



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma USLU GÜLŞEN

Doktora Tezi

Eskişehir, 2017

2017

Fatma USLU GÜLŞEN

YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE OKUL TERKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma USLU GÜLŞEN

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

EŞ Danışman: Doç. Dr. Sıdıka GİZİR

Eskişehir, 2017

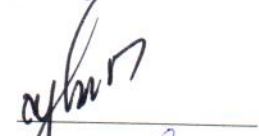
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Fatma Uslu Gülşen tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Okul Terkinin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 15/06/2017 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

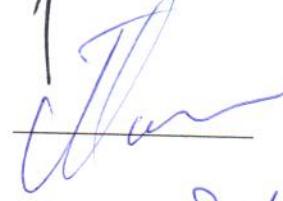
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Mustafa Sever



Danışman: Prof. Dr. Ayhan Aydın




Üye: Yrd. Doç. Dr. İlknur Şentürk



Üye: Yrd. Doç. Dr. Elif Aydoğdu Özoğlu



Üye: Yrd. Doç. Dr. Çetin Terzi



Doç. Dr. Eyüp Artvinli
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bizzat tarafımdan hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmamın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmamın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Fatma USLU GÜLŞEN

Teşekkür

Öğrencisi olarak kişiliğinden ve bilimsel birikiminden bir şeyler öğrenebildiğim için kendimi şanslı hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a teşekkür ederim. Lisansüstü eğitim sürecim boyunca, bilgi ve tecrübesi ile yolumu aydınlatan, benim için bir danışmandan fazlası olan Doç. Dr. Sıdıka GİZİR'e harcadığı zaman ve verdiği destek için teşekkürü borç bilirim.

Tez izleme jürimde yer alarak çalışmanın biçimlenmesinde yardımcı olan sayın hocalarıma ve doktora eğitimim sürecinde bilgileriyle bana ışık tutan bölümdeki diğer hocalarıma da teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca yardıma ihtiyacım olduğu her anda, beni hiç geri çevirmeyen değerli arkadaşım Ezgi Ekin ŞAHİN'e, gülümseyen yüzleri ile her zaman yanımda olduklarını bildiğim bütün arkadaşlarıma, bu süreçte bana destek olan tüm aileme, lisansüstü eğitimim boyunca ihtiyaç duyduğum her konuda bana yardım eden ve desteğinin sonu gelmeyen eşime teşekkür ederim.

Özet

Yükseköğretimde Okul Terkinin Değerlendirilmesi

Fatma USLU GÜLŞEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2017

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

Eş Danışman: Doç. Dr. Sıdıka GİZİR

Amaç: Bu çalışmada yükseköğretimde lisans düzeyinde okulu terk eden bireylerin bakış açısından okulu terk etme kararında etkili olan etkenler ve bu etkenler arası ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma grubu yükseköğretimde okul terki tecrübesine sahip 19 katılımcıdan oluşmuştur. Çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme tekniği ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve 24 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Analiz sonucunda okul terki kararının bir anda verilen bir karar olmaktan öte, yükseköğrenime geçiş öncesi, yükseköğrenim ve yükseköğrenimi terk etme süreci olmak üzere üç temel süreç içerisinde açıklanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Yükseköğrenim öncesi süreçler bölüm tercihi temasını içerirken, yükseköğrenim süreci sosyal uyum, akademik ve örgütsel etkenler temalarını içermektedir. Son olarak yükseköğrenimi terk etme süreci ise okulu bırakmaya karar verme ve okul terki sonrası yaşantılar temalarından oluşmuştur.

Sonuç ve Tartışma: Çalışma bulguları, katılımcıların yükseköğrenimde okul terki kararında, yükseköğrenim öncesi ve yükseköğrenim süreçlerini kapsayan çeşitli bireysel, ailesel, akademik ve sosyal etkenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yükseköğrenim öncesi süreçlerde mezun olunan ortaöğretim türü, yükseköğrenim görme nedenleri,

mesleki olgunluk düzeyi, seçim yapmada özerk olamama, anne-babanın eğitim seviyesi ve mesleği, lisans yerleştirme sınav puanı gibi konuların katılımcıların üniversite bölüm tercihini etkilediği tespit edilmiştir. Okul terki kararında etkili olan yükseköğrenim süreçleri ise sosyal uyumu etkileyen arkadaş ilişkileri, sosyal çevre, üniversitenin bulunduğu şehrin olanakları, ilgi alanı ve yeteneklerinin farkına varma gibi etkenlerin yanı sıra, öz düzenlemeli öğrenme becerileri, derslere yönelik izlenimler, öğretim üyeleri ile iletişim, bölüme yönelik algılar ve devamsızlık gibi akademik etkenler ve kurumsal aidiyet, akademik danışmanlık sistemi ve yerleşke olanaklarına ilişkin örgütsel etkenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların terk kararı vermesinde ise yanlış bölüm tercihi, maddi imkânsızlıklar, akademik başarısızlık, memur olarak atanma, başka bir işte çalışıyor olma, kendi işini kurma, evlilik ve mezuniyet sonrası iş olanakları etkili olmuştur.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim politikaları, yükseköğretime katılım, yükseköğretimde okul terki

Abstract**Dropout in Higher Education**

Fatma USLU GÜLŞEN

Department of Education Sciences

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

July, 2017

Supervisor: Prof. Dr. Ayhan Aydın

Co-Supervisor: Ass. Prof. Sıdıka GİZİR

Purpose: The purpose of this study is to determine the factors which affect the decision of college dropout at undergraduate level from the point of view of the individuals who dropped out from higher education.

Method: Qualitative research approach was used in this study. The study group was consisted of 19 participants with dropout experience in higher education. The data of the study had been collected by using semi-structured interview form including 24 questions via face to face interviews. The data had been analyzed with content analysis method, including the process of defining, encoding and classifying major patterns.

Results: As a result of the analysis it has been found that individuals' dropout decision can be explained in three basic processes as pre-college experiences, college process and dropout decision process from college. While pre-college experiences include the preference of department, college process includes social adaptation, academic and organizational factors. Finally, the dropout process consist of the decision to leave the school and life experiences after college drop out themes.

Conclusion and Discussion: The findings of the study showed that dropout decision of participants were influenced by various individual, familial, academic and social factors, including pre-college experiences and college processes. Pre-college experiences based on the type of the graduated high school, the meaning attached to the higher education, the level of vocational maturity, lack of autonomy in department preference, parental education level and profession and university entrance examination score affect department preference of participants. The college processes that are effective in college

dropout decision is comprise of social integration, academic factors and organizational factors themes. While social integration theme includes peer relationship, social environment, the opportunities of the city where the university is located and the awareness of own interests and abilities, academic factors theme includes self-regulated learning skills, impression towards classes, communication with instructors, perception towards department and absenteeism. In addition to these, organizational factors theme includes institutional belonging, academic advisory system and campus facilities. According to the participants' statements, wrong choice of department, financial impossibilities, academic failure, appointment as civil servant, working in another job, setting up own business, marriage and employment opportunities post-graduation have impacted on college dropout decision.

Key words: Higher education policies, higher education participation, college dropout

İçindekiler

Teşekkür	IV
Özet	V
Abstract	VII
İçindekiler	IX
Tablolar Listesi	XIII
Şekiller Listesi	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM	15
1.Giriş	15
1.1 Problem Durumu	15
1.2 Araştırmanın Amacı	22
1.3 Araştırmanın Önemi	22
1.4 Sınırlılıklar	23
1.5 Tanımlar	23
İKİNCİ BÖLÜM	25
2.Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	25
2.1 Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Yaklaşımlar	25
2.1.1 Sosyolojik yaklaşım	25
2.1.2 Psikolojik yaklaşım	26
2.1.3 Ekonomik yaklaşım	27
2.1.4 Örgütsel yaklaşım	28
2.1.5 Etkileşimsel yaklaşım	29
2.2 Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Teorik Modeller	30
2.2.1 Sosyolojik model	30
2.2.2 Öğrenci uyum modeli	32
2.2.3 Açıklayıcı model	34
2.2.4 Öğrenciyi okulda tutma modeli	35

	X
2.3 Yükseköğretimde Okul Terki Çalışmalarında İncelenen Değişkenler	36
2.3.1 Yaş ve okul terki	37
2.3.2 Cinsiyet ve okul terki	38
2.3.3 Üniversite öncesi eğitim deneyimleri ve okul terki	39
2.3.4 Aile sosyo-ekonomik statüsü ve okul terki	39
2.3.5 Aile üyeleri ile birlikte yaşamak ve okul terki	40
2.3.6 Akademik uyum ve okul terki	41
2.3.7 Akademik beklentiler ve okul terki	42
2.3.8 Bölüm tercihi ve okul terki	42
2.3.9 Not ortalaması ve okul terki	43
2.3.10 Örgütsel bağlılık ve okul terki	44
2.3.11 Aidiyet ve okul terki	45
2.3.12 Örgütsel olanaklar ve okul terki	46
2.3.13 Burs imkanları ve okul terki	47
2.3.14 Yarı zamanlı çalışma ve okul terki	48
4.1 İlgili Araştırmalar	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
3.1 Çalışmanın Modeli	57
3.2 Çalışma Grubu	57
3.3 Veri Toplama Aracı	60
3.3.1 Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması	60
3.3.2 Veri toplama süreci	61
3.4 Verilerin Çözümlemesi	63
3.5 Geçerlilik-güvenirlilik ve araştırmacının rolü	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	62
4. Bulgular ve Tartışma	65
4.1 Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenime Geçiş Öncesi Sürece Yönelik Bulgular	65

4.1.1 Mezun olunan ortaöğretim türü	66
4.1.2 Yükseköğrenim görme nedenleri	67
4.1.3 Bölüm tercihinde etkili olan bireysel etmenler	69
4.1.3.1 Mesleki olgunluk düzeyi	69
4.1.3.2 Seçim yapmada özerk olamama	70
4.1.4. Bölüm tercihinde etkili olan ailesel etmenler	73
4.1.4.1. Anne-babının eğitim seviyesi	73
4.1.4.2. Anne-babanın mesleği	75
4.1.5 Lisans yerleştirme sınav puanı	76
4.2 Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenim Süreçlerine Yönelik Bulgular	77
4.2.1 Sosyal uyum	78
4.2.1.1 Sınıf içi ilişkiler	78
4.2.1.2 Sosyal çevre	79
4.2.1.3 Üniversitenin bulunduğu şehrin olanakları	81
4.2.1.4 İlgi alanı ve yeteneklerinin farkına varma	82
4.2.2 Akademik etmenler	84
4.2.2.1 Öz düzenlemeli öğrenme becerileri	84
4.2.2.2 Derinliği olmayan/düşünmeye sevk etmeyen dersler	85
4.2.2.3 Öğretim üyeleri ile iletişim	87
4.2.2.4 Bölüme yönelik algılar	89
4.2.2.5 Devamsızlık	90
4.2.3 Örgütsel Etmenler	92
4.2.3.1 Kurumsal aidiyet	92
4.2.3.2 Akademik danışmanlık sistemi	94
4.2.3.3 Yerleşke olanakları	95
4.3 Yükseköğrenimi Terk Etme Sürecine Yönelik Bulgular	97

4.3.1 Okulu terk etmeye karar verme	98
4.3.1.1 Terk etme kararı verilmesinde belirleyici olan etmenler	98
4.3.1.2 Yükseköğretime alternatif olarak üretilen durumlar	103
4.3.1.3 Mezuniyet sonucu iş olanakları	104
4.3.2 Okul terki sonrasındaki yaşantılar	106
4.3.2.1 Terk etme kararını değerlendirme	106
4.3.2.2 Terk etme kararından sonra yaşanan duygular	108
4.3.2.3. Okul terkini önlemeye yönelik uygulama önerileri	110
BEŞİNCİ BÖLÜM	119
5.Sonuç ve Öneriler	119
5.1 Sonuç ve Yorum	119
5.2 Öneriler	124
5.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler	124
5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler	129
6. Kaynakça	128
EKLER	148
Ek-1 Görüşme Formu	148
ÖZGEÇMİŞ	152

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 2.1	Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Yaklaşımlar.....	29
Tablo 3.2	Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Özellikleri	59
Tablo 4.3	Okul terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenime Geçiş Öncesi Süreç.....	66
Tablo4.4	Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenim süreçleri.....	77
Tablo 4.	Yükseköğrenimi Terk Etme Süreci.....	98

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Şekil 2.1	Okul Terki Modeli	30
Şekil 2.2	Öğrenci Uyum Modeli	32
Şekil 2.3	Öğrenci Uyum Modeli 2	33
Şekil 2.4	Okul Terki Modeli	35
Şekil 4.3	Yükseköğretimde Okul Terki Süreçleri.....	114

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1 Problem Durumu

Günümüzde yükseköğretim sistemleri, küresel bilgi ekonomisinde toplumsal ve bireysel anlamda yer alabilmenin ve rekabet edebilmenin ön koşulu haline gelmiştir. Dolayısıyla yükseköğretim, ekonominin ayrılmaz bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır. Yükseköğretim sistemlerinin hem ekonomik gelişmenin hem de toplumsal bütünleşmenin en önemli aracı olarak görülmesi ile birlikte, Türkiye’de yükseköğretim sisteminde ciddi bir dönüşüm ve yeniden yapılanma sürecine girilmiştir. Bu süreç içerisinde yükseköğretim ve üniversite kavramlarının toplum için ne anlam ifade ettiği, nasıl algılandığı ve üniversitelerin bu konudaki duruşu da tartışılması gereken konular arasında yerini almıştır. Aydın’a göre (2013) üniversite, insanlık adına en üst düzeyde bilgi, teknoloji, marka ve değer üreten, uygarlık ve kültür adına bugüne kadar yaratılan bilgileri sorgulayan saygın bir kurumdur. Ortaş (2014) ise üniversiteyi doğası gereği yeni fikirler üretilen, yeni bilgiler peşinde olduğu için her türlü farklılıkları bünyesinde barındıran ve bilgiyi en yoğun şekilde kullanan, dönüştüren kurum olarak tanımlamaktadır. Üniversitenin yalnızca teknik bilgiyi aktarmakla kalmayıp, üretmesi gerektiğine dikkat çeken Habermas ve Blazek (1987), onun toplumun kültürel geleneğin aktarmak, yorumlamak ve geliştirmekle yükümlü olduğunu vurgulamaktadır. Üniversiteyi siyaset, hukuk, kültür, sanat, bilim ve benzer bütün sosyal kurumlara yön veren ve evrensel değerleri yücelten kurumlar üstü bir çatı organizasyon olarak tanımlayan Aydın (2013), üniversitenin etkisi ve gücünün tarafsızlığı, bilimselliği ve nesnellüğinden geldiğine dikkat çekmektedir.

Yükseköğretimin toplumlar, ekonomiler ve bireyler için öneminin artmasına paralel olarak, üniversitelerden talepler ve beklentiler de artmış ve çeşitlenmiştir (Çetinsaya, 2014). Toplumların üniversitelerden artan beklentileri, yükseköğretim sistemlerinde genişleme ve gelişmeyi zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla, daha nitelikli insan gücü talep eden modern toplumlar, giderek daha karmaşık ve küresel sistemlere dönüşmüştür. Bu bağlamda eğitimin ekonomik büyümeye katkısı, yükseköğretim sisteminde genişlemeye sebep olmuştur.

Yükseköğretim sistemlerinin gelişiminin desteklenmesi hem ulusal hem uluslararası düzeyde temel politika hedefi olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa Birliği 2020 stratejisinde dönem sonuna kadar Avrupa düzeyinde yükseköğretimde net okullaşma oranının %40 düzeyine çıkarılmasının hedeflenmesi bu yaklaşımı destekler niteliktedir (Eurydice, 2014). TÜİK (2013) verilerine göre Türkiye’de yükseköğretimde net okullaşma oranı 2012 yılı için %38.5’tir. Yükseköğretim kurumu Nisan 2014 verileri ise yükseköğretimde net okullaşma oranının %40’ın üzerine çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda, yükseköğretimde niceliksel büyümeye bağlı olarak erişim oranlarının artmasının sadece rakamsal bir gelişme olarak ele alınmaması gerekmektedir. Çetinsaya (2004), kaliteli eğitime erişim için eşit fırsatlar sağlanarak yükseköğretim olanaklarının olabildiğince genişletilmesinin sosyal bir zorunluluk haline getirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Yükseköğretime katılımı artırma amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için ulusal politikaların var olması kadar, somut ölçütlerin benimsenmesi ve bunların takip edilmesi de önemlidir (Morgan, 2001). Bu bağlamda özellikle gelişmekte olan ülkelerde politika koyucular açısından yükseköğretimde okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik hedefler ve projeler önemli konular olarak ele alınmaktadır. Ayrıca bu konular, uluslararası kuruluşlarca da desteklenmekte ve uluslararası politika belgelerinde yerini almaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010; Eurydice, 2014). Bu bilgiler ışığında öğrencinin eğitimini sürdürebilmesinin yükseköğretim sisteminin ana performans göstergelerinden biri olarak ele alındığı belirtilebilir. Dolayısıyla yükseköğretim sisteminin kalitesini artırabilmek için aynı zamanda yükseköğretime katılımı artırma, erişimi sağlama, eğitimi sürdürme ve okul terkini önleme gibi konularda kolaylaştırıcı eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Quinn, 2013). Harvey ve Szalkowicz’e göre (2015) yükseköğretimde öğrenci katılımının teşvik edilmesinin yanında, öğrencilerin sistemden ayrılmasının yarattığı toplumsal, ekonomik ve bireysel risklerin belirlenmesi de politika koyucular açısından önemli bir sorumluluk alanıdır.

Eğitim sistemi içerisindeki herhangi bir öğrencinin, eğitime devam etmeme kararı alması ya da devam etmenin gereğini yerine getiremeyerek süreçten ayrılmak zorunda kalması eğitsel açıdan istenmeyen bir durumdur. Okul terki olarak adlandırılan bu durum, öğrencinin çeşitli olumsuz yaşantılardan ötürü içinde bulunduğu eğitim basamağını

tamamlayamaması olarak tanımlanmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 1983). Tinto'ya göre (2015) yükseköğretimde okul terki sorunu gelişmiş ya da gelişmekte olan bütün ülkelerde önemli bir eğitim problemidir ve diğer eğitim kademelerinden farklı bir sorun olarak ele alınabilir. Üniversitelerde verilen uzmanlık eğitimi ile yetişkin bireylere yüksek beceriler kazandırılması ve bu beceriler aracılığıyla iş dünyasına katma değer sağlanması hedeflenmektedir. Başka bir ifadeyle, üniversite eğitimi aracılığıyla ülke kalkınması için ihtiyaç duyulan yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve insan gücünün eğitilmesi amaçlanmaktadır. Bu noktada üniversite eğitimi sadece toplumsal gelişmeye katkı sağlamamakta, aynı zamanda bireylere daha yüksek yaşam standartları, kişisel gelişim ve kariyer fırsatları da sunmaktadır. Üniversite eğitiminin hem bireysel hem de toplumsal getirilerine bağlı olarak, üniversite eğitimini tamamlamamak yalnızca bireysel açıdan değil aynı zamanda toplumsal açıdan da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu sebeple yükseköğretimde okul terki diğer eğitim kademelerinden farklı bir sorun olarak ele alınabilir.

Üniversite sürecinde yaşanan çeşitli bireysel, sosyal ve ekonomik sorunlar, bireylerin öğrenimlerini erteleme veya okuldan ayrılma kararı almalarına neden olabilmektedir. Üniversitelerden gönüllü ya da zorunlu her türlü ayrılık, nitelikli bir yükseköğretim sistemi kurmaya çalışan her ülke için büyük bir maliyet ortaya çıkarmaktadır (Aina, 2013; Chen, 2012). Morgan'a göre (2001) bu durum bir maliyet sorunu olmaktan öte, hem sisteme giremeyen hem de sisteme giren ama bir şekilde mezun olamayan öğrencilerde özgüven eksikliği gibi çeşitli psikolojik sorunlara da yol açabilmektedir. Bean ve Eaton (2000) bireylerin yükseköğretimde okul terki kararı vermesinin, üniversite mezuniyeti sonucunda elde edecekleri bireysel, sosyal ve ekonomik kazanımlardan vazgeçmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda, yükseköğretimde okul terki kararında etkili olan etmenlerin araştırılmasının, okul terkine neden olan süreçlerin aydınlatılmasına ve önleyici çalışmaların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye son on yılda yükseköğretimde önemli bir niceliksel büyüme sağlamış ve bu büyüme kamu harcamalarında da önemli bir artışa yol açmıştır (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretim talebinin hızlı artışıyla dikkati çeken bir diğer artış, üniversiteye kayıt yaptırmış öğrencilerin bir süre sonra okuldan ayrılma eğilimlerinde kendini göstermektedir (Şimşek, 2013). ÖSYM verilerine göre 2015 yılında üniversite sınavına

giren adayların yüzde 44,12'sini lise son sınıf öğrencileri, yüzde 28,19'unu lise mezunları, 18,87'sini üniversite öğrencileri, 6,95'ini üniversite mezunları, 1,87'sini yükseköğretimden kaydı silinenler oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, herhangi bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı olduğu halde, sınava giren tüm öğrenciler arasında yeniden sınava giren öğrenci oranı %18,87'dir. Bu veriden hareketle, yükseköğretimde öğrencilerin okuldan ayrılmalarının önüne geçmek için yapılacak çalışmaların üzerinde önemle durulması gerektiği belirtilebilir.

Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı devam ettiği bölümü ya da kurumu değiştirmek istemeleri, yükseköğretim sistemine yapılan yatırımlardan elde edilecek faydalara engel teşkil etmektedir. Bu durum eğitime yapılan yatırım ve harcamaların artışını da beraberinde getirmektedir. Yükseköğretimde okul terki oranları kamuda gelir kaybına neden olmakta, insangücü niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bülbül'e göre (2012) okul terkinin nedenleri ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, yükseköğretimin niteliğinin artırılması, eğitime aktarılan kaynakların daha verimli kullanılması ve okul terki oranının düşürülmesinde kullanılacak stratejilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Eğitime yapılan harcamaların kısa ve uzun vadede toplumsal refahı artırıcı rolü dikkate alındığında okul terki, toplumsal bilinç ve refah açısından önemli bir risk olarak görülebilir (Eurydice, 2014). Bireysel, ekonomik ve kültürel boyutları ile toplumsal bir sorun olan okul terki, eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kaynakların etkin kullanımı gibi amaçların başarılmasının önünde büyük bir engel olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda okul terki sorunun tanımlanması ve nedenlerinin tespit edilmesi sorunun önlenmesi ya da azaltılmasında belirlenecek stratejilerin şekillenmesine yardımcı olacaktır.

Quinn (2013) yol açtığı sorunlar sebebiyle okul terki çok yönlü bir kayıp olarak değerlendirmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul terki öğrencinin gelişimine ve uyumuna yönelik içerdiği risklerden dolayı bireysel; ekonomik ve kültürel zararlar nedeniyle toplumsal bir sorundur. Bu sebeple yükseköğretimde okul terkinin hem birey hem de toplum için önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşıdığı belirtilebilir.

Yalnızca öğrencinin bireysel isteği ile ortaya çıkmayan okul terki kararı, nedenleri açısından karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğrencinin bilinçli tercihi dışında, ekonomik yetersizlikler, okulun sosyal ve fiziki şartlarındaki aksaklıklar gibi çeşitli durumlar, öğrencinin eğitim süreci dışına itilmesine neden olabilmektedir. Bu sebeple

yükseköğretimde okul terki oranlarını düşürme temel bir performans göstergesi olmasının yanında, aslında bu durum yükseköğretime başlayan kişinin okulu terk etme kararı aldığı anda psikolojik, maddi ve duygusal olarak etkin bir şekilde korunmasını sağlayan bir sosyal adalet sorunudur (Gazeley ve Aynsley, 2012).

Tinto (1975) öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenlerini zorunlu ya da isteğe bağlı olmak üzere iki grupta incelemektedir. Zorunlu terk derslerden başarısız olma, ailevi sorunlar, maddi sıkıntılar, uyum problemleri gibi nedenlerden kaynaklanabilirken, gönüllü terk programdan sıkılma, kendini yetersiz hissetme, arkadaşlarını ya da dersleri sevmeme gibi nedenlere dayanmaktadır. Zorunlu terk; bireyin akademik etkinliklere uyum gösterememesi ya da üniversitenin entelektüel ve sosyal açıdan bireyin taleplerini karşılayamamasında gerçekleşebilmektedir. Gönüllü terk ise; bireyin okul iklimi, okul arkadaşları ve fakülte çalışanları gibi okul çevresini oluşturan bireyler ile arasındaki etkileşimle ilişkilidir. Kerby'e göre (2015) okul terki kararı öğrencinin bilinçli tercihinin dışında, üniversitenin sosyal ve fiziki şartlarındaki yetersizlikler, ekonomik yetersizlikler ve hatta eğitime verilen önem gibi kültürel ve bireysel algılamalarla da ilgili olabilmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda okul terkinin örgütsel, çevresel, sosyal etmenlerle ilişkili ve tek bir sebeple açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgu olduğunu belirtmek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin bir kısmının çeşitli nedenlerle okulu terk etmek durumunda kalmaları, eğitim sistemine yapılan yatırımlardan elde edilecek faydaları azaltmaktadır. Sosyal yapı içerisinde ekonomik ve politik olarak yer almak, çoğu zaman lise ve üzeri eğitimi gerektirmektedir. Eğitim sistemindeki öğrencilerden okulu bırakmayı tercih edenler daha az eğitim gerektiren işlerde çalışmakta, üniversite mezunlarıyla kıyaslanınca daha düşük gelire ve yaşam kalitesine sahip olmaktadır (Doll ve Hess, 2001; Ress ve Mocan, 1997). Bu doğrultuda, Doll ve Hess (2001) tarafından okul terki, kişinin yoksulluk döngüsünü başlatan, işsiz ve sosyal açıdan uyumsuz bir birey olmasına neden olan bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Yükseköğretimde okul terki aynı zamanda ülke ekonomisi açısından da istenmeyen bir durum olarak açıklanabilir. Örneğin, Campell (2003) nitelikli eleman olmayan kişilerin ülke ekonomisine daha az katkıda bulunduğunu, bu kişilere sunulacak sosyal yardım ve diğer hizmetler için tüm yurttaşlardan daha çok vergi alındığını belirtmektedir. Pascarella ve Terenzini ise (1983) her okul terki vakasının, kazanılacak

olan eğitim düzeyinin diplomasının kazanılmasından vazgeçilmesi anlamına geldiğine dikkat çekmektedir. Bu noktada okul terki, insan kaynağının niteliğinin düşük kalmasına yol açan önemli faktörlerden birisi olarak görülebilir. Toplumsal açıdan fazla sayıda okul terki vakası, ihtiyaç duyulan düzeyde bilgi ve becerilere sahip mezun sayısının azalmasına yol açmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, okul terki olgusunun eğitim yatırımlarını boşa çıkardığı, üretime katılacak insan kaynağının yetişmesini engellediği ya da geciktirdiği belirtilebilir. Dolayısıyla okul terki sorunu kişisel olduğu kadar sosyal ve toplumsal bir sorun olarak da ele alınabilir. Bu ifadelerden hareketle, yükseköğretimde okul terkinde etkili olan etmenlerin belirlenmesinin, sorunun çözümüne katkı sağlaması ile birlikte, hem bireysel hem de toplumsal açıdan çeşitli kazanımlara yol açacağı düşünülmektedir.

Okul terki alanyazında kayıt yenilememe (disenrollment), kurumdan ayrılma (institutional departure) ve sistemden ayrılma (system departure) olmak üzere üç şekilde ele alınmaktadır. Aynı kuruma bir dönem ya da bir yıl kayıt yaptırmama kayıt yenilememe, geri dönüşü olmaksızın devam edilen kurumu bırakma kurumdan ayrılma, geri dönüşü olmaksızın yükseköğretimi bırakmak ise sistemden ayrılma olarak tanımlanmaktadır (Pascarella ve Trenzi, 1979). Ethington'a göre (1990) kurumdan ayrılan öğrenci, başka bir kuruma geçiş yapabilirken; sistemden ayrılan öğrenci okul hayatını sonlandırmaktadır. Kurumdan ayrılma kurum içinde öğrencinin okula devamını sağlamaya yönelik program ve politikalarla ilgiliyken, sistemden ayrılma ulusal politikalarla ilişkilidir.

Yükseköğretimde okul terki, uluslararası alanyazında yaklaşık otuz yıldır çalışılan bir konu haline gelmiş, geliştirilen çeşitli modellerle konunun geniş bir perspektiften ele alınması sağlanmıştır. Uluslararası alanyazında yükseköğretimde okul terki konusu sadece nedenleri açısından incelenmemiş, sorunun yol açtığı ekonomik, eğitsel, sosyolojik ve psikolojik sonuçlar da incelenmiştir (Aina, 2013; Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Bean ve Eaton, 2000; Braxton, Hirschy ve McClendon, 2004; Chen, 2012; Georg, 2009; Kerby, 2015; Lassibille ve Gomez, 2008; Pascarella ve Terenzini, 1983; Thomas, 2002). Okul terkinin özellikle ekonomik ve psikososyal sonuçları, konunun önemini daha da arttırmıştır. Okul terkine yol açan faktörler, birçok çalışmada psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi farklı disiplinlerin yöntemleri ve bakış açısı ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar bu konularda bilgi eksikliğine ve daha fazla araştırma

yapılması gereğine işaret etmektedir. Tinto'ya göre (2015) bu durumun nedeni, okul terki kararının anlık bir karar olmaktan öte, yaşantılar sonucunda oluşan bir süreç içerisinde verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Ulusal alanyazında ise, okul terki konusunun Türkiye'deki yansımalarını incelemeye yönelik araştırmaların son derece sınırlı olduğu, konunun akademik çevrelerde ve politik otoritelerde gereken ilgiyi görmediği tespit edilmiştir. Okul terkine yönelik ilköğretim (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006; Özbaş, 2010; Şirin, Özdemir ve Sezgin, 2009), ortaöğretim (Pehlivan, 2006; Şahin ve Uysal, 2007) ve yükseköğretim (Aypay, Çekiç ve Boyacı, 2012; Bülbül, 2012; Şimşek, 2013) düzeyinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yükseköğretimde okul terkine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların örneklem grubunu okula devam eden ya da af kapsamında okula geri dönen öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Bülbül (2012) tarafından yükseköğretimde okul terkinin nedenleri ve çözümleri konusunda gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2008 yılında çıkarılan af kanunu kapsamında üniversite öğrenime geri dönmüş öğrenciler oluşturmaktadır.

Yükseköğretime devam etme ya da yükseköğretime terk etmede etkili olan değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bir diğer araştırmada ise, örneklem çeşitliliği sağlanarak, devam ettiği bölümü bırakarak farklı bir bölüme kayıt yaptıran, açık öğretim fakültesine kayıt yaptıran, terk ettiği bölüme geri dönen ve hiçbir programa kayıt yaptırmayan bireyler ele alınmıştır (Aypay, Çekiç ve Boyacı, 2013). Üniversite öğrencilerin okulu terk etme eğilimini belirlemeyi hedefleyen başka bir araştırmada ise yükseköğretime devam eden öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir (Şimşek, 2012). Bu doğrultuda yükseköğretimde okul terki konusunda, Türkiye örneğinde sadece okulu terk etmiş bireylerle gerçekleştirilen araştırmaya rastlanamamıştır. Okulu terk eden bireylere yönelik verilere ulaşmanın zorluğu ya da okulu terk etmiş bireylerin bu konudaki olumsuz tecrübelerini paylaşmaya istekli olmayışı araştırmacıları örneklem çeşitliliği oluşturmaya yöneltmiş olabilir.

Bu ifadelerden hareketle, toplumsal bir sorun olan yükseköğretimde okul terki olgusunun nedenlerinin ve sonuçlarının ortaya konması adına çeşitli araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere çeşitli ülkelerde, bu konuda çok fazla yayın yapılmakta ve ayrıntılı çalışma örneklerine rastlanmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim sisteminde yaşanan niceliksel gelişim ile

birlikte, sistemin sorunlarının ve sisteme özgü birçok olgunun aydınlatılması önemli olduğu gibi, bu sorunlardan biri olan okul terki sorunun da ele alınması özel bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmada konuya yönelik uluslararası araştırma sonuçları ile karşılaştırma yapılması, ilgili alanyazın derinlemesine çözümlenmesi ve mevcut durumun çözüm öneriler bağlamında irdelenmesi hedeflenmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı yükseköğretimde lisans düzeyinde okulu terk eden bireylerin bakış açısından okulu terk etme kararında belirleyici olan etkenler ve etkenler arası ilişkileri belirlemektir. Okul terkine yol açan etkenlerin tespit edilmesi, bireylerin okul terkine ilişkin gerekçelendirmelerinin ortaya çıkarılmasına, böylelikle yükseköğretim düzeyinde okul terki risk gruplarının belirlenmesine ve bu konuda önleyici çalışmalar yapılması için stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

I. Yükseköğretimde okul terki kararı ile ilişkilendirilen örgütsel, bireysel, ailesel ve çevresel etkenler nelerlerdir?

II. Okulu terk etmiş bireyler okul terki kararlarının neden ve sonuçlarını nasıl değerlendirmektedir?

III. Okul terki kararında etkili olan etkenler arası ilişki örüntüsü nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Yükseköğretimde okul terki çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazında çoğunlukla öğrenci özellikleri ya da dışsal çevrenin etkilerine odaklanan çalışmalar mevcutken, konuya yönelik örgütsel, bireysel, ailesel ve çevresel etmenleri birlikte ele alarak geniş bir çerçeveden yaklaşan çalışmalara rastlanamamıştır. Konunun sınırlı değişkenler ve örneklem grupları ile çalışılması yükseköğretim sisteminin temel yapılanmasından kaynaklanan sorunların göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Çalışmada örneklem grubu olarak okulu terk etmiş bireylerin seçilmiş olmasının yanı sıra; örgütsel, bireysel, ailesel ve çevresel etmenler olmak üzere okul terki kararına ilişkin temel belirleyicilerin ele alınması çalışmayı değerli kılmaktadır.

Alanyazında okul terki çalışmaları, çoğunlukla okula devam eden öğrencilerin okul terkine yönelik yaklaşımlarını belirlemek amacıyla nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bannet'e göre (2004) konuya yönelik alanyazında eksik olan şey, okulu terk etmiş bireylerin kendi hikâyelerini ve tecrübelerini aktardıkları, başka bir ifadeyle seslerini duyurdukları çalışmaların olmamasıdır. Bu nedenle yapılacak çalışma aracılığıyla okulu terk etmiş bireylerin bakış açısından konuya ışık tutulacak olmasının alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı belirtilebilir. Verilerin okulu terk etmiş bireylerden elde edilmesi, bireylerin üniversiteye devam etmelerinin önündeki engeller hakkında bilgi edinilmesi ve bu engellere yönelik etkili çözümler üretilmesine yardımcı olabilmesi bakımından önemlidir.

Bireylerin okul terki sürecindeki deneyimlerinin anlaşılmasının, okul terkine yönelik gelişimsel ve önleyici programların geliştirilmesi açısından yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir. Okulu terk etmenin hangi sonuçlara işaret ettiğinin farkında olmak sorunu azaltmaya yönelik önlemler geliştirilmesine ve bireylerin okul terki kararı vermeden önceki süreçlerin incelenmesine ve ayrıca bireyleri okulda tutmanın yollarının keşfedilmesine, üniversite yaşantılarının bireyler için anlamlı hale getirilmesine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla okul terki sorununun ele alınması, önleme çalışmalarının da gündeme gelmesine katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak bu çalışmayla elde edilen bulgularla, yükseköğretim sistemi ile ilgilenen tüm uzman, birim ya da örgütler tarafından dikkate alınması gereken önemli bir çalışma alanında politika geliştirme sürecine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Çalışma, Ocak 2016 – Mayıs 2016 tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışma grubuna üniversitelerde lisans bölümlerinde öğrenim görmekte iken okulu terk eden bireyler dâhil edilmiş, önlisans bölümlerini terk edenler, açıköğretim fakültesine kayıtlı olanlar, yabancı öğrenciler, üniversitede okumakta olduğu bölümü bırakıp başka bir bölüme devam eden bireyler dâhil edilmemiştir.

1.5 Tanımlar

Okul Terki: Zaman zaman okula devam etmemekten farklı olarak, bireysel, örgütsel, akademik, sosyal ve ailesel nedenlerden dolayı okuldan tamamen ayrılmaktır. Öğrenime

başlanan yükseköğretim kurumundan diploma almadan ayrılmak olarak tanımlanmaktadır.

Örgütsel etkenler: Bireylerin örgütsel bağlılık hissetmesi ve okul devam etmesinde etkili olduğu düşünülen örgüt içi öğrenci destek mekanizmaları, örgütsel olanaklar, öğretim-üyesi öğrenci iletişimi ve örgüt iklimi gibi değişkenler örgütsel etkenleri oluşturmaktadır.

Bireysel etkenler: Yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin yanında, üniversite öncesi eğitim deneyimleri, akademik hazırbulunuşluk düzeyi, ders çalışma alışkanlıkları, akademik performans, akademik ve sosyal uyum gibi değişkenler bireysel etkenleri oluşturmaktadır.

Ailesel etkenler: Aile eğitim düzeyi, ailenin eğitime bakış açısı, ailedeki üniversite mezun sayısı, anne babanın birlikte ya da ayrı yaşaması gibi değişkenler ailesel etkenleri oluşturmaktadır.

Çevresel etkenler: Örgütsel ve bireysel etmenler dışında kalan ekonomik durum, yarı zamanlı çalışma, burs ve barınma olanakları gibi değişkenler çevresel etkenleri oluşturmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle okul terki çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara bağlı olarak ortaya atılan teorik modellemelere yer verilmiş, ardından okul terki çalışmalarda kullanılan değişkenlerle birlikte konuyla ilgili yapılan ampirik çalışmalar sunulmuştur. Konuya yönelik alayazında temel bir kuramsal çerçeveye ulaşamadığı için kuramsal çerçeve, ilgili araştırmalarla desteklenerek birlikte ele alınmıştır.

2.1 Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Yaklaşımlar

Hem birey hem de toplum için önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşıyan okul terki, alanyazında çeşitli tanımlamalarla ifade edilebilmektedir. Bu tanımlara göre okul terki sayı ve oranları aynı örneklem içerisinde çeşitlilik gösterebilmektedir. Yükseköğretimde okul terkinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin çalışmalarda sosyolojik, psikolojik, örgütsel, etkileşimsel ve ekonomik yaklaşımlardan yararlanılmaktadır (Braxton ve Hirschy, 2005; Tinto, 1992). Psikolojik yaklaşım okul terki sürecinde bireysel psikolojik özelliklere odaklanırken, sosyolojik ve ekonomik yaklaşım daha çok dışsal, sosyal ve ekonomik güçlerin etkilerine, örgütsel yaklaşım öğrencinin okul terki kararında etkili olan örgütsel özelliklere, etkileşimsel yaklaşım ise okul terki kararında etkili olan hem bireysel hem de çevresel güçlere odaklanmaktadır.

2.1.1 Sosyolojik yaklaşım

Sosyolojik yaklaşım öğrencilerin okul terki kararını bireysel, örgütsel ve toplumsal açılardan ele almaktadır. Okul terki kararından sosyo-ekonomik statü, etnisite, kurum tipi, toplumsal hiyerarşi gibi konular sosyolojik yaklaşımın çalışma alanını oluşturmaktadır (Tinto, 1992). Sosyolojik yaklaşım çatışma, sosyal yeniden üretim ve yapısal işlevsel teorileri içermektedir. Her üç teoride de okul terki kararında bireysel özelliklerin yanı sıra, sosyal ve kültürel sermayenin de önemli olduğu savunulmaktadır.

Diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının da üst sosyal sınıf bireylere hizmet etmek için yapılandırıldığını savunan çatışma teorisi, okul terkinin sosyal tabakalaşma sürecinin bir parçası; sosyal ve eğitimsel eşitsizliklerin ise bir sonucu olarak ele almaktadır (Tinto, 1992). Clark'a göre (1960) bireysel yeteneklerdeki

farklılaşmalar, sosyal statü, etnisite, cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olarak oluşmakta ve bu değişkenler okula devam etme ya da okulu terk etme kararını etkilemektedir.

Bourdieu (1973) tarafından ortaya atılan sosyal yeniden üretim teorisi ise üst sosyal sınıfta bulunan bireylerin önemli sermaye kaynaklarını ele geçirdiklerini ve bu kaynakları kendi sermaye kaynaklarını artırmak amacıyla kullandıklarını savunmaktadır. Teoriye göre öğrencilerin sahip oldukları sosyal ve kültürel sermaye yükseköğretim kurumuna devam etme kararı üzerinde etkili olmaktadır. Bu doğrultuda Berger (2000) düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencilerin üniversiteye devam etme konusunda sınırlı tercih şansına sahip olduklarını düşündükleri için; ilk üniversite deneyimleri tatmin edici olmadığı takdirde okuldan ayrılma kararı aldıklarını belirtmektedir.

Yapısal işlevselci teori ise eğitimsel kazanımların çoğunlukla toplumda bireyler arası meritokratik yarışmaya bağlı olduğunu savunmaktadır (Duncan, Featherman ve Duncan, 1972). Bu teoriye göre ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun eğitimsel ve mesleki edinimlerini etkilemekte, bu durum ise yükseköğretimde sosyo-ekonomik tabakalaşma çalışmalarının teorik temelini oluşturmaktadır. Her üç teori toplumsal yapılanmanın okul terki kararında etkili olduğunu savunsa da, dışsal süreçlerin etkisine aşırı vurgu yapmaları sebebiyle eleştirilebilir.

2.1.2 Psikolojik yaklaşım

Sosyolojik yaklaşım bireylerin dahil olduğu toplumsal sisteme odaklanırken, psikolojik yaklaşım toplumsal sistem içerisinde şekillenen inançlar, tutum ve davranışlar gibi psikolojik süreçlere odaklanmaktadır. Okul terki kararında öğrencinin psikolojik özelliklerinin etkili olduğunu savunan psikolojik yaklaşım, Bean (1980) tarafından ortaya atılmıştır. Öğrenci olgunlaşma düzeyi ve kişisel özelliklerinin, öğrencinin akademik yeteneklerini şekillendirdiğini ve akademik çalışmalara olan motivasyonunu etkilediğini savunan Bean'a göre (1980), bu faktörler aynı zamanda öğrencinin okulu terk etme kararını da etkilemektedir. Psikolojik yaklaşım, tutum-davranış, baş etme ve öz-yeterlilik teorilerini kapsamaktadır (Bean ve Eaton, 2000).

Tutum, inanç, niyet ve davranış arasında bağlantı kuran tutum-davranış teorisine göre, bireylerin geçmiş deneyimleri gerçekleştirdiği etkinliğe yönelik inançlarını ve gelecekteki davranışları etkilemektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Bu sebeple okul terki kararında öğrencilerin geçmiş okul deneyimleri önemli bir rol oynamaktadır.

Baş etme teorisi ise öğrencinin okul terki kararında devam ettiği kuruma uyumunu önemli bir etmen olarak ele almaktadır (Bean, 1980). Baş etme bireylerin bulunduğu çevreye uyumu ile ilişkilidir. Üniversiteye uyum, öğrencinin stresini azaltarak olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Pascarella ve Terenzini'ye göre (2005) sosyal ve akademik olarak bulunduğu çevreye uyum sağlayan öğrencilerin motivasyonu artmakta ve bu öğrencilerin mezun olma olasılığı yükselmektedir. Bulduğu çevreye uyum sağlayamadığını düşünen öğrenci kendini çevresinden soyutlamaktadır. Bu tip öğrenciler derslere devam etmeme, hafta sonlarını arkadaşları ile sosyalleşmek yerine ailesinin yanında geçirme, ders sırasında aklına takılan soruları sormama gibi davranışlar sergilemekte ve bu durum öğrencinin okul ile olan ilişkisine zarar vermektedir (Bean ve Eaton, 2000). Dolayısıyla, günlük yaşamla baş etmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin stres düzeyi artmakta, geleceğe yönelik sorunlarını çözme olasılıkları düşmekte ve bu sebeple okulu terk etme olasılıkları artmaktadır (Nora, Cabrera, Hagedorn ve Pascarella, 1996).

Okul terki incelemede ele alınan diğer bir psikolojik teori Bandura (1986) tarafından geliştirilmiş olan özyeterlilik teorisidir. Öz yeterlilik öğrencinin belirlediği hedefleri yerine getirmede kendi yeteneklerine yönelik algısı olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda kendi yeteneklerinin farkında ve eğitimsel istekleri konusunda kararlı olan öğrenciler, geleceğe yönelik kariyer hedefleri belirleyebilmekte ve bu öğrencilerin okulu terk etme olasılığı azalmaktadır (Solberg, O'Brien, Villareali, Kennel ve Davis, 1993). Öğrencinin karşılaştığı zorluklara rağmen ne kadar sıkı çalıştığı ve bu zorluklarla ne kadar süre mücadele edebildiği öz-yeterlilik inancına bağlı olarak şekillenmektedir. Görüldüğü gibi her üç teoride de okul terki kararında etkili olan bireysel özelliklere odaklanılmaktadır.

2.1.3 Ekonomik yaklaşım

Yükseköğretimde okul terki çalışmalarında sosyolojik ve psikolojik yaklaşımın yanında, ekonomik yaklaşım da ele alınmaktadır. Okul terki araştırmalarında önemli kavramsal temellendirmelerde bulunan beşeri sermaye teorisi, ekonomik yaklaşım

içerisinde incelenebilir. Bu teoriye göre bireyler beşeri sermayelerine çeşitli eğitimler ve eğitimsel tecrübeler aracılığıyla yatırım yapmakta ve beşeri sermayelerine yatırım yaparken ekonomik fayda aramaktadırlar (Berger, 2000). Bu durumda öğrenciler okulu tamamlama sonucunda elde edecekleri diplomanın getirisinin, okula devam ederek yaptıkları maliyetten daha yüksek olacağına inandıklarında okula devam etmektedirler. Tam tersi durumda ise öğrenciler okulu terk etme kararı alabilmektedirler. Başka bir ifadeyle, bireyler okula devam etme ya da okulu terk etme kararında diğer ekonomik kararlarda olduğu gibi fayda maliyet analizi yapmaktadır. Eğitim aracılığıyla beşeri sermayeye yatırım yapmanın gelecekteki getirileri dikkate alındığında, alınan eğitimin yüksek üretkenliğe sebep olacağı açıktır. Dolayısıyla, toplumdaki her birey kendi beşeri sermayesine ne kadar yatırım yapacağına karar vermektedir. Nitekim Tinto (1986), burs ve barınma imkanı gibi öğrencilere sağlanacak kamusal desteklerle öğrencilerin kendi beşeri sermayelerine yatırım yapmaları konusunda teşvik edilebileceğini belirtmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda, bireylerin amaç ve örgütsel bağlılıklarının aldıkları eğitimin parasal ve zamansal maliyeti ile akademik başarı, kişisel doyum gibi fayda analizinin sonuçlarına bağlı olarak şekillendiği belirtilebilir. Öğrencilerin örgütsel bağlılığı ise okula devam etme ya da okulu terk etme kararını etkilemektedir. Ekonomik yaklaşımla birlikte örgütsel yaklaşım da okul terki çalışmaları için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

2.1.4 Örgütsel yaklaşım

Çevresel etmenlerin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi ile ilgilenen örgütsel yaklaşım, yükseköğretim kurumlarının yapılanmasının öğrenci sosyalleşmesi ve tabakalaşma üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ve okul terki davranışının bu etkiler sonucu oluştuğunu savunmaktadır. Örgütsel yapılanma, örgüt büyüklüğü, öğrenci oranları ve örgütsel kaynaklar bu teoride ele alınan konular arasındadır. Örgütsel yaklaşıma göre mesleki ve ekonomik gruplar arasında yapısal bağlantılar bulunmaktadır. Bean'a göre (1980), yüksek statülü mesleklerde çalışacak kişilerin mezun oldukları üniversiteler, kapasiteleri ile diğer üniversitelerden farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda farklı tipte yükseköğretim kurumlarında okul terki çalışmalarında bu teoriden yararlanmak fayda sağlayabilir.

2.1.5 Etkileşimsel yaklaşım

Etkileşimsel yaklaşım psikolojik, sosyolojik ve örgütsel yaklaşımları birleştirerek, okul terki sürecini birey ve çevresi arasındaki dinamik etkileşimin bir yansıması olarak ele almaktadır (Tinto, 1992). Öğrencilerin okul terki sürecini psikolojik, sosyolojik ve örgütsel süreçleri birlikte ele aldığı için etkileşimsel yaklaşımın diğer yaklaşımlara göre daha kapsayıcı ve karmaşık çözümlenmelerde bulunduğunu belirtmek mümkündür.

Etkileşimsel yaklaşım okul terki sürecini incelemede birey ve çevresi arasındaki karşılıklı ve dinamik etkileşime odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci akran grubu, sınıf iklimi, öğrenci ve öğretim üyeleri arasındaki kişisel etkileşim gibi informal sosyal örgütlenmeler okul terki kararında önemli etmenler olarak ele alınmaktadır. Etkileşimsel yaklaşıma göre, öğrenci hazırbulunuşluğu, kampüs olanakları ve akademik yapılanma öğrencinin örgütsel bağlılığını direkt olarak etkilemekte, örgütsel bağlılık ise okul terki kararı üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin okul toplumu ile sosyal ve entellektüel etkileşimlerinin onların okula bağlılığını artırdığı ve okul terki riskini azalttığını savunmaktadır.

Okul terki çalışmalarında kullanılan yaklaşımların özetleri ve bu yaklaşımları savunan araştırmacı bilgileri Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1.

Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Yaklaşımlar

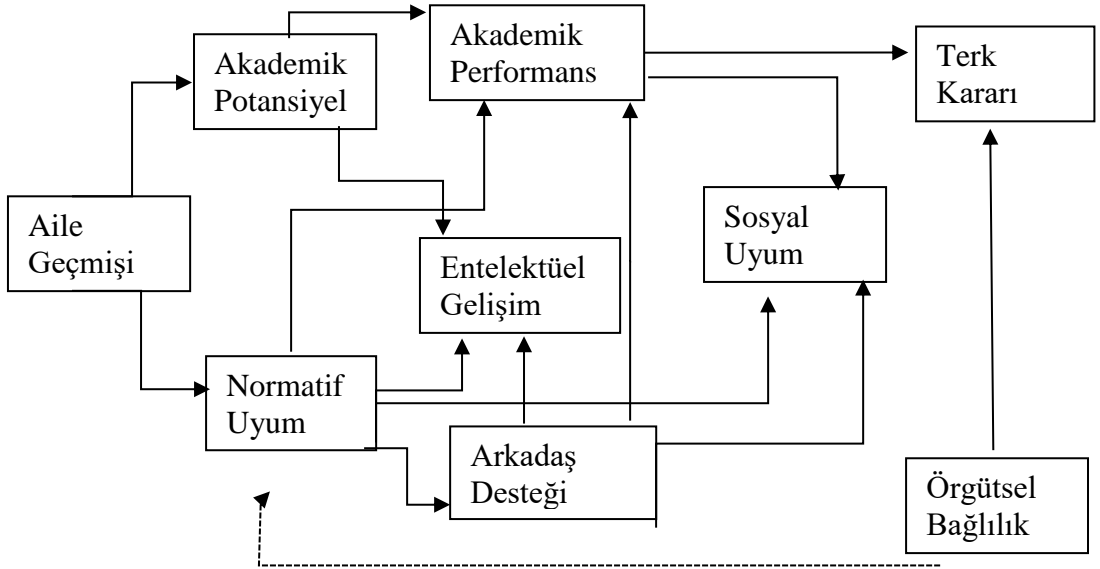
Teori Alanı	Özellikleri	Araştırmacı
Psikoloji	Okul terki sürecine bireysel ve psikolojik özelliklerin katkısını vurgular.	Summerskill (1962), Heilbrun (1965), Rose ve Elton (1966), Marks (1967), Hanson ve Taylor (1970), Hannah (1971)
Sosyoloji	Öğrencinin okul terki kararında sosyal ve ekonomik güçlerin etkisini ele alır.	Duncan (1972), Karabel (1972), Sewall ve Hauser (1975), Pincus (1980)
Ekonomi	Kıt kaynaklara yatırım yapılmasında kullanılan fayda maliyet analizine odaklanır.	Jensen (1981), Iwaii ve Churchill (1982), Wise (1983), Voorhees (1984)
Örgüt	Öğrencinin okul terki kararında örgütlerin etkisini vurgular.	Kamens (1971), Bean (1980)
Etkileşimsel	Bireysel ve örgütsel özellikleri yansıtan öğrenci davranışına odaklanır.	Tinto (1975-2008), Pascarella (1983-2006), Tierney (1992-1999), Terenzini (1997-2005)

Okul terki çalışmalarında yukarıda sıralanan yaklaşımlardan hareketle ortaya atılan modeller, konuya yönelik çalışmaların çeşitlenmesini sağlamıştır. Bireysel, örgütsel, sosyal ve kültürel olmak üzere çoklu yaklaşımlarla ele alınan okul terki olgusunu açıklamak için çeşitli modellerden yararlanılmaktadır. Modellerde okul terki sürecinde dolaylı ya da doğrudan etkiye sahip pek çok değişken ele alındığı için, modeller oldukça karmaşıktır. Her bir modelleme, kendi çerçevesinde okul terki yordayan çeşitli değişkenleri barındırmaktadır.

2.2 Okul Terki Çalışmalarında Kullanılan Teorik Modeller

2.2.1 Sosyolojik model

Spady tarafından geliştirilen sosyolojik modelin temeli Durkheim'ın intihar teorisine dayanmaktadır. Durkheim'a göre toplumda kolektif bilinç ve ahlaki farkındalık durumu ortadan kalktığında bireylerin intihar olasılığı artmaktadır. İntihar ve okul terki sürecinin birbirine paralel olarak ele alınabileceğini belirten Spady (1970), okul terki sürecinin bireyin diğer öğrenciler ve okul çevresi ile etkileşimini ele alan disiplinler arası bir yaklaşımla incelenebileceğini ileri sürmektedir. Her bir değişkeni ortaya koyması açısından okul terki sürecini açıklamada kullanılan sosyolojik model Şekil 2.1'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Okul Terki Modeli (Spady, 1970)

Not. Spady'nin "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis" (1970, *Interchange*, 1, 64-65.) adlı çalışmasından alınmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi sosyolojik modelde aile geçmişi, akademik potansiyel, normatif uyum, arkadaş desteği, akademik performans, entelektüel gelişim, sosyal uyum ve örgütsel bağlılık ana değişkenler olarak ele alınmıştır. Temel olarak öğrencinin çevresiyle uyumuna ve etkileşimine odaklanılan bu modelde, akademik performans ve okul terki kararı arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Okul terkini gönüllü ve zorunlu terk olarak sınıflayan Spady’e göre (1970), gönüllü terk olgusu karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sebeple sosyolojik model düşük akademik başarı sebebiyle okulu terk eden, bir anlamda okulu terk etmek zorunda kalan bireyleri temsil etmektedir. Model sadece arkadaş desteği ve sosyal uyum arasındaki ilişkiye değil, aynı zamanda akademik performans ve entelektüel gelişim arasındaki ilişkiye de odaklanmaktadır.

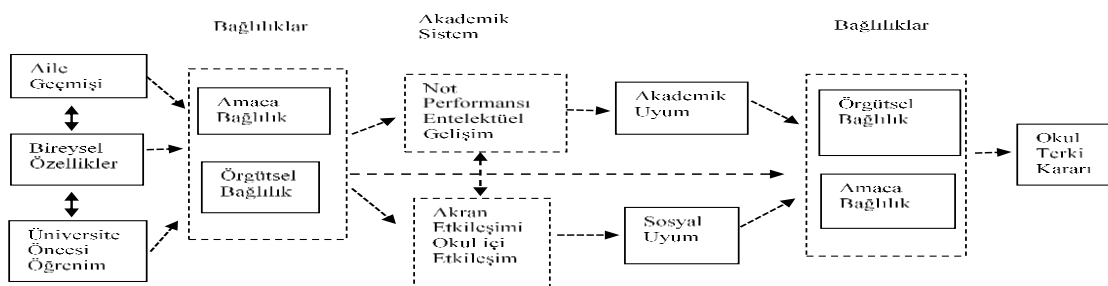
Spady (1970) her öğrencinin geçmiş okul tecrübeleri ve ailesinden getirdiği özelliklerle şekillenen beklentileri, geleceğe yönelik hedefleri bulunduğunu vurgulayarak, öğrencilerin tüm bu özelliklerini okula başlarken beraberinde getirdiğine dikkat çekmektedir. Modele göre öğrencinin aile geçmişi, okul normlarına uyumunu etkilemektedir. Bu sebeple okul terki kararında doğrudan etkiye sahip olan örgütsel bağlılık ile okul normlarına uyum arasında diğer değişkenler arasındaki ilişkiden farklı olarak döngüsel ve esnek bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aile geçmişinin okul terki kararında dolaylı bir etkiye sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Ayrıca üniversite eğitimi süresince öğrencilerin hedefleri, ilgi alanları, davranışları ya da motivasyonu değişebilmekte ve bu değişim üniversite kariyerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin okula devam etme ya da okulu terk etme kararının okul yaşamı ile okulun akademik ve sosyal sistemine başarılı bir şekilde uyum sağlamasıyla ilgili olduğu belirtilebilir. Spady’e göre (1970) öğrencinin okul içi etkileşimi sadece sosyal uyumuna katkı sağlamamakta aynı zamanda akademik uyumunu da arttırmaktadır.

Bu bilgiler ışığında Spady (1970) tarafından önerilen sosyolojik modelde okul terki konusunda üniversitenin hem akademik hem de sosyal sistemine yönelik disiplinlerarası bir yaklaşım benimsediğini belirtmek mümkündür. Spady teorik ve ampirik tutarlılığı sağlamaya yönelik etkileşimsel süreci açıklayıcı bir model önermiştir. Sosyolojik modelin ardından okul terki sürecinde birey ve örgüt arasındaki etkileşimsel süreçlere odaklanan öğrenci uyum modeli ortaya atılmıştır.

2.2.2 Öğrenci Uyum Modeli

Tinto (1975) birey ve örgüt arasındaki etkileşimi boylamsal süreçlerle inceleyerek okul terki sürecinin örgütsel boyutunu ele almıştır. Üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılığı ile ilgili alanyazında ilk çalışmaları yapan Tinto (1975), üniversite ortamına uyum sağlamayı, örgütsel bağlılığın önemli bir göstergesi olarak kabul etmektedir. Öğrenci uyum modeli adı ile ortaya konan model, birey-örgüt uyumu konusunda yükseköğretimde kuramsal bir temel oluşturarak, önemli bir araştırma-uygulama alanı açmıştır. Tinto (1975) Durkheim'ın toplumsal yaşama uyum sağlayamama sonucunda gerçekleştiğini savunduğu intihar kuramını, sosyolojik, ekonomik ve kurumsal faktörlerin etkisi ile birlikte okul terkiyle ilişkilendirmiştir.

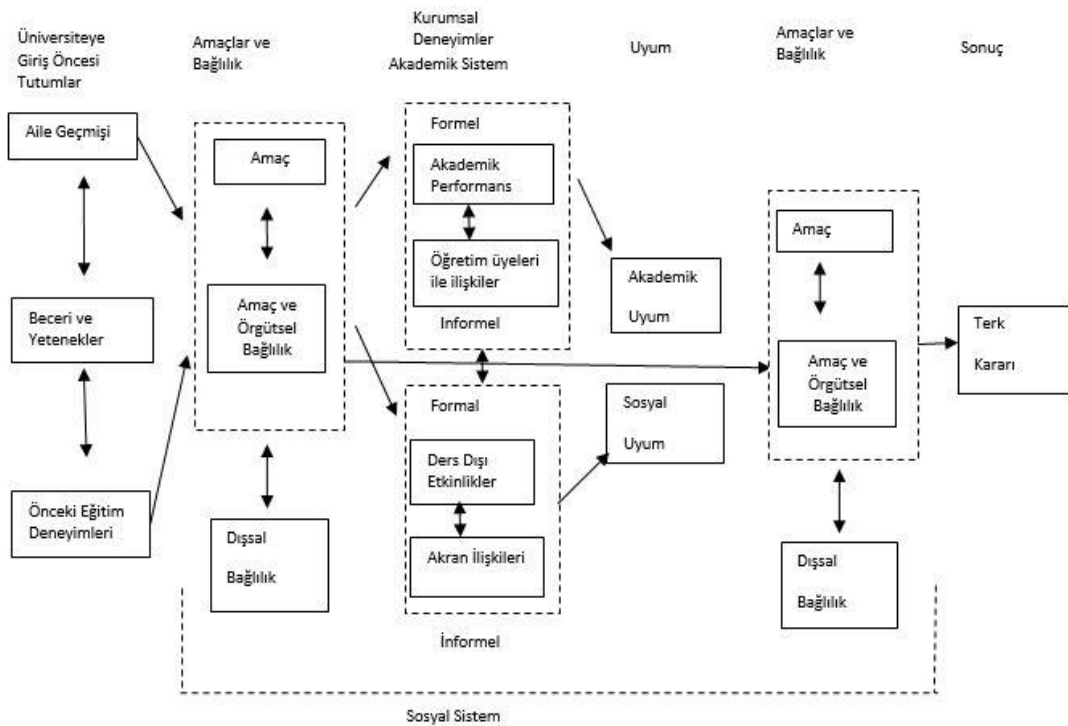
Öğrenciler yükseköğretim kurumlarına, üniversitedeki performanslarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çeşitli özelliklerle (cinsiyet, etnisite, yetenek vb.), üniversite öncesi öğrenim deneyimleriyle (not ortalaması, akademik ve sosyal başarılar vb.) ve aile geçmişleriyle (sosyal statü özellikleri, değer yargıları, beklentiler vb.) gelmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin yükseköğretim kurumuna başlarken beraberlerinde getirdikleri önceki eğitimsel tecrübeleri ve aile geçmişleri örgütsel bağlılıklarını etkilemekte, bu farklılıklarla üniversite ortamına uyum sağlamak öğrencilerin üniversiteye devam edip etmeme kararını belirlemektedir (Tinto, 1975). Öğrenci uyum modelinde ele alınan her bir değişken ve değişkenler arası ilişkiye Şekil 2.2'de yer verilmiştir.



Şekil 2.2. Öğrenci Uyum Modeli 1 (Tinto, 1975)

Not. Tinto'nun "Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research" (1975, *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.) adlı çalışmasından alınmıştır.

Modele göre bireylerin amaç ve örgütsel bağlılığı örgütün akademik ve sosyal sistemine uyum sürecinde yeniden düzenlenmektedir. Sonuç olarak bireyin örgütsel bağlılığı okulu terk etme, ara verme ya da sistemden ayrılma gibi vazgeçme davranışları ile sonuçlanmaktadır. Alanyazında çeşitli araştırma sonuçlarına bağlı olarak Tinto tarafından önerilen modele eleştiriler getirilmiştir. Örneğin, Bean ve Vespar (1990) okul terki kararına örgütsel, kişisel ve çevresel faktörlerin yol açtığını savunarak, Tinto tarafından önerilen modelde dışsal faktörlerin göz ardı edilmesinin modeli zayıflattığını belirtmektedir. Benzer şekilde Pascarella ve Terenzini (1979, 1991) üniversite öncesi eğitim tecrübelerinin de okul terki kararının yordayıcısı olduğunu, öğrencilerin üniversite öncesi akademik yeterliliğinin, üniversite akademik performansında önemli rol oynadığını ve okula devam konusunda dolaylı etkiye sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Bu eleştirilerden hareketle Tinto 1993 yılında yaptığı çalışma ile daha önce önerdiği modelde önemli değişikliklere gitmiştir. Şekil 2.3'te ele alınan modelde, akademik ve sosyal sistemin yeniden düzenlendiği ve dışsal bağlılığın vurgulandığı görülmektedir.



Şekil 2.3. Öğrenci Uyum Modeli 2 (Tinto, 1993)

Not. Tinto'nun "*Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*" (1993, Chicago: University of Chicago Press.) adlı çalışmasından alınmıştır.

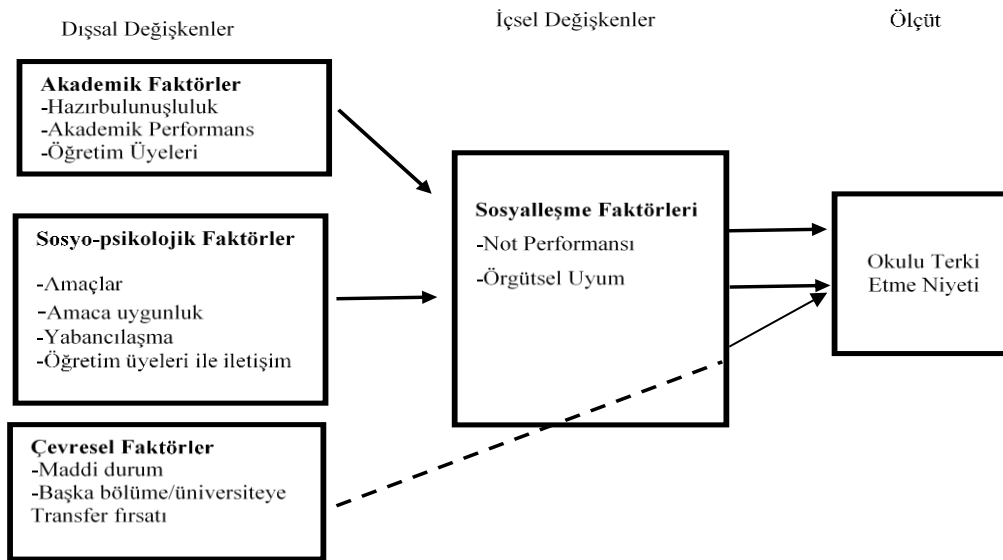
Tinto'nun önerdiği yeni modelde, okul terki kararında etkili olan değişkenler; üniversiteye giriş öncesi tutumlar, amaçlar ve bağlılıklar, kurumsal deneyimler, uyum ve tüm bu süreçler sonucunda yeniden şekillenen amaçlar ve bağlılıklar olmak üzere beş süreç üzerinden incelemiştir. Üniversiteye giriş öncesi tutumlar aile geçmişi, beceri ve yetenekler ve önceki eğitim deneyimlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Üniversiteye giriş öncesi tutumlar, öğrencilerin amacını ve örgüte bağlılığını etkilemektedir. Amaç ve örgütsel bağlılık ise öğrencilerin kurumsal deneyimlerini şekillendirmektedir. Modelde üniversiteler sosyal ve akademik sistem olmak üzere iki temel sisteme ayrılmıştır. Akademik sistem sınıflar, laboratuvarlar ve öğretim üyeleri ile ilişkileri kapsayan formal eğitim süreçlerinden oluşmaktadır. Akademik sistem öğrencinin akademik performansı, öğretim üyeleri ile ilişkileri gibi örgütün entellektüel toplumuna uyumunu sağlayan olumlu ya da öğrenciyi bu ortamdan soyutlayan olumsuz deneyimleri kapsamaktadır. Sosyal sistem ise öğrencilerin günlük yaşantılarını şekillendiren informal akran grupları ile iletişim ve ders dışı etkinlikler gibi akademik konular dışında kalan süreçleri içermektedir. Akademik ve sosyal sistemdeki deneyimler öğrencinin akademik ve sosyal uyumunu etkilemekte, bu durum ise mezuniyete yönelik amaç ve örgütsel bağlılığı şekillendirmektedir. Akademik ve sosyal sistemdeki olumsuz deneyimler öğrencinin amaç ve örgütsel bağlılığını zayıflatarak, terk kararına yol açmaktadır.

Tinto (1975) okul terki sürecini anlama konusundaki yetersizliğin, konuya ilişkin araştırmaların teorik temelli olmaktan çok betimsel olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Tinto'ya göre (1975), konuya ilişkin araştırmaların çoğu, araştırmayı yönlendirecek kavramsal bir model olmaksızın, bireysel ya da kurumsal değişkenlerin okul terki davranışıyla anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığına odaklanmaktadır. Bu eleştiriden hareketle Bean (1980) tarafından açıklayıcı model geliştirilmiştir.

2.2.3 Açıklayıcı model

Bean (1980) yükseköğretimde okul terkini, örgütte çalışan değişimine benzetmektedir. Tinto tarafından geliştirilen öğrenci uyum modeline benzer şekilde açıklayıcı model, okul terki kararında boylamsal süreçleri ele almaktadır. Model uyum modelinden farklı olarak okul dışı çevresel faktörleri de incelemektedir. Modeli diğer modellerden ayıran özellik, öğrencinin örgüt ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan örgütsel belirleyicilerin okul terki sürecinde önemli güce sahip olduğunu savunmasıdır (Thomas

ve Bean, 1988). Okul terki sürecini açıklamada kullanılan açıklayıcı model Şekil 2.4'te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Okul Terki Modeli (Bean, 1980)

Not. Bean'ın "Interaction effects based on class level in an explanatory model of college students dropout syndrome" (1980, *American Educational Research Journal*, 22, 35-64.) adlı çalışmasından alınmıştır.

2.2.4 Öğrenciyi okulda tutma modeli

Yükseköğretimde okul terki ile ilgili bir diğer model Thomas (2002) tarafından önerilen öğrenciyi okulda tutma modelidir. Modelde akademik hazır bulunuşluluk, akademik deneyim, akademik ve sosyal uyum, üniversite destek servisleri, örgütsel beklentiler ve örgütsel bağlılık gibi değişkenler ele alınmıştır. Thomas (2000) bazı öğrencilerin maddi yetersizlikler, borçlanma, iş olanaklarının sınırlılığı gibi çeşitli baskılara rağmen okula devam etmelerinin altında yatan sebepleri incelemiş ve öğrencileri okul devam etmeye teşvik eden durumu "kurumsal habitus" kavramı ile açıklamıştır. Sosyolojik kuramlara dayananan modelde habitus kavramı ait olunan sosyal sınıfın bireye kazandırdığı içselleştirilmiş özellikler olarak açıklanmaktadır. Bourdieu'ya göre habitus, belirli koşullardaki toplumsal deneyimlerimizin bir sonucu olmasının yanında, zihnimizde taşıdığımız (dil, etnisite, vb.) sürekli eğilimler setini ifade eder. Bu sebeple belirli durumlar ve tecrübelerimiz, dünyaya, bilgiye ve kaynaklara yaklaşımımızı derinden etkiler. Örgüt kültürü ile sosyo-ekonomik statüye bağlı olarak şekillenen

kültürler arasındaki bağlantı ile ilişkili olan kurumsal habitus ise, davranışları yönlendiren bilinç dışı ve davranışlara derinlemesine etki etmiş bağlantısal durumları işaret etmektedir (Thomas, 2000). Diğer bir ifadeyle temelde aile ya da okul gibi bir kurum aracılığıyla sağlanan kurumsal habitus, kültürel ya da sosyal sınıfın bireyin davranışları üzerindeki etkisidir.

Yükseköğretimde okul tercihinde önemli bir etkiye sahip olan “kurumsal habitus” eğitim kurumunun kültüründen daha fazlası olarak okul toplumunun ilişki pratiklerini ve önceliklerini ortaya koymaktadır. Bourdieu yükseköğretimde alt sosyal sınıftan gelen öğrencilerin daha az zeki oldukları için değil, yükseköğretim müfredatının orta sınıf değerlerine uygun olarak hazırlandığı için başarısız olduklarına dikkat çekmektedir. Yükseköğretim sisteminin kültürel ve sosyal açıdan yanlı olması, öğretim üyesi-öğrenci ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi zedeleyebilmektedir. Modele göre bir öğrenci kendisini okulun sosyal ve kültürel uygulamalarına uygun hissetmiyorsa, ait olduğu sosyal sınıftan getirdiği özelliklerinin değersiz görüldüğünü düşünüyorsa, bu durumda okulu terk etme eğilimine girebilmektedir. Bu bağlamda, kurumsal habitus öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin şekillenmesinde de etkili olabilmektedir. Öğrenci öğretim üyelerinin kendisine değer verdiğini, saygı duyduğunu, çalışmalarının önemsendiğini hissettiğinde öğrencinin kendine güveni ve motivasyonu artmaktadır. Öğretim ve değerlendirme metotları öğretim üyesi, öğrenci ve akranlar arasındaki etkileşimi şekillendirmektedir. Bu sebeple farklı sosyal, kültürel ve akademik özelliklerin farkında olan, bunlara değer veren öğretim üyeleri, içermeci öğretim ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmektedirler. Duyarlı ve destekleyici öğretim ortamı öğrencilerin karşılaştıkları sınıfsal farklılıklarla baş etmelerine katkı sağlamaktadır (Reay, David ve Ball, 2001). Eğer kurumsal habitus farklılıklara değer veren bir yapıda olursa, farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler daha fazla kabul görebilir. Başka bir ifadeyle, ait olduğu sosyal sınıftan getirdiği bilgi birikimi ve uygulamalara saygı duyulan öğrencilerin okula devam etme oranları yükselebilir (Reay, 1998).

2.3 Yükseköğretimde Okul Terki Çalışmalarında İncelenen Değişkenler

Yukarıda açıklanan modeller ve yükseköğretimde okul terkine yönelik alanyazın incelendiğinde okul terki çalışmalarında çeşitli bireysel, ailesel, akademik, örgütsel ve ekonomik değişkenlerin ele alındığı görülmüştür. Bireysel değişkenler yaş, cinsiyet ve üniversite öncesi eğitim deneyimleri olarak sıralabilirken, ailesel değişkenler aile sosyo-

ekonomik statüsü ve aile üyeleri ile birlikte yaşamak şeklinde sıralanabilir. Yükseköğretimde okul terki çalışmalarında sıklıkla incelenen akademik değişkenler ise akademik uyum, akademik beklentiler, bölüm tercihi ve not ortalamasıdır. Örgütsel değişkenler olarak örgütsel bağlılık, aidiyet ve örgütsel olanaklar incelenirken, burs olanakları ve yarı zamanlı çalışma gibi konular ekonomik değişkenler başlığı altında incelenmektedir.

2.3.1 Yaş ve okul terki

Yaş tek başına okul terkini açıklayan bir değişken olmamakla birlikte, yarı zamanlı çalışma ve ailevi sorumluluklar gibi değişkenlerle ilişkili olarak okul terki kararında önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak üniversiteye daha ileriki yaşlarda başlayan öğrencilerin, daha genç öğrencilere göre okulu terk etme olasılığının yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Astin, 1975; Clagett, 1996). Yorke ve Longden, (2008) yaşça büyük olan öğrencilerin, ailesel ve maddi sorumluluklar gibi üniversite dışı sorumlulukları sebebiyle okul terki olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Yaşça küçük öğrenciler, okul temelli sebeplerden dolayı okulu terk ederken; yaşça büyük öğrencileri okul dışı sorumluluklarından dolayı okulu terk etmektedirler (Yorke ve Longden, 2008). Başka bir ifadeyle genç öğrenciler ders seçimi, ders çalışma ortamı gibi sebeplerle okulu terk ederken, yaşça büyük öğrenciler ekonomik sorunlar gibi dışsal sebeplerle okulu terk etmektedirler. Feldman'a göre (1993) 20-24 yaş arasındaki gençler okulu terk etme olasılığına göre en önemli risk grubundayken, 25 yaş ve üstü öğrenciler ise en düşük risk grubundadır. Bu durum 20-24 yaş aralığındaki öğrencilerin aile ve iş sorumlulukları ile ilgilenmek zorunda olmaları sebebiyle en önemli risk grubunda yer aldıkları, 25 ve daha üstü yaş grubundakilerin ise ne istediğini gerçekten bilen ve sorumlulukları ile baş etmeyi öğrenmiş bireyler oldukları için düşük risk grubunda oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yukarıda sıralanan araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi, yaş değişkeninin kullanıldığı okul terki çalışmalarında tutarlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Yaş değişkeni ile birlikte cinsiyet değişkeni de okul terki çalışmalarında sıklıkla incelenmektedir. Bu sebeple cinsiyet değişkeni ile ilgili çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

2.3.2 Cinsiyet ve okul terki

Cinsiyet ve okul terki ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Tinto (1993) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğitime katılım açısından daha fazla dışsal baskıya maruz kaldıklarını ve bu sebeple okul terk etme riskinin daha yüksek olduğunu ifade etmekte, Pascarella, Dubby ve Iverson (1983) ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Spady (1971) kadın öğrenciler için evlilik ve aile sorumlulukları gibi durumların okul terki olasılığını arttırdığına dikkat çekerken, Gury (2011) erkek öğrencilerin okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Okulda geçen zaman dikkate alındığında kadınlar ilk yıl ortası ya da sonunda okul terki kararı verirken, erkekler dört yıl ya da daha fazla zaman sonunda okul terki kararı almaktadırlar (Gury 2011). Bu durumda kadınların eğitimsel başarı şansını daha gerçekçi bir şekilde değerlendirdiklerini belirtmek mümkündür.

Bean (1980) kadın öğrenciler için okul terkiyi açıklamada örgütsel bağlılık, kurumsal kalite ve rutinlerin etkili olduğunu savunurken, erkek öğrenciler için okul terkiyi açıklamada örgütsel bağlılık, rutinler, memnuniyet ve iletişim kurallarının etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Görüldüğü gibi her iki cinsiyet için kurumsal bağlılık en önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsiyetin okul terki üzerindeki etkisinde öğrencinin akademik uyum düzeyi önemli bir belirleyicidir. Akademik uyum için önemli bir belirleyici olan öğretim üyesi-öğrenci etkileşimi ise erkek öğrenciler için önemli bir yordayıcı iken, kadın öğrenciler için yordayıcı değildir (Spady,1971).

Tinto'ya göre (1975) erkek öğrencilerin okulu tamamlama oranları kadın öğrencilere göre daha yüksek, diğer bir ifadeyle erkek öğrenciler okulu tamamlama konusunda daha ısrarcıdırlar. Bu durumu erkek öğrencilerin eğitimsel kazanımları direkt olarak mesleki kariyerle ilgili görmeleri ve okulu bitirmeyi ekonomik gereklilik olarak algıladıkları şeklinde yorumlamak mümkündür. Şöyle ki, erkekler entelektüel gelişim gibi içsel ödüllere çok notlar gibi dışsal ödüllerle motive olmakta ve okulu bitirmeyi geleceğe yönelik meslek sahibi olmak olarak algılamaktadır (Spady, 1971).

Alanyazında cinsiyetin okul terki üzerinde etkili olmadığını savunan çeşitli araştırma sonuçları da mevcuttur. (Metzner ve Bean, 1987; Pascarella ve ark., 1983; Wall, Lessie ve Brown, 1996). Çalışma sonuçlarına göre kadın ve erkek öğrenciler okul

terkinden benzer risk grubunda bulunmaktadırlar. Alanyazında farklı sonuçlar elde edilmesi sebebiyle okul terki ile ilgili araştırmalarda cinsiyet değişkeninin dikkate alınması gerektiği belirtilebilir. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin yanı sıra, üniversite öncesi eğitim deneyimleri de okul terki kararında etkili olabilmektedir.

2.3.3 Üniversite öncesi eğitim deneyimleri ve okul terki

Mezun olunan ortaöğretim kurumu, müfredatı ve ortaöğretimdeki akademik performans okul terki konusunda önemli bir yordayıcı faktör olmasına rağmen, ilgili alanyazında bu konuda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Blaney ve Mulkeen (2008) ortaöğretimi özel okulda tamamlayan öğrencilerin okul terki olasılığının, kamu okullarında tamamlayanlara göre daha az olduğunu belirtmektedir. Morgan, Flanagan ve Kelloghan ise (2001) ortaöğretimdeki akademik performans ile yükseköğretimi tamamlama arasında ilişki olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda ortaöğretimde derslerinde başarı sağlayamayan öğrencilerin, eksik bilgi birikimine sahip oldukları için üniversite derslerinde başarısız olduklarını ve bu sebeple okulu bıraktıklarını tespit eden çeşitli araştırmalar mevcuttur (Kinzie, Gonyea, Shoup ve Kuh, 2008; Pascarella ve Terenzini, 2005; Stage ve Hossler, 2000). Araştırma sonuçlarına göre akademik hazırbulunuşluğu yetersiz olan öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde akademik olarak zorlanabileceklerini ve buna bağlı olarak okul terki kararı alabilecekleri belirtilebilir.

2.3.4 Aile sosyo-ekonomik statüsü ve okul terki

Aile sosyo-ekonomik statüsü, ailenin eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre şekillenmektedir. İlgili alanyazında aile sosyo-ekonomik statüsü ile okul terki arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda tutarlı sonuçlar elde edilmiş ve ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile okul terki kararı arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Tinto (1975) düşük sosyo-ekonomik statülü ailelerden gelen öğrencilerin okul terki oranlarının yüksek sosyo-ekonomik statülü ailelerden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin üniversite öncesi eğitim deneyimleri üniversite eğitimine yönelik hazırbulunuşluluklarını etkilemektedir. Hussey and Smith (2010) düşük sosyo-ekonomik statüden gelen öğrencilerin akademik ve sosyal hazırbulunuşluluk açısından yükseköğretime dezavantajlı olarak başladıklarını ve bu durumun öğrencinin okula yönelik bağlılığını etkilediğine dikkat çekmektedir. Aile içi ilişkilerin kalitesi, ailelerin

çocuklarının eğitimine yönelik beklentileri gibi etkenler öğrencinin akademik performansı ve eğitimsel isteklerini şekillendirmekte ve bu durumlar okul terki kararında etkili olmaktadır (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly, 2006).

Sosyo-ekonomik statüsü düşük öğrenciler genellikle maddi imkânsızlıklara bağlı olarak okulu terk etmektedirler (Yorke & Longden, 2008). Aileden sağlanan ekonomik desteğin azlığı, öğrencinin yarı zamanlı çalışmasını gerektirmekte, öğrencilerin hem çalışıp hem de okuması okul terki olasılığını arttırmaktadır (Araque, Roldan ve Salguero, 2009). Bunun yanında tek ebeveynli öğrencilerde maddi sıkıntıların daha çok yaşanması sebebiyle okul terki olasılığı artmaktadır (Lessard, Fortin, Joly, Royer ve Blaya, 2009). Aina'ya göre (2013) maddi durumu iyi ailelerden gelen öğrenciler, ailelerinin sosyal konumları sebebiyle iş piyasasında daha fazla şansa sahip oldukları için bu öğrencilerin okulu uzatma ve terk etme olasılığı azalmaktadır. Allen (1999) ailenin eğitim ve gelir durumunun öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinin kolaylaştırdığına dikkat çekerek, aile eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde rol model sahibi olmanın özellikle kadın öğrenciler için okula devam kararında etkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde alanyazında anne, baba ya da diğer aile üyelerinin üniversite eğitimi almış olmasının öğrenciyi üniversite eğitimini tamamlamaya motive ettiğini belirten araştırma sonuçları mevcuttur (Nora, 1987; Reay 1998; Tinto 1987). Görüldüğü gibi ailenin maddi durumu ve eğitim düzeyine bağlı olarak şekillenen aile sosyo-ekonomik statüsü öğrencinin okula devam ya da terk kararı vermesinde etkili olmaktadır. Alanyazında ailesel değişkenlerin okul terki üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda aile sosyo-ekonomik statüsünün yanında, üniversite eğitimine aile ile birlikte yaşayarak devam etme önemli bir değişken olarak ele alınmıştır.

2.3.5 Aile üyeleri ile birlikte yaşamak ve okul terki

Alanyazında aile üyeleri ile birlikte yaşamının okul terki olasılığını arttırdığını savunan araştırmaların yanında (Aina, 2013, Tinto, 1975), ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin eğitim giderleri daha az olacağı için, maddi durumu iyi olmayan öğrencilerde aile ile birlikte yaşamının derslere odaklanmayı kolaylaştırdığına ve mezun olma olasılığını arttırdığına yönelik araştırma sonuçları da mevcuttur (Gury, 2011).

Tinto (1975) öğrencinin üniversite yaşamına uyum kapasitesinin önemini vurgulayarak, ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilerle daha az sosyalleşme şansını yakaladıklarını ve bu durumun okul terki kararında etkili olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Bozick (2007) ailesinden uzakta ve üniversite kampüsüne yakın bir çevrede yaşamının öğrencilerin öğretim üyeleri ve akranlarıyla güçlü ilişkiler kurmasını desteklediğini, bu durumun okul terkini önleyici bir faktör olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir. Bozick'e göre (2007) ailesinin evinden okula günlük gidiş-geliş yapan öğrenciler derslerden sonra sosyalleşme fırsatı yakalayamamaktadır. Bu durumda konaklama açısından üniversiteye olan fiziksel uzaklığın sosyal çevre edinmemek gibi durumlara sebep olduğu belirtilebilir.

2.3.6 Akademik uyum ve okul terki

Akademik uyum, öğrencilerin üniversite yaşamının gerektirdiği akademik yükümlülükleri yerine getirmedeki başarıları ve bu sürece yönelik algılarını içermektedir. Tinto (1975) tarafından önerilen boylamsal modelin temel değişkeni olan akademik uyum, örgütsel bağlılığı şekillendirmekte, örgütsel bağlılık ise okul terki kararında belirleyici olmaktadır. İlgili alanyazında akademik uyum düzeyinin okul terki kararında önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur (Pascarella ve Terenzini,1979; Stage ve Hossler, 2000; Tinto 1975,1993, Yorke ve Longden, 2008). Buna karşın akademik uyum düzeyinin ölçümü konusunda farklı görüşler mevcuttur. Konuya yönelik önemli araştırmalar gerçekleştiren Tinto, akademik uyum düzeyini nasıl ölçtüğü konusunda detaylı bir açıklama yapmamıştır. Buna bağlı olarak araştırmacılar öğrencilerin akademik uyum düzeyini belirlemek için kendi ölçme araçlarını geliştirmişlerdir. Pascarella, Smart ve Ethington (1986) öğrencinin akademik uyum düzeyini belirlemek için not ortalaması ve sosyal etkinliklere katılım gibi değişkenleri ele almışlardır. Pascarella ve Terenzini (1979) ise akademik uyum düzeyini belirlemede not ortalaması, algılanan akademik gelişim düzeyi, öğretim üyesi ve öğrenci arasındaki informal ilişkiler, entelektüel tartışmalar ve kariyer planlarının tartışılması gibi değişkenleri kullanmıştır.

Tinto (1994) akademik uyum modelinde üniversite öncesi eğitim deneyimlerinin önemini göz ardı etmezken, öğrencilerin daha çok üniversiteye başladıktan sonraki motivasyon ve beklentilerine odaklanmakta ve akademik hedeflerini yerine getirmek için motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduklarına dikkat çekmektedir.

Tinto tarafından önerilen modeli test etmeye yönelik araştırmalar, akademik uyum düzeyi yüksek öğrencilerin örgütsel bağlılık düzeyinin de yüksek olduğunu ve bu öğrencilerin okulu tamamlamaya yönelik yüksek motivasyona sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Pascarella ve Terenzi, 1983; Cabrera, Nora, ve Castaneda, 1992; Cabrera, Castaneda, Nora ve Hengstler, 1992).

Üniversitenin hem sosyal hem de akademik ortamına uyum ve öğrencilik yaşantısının sorumluluklarının farkına varma bazı öğrenciler için belirli bir zaman alırken, bazıları bu durumların üstesinden gelemeyerek okul terki kararı alabilmektedirler. Yorke ve Longden'a göre (2008) öğrenciler üniversite eğitiminin ilk altı ayında devam ettikleri bölümün akademik gerekliliklerini yerine getiremedikleri fikrine kapıldıklarında, okulu terk etmeyi düşünmeye başlamaktadırlar. Bu duruma ek olarak, derslere yönelik akademik beklentileri karşılanmayan öğrenciler, akademik yetersizliklerini tamamlamak yerine vazgeçme davranışı sergilemektedirler (Stage ve Hossler, 2000). Görüldüğü gibi öğrencilerin üniversiteye akademik açıdan uyum sağlaması ile akademik beklentileri arasında ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple ilgil alanyazında akademik uyum değişkeninin yanında akademik beklentiler de ele alınmaktadır.

2.3.7 Akademik Beklentiler ve Okul Terki

Öğrenciler çeşitli eğitimsel beklentilere bağlı olarak üniversiteye başlamaktadırlar. İlgili alanyazında bazı öğrencilerin üniversiteye başlarken alacakları eğitimin gereklilikleri konusunda bilgi sahibi olduğunu, bazılarının ise üniversite yaşantısı ve akademik gereklilikler konusunda gerçekçi olmayan beklentiler sahip olduklarına yönelik çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur (James, 2002; Johnson ve Kreuzer, 2001). Bu doğrultuda üniversite yaşantısı konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan öğrencilerin hayal kırıklığına uğradıkları ve bu durumun öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olduğu belirtilebilir. Buna bağlı olarak üniversite yaşantısı, sorumluluklar, örgütsel yapılanma gibi konularda öğrencilere doğru bilgiler aktarılmalıdır (Braxton vd., 2004). James'a göre (2002) öğrencilerin akademik beklentileri dolaylı olarak örgütsel bağlılığını şekillendirmekte, örgütsel bağlılık ise okul terki kararında etkili olmaktadır. Bu doğrultuda okul terki kararında akademik beklentilerin aracı değişken olarak ele alınabileceğini belirtmek mümkündür.

2.3.8 Bölüm tercihi ve okul terki

Akademik beklentilerin şekillenmesinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin yanı sıra devam edilen bölüme yönelik algılar da önemli rol oynamaktadır. İlgili alanyazında yanlış bölüm tercihinin okul terki kararının temel sebebi olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Quinn ve diğerleri, 2005; Georg, 2009, Yorke, 1999). Öğrenciler açısından yanlış bölüm tercihi bir anlamda yanlış kariyer tercihi olarak algılanabilmektedir. Devam ettiği bölümün gereklilikleri ve içeriği konusunda bilgi sahibi olmamak, öğrencinin bölüme yönelik yeterince araştırma yapmamasından kaynaklanabileceği gibi, öğrenciye ortaöğretim sisteminde etkili kariyer danışmanlığı yapılmamasından da kaynaklanabilir. Bu durum öğrencinin beklentileri ile üniversite tecrübesi arasında farklılık oluşmasına sebep olmaktadır. Yorke (1999) üniversiteyi yanlış bölüm tercihi sebebiyle bırakan öğrencilerin “bölüm beklentilerimi karşılamadı ve bu yüzden okulu bıraktım” ifadesini kullandıklarına dikkat çekmektedir.

Devam edilen bölüm ve öğrenci beklentileri arasındaki zayıf uyum sonucunda öğrencinin motivasyonu ve derslere devam etme isteği azalmakta, öğrenci gittikçe üniversitenin akademik ve sosyal ortamından uzaklaşmaktadır (Georg, 2009; Yorke, 1999). Bu durum ise okul terkine neden olabilmektedir. Bülbül (2012) tarafından okul terki tecrübesi yaşayan öğrencilerle gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre, üniversite tercihinde aile baskısına maruz kalarak okumak istemediği bölümü tercih eden, sadece üniversitenin bulunduğu şehir ve üniversite giriş sınavında alınan puana göre tercihte bulunan öğrenciler okulu terk etmişlerdir. Benzer şekilde Lassibille ve Gomez (2008) devam ettiği bölümden memnun olmayan öğrencilerin okulu bırakma olasılığının yüksek olduğuna dikkat çekerek, öğrenci yönlendirme etkinliklerinin önemini vurgulamaktadır.

Bölümler bazında okul terki oranlarını inceleyen araştırmalara göre üniversite giriş sınavında görece daha düşük puanla öğrenci kabul eden bölümlerde okul terki oranları, yüksek puanlarla öğrenci kabul eden bölümlerden yüksektir. Bu doğrultuda dil, edebiyat, sanat gibi sosyal bilim alanlarında okul terki oranları daha yüksekken; tıp, matematik, mühendislik gibi alanlarda daha düşüktür (Baars ve Arnold, 2015; Blaney ve Mulkeen, 2008; Georg, 2009; Quinn ve diğerleri, 2005). Öğrencinin akademik uyum düzeyi, akademik beklentileri ve devam ettiği bölüme yönelik algıları derslerdeki

akademik başarısını şekillendirmektedir. Bu sebeple not ortalaması değişkeni okul terki çalışmalarında ele alınan bir diğer akademik değişkendir.

2.3.9 Not ortalaması ve okul terki

Öğrencilerin üniversite yaşamının entellektüel ve akademik talepleri ile başa çıkabilmeleri temel olarak üniversite ile kurumsal bütünleşme sağlayabilmeleri ile ilişkilidir. Akademik performans, not ortalaması gibi konular incelediğinde düşük akademik başarı ile okul terki kararı arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Pascarella ve Terenzini'ye göre (2005) okul terki kararında etkili olan akademik beklentiler ve üniversite öncesi eğitim deneyimleri gibi değişkenler kontrol altında tutulduğunda okul terki kararında en iyi yordayıcı değişken not ortalamasıdır. Gutierrez ve Dantes (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okul terki kararında sosyo-ekonomik ve demografik değişkenlerden çok, akademik değişkenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ilgili alanyazında, öğrencilerin okulu terk etme kararında düşük not ortalamasının temel belirleyici olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur (Cofer ve Somers, 2001; Hawley ve Harris, 2005; Leppel, 2002).

2.3.10 Örgütsel bağlılık ve okul terki

Öğrencilerin okula devam etme ya da okulu terk etme kararında örgütsel açıdan üniversitelerin doğrudan etkisi bulunmaktadır (Pascarella, Smart ve Ethington, 1986; Tinto, Russo ve Kadel, 1994; Tinto, 2006). Üniversitenin öğrenciyi okulda tutma potansiyeline bağlı olarak şekillenen örgütsel bağlılık (Braxton, Jones, Hirschy ve Hartley, 2008) öğrencinin devam ettiği bölümü tamamlayarak diploma almaya yönelik kararlılığını ifade etmektedir (House 1996; Kim ve Sedlacek, 1995; Strauss ve Volkwein, 2004; Woosley, Slabough, Sadler ve Mason, 2005). Bu bağlamda ilgili alanyazında üniversiteye başladığı andan itibaren hedeflerinin farkında olan ve bu hedefleri gerçekleştirerek diploma sahibi olmayı planlayan öğrencilerin, yüksek düzeyde örgütsel bağlılık hissettikleri için okul terki riskinin daha düşük olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları mevcuttur (Jackson, Smith ve Hill, 2003; Wilson ve Kirby, 2005).

Pascarella ve Terenzini'ye göre (2005) örgütsel bağlılık, algılanan öğretim üyesi-öğrenci ilişkisine ve akademik süreçlerin kalitesine göre güçlenmektedir. Bu doğrultuda Braxton, Hirschy ve McClendan (2004) öğrencilerin sosyal etkileşim ihtiyaçlarını karşılayamayan örgütlerin, öğrencileri okulda tutmada başarılı olamayacaklarına dikkat

çekmektedir. Strauss ve Volkwein (2004) ise örgütsel bağlılık için kampüs ortamına yönelik algıların üniversite öncesi eğitim deneyimlerinden daha güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmektedir. Tinto'ya göre (2006) öğretim üyesi-öğrenci arasındaki ilişki öğrencinin sosyal ve entelektüel gelişimine katkı sağlayarak örgütsel bağlılığı arttırmakta ve öğrencinin okula devam etmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla akademik ve entelektüel gelişim düzeyinin artması sırasıyla örgütsel bağlılık, akademik performans ve okula devam etme kararında olumlu etkiye sahip olmaktadır.

Öğrencilerin okula başlarken beraberlerinde getirdikleri bireysel özellikler, onların örgüte bağlılığını şekillendirmektedir. Öğrencinin başlangıçta okula yönelik hissettiği bağlılık okul toplumu ile bütünleşmesi üzerinde etkili olmakta ve öğrencilerin okula devam etme olasılığını arttırmaktadır (Berger ve Braxton, 1998). Çeşitli araştırma sonuçları başarısız öğrencilerin genellikle kişisel hedeflerine ya da devam ettikleri örgüte yönelik bağlılık hissetmediklerini ortaya koymuştur. Örneğin House (1996) hedeflerini net bir şekilde belirleyemeyen öğrencilerin, akademik sorumluluklarını yerine getirmek için gerekli motivasyona sahip olmadıklarını ve bu tip öğrencilerin düşük akademik performans sebebiyle okulu terk ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde örgütsel ve eğitimsel hedeflere bağlılığın öğrencilerin örgütsel sebeplerle okulu terk etmesinin önüne geçtiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Allen, Robbins, Casillas ve Oh, 2008; Schwartz ve Washington, 2002; Woosley ve ark., 2005).

2.3.11 Aidiyet ve okul terki

Öğrencilerin örgütsel bağlılığı, üniversitedeki yapı ve süreçlerden etkilenecek üniversiteye karşı tutum ve inançlarını şekillendirmekte, tutum ve inançlar ise üniversiteye yönelik aidiyet duygusunu oluşturmaktadır (Bean, 1983). Dolayısıyla öğrenciler çeşitli eğitimsel ve bireysel etkinlikler aracılığı ile okula yönelik aidiyet hissetmektedir. Aidiyet duygusu geçmiş eğitim tecrübelerinin yanında, üniversite içinde akranlar, öğretim üyeleri ve yöneticiler ile kurulan iletişim ile şekillenmektedir (Nora, 1987).

Öğrencilerin okula yönelik aidiyetinin şekillenmesinde dersler aracılığı ile elde edilen çıktılarının yanında öğrenci destek mekanizmaları da etkili olmaktadır (Clark, 2005; Yorke ve Thomas, 2003). Clark'a göre (2005) akademik danışmanlık hizmetleri ve öğretim üyeleri ile sınıf dışı etkileşim öğrencilerin okula yönelik aidiyetini arttırırken, okul terki olasılığını da düşürmektedir. Örgüt ikliminin aidiyet duygusunun şekillenmesinde

etkili olduğunu savunan Nora (1987), kampüs içinde öğrencilerin birlikte öğrenmelerine uygun ortam sağlanmasının önemine dikkat çekerek, hiçbir öğrencinin kendini dışlanmış hissetmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Akranları ve öğretim üyeleri ile etkileşim, müfredat dışı etkinliklere katılım öğrencilerin aidiyet hissine katkı sağlamakta ve okula devam etme kararında kritik rol oynamaktadır (Austin, 1984). Wood ve Turner'e göre (2011) öğretim üyesi-öğrenci ilişkisi öğrencilerin sadece akademik başarısını arttırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerde okulu tamamlamaya yönelik motivasyon oluşturmaktadır. Öğretim üyesi-öğrenci arasındaki etkili iletişim öğrencilerin öğrenme tecrübelerine yönelik olumlu tutum kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bunun yanında öğretim üyeleri ile yaşanan çatışmalar, okulu terk etme kararına zemin hazırlamaktadır (Lessard ve ark., 2008). Öğrenme tecrübelerine yönelik olumlu tutum ise devamsızlık sorununun önüne geçmekte, böylelikle öğrencilerin okulun fiziksel ve sosyal ortamına dâhil olmasını sağlamaktadır (Lessard, Fortin, Joly, Royer ve Blaya, 2004; Wood ve Turner, 2011). Öğretim üyesi-öğrenci etkileşiminin yanında akran etkileşimi de öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik fikirlerini şekillendirmektedir. Destekleyici akran ilişkileri öğrencilerin motivasyonunu ve örgütsel bağlılığını arttırmaktadır (Lessard ve ark., 2004). Bu doğrultuda Heaney ve Fisher (2011) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre okulun ilk yılında birinci dönem sosyal etkileşimlerini olumlu bulan öğrencilerin, ikinci dönem için de kayıt yaptırma olasılıklarının arttığına dikkat çekilmektedir. Benzer şekilde kampüs içinde sosyal etkileşiminden memnun olan öğrencilerin örgütsel bağlılığı artmakta ve bu tip öğrenciler okula devam etmeye istekli olmaktadır (Hausmann, Ye, Schofield ve Woods, 2009).

İlgili alanyazında öğrencilerin öğretim üyeleri ve akranları arasındaki kişilerarası ilişkileri sosyal ağlar olarak tanımlamakta ve sosyal ağların öğrencilerin üniversite eğitiminden doyum sağlamalarında ve okula devam kararında etkili olduğunu gösteren çalışma sonuçları bulunmaktadır (Pascarella ve Terenzini 1991, 2005; Thomas, 2000; Tinto, 1993). Bunun yanında Nora'ya göre (1987) aidiyet duygusu sadece sosyal açıdan değil aynı zamanda akademik açıdan da öğrencileri etkilemekte, akademik yeterliliklerinin desteklenmediğini düşünmek, öğrencilerin akademik etkinliklerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin üniversiyete karşı aidiyet duygusu geliştirmesinde ve örgütsel bağlılığının şekillenmesinde bireysel özelliklerinin yanında

üniversite tarafından sağlanan sosyal ve akademik olanaklar da etkili olabilmektedir. Bu sebeple örgütsel değişkenleri ele alan okul terki çalışmalarında örgütsel olanaklar da önemli bir değişken olarak incelenmektedir.

2.3.12 Örgütsel olanaklar ve okul terki

Akademik danışmanlık sistemi, psikolojik danışma hizmetleri, üniversitenin fiziksel yapısı gibi değişkenler örgütsel olanaklar başlığı altında toplanabilir. Örgütsel yapı ve örgüt büyüklüğü, kural sistemi gibi örgütsel özellikler öğrencinin okulun alt sosyal sistemlerine dâhil olmasını etkilemekte ve bu durum okula devam etme ya da okulu terk etme kararında belirleyici olmaktadır (Chen, 2012). Kampüs içinde düzenlenen sosyal etkinlikler, uyum çalışmaları, öğretim üyeleri ile geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin tartışılması, danışmanlar tarafından kariyer hedeflerine yönelik ders önerileri, müfredat içeriğindeki ders çeşitliliği gibi konular örgütsel bağlılığı şekillendirerek, öğrencinin okula devam etmesini sağlamaktadır (Yorke ve Longden, 2008). Alanyazında danışmanlık hizmetleri, öğretim üyeleri ile iletişim ve yemekhane, kütüphane, barınma gibi kampüsün fiziksel imkânlarının yetersizliğinin öğrencinin kendisini üniversitenin akademik ve sosyal ortamdan izole etmesine neden olduğunu ve bu durumun da okul terki düşüncesini ortaya çıkardığını belirten araştırmalar mevcuttur (Blaney ve Mulkeen, 2008; Colalillo, 2007; Yorke ve Longden, 2008).

Örgüt büyüklüğünün okul terki üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Colalillo (2007) öğrenci özellikleri ve diğer kurumsal özellikler kontrol altında tutulduğunda, öğrenci sayısı fazla olan üniversitelerde okul terki oranlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Buna karşın, Pacarella ve Terenzini (1991) öğrenci sayısı fazla olan üniversitelerde öğrencilerin dâhil olabilecekleri pek çok sosyal gruplar bulabildikleri için okul terki riskinin düşük olduğunu belirtmektedir.

2.3.13 Burs imkânları ve okul terki

Alanyazında öğrencilerin yaşadıkları maddi zorlukların okul başarısını etkilediği ve okul terkine neden olduğu belirtilmektedir (Bennet, 2003; Cabrera, Nora ve Castaneda, 1992; Gurry, 2011). Bu doğrultuda öğrencileri maddi açıdan desteklemek amacıyla sağlanan burs imkânlar, öğrencilerin okula devam etmesinde pozitif etkiye sahipken, okul terki kararında negatif etkiye sahiptir (Cabrera, Nora ve Castaneda, 1992; Pascarella ve Terenzini, 2005). Bennet'e göre (2003) özellikle birinci sınıfta başlarken düşük gelirli

öğrenciler için sağlanan burslar, öğrencilerin okula devam şansını arttırmakta ve eğitimsel fırsatları eşitlemeye katkı sağlamaktadır. Konuyu eğitimsel fırsatlar açısından ele alan Quin ve ark. (2005), dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin okulu terk etme sebeplerinin maddi imkânsızlıklardan kaynaklandığını belirterek, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin çeşitli burs imkânları ile desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Thomas'a göre (2002) öğrencinin okula devam etmesi üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada ailenin sosyo-ekonomik statüsü ve öğrencinin akademik yeteneklerine bağlı olarak üniversite eğitim almaya yönelik eğitimsel istek oluşmakta, ikinci aşamada burs imkânları ya da aileden edinilecek maddi destek ile birlikte fayda maliyet analizi yapılmakta, son aşamada ise üniversite tecrübesi ve akademik performans eğitimsel istekleri güçlendirmekte ya da eğitimsel isteklerin değişmesine neden olmaktadır. Görüldüğü gibi üniversite eğitimine başlama sürecinde öğrencilere yapılan maddi destek, okula devam kararında etkili olmaktadır. Yeterli maddi destek sağlanmayan öğrenciler ise yarı zamanlı işlerde çalışmak durumunda kalmaktadır.

2.3.14 Yarı zamanlı çalışma ve okul terki

Yarı zamanlı çalışmanın okul terki üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda haftalık çalışma saatlerinin öğrencinin okul terki kararında etkili olduğu belirtilmektedir. Şöyle ki, Windham (1995) haftalık 25 saattten daha az çalışmanın okul terki riskini azalttığına, daha uzun süre çalışmanın ise okul terki riskini arttırdığına dikkat çekmektedir. Bean ve Mentzer'e göre (1985) üniversite eğitimi sürecinde çalışmak zorunda kalan öğrenciler, akranları ve öğretim üyeleri ile daha az zaman geçirmektedir. Dolayısıyla, öğrenciyken bir işte çalışmak durumunda kalmak, sadece akademik çalışmalara daha az zaman ayırmaya neden olmamakta, aynı zamanda öğretim üyeleri ve akranlar ile etkileşimi de zayıflatmaktadır (Tinto, 1993).

2.4 İlgili Araştırmalar

Yükseköğretimde okul terki üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde okul terkinin yukarıda ele alındığı gibi birçok değişkenle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, yükseköğretimde okul terkine yönelik benzer değişkenlerle gerçekleştirilen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak, öğrencilerin okula devam etmesini sağlayan süreçlerin karmaşıklığı, eğitimsel tercihlerin çeşitli

değişkenlerden etkilenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin anlaşılmasının oldukça güç olması gösterilebilir. Konuya yönelik çalışmalar yöntem açısından incelendiğinde ise konunun hem nicel hem nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ele alındığı görülmüştür.

Öğrencilerin üniversiteye devam etmelerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla 1.836 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada Bean (1980), akademik performansı düşük olan, aldığı eğitimin kendini geliştirdiğini düşünmeyen, örgütün sosyal ve akademik kurallarını tam olarak bilmeyen, ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin örgüte karşı bağlılık hissedemediği ve bu öğrencilerin okul terki olasılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin okula terki kararında etkili olan değişkenlerin farklılaştığı belirtilmekte, kadın öğrencilerin örgütsel bağlılık ve örgüte yönelik memnuniyet hissetmediklerinde okulu terk ettikleri, erkek öğrencilerin ise örgütsel bağlılık, örgütsel kurallar ve iletişim kurallarına yönelik farkındalıkları az olduğunda okul terki olasılığının arttığı açıklanmıştır.

Ghignoni (2016) İtalya'da bir yükseköğretim kurumuna kayıt olan üniversite öğrencileri ile dört yıllık boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin okul terk etme olasılığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma bulguları sonucunda aile sosyo-ekonomik özelliklerinin, hem okula kayıt olma hem de okulu terk etme kararında oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin üniversiteye kayıt olasılığının üst sosyal sınıftan gelen öğrencilere oranla daha düşük olduğunu belirten Ghignoni (2016), ailenin kültürel sermayesinin üniversiteye devam etme olasılığını arttırdığına dikkat çekmiştir.

Benzer şekilde aile özelliklerinin okul terki kararı üzerindeki etkisini 1.489 üniversite öğrencisi üzerinde araştıran Aina (2005), üst sosyal sınıftan gelen öğrencilerin, ailelerinin sosyal konumları sebebiyle iş piyasasında daha fazla şansa sahip oldukları için okulu terk etme olasılığının azaldığını belirtmiştir. Araştırma sonucuna göre, maddi imkansızlıklar sebebiyle üniversite tercihinde ailesinin yaşadığı ilde bulunan bir üniversiteyi tercih eden ve eğitimi süresince ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin okul terki olasılığı yüksektir. Bunun yanında tek ebeveyle yaşamak okulu terk etme olasılığını %94 arttırmaktadır.

İspanya'da bir üniversitede mühendislik, sosyal bilimler ve iktisadi ve idari bilimler alanlarında eğitim gören öğrencilerin okul terki olasılığını belirlemeye yönelik

gerçekleştirilen araştırmada, öğrencinin üniversite yaşamına uyumunun, geleceğe yönelik hedef belirlemesinin, üniversite ortamına yönelik algısının, akademik öz yeterlilik inancının özellikle birinci yılda verilen okul terki kararı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Araque, Roldan ve Salguero, 2009). Bununla birlikte okul terki kararı ile ilişkili olan diğer bir grup olarak aileler işaret edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, ailenin sosyo-ekonomik statüsü, aile içi çatışmalar, algılanan aile desteği ve aile üyeleri arasında yaşanan çatışmalar okul terki olasılığını arttırmaktadır. Ayrıca, aileden sağlanan ekonomik desteğin azlığı, öğrencinin yarı zamanlı çalışmasını gerektirmekte, öğrencilerin hem çalışıp hem de okula devam etmek durumunda kalmaları okul terki olasılığını arttırmaktadır. Araştırma bulguları bölüm seçiminde aile tarafından uygulanan baskının da okul terki olasılığını arttırdığını göstermiştir.

Lassibille ve Gomez (2008) İspanya’da üniversite öğrencilerin okulu terk etme sebeplerini araştırmış, araştırma sonucunda, anne baba eğitim seviyesinin okul terki kararında etkili olduğunu, anne babası üniversite mezunu olmayan bireylerin okul terki olasılığının yüksek olduğunu bulunmuştur. Bunun yanında üniversite öncesi eğitim deneyimlerinin, okul terki kararında önemli bir belirleyici olduğu, mesleki eğitim veren liselerden mezun olan öğrencilerin genel lise mezunu öğrencilere oranla üniversiteyi terk etme oranının üç kat daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devam edilen bölüme bakılmaksızın akademik hazırbulunuşluluk ve okula kayıt yaşının okul terki için önemli göstergeler olduğunu belirten Lassibille ve Gomez (2008), yükseköğretime liseden sonra ara vererek başlayan öğrencilerin okul terki risk grubunda bulunduğuna dikkat çekmiştir.

23 yükseköğretim kurumundan 6.872 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okula devam etme ya da okulu terk etme kararında birinci sınıf akademik performansının önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Allen, Robbins, Casillas, ve Oh, 2008). Araştırmada okula bağlılığın okula devam etme kararında doğrudan etkiye sahip olduğu, akademik öz disiplin, üniversite öncesi akademik performans, üniversite öncesi eğitimsel hazır bulunuşluluk gibi değişkenlerin ise dolaylı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okula devam etme ya da okulu terk etme kararında örgütsel faktörlerden çok, bireysel faktörlerin yordayıcı olduğu, aile eğitim düzeyi ve maddi durumunun okul terki kararında belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

Fransa’da yükseköğretimde okul terkinde etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla üniversiteyi terk eden 1.185 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, üniversite eğitim sırasında aileden sağlanan maddi desteğin okula devam olasılığını arttırdığı belirtilmektedir (Gurry, 2011). Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla okul terki olasılığının daha yüksek olduğu tespit edilen araştırma sonucuna göre, öğrencilere üniversite eğitimi sonucunda alacakları diplomanın iş piyasasındaki gerçek değer konusunda yeterli bilgi verilmemekte ve öğrencilerin bu önemli bilgileri üniversite eğitiminin ilk yılında tecrübe edinerek elde etmeleri okul terki olasılığını arttırmaktadır. Gurry’ye göre (2011) üniversitenin hem sosyal hem de akademik ortamına uyum ve öğrencilik yaşantısının sorumluluklarının farkına varma bazı öğrenciler için belirli bir zaman alırken, bazıları bu durumların üstesinden gelemeyerek okulu bırakmaktadırlar.

Paura ve Arhipova (2014) tarafından Letonya’da mühendislik bölümlerinde öğrenim gören 677 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin okul terki kararında ana sebep olarak üniversite öncesi bilgi birikiminin düşük olması gösterilmiştir. Araştırma sonucuna göre bilgisayar mühendisliği ve gıda mühendisliği alanlarında öğrenim gören öğrencilerin okul terki olasılığı, ziraat ve orman mühendisliği alanlarında daha düşüktür. Paura ve Arhipove’ya göre bu durumun sebebi, ziraat ve orman mühendisliği alanlarının giriş puanlarının diğer mühendisliklere göre daha düşük olmasına rağmen, müfredatının zor olmasından kaynaklanmaktadır.

Berger ve Braxton (1998) tarafından Amerika’da 718 öğrenci ile örgütsel süreçlerin öğrencilerin okula devamı üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin üniversiteye yönelik ilk izlenimleri, onların okula bağlılık hissetmelerinde ve okul toplumu ile bütünleşmelerinde etkili olmaktadır. Okula bağlılığın artması ise okula devam etme olasılığını arttırmaktadır. Öğrencilerin birinci sınıftan sonra okula devam etme kararında derslerden beklentilerinin karşılanması ve öğretim üyeleri ve akranlarla olumlu ilişkiler önemli rol oynamaktadır. Araştırma sonucunda Berger ve Braxton (1998) örgütsel açıdan öğrencilere kampüs kurallarının tanıtılması, bilgilendirici oryantasyon etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gibi stratejilerin öğrencilerin üniversiteye yönelik algısını olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmiştir.

Örgütsel özelliklerin okul terki kararındaki etkisini boylamsal araştırma ile inceleyen Chen (2012) ise, öğrencilerin okul toplumu ile sosyal ve entelektüel açıdan

bütünleşmesinin okula bağlılığı arttırdığı ve okul terki riskini azalttığı bulgusuna ulaşmıştır. Dört yıllık süre içerisinde 4101 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, örgütsel yapı ve okul büyüklüğü, kural sistemi gibi demografik özelliklerin, öğrencinin okula devam etme ya da okulu terk etme kararını etkilediği belirtilmiştir. Chen'e göre (2012) eğitimsel istekler, birinci sınıf not ortalaması, akademik ve sosyal uyum, maddi destek okul terki ile negatif ilişkilidir.

Allen (1999) Amerika'da öğrencilerinin %40'ının ilk akademik dönemin sonunda ya da ikinci yılın başında okulu terk ettiği bir üniversitede 518 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencileri üniversiteyi tamamlamaya yönelik motive eden faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda üniversiteye akademik açıdan yeterince donanımlı gelmeyen öğrencilerin okulu terk etme olasılığı yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir. Bunun yanında aile eğitim düzeyi ve maddi durumunun öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecini kolaylaştırdığı, ailede üniversite mezunu bireylerin olmasının özellikle kadın öğrenciler için okula devam kararında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ailenin duygusal desteğinin öğrencinin akademik performansına olumlu yönde katkı sağladığını belirten Allen (1999), arkadaş grupları, öğretim üyeleri gibi ailesi dışındaki bireyler tarafından desteklendiğini düşünen bireylerin, okulu tamamlamaya yönelik daha fazla motive olduklarını açıklamaktadır.

Hollanda'da iktisadi idari bilimler fakültesinde öğrenim gören 1.576 üniversite öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, Baars ve Arnold (2014), yükseköğretimde okul terki risk grubunda bulunan öğrencileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda okulun ilk dönemindeki sınavlardan en az üç tanesine girmeyen ya da en az iki sınavdan başarısız olan öğrencilerin okulu terk etme olasılığının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenme ortamına uyum sağlayamaması, akademik sorumlulukları için yeterince zaman ayırmaması, derslerde kullanılan öğretim metotlarının öğrenci özelliklerine uygun olmaması ya da beklentilerini karşılamaması, müfredat içeriği gibi faktörlerin okul terkine yol açtığı belirtilmiştir. Aynı araştırmada, okul terki anlamak için öğrencinin bireysel özelliklerine odaklanmak yerine, örgütsel belirleyicilere odaklanılması gerektiği önerisi yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenlerini belirlemeye yönelik Şimşek (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye'de bir

üniversitede dört yıllık lisans eğitimi veren fakültelerde öğrenim görmekte olan 450 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul terki eğiliminin %45 olduğu ve her iki öğrenciden birinin, herhangi bir sebeple en az bir defa okuldan ayrılmak istediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul terki eğiliminin başta kişisel faktörler olmak üzere, aile ve örgütsel faktörlerinden kaynaklandığını belirten Şimşek (2012), kişisel faktörleri, cinsiyet, akademik başarı, okula devam sıklığı, okul dışında çalışma, okulda canı sıkılma ve disiplin soruşturması geçirme gibi durumlar olarak sınıflandırmaktadır. Öğrencilerin okul terki eğiliminde etkili olan ailesel faktörler ise ailedeki birey sayısı, ailenin ekonomik durumu, aile ilgisi ve desteği ile ilgiliyken, örgütsel faktörler fakülteden, yöneticilerden ve öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyi, fakülteadaki sosyal etkinliklerden memnuniyet düzeyi ve okudukları fakülteyi isteyerek tercih etme durumları gibi faktörlerle ilişkilidir.

Avustralya’da okulu terk edip belirli bir süre sonra yeniden üniversiteye başlayan 184 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda Harvey ve Szalkowicz (2015), okulu terk eden bireylerin yanlış bölüm tercihinde bulduklarını, geleceğe yönelik planlarını netleştirdiklerinde ise yükseköğretim sistemine yeniden dâhil olduklarını açıklamıştır. Harvey ve Szalkowicz’e göre (2015) kariyer planlarını değiştirmek, okula ulaşmada karşılaşılan zorluklar, üniversitenin/derslerin beklentileri karşılamaması, derslere devam ve sınav değerlendirmeler ile karşılaşılan sorunlar, maddi imkânsızlıklar ve ailevi sorunlar okul terki kararında etkili olmaktadır. Araştırmada örgütsel ve ulusal düzeyde üniversiteyi terk etmiş bireyler için takip araştırmalarının yapılmasının önemine dikkat çekilmiş ve okul terkine sebep olan örgütsel faktörler konusunda üniversite yönetimlerinin farkındalığının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Longden (2002) tarafından Amerika’da okulu terk etmiş 20 birey ile gerçekleştirilen araştırmada veriler, bireylerin üniversite eğitimi almak konusundaki fikirleri, derslere yönelik izlenimleri ve okul terki kararı verme süreçlerini belirlemeye yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda maddi sorunların yanı sıra sınıf büyüklüğü, örgütsel olanaklar, öğretim üyeleri ile ilişkiler gibi değişkenler okul terkinin temel sebebi olarak gösterilmiştir. Bunun yanında Longden (2002) okul terki konusunun ekonomik, örgütsel, ailesel olmak üzere pek çok faktörle ilişkili olduğunu ve bu sebeple konuya yönelik araştırmalarda farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

İngiltere’de işçi sınıfı ailelerden gelen, okulu terk etmiş bireylerle yapılan bir araştırmada, okul terki kararında etkili olan kültürel faktörler incelenmiştir (Quinn, 2004). Araştırma bulgularına göre bireylerin üniversitenin kültürü ile bütünleşmemesi, maddi imkânsızlıklar, akademik hazırbulunuşluk eksikliği gibi faktörler okul terkinde etkilidir. Quinn’e göre (2004), okul terki kararında ait olunan sosyal sınıf faktörü yukarıda sıralanan değişkenler gibi doğrudan etkiye sahip olmasa da, işçi sınıfında gelen öğrenciler için kültürel ve ekonomik sermaye eksikliği okulu tamamlama konusunda bir dezavantaj oluşturmaktadır. Okul terkini sosyal ve kültürel boyutları olan karmaşık bir olgu olarak tanımlayan Quinn (2004), üniversiteler açısından değerlendirildiğinde örgütsel faktörleri bu karmaşık olgunun sadece küçük bir parçası olarak görmektedir.

Okul terki olgusunun çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirten bir diğer araştırmada, okul terki kararında etkili olan değişkenler, demografik değişkenler, akademik yeterlilikler, geçmiş eğitimsel tecrübeler, örgütsel vizyon, misyon, sosyal uyum mekanizmaları, akademik ve sosyal etkileşim, yaşam koşulları ve iş koşulları olarak sınıflandırılmıştır (Berge ve Huang, 2004). Berge ve Huang’a göre (2004) üniversite yöneticileri açısından okul terkinin sebeplerini anlamak, örgütsel etkililiği sağlamaya katkı sağlayacaktır. Öğretim üyesi-öğrenci ilişkisinin önemini farkına varmak, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm üretecek örgütsel destek mekanizmaları oluşturmak ve öğrenciler için olumlu öğrenme tecrübeleri yaratmak bir taraftan örgütsel etkililiğe katkı sağlarken, diğer taraftan okula devam oranlarını arttıracaktır.

Reay (1998) tarafından İngiltere’de bir üniversiteye devam eden 16 öğrenci, 3 öğrenci velisi ve 2 öğretim üyesi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin üniversite bölüm ve meslek tercihinde, anne-baba ya da diğer aile üyelerinin üniversite eğitimi almış olup olmamasının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Reay’a göre (1998) öğrencilerin okula devam etmesinde ya da okul terki kararı vermesinde kültürel sermaye, ailesel faktörler, üniversitelerde bulunan öğrenci destek mekanizmaları, öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri ve iş olanaklarına yönelik belirsizliklerin dikkate alınması gerekmektedir.

İngiltere’de fen-edebiyat, sağlık bilimleri, bilgisayar bilimleri, spor bilimleri fakültelerinden okulu terk eden 25 öğrenci ile görüşme yapılmış ve öğrencilerin okul terki

kararı vermesinde etkili olan süreçler araştırılmıştır (Redmond, Quin, Devitt ve Archbold, 2011). Araştırma sonucunda okul terki kararında yanlış bölüm tercihi, bölüme yönelik ön bilgi eksikliği, öğrenme ortamına uyum sorunları, asosyallik, öğrenci destek servislerine yönelik bilgi eksikliği, öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin yetersizliği, üniversitenin büyüklüğü gibi faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada bireylere okulu terk etme sürecinde hissettikleri duyguları tanımlamaları istenmiş, bireyler o süreçte yaşadıkları duyguları “duyarsızlaşma”, “hissizleşme”, “iç karartıcı”, “göz korkutucu”, “sinir bozucu” ve “endişe verici” gibi olumsuz duygu ifade eden kelimelerle tanımlamıştır. Araştırma sonucunda okul terki risk grubunda bulunan öğrencilerin belirlenmesinde ve bu öğrenciler için önlem alınmasında öğretim üyeleri, danışmanlar ve öğrenci destek servislerinde görev yapan çalışanlara önemli sorumluluklar düştüğü belirtilmiştir.

Amerika’da bir bölge üniversitesinde okulu terk eden dokuz Afrika kökenli Amerikalı birey ile gerçekleştirilen araştırmada, okulu terk etmeye sebep olan süreçler incelenmiştir (Collins, 2011). Görüşme yöntemi ile toplanan verilerin analizi sonucunda, okulu terk eden bireylerin üniversite yaşantısına yönelik olumsuz tecrübelerle sahip oldukları, öğretim üyeleri ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramadıkları, okulun akademik ve sosyal sistemine uyum sağlayamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada, aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla yarı zamanlı çalışmak zorunda olmak ta okul terkine ortam hazırlayan bir süreç olarak ele alınmıştır.

Bülbül (2012) tarafından yükseköğretimde okul terkinin nedenlerinin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye’de bir üniversiteye bağlı dört farklı fakülte ve üç farklı yüksekokulda öğrenim gören 12 öğrenci ve üç farklı fakültenin 6 öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubuna okulu terk edip, 2008 yılında çıkarılan 5806 sayılı af kapsamında üniversite öğrenimlerine geri dönmüş öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırma sonucu, okul terki yaşamış öğrencilerin çoğunun üniversite öncesi aldıkları eğitimin niteliğini yeterli düzeyde gördüklerini, akademik uyum konusunda sorun yaşamadıklarını, ancak sosyal uyum konularında çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun, üniversitenin olanakları ve alınan eğitimin niteliği konularında genel olarak olumsuz görüşlere sahip olmalarına rağmen yine de örgütsel bağlılık duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunun üniversite öğrenimleri süresince akademik

etkinliklere uyum konusunda sorun yaşadıklarını, buna karşın arkadaş ilişkileri ve okul yönetimi/öğretim elemanları ile ilişkiler gibi sosyal uyum boyutunda sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Bülbül'e göre hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri, maddi sıkıntıları okul terkine yol açan önemli nedenlerden birisi olarak görmektedir.

Türkiye'de üniversiteyi terk etmiş bireylerin, terk kararının altında yatan sebepleri belirlemeye yönelik eğitim fakültesi, fen edebiyat, güzel sanatlar fakültesi, mühendislik fakültesi ve işletme fakültesini terk etmiş bireyler ile görüşme yapılmıştır (Aypay, Çekiç ve Boyacı, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu devam ettiği bölümü bırakarak farklı bir bölüme kayıt yaptıran, açık öğretim fakültesine kayıt yaptıran, terk ettiği bölüme geri dönen ve hiçbir programa kayıt yaptırmayan 35 birey oluşturmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların okul terki kararında yanlış bölüm tercihinin, bölüme yönelik aidiyet hissedememenin, üniversitenin akademik ve sosyal ortamından memnuniyetsizlik hissetmenin, öğretim üyeleri ile etkili iletişim kuramamanın, akademik danışmanlık sisteminden etkili bir şekilde yararlanamamanın, barınma olanaklarının sınırlı ve pahalı olmasının, mezuniyet sonrası iş olanaklarının sınırlı olmasının etkili olduğu bulunmuştur.

İlgili alanyazını genel olarak özetlemek gerekirse, okul terki sorununun çok yönlü ve karmaşık doğasına bağlı olarak konuya yönelik çalışmalarda çok çeşitli değişkenler kullanıldığı görülmüştür. Yine konunun karmaşık doğasına bağlı olarak, aynı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitimsel tercihleri üzerinde pek çok değişkenin etkili olduğu dikkate alındığında, eğitimsel tercihleri etkileyen değişkenlerin birbirleri arasında etkileşim içinde olduğu açıktır. Bu sebeple okul terkini etkileyen aracı değişkenlerin çok olduğu ve okul terki kararında etkili olan değişkenleri net bir şekilde belirlemenin oldukça zor olduğu belirtilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1 Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada yükseköğretim lisans düzeyinde okulu terk eden bireylerin bakış açısından okulu terk etme kararında belirleyici olan etkenler ve bu etkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretimi terk eden bireylerin araştırma sürecine dahil edilmesi ve katılımcıların okul terki kararlarında belirleyici olan etmenler ile bu etmenler arası ilişkileri kendi yaşantılarından yola çıkarak ifade etmeleri, konu hakkında detaylı bilgi elde edilmesine olanak tanınması bakımından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal olayların ve olguların doğasını anlamaya ve yorumlamaya yöneldiği için gerçekliği sosyal ortamda oluşan, karmaşık ve sürekli değişen bir durum olarak değerlendirmektedirler (Glesne, 2012). Bunun yanı sıra nitel araştırma yöntemlerini kullanan araştırmacılar, insanların kendilerini ve sosyal çevrelerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmakta ve sosyal problemleri altında yatan nedenlerle birlikte açıklamaya çalışmaktadırlar (Ritchie ve Lewis, 2003). Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim, belirli bir olaya ilişkin bireysel algıları veya bakış açılarını belirlemeyi ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim deseni, belirli bir durumda bireylerin algılama biçimleri vasıtasıyla özel bir duruma ışık tutma veya bir olguyu tanımlamayı amaçlamakla birlikte, bu tür araştırmalarda araştırmacı, bir ya da daha fazla bireyin bir fenomeni, kendi bakış açısından nasıl deneyimlediğini anlamaya çalışmaktadır (Johnson ve Christensen, 2008). Bireylerin okul terki nedenleri birbirinden farklılık göstereceği için çalışmada öncelikli amaç genellenebilecek gerçeklerin aranması değil, katılımcıların okul terki kararında etkili olan etmenlerin resminin çizilmesidir.

3.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubunu yükseköğretimde okul terki tecrübesine sahip olan, diğer bir ifade ile öğrenim görmekte olduğu bölüm ve üniversiteyi terk eden, farklı bölüm ya da üniversitede öğrenimine devam etmeyen bireyler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan

bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma ölçüt olarak, üniversitelerin dört yıllık bölümlerinden birini terk etmiş ve önlisans, lisans ya da açıköğretim fakültesi olmak üzere herhangi bir yükseköğretim programına yeniden kayıt yaptırmayarak üniversite eğitimi almaktan tamamen vazgeçmiş olmak belirlenmiş ve bu özelliklere uyan bireyler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma bireylerin kişisel tecrübeleri temelinde oluşturulduğu için, bireylerin yaşantılarını unutabilme ihtimali göz önünde bulundurularak son 15 yıl içerisinde üniversiteye başlamış ve terk etmiş bireyler çalışma grubunda yer almıştır. Bu çalışma kapsamında okul terki sürecinde bireysel yaşantılar dikkate alındığı için, terk edilen üniversite gibi bir ölçüt belirlenmemiştir.

Etik ilkeler gereği katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Kadın katılımcılar “Ky”, erkek katılımcılar “Kx” kodu ile birlikte rastgele seçilmiş birer sayıyla kodlanmıştır (Kx-1, Ky-3 gibi). Nitel araştırmalarda veri elde etme işlemi, verinin doyuma ulaşması (saturation), diğer bir ifade ile katılımcıların görüşlerinin artık tekrar etmesi, görüşmelerde araştırmacının yeni veri elde etmemeye başlamasıyla sona ermektedir. Bu çalışmada da 30 olarak belirlenen örneklem sayısı alt limit olarak düşünülmüştür. Bu sayının veri elde etme sürecinde verinin doyuma ulaşp ulaşmaması durumuna göre artırılması öngörülmüştür. Çalışma kapsamında lisans öğrenimini yarıda bırakarak okulu terkeden 24 bireye ulaşılmış, ancak bu bireylerden sadece 19’u ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapmak amacıyla iletişime geçilen bireylerin birçoğu, geçmiş olumsuz yaşantılarını hatırlamak istemediklerini belirterek görüşme yapmaya gönüllü olmamışlardır. Bazıları ise önce gönüllü olmuş, daha sonra görüşme yapmaktan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Gönüllü olan kadın katılımcılardan ikisi eşi izin vermediği için, bir diğeri ise dış görünümüne bağlı olarak yaşadığı sağlık sorunları sebebiyle üniversiteyi terk ettiği ve o günlerini hatırlamak istemediği için görüşmeye katılamayacağını belirtmiştir. İki gönüllü katılımcı ise belirlenen görüşme yerine gelmemişler ve bu gönüllüler telefonlarına bir daha cevap vermemişlerdir.

Sonuç olarak, 15 katılımcı ile yapılan görüşmelerde elde edilen verinin yeni teorik öğeler barındırmadığı; teorik doyuma (saturation) ulaşıldığı görülmüş, ancak emin olmak amacıyla ulaşılan 4 kişiyle daha görüşme yapılmıştır. Böylelikle, çalışma grubunu yedi kadın, 12 erkek katılımcı olmak üzere 19 katılımcı oluşturmuştur. En küçük katılımcı 19, en büyük katılımcı ise 36 yaşındadır ve çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaş ortalaması 30’dur. Katılımcıların çoğunluğunun üniversiteyi üçüncü ya da dördüncü

yılında terk ettiği, dört katılımcının birinci, iki katılımcının ise ikinci yılında terk ettiği tespit edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcı özellikleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Özellikleri

No	Yaş	Terk Edilen Üniversite	Terk Edilen Bölüm	Üniversiteye Başlama Yılı	Üniversiteyi Kaçınca Yılında Bıraktığı	İşi
Kx-1	28	Çukurova Üniversitesi	Ziraat Mühendisliği	2005	5. Yılında	Vinç Operatörü
Kx-2	29	Çukurova Üniversitesi	İşletme	2010	4. Yılında	Tiyatro Yöneticisi
Ky-3	26	Okan Üniversitesi	Maliye	2013	1. Yılında	Sigortacı
Kx-4	32	Mersin Üniversitesi	Maliye	2007	3. Yılında	Fotoğrafçı
Kx-5	36	Ankara Üniversitesi	Tıp Fakültesi	2000	3. Yılında	Finans Sektörü
Kx-6	33	Bolu Abant Baysal Üniversitesi	İşletme	2000	2. Yılında	Memur
Ky-7	35	Bolu Abant Baysal Üniversitesi	Anaokulu Öğretmenliği	2000	4. Yılında	Kuaför
Kx-8	37	Mersin Üniversitesi	Jeoloji Mühendisliği	2001	4. Yılında	İhracatçı
Ky-9	19	Muş Alparslan Üniversitesi	İslami Bilimler Fakültesi	2015	1. Yılında	Hemşire
Kx-10	25	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sosyoloji	2009	3. Yılında	Gardiyan
Kx-11	25	Mimar Sinan Üniversitesi	Edebiyat	2009	3. Yılında	Esnaf
Kx-12	32	Çukurova Üniversitesi	İktisat	2007	4. Yılında	Pazarlamacı
Kx-13	24	Girne Amerikan Üniversitesi	Bilgisayar Öğretmenliği	2010	1. Yılında	İşsiz
Ky-14	35	Gazi Üniversitesi	Çocuk Gelişimi Bölümü	2000	4. Yılında	Ev Hanımı
Kx-15	35	Çukurova Üniversitesi	Makine Mühendisliği	2000	4. Yılında	Tekniker
Ky-16	32	Yakındoğu Üniversitesi	Bilgisayar Mühendisliği	2002	1. Yılında	Esnaf
Ky-17	27	Gaziantep Üniversitesi	Arkeoloji	2011	4. Yılında	İşsiz
Ky-18	30	Selçuk Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2004	2. Yılında	Ev Hanımı
Kx-19	36	Hacettepe Üniversitesi	Maden Mühendisliği	2001	3. Yılında	İhracatçı

3.3 Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yaklaşımında veri toplamak amacıyla genellikle derinlemesine görüşme (yüz yüze görüşme), doğrudan gözlem ve doküman analizi teknikleri kullanılmaktadır (Legard, Keegan ve Ward, 2003). Bu çalışmanın verileri, katılımcıların konu ile ilgili bakış açılarını derinlemesine anlama olanağı sağlayan ve nitel araştırma yaklaşımında sıklıkla tercih edilen “yüz yüze görüşme tekniği” aracılığıyla elde edilmiştir. Yüz yüze görüşme tekniğiyle araştırmacı, katılımcıların ilgi, görüş ve davranışlarını anlamaya çalışmaktadır. Nitel araştırma alanyazınında, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere farklı hazırlıklar ve kavramsallaştırma süreci gerektiren üç görüşme tekniğinden söz edilmektedir (Marshall ve Rossman, 1999; Patton, 1990). Bu çalışmada, araştırmacı ve katılımcı arasında doğal bir etkileşim oluşturması, onlara kendi dilleri (ifade etme biçimleri) ile konuşma olanağı tanınması, tüm katılımcılara araştırmacının amacı doğrultusunda temel soruları sorma, gerektiğinde ise konuya yönelik daha fazla veri elde etmek amacıyla soruların sırasını değiştirme ve sondaj sorular sorma, görüşme esnasında araştırmacının amacına yönelik ilgili bütün konuların içerilmesine olanak tanınması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Ritchie ve Lewis, 2003). Dolayısıyla çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

3.3.1 Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun hazırlanması kapsamında öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş ve araştırma soruları dikkate alınarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu, araştırılacak konunun kapsamı ve araştırma soruları ile taslakta yer alan soruların içeriği ve tutarlığı, cümle yapısı ve anlaşılabilirliği gibi çeşitli açılardan uzman görüşü almak üzere tez izleme komitesinin görüşlerinin yanı sıra, iki tanesi Doçent Doktor, bir tanesi Profesör olmak üzere üç öğretim üyesi ile bir kamu üniversitesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik biriminde danışman olarak görev yapan bir öğretim elemanına sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda taslak formda yer alan soruların içerik olarak çalışmanın amacına uygun olduğu, ancak bazı soruların eklenebileceği, ayrıca dil ve anlatım yönünden düzenlenmeye ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Taslak görüşme formuna, uzmanların önerileri doğrultusunda yeni sorular eklenmesinin yanı sıra dil ve anlatım açısından tekrar düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Elde edilen görüşme formunu, soruların içeriği ve anlaşılabilirliği, kullanılan dil ve görüşme süresi gibi çeşitli açılardan test etmek üzere Aralık 2015 tarihinde 2 katılımcıyla gönüllülük esasına dayalı olarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılar, çalışmanın kapsamı ve amacı, elde edilecek verinin sadece araştırmacı ve danışmanı tarafından bu çalışma kapsamında kullanılacağı, araştırmacının katılımcı isimlerinin gizli tutacağı ve paylaşımların kod isimle yapılacağı, katılımcı kimliğini belirtecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacağı ve bu görüşmenin pilot çalışma kapsamında yapılacağı konusunda bilgilendirildikten sonra gönüllü kişiler ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerin ortalama 45 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Görüşme sonucunda katılımcılara soruların açıklığı, konuya uygun olup olmadığı ve görüşme uzunluğu hakkındaki görüşleri sorulmuş ve önerileri alınmıştır. Bununla birlikte görüşme yapılan konuya ilişkin daha fazla bilgi edinmek amacıyla başka hangi soruların sorulabileceği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Alınan dönütler neticesinde görüşme formu yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir. Son şekli verilen görüşme formu toplam 24 sorudan oluşmuştur.

3.3.2 Veri toplama süreci

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara sohbet tarzında ön görüşme yapılmış ve araştırma konusu ile ilgili derinlemesine veri toplamadan önce katılımcıların yaşamları hakkında genel bilgi sahibi olunmuştur. Bununla birlikte yapılan ön görüşmede katılımcılara çalışmanın kapsamı ve amacı, elde edilecek verinin sadece araştırmacı ve danışmanı tarafından bu çalışma kapsamında kullanılacağı, istedikleri aşamada araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları, araştırmacının katılımcı isimlerini hem çalışmada hem de danışmanı ile olan paylaşımlarında kod isimle yapacağı ve katılımcı kimliğini belirtecek herhangi bir bilgi paylaşmayacağı konusunda bilgi verilmiştir. Gönüllü olan bireylerle görüşme için uygun yer ve zamanın tespiti yapılmıştır. Görüşme esnasında ise herhangi bir veri kaybının olmasını önlemek amacıyla ses kaydının alınıp alınmamasına katılımcının bu yöndeki talepleri dikkate alınarak karar verilmiştir. Katılımcılara araştırmanın ilerleyen aşamalarında bilgi almak istemeleri halinde araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri iletişim adresleri verilmiştir.

Ocak-Mayıs 2016 tarihleri arasında en az 42, en çok 1 saat 26 dakika süren bireysel yüz yüze görüşmeler sonucunda araştırmanın verileri toplanmıştır. Bazı sorular detaylandırmak amacıyla gerektiğinde “Üniversite yaşantınızda sizi en çok zorlayan

şeyler nelerdir?" gibi sondaj sorularla görüşme soru listesi desteklenmiştir. Bunun yanında daha kapsamlı verilere ulaşmak için katılımcılara "biraz daha açar mısınız", "örnek verebilir misiniz", "bunu mu kastediyorsunuz" gibi sorular yöneltmiştir. Araştırmacı tarafından alınan görüşme notları ve görüşmelere ilişkin dökümler öncelikle katılımcılara çeşitli kod numaraları verildikten ve katılımcıların ya da görüşme esnasında adı geçen bireylerin isimleri ya da kimliğini belirleyici ibareler gizlendikten sonra analiz sürecine geçilmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılır. Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Görüşme yönteminde veri "kelime" dir. Her paragrafın, satırın ve kelimenin ayrı ayrı önemi vardır, çünkü her biri farklı temalar içerebilir. Bundan dolayı her paragraf dikkatli bir şekilde incelenip elde edilen kod hemen karşısına yazılır (Patton, 1990).

İçerik analizinde temel olarak verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da elde edilen verinin analizi için ilk olarak kaydedilen görüşmeler dinlenmiş ve herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktararak dökümü yapılmıştır. Daha sonra veri birçok defa gözden geçirilerek, ilgili alanyazın, araştırma soruları ve görüşme formundaki sorular dikkate alınarak tema, kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen tema ve kategoriler ilgili alanyazın dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve benzer örüntüler gösteren kategoriler birleştirilmiştir. Bu süreç sonunda çalışmanın bulgularını oluşturan tema, ana-kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir.

3.5 Geçerlilik- Güvenirlik ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı analizler içerdiğinden ve doğasında öznellik olduğundan standart geçerlik ve güvenirlik kavramlarını karşılamazlar. Nitel araştırmacılar nicel araştırmalarda öngörülen anlamlılık, genellenebilirlik, tutarlılık, doğrulanabilirlik gibi ilkelerin nitel araştırmalar için uygun olmadığı görüşünde olmakla birlikte, bu ilkelerin tamamen önemsiz olmadığını, söz konusu ilkelerin nitel araştırmaların kendi doğasına uygun şekilde düzenlenip, değiştirilebileceği görüşünü paylaşmaktadırlar (Strauss ve Corbin, 1998).

Bu ifadelerden hareketle, bu araştırmada teorik düşünme, metodolojik uyum sağlama, örneklem doyumu, veri toplama ve analiz arasında dinamik ilişkiler geliştirme gibi doğrulama stratejileri kullanılarak geçerlilik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma soruları ve kullanılan yöntem arasındaki uyum, metodolojik uyumu sağlamıştır. Verilerin toplanması ve analizlerin yapılması birbirine paralel süreçler olarak yürütüldüğünden, kategorilerin olgunlaşması ve doyuma ulaşması sağlanmıştır. Ayrıca, var olan okul terki modellerinin verilerin analizinde ve yorumlanmasında kullanılması konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

Güvenirliği sağlamaya yönelik, araştırmacının verileri, uygulanan yöntemler ve araştırma sürecinin tüm ayrıntıları diğer araştırmacılar tarafından incelenmesi için detaylı bir şekilde sunulmuştur. Verilerin kaç kişiden toplandığı, hangi yolla toplandığı, görüşmelerin tarihleri ve süreleri, bulguların alanyazın ile benzeyen yönleri gibi konulara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bununla birlikte bulgular bölümünde katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tekniklerden bir tanesi olan 'çeşitleme' ya da 'üçleme' yapılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi, veri çeşitlemesi, kuramsal çeşitleme gibi türleri olan çeşitleme teknikleri arasından bu çalışmada araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır (Patton 1987, aktaran Gizir, 1998). Bu kapsamda görüşme dökümlerinin % 25'lik bir kısmı tesadüfi olarak seçilmiş ve üç öğretim elemanına verilerek analiz yapmaları istenmiştir. Ayrı ayrı yapılan analiz sonuçları, ortaya çıkan kodlamalardaki benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmış, genel olarak benzer kodlamaların yapıldığı gözlenmiştir. Son olarak benzer kodlara yönelik yapılan ekleme, çıkarma ve yer değiştirmeler dikkate alınarak tema ve kategorilerin belirlenmesi işlemi tamamlanmıştır.

Araştırmacının tüm süreçte aldığı rol, yetenekleri, kişisel değerleri, n yargıları özellikle güvenirlik açısından önem kazanmaktadır. Nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi, veri toplama ve analiz için filtre olarak birincil araç ęeklinde işlev görmektedir. Bundan dolayı araştırmacının kendi bakış açısını bir kenara koyması çok önemlidir. Bu araştırmada araştırmacının rolü, tercih edilen araştırma metodolojisine bağlı olarak ęekillenmiřtir. Görüşme öncesinde katılımcılarla yapılan ön görüşmede günlük sohbetler yapılarak, içten bir yaklaşım gösterilmiştir. Görüşme yapılan bireylerin ses kaydı yapılmasını kabul etmesi güven alışverişinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Görüşme öncesinde bireylere araştırmanın amacı açıkça ifade edilmiştir. Bu açık anlatımın, araştırmacıya karşı var olan şüphe duygularının oluşumunu engelleyebileceği dşnlmştir. Buna ek olarak araştırmacının öznel deneyimi, araştırmanın veri analizi ve veri yorumlama aşamasında yardımcı enstrüman olarak kullanılmış, veri analizinin bir kısmının alandan başka araştırmacılara yaptırılması ile nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında görüşme yapılan katılımcılardan sağlanan nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda bireylerin okul terki kararının bir anda verilen bir karar olmaktan öte, yükseköğrenime geçiş öncesi, yükseköğrenim ve yükseköğrenimi terk etme süreci olmak üzere üç temel süreç içerisinde açıklanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Yükseköğrenim öncesi süreçler bölüm tercihi temasını içerirken, yükseköğrenim süreci sosyal uyum, akademik etmenler ve örgütsel etmenler temalarını içermektedir. Son olarak yükseköğrenimi terk etme süreci ise okulu bırakmaya karar verme ve okul terki sonrası yaşantılar temalarından oluşmuştur. İlgili alanyazın ve araştırma soruları dikkate alınarak bu temaların her biri, içerdiği ana kategori ve alt kategoriler şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.1 Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenime Geçiş Öncesi Sürece Yönelik Bulgular

Yükseköğrenime geçiş öncesi süreçte, katılımcıların okul terki kararlarında etkili olduğu gözlemlenen etmenler, bölüm tercihi teması kapsamında ele alınmıştır. Bu tema, mezun olunan ortaöğretim türü, yükseköğrenim görme nedenleri, bölüm tercihinde etkili olan bireysel etmenler, bölüm tercihinde etkili olan ailesel etmenler ve lisans yerleştirme puanı olarak isimlendirilen kategoriler altında incelenmiştir. Sözü edilen beş ana kategori ve bu kategoriler kapsamında incelen alt kategorilere Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3

Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenime Geçiş Öncesi Süreç

Tema	Kategori	Alt Kategori
Bölüm Tercih	Mezun Olunan Ortaöğretim Türü	
	Yükseköğrenim Görme Nedenleri	
	Bölüm Tercihinde Etkili Olan Bireysel Etmenler	Mesleki Olgunluk Düzeyi Seçim Yapmada Özerk Olamamak
	Bölüm Tercihinde Etkili Olan Ailesel Etmenler	Anne-Babanın Eğitim Seviyesi Anne-Babanın Mesleği
	Lisans Yerleştirme Sınav (LYS) Puanı	

4.1.1 Mezun olunan ortaöğretim türü

Bireylerin üniversite bölüm tercihinde pek çok değişken etkili olabilmektedir. Bölüm seçiminde etkili olan değişkenlerden birisi de mezun olunan ortaöğretim türüdür. Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, katılımcıların anadolu lisesi, genel lise, fen lisesi ve mesleki ve teknik liselerden mezun oldukları tespit edilmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda mezun olunan lise türünün yükseköğretimde bölüm seçiminde etkili olduğu görülmüştür. Fen lisesinden mezun olup, tıp fakültesini terk eden bir katılımcı, bu konu ile ilgili görüşünü “*Fen lisesinde okuyordum. Hocaların etkisi miydi, çevredekilerin etkisiyle miydi bilmiyorum ama fen lisesinden mezun olan ya doktor ya mühendis olur diye bir algı vardı (Kx-5)*” şeklinde dile getirmiştir. Benzer ifadeleri anadolu lisesi mezunu bir katılımcı da kullanmıştır: “*Mersin’in en iyi Anadolu lisesinden mezunum. Bize hep doktor, mühendis, avukat olmamız pompalandı. Zaten okul çevremden dolayı mühendislik yazmıştım (Kx-19)*”. Bir başka katılımcı ise bu konuya yönelik şu ifadeyi kullanmıştır: “*Ben Anadolu Lisesi mezunuyum. Lise üçüncü sınıftan sonra üzerimizde öyle bir baskı vardı ki. Ben eşit ağırlıkçıydım. O yüzden hukuk kazanmalıydım. İktisat kazandım onu da bıraktım. Keşke sosyoloji okusaydım (Kx-2)*”.

Mesleki ve teknik lise mezunu olan katılımcılar ise bölüm seçiminde, ortaöğretimde öğrenim gördükleri alanın etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu noktada Ky-3’ün paylaşımları şöyledir:

“Meslek lisesi muhasebe çıkışlıydım. Muhasebe benim ilgi alanım değildi ama üniversitede ona devam etmem gerekti. Babam muhasebe okumamı istiyordu

bende hem babama karşı çıkmadığım için hem de başka bölüm okumaya cesaret edemediğim için muhasebe bölümünde devam ettim”.

Meslek lisesi mezunu diğer bir katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır: *“Lisede bilgisayar bölümü mezunuyum. O yüzden ya bilgisayar mühendislik ya da bilgisayar öğretmenliği tercih edecektim (Kx-13)”.*

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, bireylerin öğrenim gördükleri lise türünün, onların üniversite bölüm tercihlerinde yönlendirici bir etkisinin olduğu görülmektedir. Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini etkileyen faktörlerin sosyolojik analizini yapan Yelken (2008), araştırmasında öğrencilerin mesleki tercihlerinin, onların okul türüne göre farklılık göstermekte olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da meslek lisesinden mezun olan bireylerin öğrenim gördükleri alanla ilgili bölüm tercihi yapmaya eğilimli oldukları, anadolu ve fen lisesi mezunu olan bireylerin ise yükseköğretim bölüm tercihlerinde, toplum ve/ya okul toplumunda yaygın olan beklentilerden etkilendikleri gözlenmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında Ayık, Özdemir ve Yavuz (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin bölüm tercihinde etkili olan faktörleri incelemek amacı ile yapılan çalışmada, fen lisesi mezunlarının daha çok tıp, diş hekimliği ve eczacılık fakültelerine; genel lise mezunlarının ise ağırlıklı olarak fen-edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültelerini tercih ettikleri belirtilmiştir. Başka bir çalışmada ise fen lisesi mezunu öğrencilerin bölüm tercihinde, bölüm mezuniyeti sonucunda elde edecekleri mesleğin saygın olması ve iyi kazanç sağlamasının etkili olduğu savunulurken, meslek lisesi mezunu öğrencilerin üniversitede bölüm tercihlerini, lisedeki alanlarını dikkate alarak yaptıklarına dikkat çekilmiştir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir ve Yılmaz, 2012).

4.1.2 Yükseköğrenim görme nedenleri

Bu konudaki katılımcı ifadeleri "üniversite eğitimi almak istemenizin sebebi neydi?" sorusuna verilen yanıtlar sonucunda oluşmuştur. Bu noktada bazı katılımcılar üniversite eğitiminin akademik, sosyal ve entellektüel gelişim için bir araç olduğunu düşünürken, bazıları üniversite eğitimini ortaöğretimden sonra tamamlanması gereken bir süreç olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların bazıları, üniversite eğitimini geleceğe yönelik bir kariyer planlaması olarak görmemektedir.

Üniversite eğitimini akademik, sosyal ve entellektüel gelişim için önemli gören katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

"Üniversiteye gitmemek gibi bir durum olamazdı benim için. O ortamda öğreneceğim çok şey var diye düşünüyordum. Kendimi geliştirmeme yardımcı olacağını düşünüyordum. (Kx-13)".

"Kendimi geliştirmek, farklı insanlar tanımak için üniversiteye başlamıştım (Ky-9)".

Üniversite eğitiminin ortaöğretimden sonra tamamlanması gereken doğal bir süreç olduğunu belirten katılımcılardan bir tanesinin açıklamaları ise şu şekildedir: *"Üniversiteye gidip diploma almayı bir gereklilik olarak görüyordum. İlkokula niye gidiyorsak üniversiteye de o yüzden gittim. (Kx-10)"*.

Benzer şekilde üniversite eğitimi alma amacını sorgulamayan ve anne-baba etkisiyle üniversite eğitimi almaya başladığını belirten katılımcılardan olan Kx-2'nin ifadeleri ise şöyledir:

"Üniversiteye niye gittiğimi hiç sorgulamadım. Bir diplomam olması gerektiğini düşünüyordum. Anne, baba eğitimci olunca, çocuğu da üniversite mezunu olmalı gibi bir algı vardı. (Kx-2)".

Bu ifadeler doğrultusunda katılımcıların farklı nedenlerle yükseköğrenime başladıkları belirtilebilir. İlgili alanyazında öğrencilerin çeşitli nedenlerle yükseköğrenim gördükleri belirtilmektedir. Örneğin Spronken-Smith, Bond, Buissink-Smith ve Grigg (2009) öğrencilerin yükseköğrenime yönelme nedenlerini, bir iş için gerekli nitelikleri kazanmak, işe hazırlanmak, yaşam becerilerini geliştirmek ve nasıl düşüneceğini öğrenmek ve bireysel olarak gelişim sağlamak şeklinde sıralamaktadırlar. Benzer şekilde Ergen (2009), bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamak, gelecekteki kazançları arttırmak için yatırım yapmak, gelişmek ve özgürleşebilmek gibi pek çok farklı gerekçe ile eğitim hizmeti talep ettikleri üzerinde durmaktadır.

Bu çalışmada yükseköğrenimin akademik, sosyal ve entellektüel gelişim için gerekli olduğunu düşünen katılımcıların okul terki sebepleri incelendiğinde, bu katılımcıların ekonomik zorluklardan dolayı okulu terk ettikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle bu katılımcıların okul terki kararında dışsal etmenler etkili olmuştur. Üniversite eğitimi, ortaöğretimden sonra tamamlanması gereken doğal bir süreç olarak gören, diğer bir ifade ile kariyer planlaması olarak görmeyen katılımcıların ortak özelliği ise, bölüm tercihinde ailelerinin etkili olduğunu belirtmeleridir. Dolayısıyla bu katılımcıların kendi ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ve beklentilerine uygun mesleğe karar

veremedikleri, diğer bir ifade ile mesleki olgunluklarının düşük olduğu ileri sürülebilir. Mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olması nedeniyle bölüm tercihlerinde bağımsız karar veremedikleri ve üniversite eğitime yönelik akademik ve entelektüel kaygılarının bulunmadığı belirtilebilir. İlgili alanyazında Harvey ve Szalkowicz (2015) üniversiteyi terk eden bireylerin kendi geleceklerinden emin olmadıklarına ve gerçekçi kariyer planlaması yapmadıklarına dikkat çekmiştir. Kariyer planlarının olmamasının ya da kariyer planlarındaki belirsizliklerin bireylerin üniversiteye uyumunu olumsuz yönde etkilediğine dikkat çeken Tinto (1975), gelecekteki eğitimsel kazanımlarına yönelik beklenti sahibi olmamanın okul terki ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, üniversite eğitimi kariyer planlamasının bir parçası olarak görmeyen katılımcıların, bölüm tercihinde aile üyeleri tarafından yönlendirildiği görülmüş ve durum ileride detaylı olarak ele alınmıştır.

4.1.3 Bölüm tercihinde etkili olan bireysel etmenler

Bireysel etmenler kategorisi, katılımcıların bölüm tercihlerinde etkili olan bireysel özelliklerine yönelik ifadeler doğrultusunda oluşmuştur. Bu kategori, mesleki olgunluk düzeyi ve seçim yapmada özerk olamama alt kategorilerini içermektedir.

4.1.3.1 Mesleki olgunluk düzeyi

Mesleki olgunluk bireyin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ve beklentilerine uygun mesleğe karar verebilmesidir (Savickas, 1990). Bireyler üniversite bölüm tercihini bir anlamda meslek tercihi olarak algılamaktadır. Dolayısıyla ortaöğretim döneminde, üniversite bölüm seçimi, bireyler açısından hem meslek seçme hem de meslek edinmelerine hizmet edecek bölümü seçme anlamına gelmektedir. Savickas'a (1990) göre, mesleki olgunluk düzeyleri yüksek olan bireyler, meslek seçiminde daha titiz davranmakta, kendilerinin ve kişilik özelliklerinin farkında olarak gerçekçi değerlendirmeler yapmaktadır. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan analiz sonucunda, katılımcılardan bazılarının ortaöğretimden yükseköğretime geçiş döneminde bölüm tercihiyle birlikte aslında meslek tercihi yaptıklarının farkında olmadıkları görülmüştür. Aşağıda katılımcıların bu konuya yönelik ifadelerine örnekler sunulmuştur:

“Lise sondayken 17 yaşındaydım. Bir üniversiteye gideyim de diye düşünüyordum. Rahat edeceğiz, özgür olacağız diye. O yüzden puanımın tuttuğu bir bölüm yazdım. Üçüncü sınıfta anladım bu işin bana göre olmadığını (Kx-1)”

“Ben aslında edebiyat öğretmenliği istiyordum. En yakın arkadaşım okul öncesi öğretmenliği istiyordu. Sonra arkadaşım beni ikna etti. Aynı üniversiteye gideriz diye. Bende o yüzden okul öncesi yazdım (Ky-14)”.

Bu ve buna benzer ifadelerden katılımcılardan bazılarının kendi ilgi alanı ve yeteneklerine uygun bir bölüm seçebilecek mesleki olgunlukta olmadıkları, o dönemde önceliklerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların ise üniversitede öğrenim görecekları bölümü seçerken, sadece üniversite sınav puanını dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Kniveton (2004) kendi ilgileri ve yeteneklerinin farkında olan bireylerin, daha aktif bir biçimde kendilerine uygun bir kariyeri arayacaklarını belirtmektedir. Mesleki olgunluk ile ilgili Türkiye’de oluşan alanyazın incelendiğinde, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyinin düşük olduğuna yönelik birçok araştırma sonucuna rastlanmaktadır (İşgör ve Sezer, 2008; Oğuz, 2008; Çoban 2007). Benzer şekilde Anılan, Çemrek ve Anagün (2008) ortaöğretim öğrencilerinin üniversite tercihlerine ilişkin yaptıkları çalışmada öğrencilerin meslek seçimi ve üniversite tercihi konusunda kendilerini yeterince bilgili görmediklerini belirlemişlerdir. Yılmaz, Dursun, Pektaş ve Altay (2012) ise meslek seçiminin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önem taşımaya rağmen, Türkiye’de bu seçimin büyük ölçüde tesadüflere bağlı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda mesleki olgunluğa yönelik elde edilen bulguların ilgili alanyazını destekler nitelikte olduğu belirtilebilir. Bu kapsamda katılımcıların yükseköğrenim öncesi bölüm, dolayısıyla meslek seçimlerinde yeterince olgun davranamamalarının okul terkinde etkili olduğu düşünülmektedir.

4.1.3.2 Seçim yapmada özerk olamama

Üniversite bölüm seçimi bireylerin mesleki kariyeri için önemli bir karar verme aşamasıdır. Bireyler bir taraftan olası meslek seçenekleri üzerinde karar vermeye çalışırken, diğer taraftan verdikleri kararın gelecek yaşantılarında ortaya çıkaracağı etkiyi dikkate almak zorunda kalmaktadırlar (Çoban, 2007). Bireyler için bu kadar önemli bir süreç olan üniversite bölüm tercihi sürecine, anne-babalar da dâhil olmakta ve bazı bireyler bu süreçte ailelerinin yoğun baskısına maruz kalmakta ve bağımsız karar verememektedirler. Üstün ve Yılmaz’a göre (2008) anne-baba merkezli aile içerisinde anne-baba ve çocuk iletişimde çocukların kendi başına karar almalarına, sorumluluk yüklenmelerine, seçim yapmalarına ve aile içi kararlara katılmalarına belirli ölçüde sınırlamalar getirilmektedir. Böyle bir ortamda yetişen bireyler anne-baba güdümünde

edilgen kişiler olarak algılanmakta, geleceğini etkileyebilecek kararlarda bağımsız olamamaktadırlar. Kendi ilgi alanı ve yeteneklerinin farkında olmayan, meslekler ve çalışma koşulları konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklanan mesleki ve alan bilgisi eksikliği yaşayan bireyler, üniversite bölüm tercihi konusunda aile bireyleri ya da yakın çevresinin etkisinde kalabilmektedir (Çoban, 2007).

Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda da, bireylerin üniversite ve bölüm tercihinde aile üyelerinin önemli rol oynadığı görülmüştür. Aile üyelerinin akademik açıdan bireyleri yönlendirmesi ortaöğretimdeki alan seçimine kadar uzanmaktadır. Katılımcılardan biri bu konudaki yaşantısını “*Ben matematik yapamıyordum ama ısrarla sayısal seçtiydi bizimkiler. Ortalama düzeyde bir öğrenciydim. Ama yanlış yönlendirildim. O yüzden hep hüsrana uğradım (Kx-10)*” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise üniversite bölüm tercihinde annesinin etkisini şu şekilde açıklamıştır:

“Tercihler yapılırken annem tercih kâğıdımı bana vermeden başkalarına doldurttu. Öğretmenlik benim değil beni öğretmen lisesine gönderen annemin tercihiydi aslında. (Ky-9)”.

Akademik açıdan kendisini yetenekli ve donanımlı olarak tanımlayan ve istemediği bir bölüm olması sebebiyle tıp fakültesini terk eden bir katılımcı, bölüm seçiminde sadece çekirdek ailesinin değil aynı zamanda yakın çevresinin de baskısını hissettiğini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Tıp seçmem için üzerimde müthiş bir çevre baskısı vardı. Puanım iyiydi. Ben endüstri mühendisliği istiyordum. Bu çocuk zaten başarılı bırakalım kendi bildiğini yapsın diyen olmadı hiç (Kx-5)”.

Vakıf üniversitesini terk eden katılımcılardan birisi, üniversite tercihinde babasının etkisini ve maddi açıdan ona bağımlı olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Ben lisede sağlık meslek lisesini kazanmıştım. Babam esnaf olduğu için beni ticaret meslek lisesine gönderdi. Üniversitede maliye okumamı istedi. Bende ticaret meslek çıkışlı olduğum için karşı çıkmadım. Doğudaki devlet üniversitelerine puanım yetiyordu ama oralara göndermemek için özel üniversiteye gönderdi beni. İlk başta okuturum falan diyordu, sonradan o kadar para veremem, zaten mezun olsan da muhasebeci olup bizim işleri yapacaksın

diyerek beni okuldan aldı. Bu yüzden okulu bırakmam kesinlikle benim kararım değildi. Özel üniversitede olmasaydım, babamın parasına ihtiyacım olmasaydı, babamı dinlemez devam ederdim. Ama maddi olarak babama bağlı olduğum için müdahale edemedim (Ky-3)”.

Görüldüğü gibi katılımcıların bölüm seçiminde aileler etkili olmuştur. Katılımcılardan biri özellikle babası ile arasında baskıcı bir ilişki olduğunu ve bu sebeple bölüm seçiminde kendi başına karar veremediğini şöyle açıklamıştır:

“Babam despottur biraz. Zaten beni zorla Anadolu lisesine gönderdiler. Hazırlık sınıfı olduğu için anadolu lisesine gitmek istemiyordum. Puanım doğudaki fen liselerine tutuyordu. Bizimkiler göndermediler beni. Üniversiteyi Adana’da okumak istemiyordum. Ceyhan’a yakın diye Adana’yı yazdırdılar (Kx-1)”.

İlgili alanyazında bireylerin bölüm/meslek seçimlerinde okul danışmanı, arkadaşlar, öğretmenlerin yanısıra ailelerinin etkisi sıklıkla dile getirilmiştir (Özyürek ve Atıcı, 2002; Kıyak, 2006; Pekkaya ve Çelik, 2013; Yelken, 2008). Sözü edilen bu çalışmalarda aile etkisi, bölüm seçiminde etkili olan faktörlerden biri olarak belirtilmiştir, ancak bu çalışmada ailelerin katılımcıların bölüm tercihinde baskın bir şekilde etkili olduğu, onların bireysel istekleri, ilgilerinin dikkate alınmadığı, bölüm seçimlerinde özgür karar veremedikleri görülmüştür.

Bununla birlikte Pekkaya ve Çelik (2013) mesleki gelişimin bir süreç olduğunu ve bu sürecin çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim dönemlerini kapsadığını belirtmektedir. Bireyin ailesi, sosyal çevresi, örgün eğitim öncesi ve örgün eğitim süreci, bireyin ihtiyaçları, ilgileri, genel ve özel yetenekleri, diğer kişilik özellikleri, yaşadığı toplumsal çevrenin özellikleri, meslekle ilgili mevcut iş alanları, istihdam koşulları vb. etmenler bu süreci etkilemektedir (Pekkaya ve Çelik, 2013; Vurucu, 2010). Ancak bu çalışmada katılımcıların meslek seçiminde belirleyici olan bölüm seçimi öncesinde bu süreci bilinçli bir şekilde geçirmedikleri, seçim yapmada ailelerine bağımlı kaldıkları görülmüştür.

Ayrıca katılımcı ifadeleri sonucunda bireylere ortaöğretim düzeyinde mesleki rehberlik sağlamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Schoon ve Parsons (2002) mesleki rehberliği bireylerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi kişilik özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları için yapılan yardım hizmetleri

olarak tanımlamaktadır. Bu noktada ortaöğretim düzeyinde yeterli mesleki rehberlik sağlanmayan bireyler, üniversite bölüm tercihinde kendi isteklerini net bir şekilde ortaya koyamamakta ve bu sebeple aile ya da çevrenin yönlendirmesine maruz kalmaktadırlar. Sonuç olarak istemediği bir bölüme ailesinin yönlendirmesi sonucunda devam eden bireyin, süreç içerisinde kendisine, bölüme ve mesleğe yönelik farkındalık düzeyi arttıkça, mezuniyet sonucunda elde edeceği mesleği ve bu meslekle ilgili kendi yeterliklerini sorgulamaya başladığı belirtilebilir.

Bunların yanısıra annesi tarafından üniversite bölüm tercihinde yönlendirildiğini ve özgür seçim yapamadığını belirten kadın katılımcılardan birisi ise meslek tercihinde etkili olan toplumsal cinsiyet rollerini şu ifadelerle vurgulamıştır. “*Öğretmenlik benim değil annemin tercihiydi. Erkekler polis, asker; kızlar hemşire, öğretmen olmalı gibi cinsiyetçi bir yaklaşımı vardı. Bu yüzden kendi hayallerimizi bile kurmamıza fırsat verilmiyordu. (Ky-7)*”.

Toplumsal ve sosyal olarak belirlenen cinsiyet rolleri olarak tanımlanan toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkeklerin işbölümünde ilişkilenebilecekleri görevler ve kendilerine "uygun" olarak belirlenen alanlara yönelmelerine neden olmaktadır. Genelde toplum özelde ise aile, bu işbölümü ve mesleklerin cinsiyetleşmesini yeniden üretmektedir. Bölüm tercihinde cinsiyetçi bir yaklaşımı benimseyen annesinin belirleyici olduğunu, kendi isteklerinin önemli olmadığını vurgulayan katılımcının sözleri dikkat çekicidir. Bu kapsamda kendi tercih ve istekleri dikkate alınmayan bir katılımcının yükseköğrenimi sürecinde okul terki kararı vermesi kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

4.1.4 Bölüm Tercihinde Etkili Olan Ailesel Etmenler

Anne babanın eğitim seviyesi ve mesleği alt kategorileri bölüm tercihinde etkili olan ailesel etmenler kategorisini oluşturmuştur.

4.1.4.1 Anne babanın eğitim seviyesi

Katılımcı ifadelerine göre anne babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuklarının üniversite ve bölüm tercihi üzerinde etkileri artmaktadır. Anne/babasının ilköğretim mezunu ya da hiç okula gitmemiş olduğunu belirten katılımcılar, üniversite öncesi ya da üniversite eğitimi sürecinde ailelerinin çok müdahaleci olmadığını belirtmiştir. Örneğin Ky-9 konuya ilişkin yaşantısını şu şekilde dile getirmiştir: “*Annem babam okula gitmemiş. O*

yüzden bizim okumamızı çok istediler. Beni anne-babamdan çok lisedeki öğretmenlerim yönlendirdi.” Bir başka katılımcının bu konudaki görüşü ise “Benim annemin okuma yazması bile yok, babamda ortaokul mezunu. O yüzden sınavmış, üniversiteymiş çok bilmezler o süreçleri. Yalnız manevi destekleri tamdır. Benim ve öbür kardeşlerimin okuması için ellerinden geleni yaptılar (Kx-6)” şeklindedir.

Ailesi lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların ise bu konudaki yaşantıları farklılaşmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların eğitimine müdahale etme eğilimi artmaktadır. Ancak katılımcıların çoğu ailelerinin eğitim yaşantılarına bu kadar müdahale etmelerinden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada paylaşılan ifadeler şu şekildedir:

“Ben tüm okul hayatım boyunca bizimkilerin nefesini enseme hissettim. Hadi bunu ortaokul ya da lise de anlayabiliyorum da, üniversite de bile verdiğim kararlara, gittiğim geldiğim yerlere karıştılar. Özellikle annem, ajan gibi kadındır. Her şeyi bilmek ister, her şeye karışır (Ky-14)”.

"Bizde annem kurtarıcıdır, arkamızı toplar resmen. Babamsa çok otoriterdir. Evdeki herkesin hayatını yönetmek ister. O yüzden okul işlerinde de ondan habersiz bir şey yapamayız (Kx-10)”.

Anne babanın eğitim seviyesinin üniversite bölüm tercihi üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarda, anne babası ilköğretim mezunu olan bireylerin üniversite bölüm tercihinde öğretmenleri ya da arkadaşlarının etkili olduğu belirtilmiştir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir ve Yılmaz, 2012). Yukarıdaki katılımcı ifadeleri incelendiğinde anne babasının okula gitmemiş olduğunu belirten bir katılımcının bölüm tercihinde öğretmenlerinin etkili olduğunu açıklaması ilgili alanyazın ile uyumlu bir bulgudur. Bunun yanında Üstün ve Yılmaz (2008) annesi yüksekokul ya da üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha çok anne-baba güdümünde ve onlara bağımlı olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Sarıkaya ve Khorshid (2009) anne babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının eğitimine yönelik yönlendirmelerinin de arttığına dikkat çekmiştir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların, anne babanın eğitim seviyesinin üniversite bölüm tercihinde etkili olduğunu ortaya koyan ilgili alanyazın ile paralellik gösterdiği belirtilebilir.

4.1.4.2 Anne babanın mesleği

Eğitim seviyesinin yanında, anne babanın mesleği de bireylerin üniversite bölüm seçiminde etkili olabilmektedir. Konuya yönelik katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun annesinin ev hanımı, babalarının ise devlet memuru ya da esnaf olduğu görülmüştür. Annesi ev hanımı olan katılımcılar, üniversite tercihinde ailelerinin müdahaleci olmadığını belirtirken, üniversite ve bölüm tercihinde ailesinin, özellikle annesinin etkili olduğunu belirten katılımcıların annelerinin eğitimci olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunda üç katılımcının annesi eğitimcidir. Annesi sınıf öğretmeni olan iki katılımcının konuya ilişkin paylaşımları şöyledir:

“Annem sınıf öğretmeni idi. Kadınlar için en uygun meslek öğretmenlik diyerek öğretmen olmam konusunda yönlendirdi (Ky-14)”.

“İstediğim üniversiteye ve bölüme puanım yetmeyince annem Adana’da kalmam taraftarıydı. Zaten tercihleri de birlikte yapmıştık. Tercih kılavuzundaki her detayı benden iyi biliyordu. Resmen ders çalışır gibi kılavuza çalışmıştı (Kx-2).”

Babası devlet memuru olan bir diğer katılımcı ise bölüm tercihinde babası tarafından yönlendirildiğini şöyle ifade etmiştir:

“Benim puanım dört yıllık iyi bölümlere tutmuyordu. İktisat falan geliyordu ama babam çok mezun var diye yazdırmadı. Zaten kısa yoldan memur olmamı istiyordu. O yüzden iki yıllık adalet yazmamı istedi ama ben onu son tercihlerime yazdım. İzmir’de okumayı istiyordum. O yüzden babamdan habersiz yaptım tercihleri. Zaten sosyolojiyi kazandığımı öğrenince bir süre konuşmadı benimle (Kx-10)”.

Benzer şekilde babası esnaf olduğu için kendisini orta ve yükseköğretimde ilgili bölümlere yönlendiren bir katılımcı aşağıdaki ifadelerle yaşantısını dile getirmiştir:

“Ben lisede sağlık meslek lisesini kazanmıştım. Babam esnaf olduğu için beni ticaret meslek lisesine gönderdi. Üniversitede maliye okumamı istedi. Bende ticaret meslek çıkışlı olduğum için karşı çıkmadım (Ky-3)”.

Görüldüğü gibi üniversite eğitimi sadece öğrenciler açısından meslek sahibi olmak için bir araç olarak algılanmamakta, aileler de aynı düşünceleri paylaşmaktadır. Anne ve babaların ayrı ayrı öğrencilerin mesleki seçimlerinde çeşitli açılardan yönlendirmelerde bulunmaktadır. Taylor, Haris ve Taylor (2004) bireylerin ailelerinin

etkisinde kalarak üniversite bölüm tercihinde bulduklarına dikkat çekmektedir. Alanyazında annelerin meslek seçimi konusunda farkındalığının babalara oranla daha fazla olduğu belirtilmektedir (O'Brien, Friedman, Tipton ve Linn, 2000; Otto, 2000). Sonuç olarak, özellikle annelerin üniversite bölüm tercihinde etkili olduğuna yönelik bulguların, ilgili alanyazın ile desteklendiği belirtilebilir.

Genel olarak özetlemek gerekirse bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların üniversite bölüm tercihinde anne baba eğitim seviyesi ve mesleğinin etkili olduğunu; anne ve babanın eğitim seviyesinin düşük olduğu durumlarda ise öğretmen ve arkadaş çevresinin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yükseköğrenim görülecek bölümün seçiminde öğrencilerin rehber öğretmenleri, ailesi, arkadaşları ve diğer öğretmenlerinin etkili olduğu (Özyürek ve Atıcı, 2002) bilinmekle birlikte, öğrenim görece bireyin bölüm tercihi yapabilecek mesleki olgunlukta olmaması ya da tercihlerinde diğer kişileri dikkate alarak özgür davranamamasının okul terki kararında etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla katılımcılar üniversite bölüm tercihini üniversite öncesi dönemde gerçekleştirdikleri için ortaöğretim düzeyinde bireylere ve velilere yönelik mesleki rehberlik hizmetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ortaöğretim kurum yöneticileri ve öğretmenlerinin üniversite bölüm tercihinde etkili olan etmenler konusunda donanımlı olmalarının, öğrencilere verilecek hizmetlere yansıtacağı dikkate alınmalıdır.

4.1.5 Lisans Yerleştirme Sınav (LYS) puanı

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde, katılımcıların bölüm tercihlerinde daha önce sözü edilen etmenlerin yanı sıra üniversite giriş sınavından aldıkları puanların da etkili olduğu görülmüştür. Bu durum bölüm tercihinin, daha önce de diğer kategoriler kapsamında belirtildiği gibi, bireylerin ilgi ve yeteneklerini dikkate almadan, bilinçsiz bir şekilde yapıldığına işaret etmektedir. Örneğin bir katılımcı "*Açıkçası maliye hiç aklımda olmayan bir bölümdü. Ben öğretmenlik istiyordum. Öğretmenliğe puanım tutmayınca, mali müşavir olan dayım maliye yazmamı önerdi. (Kx-4)*" şeklinde yaşantısını dile getirirken, bir başka katılımcı ise "*Arkeoloji son tercihlerimdeydi. Başka bölümlere puanım yetmeyince arkeolojiye gittim. Arkeolojiyi kazanmadan önce bölümle ilgili bilgim yoktu. Dersleri görünce gözüm korkmuştu açıkçası. Ben gidip kazı yapacağız sanıyordum. Bir sürü teorik ders vardı (Ky-17)*" sözleriyle benzer bir deneyimi olduğunu ifade etmiştir.

Bu kapsamda, bazı katılımcıların kendi ilgi ve yeteneklerini dikkate almadan ve bölümle ilgili ön bilgileri olmadan, daha çok sınavdan aldıkları puana uygun bir bölüm seçtikleri görülmektedir. Alanyazında üniversite öğrencilerinin bölüm tercihinde üniversite sınavından alınan puanın etkili olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Sarıkaya ve Khorshid, 2009; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir ve Yılmaz, 2012; Tunç, Akansel ve Özdemir, 2010). Dolayısıyla katılımcıların LYS puanına göre bölüm tercihinde bulunmasına yönelik bulgunun ilgili alanyazın ile örtüştüğü belirtilebilir. Bu bulgu, daha önce sözü edilen, bireylerin yeterli mesleki olgunluğa sahip olmadıklarına yönelik bulgu dikkate alındığında kabul edilebilir olarak görülmektedir. Bunun yanında ortaöğretim kademesinde öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerinin yeterince yararlanamadığı, meslek seçiminde okullarda gerçekleştirilen danışmanlık hizmetlerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

4.2 Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenim Süreçlerine Yönelik Bulgular

Analiz sonucunda okul terki kararında yükseköğrenim öncesi süreçlerdeki yaşantıların yanında, yükseköğrenim sürecindeki çeşitli faktörlerin de etkili olduğu gözlenmiştir. Yükseköğrenim sürecinde okul terki kararında etkili olan bu faktörler, sosyal uyum, akademik etmenler ve örgütsel etmenler temaları ile ilişkilendirilmiştir. Her bir temanın altında yer alan kategori ve alt kategoriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Okul Terki Kararında Etkili Olan Yükseköğrenim Süreçleri

Tema	Kategori	Alt Kategori
Sosyal Uyum	Sınıf İçi İlişkiler	
	Sosyal Çevre	
Akademik Etmenler	Üniversitenin Bulunduğu Şehrin Olanakları	
	İlgi Alanı ve Yeteneklerinin Farkına Varma	
Örgütsel Etmenler	Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri	
	Derinliği Olmayan/Düşünmeye Sevk Etmeyen Dersler	
Sosyal Uyum	Öğretim Üyeleri ile İletişim	
	Bölüme Yönelik Algılar	
Akademik Etmenler	Devamsızlık	
	Kurumsal Aidiyet	
Örgütsel Etmenler	Akademik Danışmanlık Sistemi	
	Yerleşke Olanakları	Yerleşkenin Fiziki Durumu Barınma Olanakları

4.2.1 Sosyal uyum

Sosyal uyum teması sınıf içi ilişkiler, sosyal çevre, üniversitenin bulunduğu şehrin olanakları ile ilgi alanı ve yeteneklerinin farkına varma kategorilerinden oluşmuştur.

4.2.1.1 Sınıf içi ilişkiler

Bireyin sağlıklı oluşunun en önemli belirleyicilerinden birisi sahip olduğu ilişkileridir. Yakın ilişkiler yaşamın her döneminde önemli olmakla birlikte, özellikle hızlı ve yoğun değişimlerin yaşandığı üniversite döneminde ön plana çıkmakta ve bireyin kimlik oluşumuna katkı sağlamaktadır (Rabaglietti ve Ciairano, 2008). Bireylerin bağımsızlık kazanmalarına, kültürlenme ve sosyalleşme süreçlerini yaşamalarına katkı sağlayan üniversite döneminde, ilişki içinde olunan arkadaş gruplarının önemi büyüktür. Bu dönemde ailenin etkisinin azalması ile birlikte, arkadaş grubu bireyin davranışlarını yönlendirmeye başlamaktadır.

Arkadaş ilişkileri, bireyi geliştirici ve koruyucu bir yapı sergilediği kadar bir risk faktörü de oluşturabilmektedir (Lansford, Criss, Pettit, Dodge ve Bates, 2003). Üniversite döneminde sınıf içi ilişkilerin koruyucu yanlarını inceleyen araştırmalar, arkadaş ilişkilerinin uyum sağlamayı kolaylaştırdığına (Swenson, Nordstrom ve Hiester, 2008), başarı ve mutluluk düzeyini arttırdığına (Ladd, Kachenderfer ve Coleman, 1996), bireyin sosyalleşmesine katkı sağladığına (Hartup ve Stevens, 1997) dikkat çekmektedir. Arkadaş ilişkilerinden yoksun olmak ise bireylerin anti-sosyal davranışlar geliştirmesine (Lansford ve ark., 2003), yalnızlık ve sosyal yalıtım yaşamalarına (Bilgiç, 2000) neden olmaktadır. Bu çalışmada da katılımcılar arkadaş ilişkilerine vurguda bulunarak, genellikle var olan ilişki ortamını sevediklerini, ortak nokta bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten katılımcılar, arkadaş ilişkilerine yönelik yaşantılarını sıklıkla aşağıda belirtilen ifadeleri kullanarak dile getirdikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle aşağıdaki ifadeler, katılımcıların sınıf içi ilişkilerine yönelik yaşantılarını dile getirmede kullandıkları 'tipik' ifadelerdir:

" Sınıftakilerle ortak paydada buluşamadık. Aslında hiç biriyle kavga etmedim ama çok iyi de anlaşılamadım. Ortamlarında sıkılıyordum. (Ky-14)".

"Arkadaşlık kurmaya çalıştım ama başarılı olamadım. Açıkçası ortamlarını sevmeydim. Bana biraz boş geliyorlardı. (Kx-1).

"Bizim bölümde öyle bir samimi ortam oluşmadı açıkçası. Herkes kendi başına daha bireyseldi. (Kx-4, Kx-6)".

Arkadaş ilişkilerinin okul terki kararı üzerinde etkisini ortaya koyan araştırmalarda, olumlu ilişkilerin bireyin bulunduğu çevreye sosyal uyumunu kolaylaştırdığı ve bunun sonucunda okul terki riskini azalttığına dikkat çekilmektedir (Georg, 2009; Hawley ve Harris, 2005; Starke, Horth ve Sirianni, 2001). Benzer şekilde Thomas (2002), üniversite öğrencilerinin öğretim üyeleri ve arkadaşlarından algıladıkları her türlü desteğin, öğrencilerin örgütsel bağlılığını şekillendirerek, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları aşmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Elkin, Braxton ve James (2000) ise okul arkadaşları ile etkili iletişim kuramayan, kendini okul içi sosyal ortamlarda dışlanmış hissedenden bireylerin, okul terki olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da okul terki kararı vermiş olan katılımcılar, sınıf içi ilişkilerine yönelik olumsuz yaşantılarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda, üniversitelerin öğrencilerin etkileşim sağlayacağı ve her öğrencinin kendini ait hissedeceği bir sosyal çevre ya da ortam sağlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

4.2.1.2 Sosyal çevre

Lisans düzeyindeki öğrenciler için üniversite yaşamı, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel yaşantılar deneyimledikleri önemli bir gelişim süreci olarak nitelendirilebilir. Bu süreçte öğrenciler, üniversitenin akademik ve sosyal ortamına uyum gösterme, akademik beklenti ve talepleri karşılama, arkadaş ilişkileri geliştirme ve mesleki olanakları araştırma gibi birçok konuyla baş etmek durumunda kalabilmektedir. Bireylerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinde, kendilerini bir gruba ait hissetmeleri ve grup ile etkileşim halinde bulunmaları önemlidir. Sosyal çevre, bireyin iletişim halinde olduğu insanlardan oluşan çevresi olarak tanımlanabilir. Üniversite öğrencisi olarak bireyler, okul içindeki akranları ya da öğretim üyelerinin dışında yurt ortamından ya da dâhil oldukları çeşitli kulüp ve derneklerden sosyal çevre edinebilmektedirler. Bireyin sosyal ilişkilerinin pekiştirilmesi açısından sosyal çevresi üniversiteye uyum sağlamasında etkili olabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, katılımcılardan bazılarının sosyal çevre edinemedikleri, bazılarının ise sosyal çevreye uyum sağlamaya çabalamadıkları, ya da çeşitli nedenlerle kendilerini sosyal çevrelerinden soyutladıkları

görülmüştür. Katılımcıların ifadelerinden, bu katılımcıların istemedikleri bir üniversite ya da bölüme devam etmelerinin sosyal çevre oluşturmamalarında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin istemediği bir şehirde öğrenim gören Kx-1, yaşantısını şu şekilde açıklamıştır:

“Ben zaten Adana’da okumak istemiyordum. Bizimkilere yakın olsun istemiyordum. Öyle olunca okulda hiç ortam yapmadım. Liseden arkadaşlarım farklı şehirlerde üniversite kazanmışlardı. Çantamı hazırlayıp onların yanına gidiyordum. İlk yıl toplasanız 2 ay Adana’da kalmadım”.

Benzer şekilde Kx-19 şu ifadeleri kullanmıştır. *“Üniversitede çok isteksizdim. Okuldaki sosyal çevreye uyum sağlayamadım. Zaten uyum sağlamak gibi bir çabam da olmadı ”.*

Başka bir katılımcının paylaştıkları ise şöyledir: *“Çok arkadaş edinemedim üniversitede. Zaten cemaat evinden arkadaşlarım vardı. Onlardan başka sosyal çevrem yoktu. Şimdi düşünüyorum da keşke biraz yırtık olsaymışım (Ky-18)”.*

Ailesinin baskıcı olmasına vurgu yapan bir diğer katılımcının paylaşım da şu şekildedir:

“Ben baskıcı bir ailede yetiştim. Bizimkiler her gün akşam beni arardı, görüntülü konuşurduk. Yurttaki oda arkadaşlarım haftanın üç günü dışarda zaman geçirirdi bende odada tek başıma takılırdım. Çok sıkılıyordum o yüzden. Bir de ben sanki onlara göre köylü gibi kalıyordum. Ailemden habersiz hiçbir şey yapamıyordum (Ky-3)”.

Bir katılımcı ise ekonomik yetersizliklerden dolayı yarı zamanlı çalışmak zorunda olduğu için sosyal çevre edinme fırsatı yakalayamadığını belirtmiştir.

“Dersler bitince hemen işe gitmek zorunda kalıyordum. Gece yarısına kadar çalıştığım oluyordu. O yüzden ne üniversitenin olanaklarında yararlanabildim, ne de arkadaş ortamı edinebildim (Kx-13)”.

Katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı gibi katılımcılar için sosyal çevre edinmede istemediği bir üniversite ya da bölüme devam etme, aile içi ilişkiler ve maddi yetersizliklerden dolayı yarı zamanlı çalışma gibi konular engel olarak algılanmaktadır. Sosyal çevresi tarafından dışlandığını düşünen katılımcılar bu durumdan üzüntü duyduklarını açık bir şekilde belirtmişlerdir. İlgili alanyazında bireyin çevresinden

gördüğü ilgi, saygı, takdir edilme gibi sosyal ve psikolojik her türlü yardım sosyal destek olarak tanımlanmaktadır. Yılmaz, Yılmaz ve Karaca'ya göre (2008) üniversite döneminde bireylerin sosyal çevreye dâhil olduğunu hissetmesi, yalnızlığını gidermeye, çevreye uyum sağlamaya ve psikolojik iyilik halini sürdürmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla sosyal çevre ile etkili iletişim kurabilmenin, bireyler için vazgeçilmez temel bir ihtiyaç özelliği taşıdığı belirtilebilir. Bunun yanında bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara paralel olarak Kılınç ve Sevim (2005) üniversite öğrencilerinin sosyal çevre edinmesinde aile sosyo-ekonomik statüsünün etkili olduğunu, düşük sosyo-ekonomik statülü ailelerden gelen öğrencilerin ekonomik yetersizlikler nedeniyle sosyal aktivitelere daha az katılabildiklerini ve sosyal ağlarının azaldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Lasibille ve Gomez (2008) bireyin kendisini destekleyen bir sosyal çevreye sahip olduğu düşüncesinin, üniversiteye sosyal uyum sağlamasını kolaylaştırdığını, sosyal uyum düzeyi yüksek bireylerin ise sosyal uyum düzeyi düşük bireylere göre okulu terk etme olasılığı daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu ifadelerden hareketle, okul terki kararı vermiş olan katılımcıların arkadaş ilişkileri ve sosyal çevre oluşturmaya yönelik olumsuz yaşantılarını sıklıkla dile getirmeleri anlamlı bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

4.2.1.3 Üniversitenin bulunduğu şehrin olanakları

Analiz sonuçları, üniversitenin bulunduğu şehrin olanaklarının üniversite öğrencileri için önemli olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, terk ettikleri üniversitelerin bulunduğu şehirlerin çeşitli sosyal ve kültürel olanaklarına vurguda bulunarak boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerinden söz etmişlerdir. Terk ettikleri üniversitenin bulunduğu şehrin büyük olduğu ve dolayısıyla çeşitli sosyal ve kültürel olanaklarının olduğunu belirten katılımcıların yanı sıra üniversitenin bulunduğu şehrin orta büyüklükte ve ya küçük olduğunu, dolayısıyla sosyal ve kültürel olanakların sınırlı olduğundan şikâyet eden katılımcılar, boş zamanlarının çoğunu evde geçirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin küçük şehirlerdeki üniversiteleri terk eden üç katılımcı şehrin olanaklarının yetersizliğini şöyle ifade etmiştir:

"Bolu'yu kazandığımı duyunca Ankara ve İstanbul'un arasında ne kadar kötü olabilir diye düşünmüştüm. Ama beklediğimden çok kötüydü. İnsanı sıcakkanlı değildi. Sosyalleşebileceğiniz hiçbir yer yoktu. Her şey çok pahalıydı (Kx-6)".

"Genellikle boş boş geziniyorduk. Evde takılıyorduk. Ortam yoktu zaten. (Kx-6, Ky-9)".

" Çok fazla sanatsal etkinlik olmuyordu. O yüzden genellikle evde arkadaşlarla zaman geçiriyorduk. En fazla yaptığımız etkinliklerden birisi SANKO'ya (alış-veriş merkezi) gitmekti (Ky-17)".

Orta büyüklükte metropol şehirlerdeki üniversiteleri terk eden katılımcılar ise her ne kadar şehrin olanaklarını yeterli bulsalar da, büyük şehirlere göre sınırlı olduğunu belirtmiştir:

"Adana bölgesel olarak metropol. O yüzden pek çok etkinlik oluyor. Ama İstanbul ve Ankara'ya kıyasla çok sınırlı (Kx-2)".

" Öğrenciler için yemek ve barınma önemlidir. Adana'da her ikisi de ucuz. Eğlence hayatı da var ama kültürel etkinlikler sınırlı malesef (Kx-1, Kx,12)".

Bu ifadeler doğrultusunda üniversitenin bulunduğu şehrin olanaklarının, katılımcıların boş zaman etkinliklerini çeşitlendirmeye katkı sağlayacağı görülmüştür. Dolayısıyla, özellikle küçük şehirlerdeki üniversitelerde, öğrenciler için yeterince olanak sağlanamadığı için üniversiteler bünyesinde öğrencilerin bireysel ve entelektüel gelişimine olanak sağlayan etkinliklerin düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte şehrin olanaklarının, katılımcıların arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi ve sosyal çevre oluşturmalarında etkili olduğu düşünülebilir.

4.2.1.4 İlgi alanı ve yeteneklerinin farkına varma

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda katılımcıların öğrenim gördükleri bölümü tamamlamaları sonucunda elde edecekleri mesleğe yönelik ilgilerini ya da mesleğin gerektirdiği yetenekleri sorguladıkları ve bu sorgulamanın sonucunda mesleğin kendilerine uygun olmadığına karar verdikleri belirtilebilir.

Katılımcılar mesleğin kendilerine uygun olmadığını anladıklarında okulu terk etme kararı verdiklerini şu ifadelerle açıklamıştır:

"Üçüncü sınıfta mesleğin bana uygun olmadığını anladım. Bunu kafaya çok takıyordum (Kx-5)".

"Üçüncü sınıfın sonunda elde edeceğim mesleği düşündükçe okulu bırakma kararım netleşti (Ky-7)".

"Yeter ki üniversite mezunu olayım fikri başlarda cazip geliyordu ama mesleğe adım kala, ben ne yapıyorum diye sorguladım. Benim psikolojim okul öncesi için uygun değildi (Ky-14)".

"Bölümüm ile aramızda organik bir bağ yoktu (Kx-10)".

" Ben mülkiye okumak istiyordum. Edebiyatı seviyorum ama onu meslek olarak yapamam. Bunu fark edince okulu bıraktım. (Kx-11)".

Öğrenim gördüğü bölümün ilgi alanı ve yeteneklerine uygun olmadığını düşüncesini yoğun bir şekilde yaşadığını belirten katılımcılara ait bulgular incelendiğinde, bu katılımcıların okulu terk etme kararlarını öğrenimlerinin üçüncü ya da dördüncü yılında verdikleri tespit edilmiştir. Konuya yönelik okul terki ve uyum alanyazını incelendiğinde bireylerin birinci sınıfın sonunda okul terki kararı verdiklerine yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Berger, 2000; Langden 2004). Bu araştırmalarda bireylerin devam ettikleri bölümden ya da üniversiteden çeşitli bireysel, sosyal ve örgütsel sebeplerle memnun olmadıkları, bu sebeple başka bir bölüm ya da üniversiteye geçmek için okulu bıraktıkları açıklanmıştır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan çalışma grubu ise üniversiteyi terk etmiş ve başka bir üniversiteye devam etmemiş bireylerden oluşmuştur. Diğer bir ifadeyle çalışma grubuna üniversite transferi yapan bireyler dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda bireylerin öğrenimleri süresince ilgi alanı ve yeteneklerini sorguladıkları; alanlarının ve mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri içeren derslerin yoğun olarak verildiği üçüncü ya da dördüncü sınıfta bu sorgulamanın arttığı ve mesleğin kendi kişisel özelliklerine uygun olmadığı kararının okulu terk etmelerine neden olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte Ginzberg (1972), 20-25 yaş dönemini meslek seçimindeki gerçekçi dönem olarak belirtirken, Super (1990) ise 18-21 yaş aralığını meslek seçiminde tartışma ve mesleki seçimlerin geçerliğinin sınırdığı dönem olarak görmekte ve 22-24 yaş aralığında ise gerçeğin daha çok göz önüne aldığını ileri sürmüştür (akt. Kıyak, 2006). Dolayısıyla bireylerin yirmili yaşların başında daha gerçekçi ve belirleyici mesleki kariyer kararları verdikleri görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümün kendi yeteneklerine uygun olmadığı düşüncesi, bölüm ve üniversite seçiminde bireyin bağımsız karar verememesi ile ilgili olabilirken, süreç içerisinde yaşanan mesleki olgunlaşma ile ilişkili de olabilir. Bu noktada bölümün kendi ilgi alanı ve yeteneklerine uygun olmadığını belirten katılımcıların çoğu, bölüm seçiminde ailesinin etkili olduğunu belirtmiştir. İlgili alanyazında bireylerin üniversite

bölüm tercihini bir anlamda meslek tercihi olarak değerlendirdiklerini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Allen, 1999; Tinto, 1975; Araque, Roldan ve Salguero, 2009). Bu araştırmalarda bölüm tercihinde bağımsız karar veremeyen, aile, akran ve sosyal çevre baskısı hisseden bireylerin okul terki olasılığının arttığına dikkat çekilmiştir (Araque, Roldan ve Salguero, 2009). Dolayısıyla, katılımcıların yükseköğrenime başlamadan önce seçtikleri bölüm konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları, diğer bir ifadeyle öğrenim göreceikleri alan ya da edinecekleri mesleğe yönelik farkındalıklarının olmadığı ya da düşük düzeyde olduğu belirtilebilir. Yükseköğrenime başladıktan sonra ise, devam edilen bölüme yönelik algılar şekillenmekte, başka bir ifadeyle öğrencilerin bölüme yönelik mesleki farkındalık düzeyi artmaktadır. Böylelikle bireyler, devam ettiği bölümün ilgi ve yeteneklerine uygun olup olmadığına yönelik sorgulamalar gerçekleştirebilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu sorgulamalar sonucunda birey okulu terk etme kararı alabilmektedir. Bireylerin öğrenim görmek üzere seçtikleri bölüme yönelik farkındalıklarının olmaması ve ya düşük düzeyde farkındalık sahibi olmaları, ortaöğretim kademesindeki mesleki rehberlik etkinliklerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

4.2.2 Akademik etmenler

Akademik etmenler teması öz düzenlemeli öğrenme becerileri, derinliği olmayan/düşünmeye sevk etmeyen dersler, öğretim üyeleri ile iletişim, bölüme yönelik algılar ve devamsızlık kategorilerinden oluşmuştur.

4.2.2.1 Öz düzenlemeli öğrenme becerileri

Schunk ve Ertmer (2000) öz düzenlemeli öğrenme becerilerini bireyin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi ve bu duygu, düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir biçimde uygulama koymak için stratejiler belirlemesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle, bireylerin amaç belirleme ve amaca ulaşmak için stratejik yaklaşım sergilemesi, kaynakları kullanma konusunda planlama yapması, yerine getirmesi gereken akademik sorumluluklarının farkında olması, buna göre zaman ve kaynak planlaması yapması gibi stratejiler öz düzenlemeli öğrenme becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında, katılımcıların çoğunun öz düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Aşağıda sunulan katılımcı ifadeleri, bu öğrenme becerilerinin eksikliğini vurgular niteliktedir:

"Ders çalışma konusunda motivasyonum eksikti. Sonradan düşündüğümde o konuda destek almalymışım. Ders çalışmayı sevmeyen bir öğrenciydim. (Kx-8)".

"Masa başında çok zaman harcardım. Çabaldım ama nasıl çalışacağımı bilmiyordum beceriksizdim sanırım. (Ky-3)".

"Lisedeyken doğru düzgün ders çalışmadan üniversiteyi kazanmışım. Üniversitede çok çalışmadan başarıyorum sanmışım ama yanlışmışım (Kx-19)".

"Ben kendimi akademik açıdan yetiştirilememiş ya da yarım kalmış hissediyorum. (Ky-7)".

"Masa başında oturup saatlerce ders çalışmadım hiç (Kx-1, Kx-6, Kx-12)".

Öz düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik ifadeler doğrultusunda katılımcıların en çok motivasyon, etkili ve verimli ders çalışma stratejilerini uygulamaya koyma, zamanı etkili kullanma ve öğrenme için gerek duyulan duygulara sahip olma konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Etkili ders çalışma stratejileri konusunda geriye dönük değerlendirme yapan bazı katılımcılar, öğrenim gördükleri dönemde bu konuda yardım almaları gerektiğini açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Bu becerilerin eksikliği doğrultusunda katılımcıların yükseköğrenim sürecinde akademik uyum sorunu yaşadıkları belirtilebilir. Akademik uyum, akademik amaçlara ve işlere yönelik olumlu tutumlar sergileme ve akademik çevrenin gerekliliklerini yerine getirme olarak tanımlanmaktadır (Sevinç ve Gizir, 2014). Allen, Robbins, Casillas ve Oh (2008) üniversite eğitiminde akademik uyum sorunu yaşayan bireylerin okul terki olasılığının arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Quin (2013) bireylerin üniversite eğitimi almaya yönelik yeterli akademik hazırbulunuşluğa sahip olmamaları ve derslere yönelik sorumluluklarını yerine getirmede uygun stratejiler izleyememelerinin akademik uyum sorunlarına yol açtığını ve bu durumun okul terki kararında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenme becerileri kategorisi ile elde edilen bulguların ilgili alanyazınla uyumlu olduğu belirtilebilir.

4.2.2.2 Derinliği olmayan/düşünmeye sevk etmeyen dersler

Zorlu bir sınav süreci sonunda üniversite eğitimi alma şansı yakalayan bireyler, derslerin ortaöğretim kademesinden farklı olarak akademik ve entellektüel içeriğe sahip olacağına yönelik beklenti içine girebilmektedirler. Bireylerin derslere yönelik beklentilerinin karşılanmaması, devam edilen bölüme yönelik hayal kırıklığına sebep

olabilmektedir. Derslere yönelik hayal kırıklığı yaşamak, bireyin motivasyonunu düşürmekte, akademik uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Allen, Robbins, Casillas ve Oh, 2008).

Bu çalışma kapsamında da katılımcılardan bazılarının derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmesi üzerine "derinliği olmayan/düşünmeye sevk etmeyen dersler" kategorisine ulaşılmıştır. Konuya yönelik Kx-2'nin ifadeleri şöyledir:

“Bizimkiler bankacı memur yetiştiriyorlardı. Hoca anlatır, öğrenci dinlerdi. Öğrenciyi düşünmeye zorlayan bir ortam olmazdı. Anlayacağınız üniversitedeki dersler lisedeki derslerden çok farklı değildi.”

Ders içerikleri açısından hayal kırıklığı yaşadığını ifade eden başka bir katılımcı ise şunları belirtmiştir:

“Derslerle ilgili çok büyük hayal kırıklığım oldu. Gereksiz gördüğüm çok fazla ders vardı. Ben edebi eserleri okuyup tartışalım istiyordum ama sınıfta bu ortam olmuyordu çok fazla. Daha çok türk dili tarihi, dil yapısı gibi ezbere dayalı dersler oluyordu. (Kx-11)”

Derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığını Ky-7 ve Kx-6 ise şu şekilde açıklamıştır:

“Beni şaşırtan, farklılık hissettiren tek bir ders bile olmadı açıkçası”

Bu konuda Kx-11'in şu ifadeleri dikkat çekicidir:

“Ben lisans eğitiminin bir hiç olduğunu düşünüyorum. Bireye derinlik katmadığını düşünüyorum. Çok sığ bir eğitim alınıyor. Düşünün ki edebiyat bölümünde Aşk-ı Memnunun kitabı çıkmış diyen kişiler bölümden mezun oldular. (Kx-11)”

Bu ifadeler doğrultusunda derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığını belirten katılımcıların derslerin akademik ve entellektüel derinliğe sahip olmasını beklediği anlaşılmıştır. Bunun yanında katılımcılar sadece ders içerikleri konusunda değil aynı zamanda derslerin işleniş tarzı ile de beklentilerinin karşılanmadığını açıklamıştır. Alanyazındaki birçok araştırmada öğretim kalitesine yönelik algıların ve okuldan beklentilerin karşılanmasının, bireylerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Allen, Robbins, Casillas ve Oh, 2008; Belloc, Maruotti ve Petrella, 2010; Bennet, 2003). Tinto (1975) ise örgütsel olanaklar ve öğretim kalitesinin bireyin örgüte

yönelik memnuniyetini şekillendirdiğine dikkat çekerek, okuldan ve derslerden beklentilerinin karşılanmasının okul terki üzerinde doğrudan etkili olduğunu savunmaktadır. Daha önceki bölümlerde bazı katılımcıların üniversite eğitiminin "mesleğe hazırlama" işlevinden çok, "entellektüel gelişim sağlama" işlevine odaklandığı tespit edilmiştir. Bu bölümde derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığını belirten katılımcıların, üniversite eğitiminin bireylere entellektüel gelişim sağlama işlevine odaklanan katılımcılar olduğu görülmüştür.

4.2.2.3 Öğretim üyeleri ile iletişim

Öğretim üyeleri ile iletişim kategorisi, katılımcıların öğretim üyelerinin öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerine yönelik yaşantılarını yansıtan ifadeleri sonucunda oluşmuştur. Katılımcılar, öğretim üyelerinin öğrencilerle yaklaşmadıklarını, onlara soğuk davrandıklarını, sınıf dışında iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuya ilişkin belirtilen ifadelerden bazıları örnek olarak sunulmuştur:

“Hocaların tavrı, ben anlatır geçerim anlayan anlar tarzındaydı. Öğrencinin çabalaması gerekiyordu (Kx-4, Kx-1)”.

“Ben bizleri destekleyecek, sorunlarımı dinleyecek hocalarla karşılaşmak isterdim. Bizimkiler dersini anlatıp giden tiplerdi (Kx-6)”.

“Hocalar çok soğuktu. Bir günde gelip masamıza oturup bizimle muhabbet eden hocamız olmadı. Aslında bizi aydınlatacak yönlendirecek kişiler onlardı ama o konuda çok destek göremedik. Lisedeki hocalar bu konuda daha iyidiler açıkçası (Kx-6)”.

Bir diğer katılımcı ise öğretim üyeleri ile samimiyet kuramadığını şöyle belirtmiştir:

“Hocalar fazla cool lardı. Ders esnasında da, dışarıda da çok samimiyet kuruyorlardı. Ulaşılmaz duruyorlardı açıkçası (Ky-14)”.

Başka bir katılımcı ise öğretim üyeleri ile arasının iyi olmadığını şu şekilde özetlemiştir: *“Hocalarla aram pek iyi olmadı. Bu tamamen siyasi bir şeydi ve zamanla hedef haline geldim. Okuldan tiksindirdiler resmen. Özel hayatımla ilgili rencide etmeye bile çalıştılar. (Ky-7)”.*

Öğretim üyelerinin öğrenciler ile samimi ilişkiler kurmasını ders verdikleri bölümle ilişkilendiren bir katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“ Edebiyat hocaları sanki ciddi olmaları gerektiğine yönelik bir kanun varmış gibi hep ciddiydiler. Mahkeme duvarı gibi olurdu suratları. Aramızda hep bir perde vardı o yüzden. (Kx-11)”.

Görüldüğü gibi katılımcıların öğretim üyeleri ile iletişim ve etkileşimleri, öğretim üyelerinin ders esnasındaki tutum ve davranışları, öğrenciye yaklaşımları, ulaşılabilir olmaları gibi durumlara göre şekillenmektedir. Pek çok katılımcı ders dışında da öğretim üyeleri ile iletişim kurmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Gizir’e göre (2005) akademik alanda, üniversite öğrencileri öğretim üyeleri ile “anlayış” ve “yakınlık göstermeme”, “iletişim kurmaktan kaçınma”, “öğretme becerisinin yetersizliği” ve “konularına hakim olamama” gibi konularda sorun yaşamaktadır. Graunke ve Woosley (2005) ise etkili öğretim üyesi-öğrenci iletişiminin öğrencilerin akademik başarısına önemli katkısı olduğunu dikkat çekerek, üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerinde aradığı en önemli özelliklerin öğretim üyelerinin akademik konularına hakim olması, öğrencilerle iletişim kurmaları, öğrencilere anlayış ve yakınlık göstermeleri, öğrencilerin sorularını cevaplamaya istekli olmaları, öğrencinin bilişsel düzeyini gözetenerek gerektiğinde farklı örnek ya da yöntemlerle konuları açıklayabilmeleridir. Benzer şekilde Guiffida (2005), üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerinden akademik danışman olarak ve öğrenci-odaklı anlayış çerçevesinde akademik ve mesleki rehberlik anlamında beklentilerinin olduğunu ve öğrencilerin akademik başarıları ile üniversiteye yönelik tutumlarında öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

İlgili alanyazında öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişim ve etkileşimin resmi ya da gayri resmi, sınıf içi ya da dışı, sosyal ya da akademik olmak üzere birçok şekilde gerçekleştiği ve bu iletişim ve etkileşimin öğrencinin öğrenimine devam edip etmeme kararı, akademik başarısı, üniversite ya da bölümünden sağladığı doyum, entelektüel ve kişisel gelişim, okula aidiyet ve kariyer planları gibi konularda olumlu ya da olumsuz yönde etkili olduğu belirtilmiştir (Cotton ve Wilson, 2006; Feldman ve Newcomb, 1969; Hirschy ve Wilson, 2002; Lampion, 1993; Pascarella ve Terenzini, 1980; Pittman ve Richmond, 2008; Tinto, 1975). Örneğin Tinto (1975) sınıf içi öğretim üyesi-öğrenci ilişkisinin, ders dışında informal ilişkiye dönüşmesinin okula devam kararını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Pascarella ve Terenzini (1980) ders dışında öğretim üyesi-öğrenci arasındaki informal ilişkinin öğrencinin akademik uyumu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla

birlikte Lee ve Burkam (2003) ise öğrencilerin okul iklimini değerlendirmede öğretim üyesi-öğrenci etkileşiminin temel belirleyici olarak görüldüğünü ve öğrenciler tarafından okul ikliminin olumlu bir şekilde algılanmasında öğretim üyeleri ile etkileşimin önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda büyük oranda öğretim üyesi-öğrenci ilişkisine bağlı olarak şekillenen olumlu okul iklimi algısı, öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmakta, akademik başarıyı olumlu yönde etkileyerek, okul terki oranlarında düşüş sağlamaktadır (Lee ve Burkam, 2003; Worrell ve Hale, 2001). Lamport (1993) olumlu okul iklim algısı ve destekleyici öğretim üyesi davranışlarının, üniversite öğrencilerinin okula yönelik aidiyet duysunu olumlu bir şekilde etkilediğine dikkat çekerek, destekleyici öğretim üyesi davranışlarının aidiyet duygusu üzerinde doğrudan, devam edilen programdan memnuniyet üzerinde dolaylı etkisi olduğunu açıklamaktadır.

Bu ifadeler doğrultusunda, öğretim üyelerinin öğrencilere yaklaşımında ilgisiz tavır sergilemelerinin katılımcıların devam ettikleri bölüme yönelik algılarının şekillenmesinde etkili olduğu belirtilebilir. Bu noktada Pascarella ve Terenzini'ye (1979) göre öğretim üyeleri ile kariyer hedeflerini tartışma, öğretim süreçleri konusunda bilgi paylaşımında bulunma şansı yakalayan bireylerin mesleki olgunluk düzeyleri yükselmekte, devam ettikleri bölüme yönelik algıları çeşitlenmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğretim üyeleri ile sadece ders içi iletişim değil aynı zamanda ders dışı iletişimi de önemsedikleri belirtilebilir.

4.2.2.4 Bölüme yönelik algılar

Çalışmanın daha önceki kısımlarında sunulan bulgularda belirtildiği gibi, katılımcıların bir kısmı üniversite giriş sisteminden kaynaklanan zorluklar sebebiyle açıkta kalmamak ya da bir meslek edinerek yaşamını güvence altına almak için gerçekten ilgi duydukları bölümleri tercih etmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri tercih etmek zorunda kalmışlardır. Bazıları ise ailelerinin etkisi ve yönlendirmesiyle bölüm tercihlerinde bağımsız karar verememişlerdir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde istemediği bir bölümde okumak durumunda kalan katılımcıların, devam ettikleri bölüme yönelik olumsuz algılara sahip oldukları belirtilebilir.

Bu doğrultuda bazı katılımcılar okuduğu bölümü bırakmaktan pişmanlık duymadığını şöyle ifade etmiştir:

"Okuduğum bölümle ilgili kararımı değiştirebilecek hiçbir güç yoktu benim için (Ky-7)".

“Hiçbir pişmanlığım yok. Okulda geçen zamanıma üzülüyorum aslında (Kx-10)”.

“Şimdi düşünüyorumda ne kadar zaman kaybetmişim. Edebiyatı hala seviyorum ama meslek olarak yapamam. Çok sıkıcı (Kx-11)”.

“Mezun olsam da arkeoloji alanında çalışamazdım zaten. O işi yapamazdım ben. O yüzden çok üzülmiyorum aslında (Ky-17)”.

Bazı katılımcılar çeşitli sebeplerden dolayı istemediği bir bölüme kayıt yaptırmak durumunda kalmış ve bölüme yönelik algıları okulda geçirdikleri sürede farklılaşmamıştır. Öğretim üyeleri ile sınıf içi ve dışında iletişim ve etkileşimde bulunarak kariyer hedeflerini tartışma, öğretim süreçleri konusunda paylaşımında bulunma şansı yakalayan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin yükseldiği, devam ettikleri bölüme yönelik algılarının çeşitlendiği (Pascarella ve Terenzini, 1979) dikkate alındığında, katılımcıların öğretim üyeleri ile yeterince iletişim ve etkileşimde bulunamadıkları ve dolayısıyla öğrenimlerinin başlarında bölümlerine yönelik sahip oldukları olumsuz algılarının değişmediği ileri sürülebilir. İlgili alanyazında devam ettiği bölümden memnun olmayan öğrencilerin okulu bırakma olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Lassibille ve Gomez, 2008). Harvey ve Giovanna (2015) okulu terk eden öğrencilerin doğru bölüme kayıt yaptırmadıklarını ve kendi geleceklerinden emin olmadıkları için böyle bir karar verdiklerine dikkat çekmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda, üniversite öncesi eğitim kademelerinde mesleki rehberlik sağlanmasının, üniversite eğitimi sürecinde ise öğrenci yönlendirme, bölümler arası transfer gibi politikaların önemi ortaya çıkmaktadır. Müfredatta her öğrencinin kendine uygun, ihtiyaçlarını karşılayan, ilgisini çeken dersler bulabilmesi de üzerinde durulması gereken bir diğer konudur.

4.2.2.5 Devamsızlık

Devamsızlık fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok etmenden kaynaklanabilen ve öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Taylı, 2008). Devamsızlık zaman içinde bireylerin okula olan bağlılıklarını azaltarak okul terkine varan sonuçlara ulaşabilir. Aşağıda devamsızlık konusuna yönelik katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Okulun ilk başladığı dönemlerde lisedeki gibi her derste yoklama alınmadığı için hocalar devamsızlığı önemsemezler gibi geliyordu. Sınıftan birkaç

arkadaşım vardı yerime imza atıyordu. İlk dönem sadece iki üç kez gittiğim dersler oldu. Tabii sınavlarda çaktım. Her derse gitmek saçma geliyordu. Bazen okula gidip, derse girmediğim oluyordu (Kx-1)”.

“Benim ilk yıl devamsızlık sorunun yoktu. İkinci yıl sınıftan bir arkadaşım ile bir işte çalışmaya başladık. Zaten sınıflar çok kalabalıktı. Amfide ders işleniyordu. Yerimize imza attırıyorduk. Bizim hocaların kendi yazdıkları kitaplar vardı. Hep onlardan sorarlardı sınav sorularını. Kitaptan çalışırız diye çok önemsemedik derslere girmeyi. Sınavlarda bilgi düzeyindeki soruları kitaptan çalıştığımızla cevaplıyorduk ama bazı hocalar örnek olay falan istiyordu. İşte o sınavlardan hep kaldım ben. Üçüncü, dördüncü sınıfta böyle dersler çoğunlukta idi. O yüzden toparlayamadım (Kx-2)”.

Dersin hocasını sevmediği için bazı derslere devam etmediğini bir katılımcı şu ifadelerle açıklamıştır:

“Bazı hocalar takmıştı bana. Bu konuyu daha önce de konuştuk aslında, tarzımdan dolayı takmışlardı. İlk başlarda önemsemiyordum. Ama bir süre sonra özellikle o derslere gitmemek için bahaneler üretmeye başladım. Zaten birkaç hafta gitmeyince arkası da geliyor (Ky-7)”.

Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) yükseköğretimde devamsızlığın zaman içinde öğrencilerin okulları ile olan bağlılıklarını azaltarak okul terkine neden olabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Taylı (2008), okula devamı etkileyen nedenlerin öğrencilerin okulları ile olan organik bağlarını kopardığından söz etmiştir.

Bu çalışmada katılımcı ifadeleri doğrultusunda katılımcıların devamsızlık yapmalarında bölüm öğretim üyelerinin öğrencilere yaklaşımı, ders işleme ve değerlendirme yöntemleri ya da ders içerikleri gibi dışsal faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada derslere yönelik beklentileri karşılanmayan, öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerini yetersiz bulan katılımcıların devamsızlık sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Alanyazında etkili öğretim üyesi-öğrenci ilişkisinin önemine dikkat çeken araştırmalar, öğretim üyelerine yönelik olumlu algılara sahip olan üniversite öğrencilerinin okul terki oranının düşük olduğunu göstermektedir (Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Lessard, Fortin, Joly, Royer ve Blaya, 2004; Pascarella ve Terenzini, 1980). Thomas'a göre (2002) öğretim üyeleri ile etkili iletişime sahip olduğunu

düşünmek, üniversite öğrencilerin sadece akademik uyumuna değil aynı zamanda sosyal uyumuna da katkı sağlamaktadır.

4.2.3 Örgütsel etmenler

Yükseköğrenim sürecinde okul terkinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılan bir diğer tema, örgütsel etmenler temasıdır. Kurumsal aidiyet, akademik danışmanlık sistemi ve yerleşke olanakları kategorileri örgütsel etmenler temasını oluşturmuştur.

4.2.3.1 Kurumsal aidiyet

Goodenow (Aktaran Ma, 2003) aidiyeti, bireyin okulun sosyal ortamında diğerleri tarafından kişisel olarak kabul gördüğü ve desteklendiği yönünde geliştirdiği duygu olarak tanımlamakta ve aidiyet duygusunun aynı zamanda bireyin kendisini okulun önemli bir parçası olarak görmesi ile ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Kurumsal aidiyet ise, bireyin kendisini kurumu ile özdeşleştirmesi, kurumsal amaç, misyon ve değerleri kabullenmesi ve kurumsal faaliyetlere aktif katılım isteği göstermesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Osterman, 2000). Bu doğrultuda ortak bir örgüt kültürü oluşturmak, ortak hedefler etrafında birleşmek, işbirliğini geliştirmek ve kurumsal hedefleri gerçekleştirebilmek için kurumsal aidiyetin kilit bir role sahip olduğu belirtilebilir.

Glasser'a göre (1999) okullar, öğrencilerin kendilerini değerli ve okul sistemine ait önemli bir üye olarak görmelerine olanak verdikleri ölçüde amaçlarına ulaşmaktadırlar. Kendisini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan birey, okuldaki diğer bireylerle etkileşim sürecine daha yüksek oranda katılmakta, grup yaşantısı ve yüksek bağlılık duygusu bireye, psiko-sosyal gereksinimlerinin daha yüksek oranda karşılanabilmesi için uygun ortam ve fırsatlar sunmaktadır (Osterman, 2000). Okula ait olma duygusunun öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesinin yanında, ait olma duygusu eksikliğinin olumsuz sonuçlar oluşturabileceğine dikkat çeken Pittman ve Richmond (2008), kendisini okula ait hissetmeyen öğrencilerin bireyselleşme, yalnızlaşma, yıkıcı davranışlar sergileme, uyum sorunları yaşama gibi durumların sonucunda okul terki kararı verebildiklerini belirtmektedir.

Bu çalışma bulguları sonucunda bazı katılımcıların üniversiteye yönelik aidiyet duygusu hissetmedikleri tespit edilmiştir. Konuya yönelik katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Kampüsler birbirinden çok uzaktı. Bizim bölümün olduğu kampüs ana kampüsten kopuktu. Ben hiç bir zaman kendimi Gazi Üniversiteli gibi hissedemedim açıkçası (Ky-14)".

"Hiç unutmam bir keresinde öğrenci belgesi almam gerekmişti. Öğrenci işlerine gitmiştim. Oradaki idari personel bile öğrencilere böcekmiş gibi davranıyordu. Düşünsenize üniversite öğrencisini birey olarak görmüyor. O yüzden kavga etmişim (Kx-15)".

"Ben liseyi öğretmen lisesinde okumuştum. Lisedeyken 24 Kasımlarda etkinlikler yapılır, şiir dinletileri falan olurdu. Üniversitede eğitim fakültesinde öğretmenler gününde hiç bir şey yapılmamıştı. Orada öyle bir kültür yoktu ki. Çok şaşırmıştım. Düşünsenize bizler öğretmen olacaktık (Ky-18)".

Kurumsal aidiyete yönelik katılımcı ifadeleri incelendiğinde, katılımcıların okula yönelik aidiyet duygusu geliştiremediği ve okul toplumu üyeleri ile yaşantıları sonucunda kendilerini değerli hissedemediği görülmüştür. İlgili alanyazında öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusunu ve bağlılığını şekillendiren güçlü ve pozitif okul kültürünün öğrencilerin akademik hedeflere odaklanmalarını sağladığına yönelik araştırma sonuçları mevcuttur (Köker ve Alemdar, 2013; Kuh, 1993). Kuh (1993) bazı örgütlerin çeşitli örgütsel etkinlikler aracılığıyla diğer örgütlerden ayrıldığını, örgüte özel törenler, normlar ve sembollerle öğrencilerde ortak yaşanmışlık duygusu geliştirdiğine dikkat çekmektedir. Yukarıdaki referans ifadelerde, eğitim fakültesi öğrencisi olan bir katılımcının, öğretmenlik mesleğine yönelik özel günlerde etkinlikler düzenlenmemesini eleştirmesi örgütsel törenlere yönelik beklentilerinin karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, bireylerin üniversiteyle bütünleşmesi ve öğrenimini tamamlayabilmesi için eğitim örgütleri olarak üniversitelerde, öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirecek uygulamaların önemine işaret etmektedir.

Öğrencilerin okula yönelik aidiyeti üniversite içindeki yapı ve süreçlere bağlı olarak şekillenebilmektedir. Bu noktada Tinto (2015) aidiyet duygusunun geçmiş eğitimsel ve sosyal tecrübelerle bağlı olmasını yanında; üniversite içinde akran, öğretim üyeleri ve yöneticilerle kurulan iletişim ile şekillendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla,

akademik ve sosyal açıdan birliktelik oluşturuvcu etkinlikler aracılığıyla oluşturulan destekleyici bir örgüt kültürü, öğrencilerin kendilerini birey olarak değerli hissetmesine ve okula yönelik aidiyet duygusu geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanında öğrencilerin güven ve başarısını destekleyici bir örgüt iklimi oluşturulması, okula yönelik aidiyet duygusunu güçlendirerek okul terkinin azaltmada önemli bir rol oynayabilir (Köker ve Alemdar, 2013).

Öğrencilerin üniversiteye karşı tutumları ve inançları aidiyet duygusunu şekillendirmekte (Bean, 1983), aidiyet duygusu ise üniversiteye devam edip, etmeme kararında belirleyici olabilmektedir (Allen, Robbins, Casillas ve Oh, 2008). Benzer şekilde Kerby (2015) üniversitelerin öğrenciler için sosyalleşme ortamı sunması ve ait olma duygusu yaratacak etkinlikler düzenlemesi gereken topluluklar olduğunu belirterek, bu etkinliklerin öğrencilerin okula devam kararını etkilediğini açıklamaktadır. Kurumsal aidiyete yönelik elde edilen bulgular öğrencilerin, birey olarak kendilerine değer verildiğini hissetmesi ve devam ettikleri okul konusunda ayrıcalıklı hissetmelerini sağlayacak uygulamaların önemi ortaya çıkarmaktadır.

4.2.3.2 Akademik danışmanlık sistemi

Öğrencinin başarılı olabilmesi öncelikli olarak üniversite hayatına kısa sürede uyum sağlayabilmesi ile mümkündür. Bu noktada üniversiteler, akademik danışmanlar aracılığı ile muhtemel uyum sorununu çözmeyi amaçlamakta ve öğrencinin sağlıklı bir şekilde üniversite hayatına başlaması ve sürdürmesine destek olmayı hedeflemektedir.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, bazı katılımcıların akademik danışmanlık sistemini yetersiz bulduğu görülmüştür. Katılımcılar akademik danışmanların sadece ders kayıt dönemlerinde iletişim kurduklarına dikkat çekerek, akademik danışmanlardan sadece akademik konularda değil, bireysel ve sosyal konularda da rehberlik beklediklerini belirtmiştir. Konuya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Sıkıntılarımı birileriyle paylaşmak isterdim. Zaten ailemle de konuşamıyordum. Aktif bir danışmanlık sistemi olmasını isterdim açıkçası (Ky-3)".

"Danışman hoca vardı ama sadece ders kaydı yapıyordu (Kx-6, Ky-14)".

"Aslında bir danışmanımız vardı ama hiçbir zaman gidip sıkıntımız paylaşabileceğimiz yakınlıkta olmadı. Mesela günlerce okula gitmediğim oldu. Neden okula gelmiyordun diye soran olmadı (Kx-4)".

Alanyazında akademik danışmanlık sistemi üniversite eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin yaşam ve kariyer amaçlarını açığa çıkaran ya da bu amaçları keşfetmelerinde onlara yardımcı olan bir süreç olarak görülmektedir (King, 1993). Bu doğrultuda akademik danışmanlar sadece ders seçimlerinde değil, öğrencilerin yönelebilecekleri yeni durumlardan da haberdar olmalarını sağlayan kişiler olarak akademik süreçte önemli bir rol oynamaktadırlar (Raushi, 1993). Akademik danışmanlık sistemini değerlendirmeye yönelik ulusal alanyazında gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin akademik danışmanlık hizmetlerini önemsendiği ancak bu hizmetlerin niteliğinden memnun olmadığı tespit edilmiştir (Ekinci ve Burgaz, 2007). Köser ve Mercanlıoğlu (2010) ise Türkiye'de akademik danışmanların öğrencilere gelişimsel ve mesleki rehberlik sağlamaktan çok, öğrencinin ders kaydı, kayıt yenileme ve seçimlik ders işlemlerinin gibi sistematik süreçleri gerçekleştirdiklerine dikkat çekmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda akademik danışmanlık sistemine yönelik bulguların alanyazın ile uyumlu olduğu belirtilebilir.

Akademik danışmanlık sisteminin okul terki kararı ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalarda ise, etkili akademik danışmanlık sisteminin, öğrencilerin akademik ve kurumsal uyumu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Chen, 2012; Collalilo, 2007; Yorke ve Longden, 2008). York ve Longden'e göre (2008) yerleşke içinde düzenlenen sosyal etkinlikler, uyum çalışmaları, öğretim üyeleri ile geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin tartışılması, danışmanlar tarafından kariyer hedeflerine yönelik ders önerileri, müfredat içeriğindeki ders çeşitliliği gibi konular örgütsel bağlılığı şekillendirerek öğrencinin okula devam etmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde Tinto (2015) düşük gelirli ailelerden gelen, yarı zamanlı çalışmak zorunda olan, okul dışında yerine getirmesi gereken sorumlulukları olan öğrenciler için uygulanacak danışmanlık sisteminin öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıracağına dikkat çekmektedir.

4.2.3.3 Yerleşke olanakları

Yerleşke olanakları kategorisi altında yerleşkenin fiziki durumu ve barınma olanakları alt kategorileri bulunmaktadır. Pascarella ve Terenzini'ye göre (1980), yerleşkenin fiziksel koşulları öğrencilerin üniversite yaşamına uyumları ve üniversite öğrenimine devam edip etmeme kararları açısından önemli etkiye sahiptir.

Yerleşkenin fiziki durumu alt kategorisine yönelik katılımcı ifadeleri incelendiğinde, bazı katılımcılar, sınıfların fiziki durumunu yetersiz bulduğunu şu ifadelerle açıklamıştır:

"Sınıfın fiziksel donanımları yetersizdi. Lisede bile sınıfta gerekli olan materyaller vardı. Üniversitede ki sınıfta sadece sıra ve tahta vardı (Kx-10, Ky-14)".

Bazı katılımcılar ise sınıfların kalabalık olmasına vurguda bulunarak görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

"Teknik açıdan yeterliydi. Ama bir sınıfta 100 tane öğrenci olursa ne kadar zaman ayırabilirsiniz ki. (Kx-1)".

"Sınıflar kalabalıktı, bir de aftan dönenler geldi, iyice kalabalıklaştı. (Ky-14)".

Yerleşkelerinin birbirine uzak konumlandırılmasından rahatsız olan katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

"Bölümler birbirinden çok bağımsızdı. Üniversite yeni geliyordu. Zaten çok soğuk bir yer olduğu için çok fazla binaların dışına çıkamıyordunuz (Ky-9)".

" Dağınık bir kampüs vardı. Fakülteler farklı farklı kampüslerdeydi. Kampüs gayet sıradandı benim için (Kx-10)".

" Bizim bulunduğumuz yerleşke ana kampüse uzak olduğu için açıkçası ben kendimi hiçbir zaman Gazi Üniversiteli gibi hissetmedim (Ky-14)".

Barınma olanakları alt kategorisinde ise özellikle yurttan kalan katılımcılar, yurdun şehre ya da üniversiteye uzaklığına aşağıdaki ifadelerle dikkat çekmişlerdir:

"Ben yurttan kaldım. Zaten kampüs şehre çok uzaktı. Mecburum yurttan kalmaya. Yurt kampüsün içindeydi. Şehir merkezine çok uzaktı. Ben güya büyük şehirde okuyacağım diye İzmir'e gelmiştim. Ama sadece hafta sonları şehre gidebiliyordum (Ky-3)".

"Okula yakın barınma ortamı sağlanmalı. Yurt okuldan uzak olunca o kadar yol gidilir mi diye düşünüyorsun. Derse devam sorunu yaşıyorsun. (Kx-10)".

Görüldüğü gibi katılımcıların bazıları sınıfların fiziki yetersizliği, yerleşkelerinin birbirinden uzak olması gibi sebeplerle yetersiz bulmuştur. Alanyazında üniversite yerleşkelerindeki çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmanın, öğrencilerin sosyal uyumlarını kolaylaştırmasının yanında kurumsal uyumu üzerinde de olumlu etkiye

sahip olduğu belirtilmektedir (Bonhert, Aikins ve Edidin, 2007). Barınma yerinin, öğrenciler için üniversite yaşamı boyunca etkileşim içinde oldukları önemli ortamlar olduğunu belirten Koçbeker (2007), barınma ortamlarının öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle küçük ve orta büyüklükteki şehirlerde üniversitelerden okuyan öğrencilerin, boş zamanlarının büyük çoğunluğunu yurt ortamında geçirdikleri dikkate alındığında, yurt olanaklarının öğrenciler açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Koçbeker'e göre (2007) öğrencilere sunulan barınma olanaklarını da kapsayan uygun çevre şartları, öğrencilerin üniversite yaşamından doyum sağlamalarına katkı sağlamaktadır. Yurdun okula yakın olması, istenilen saatte ders çalışma imkânı sunulması, sosyal ve sportif alanların yeterli olması gibi koşullar öğrencilerin yurt ortamından memnuniyetini etkilemektedir (Kaya ve Erkip, 2001). Bu koşullardan memnuniyetsizlik ise üniversite ortamına yönelik olumsuz algılara ve devamsızlık gibi istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir. Harvey ve Szalkowicz'e göre (2015) öğrencilerin okula ulaşımında yaşadıkları zorluklar, yurt ortamındaki yetersizlikler, öğretim üyeleri ve akademik danışmanları ile ilişkileri kurumsal uyumu şekillendirmekte ve okul devam etme ya da okulu terk etme kararında etkili olmaktadır.

4.3 Yükseköğrenimi Terk Etme Sürecine Yönelik Bulgular

Yükseköğrenimi terk etme süreci, okulu terk etmeye karar verme ve okul terki kararı sonrasındaki yaşantılar temaları ile incelenmiştir. Okulu terk etmeye karar verme teması, terk etme kararında etkili olan etmenler, yükseköğrenime alternatif olarak üretilen durumlar ve mezuniyet sonrası iş olanakları kategorilerinden oluşmuştur. Okul terki kararı sonrasındaki yaşantılar teması ise terk etme kararından sonra yaşanan duygular, terk etme kararını değerlendirme, okul terkinin önlemeye yönelik uygulama önerileri kategorilerini içermiştir. Yükseköğrenimi terk etme sürecine yönelik tema, kategoriler ve alt kategoriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Yükseköğrenimi Terk Etme Süreci

Tema	Kategori	Alt Kategori
	Terk Etme Kararı Verilmesinde Belirleyici Olan Etmenler	Yanlış Bölüm Tercihi Maddi İmkânsızlıklar Akademik Başarısızlık Memur Olarak Atanma
Okulu Terk Etmeye Karar Verme	Yükseköğrenime Alternatif Olarak Üretilen Durumlar	Bir İşte Çalışıyor Olma/Kendi İşini Kurma Evlilik
	Mezuniyet Sonrası İş Olanakları	
Okul Terki Kararı Sonrasındaki Yaşantılar	Terk Etme Kararını Değerlendirme	
	Terk Etme Kararından Sonra Yaşanan Duygular	
	Okul Terkini Önlemeye Yönelik Uygulama Önerileri	Sistemsal Öneriler Örgütsel Öneriler

4.3.1 Okulu terk etmeye karar verme

Okulu terk etmeye karar verme teması, terk etme kararı verilmesinde belirleyici olan etmenler, yükseköğrenime alternatif olarak üretilen durumlar ve mezuniyet sonrası iş olanakları kategorilerinden oluşmuştur.

4.3.1.1. Terk etme kararı verilmesinde belirleyici olan etmenler

Terk etme kararı verilmesinde belirleyici olan etmenler kategorisi yanlış bölüm tercihi, maddi imkânsızlıklar, akademik başarısızlık ve memur olarak atanma gibi alt kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Bölüme yönelik algılar, ilgi alanı ve yeteneklerinin farkına varma kategorilerinde de belirtildiği gibi katılımcıların çoğu yanlış bölüm tercih ettiğini açıklamış ve aşağıda örnek ifadelerde belirtildiği gibi farklı bölümler olması halinde okulu terk etmeyip, öğrenimlerini tamamlayabileceklerini belirtmişlerdir:

“Sosyoloji olsaydı tamamlardım. Daha araştırmaya, insana dönük bir alan sonuçta (Kx-2)”.

"Radyo televizyon okusaydım okulu bitirebilirdim diye düşünüyorum. Üniversitedeyken radyo programı yapıyordum. Somut bir şeyler üretebiliyorsunuz. O çok güzel. Edebiyat o açıdan çok teknik bir alan (Kx-11)".

"Tıp yerine endüstri mühendisliği ya da finans okusam bitirirdim. Şu anda finans işi yapıyorum zaten. Daha sosyal bir alan (Kx-5)".

"Çocuk gelişimi değil de edebiyat okusaydım bitirebilirdim. Ben öğretmenlik yapabileceğimi düşünüyorum. Ama anaokulu öğretmenliği yapamazdım. Çok küçük yaştaki çocuklara katlanamıyorum açıkçası (Ky-14)".

Radyo televizyon ya da sosyoloji bölümlerini tamamlayabileceğini belirten katılımcılar bu bölümleri, bireyi okumaya, araştırmaya yönlendirmesi ve kişisel gelişim sağlamaya olanak tanınması sebebiyle tamamlayabileceklerini düşünmektedirler. Bu katılımcılar, daha önceki bölümlerde üniversite eğitiminin bireye derinlik katmadığını, derslerin öğrencileri düşünmeye sevk etmediğini açıklayan katılımcılardır. Bu noktada devam ettiği bölümden beklentileri karşılanmayan, ders içerikleri ya da işleniş tarzından memnun olmayan katılımcıların, öğretim programında öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin somut ürünler çıkarmaları gereken bölümlerde başarılı olabileceklerini ve öğrenimlerini tamamlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Yükseköğretimde derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini inceleyen araştırmalarda, öğretim elemanlarının sürekli anlatım yöntemini kullandıkları, derslerin sadece bilgi aktarma biçiminde gerçekleştirildiği ve öğrencilerin soru sorma ve düşüncelerini açıklamaya cesaretlendirilmediği belirtilmektedir (Deryakutlu, 1992; Erginer, 1997). Bu ifadeler doğrultusunda bazı katılımcıların derslerde kendi fikirlerini ortaya koymayı ve dersler aracılığıyla uygulamaya dönük ürünler çıkarmayı önemsedikleri belirtilebilir. Yukarıda referans ifadelerine başvuru alan diğer iki katılımcı (Kx-5, Ky-14) ise bölüm tercihi teması altında ele alınan kategorilerde aile ve yakın çevreleri tarafından yönlendirildiklerini açıklamıştır. İlgi alanı ve yeteneklerinin farkında olmayan, mesleki olgunluk düzeyi düşük olan bireylerin, bölüm tercihinde bağımsız karar veremedikleri daha önceki bölümlerde açıklanmıştır. Bu katılımcılar için de benzer bir durum söz konusudur. Mesleki olgunluğun bireyin kişilik özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine uygun mesleğe karar vermesi olduğu dikkate alındığında, öğretmenlik yapabileceğini ancak kişilik özellikleri açısından küçük çocuklarla çalışamayacağı için

anaokulu öğretmenliği yapamayacağını belirten katılımcının bölüm seçme sürecinde mesleki olgunluk düzeyinin düşük olduğu belirtilebilir.

Katılımcılar sadece yanlış bölüm tercihindan dolayı değil aynı zamanda maddi imkânsızlıklar sebebiyle de okul terki kararı vermiştir. Dört katılımcı ailesinin maddi durumu yetersiz olduğu için okurken yarı zamanlı çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. İki katılımcı yarı zamanlı çalışmak zorunda olduğu için akademik sorumluluklarını yerine getiremediğini şu ifadelerle açıklamıştır:

“Maddi sıkıntılar ikinci sınıftan sonra artmaya başladı. O yüzden çalışmak zorundaydım ve okula çok zaman ayıramıyordum. Bazı sınavlara giremedim (Kx-4)”.

“Babamla konuştum. Bir taraftan çalışıp diğer taraftan okuyamıyorum dedim. Bazı derslere gidemediğim oluyordu. Masraflara yetişemiyordum (Kx-13)”.

Bazı katılımcılar ise o dönemde yeterli maddi imkâna sahip olsalar, okulu tamamlayabileceklerine şu ifadelerle dikkat çekmiştir:

“Maddi durumumuz iyi olsaydı, parasal yönden sıkıntı yaşamıyordum okulu tamamlardım (Kx-6)”.

“Çalışmak zorunda olmasaydım, aynı parayı bana ailem verseydi okul biterdi (Kx12)”.

Çalışma bulguları kapsamında maddi imkânsızlıklardan dolayı yarı zamanlı çalışmak zorunda olmak sosyal çevre edinme kategorisi altında da incelenmiştir. Dolayısıyla katılımcılar tarafından yarı zamanlı çalışmak, sadece sosyal çevre edinmeye yönelik bir engel olarak algılanmamakta, aynı zamanda akademik sorumlulukları yerine getirmeyi de olumsuz şekilde etkileyen bir durum olarak algılanmaktadır. Alanyazında üniversite öğrencilerine aileden sağlanan maddi desteğin azlığı ve sınırlı burs imkânlarının, öğrencilerin maddi açıdan sıkıntı yaşamalarına ve yaşanan maddi sıkıntıların okul başarısı ve terki üzerinde önemli bir belirleyici olduğuna yönelik çeşitli araştırma sonuçları yer almaktadır (Araque, Roldan ve Salguero, 2009; Braxton, 2012; Gury, 2011; Harvey ve Szalkowicz, 2015; Lassibille ve Gomez, 2008). Bu araştırmalarda ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan bireylerin yarı zamanlı çalışmak zorunda kaldığı ve yarı zamanlı çalışmanın okul terki olasılığını arttırdığına dikkat çekilmektedir. Tinto'ya göre (1975) okul terki kararı ile öğrencinin ekonomik durumu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple öğrencinin ekonomik durumu yükseldikçe, okul terki olasılığının azaldığı belirtilebilir. Ülkemizde üniversite öğrencilerinin eğitim hayatı

sürecinde yaşadıkları problemleri ortaya koyan araştırmalarda, öğrenciler tarafından akademik ve sosyal sorunların yanında, ekonomik sıkıntılar da önemli bir problem alanı olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2000; Erkan, Özbay, Çankaya ve Terzi, 2012; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004).

Yanlış bölüm tercihi ya da maddi imkânsızlıklar gibi etmenlerin yanında bazı katılımcılar okul terki kararında akademik başarısızlığın etkili olduğunu belirtmiştir. Okul terki kararında akademik başarısızlığın etkili olduğunu belirten katılımcıların hepsi okulu dördüncü yılın sonunda terk etmiştir. Alttan kalan derslerin birikmesi sebebiyle sene kaybı yaşanması katılımcıların okulu terk etmesinde etkili olmuştur. Konuya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Altan kalan dersleri almak zorundaydım. Dördüncü sınıfa geldiğimde dördüncü sınıftan çok az ders alabilmişim (Ky-17)”.

“Başladığım işi bitireyim dedim. Gaza geldim bir ara. Yaz okuluna falan gittim. Ama birkaç dersten takılınca lanet olsun dedim ve bıraktım (Kx-2)”.

“Benim altı dersim var. Hepsini de baba dersler. Bu altı dersten üçünü ikinci sınıftan itibaren aldım ama hiçbirini de veremedim (Kx-12)”.

Akademik başarısızlık, öğrencilerin derslerde gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu olarak tanımlanabilir. Alanyazında üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlık yaşamasında, okuduğu bölümü isteyerek seçip seçmemesi (Kümbül Güler ve Emeç, 2006), devamsızlık (Rençber, 2012; Özer ve Sarı, 2009), ders çalışma becerileri (Pascarella, Smart ve Ethington, 1986; Topçu ve Uzundumlu, 2012), öz düzenlemeli öğrenme becerileri (Quin, 2013; Zimmerman, 2002) gibi çeşitli bireysel ve akademik faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında akademik başarısızlık üzerinde aile desteği (Braxton, 2012; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir ve Yılmaz, 2012), arkadaş desteği (Pascarella, Smart ve Ethington, 1986) ve öğretim üyesi-öğrenci ilişkileri (Pascarella ve Terenzini, 1980) gibi çeşitli sosyal ve çevresel etmenlerin de etkili olduğu belirtilmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarısında sadece bireysel etmenler değil, sosyal ve çevresel etmenler de etkili olabilmektedir.

Çalışma bulguları kapsamında okulu terk etme kararında akademik başarısızlığın etkili olduğunu belirten katılımcıların, yükseköğrenim sürecinde derslere yönelik

beklentilerinin karşılanmadığını, devam ettiği bölümün ilgi ve yeteneklerine uygun olmadığını ve ders çalışma beceri konusunda sorun yaşadığını belirten katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple okul terki kararında akademik başarısızlık tek başına etkili olan bir değişken olarak ele alınmaktansa, yükseköğrenim süreçlerinde yaşanan çeşitli bireysel, sosyal ve akademik sorunların bir sonucu olarak ele alınabilir. Yükseköğretimde okul terki ile ilgili alanyazında öğrencilerin üniversite öncesi akademik hazırbulunuşluğunun, üniversitedeki akademik performansında önemli rol oynadığı ve akademik performansın okula devam konusunda dolaylı etkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Allen, 1999; Cabrera, Nora ve Castaneda, 1992; Nora, Cabrera, Hagedom ve Pascarella, 1996). Allen'e göre düşük akademik başarı, okul terkinde yordayıcı bir değişken olsa da, okul terki kararında akademik motivasyon eksikliği, örgütsel uyum, ekonomik yetersizlikler gibi konular etkili olmaktadır.

İki katılımcı ise memuriyete atandıkları için okulu terk ettiklerini belirtmiştir.

“Ben sağlık meslek lisesi mezunuydum. Acil tıp teknikeri olarak atandığım için okulu bıraktım (Ky-9)”.

“Okula devam ederken KPSS'ye girmiştım. Memurluğu kazanınca okulu bıraktım (Kx-10)”.

Memur olarak atandığı için okulu terk ettiğini belirten katılımcılardan birisi (Ky-9), ailesinin maddi durumunun iyi olmadığını ve kardeşlerinin eğitim masraflarını karşılamak için okulu terk ettiğini açıklamıştır. Ülkemizdeki istihdam koşulları dikkate alındığında devlet memurluğunun düzenli gelir ve kadro garantisi sağlayan bir istihdam alanı olduğu açıktır. Elde edilen bu bulgu özellikle mezun olduktan sonra da kamu görevinde çalışmak isteyen bireylerin, üniversite eğitimi sırasında böyle bir fırsat bulduklarında bu fırsatı değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda benzer yaşantıya sahip olan diğer katılımcı (Kx-10) ise bölüm tercihi aşamasında, kendisi de devlet memuru olan babasının devlet memuru olarak atanabileceği bir bölümü seçmesi konusunda yönlendirmelerde bulunduğunu açıklamıştır. Dolayısıyla bu katılımcının üniversite eğitimi sırasında devlet memuru olarak atanmak için sınava girmesinde üniversiteye yönelik çeşitli bireysel, akademik ve sosyal sorunlar yaşamasının yanında, ailesinin bu konuda ki yönlendirmeleri de etkili olmuş olabilir.

4.3.1.2 Yükseköğrenime alternatif olarak üretilen durumlar

Yükseköğretime alternatif olarak üretilen durumlar kategorisi, bir işte çalışıyor olma/kendi işini kurma ve evlilik alt kategorileri ile ilişkilendirilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların öğrenimleri esnasında başka bir işte çalışıyor olmaları ya da kendi işlerini kurmuş olmalarının, yükseköğrenim görmeye alternatif bir durum ürettiğini işaret etmektedir. Özellikle iktisadi ve idari bilimler fakültesindeki bölümleri terk eden bazı katılımcılar, mezuniyet sonrasında da benzer bir işte çalışacaklarını ve bu sebeple okulu tamamlamayı düşünmediklerini şöyle açıklamıştır:

"Ben zaten okulu bitirsem de bir firmada falan çalışırım diye düşünüyordum. Öğrenciyken yarı zamanlı olarak çalıştığım firmada artık okula gitmemeye başlayınca tam zamanlı olarak çalıştım (Kx-2)".

"Mezun olsam da bir firmada çalışacaktım. Şimdi de bir firmada satış temsilcisi olarak çalışıyorum (Kx-12)".

"Ben zaten okulun uzayacağını anlayınca bir işe girmiştım. İşimden iyi kazanıyordum. O yüzden okulu tamamlamayı düşünmedim (Kx-6)".

Kendi işini kuran katılımcılar ise şu açıklamaları yapmıştır:

"Ben zaten ticaret yapıyordum. Para tatlı geldi (Kx-8)".

" Bizim ailede ihracat işi ile uğraşan çoktu. O yüzden bende ihracat işine girdim. Okulu bitirsem bir firmada mühendis olarak çalışırdım. Başım da bir de patronum olurdu. Kendi işimin patronu olmayı tercih ettim anlayacağınız (Kx-19)".

Bazı katılımcılar ise evlendikleri için okula devam etmeyi düşünmediklerini şu ifadelerle açıklamıştır.

"Üniversiteye başladığımda nişanlıydim zaten. Okulu bırakınca da evlendim. Evlenince farklı sorumlulukları oluyor insanın. O yüzden okulu tamamlamayı düşünmedim (Ky-3)".

"Üniversiteden erkek arkadaşım vardı. O istanbul'da ben Kıbrıs'ta yaşıyordum. Evlenelim dedik bizde. Ailem karşı çıktı ama evlendik. Zaten İstanbul'da yaşayınca Kıbrıs'a gitmek istemedim. İstanbul'da bir üniversiteye giderim diye düşündüm ama o da olmadı (Ky-16)".

"Kız arkadaşım vardı. Benim okulu bitirmemi bekliyorduk evlenmek için. Okul bitmeyince askere gittim. Gelince işe girdim, evlendik. İş güçten okula fırsat gelmedi (Kx-4)".

"Zengin bir aile beni isteyince, bizimkiler evlenmem konusunda ısrar ettiler. Evlen yine okursun dediler. Ama öyle olmadı tabi (Ky-18)".

Bu ifadeler doğrultusunda bazı katılımcıların akademik durumlarını değerlendirerek, okulu tamamlayıp tamamlayamayacaklarına yönelik değerlendirme yaptıkları ve okulu tamamlayamayacağını düşünen katılımcıların kendine farklı bir iş alanı yarattıkları ya da yaratmaya çalıştıkları belirtilebilir. Bazı katılımcılar ise evlilik gibi sorumluluk alanlarının çeşitlenmesine neden olan durumları okulu tamamlamamanın bir sebebi olarak belirtmiştir. Köroğlu'na göre (2013) gençlerin evlilik kararı vermesinde üniversite eğitiminin tamamlamak, ekonomik özgürlüğe kavuşmak ve geçerli bir meslek sahibi olmak gibi etkenler rol oynamaktadır. Gençtanırım (2014) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, antisosyal davranışlar, sigara, alkol ve madde kullanımı, evlilik, intihar eğilimi ve okul terki konuları riskli davranışlar olarak tanımlanmıştır. Riskli davranışlar bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemini sağlıklı bir şekilde geçirmesini engelleyen, kişisel, sosyal ve gelişimsel olarak istenmeyen sonuçlara neden olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Lindberg, Boggess ve Williams, 2000). Bu tanımlamandan hareketle, katılımcıların üniversite eğitimi sırasında yaşadıkları bireysel, akademik, sosyal ya da ekonomik sorunlar sonucunda riskli davranış olarak evlilik kararı vermelerinin okul terki kararında etkili olduğu belirtilebilir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre yükseköğrenimi terk etme sürecinde katılımcılar için sadece yükseköğrenime alternatif olarak üretilen durumlar değil, aynı zamanda mezuniyet sonrası iş olanakları da etkili olmuştur.

4.3.1.3 Mezuniyet sonrası iş olanakları

Bir mesleğin en önemli işlevleri bireye iş, hayatını sürdürmek için para ve saygınlık kazandırmasıdır (Kuzgun 2004). Dolayısıyla mezun olacakları alanın onlara iş ve yaşamını sürdürmek için gerekli maddi desteği sağlayacağı düşüncesi, öğrencilerin devam ettikleri bölüme karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Diğer yandan mezuniyet sonrasında iş bulma konusunda karamsar olan öğrencilerin geleceğe yönelik genel kaygı düzeyi yükselebilir (Kuzgun, 2004). Bu çalışma kapsamında yapılan analizler, katılımcıların öğrenim gördükleri bölümün ya da eğitimini aldıkları mesleğin istihdam koşullarının okul terki kararında etkili olduğunu düşündüklerini ortaya

çıkarmıştır. Diğer bir ifade ile mezuniyet sonrası sınırlı iş olanaklarına sahip bölümlere devam eden katılımcılar, okulu terk etmeye karar verme sürecinde iş olanaklarının etkili olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı konuyla ilgili görüşünü "*İşletmenin hiçbir şekilde geleceği yok bence, bir sürü mezun var, atama yok (Kx-6)*" şeklinde dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır: "*Arkeolojinin sonu yoktu bence. Hem okuması çok zor bir bölümdü hem de mezun olunca iş imkânı yoktu (Ky-17)*".

Bazı katılımcılar iş olanakları açısından özellikle kamu kurumlarında çalışma fırsatlarını değerlendirmişlerdir. Aşağıda bu konuya yönelik katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

"Sosyolojinin ataması yok zaten. KPSS puanları çok yüksek. Çok mezun var. Mezun olsam da atanamazdım ben (Kx-10)".

"Atama olacağını bilsem ziraat mühendisliğini bitirmek için çabalardım (Kx-1)".

"Devlete sırtımı dayamak isterdim. Ama iktisat mezunu çok adam var piyasada. Atama puanları çok yüksek (Kx-12)".

Üniversite eğitiminin bireye sağlanan bilimsel eğitim aracılığıyla, bireyin kendini gerçekleştirme, hayata hazırlanması, belirli konularda uzmanlık kazanması gibi hedefleri bulunmaktadır. Ancak var olan sınav sistemi ve üniversitelerin salt teknik bilgi aktarım aracına dönüşmesi gençlerin üniversite eğitimini diploma edinip, meslek sahibi olmak için bir araç olarak görmesine neden olmaktadır. Çalışma bulgularına göre bazı katılımcılar, üniversite mezuniyeti sonucunda iş olanaklarına yönelik değerlendirmeler yapıp, iş olanakları sınırlı olan bölümlerin geleceği olmadığına ve terk etme kararlarında bu durumun etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Dolayısıyla bazı katılımcılar açısından üniversiteden mezun olmanın, işsizlik hayatının başlangıcı olarak algılandığı belirtilebilir. Bu sebeple mezuniyet sonrasında iş bulamayacağı düşüncesi, katılımcıların okulu terk etmesinde etkili olmuştur. Nitekim Kıyak (2006) genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken göz önüne aldıkları kriterler arasında meslekte iş bulma imkânı ve mesleğin getirdiği ödüllerin (para, saygınlık, şöhret vb.) yer aldığını belirtmektedir.

Elde edilen bu bulguyu eğitimin getirileri açısından insan sermayesi yaklaşımına göre açıklamak mümkündür. İnsan sermayesi yaklaşımına göre eğitim bireylerde bilgi ve beceri birikimi sağlayarak insan sermayesinin oluşumuna katkıda bulunur. Eğitim yoluyla arttırılan beceriler ise bireylerin üretkenliği ile birlikte kazançlarını da arttırır (Ergen,

2009). İnsan sermayesine yatırım yaparken bireyler ulaşım, barınma ya da kırtasiye giderleri gibi harcamaların yanında, fırsat maliyeti olarak tanımlanan (üniversite eğitimi sürecinde yapabileceği başka işlerden elde edeceği gelirler) vazgeçilen kazançları da dikkate almaktadırlar. Dolayısıyla bireyler, üniversite eğitimi aracılığıyla insan sermayesine yatırım yapmaya karar verirken, bireysel harcamalar ile mezuniyet sonucunda elde edilecek faydaları göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu ifadeler doğrultusunda bazı katılımcıların mezuniyet sonrasında elde edecekleri kazançlar ile üniversite eğitimi sürecinde yapmış oldukları harcamalar ve vazgeçtikleri kazançlar konusunda değerlendirme yaptıkları ve bu doğrultuda okul terki kararı verdikleri belirtilebilir. İlgili alanyazında üniversite eğitimi için yapılan bireysel harcamalar ile elde edilen fayda konusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda, bireylerin okul terki kararı verebildiklerini ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Aina, 2013; Belloc, Maruotti ve Petrella, 2010; Smith, Beaulieu ve Israel, 1992). Bireylerin okula devam etme ya da okulu terk etme kararında bireysel, sosyal ve örgütsel etmenlerin yanında dışsal faktörlerin de etkili olduğunu belirten Tinto (2015), iş piyasasındaki arz talep dengesini en önemli dışsal faktörlerden birisi olarak tanımlamıştır. Son yıllarda üniversite mezunu sayılarında yaşanan hızlı artışla birlikte, iş piyasasındaki rekabet şartlarının zorlaşması, bireyleri kamusal alanlarda çalışma şansı yakalayabileceği bölümlere yönlendirebilmektedir. Bu ifadelerden hareketle mezuniyet sonrasında iş bulmaya yönelik olumsuz algıların, katılımcıların okul terki kararında etkili olduğu belirtilebilir.

4.3.2 Okul terki kararı sonrasındaki yaşantılar

Okul terki kararı sonrasındaki yaşantılar teması, terk etme kararını değerlendirme, terk etme kararından sonra yaşanan duygular, okul terkini önlemeye yönelik uygulama önerileri kategorilerinden oluşmuştur.

4.3.2.1 Terk etme kararını değerlendirme

Bazı katılımcılar okul terki kararından dolayı pişmanlık duymadıklarını belirtirken, bazıları okulu terk ettikleri için pişman olduklarını açıklamıştır. Şuan ki çalıştığı işten memnun olanlar ve mezun olma sonucunda elde edeceği mesleğin kendine uygun olmadığını düşünen katılımcılar okul terki kararından pişmanlık duymadıklarını aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“Çalıştığım işten memnunum. Eğer böyle bir işim olacağını bilseydim boşa vakit harcamazdım. Hiç pişmanlığım yok kafam gayet rahat (Kx-1)”

“Mantıklı bir şey yapmışım. Şu anki işimden memnunum. Zaten üniversite mezunu olmak ta o kadar değerli bir şey değil bence. Mezun olanları görüyoruz sonuçta (Kx-19)”

“Okuduğum bölümü bırakma kararından hiç pişmanlık duymadım (Ky-7)”

“Hiçbir pişmanlığım yok. Okulda geçen zamanıma üzülüyorum aslında (Kx-10)”

Okulu terk etme kararı sonrasında yaşanan duygular kategorisinde de belirtildiği gibi isteğe bağlı terk kararı veren katılımcılar, okul terki kararından pişmanlık duymamaktadır. Yukarıda referans ifadelerine başvuru katılımcıların ortak özelliği yanlış bölüm tercihi yaptığını belirten katılımcılar olmalarıdır. Bu noktada bu katılımcıların isteğe bağlı olarak okul terki kararı verdikleri belirtilebilir. Katılımcıların isteğe bağlı okul terki kararı vermeleri, üniversite mezuniyeti sonucunda elde edecekleri diploma ile kültürel sermayeye sahip olduklarını kanıtlamaktan vazgeçmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel sermaye en genel anlamda aile ve okul aracılığıyla edinilen eğitimsel yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu, 1986). Eğitim aracılığıyla elde edilen birikimin toplamını dile getiren bir kavram olarak kültürel sermaye, belirli bir grubun paylaştığı kültürel eğilim, tutum, inanç, gelenek ve değerler neticesinde öğrenilen ya da edinilen becerilerdir (Baran, 2008). Başka bir ifadeyle kültürel sermaye, bireye toplumda daha yüksek bir statü sağlayan bilgi, beceri, eğitim ve benzer nitelikteki birikimlerdir. Bourdieu (1986) bireylerin sahip olduğu alışkanlıklar ve yaşam tarzının düzenleniş biçiminin kültürel sermaye olduğunu, kültürel sermayenin ise toplumda kabul gören kurumlardan alınan diplomalar ya da sertifikalar tarafından temsil edildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bireyler diploma ve ya sertifikalar aracılığıyla kültürel sermayelerini kanıtlamaktadırlar. Katılımcılardan birinin (Kx-19) üniversite mezunu olmayı değerli görmemesi, üniversite eğitimi aracılığıyla bireylere kazandırılan teknik ve entellektüel bilgi birikimin yetersiz bulduğunu kanıtlamaktadır. Bu bulgular Türkiye’deki üniversite eğitiminin bireylere teknik ve entellektüel bilgi birikimi açısından derinlik katmadığını ve bu sebeple mezuniyet sonucunda alınacak diplomanın değerli görülmediğini kanıtlamaktadır.

Şu anki işinde daha iyi bir pozisyonda çalışabileceğini düşündüğü için okulu terk etmelerinden pişmanlık duyduğunu açıklayan iki katılımcının ifadeleri ise şöyledir:

“Üniversiteyi bitirmiş olsaydım sadece imza atarak para kazanabilirdim. O yüzden pişmanım. (Kx-8)”.

“Eğer okulu bitirmiş olsaydım, şu anda daha iyi bir pozisyonda çalışıyor olabilirdim. O yüzden pişmanım (Kx-12)”.

Okulu terk ettiği için pişmanlık duyduğunu belirten katılımcılar üniversite mezuniyetini kariyerinde saygın bir konuma sahip olarak, yüksek gelir elde etmek ile ilişkilendirmektedirler. Bu noktada eğitim ve istihdam ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Ergen'e (2009) göre istihdam açısından eğitim, insan sermayesine yatırım yapmanın yanında, bireylerin üretime dönüklüğünü ortaya çıkarma işlevine de sahiptir. Bireylerin üretime dönüklüğü ise eğitimin eleme, işaretleme ve sıralama işlevine göre belirlenmektedir. Bu ifadelerden hareketle, üniversite eğitimini başarı ile tamamlayarak mezun olmak, bireylerin çeşitli akademik yeterliliklerin yanında kararlılık, uyum sağlama gibi kişisel özelliklere de sahip olduklarına yönelik işaret verdikleri anlamına gelmektedir. Üniversite diploması aracılığıyla verilen bu işaret ise çalışanlar açısından daha iyi pozisyonlarda, daha yüksek ücrete çalışmayı sağlamaktadır. Bu sebeple işgücü piyasasında diploma, çalışanlar için işaret verme, işverenler için ise nitelikli işgücü açısından eleme yapma işlevine sahip olmaktadır. İşaret verme ve eleme yapma sonucunda çalışanlar sıralanmakta ve sıralamada yüksek yerde olanlar daha fazla ücret almaktadır. Bu ifadeler doğrultusunda yukarıda referans ifadelerine başvuru katılımcıların, üniversite mezunu olmadıkları için "diploma" aracılığıyla işverenlere işaret veremediklerinden dolayı, daha düşük ücrete çalıştıkları ve bu sebeple okul terki kararından pişmanlık duydukları anlaşılmaktadır.

4.3.2.2 Terk etme kararından sonra yaşanan duygular

Katılımcılardan üniversiteyi terk ettikten sonra yaşadıkları duyguları tanımlamaları istenmiştir. Bu konuda bazı katılımcılar üzülüklerini belirtirken bazıları ise içinde buldukları belirsizlikten kurtuldukları ve bir karar verdikleri için rahatladıklarını ifade etmiştir. Okulu terk ettiği için üzüntü duyduğunu belirten katılımcıların profili incelendiğinde bu katılımcıların çoğunlukla maddi imkânsızlıklar ya da aile etkisi gibi dışsal sebeplerden ötürü okulu terk ettikleri görülmüştür.

Maddi imkânsızlıklar sebebiyle okulu terk etmek zorunda kaldığını belirten bir katılımcı bu konuda yaşadıklarını *“Üzüldüm. İçimde bir burukluk oluştu (Kx-13)”* ifadeleri ile açıklamıştır. Başka bir katılımcı ise konuya yönelik yaşantısını *“Elimizde*

olmayan sebeplerden dolayı okulu bırakmak zorunda kalmıştım. Bir anlamda çaresiz hissettim. Çaresizliğime çok üzüldüm (Kx-4)” şeklinde açıklamıştır.

Maddi açıdan babasının desteğine ihtiyaç duyduğunu belirten vakıf üniversitesini terk eden bir katılımcının ifadeleri ise şöyledir:

“Ben çok üzülmuştüm. Depresyona girmiştım. Sürekli ağlıyordum. Sonuçta ben isteyerek bırakmadım okulu. Benim kararım değildi (Kx-3)”.

Ailesinin yönlendirmesi sonucunda evlendiğini açıklayan bir katılımcı ise okulu terk ettikten sonra yaşadığı duyguları şu şekilde açıklamıştır:

“Bir süre ne yapacağımı bilemedim. Çok mutsuzdum. Ama evdeki durumlarında farkındaydım. Kabullenmeye çalıştım açıkçası (Ky-18)”.

Devam ettiği bölümden memnun olmayan katılımcılar ise okul terki kararı sonrasında rahatladıklarını şu ifadelerle açıklamıştır:

“Aslında çok fazla düşünmedim. Zaten çok soğumuştum. Aslında rahatladım. (Kx-1)”.

“Zaten öğretmen olmak istemiyordum. O yüzden çok üzülmedim (Ky-7)”.

Bean (1980) okul terkinde etkili olan faktörleri dışsal ve içsel değişkenler olarak sınıflandırmış, maddi durumu ise çevresel faktörler teması altında dışsal değişkenler kategorisinde incelemiştir. Benzer şekilde Bennett (2003) maddi imkânsızlıkları, okul terkinde etkili olan en önemli dışsal faktör olarak tanımlamıştır. Alanyazında yükseköğretimde okul terki zorunlu ve isteğe bağlı terk olarak iki başlıkta incelenmektedir (Bennett, 2003; Spady, 1970; Tinto, 1973). Spady'e göre (1970) gönüllü terk pek çok değişkenden etkilenebilen karmaşık bir yapıya sahipken, zorunlu terk akademik başarısızlık, maddi imkânsızlıklar ya da uyum sorunları gibi faktörler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Bennet (2003) maddi imkânsızlıklara bağlı olarak ortaya çıkan okul terki kararını zorunlu terk sınıflaması altında ele almaktadır. Tinto (1973) ise gönüllü terkin sosyal uyum sorunları ile ilişkili olduğunu, zorunlu terkin ise maddi imkânsızlıklardan çok akademik başarısızlık sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır.

Çalışma bulguları sonucunda üniversiteyi maddi imkânsızlıklar sonucunda terk ettiğini belirten katılımcıların bir anlamda "zorunlu terk" kararı verdikleri ve bu sebeple üzüntü duydukları belirtilebilir. Devam ettiği bölümden memnun olmama sonucunda

okul terki kararı vermek ise bölüme yönelik beklentilerinin karşılanmaması, ilgi alanı ve yeteneklerinin farkında olmama gibi bireysel etmenlerle ilişkilidir. Dolayısıyla bu katılımcıların "isteğe bağlı terk" kararı verdikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada bu katılımcıların okulu terk ettikleri için pişmanlık hissetmemelerinin isteğe bağlı terk ile ilişkili olduğu belirtilebilir.

4.3.2.3 Okul terkinin önlemeye yönelik uygulama önerileri

Katılımcıların okul terkinin önlemeye yönelik önerileri, sistemsel ve örgütsel öneriler alt kategorileri ile incelenmiştir. Sistemsel önerilerin daha çok ortaöğretim düzeyinde mesleki rehberlik faaliyetlerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Konuya yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Mühendis olabilecek adamı doktor, doktor olabilecek adamı mühendis yapıyorsun. Yanlış buradan başlıyor. İlgi ve yeteneklerine göre yönlendirme yapılmıyor (Kx-1)”.

“Öğrenciler bilinçli tercih yapmıyor. Milli Eğitim bu konudan sorumlu olmalı. (Kx-5)”.

“İnsanlar balığa da yüzmesini söylüyor, kuşa da. Ben kuşsam yüzemem. Yetenekleri farklı. İnsanlar yeteneklerine göre tercih yapmalı. Üniversiteye geçişte saçma sapan bir sistem var. Yeteneğe göre değerlendirme yok. (Kx-11)”.

Okul terkinin önlemeye yönelik sistemsel öneriler, mesleki rehberlik faaliyetlerinin odak noktasını oluşturan yönlendirme faaliyetlerine dikkat çekmektedir. Yönlendirme faaliyetleri, bireylerin ilgi alanı ve yeteneklerinin farkına vararak, kendine uygun bir meslek seçiminde bulunabilmesi ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır (Çoban, 2007). Ülkemizde üniversiteye geçiş sisteminde etkili yönlendirme faaliyetlerinin yapıldığını belirtmek oldukça zordur. Bireyler bilişsel öğrenmeyi ölçen bilgi testleri ile yapılan sınavlara girmekte ve bu çalışmanın bulguları arasında da yer aldığı gibi bu testlerden alınan puanlara göre bölüm ve üniversite tercihinde bulunmaktadır. Dolayısıyla, testlerden alınan puanlara göre bölüm tercihinde bulunmak, bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarmada yetersiz kalmakta, yeteneklerinin farkında olmadan bölüm tercihi yapan bireyler, üniversite eğitimi sırasında devam ettiği bölümün kendine uygun olmadığını farketmekte ve bu durum çeşitli sosyal ve akademik sorunlarla birlikte okul terkine sebep olabilmektedir.

Okul terki sadece bireysel açıdan değil aynı zamanda toplumsal açıdan da çeşitli kayıplara yol açmaktadır. Yükseköğretime bir süre devam ederek daha sonra okul terki

kararı vermek, eğitime yapılan yatırımların boşa gitmesine ve milli kaynakların israf edilmesine yol açabilmektedir. Bu açıdan okul terki, kıt kaynakların kötü kullanılması, işgücü, zaman ve para kaybı gibi konularda toplumsal refah açısından risk durumu oluştururken, örgütsel açıdan örgütsel imajın olumsuz etkilenmesi, etkililik ve verimliliğin sorgulanması gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Smyth, 1999). Görüldüğü gibi ortaöğretimde yönlendirme sorunu ve üniversiteye geçişte uygulanan sınav sistemi sadece bireyler açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmakla kalmamakta; aynı zamanda toplumsal açıdan da çeşitli sorunlara yol açmaktadır.

Bu çalışma kapsamında eğitim sisteminde yönlendirme faaliyetlerinin yetersizliği eğitimin yararlanıcısı bireyler tarafından dile getirilmiştir. Alanyazında ise ortaöğretimde yönlendirme faaliyetlerinin yetersizliği bizzat eğitim-öğretim uygulayıcısı öğretmenler tarafından da dile getirilmektedir (Gediklioğlu, 2005; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014). Bu çalışmalarda öğretmenler, öğrenci merkezli bir eğitim sistemi ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına dikkat çekerek, sınava dayalı öğrenci yetiştirme uygulamalarını eleştirmiştir. Katılımcı ifadeleri ve ilgili alanyazın doğrultusunda, ortaöğretim kurumlarında Milli Eğitim Temel Kanunda belirtilen " Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler (Madde 6) " ilkesinin var olan üniversiteye giriş sınav sistemi ile etkili bir şekilde uygulanamadığı belirtilebilir. Bu noktada özellikle okul rehberlik servislerinin işlevlerini daha etkili yerine getirebilmeleri konusunda gerekli olanakların sağlanması, öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olacak ortamlar oluşturulması önem kazanmaktadır.

Örgütsel öneriler alt kategorisi ise katılımcılar, üniversitelerdeki öğrenci destek servislerine işaret etmektedir. Katılımcıların akademik danışmanlık sistemini yetersiz bulduğu daha önceki bölümlerde belirtilmiştir. Bu noktada katılımcılar akademik danışmanlık sisteminin yanında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin de önemine dikkat çekmiştir.

“Bence bu konuya yönelik üniversitelerde bir birim kurulmalı. Ben maddi zorluklardan bıraktım ama maddi olarak gayet rahat olduğu halde manevi anlamda yalnızlık yaşadığı için bırakan arkadaşlar vardı. Kayıt yenilemeyen, alttan dersi çok olan öğrenciler takip edilmeli onlara danışmanlık hizmeti verilmeli (Kx-4)”.

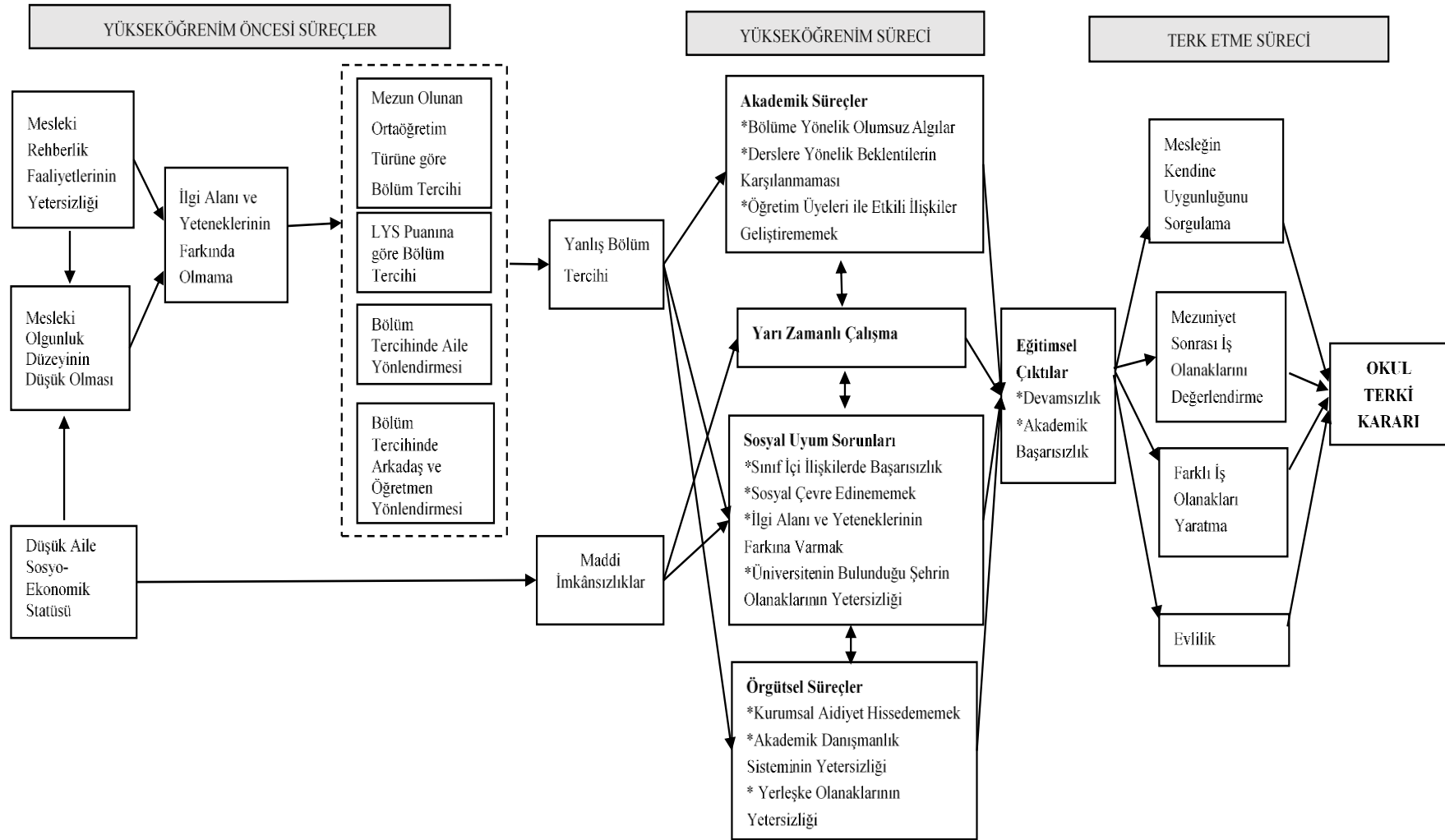
“Sorun yaşıyan öğrencilere birebir ulaşılmalı. Öğrenci takip sistemi olmalı. Üniversiteye gelmişse zaten belirli bir potansiyeli vardır. Öğrenciye ulaşılmalı ve ona ulaşma sorumluluğu da üniversitenindir. (Ky-14)

“Ben okulu şuuruzca bıraktım. Kimseye danışmadım. Sürece sadece öğrenciler değil ailelerde dâhil edilmeli. Ben bu süreci çok zor atlattım. Üniversitede bu konuyu danışabileceğim birileri olsa iyi olurdu. Her şey daha kolay olabilirdi. (Ky-7)”

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda üniversite eğitimi sürecinde öğrenci takip sistemi ve danışma hizmetlerinin yetersizliği ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerde yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimine yardımcı olmanın yanında öğrencilerin kendilerini ve sorunlarını anlamalarına, sorunlarını çözmelerine, geleceğe yönelik hedef belirlemelerine ve karar vermelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. İlgili alanyazında üniversite öğrencilerinin çeşitli ilişki ve uyum sorunları, akademik kaygı, stres, depresyon gibi konularda sorun yaşadıkları ve bu doğrultuda danışma hizmetlerine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Benton, Robertson, Tseng, Newton ve Benson, 2003; Gizir, 2010). Öğrencilerin ihtiyaç duydukları danışma hizmetleri üniversiteler bünyesinde psikolojik danışma ve rehberlik birimleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu noktada üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin rollerinin ve fonksiyonlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların üniversite danışma hizmetlerini yetersiz bulması, bir taraftan bu birimlerin gerekliliğini ortaya koyarken, diğer taraftan etkili hizmet veremediklerini kanıtlamaktadır. Bu ifadelerle paralel bir şekilde Gizir (2010) üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin örgütlenme, kurumsallaşma ve uzman personel istihdamı konusunda önemli sıkıntılar yaşadıklarına dikkat çekmektedir. Çalışma bulguları sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki gereksinimlerini belirlenmesi ve öğrenci destek birimlerinin sundukları hizmetlerin bu gereksinimler çerçevesinde planlamasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak özetlemek gerekirse, çalışma bulguları yükseköğretimde okul terkinin yükseköğrenim öncesi süreçler, yükseköğrenim süreci ve yükseköğrenimi terk etme süreci başlıkları altında ele alınabileceğini göstermektedir. Buna göre, katılımcıların yükseköğrenim öncesi süreçlerde yanlış bölüm tercihi ya da maddi imkânsızlıklara bağlı olarak yükseköğrenim sürecinde akademik sorunlar ve sosyal uyum sorunları yaşadıkları

belirlenmiştir. Akademik ve sosyal uyum sorunlarının yanında, yarı zamanlı çalışma ve örgütsel olanakların yetersizliği gibi konuların, devamsızlık ve akademik başarısızlığa zemin hazırladığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları sonucunda devamsızlık ve akademik başarısızlık ile birlikte; mezuniyet sonunda elde edilecek mesleğin kendine uygunluğunun sorgulanması, mezuniyet sonucundaki iş olanaklarının değerlendirilmesi, farklı iş olanaklarının yaratılması ya da evlilik kararı verilmesi okul terkine neden olmaktadır. Elde edilen bu bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 4.5. Yükseköğretimde Okul Terki Süreçleri

Şekil 4.5'e göre yükseköğrenim öncesi süreçlerde gerçekleştirilen mesleki rehberlik faaliyetleri bireylerin mesleki olgunluk düzeyini şekillendirmektedir. Etkili mesleki rehberlik faaliyetleri sunulmaması sonucunda, mesleki olgunluk düzeyinin düşük olması, bireylerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olmamasına ve buna bağlı olarak bölüm tercihinde çeşitli yönlendirmelere açık olmalarına yol açmaktadır. İlgi alanı ve yeteneklerinin farkında olmamak, mezun olunan ortaöğretim türüne, LYS puanına, aile, arkadaş ya da öğretmen yönlendirmesine bağlı olarak bölüm tercihi yapmaya sebep olmaktadır. Bölüm tercihinde çeşitli yönlendirmelere maruz kalarak bağımsız karar veremeyen bireyler, yanlış bölüm tercihi sonucunda yükseköğrenim sürecinde akademik, sosyal ve örgütsel süreçlere yönelik çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Diğer taraftan ailenin sosyo-ekonomik statüsü ise yükseköğrenim öncesi süreçlerde mesleki olgunluk düzeyini etkilerken, yükseköğrenim sürecinde maddi imkânsızlıklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Yükseköğrenim sürecinde yaşanan maddi imkânsızlıklar ise akademik süreçlerden memnuniyetsizlik, yarı zamanlı çalışma, sosyal uyum sorunları yaşama ve örgütsel süreçlerden memnuniyetsizlik gibi durumlara yol açarak okul terki sürecine zemin hazırlamaktadır.

Yanlış bölüm tercihi ile birlikte yükseköğrenim sürecinde bölüme yönelik olumsuz algılar, derslere yönelik beklentilerin karşılanmaması ve öğretim üyeleri ile etkili iletişim kuramamak bireylerde akademik süreçlere yönelik memnuniyetsizlik oluşmasına neden olmaktadır. Yanlış bölüm tercihi hem akademik süreçleri olumsuz etkilemekte hem de sosyal uyum sorunlarına ve örgütsel süreçlerden memnuniyetsizliğe yol açmaktadır. Maddi imkânsızlıklar sebebiyle yarı zamanlı çalışmak ise bireylerin arkadaş ve sosyal çevre ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek sosyal uyum sorunları yaşamalarına sebep olmaktadır. Arkadaş ve sosyal çevre ilişkilerinin yanı sıra bireylerin ilgi alanı ve yeteneklerinin farkına varması ve üniversitenin bulunduğu şehrin olanaklarının üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması, sosyal uyum sorunlarına yol açmaktadır. Yükseköğrenim sürecinde yaşanan sosyal uyum sorunları ise devam edilen üniversiteye ya da bölüme yönelik aidiyet hissedememe, etkili akademik danışmanlık sistemi sunulmaması ya da yerleşke olanaklarının yetersizliği gibi konulara bağlı olarak şekillenen örgütsel süreçlerden memnuniyetsizlikle karşılıklı etkileşim halindedir.

Yükseköğrenim sürecinde akademik, sosyal, örgütsel süreçlerde sorun yaşamak ve yarı zamanlı çalışmak zorunda olmak bireylerde devamsızlık ve (ya) akademik başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Şekil 5'te eğitimsel çıktılar olarak ele alınan devamsızlık ve akademik başarısızlık, bireylerde okul terki düşüncesine yol açmaktadır. Bireylerin mesleğin kendilerine uygunluğunu sorgulamaları, mezuniyet sonucunda iş olanaklarını değerlendirmeleri, farklı iş olanakları yaratmaları ya da evlilik kararı almaları ise okul terki düşüncesini netleştirmektedir.

Çalışmanın ilgili alanyazın bölümünde yükseköğretimde okul terki çalışmalarında kullanılan çeşitli modellere yer verilmiştir (bkz. Şekil, 1, 2, 3, 4). Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ve ilgili alanyazında sunulan modeller karşılaştırıldığında yükseköğretimde okul terkine yönelik tüm modellerde, bireylerin aile özelliklerinin yanı sıra, yükseköğretim sürecini kapsayan öğretim üyeleri ile ilişkiler, akran ilişkileri, akademik başarısızlık, uyum sorunları, akademik danışmanlık sisteminin yetersizliği gibi konuların ele alındığı görülmektedir.

Spady (1970) tarafından önerilen ve diğer modellerin geliştirilmesine katkı sağlayan sosyolojik model incelendiğinde, üniversite eğitimi sırasında gerçekleşen etkileşimsel süreçlere odaklanıldığı ve bireylerin üniversiteye akademik ve sosyal açıdan uyum sağlamasının temel alındığı ve daha çok örgüt içi süreçlerin dikkate alındığı görülmektedir. Tinto (1975, 1993) tarafından geliştirilen öğrenci uyum modelinde ise birey ve örgüt arasındaki etkileşimsel süreçler ön plana çıkarken, örgütsel bağlılığın üniversitenin akademik ve sosyal sistemine uyum sağlamayı ve buna bağlı olarak okul terki kararını etkilediği belirtilmektedir. Modele göre yükseköğrenim sürecinde yaşanan akademik ve sosyal sistemdeki olumsuz deneyimler, bireylerin amaç ve örgütsel bağlılığını zayıflatarak, okul terkine yol açmaktadır. 1993 yılında yeniden düzenlenen öğrenci uyum modelinde, daha önce önerilen modellerde ele alınmayan üniversite öncesi eğitim deneyimleri, beceri ve yetenekler ve aile geçmiş gibi faktörleri içeren üniversiteye giriş öncesi tutumlara yer verildiği görülmektedir. Buna karşın öğrenci uyum modelinde üniversiteye giriş öncesi tutumlar gibi dışsal faktörlerden çok, üniversite sürecindeki örgütsel yaşantılara odaklanılmaktadır. Yükseköğretimde okul terkine yönelik önerilen modeller arasında maddi imkânsızlıklar gibi çevresel etmenlerin okul terki kararında doğrudan etkiye sahip olduğunu vurgulayan ilk model Bean tarafından önerilen açıklayıcı modeldir. Maddi imkânsızlıkları çevresel faktörler başlığında ele alan modele göre,

bireylerin var olan örgütsel yapı ile etkileşiminde, üniversiteye uyum sağlamasında ve akademik başarısında çevresel faktörler önemli bir değişkendir.

Bu açıklamalardan hareketle çalışma kapsamında elde edilen bulgular ile ilgili alanyazında sunulan modeller arasında çeşitli açılardan farklılıklar bulunduğu belirtilebilir. Türkiye örnekleminde elde edilen bulgular sonucunda, yükseköğrenim öncesi süreçlerin okul terki kararında önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Yükseköğrenim öncesi süreçlerde yaşanan ailesel ve sistemsel sorunların bireylerin üniversite bölüm tercihinde ilgi ve yeteneklerinin farkında olmaksızın tercih yapmak zorunda kalmalarına ve bunun sonucunda yanlış bölüm tercihinde bulunmalarına sebep olmaktadır. Yanlış bölüm tercihi ise devamsızlık ve akademik başarısızlık gibi eğitimsel çıktılara sebep olabilecek süreçlere yol açabilmektedir. Alanyazında konuya yönelik önerilen modellerde yükseköğretimde bölüm tercihinde yönlendirme sorununa ya da yanlış bölüm tercihiyle ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu konuda önerilen modellerin daha çok yükseköğrenim sürecindeki yaşantılara odaklandığı görülmektedir. Türkiye örnekleminde bölüm tercihinin okul terki kararında önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmasında, üniversiteye öğrenci seçme, yerleştirme ve kabul mekanizmalarında oldukça katı bir sistemin mevcut olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Üniversiteye giriş siteminde ortaöğretim başarısı, duygusal, zihinsel ve kişisel beceriler gibi daha esnek göstergelere yer verilememesi, bireylerin geleceğe yönelik kaygılarını arttırmakta, ilgi alanı ve yeteneklere bağlı olarak bölüm tercihi yapmalarını engellemektedir. Dolayısıyla bireyler, mezuniyet sonucunda elde edecekleri mesleğin istihdam koşullarına göre bölüm tercihi yapmaktadır. Bireyler, yükseköğrenim sürecindeki yaşantılarına bağlı olarak devam ettiği bölümün kendi ilgi alanı ve yeteneklerine uygun olmadığı düşüncesi ile birlikte mezuniyet sonucunda elde edileceği mesleğin kendi kişisel özelliklerine ve geleceğe yönelik beklentilerine uygunluğunu sorgulamaları sonucunda okul terki kararı vermektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguları, alanyazındaki bulgulardan ayıran bir diğer özellik ise Türkiye örnekleminde mezuniyet sonucunda iş olanaklarının sıklıkla vurgulanmasıdır. Daha önceki bölümlerde de açıklandığı üzere alanyazında okul terkiye yönelik sunulan modeller daha çok yükseköğrenim sürecine yönelik deneyimlere odaklanmaktadır. Mezuniyet sonrasında iş olanaklarının sınırlılığı bireylerin üniversite

eğitimi sırasında farklı iş olanakları yaratmalarına yol açmıştır. Bu bağlamda istihdam konusunda sorun yaşayacağı fikri bireylerin okul terki kararında etkili olmuştur.

Yukarıda sıralanan farklılıkların yanında Türkiye rnekleminde, aile sosyo-ekonomik statüsüne bağlı olarak yükseköğrenim sürecinde ortaya çıkan maddi imknsizliklerin, okul terki kararında etkisi daha çok vurgulanmıştır. Bu noktada maddi imknsizlikler, yükseköğrenim sürecinde uyum sorunları gibi çeşitli olumsuz yaşantılara yol açmakta, bu yaşantılar ise okul terki kararına zemin hazırlayan devamsızlık ve akademik başarısızlık gibi istenmeyen sonuçlara yol açmaktadır. Alanyazında Bean (1980) tarafından önerilen açıklayıcı modelde maddi imknsizliklerin okul terki kararında doğrudan etkiye sahip bir değişken olduğu belirtilmiştir. Bu alışma kapsamında elde edilen bulgular ise maddi imknsizliklerin, yükseköğrenim sürecindeki yaşantıları etkileyen ve bu yaşantılar sonucunda bireylerin okul ile organik bağının kopmasına neden olan devamsızlık ve akademik başarısızlık gibi eğitimsel çıktılara yol açan bir değişken olarak ele alınabileceğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla maddi imknsizliklerin okul terki kararında dolaylı etkiye sahip bir değişken olarak ele alınabileceği belirtilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

5.1 Sonuç ve Yorum

Çalışma bulguları, katılımcıların yükseköğretimde okul terki kararında, yükseköğretim öncesi ve yükseköğretim süreçlerini kapsayan bireysel, ailesel, örgütsel ve çevresel etmenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların yükseköğretim öncesi süreçte kendisini bir mesleğe yönlendirecek olan bölüm tercihini sağlıklı yapabilecek mesleki olgunluğa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bölüm tercihinde mezun olduğu okul türü ya da ailenin eğitim seviyesi ve mesleğine bağlı olarak ailelerin etkili olduğu; onların etkili olmadığı durumlarda ise arkadaş grupları ve öğretmenlerin etkili olduğu gözlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, görüşme yapılan katılımcıların hepsi, kendi ilgi, yetenek ve eğilimlerini dikkate almaksızın içinde bulunduğu koşulların etkisiyle bölüm tercihi yapmıştır. Bölüm tercihinin bu şekilde yapılması, katılımcıların arkadaşlık ilişkileri kurma, sosyal çevre oluşturma, akademik süreçlere katılım ve bölüme yönelik algılarında olumsuzluk yaratmıştır. Örneğin bazı katılımcılar arkadaşlık kurmak istemediklerini, bunun için pek çaba harcamadıklarını; bölümlerini sevmediklerini ve başka bölüm olsa yükseköğrenimi bitirebileceklerini belirtmişlerdir. Bu duygu, düşünce ve davranış içerisinde olan katılımcıların, aynı zamanda öğrenme için ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlayamadıkları ve gerekli eylemleri planlayamadıkları, diğer bir ifadeyle öz düzenlemeyi yapamadıkları gözlenmiştir. Bu durum diğer faktörlerin yanı sıra onların derslere devamlarında da etkili olmuştur.

Bazı katılımcılar ise, üniversite öncesi süreçlerde bölüm ve üniversite tercihinde, bölümün kendi ilgi alanı ve yeteneklerine uygun olup olmadığına yönelik sorgulama yapmaksızın, sadece Lisan Yerleştirme Sınav (LYS) sonucunu dikkate almıştır. Bölüm tercihinin bu şekilde gerçekleşmesi öğrencilerin bölümleri ile bütünleşememelerine, bölüme ve üniversiteye yönelik aidiyet duygusu geliştirememelerine, arkadaş ilişkileri ve öğretim üyeleri ile iletişimde sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur. Tüm bu sorunlarla birlikte, ortaöğretim kademesinde edinilen akademik becerilerin yükseköğretim sürecinde yetersiz kalması, çalışma becerileri ve zaman yönetimi konusunda yaşanan çeşitli sorunlar, katılımcıların akademik başarısızlık yaşamalarına zemin hazırlamıştır.

Akademik başarısızlık ve sosyal açıdan uyum sağlayamama ise katılımcıların derslere devam etme konusunda kaçınma davranışı sergilemelerine yol açmıştır. Üniversite öncesi süreçte bölüm tercihinin bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmemesi sonucunda, bazı katılımcılar bölüme yönelik değerlendirmeleri üniversite eğitimi sürecinde gerçekleştirmiştir. Devam ettiği bölümün mezuniyet sonrası iş olanaklarına yönelik değerlendirme yaparak, mezuniyet sonrasında sınırlı iş olanaklarına sahip olacağını düşünen katılımcılar okul terki kararı almıştır.

Mezun olunan ortaöğretim türü, katılımcıların Lisans Yerleştirme Puanı (LYS) üzerinde etkili olmuş, özellikle fen lisesi ve Anadolu lisesi mezunu katılımcılar, bölüm tercihinde sosyal çevre baskısına maruz kalmıştır. İlgi alanı ve yeteneklerine uygun olmayan bir bölüme sosyal baskılar sonucunda devam etmek, katılımcıların üniversite sürecinde bölüme yönelik olumsuz algılara sahip olmalarına yol açmıştır. Bölüme ve derslere yönelik olumsuz algılarla birlikte öğretim üyesi-öğrenci iletişiminin yetersiz olduğu düşüncesi katılımcıların akademik başarısızlık yaşamalarına neden olmuştur. Bu ifadelerden hareketle sadece geleceğe yönelik kaygılarla ve çeşitli yönlendirmelerle bölüm tercihinde bulunmanın, devam edilen bölüme yönelik memnuniyetsizlik hissedilmesine sebep olduğu belirtilebilir. Bölüme yönelik memnuniyetsizlik ise bir süre sonra okul terki kararına yol açabilmektedir.

Katılımcı ifadelerine bağlı olarak, üniversite bölüm tercihinin bir anlamda geleceğe yönelik meslek tercihi olarak algılandığı daha önceki bölümlerde açıklanmıştır. Çalışma bulguları ve ilgili alanyazın doğrultusunda katılımcıların meslek seçimine bağlı olarak bölüm tercihinde ailelerin önemli bir rolü olduğu belirtilebilir (Kuzgun, 2004; Saviskas, 1991; Vurucu, 2010). Üniversite bölüm tercihi aşamasına gelmiş bir birey, yaşı itibarıyla kendi bağımsızlığını kazanmak, bireysel ve toplumsal kimliğini bulmak, yaşamını düzenlemek ve toplum içinde kendine yer edinmek gibi beklentiler içinde olmalıdır. Ancak katılımcıların üniversite bölüm tercihi sürecinde yeterli mesleki olgunluk düzeyine sahip olmamaları sebebiyle ailelerin bölüm tercihinde katılımcılar üzerinde baskıncı bir tutum izledikleri belirtilebilir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, yükseköğrenim öncesi süreçlerle bağlantılı olarak yükseköğrenim sürecinde ortaya çıkan çeşitli olumsuzluklar katılımcıların okul terki kararında etkili olmuştur. Bu doğrultuda istemediği bir bölüm ya da üniversiteye devam etmek durumunda kalan katılımcılar, bölüme yönelik olumsuz

algılarla birlikte arkadaş ilişkileri, sosyal çevre edinme ve okula devam konusunda sorun yaşamışlardır. Örneğin bir katılımcının öğrenim gördüğü bölümü ve üniversiteyi ailesinin isteği üzerine tercih ettiğini ve bu sebeple özellikle okulun birinci yılında okula devam etmek istemediğini, diğer bir ifadeyle devamsızlık yaptığını açıklamıştır. Görüldüğü gibi devamsızlık, katılımcının mevcut duruma ilişkin memnuniyetsizliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ancak devamsızlık zaman içinde öğrencilerin okula bağlılığını azaltmakta, akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Kearney, 2008; Özkanal ve Arıkan, 2011; Pehlivan, 2011; Reid, 2006). Taylı'ya (2008) göre öğrencilerin okula devamını olumsuz yönde etkileyen nedenler, sonuç olarak öğrencilerin okul ile organik bağlarını ortadan kaldırmaktadır. Bu kapsamda, istenmeyen bir bölümde öğrenim görmek, daha önce sözü edilen bazı olumsuz yaşantılara neden olmasının yanı sıra, devamsızlık aracılığıyla bireylerin okulla olan bağlarının zayıflamasına neden olarak okul terki kararında etkili olabilmektedir.

Öğretim üyeleri ile formal ya da informal, sınıf içi ve dışı iletişim ve etkileşimlerini olumsuz değerlendiren katılımcıların üniversite ile olan bağları zayıflamıştır. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişin bireyler açısından yeni bir başlangıç dönemi olduğu dikkate alındığında, bireylerin üniversite yaşantısının akademik, bireysel ve sosyal açıdan getirdiği değişikliklerle baş edebilme yeteneği kazanması önemli görülmektedir. Bireylerin bu süreçte sıklıkla etkileşimde buldukları öğretim üyeleri ile sınıf içi ve dışındaki arkadaşları ile etkili iletişim kurabilmeleri, üniversite yaşantısında karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine yardımcı olacaktır. Bu çalışma bulguları dikkate alındığında, yükseköğrenim sürecinde öğretim üyeleri ile etkili iletişim kuramayan, sosyal açıdan uyum sorunları yaşayan ve üniversitenin öğrencilere sunduğu olanakları yetersiz bulan bazı katılımcıların, devam ettikleri üniversiteye yönelik aidiyet duygusu geliştirmediklerini ve bu durumun sonucunda farklı iş olanakları yaratma gibi arayışlara girdikleri belirtilebilir.

Üniversitenin akademik ve sosyal çevresinin önemli bir parçası olan öğretim elemanlarının öğrencilerle kurdukları iletişim biçimleri, öğrencilerin üniversiteye yönelik aidiyet duygularını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Voelkl (1997), öğrencilerin okula yönelik aidiyet geliştirmesinin, kendisini okulun değerli bir parçası olarak görmesi, okulun bir parçası olmaktan gurur duyması ve okulda olumlu deneyimler edinerek kabul ve saygı görmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu ifadelerden hareketle, üniversite

öğrencilerinin başarılı bir şekilde öğrenimini tamamlayabilmesi için kurumun kültürünü içselleştirmesi ve kurumun amaçlarını ile kendi amaçları bütünleştirebilmesinin gerekli olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, öğrenciler devam ettiği kurumun kültürünü (akademik ve sosyal sistemlerin kültürü) kendi kültürü haline getirebildiği ve kurum içerisinde yeni öğrenmelerle değişebildiği ölçüde üniversiteyle bütünleşmekte ve üniversiteye aidiyet hissetmektedirler (Tuna, 2003).

Çalışma bulguları doğrultusuna devam ettiği bölümün ilgi alanı ve yeteneklerine uygun olmadığını, ders çalışma becerileri konusunda sorun yaşadığını ve derslere yönelik beklentilerinin karşılanmadığını belirten katılımcıların akademik başarısızlık sonucunda okul terki kararı verdiği görülmüştür. Bu noktada yükseköğrenim öncesi süreçlerde ilgi alanı ve yeteneklerinin farkında olmadan bölüm tercihinde bulunan, öz düzenlemeli öğrenme becerileri konusunda sorun yaşayan katılımcıların, yükseköğrenim sürecinde çeşitli bireysel, akademik ve sosyal sorunlarla birlikte akademik başarısızlık yaşadıkları belirtilebilir.

Yükseköğrenim öncesi süreçlerle ilgili olarak yükseköğrenim sürecinde ortaya çıkan çeşitli sorunlar katılımcılarda memnuniyetsizlik ve motivasyon eksikliğine yol açmış ve bu durum beraberinde akademik başarısızlığı getirmiştir. Derslerin öğrenci beklentilerini karşılamaması, derslere yönelik hazırbulunuşluk eksikliği, öğretim üyeleri ile etkili iletişim kuramamak ve sosyal çevreye yönelik memnuniyetsizlikler katılımcıların yükseköğrenim sürecinde çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur. Pascarella ve Terenzini' ye göre (2005) öğrencilerin öğretim üyeleri ile etkili iletişim kuramaması sadece öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilememekte, aynı zamanda sosyal uyum sorunları yaşamasına da sebep olmaktadır. Benzer şekilde Hirschy ve Wilson (2002) üniversite öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunlarının akademik başarısızlık üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra Epstein (1992) okulu terk eden bireylerin, danışmanlarına ulaşmanın zorluğundan ve sürekli meşgul olmalarından ve danışmanlarından yeterince hizmet alamamaktan yakındıklarına dikkat çekmektedir. Bu çalışma bulguları sonucunda da katılımcıların öğretim üyeleri ile iletişimi yetersiz buldukları ve akademik danışmanlık sisteminin etkili bir şekilde gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların akademik başarısızlık yaşamalarının birçok olumsuz faktörün birleşimi neticesinde ortaya çıktığı belirtilebilir. Bu sebeple akademik başarısızlığın okul terki kararı üzerindeki etkisini

açıklarken, onu doğrudan etkiye sahip bir etmen olarak ele almaktansa, akademik başarısızlığa neden olan süreçlerin incelenmesi gerekmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların bazıları ise maddi imkânsızlıklar sebebiyle zorunlu olarak okul terki kararı vermiştir. Ailesi tarafından maddi açıdan desteklenmeyen katılımcılar yarı zamanlı olarak çalışmak zorunda kalmıştır. Maddi imkânsızlıklardan dolayı yarı zamanlı çalışmak zorunda kalan katılımcılar, akademik başarısızlık ve sosyal uyum sorunları yaşamış, bu sorunların ise katılımcıların üniversiteye yönelik aidiyet duygusu geliştirememelerine neden olmuştur. Maddi imkânsızlıklara bağlı olarak okul terki kararı veren katılımcılar, yaşadıkları maddi sorunları paylaşabilecekleri danışmanları ya da bu konuya yönelik üniversite birimleri olmamasını eleştirmişlerdir. Bu katılımcıların arkadaş ilişkileri kurma ve sosyal çevre oluşturmada zorlandıkları ve bu durumun yalnızlık hissetmelerine ve derslere katılım konusunda sorun yaşamalarına yol açtığı gözlenmiştir. Bu sebeple üniversite eğitimi sürecinde yarı zamanlı çalışmak, katılımcıların üniversite yaşantılarını sadece akademik açıdan değil, sosyal açıdan da olumsuz yönde etkilemiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin yaşamış olduğu maddi imkânsızlıklar, sosyal ortamlara katılmalarında bir sorun teşkil edebildiği gibi, temel bir stres kaynağı olarak akademik başarıya yönelik bir tehdit olarak da algılanabilir. Maddi imkânsızlıkların çözümü konusunda örgütsel olanaklardan faydalanamayan katılımcılar, devam ettiği bölüme ve yükseköğrenim sürecindeki yaşantılarına bağlı olarak mezun olduktan sonra da benzer iş alanlarında çalışacağını düşündüğü için okulu terk etmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere yükseköğretim sisteminde öğrencinin eğitimini sürdürebilmesi ve mezun olabilmesinde akademik, örgütsel, ailesel ve çevresel pek çok etmen belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul terki kararı, bu etmenlerden bir ya da bir kaç, ya da hepsinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretimde okul terki kararının tek bir sebeple anlaşılamayacak kadar karmaşık bir yapıda olduğu ve yükseköğrenim öncesi ve yükseköğrenim süreçlerini kapsayan iç içe geçmiş yaşantılara bağlı olarak verildiği belirtilebilir.

Okul terki, genelde eğitim sistemi, özelde yükseköğretim sistemi çerçevesinde ele alınması gereken ve sistemin başarısını etkileyen önemli bir konu olma özelliğine sahiptir. Nitekim Yükseköğretim Kurulu 2015-2019 yılı stratejik planında yükseköğretim düzeyinde okul terki oranlarını azaltmayı temel performans göstergesi olarak

belirlemiştir. Ancak söz edilen planda okul terki oranlarını azaltma konusundaki stratejik hedefe nasıl ulaşılabileceği konusunda bilgi verilmemiştir. Bu sebeple yükseköğretimde katılımı ve başarı oranlarını arttırarak, okul terki oranlarını düşürme konusunda ulusal politikalar belirlenmesinin yanında veri temelli değerlendirmeler ile birlikte somut ölçütlerin benimsenmesi ve bunların takip edilmesinin oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla okul terkinin altında yatan nedenlerin, sadece bireyler ya da eğitim-öğretim sistemleri ile ilişkilendirilmesinden çok, daha geniş bir çerçevede toplumsal ve politik bağlamlarda gömülü olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler

1. Çalışma sonucuna göre, yükseköğretimde okul terki konusu açısından en önemli sorunlardan birisi, bireylerin kendi ilgi alanı ve yeteneklerine uygun bölüm tercihi yapmasının sağlanamamasıdır. Bu sebeple ortaöğretimde etkili rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin sunulması önemli görülmektedir. Bulgular, bazı katılımcıların mesleki olgunluk düzeyinin düşük olmasına bağlı olarak, ortaöğretim kademesinde mesleki rehberlik faaliyetlerinin yetersizliğini ortaya koymuştur. Üniversite aday öğrenciler için ilgi alanı ve yeteneklerine uygun programları seçmeye yönelik etkili mesleki rehberlik hizmetleri sunulması bireylerin mesleki olgunluk düzeyini yükseltebilir.

2. Üniversite öğrencilerine sağlanan rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin yeni çevreye uyum göstermelerine yardımcı olabilirken, devam ettikleri bölüme yönelik beklentilerini netleştirmelerinde ve tecrübelerini gerçekçi bir şekilde yorumlamalarına katkı sağlayabilir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere sağlanacak rehberlik hizmetleri ile öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaşılabileceği zorluklara yönelik farkındalık düzeyi arttırılabilir ve bu durum öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal etmenlerden kaynaklanan okul terki kararını azaltabilir.

3. Üniversite eğitim sürecinde öğrencilere rehberlik sağlanması amacıyla akademik danışmanlık sisteminin yanında, üniversiteler bünyesinde rehberlik ve psikolojik danışma birimleri hizmet vermektedir. Katılımcı ifadeleri her iki sistemin de istenilen düzeyde hizmet vermediğini ortaya koymuştur. Özellikle üniversitenin birinci yılında gerçekleştirilen uyum çalışmalarında, öğrencilere akademik, sosyal ve bireysel

açından sorun yaşadıklarında üniversite bünyesinde bu sorunlarını paylaşabilecekleri birimlere yönelik bilgilendirme yapılması önemli görülmektedir.

4. Öğrencilere etkili danışmanlık ve rehberlik hizmetinin sunulmasının yanında öğrenci takip sistemlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Okul terki risk grubunda bulunan öğrencilerin tespit edilmesi, bu öğrencilerin sorun yaşadıkları alanlar açısından desteklenmesine ve okul terkinin olumsuz sonuçlarından kaçınılmasına katkı sağlayabilir. Bu sebeple üniversitelerin sadece destek talebiyle kendilerine başvuran öğrencilere yönelik değil, okul terki risk grubunda bulunan öğrencileri aktif bir şekilde arayacak ve destekleyecek mekanizmalar oluşturmaları önemli görülmektedir.

5. Öğrencilerin okula devam etmesini ve başarılı bir şekilde mezun olmasını sağlamaya yönelik en önemli adımlardan biri, öğrencilere etkili kariyer rehberliği sağlanmasıdır. Kariyer rehberliği üniversitelerde ayrı bir ders olarak sunulabilir, bir ya da birden fazla dersle bütünleştirilebilir ya da müfredatlar arası bir ders olarak verilebilir. Bu tarz bir rehberlik faaliyeti öğrencilerin istihdamla ilgili farkındalığını arttırmaya ve uygun meslek arayışı ve başvuru becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilir.

6. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bazı katılımcıların ailelerinin düşük gelir düzeyine sahip olduklarını ve bu katılımcıların okul terki kararında, maddi imkânsızlıkların etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada gelir düzeyi düşük olan bireyler için, üniversite eğitimini tamamlayabilmeleri için burs ve kredi imkânlarının çeşitlendirilmesi, ihtiyaç temelli ve etkili bir burs sisteminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

7. Yükseköğretimi terk eden gençlerin, ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmasının önünde engel teşkil ettikleri dikkate alındığında, genç nüfusun sosyal ve kültürel sermaye açısından gelişiminin stratejik bir önem taşıdığı açıktır. Bu bağlamda okul terkine ilişkin veri temelli, sistematik bir yaklaşım benimsenmesi önemlidir.

8. Yükseköğretimde okul terki sorunu sadece üniversite yönetimleri tarafından ele alınabilecek ve çözülebilecek bir sorun olarak değerlendirilmemelidir. Nedenleri açısından karmaşık bir yapıya sahip olan okul terki sorununun çözümünde ortaöğretim, yükseköğretim ve iş gücü piyasası bir bütünlük içinde ele alınmalı, gerçekleştirilecek stratejiler ve politikalar birbiriyle etkileşim halinde çalışabilmelidir. Yükseköğretimde sunulan eğitimin niteliği, erişim, fırsat eşitliği ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci

oranlarının azaltılması gibi konulara etkin çözümler bulunması, şüphesiz ki sistemin önemli bir sorunu haline gelmiş olan okul terki sorununun da çözümüne katkı sağlayacaktır.

5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu çalışmada, sadece okulu terk eden 19 birey üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte, okulu terk edenler, af kapsamında okula geri dönenler, başka bir üniversiteye ya da bölüme geçiş yapanlar ve okula devam eden bireyler olmak üzere daha farklı örneklem gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleriyle benzeri çalışmaların yürütülebilir.

2. Çalışma sadece lisans düzeyinde okulu terk eden bireylerle gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda lisansüstü düzeyinde okul terkinin neden ve sonuçları araştırılabilir.

3. Benzeri araştırmaların çeşitli örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesi, bireylerin okul terki kararı almasında etkili olan etmenlerle ilgili daha kapsamlı bilgi sunabilir.

4. Okul terkinin yalnızca kesitsel olarak açıklanmaya çalışılması konuya ilişkin birçok faktörün derinden incelenmesini engellemektedir. Bu sebeple, yükseköğretimde okulu terki riski taşıyan bireylerin belirlenerek, bu bireyler sonraki dönemlerde izlenebilir. Konuya yönelik boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi, okul terkinin sürece dayalı yapısını belirlemeye, motivasyon, uyum ve bağlılık gibi faktörlerin olası etkilerini açıklamaya katkı sağlayabilir.

5. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular aracılığıyla yükseköğretim düzeyinde okul terkinin belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Geliştirilecek ölçme araçları sayesinde üniversiteye devam eden öğrencilerden okulu terk etme riski taşıyanlar belirlenebilir ve bu öğrencilere yönelik müdahale çalışmaları hazırlanabilir.

6. Çalışma verileri toplanırken, katılımcıların okul terkine sebep olan yaşantılarını olumsuz deneyimler olarak algıladıkları için bu süreçteki yaşantıları konusunda çok fazla konuşmak istemedikleri anlaşılmıştır. Bu sebeple okulu terk etmiş bireylerle yapılacak çalışmalarda, benzer tecrübelere sahip bireylerle odak grup görüşmeleri yapılarak veriler toplanabilir.

7. Yükseköğretimde okul terkine yönelik yapılacak çalışmalarda, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada uygulanmasını sağlayan karma desen kullanılabilir. Okula devamı ya da okul terkini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin belirlenmesinde karma desenin kullanılması konuyla ilgili daha geniş kapsamlı bilgi elde edilmesini sağlayabilir.

6. Kaynakça

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65, 437-456. doi:10.1007/s10734-012-9554-z.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-485.
- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A., & Oh, I.S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. doi:10.1007/s11162-008-9098-3.
- Anılan, H., Çemrek, F. & Anagün, Ş.S. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimi ve üniversite tercihlerine ilişkin görüşleri (Eskişehir örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 328-349.
- Araque, F., Roldan, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A. & Yavuz, U. (2007). Lise türü ve mezuniyet başarısının kazanılan fakülte ile ilişkisinin veri madenciliği tekniği ile analiz1. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(2), 441-454.
- Aydın, A. (2013, Nisan 22). Üniversite; toplumsal vicdan mı? Fil dış kule mi?. *Türkiye Kamu*. <http://www.turkiyekamu.com/universite-toplumsal-vicdan-mi-fildisi-kule-mi-makale,13.html> adresinden alınmıştır.
- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention*, 14, 1, 91-116. doi: 10.2190/CS.14.1.e.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Baran, A. G. (2008). Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi1. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2, 86-97.

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155-187.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education, 6*, 129-148.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48-62). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*, 485-540.
- Bean, J. P. & Vesper, N. (1990). Quantitative approaches to grounding theory in data. Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. Boston, MA: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Belloc, F., Maruotti, A. & Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education, 60* (2), 127-138.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education, 27*(2), 123-141.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W., Newton, F. B., & Benson, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*(1), 66-72.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 95-126). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Berger, J. B. & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education, 39*, 103-119.
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bilgin, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin sorunları ile değerleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 18-25.
- Blaney, C., & Mulkeen, S. (2008). *Student Retention in a Modular World – A Study of Student Retention UCD Entrants 1999-2007*. Dublin: University College Dublin.
- Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Edidin, J. (2007). The role of organized activities in facilitating social adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescent Research*, 22, 1–20. doi:10.1177/0743558406297940.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 487-510). London: Tavistock.
- Bourdieu, P., (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education* (pp.241-258). New York: Greenwood Press.
- Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment and living arrangements. *American Sociological Association*, 80, 261-284.
- Braxton, J. M. (2012). The cross-national relevance of us formulated theories of college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 149-156.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Toward understanding and reducing college student departure. ASHE-ERIC Higher Education Report*. (Report No. 30). California: Jossey-Bass/Wiley.
- Braxton, J. M. & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- Braxton, J. M., Jones, W. A., Hirschy, A. S., & Hartley, H. (2008). The role of active learning in college student persistence. *New Directions for Teaching And Learning*, 115, 71-83.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 166, 219-235.

- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera, A. F., Nora, A. & Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Campbell, J. (2004). As strong as the weakest link: Urban high school dropout. *High School Journal*, 87 (2), 16-24.
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student drop out risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505 Doi: 10.1007/s1162-011-9241-4.
- Claggett, C. A. (1996). Correlates of success in the community college: Using research to inform campus retention efforts. *Journal of Applied Research in the Community College*, 4, 49-68.
- Clark, B. (1960). The "cooling out" function in higher education. *American Journal of Sociology*, 65, 569-576.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46, 296-316.
- Cofer, J., & Somers, P. (2001). What influences student persistence at two-year colleges? *Community College Review*, 29 (3), 56–76.
- Colalillo, G. (2007). Mentoring as a retention strategy in a diverse, multicultural, urban associate degree nursing program. *Teaching and Learning in Nursing*, 2, 28-33.
- Collins, D. A. (2011). *Qualitative study on the retention and graduation rates of African American students at a community college*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3465880).

- Cotten, S. R. & Wilson, B. (2006). Student–faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 51 (4), 487-519.
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as a source of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (Rapor No. 2014/2). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basım Ev1.
- Çoban, A. E. (2007). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 39-54.
- Deryakutlu, D. (1992). *Öğretim elemanı- öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Doll, B., & Hess, R. S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly*, 16, 351–356.
- Eaton, S. B. & Bean, J. P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36 (61), 617-645.
- Ekinci, C.E. & Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Elkin, S. A., Braxton, J.M. & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41 (2), 251-268.
- Epstein, K.K. (1992). Case studies in dropping out and dropping back in. *Journal of Education*, 174 (3), 55-66.
- Ergen, H. (2009). Eğitimin ekonomik temelleri. K. Kıroğlu & C. Elma (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (193-220). Ankara: Pegem Yayınevi.

- Erginer, A. (1997). *AİBÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölü- münde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının yeterlilikler1*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.
- Erkan, S., Özbay, Y. Çankaya, C. & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükler1. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 94-107.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31, 279-293.
- European Commission, (2010). *Reducing early school leaving*, Commission Staff Working Paper, Brussels.
- Eurydice (2014). *Avrupa yükseköğreniminde modernizasyon: Giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam*. Eurydice Report. doi:10.2797/192.
- Feldman. M. J. (1993). Factors associated with one-year retention in a community college. *Research in Higher Education*, 34, 503-512.
- Feldman & Newcomb (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and reserach*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.
- Gazeley, L. & Aynsley, S. (2012). *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.
- Gediklioğlu, T. (2005), Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm öneriler1. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

- Gençtanırım, D. (2014). Riskli davranışlar ölçeği üniversite formu: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (1), 24-34.
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34, 647-661.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 196-213.
- Gizir C. A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi seçim teorisi*. (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. & Gürlesel, F. C. (2006). Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar (Yönetici Özeti). <http://spm.ku.edu.tr/wp-content/uploads/pdf/okulterk.pdf> adresinden alınmıştır.
- Guiffrida, D. (2005). Othermothering as a framework for understanding African-American students. *The Journal of Higher Education*, 76, 701-723.
- Graunke, S.S. & Woosley, S.A. (2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*, 39, 367-377.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: A micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51-64.
- Gutierrez, A. & Dantes, J. (2009). Practical model for the community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 33(11), 958-961.
- Habermas, J. & Blazek, J. R. (1987). The idea of the university: Learning processes. *New German Critique*, 41, 3-22.

- Harvey, A. & Szalkowicz, G. (2015). From departure to arrival: Re-engaging students who have withdrawn from university, *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 79-97. Doi: 10.1080/0309877X.2015.1062852.
- Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370.
- Hausmann, L., Ye, R. M., Schofield, F., Ward, J.& Woods, R. (2009). Sense of belonging and persistence in white and african american first-year students. *Research in Higher Education*, 50, 649-669.
- Hawley, T. H., & Harris, T. A. (2005). Student characteristics related to persistence for first-year community college students. *Journal of College Student Retention*, 7, 117-142.
- Heaney, A. & Fisher, R. (2011). Supporting conditionally-admitted students: A case study of assessing persistence in a learning community. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, 62 – 78.
- Hirschy, A. S. & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77 (3), 85-100.
- House, D. J. (1996). *College persistence and grade outcomes: Noncognitive variables as predictors for African-American, Asian-American, Hispanic, NativeAmerican, and White students*. Paper presented at the Annual Forum of the Association of Institutional Research, Albuquerque, NM.
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 155-164.
- İşgör, İ. & Sezer, F. (2008). Mesleki olgunluk anlayışı kazandırmaya yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri program denemesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 239-252.
- Jackson, A. P., Smith, S. A., & Hill, C. L. (2003). Academic persistence among Native American college students. *Journal of College Student Development*, 44, 548-565.

- James, R. (2002). *Socioeconomic background and higher education participation: An analysis of school students' aspirations and expectations*. http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip02_5/eip02_5.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, A. D., & Kreuzer, P. G. (2001). *Improving retention through a comprehensive student development model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Kaya, N. & Erkip, F. (2001). Satisfaction in a Dormitory Building: The Effects of Floor Height on the Perception of Room Size and Crowding. *Environment and Behavior*, 33(1), 35-53.
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 1-24. doi: 10.1177/1521025115578229
- Kılınç H. & Sevim S. A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 67-89.
- Kıyak, S. (2006). *Genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı kriterler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi:İstanbul.
- King, M. C. (1993). Academic advising: organizing and delivering services for student success. new directions for community colleges (Report No: 82). *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Shoup, R., and Kuh, G. D. (2008). Promoting persistence and success of underrepresented students: Lessons for teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 21-38.

- Kim, S. H., & Sedlacek, W. E. (1995, April). *Gender differences among incoming African American freshmen on academic and social expectations* (University of Maryland Research Report No. 7-94). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education, 72*, 47-57.
- Koç, M., Avşaroğlu & S., Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 483-489.
- Koçbeker, D.V. (2007). *Alâeddin keykubat yerleşkesinde yurtlarda barınan öğrencilerin sorunlarının eğitimlerindeki başarı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Korkut-Owen, F. Kepir, D. D., Özdemir, S.& Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (3)*, 135-151.
- Köker, N.E. & Alemdar, M. (2013). Kurum kültürü algısı zaman içinde değişir mi? Ampirik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 5 (1)*, 32-56.
- Köroğlu, T. (2013). *Üniversite gençliğinin evlilik, aile ve boşanma konusundaki düşünce ve görüşleri üzerine sosyolojik bir araştırma: Karabük Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi: Karabük.
- Köser, D. B.& Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(2)*, 27-36.
- Kösterelioğlu, İ. & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies, 25(1)*, 177-187.
- Kuh, G. (1993). In their own words: what students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal 30*, 277-304.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kümbül, Güler & Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lamport, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college students outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28 (112), 971-990.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research Adolescence*, 13(2), 129-238.
- Lassibille, G. & Gomez, N. L. (2008). Why do higher education students drop out? (Evidence from Spain). *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 2, 353-393.
- Legard, R. Keegan, J. ve Ward, K. (2003). In-dept interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (Ed.), *Qualitative Research and Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* içinde (pp. 139-169). London: SAGE Publications.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E. & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91-127.
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *The Review of Higher Education*, 25, 433-450.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2008). Shadows disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Lindberg, L. D., Boggess, S., & Williams, S. (2000). *Multiple threats: The co-occurrence of teen health risk behaviors*. Washington, DC: Urban Institute.

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to schools make a difference. *Journal of Educational Research*, 96 (6), 340-349.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3rd Edition. London: SAGE Publications.
- Metzner, B. & Bean, J. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27, 15-38.
- Morgan, D. (2001). Indigenous education: Factors affecting students' decisions to continue or withdraw from tertiary studies at Flinders University. *International Education Journal*, 2, (4), 223-239.
- Morgan, M., Flanagan, R., & Kellaghan, T. (2001). A study of non-completion in undergraduate university courses. Higher Education Authority: Dublin.
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26(1), 31-59.
- Nora, A., Cabrera, A. F., Hagedorn, L. S. & Pascarella, E. T. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioral outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 57(4), 427-451.
- O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C. & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Career Psychology*, 47, 301-315.
- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Özel Arı Lisesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Ortaş, İ. (2014, Ocak, 25). Üniversite ve bilim insanı kimliği üzerine. *Fikir Yolu*. http://fikiryolu.net/index.php?option=com_content&view=article&id=8029:ueniv-ersite-ve-bilim-nsan-kimlil-uezerine&catid=135:prof-dr-brahim-orta&Itemid=165 adresinden alınmıştır.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of American Educational Research Association*, 70(3), 323-367.

- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development, 27*, 111-118.
- ÖSYM (2016). 2014 İstatistikleri. <http://dokuman.osym.gov.tr/2016/FaaliyetRaporu03032016.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim 35*, 32-44.
- Özer, H. & Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24 (2)*, 105-126.
- Özkanal, Ü. & Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at ESOGÜ english preparatory school. *Journal of Language Teaching and Research, 2(1)*, 68-72.
- Özyürek, R. & Atıcı, M. K. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(17)*, 33-42.
- Pascarella, E. T., Dubby, P. B. & Iverson, B. K. (1983). A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education, 56*, 88-100.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1979). Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education, 52*, 197-210.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 51*, 60-75.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology, 75(2)*, 215-226.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students, Volume 2*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Smart, J. & Ethington, C. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education*, 24, 47-71.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Pehlivan, Z. (2011). Absenteeism at state high schools and related school management policies in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3121–3126.
- Pekkaya M & Çolak N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6, 797-818.
- Pittman, L. D.& Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The journal of Experimental Education*, 76, 343-361.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in europe among students from under-represented groups*. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf adresinden alınmıştır.
- Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005). *From life crisis to lifelong learning: Rethinking working-class 'drop out' from higher education*. Staffordshire University: Joseph Rountree Foundation .
- Rabaglietti, E. & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence Cognition, Brian, Behavior. *An Interdisciplinary Journal*, 12(2), 183–203.
- Raushi, T. (1993). Developmental academic advising. M. King (Ed.). *Academic advising: Organizing and delivering services for student success* (pp. 5-20). San Francisco: Jossey-Bass.

- Reay, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13, 519-529. doi: 10.1080/0268093980130405.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. (2001) Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> adresinden erişilmiştir.
- Redmond, B., Quinn, S., Devitt, C. & Archbold, J. (2011). A qualitative investigation into the reasons why students exit from the first year of their programme and UCD. Technical Report, <https://www.ucd.ie/t4cms/Reasons%20Why%20Students%20Leave.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rees, D.1. & Mocan, H.N. (1997). Labor market conditions and the high school dropout rate: Evidence from New York State. *Economics of Education Review*, 16, 103-109.
- Rençber, B.A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlıklarını etkileyen etmenler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 191–198.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. London: Sage Publications
- Sarıkaya, T. & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçim1. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393- 423.
- Savickas, M. L. (1990). The use of career choice measures in counseling practice. E. Watkins & V. Campbell (Eds.). *Testing in counseling practice*, (pp. 373-417). NewJersey: Erlbaum.
- Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 60 (2), 262-288.
- Schwartz, R. A. & Washington, C. M. (2002). Predicting academic performance and retention among African American freshmen men. *NASPA Journal*, 39, 354-370.

- Sevinç, S. & Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: The case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14* (4), 1301-1308.
- Smith, Beaulieu & Israel, (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the South. *Journal of Research in Rural Education, 8*, 75-87.
- Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: a multi-dimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(4), 480-502.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 15*(1), 80-95.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*, 64-85.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*, 38-62.
- Spronken-Smith, R. A., Bussink-Smith, N., Grigg, G., & Bond, C. (2009). Millennium graduates' orientations to higher education. *College Student Journal, 43* (2), 352-365.
- Stage, F. K., & Hossler, D. (2000). Where is the student? In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (170-195). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Starke, M., Harth, M., & Sirianni, F. (2001). Retention, bonding, and academic achievement: Success of a first-year seminar. *Journal of the First-Year Experience, 13*, 7-35.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, (2nd Ed.)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education, 75*, 203-227.

- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development, 49(6)*, 551-567.
- Şahin, Y. & Uysal, A. (2007). Okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Yapısal/çevresel faktörler. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. ERC Working Papers in Economics, 07/05.
- Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6*, 242-271.
- Şirin, H., Özdemir, S. & Sezgin, F. (2009). Okulu terk eden çocukların ve velilerin okul terkine ilişkin görüşleri: nitel bir inceleme. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1)*, 91-104
- Taylor, J., Haris, M. & Taylor, S. (2004). Parents have their say about their college aged children's career decisions. <http://www.purduecal.edu/careerservices/forms/parentsguidecareers.pdf> adresinden alınmıştır.
- Thomas, A. (1993). Study skills. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University of Oregon. (Eric Document Reproduction Service) ED 355 616
- Thomas, R. O., & Bean, J. P. (1988). Student retention at liberal arts colleges: The development and test of a model. Paper presented at the annual meeting of the ASHE, St. Louis, MO.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy, 17*, 423-442.
- Tinto, V. (1973). College proximity and rates of college attendance. *American Educational Research Journal, 10 (4)*, 277-293.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of higher education* (pp. 1697-1709). N.Y.: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classroom as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17 (1), 1-16. doi: 1521025115621917
- Tinto, V., Russo, P., & Kadel, S. (1994). Constructing educational communities: Increasing retention in challenging circumstances. *Community College Journal*, 64, 26-30.
- Topcu, Y. & Uzundumlu A. S. (2012). Yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analiz1. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 51-58.
- Tuna, M., E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as a predictor of university adjustment of Turkish and U.S students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Tunç, G. Ç., Akansel, N. & Özdemir, A. (2010). Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 24- 31.
- TÜİK (2013). *Eğitim İstatistikler1*. www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606 adresinden alınmıştır.
- TÜİK (2014) *İşgücü İstatistikler1*. <https://birun1.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr> adresinden alınmıştır.

- Usta, G. H., Şimşek, S. A. & Uğurlu, C. T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: nedenler ve tutum düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 182-190.
- Üstün, A. & Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (9), 77-90.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105 (3), 294-318.
- Vurucu, F. (2010). Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2008). Time investment and time management: An analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 139-153.
- Wall, M., Lessie, L., & Brown, J. (1996). *From theory to practice: Using retention research to guide assessment efforts at a community college*. Mays Landing, NJ: Atlantic Community College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 929)
- Wilson, E. B., & Kirby, B. M. (2005). *Factors related to the effectiveness of progress toward degree regulations*. Paper presented at the American Association for Agricultural Education National Research Conference, San Antonio, TX.
- Windham, P. (1995). The relative importance of selected factors to attrition at a public community college. *Journal of Applied Research in the Community College*, 3, 65-78.
- Wood, J., & Turner, C. S. (2011). Black Males and the Community College: Student Perspectives on Faculty and Academic Success. *Community College Journal of Research And Practice*, 35(1-2), 135-151.

- Woosley, S., Slabaugh, K., Sadler, A. E., & Mason, G. W. (2005). The mystery of stopouts: Do commitment and intentions predict reenrollment. *NASPA Journal*, 42, 188-201.
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 370-388.
- Yelken, K. (2008). *Orta öğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini ve meslek seçimini etkileyen faktörler: Sakarya il merkezi örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ.A., Dursun, B., Pektaş, K. & Altay, A. (2012) Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinin demografik özellikler açısından incelenmesi: Pınarhisar MYO örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık, 9-21.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yorke, M. (1999). *Leaving early: undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer.
- Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy .
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socioeconomic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2016). YÖK 2015-2016 yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 15.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self regulated learner. *Theory into Practice*. 41(2), 64-70.

EKLER

EK.1

Görüşme Formu

Bu araştırma doktora tez çalışması olarak, yükseköğretimi terk eden öğrencilerin bakış açısından okulu terk etme kararında etkili olan faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada vereceğiniz bilgiler, hem araştırmanın ilerleyebilmesi hem de gelecek dönemlerde yükseköğretimde okul terkini önlemeye yönelik hazırlanacak programların planlanması açısından oldukça önemlidir. Görüşmeler ortalama olarak 45-60 dakika sürecektir. Görüşme süresince verdiğiniz cevapların doğru ya da yanlış gibi herhangi bir değerlendirmesi yapılmayacaktır. Konuyla ilgili verdiğiniz bilgiler araştırmanın bulgular kısmında değerlendirilecek ve araştırma kapsamında vermiş olduğunuz bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Fatma Uslu Gülşen

1. Annenizin eğitim düzeyi Babanızın eğitim düzeyi
2. Annenizin mesleği..... Babanızın mesleği
3. Kaç Kardeşsiniz?.....
4. Mezun olduğunuz lise türü
5. Üniversite sınavlarına nasıl hazırlandınız?
 - a. Kendi başıma hazırlandım
 - b. Dershaneye gittim
6. Üniversiteyi kaçınıcı yılında kazandınız?
7. Ailede üniversite mezunu sayısı ?.....
8. Ailede üniversite mezunu olan kimler?
9. Kaçınıcı tercihinize yerleşmişsiniz?

SORULAR

1. Kendinizden ve ailenizden biraz bahseder misiniz? Üniversite öncesinde hangi okullara gittiniz, aile üyelerinizin eğitim durumu, üniversite mezunu sayısı, ailenin ekonomik durumu, okurken çalıştınız mı vs. geniş bir çerçeveden....
2. Bu üniversiteye gelme hikayenizi anlatabilir misiniz? (Sınav ve karar verme süreci, üniversiteye hazırlık sürecinde destek verenler, aile desteği v.)
3. Bölümünüzü seçme sürecinizi anlatabilir misiniz?
4. Aklınızda başka bölümler var mıydı? Varsa neden onlara gitmediniz? Kararınızda en çok neler etkili oldu?
5. Üniversiteye ilk başladığınızda üniversite eğitimi almak sizin için ne anlam ifade ediyordu?
6. Şimdi üniversite eğitimi almak konusunda ne düşünüyorsunuz?
7. Üniversiteye başladığınız ilk günlere dönersek ilk haftalarda neler hissettiniz? (İzlenimleriniz nelerdir?)
 - a. Aldığınız derslerle ilgili neler hissetmiştiniz?
 - b. Hocalarla ilişkileriniz nasıldı? Bu konuda paylaşmak istediğiniz bir anınız var mı?
 - c. Genel olarak hocaların öğrencilere yaklaşımı nasıldı? Size yaklaşımlarında diğerlerine göre bir farklılık var mıydı?
 - d. Sınıfınızın fiziksel ve sosyal ortamı nasıldı?
8. Sosyal ortamı nasıl bulmuştunuz?
 - a. Sınıf içi ve sınıf dışı arkadaş ilişkilerini nasıl bulmuştunuz?
 - b. Üniversite/kampüs yaşantısını nasıl bulmuştunuz? Kampüs ortamında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz neler vardı?
 - c. Üniversitenin sahip olduğu olanakları nasıl bulmuştunuz?
 - d. Okul dışındaki zamanlarda neler yapardınız? Zamanınızı nasıl geçirirdiniz?

9. Üniversite öğreniminiz süresince nerede kalmıştınız? (Yurt, öğrenci evi, aile yanı, akraba yanı). Bu süreçte kaldığınız yer ile ilgili problemler yaşadınız mı? Yaşadınızsa neler?

10. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak adına öğrenci bilgilendirme masası/danışman desteği/oryantasyon çalışmaları/akran rehberliği gibi planlamalar yapılmaktadır. Okula ilk başladığınız dönemlerde size yardımcı olan, kolaylaştırıcı etkinlikler var mıydı? Varsa nelerdi? Bu etkinlikler size bir yarar sağladı mı?

11. Üniversitenin fiziksel donanımını nasıl bulmuştunuz? Kütüphane, yemekhane, sosyal tesisler nasıldı?

12. Üniversitenin bulunduğu şehrin olanakları nasıldı?

13. Genel olarak değerlendirdiğinizde bir öğrenci olarak akademik açıdan kendinizi nasıl görüyordunuz?

14. Genel olarak değerlendirdiğinizde bir öğrenci olarak sosyal açıdan kendinizi nasıl görüyordunuz?

15. Üniversiteden ayrılma sürecinizi anlatabilir misiniz?

a. Kaçınıcı sınıfta ve nasıl karar verdiniz?

b. Üniversiteyi bırakma kararınızda en önemli faktörler nelerdir?

Sonda: Üniversite yaşantınızda sizi en çok zorlayan şeyler nelerdir?

c. Kararınız verme öncesinde ve sonrasında yaşadığınız duygular nelerdir?

16. Üniversiteyi bırakma kararı verirken birilerinin görüşünü aldınız? Aldınız ise kimler?

17. Aileniz okulu bırakma kararınızı nasıl karşıladı? O süreçte neler yaşadınız?

18. Hocalarınız ve arkadaşlarınız kararınızı nasıl karşıladı? O süreçte neler yaşadınız?

19. Bu süreçte yaşadıklarınızla nasıl baş ettiniz?

20. O dönemde ne olsaydı ya da olmasaydı kararınız değişebilirdi?

21. İmkanınız olsa yeniden aynı üniversiteye/bölüme devam eder misiniz?

Evet ise neden?

Hayır ise neden?

22. Bugün içinde bulunduğunuz koşullarla yeniden baktığınızda üniversiteyi bırakma kararınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
23. Siz bir üniversite rektörü olsanız üniversiteyi bırakma eğiliminde olan öğrencilere yönelik ne tür uygulamalar gerçekleştirdiniz?
24. Şu an neler yapıyorsunuz? Zamanınızı nasıl geçiriyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

Fatma USLU GÜLŞEN

Eğitim Durumu

Lise	Mersin 75. Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi	2004
Lisans	Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	2008
Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	2012
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

Mesleki Geçmiş

Uzman	Çukurova Üniversitesi	2013-....
-------	-----------------------	-----------

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

- Cakmak, E., Isci, S., Uslu, F., Oztekin, Ö., Danisman, Ş. & Karadag, E. (2015). Overview of the dissertation process within the framework of flow theory: a qualitative study. *Educational Science Theory & Practice*, 607-620.
- Uslu F. & Oklay, E. The Effect of Leadership on Organizational Trust. The Effect of Leadership on Organizational Trust. Engin Kardağ (Ed.), in *Leadership and Organizational Outcomes Meta-analysis of Emprical Studies* (p. 81-96). Switzerland: Springer International Publishing, (2015).
- Oklay, E. & Uslu, F. The Effect of Leadership on Organizational Burnout. The Effect of Leadership on Organizational Burnout. Engin Kardağ (Ed.), in *Leadership and Organizational Outcomes Meta-analysis of Emprical Studies* (p. 185-198). Switzerland: Springer International Publishing, (2015).
- Tekel, E., Aydın, A., Uysal, Ş. & Uslu, F. (2016). Turkish students' mathematics performance in PISA 2012 in scope of some variables. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 331-342.

Uslu, F. & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Science Theory & Practice*, (in press). Doi: 10.12738/estp.2017.1.0104

İletişim

fuslu@cu.edu.tr