcut eğitim tasarımının dezavantajlı gruplara erişiminde çok değişkenli sorunları çözemediği gözlenmektedir. Çalışma her ne kadar Şanlıurfa ili özelinde yapılmış olsa da merkezi bir eğitim yönetimi sistemine sahip bir ülkede bölge veya il odaklı yapılacak düzenlemeler ulusal düzeyde değişiklikler yapılmasını gerektirebilir. Bu bağlamda eğitimin bir yapı, sistem, örgüt ve süreç olarak tasarımında dezavantajlı gruplar olarak tanımlanabilecek kitlelere de erişimi konusunda, bölgelerin sosyo kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri de dikkate alınmalıdır. Bu tasarımda; eğitim sistemi dizgisinin en son basamağı olan okul sistemi sosyal ve kültürel sermaye bağlamında değerlendirilerek okula ilişkin varsayımlarımız yeniden sorgulanmalı ve içinde okul terkinin de yer aldığı temel sorunlarımızı ve gelecek beklentimizi dikkate alan özgün yeni bir okul teorisi bağlamında bir okul sistemi geliştirilmelidir.

İl düzeyinde valiliklerin koordinasyonunda İl Milli Eğitim, Gençlik Spor ve İl Kültür Müdürlükleri ile iş birliğiyle okullarda müfredat dışı etkinlikler düzenlenmelidir.

Yine il düzeyinde eğitim öğretim süreçlerindeki tüm paydaşlar düzeyinde okul terkinine ilişkin bir farkındalık kazandırılmalı, politik düzeyde jenerik müdahale stratejileri belirlenmeli operasyonel düzeyde ise okul örgütü içerisindeki öğretmen, okul yöneticisi ve rehber öğretmenlerin içinde yer alacağı çok katmanlı strateji ve uygulamalar geliştirilmelidir. Ayrıca il düzeyinde okul terkinine ilişkin toplumsal farkındalık uyandırmada politika yapıcılarının rolü açıktır. Bu bağlamda politika yapıcılarının okul terkinini öncelikli gündem maddeleri arasına almaları gerekmektedir.

References/Kaynaklar

- AÇEV (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalçılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV Yayını.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 87-107.
- Alkan, E. Ö. (2014). Parçalanmış Aile Modelindeki Öğrencilerin Eğitimdeki Başarı Durumları (Trabzon Örneği). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya.
- Allensworth, E. M., & Easton, J. Q. (2007). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools: A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year. Research Report. *Consortium on Chicago School Research*.
- Alliance for Excellent Education (2011). The high cost of high school dropouts: What the nation pays for inadequate high schools. Retrieved from <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2013/06/HighCost.pdf>
- American Psychological Association. (2012). Facing the school dropout dilemma. Washington, DC: Author. <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.pdf> Erişim tarihi: 24 Aralık 2017.
- Andrei, T., Profiroiu, A., Profiroiu, M., & Iacob, A. I. (2011). School dropout in Romania at the level of disadvantaged groups. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 337-341.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of school Health*, 79(9), 408-415.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (Eds.). (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2012). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 77-100.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational research journal*, 26(3), 353-383.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision?—Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266-271.

- Del Greco, L., Walop, W., & McCarthy, R. H. (1987). Questionnaire development: 2. Validity and reliability. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, 136(7), 699.
- Ekstrom, R. B. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-73.
- Elliott, D. S., & Voss, H. L. (1974). Delinquency and dropout.
- EUROSTAT: Statistics Explained. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training Erişim Tarihi: 10.02.2018
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gaustad, J. (1991). Identifying Potential Dropouts. ERIC Digest.
- Hess Jr, G. A., & Greer, J. L. (1987). Bending the Twig: The Elementary Years and Dropout Rates in the Chicago Public Schools. A Study of the Elementary School Effects on Dropout Rates for the Class of 1982 with Comparisons with Students Leaving Elementary Schools in 1986 (Class of 1990).
- Hupfeld, K. (2007). Resiliency skills and dropout prevention: A review of the literature. *Denver: ScholarCentric*.
- Jacob, B. A. (2001). Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 99-121.
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, 7(1), 51-62.
- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society*, 28(1), 62-94.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: theory, practice and reform. *Education*, 114 (4), 530-538.
- Laird, J., Lew, S., DeBell, M., & Chapman, C. (2006). Dropout Rates in the United States: 2002 and 2003. ED TAB. NCES 2006-062. *National Center for Education Statistics*.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. In *School Dropout and Completion* (pp. 1-18). Springer, Dordrecht.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.

- Mahuteau, S., & Mavromaras, K. (2014). An analysis of the impact of socio-economic disadvantage and school quality on the probability of school dropout. *Education Economics*, 22(4), 389-411.
- McMillens, M. M., Kaufman, P., & Whitener, S. D. (1996). *Dropout Rates in the United States, 1993*. DIANE Publishing.
- MEB. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/Smif%20Tekrari,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>
- MEB. (2017). *MEB İstatistikleri- Örgün Eğitim 2011- 2012*. Ankara: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_örgün_egitim_2011_2012.pdf Erişim Tarihi: 11 Ekim 2017.
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F., & Şirin, H. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri.
- Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social science research*, 41(3), 709-730.
- Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2006). A strategy for assessing the impact of time-varying family risk factors on high school dropout. *Journal of Family Issues*, 27(7), 933-950.
- Rotermund, S. (2007). *Why students drop out of high school: Comparisons from three national surveys*. University of California, Santa Barbara.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper Presented for Conference: Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa The truly Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Sander, W. (2001). Chicago public schools and student achievement. *Urban Education*, 36(1), 27-38.
- Şimşek, H. (2010). *Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeyleri ve gelecek beklentileri*. 109K300 Nolu Proje Raporu. Ankara: TÜBİTAK.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma nedenleri ve eğilimleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 27-47.
- Şimşek, H., & Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1).
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57.

- Tamer, M. G. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, III (30), 89-101. <http://www.pdr.org.tr/dergi/index.php/PDRD/article/viewFile/240/201> Erişim tarihi: 24 Aralık 2017.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 773-783.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- TÜİK. (2013). İstatistiklerle Gençlik. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16055>
- TUNÇ, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Van ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: çevresel faktörler. *Milli Eğitim*. 178, 139-1150.
- Uysal, A., & Şahin, Y. (2007). Ortaöğretimde Okulu Bırakma Olgusunu Tetikleyen Yapısal/Çevresel Faktörler, 16. *Eğitim Bilimleri Kongresi, Osmangazi Üniversitesi, Tokat-Türkiye*.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Watt, D., & Roessingh, H. (1994). ESL dropout: The myth of educational equity. *Alberta Journal of Educational Research*.
- White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 227-235.
- Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: all's well that begins well. *European journal of education*, 48(1), 131-149.