T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

OKUL TERKİNİ ÖNLEMEYE YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ 9.SINIFI TEKRAR EDEN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

GÜLŞAH ERTEKİN

DANIŞMAN
Doç. Dr. A. ESRA İŞMEN GAZİOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Haziran, 2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Gülşah ERTEKİN tarafından, **Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU** danışmanlığında hazırlanan **"Tez Adı"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **28/06/2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr.İlkay DEMİR İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Özel Yetenekliler Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Neslihan YAMAN Yalova Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Simel PARLAK ERÇELİK İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Öğrenci Gülşah ERTEKİN

Aileme ithaf ediyorum…

BÜTÇE DESTEKLERİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Tez sürecimin başından beri bu araştırmanın en iyi biçimde sonuçlandırılması için engin bilgi birikimi ile bana yol gösteren ve vakit ayıran değerli danışmanım Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU'na sabrı ve hoşgörüsü için teşekkür ederim, öğrencisi olduğum için hayatım boyunca gurur duyacağım.

Tez izleme komitesi üyelerim Doç. Dr. İlkay DEMİR ve Dr. Ayça KONİK'e tez sürecimdeki değerli fikirleri ve pozitif tutumları nedeniyle teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan Dr. Neslihan YAMAN ve Doç. Dr. Simel PARLAK ERÇELİK'e katkıları için teşekkür ederim.

Mesleki bilgisi ile yol gösteren ve doktora sürecimde beni daima cesaretlendiren yüce gönüllü arkadaşım Doç. Dr. Yıldız BİLGE'ye, dönem arkadaşlarım Dr. Ayşe YILDIZ ve Dr. Süleyman KAHRAMAN'a ihtiyacım olduğu her zaman verdikleri destek için teşekkür ederim.

Değerli aileme eğitim yaşamım boyunca verdikleri maddi ve manevi destek için teşekkür ederim. Ve bu uzun ve zorlu süreci bitirebildiğim için ALLAH'a şükürler ediyorum.

Haziran 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI……..…….…….....ii

BEYAN…….…….....iii

BÜTÇE DESTEKLERİ……..…..iv

TEŞEKKÜR……...vi

İÇİNDEKİLER…….....i

ŞEKİL LİSTESİ…….……vi

TABLO LİSTESİ……..……...….vii

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ…….……..x

ÖZET……..xi

ABSTRACT…….…..….....xiii

1. GİRİŞ……..…...xiv

1.1.Problem Durumu ..... …….…….....1

1.2.Araştırmanın Amacı 5

1.3.Denenceler…….5

1.4.Araştırmanın Önemi 6

1.5.Sayıltılar……..……..8

1.6.Sınırlılıklar……8

1.7.Tanımlar……9

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE……..10

2.1.Okul Terki ..... ……10

2.1.1.Okul Terkiyle İlgili Kuramlar ..... …14

2.1.1.1. Yetersiz Benlik Saygısı ve Özdeşim Katılım Modeli ..... …14

2.1.1.2. Bireysel ve Kurumsal Perspektif..... 15

2.1.1.3. Battin-Pearson,Newcomb,Abbott ve Hill'in Kuramı..... 16

2.1.1.4. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı..... 17

2.2. Okul Terkinde Risk Faktörleri..... 19

2.3.Okul Terkinde Koruyucu Faktörler..... 22

2.4.Okul Terkini Önlemede Etkili Programların Özellikleri..... 23

2.5. Okul Terkini Önlemede Yurt İçi ve Yurt Dışı Programlar..... 25

2.5.1.Latin Öğrenciler için Akademik Başarı Programı 28

2.5.2.Check and Connect Programı 29

2.5.3. Kariyer Akademileri..... 29

2.6. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Okul Terki..... 31

2.7.Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-Yeterlik Teorisi..... 33

2.7.1. Seçim Yapma Davranışı..... 33

2.7.2. Çabalama ve Azim Davranışı..... 33

2.7.3. Öğrenme ve Başarı Davranışı..... 33

2.7.4. Duygusal Tepkiler……...33

2.8.Öz-yeterlik İnancı Kaynakları 34

2.8.1.Doğrudan Deneyimler..... 34

2.8.2. Dolaylı Tecrübeler 35

2.8.3. Sözel İkna..... 36

2.8.4. Fiziksel ve Psikolojik Durum 36
2.9. Öz-yeterlik ve Akademik Başarı 36
2.10. Öz-düzenleme, Motivasyonel İnançlar ve Akademik Başarı 38
2.11. Aile Katılımı ve Epstein'ın Aile Katılımı Modeli 42
2.11.1. Ebevenlik……..…….42
2.11.2. İletişim……..43
2.11.3. Evde Öğrenme 43
2.11.4. Gönüllülük……..43
2.11.5. Karar Verme 44
2.11.6. Toplumla İşbirliği 44
2.12. Aile Katılımı, Akademik Başarı ve Okul Terki 46
3. YÖNTEM……48
3.1.Araştırma Modeli 48
3.2.Çalışma Gruplarının Oluşturulması 49
3.2.1. Öğrenci Grupları 49
3.2.2. Aile Grubu 54
3.3. Araştırma Modeli-Revizyon 54
3.4. Veri Toplama Araçları 55
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 55
3.4.2. Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) 55
3.4.3. Çocuk-Ergen Öz-Yeterlik Ölçeği 56
3.4.4. Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği 57
3.4.5. Oturum Sonu Değerlendirme Formu 59
3.4.6. Genel Değerlendirme Formu 59
3.4.7. Aile Eğitimi Genel Değerlendirme Formu 59

3.5. Okul Terkini Önleme Programının Geliştirilmesi..... …….59

3.5.1. Psikoeğitim Programının Amaç ve Kazanımları…….….62

3.5.2. Psikoeğitim Programındaki Öz-yeterlik Kaynakları ve Öz-düzenleme Stratejileri…….65

3.5.3. Pilot Programın Uygulanması…….....67

3.5.4. Programın Uygulanma Süreci..……..……..…..…68

3.6. Aile Eğitiminin Gerekçesi, Amacı ve İçeriği…….76

3.6.1. Aile Eğitiminin Uygulanma Süreci…….…77

3.7. Verilerin Analizi…….....78

4. BULGULAR 79

4.1. Araştırma Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler……. 82

4.2. Araştırma Gruplarının Normallik Testi Sonuçları…….83

4.3.Araştırmanın Birinci Denencesine Ait Bulgular…….……85

4.4.Araştırmanın İkinci Denencesine Ait Bulgular ……..86

4.5.Araştırmanın Üçüncü Denencesine Ait Bulgular…….……...…94

4.6. Okul Terkini Önleme Programının Her Bir Oturumun Değerlendirmesine İlişkin Nicel Bulguları…….97

4.7.Katılımcıların Oturumlara İlişkin Görüşlerine Ait Değerlendirmeler…….....109

5. TARTIŞMA……..111

5.1.Okul Terkini Önleme Programının Okul Terki Riski Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma……...112

5.2. Okul Terkini Önleme Programının Öz-yeterlik İnancı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma..... 115

5.3. Okul Terkini Önleme Programının Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma……..……..118

6. SONUÇ VE ÖNERİLER …….....……...121

6.1.Sonuç…….121

6. 2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler …….…….....121

6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler …….…….....122

KAYNAKLAR……123

EKLER 140

EK 1. İntihal Raporu İlk Sayfası…….....140

EK 2: Etik Kurul İzni…….…….…….…….....141

EK 3: Veli Onam Formu…….....142

EK 4: Ölçek Kullanım İzinleri…….……...143

EK 5: Kişisel Bilgi Formu……..…….144

EK 6: Okul Yaşantıları Ölçeği Örnek Maddeleri…….....145

EK 7: Çocuk-Ergen Öz-yeterlik ÖrnekMaddeleri……..…....146

EK 8: Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler ÖlçeğiÖrnek Maddele.……147

EK 9: Oturum Sonu Değerlendirme Formu…….…….....148

EK 10: Genel Değerlendirme Formu…….…….....149

EK 11: Aile Eğitimi Genel Değerlendirme Formu..……..…...….....150

EK 12: Psikoeğim Grubu Örnek Oturumları…….……..…….....151

ÖZGEÇMİŞ..……...……...……159

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Öz-yeterlik Kaynakları……..……..……..……..34

Şekil 2. Okul Yaşantıları Ölçeği Öntest Sontest ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği…….…….....85

Şekil 3. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Öntest Sontest ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği…….……89

Şekil 4. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyutu Ön test Son test ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği……..93

Şekil 5. Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öntest Sontest ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği……..……..…97

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi ……48

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarına ait Normallik Testi Sonuçları……..…...50

Tablo 3: Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Okul Yaşantıları Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları…….……..50

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler…….……..52

Tablo 5: Aile Eğitimine Katılan Ebeveyn Sayısı……..……54

Tablo 6: Revizyon Edilmiş Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi…….....55

Tablo 7:ÖYMSÖ Boyutları, Alt ölçekleri ve madde numaraları……..…58

Tablo 8: Psikoeğitim Programının Başlıkları, Kullanılan Strateji ve Öz-Yeterlik Kaynakları…….66

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Yaşantıları Ölçeği, Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri…….……...80

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Araştırmamızdaki Shapiro-Wilk Test Sonuçları ve Eğiklik-Basıklık Katsayıları…….……...81

Tablo 11. Okul Yaşantıları Ölçeği için Levene's Test Sonuçları……..……..82

Tablo 12. Okul Yaşantıları Ölçeği için 2 x 3 Karma ANOVA Analizi Sonuçları……..…….....83

Tablo 13. Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Okul Yaşantıları Ölçeği Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar…….....84

Tablo 14. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için Levene's Test Sonuçları…….…….86

Tablo 15. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için 2 x 3 Karma ANOVA Analizi Sonuçları…….……..86

Tablo 16. Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar…….……...88

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri…….90

Tablo 18. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt booyutu için Levene's Test Sonuçları…….……..….90

Tablo 19. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu için 2X3 Karma ANOVA Sonuçları…….……...91

Tablo 20. Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar……92

Tablo 21. Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için Levene's Test Sonuçları……...94

Tablo 22. Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için 2 x 3 Karma ANOVA Analizi Sonuçları…….……..…94

Tablo 23. Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar…….……...…96

Tablo 24: Birinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri……..98

Tablo 25: İkinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….…….....99

Tablo 26:Üçüncü Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….....100

Tablo 27: Dördüncü Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….……101

Tablo 28:Beşinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….....102

Tablo 29: Altıncı Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….103

Tablo 30: Yedinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri……..104

Tablo 31: Sekizinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….……105

Tablo 32: Dokuzuncu Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri……...106

Tablo 33: Onuncu Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri……..……...107

Tablo 34: Genel Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri…….....108

Tablo 35: Katılımcıların Oturumlarına İlişkin Değerlendirmelerine Ait Örnekler……..…..109

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
AE	**:** Aile Eğitimi
APA	**:** Amerika Psikoloji Birliği
ASCA	**:** Amerika Okul Rehberleri Birliği
ÇEÖÖ	: Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği
ERG	**:** Eğitim Reformu Girişimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCES	: Amerika Ulusal Eğitim İstatistik Merkezi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OTÖP	: Okul Terkini Önleme Programı
OYÖ	: Okul Yaşantıları Ölçeği
ÖYMSÖ	: Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği
RG	: Resmi Gazete
SAVED	: Mesleki Eğitim ve Öğretimde Okul Terklerini Önlemeye Destek
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu

ÖZET

DOKTORA TEZİ

OKUL TERKİNİ ÖNLEMEYE YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ 9.SINIFI TEKRAR EDEN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Gülşah ERTEKİN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Danışman: Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU

Bu araştırmanın amacı Sosyal-Bilişsel Öğrenme kuramı temel alınarak geliştirilen okul terk riskini azaltmaya yönelik psikoeğitim programının sorumlu olarak 10.sınıfa geçen öğrenciler üzerindekini etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin okul terki riskini azaltmak, öz-yeterlik inançlarını arttırmak ve öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Ayrıca bu araştırmada aile katılımının okul terki üzerindeki etkisi araştırılmış, bu nedenle iki deney grubu kullanılmıştır. Deney 1 öğrenciye, Deney 2 öğrenciyle birlikte aileye yönelik müdahale programını içermektedir. Araştırmada iki deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden oluşan yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu model 3x3'lük karma desenle ifade edilmektedir. Bu desende birinci faktör deneysel desen gruplarını (deney 1, deney 2, kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (öntest, sontest, izleme testi) göstermektedir. Uygulanan program sonunda aile eğitimine yetersiz katılım gösterildiği için, araştırmada aile eğitiminin etkisi araştırılamamış ve deney gruplarından elde edilen verilerin birleştirilmesine karar verilmiştir. Revize edilen desende araştırma modeli '2x3'lük karma desenle ifade edilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni 'Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programı' ve bağımlı değişkenleri ise okul terki riski, akademik öz-yeterlik inancı, ve öğrenmeye yönelik

motivasyon inancıdır. Çalışma grubunu 2021/2022 eğitim/öğretim döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde de bir liseye devam eden ve sorumlu olarak 10.sınıfa geçen öğrencilerden oluşan gönüllü 37 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okul Yaşantıları Ölçeği, Çocuk-Ergen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış formu, Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Oturumların ve sürecin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Oturum Sonu Süreç Değerlendirme Formu, Grup Süreci Genel Değerlendirme Formu ve Aile Eğitimi Oturum Süreci Genel Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 programı yardımıyla yapılmıştır. Öncelikle araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Shapiro-Wilks testi ve küresellik testi yapılmıştır. Ayrıca varyans homojenliğini test etmek amacı ile Levene testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için hipotezlerin test edilmesinde karışık ölçümler için varyans analizi (Mixed ANOVA) ve post-hoc analizlerinden Bonferonni testi uygulanmıştır. Oturum sonu değerlendirme formu, genel değerlendirme formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesi içinse betimsel analizler yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul terkini önleme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin okul yaşantıları, çocuk-ergen öz-yeterlik ve öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejiler ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında istatiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır ve bu fark izleme testinde de devam etmektedir. Dolayısıyla geliştirilen ‘Okul Terkini Önleme Programı’nın deney grubu öğrencilerinin okul terki riski, öz-yeterlik inancı ve öğrenmeye yönelik motivasyonel inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında akademik öz-yeterlik inancı dışında istatiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır. Bu sonucun, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atama yapılamaması ve öğrencilerin farklı ders programlarından dolayı grupların eşleştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Haziran 2022 , 183 sayfa.

Anahtar kelimeler: Okul terki, Okul terkini önleme programları, Sosyal-Bilişsel Öğrenme kuramı

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF DROPOUT PREVENTİON PROGRAM OF 9th GRADE RETENTION STUDENTS

Gülşah ERTEKİN

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Department

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU

In this study, the aim was to examine Social-Cognitive Learning Theory based dropout prevention psychoeducation program which reduce dropout risk of 10th grade students who passed responsible. In accordance with this purpose reducing dropout risk, enhancing students' self-efficacy and developing motivation strategies for learning was aimed. And also, it was examine whether family participation had an effect on dropout risk of students, for this reason two experimental group were used in this study. Experimental 1 group refers to students and Experimental 2 group refers to students witgh their families. This study based on 3X3 semi-experimental model (experimental 1, experimental 2 and control group; pretest, posttest, follow-up test). However, there was insufficient participation for family training, after the experimental study data was combined for statistical analysis. The revised model is 2X3 semi-experimental model (experimental, control; pretest, posttest, follow-up test). The indenpent variable of study is the Dropout Prevention Psychoeducation Program, and the dependent variables are the dropout risk, self-efficacy beliefs and motivational learning strategies. The experimental group consist of 22 students, control group consist of 15 students and 37 students total who studying in İstanbul province Bahçelievler

district a high school in the academic year 2021/2022. In the study Personal Information Form, School Experiences Scale , The Child-Adolescent Scale and The Motivational Strategies for Learning Questionnaire were used. Evaluation of the sessions and process; Session Evaluation Form, Genaral Evaluation Form and Family Training General Evaluation Form were used which developed by the researcher. The data were analyzed with SPSS 22.0 program.

Firstly, obtained data was investigated by Shapiro-Wilks test and sphericity test whether it shows normal distribution. And also Levene test was used for variance homogenity. Because of the data showed normal distribution for the hypothesis test mixed ANOVA for the repeated measure, Bonferroni test which is a post-hoc analysis were used to determine whether there was a sigificant difference between and within groups. Descriptive statistic was used for the qualitative data which obtained from the session evaluation forms. According to the findings of the research; there was a significance difference within groups of dropout risk, self-efficacy and learning motivation strategies of experimental groups' total scores. ($p<.05$). However, there wasn't a significance between groups of of dropout risk, self-efficacy and learning motivation strategies of experimental groups' total scores. ($p>.05$).But only academic self-efficacy was a significance difference between experiment and comtrol groups ($p<.05$). In conclusion, developed dropout prevention program was effective in reducing dropout risk, increasing self-efficacy beliefs and motivational strategies for learning. This result is thought to be due to absence of random assignment and different syllabus of students that groups scores couldn't be paired before application.

June 2022, 183pages.

Keywords: Dropout prevention, Dropout prevention programs, Social-Cognitive theory

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ortaöğretimde yaşanan okul terki sorunu bireysel ve toplumsal açıdan ülkenin gelişmişlik düzeyini gerileten ciddi bir sorundur ve bu yüzden okul terkini önleme çalışmaları tüm dünya ülkelerindeki eğitimcilerin, araştırmacıların ve hükümetlerin gündeminde olan bir problemdir (APA, 2000; USAID; 2011). Okul terki riski birçok faktörün bir araya gelmesi sonucu meydana gelen bir olgu olmasına rağmen, yapılan araştırmalar sınıf tekrar etmenin ve 9. sınıf düzeyinde olmanın, okul terkini iki kat daha fazla arttırdığını işaret etmektedir (Jimerson, Anderson ve Whipple 2002; Neild, 2009; NCES, 2013). Bu kritik dönemde rehberlik servislerinin okul terki riski altındaki öğrencilere eğitsel, kişisel ve mesleki alanda destek sağlamaları, öğrenciler açısından son derece önemlidir (Blount, 2012).

Okul terki; öğrencinin diploma sahibi olamadan bireysel, ailevi, okul ya da toplumsal nedenlerden ötürü okul yaşamını sonlandırması ile gerçekleşmektedir (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott ve Hawkins, 2000). ABD'de yapılan bir araştırmaya göre her dokuz saniyede bir lise öğrencisi okulu terk etmektedir (UNICEF, 2004, akt. Lehr, Johnson, Brener, Cosio ve Thompson, 2004). Lisede yaşanan okul terki öğrenciler açısından birçok probleme yol açmaktadır. Okul terkinin bireysel sonuçlarından bazıları işşizlik, sosyal güvencesiz çalışmak, ev sahibi olamamak, kurdukları aileyi refah içinde yaşatamamak, suça karışmak vb. olabilmektedir. Okul terkinin bazı toplumsal sonuçları ise; ödenen vergi oranının artması, işsizlik maaşının ekonomik yük olarak topluma yansıması, suça karışan kişilerin cezaevinde barınma maliyetinin ülkelerin ekonomik refahını düşürmesi vb. problemlerdir (Jimerson, vd. 2002).

Amerikan Ulusal Eğitim İstatistik Merkezi (NCES, 2013) raporuna göre ülkede 1.3 milyon öğrenci lise öğrenimini yarıda bırakmıştır. Bu öğrencilerin yarıdan fazlası göçmen olup, aileleri düşük gelir düzeyine sahiptir. ABD'de okul terki olgusunu önleme amaçlı olarak birçok önleme programı geliştirilmiştir. Bu programlar devletten ya da sivil toplum örgütlerinden belirli bir bütçe alınarak planlanmış olup okul terki riski taşıyan öğrencilere öğretmen desteği, özel dersler, başarılar için ödüller, yapılacak geziler için maddi desteği içermektedir. Bu programlar akademik başarıyı artırma (Rumberger ve Larson, 1995), 9.sınıf

uyum programları (Blackwell, 2008), sosyal beceri eğitimi (Waterman ve Walker, 2001), kariyer eğitimi (Kemple ve Herhily, 2004), koçluk sistemi (USAID, 2011) gibi çeşitli konularda hazırlanmıştır. Bu çalışmalara ek olarak, ABD'de Clemson Üniversitesi'nde ulusal bir merkez kurulmuştur. Bu merkezde okul terkini önleme konusunda öğretmen ve sosyal hizmet uzmanlarına yönelik sertifikalı eğitimler verilmekte, süreli dergiler yayınlanmakta ve kongreler düzenlenmektedir (NCES, 2013).

OECD (2021) verilerine göre ülkemizde 15-19 yaş aralığında okullaşma oranı %69'dur. Eğitim Reformu Girişimi (2018) tarafından gerçekleştirilen Eğitim İzleme Raporu verilerine göre ise 18-24 yaş arası gençler arasında liseyi bitirmeden eğitimden ayrılma oranı %38'dir. Bu oran Avrupa Birliği ülkelerinde %11 iken, ülkemizde bu oranın %38 olması lisede yaşanan okul terki ile ilgili önlemler alınması gerektiğini göstermektedir. Okul terkinin en yoğun olarak yaşandığı sınıf düzeyi araştırıldığında öğrencilerin yoğunlukla 9. Sınıfta okulu terk ettiği görülmektedir (MEB ve UNICEF, 2013; Şimşek, 2011; Türk, 2019; Yorğun, 2014). Ülkemizde okul terkinin önlenmesine yönelik olarak 9.sınıf uyum programı geliştirilmiştir. (Yeşilyaprak, Temuroğlu Sungur ve Eşkisu, 2014). Bu programda, 9. sınıfa başlayan öğrenci ve ailelerine üç gün süreli kişisel, akademik ve mesleki rehberlik etkinliklerini içeren bir içerik uygulanmıştır. Program sonunda öğrencilerin ve ailelerinin kendilerine verilen eğitimi yararlı buldukları rapor edilmiştir.

Okul terki riski altındaki öğrenciler; düşük akademik başarı, sınıf tekrarı, devamsızlık, disiplin problemleri gibi okul yaşantılarına sahiptir (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Taylı, 2008). Bununla birlikte; eğitim yaşamında bir ya da iki kez sınıf tekrarı yapan öğrenciler de yüksekokul terki riski altındadır (Neild, 2009; Suh ve Suh, 2007). Sınıf tekrar eden öğrenciler genellikle akademik başarısızlık, devamsızlık ya da disiplin problemleri yüzünden okul ortamından uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir (MEB; 2014; Türk, 2019). Amerikan Ulusal Okul Terki Önleme Merkezi raporuna göre; okulu terk etmiş 16-24 yaşları arasındaki gençlerin %40,9'u bir ya da birden fazla sınıf tekrarı yaşadıklarını belirtmişlerdir (NCES, 2013).

Prevatt ve Kelly (2003) okul terkini önleme programlarını inceledikleri meta-analiz çalışmasında 259 makaleyi taramış ve programların 7 bileşenden oluştuğunu saptamışlardır. Bu bileşenler; akademik (çalışma becerileri, özel ders desteği), mentör desteği (akran koçluğu, üniversite öğrencilerinin koçluğu), psikososyal beceriler (iletişim becerileri, öfke yönetimi, öz-saygının arttırılması), aile katılımı (ev ziyareti, aile eğitimi), okul/sınıf yapısı

değişikliği (sınıf mevcudunun azaltılması, işbirlikli öğrenme), mesleki rehberlik (meslek eğitimleri, özel sektörde staj imkanı) ve izleme (devamsızlık ve okul başarısı takibi) çalışmalarından oluşmaktadır. Bu bileşenler incelediğinde okullarda uygulanan kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik faaliyetlerinin okul terkinde koruyucu bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Okul terkinin önlenmesinde okul psikolojik danışmanları önemli bir sorumluluğa sahiptir. Okul psikolojik danışmanları okul terki potansiyeline sahip öğrencilerin belirlenmesi, uygun müdahale programları hazırlanması ve uygulanması sonucunda bu öğrencilerin, okula devam etmesinde kritik bir rol oynamaktadırlar (Blount, 2012; White ve Kelly, 2010). Özellikle 9. sınıf düzeyi ergenlik dönemindeki öğrencilerin psikolojik ve sosyal desteğe en fazla ihtiyaç duydukları dönemlerden biridir. Bazı öğrenciler yaşadıkları stresli dönemde, ders çalışmayı ve okula devam etmeyi gereksiz olarak görmekte, okula karşı sorumluklarını ihmal etmekte, okuldaki yöneticiler ve aile bireyleri ile çatışma yaşamakta ve bunun sonucunda da okul terki kararı alabilmektedir (Chen ve Fan, 2001). Bu nedenle, okul terki riski altındaki öğrencilere yönelik olarak hazırlanan akademik ve psikososyal destek programlarının uygulanması bu öğrencilerin okul yaşantıları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar rehberlik servislerinin okulu terk etme riski altındaki öğrencilere ulaşmada yetersiz kaldıklarını işaret etmektedir. (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya 2013; Yorğun, 2014).

Okul terkinin önemli yordayıcılarından biri akademik başarısızlıktır (Battin-Pearson vd., 2000; Dynarski ve Gleason, 2002; Hammond vd., 2007; MEB ve UNICEF, 2013; Somers, Owens ve Piliawsky 2009; Yorğun, 2014). Amerikan Ulusal Okul Terkini Önleme Merkezi (NCES, 2013) raporuna okulu terk etmiş öğrencilerin %35'i düşük akademik başarı nedeni ile okulu bıraktığını belirtmiştir. Yine, MEB ve UNICEF (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin %37'si düşük akademik başarısızlık nedeni ile okulu terk etmek zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Okul terkinin diğer önemli yordayıcılarından biri sınıf tekrarıdır (Neild, 2009; Rumberger ve Lim, 2008; Suh ve Suh, 2000; Türk, 2019). USAID (2011) tarafından yapılan ABD ve OECD ülkelerinde okul terki nedenlerinin araştırıldığı çalışmada okulu terk eden öğrencilerin %50'sinin 9 ve 10. sınıfı tekrar ettiği belirlenmiştir. MEB ve UNICEF'in (2013) 'Sınıf Tekrarının Nedenleri ve Okul Terkine' ilişkin araştırması 2599 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve bu öğrencilerden %74.5'inin 9. sınıfı tekrar ettiği saptanmıştır.

Sınıf tekrar eden öğrenciler önceki yıldaki başarısızlıklarını referans alarak okul başarısını artırma yönünde az çaba göstermektedir. Öğrencilerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik duygusu okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Blount, 2012; Fulk, 2003; Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002; Kayler ve Sherman, 2009;). Bandura'nın (1986) geliştirdiği Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre davranışlar motivasyonlarını bireyin gerçek potansiyelinden değil, kendisi hakkındaki inançlarından yani öz-yeterlik inancından almaktadır. Yapılan araştırmalar öz-yeterlik inancının okul başarısında önemli rol oynadığını göstermektedir (Bandura, 2001). Öz-yeterlik inancı öğrencilerin akademik başarılarının artmasında güçlü bir etkiye sahiptir. Okuldaki görev ve sorumluluklarını başarabileceğine inanan öğrenciler, bu inanca sahip olmayan öğrencilere göre daha fazla ders çalışmakta, ev ödevlerini düzenli bir şekilde yapmakta ve zamanlarını etkili biçimde yönetebilmektedirler (Bandura, 1986; Pajares,2002; Pintrich ve De Groot, 1990).

Yapılan araştırmalar, öğrenme motivasyonunun ve öz-yeterlik inancının öğrencilerin akademik performansını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Berger, 2013; Brier, 2006). Araştırmalar, öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini, öğrenmekten zevk aldıklarını, okula devam konusunda çaba gösterdiklerini işaret etmektedir (Brigman ve Webb, 2007; Zimmerman ve Clearly, 2004). Akademik başarının diğer yordayıcılarından biri de öz-düzenlemeli öğrenme becerileridir. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme amaçlarını belirleyen, kendine uygun bir çalışma planı yapan, öğrenmelerini kontrol eden öğrenciler, kendilerini akademik başarı konusunda motive edebilmektedir.

Akademik başarının bir başka önemli yordayıcısı da aile katılımıdır (Chen ve Fan, 2001; Epstein ve Sanders, 2002). Hill ve Tyson (2009) aile katılımının akademik başarıya etkisinin araştırıldığı 50 araştırmanın tarandığı meta-analiz çalışmasında en etkili aile katılımının 'akademik sosyalizasyon' süreci olduğunu saptamışlardır. Bu süreç; ailenin eğitimin değerine inanması, eğitimsel ve mesleki değerler hakkında sohbetlerin yapılması, öğrenme stratejilerinin araştırılması ve geleceğe dair plan yapılmasını içermektedir.

Bu bilgiler ışığında, okul terki riski altındaki öğrencilerin akademik ve psikososyal gereksinimleri dikkate alınarak geliştirilmiş, okul psikolojik danışmanlarının uygulayabileceği bir önleme programının, öğrencilerin okula devam etmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının

uygulayabileceği okul terki riskini azaltmaya yönelik hazırlanmış çalışmaların sınırlı olduğu görüldüğünden bu çalışmanın okulu terk etme riski taşıyan öğrencilere sunulacak hizmetlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu hizmetler; öğrenme motivasyonun geliştirilmesi, öz-düzenleme becerilerinin öğretilmesi gibi eğitsel rehberlik hizmetleri ve öz-yeterlik inancını artırma gibi kişisel rehberlik hizmetleridir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; geliştirilen ‘ Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programı’ nın akademik başarısızlık nedeni ile sınıf tekrarına kalan 9. sınıf öğrencilerinin (sorumlu olarak 10. Sınıfa geçen öğrencilerin) okul terki risklerinin azaltılmasındaki etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını artırmak ve öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

1.3. Denenceler

Bu amaçlara bağlı olarak aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1. Deney ve kontrol gruplarının okul yaşantıları puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
2. Deney ve kontrol gruplarının çocuk ve ergen öz-yeterlik puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
3. Deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik stratejiler puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemindeki öğrenciler akademik başarısızlık yaşadıklarında, öğretmenleri ya da aileleri ile sorun yaşadıklarında ya da okulu bitirebileceklerine dair bir inançları zayıfladığında okul terki kararı verebilmektedir. Yapılan çalışmalar ergenlik dönemindeki öğrencilere okul psikolojik danışmanları tarafından verilen eğitsel ve psikolojik desteğin, öğrencilerin okul yaşamına devam etmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Blount, 2012). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerle yapılan çalışmalar, öğrencilerin okuldan giderek uzaklaştığını, devamsızlıklarının arttığı, okuldan mezun olabileceklerine dair inançlarının azaldığı, öğretmenlerinin kendilerini başarısız olarak etiketledikleri (MEB, 2013), ailelerinin eğitime devam etme konusunda öğrencileri motive etmede yetersiz kaldıklarını, okul yöneticilerinin kendilerini okulda istemediklerini, rehberlik servislerinin bu öğrencilere ulaşmada ve destek vermede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Taş vd., 2013).

Okul terkinin bireysel sonuçlarından bazıları; işsizlik, sosyal güvencesiz çalışmak, sağlık hizmetlerinden yeterli düzeyde yararlanamamak, ev sahibi olamamak, aileyi refah içinde yaşatamamak, suça karışma, madde bağımlılığı vb. olabilmektedir (Neild,2009). Okul terkinin toplumsal sonuçlarından bazıları ise; ödenen vergi oranının artması, işsizlik maaşının ekonomik yük olarak topluma yansıması, suça karışan kişilerin cezaevinde barınma maliyetinin ülkelerin ekonomik refahını düşürmesi gibidir (Suh ve Suh, 2007). Bu bağlamda gerek bireyin gerekse toplumun refahı için okul terkinin önlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul terkinin önlenmesine yönelik okul psikolojik danışmanlarının uygulayabileceği deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır, bu nedenle bu çalışmanın ileride yapılacak diğer çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramına göre akademik başarı ile öz-yeterlik inancı arasında kuvvetli bir ilişki vardır (Bandura, 2001). Bandura'ya (1989) öz-yeterlik, bireyin olumsuz durumlarla başa çıkması, bir zorluğun üstesinden gelme yeteneğine ilişkin inancıdır. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenciler okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmekte ve stres yaratan durumlarla karşılaştıklarında bu durumun üstesinden gelebilmek için çaba göstermeye devam etmektedir. Öz-yeterlik inancının geliştirilmesinde öz-yeterlik kaynaklarından yararlanılmaktadır. Bu kaynaklar; başarılı deneyimler, dolaylı deneyimler (modelleme), sözel ikna ve fizyolojik/psikolojik durum kontrolüdür (Bandura, 2001).

Bu çalışmada geliştirilen psikoeğitim programının içeriğinde öğrencilerin öz-yeterlik kaynaklarını geliştirerek öğrencilerin öz-yeterlik inancını artırmak hedeflenmiştir. Yapılan araştırmalar öz-yeterlik inancı artığında akademik başarının da yükseldiğini buna bağlı olarak da öğrencilerin okula devam etme motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir (Bağcı, 2020, Mirto, 2017). Ülkemizde ilgili alanyazın incelendiğinde daha önce okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanan öz-yeterlik inancını geliştirmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alanında yapılacak ilk çalışma olacağı düşünülmektedir.

Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramına göre öz-yeterliği destekleyen diğer değişkenler; öz-düzenleme becerileri ve motivasyonel inançlardır (Zimmernan ve Clearly, 2004). Bu bağlamda akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin motivasyonel stratejilerini geliştirmek öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili yollardan biridir. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencinin öğrenmeye yönelik bir hedef belirlemesi, bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik öğrenme stratejilerini belirlemesi ve bu süreçteki performansı değerlendirdiği bir süreçten oluşmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994) Motivasyonel inaçlar ise bireyin öğrenmeye yönelik içsel değerlerini keşfetmesi ile ortaya çıkan itici güçtür (Pintrich ve De Groot, 1990). Ülkemizde ilgili alanyazın incelendiğinde Önemli ve Yöndem (2012) tarafından 10.sınıf öğrencilerine yönelik öz-düzenlemeli öğrenme modeline dayanan bir psikoeğitim grup çalışması yapıldığı ve çalışma sonunda öğrencilerin akademik başarılarında artma meydana geldiği görülmektedir. Ancak bu çalışma dışında yapılan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, okul terki riski altındaki öğrencilere yönelik öğrencilerin motivasyonel stratejileri geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, sınıf tekrar eden öğrencilerin okul terki riskini azaltmak, öz-yeterlik inançlarını artırmak ve motivasyonel strateji kaynaklarını geliştirmeyi hedefleyen bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda okul terki riski altındaki öğrencilerin okula devam etmelerine yardımcı olacak programların geliştirilmesi dezavantajlı öğrenciler açısından oldukça önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul terki riski altındaki katılımcıları temsil ettiği varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın bulguları, 2021-2022 Eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan bir liseye devam eden ve sorumlu geçen 10. sınıf öğrencileri ve aileleri ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları benzer koşulları taşıyan öğrenci ve aileleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada okul terki riskine ait veriler 'Okul Yaşantıları Ölçeği'nin, öz-yeterlik inancı ait veriler 'Çocuk ve Ergen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin ve öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejilerine ait veriler 'Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin ölçtüğü maddeler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Terki: Öğrencinin bireysel, ailevi, çevresel ya da okul kaynaklı nedenler ile kayıt yaptırdığı okuldan diploma alamadan ayrılması, okulu bırakmasıdır (Battin-Pearson vd., 2000).

Öz-Yeterlik İnancı: Bireyin yeni bir görevin ya da zorluğun üstesinden gelme yeteneğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1989).

Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Bireyin öğrenme hedefini gerçekleştirmek amacı ile üst-bilişsel bilgi ve becerilerini, duygu ve davranışlarını ayarladığı bir süreçtir (Zimmerman, 1990).

Öğrenme Motivasyonu: Bireyin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendisine ivme kazandıran harekete geçirici güçtür (Pintrich ve De Groot, 1990).

Okul Terki Riski Altındaki Öğrenciler: Sınıf tekrarı yapan, akademik başarısızlık geçmişine, devamsızlık problemine, disiplin ve davranış problemlerine sahip olan öğrenciler bu grupta yer almaktadır (Neild, 2009; MEB ve UNICEF 2013).

Psikoeğitim Grupları: Okul ortamında eğitim uzmanlarının liderliğinde gerçekleştirilen öğrencilerin akademik ve/veya sosyal becerilerini geliştirmeyi hedef alan programlardır (Korkut Owen, 2015).

Aile Eğitim Programları: Çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda ailelere bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak amacı ile uzmanlar tarafından hazırlanan yapılandırılmış eğitim programlarıdır (Keçeli-Kayısılı, 2008).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul terki olgusu, okul terkindeki risk faktörleri, koruyucu faktörler, ilgili kuramlar, müdahaleler ve ilgili araştırmalar olmak üzere araştırma ile ilgili kavramsal ve kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Terki

Okul terki, öğrencinin eğitim sürecinin gerekli yükümlülüklerini yerine getirmemesi, okul faaliyetlerinden ve değerlerinden kopması ve bireyin diploma alamadan okuldan ayrılması olarak tanımlanmaktadır (Kaplan, Peck ve Kaplan, 1997). Bir diğer tanımda okul terki, öğrencinin mezun olmak için kararlılık göstermediği bir 'dağılma süreci' olarak adlandırılmaktadır (Battin-Pearson, 2000). Başka bir tanım ise, okul terkini öğrencinin kayıtlı olduğu okuldaki eğitim basamağını olumsuz nedenlerden ötürü tamamlayamaması olarak ifade etmektedir (Dekkers ve Cleassen, 2001). Cullen'e (2000) göre okul terki; yasal olarak okuldan ayrılma yaşından önce ve/veya gerekli niteliklere sahip olmadan okuldan ayrılmadır.

Türkiye'de okul terki ile ilgili alanyazın incelendiğinde okul terki kavramı ile okulu bırakma kavramının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. (Taylı, 2008; Şimşek, 2013). Yine alanyazında okul dışına itilme (push-out) ve okul dışına çekilme (pull-out) kavramlarına rastlanmaktadır (Ergün, 2014). Okul dışına itilme, okuldaki öğretmen ve yöneticiler tarafından dışlanan öğrencilerin okul başarısının düştüğü ve bunun sonucunda da okulu terk etme davranışının gerçekleştiği bir süreçtir. Okul dışına çekilme kavramı ise, ekonomik durum, dinsel ve kültürel durum gibi dışsal faktörlerin okul terki üzerindeki etkisi sonucu gerçekleşen bir süreçtir (Bowers ve Sprott, 2012).

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde okul terki kavramının sıklıkla liseden diploma almadan ayrılma olarak tanımlandığı görülmektedir (APA, 2000; NCES; 2013, UNESCO, 2012). Buna karşılık ülkemizde, resmi olarak kabul edilen bir okul terki tanımı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, MEB ve UNICEF işbirliği ile gerçekleştirilen geniş kapsamlı bir araştırma kapsamında oluşturulan 'Ortaöğretim de Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporunda' 'ortaöğretim kademesinde ikinci kez sınıf tekrarına kalan, öğrenim yaşantısına açık lisede devam eden ya da öğrenim hakkından vazgeçen öğrencilerin okul terki kapsamında değerlendirilmekte olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2013). Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, araştırmacılar tarafından son yıllarda sıklıkla kullanılan ve lisede yaşanan eğitim sürecinden

ayrılma olgusuyla en iyi örtüşen ‘okul terki’ kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (Güngör, 2019; MEB ve UNICEF, 2013; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Yorğun, 2014).

Lise döneminde okul terki oranlarının yüksek olması ise ülkemizin eğitim ve sosyal düzeyini gerileten ciddi bir sorundur ve bu sorunla mücadele etmek için ülkemizde ve dünyada yordayıcı ve önleyici birçok çalışma yapılmıştır. (MEB, 2012; MEB 2013, MEB,2016; NCES, 2013, OECD, 2015, USAID, 2011). OECD’nin yayınladığı ‘Bir Bakışta Eğitim 2015’ adlı raporda yer alan verilere göre Türkiye’de 15-19 yaş arası eğitime katılan öğrenci oranı %69’dur. Türkiye bu sıralamada İspanya ve Meksika’dan sonra eğitime katılım oranı en düşük üçüncü ülke olarak dikkat çekmektedir (OECD, 2015).

Yapılan araştırmalar okul terkinin birçok ülkeyi kapsayan yaygın bir problem olduğunu göstermektedir (APA, 2000; ERG, 2018; MEB ve UNICEF, 2013 OECD, 2015; Rumberger ve Lim, 2008; SAVED, 2015; USAID, 2001). Lisede yaşanan okul terki öğrenci açısından birçok probleme yol açmaktadır. Okul terki yaşayan öğrenciler gelecekte karşılaşabileceği olası problemleri görmezden gelmekte ancak kendileri ve aynı zamanda aileleri uzun vadede birçok problemle yüzleşmektedirler. Okul terki gerek bireysel ve toplumsal birçok soruna yol açmaktadır. Okul terkinin bireysel sonuçlarından bazıları; işsizlik, sosyal güvencesiz çalışmak, sağlık hizmetlerinden yeterli düzeyde yararlanamamak, ev sahibi olamamak, kurdukları aileyi refah içinde yaşatamama ve suça karışmaktır (Prevatt ve Kelly, 2003). Okul terkinin toplumsal sonuçlarından bazıları ise ödenen vergi oranının artması, işşizlik maaşının ekonomik yük olarak topluma yansıması, suça karışan kişilerin cezaevinde barınma maliyetinin ülkelerin ekonomik refahını düşürmesi olarak sayılabilir. (Suh ve Suh, 2007). APA’ya göre (2000) okul terki sonucu kendilik değeri düşen genç, bu istenmeyen sonuçla başa çıkmak için antisosyal davranışlarla kendini ispat etmeye yönelebilir (hırsızlık, madde kullanımı, çetelere katılma vb.). Amerika’da yapılan bir araştırmada ceza evlerinde yatan kişilerin % 92 sinin okul terk ettiği ve lise diplomasının olmadığı saptanmıştır. (Le Compte ve Dworskin, 1991, akt. NCES, 2013). Bu bilgiler ışığında, araştırma sonuçları okul terkinin sadece eğitsel problem olmadığını, psikolojik, sosyal ve ekonomik yönden de bireye ve topluma zarar veren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul terki bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimi sürecinin sonunda ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir. Okul terki olgusunun daha iyi anlaşılması için, araştırmacılar okulu terk eden öğrencilerin davranış profillerini incelemişler ve okul terk tiplerini belirlemişlerdir. Okul

terk tiplerinin tanımlanması, öğretmenlerin okul terk riski altındaki öğrencilerin saptanmasını ve bu öğrencilere erken müdahale sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Kronick ve Hargis (1994) öğrencilerin bireysel özelliklerine, okul deneyimlerine ve okula olan bağlılıklarına dayanan dört terk tipi tanımlamıştır, bunlar; düşük başarılı terkler, yüksek başarılı terkler, sessiz terkler ve okul-içi terklerdir. Birinci ve en büyük çoğunluğuna sahip olan grup düşük başarılı terkler grubudur. Bu grup, okulda düşük akademik başarı göstermekte ve çoğunlukla bir ya da birkaç dersten sınıf tekrar etmektedir. İkinci grup olan yüksek başarılı terk tipi azınlığına sahip olan, ortalamanın üzerinde akademik başarıya sahip olmasına rağmen davranış problemlerinden ötürü okulu terk eden öğrencilerden oluşmaktadır. Üçüncü grup olan sessiz terkler öğrenme güçlüğüne sahip olduklarından, yetersiz akademik performans sergiler ve okulu terk eder. Dördüncü grup ise okul-içi terklerdir, bu öğrenciler okula devam etmesine rağmen yıl sonu sınavlarında yetersiz puan aldığı için okulu terk eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Bowers ve Sprott (2012) okul terki tipleri ile ilgili yapılan araştırmaları analiz etmiş ve analiz sonucunda dört tip terk belirlemiştir bunlar; sürekli akademik zorluk yaşayanlar, süreçten sıkılanlar, okul düzenini bozanlar ve sessizlerdir. Sütçü (2015) bahsi geçen okul terk tiplerini sentezleyerek ortaokul öğrencilerine yönelik olarak 'Okul Terk Riski Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek; Başarısızlık Algısı, Sessiz Davranma ve Antisosyal Davranma alt boyutlarından oluşmaktadır. Başarısızlık algısı; okulda düşük performans gösteren, sınıf tekrar eden, devamsızlık yapan ve öğretmenleri tarafından ilgisiz olarak nitelendirilen öğrencileri tanımlar. Sessiz davranan öğrenciler ortalama bir başarı gösterebilir, ancak akademik motivasyonları düşük olduğundan çaba göstermekten kaçınırlar. Ailevi problem ya da okul dışında stres yaratan bir durumla karşılaştıklarında okulla olan bağlarını koparırlar. Antisosyal davrananlar ise davranış bozukluklarına sahip, düşük notlar alan, sınıfta dersin işlenişini bozan, derse geç kalmayı alışkanlık haline getiren, diğer öğrencilere zorbalık yapan öğrencilerdir. Bu öğrenciler Kronick ve Hargis'e (1994) göre 'düşük başarılı tipler' ve Bowers ve Sprott'a (2012) göre ise 'sürekli akademik zorluk yaşayanlar' kategorisine girmektedir. Akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin okul terki süreci genellikle okula olan ilginin kaybedilmesiyle başlamaktadır. Takip eden süreçte öğrencilerin devamsızlıkları artmakta ve bunun sonucunda da okuldan uzaklaşmaya başlamaktadırlar.

Okulu terk eden öğrencilerle yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul kaynaklı nedenler, aile kaynaklı nedenler ve işle ilgili nedenlerden dolayı okulu terk ettikleri gözlenmektedir (Suh ve Suh, 2007). Bu çalışmada okul kaynaklı nedenlerden biri olan akademik başarısızlık sonucunda meydana gelen okul terki riski altındaki öğrencilerle çalışılacaktır. Bunun nedeni akademik başarısızlığın okul terkinin en kuvvetli yordayıcılarından biri olmasıdır (Battin-Pearson vd.,2000; Rumberger ve Lim, 2008; Yorğun, 2014). Amerikan Ulusal Eğitim Birliği tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okuldan ayrılan öğrencilerin okulu terk nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, okulla ilgili nedenlerden (%77), ailevi nedenlerden (%34) ve işle ilgili nedenlerden (%32) dolayı okuldan ayrıldıklarını rapor etmişlerdir (Rotermund, 2007).

Bridgeland, Dililio ve Morison (2006) tarafından hazırlanan ulusal araştırma raporunda okulu terk etmiş 456 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin okulu terk etme nedenleri araştırılmıştır. Bu nedenler; derslerin ilgi çekici olmaması (%47), devamsızlık (%43), okula devam etmek istemeyen arkadaşlarla vakit geçirme (%42), kural tanımazlık (%38) ve akademik başarısızlıktır (%35). Benzer bir çalışma da 10.sınıftan 663 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin devamsızlık (%44), akademik başarısızlık (%38), okuldan hoşlanmama (%37) ve okulla ilgili sorumlulukları yerine getirmeme (%32) nedeni ile okulu terk ettikleri saptanmıştır (Hupfeld,2007).

Ülkemizde MEB ve UNICEF (2013) işbirliği ile gerçekleştirilen 'Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ile Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocukların Eğitim ve Çalışma Durumları ile İhtiyaçlarının Belirlenmesi' araştırmasında sınıf tekrar eden 2599 öğrenciye 'Sınıf Tekrarı Nedenleri Anketi' uygulanmıştır, araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler ders çalışma alışkanlığı olmadığını (%59), zor derslerin aynı güne konduğunu (%42.8) ve ders çalışmama rağmen okulda öğretilenleri anlamada zorluk yaşadıklarını (%30.2) belirtmiştir. Aynı araştırma kapsamında okulu son iki yıl içinde terk etmiş 2574 öğrenciye 'Okul Terki Nedenleri Anketi' uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler akademik başarısızlık (%37.1), okulu sevmeme (%27.8), ekonomik yetersizlik (%20) ve işte çalışmaları (%16.6) nedeniyle okulu terk ettiklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak, okul terki eğilimindeki öğrencilerin genellikle akademik başarısızlık, devamsızlık ve davranış problemleri yaşadığı gözlenmektedir. Öğrenciler bu sorunlarla başa çıkma becerisine sahip olmadıklarında ve çevrelerinde sosyal destek alabilecekleri yetişkinler olmadığında okuldan uzaklaşmaktadır. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde okul terki

riski taşıyan öğrencilere akademik ve sosyal yönden destek vermenin, öğrencilerde okula devam etme isteğini geliştirdiği gözlenmektedir (Güngör, 2019; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Taylı, 2008).

Araştırmacılar okul terkinin nedenlerini psikolojik ve sosyolojik açıdan incelemişlerdir. Bu bölümde okul terkinin nedenlerini psikolojik açıdan açıklayan Finn'in (1989) 'Yetersiz Benlik Saygısı Modeli' ve 'Katılım-Özdeşleşme Modeli', Rumberger'in (1994)'Bireysel Perspektif ve Kurumsal Perspektif Kuramı', Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins'in (2000) kuramı ve bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan Bandura'nın (1986) 'Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı' ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Okul Terkiyle İlgili Kuramlar

Birçok teori ve kavramsal model okul terki sürecini farklı perspektiflerle açıklamaya çalışmıştır ancak araştırmacıların fikir birliğinde olduğu tek nokta bu sürecin uzun bir zaman içersinde oluşan bir karar olduğudur (Rumberger ve Lim, 2008). Araştırmacılara göre okul terkinin gelişiminde bireysel faktörler (geçmiş okul başarısı, düşük not ortalaması), okulla ilgili faktörler (sınıf tekrarı, sınıfların kalabalık olması), bilişsel faktörler (çaba, direnç), sosyal faktörler (öğretmen ve arkadaşlarla anlaşmazlık), psikolojik faktörler (öz-yeterlik, öz-saygı, motivasyon) ve ailevi faktörler (ailenin eğitimsel beklentisi, gelir düzeyi) etkili olmaktadır (Hunt, 2008).

2.1.1.1. Yetersiz Benlik Saygısı Modeli ve Katılım-Özdeşleşme Modeli

Finn (1989) okul terkini öğrencinin erken okul yıllarında başlayan ve artan olumsuz deneyimlerin sonucunda öğrencinin okuldan uzaklaşmasıyla sonlanan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Finn (1989) okul terki sürecini açıklayan iki farklı model geliştirmiştir. Bunlar; 'Yetersiz Benlik Saygısı Modeli' ve 'Katılım-Özdeşleşme Modeli'dir. İlk model olan 'Yetersiz Benlik Saygısı Modeli'ne göre; erken okul yıllarındaki okul başarısızlığı sonucunda öğrencide düşük benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Bu modele göre, sınıf tekrarı, okuldan dışlanma gibi başarısız okul tecrübeleri yaşayan öğrenciler problem davranışlar sergilemektedir. Bu öğrenciler dersi sabote etme, okul eşyalarına zarar verme, kavga çıkarma gibi problemli davranışlarla akranlarının onayını alarak, düşük benlik saygılarını yükseltmeyi amaçlamaktadırlar. Yaşanan olumsuz sürecin sonunda öğrenci ya gönüllü olarak okuldan ayrılmakta ya da disiplin cezası ile okul idaresi tarafından okuldan uzaklaştırılmaktadır.

Bununla birlikte Finn (1989) erken okul başarısızlığının, okullarda uygun olmayan öğretim stratejileri uygulanması ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri teşhis edememesinden kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir.

Finn (1989) tarafından geliştirilen ikinci model olan 'Katılım-Özdeşleşme Modeli'ne göre ise öğrencinin okulun ilk dönemlerinde okul faaliyetlerine katılmaması (ev ödevi, derse katılım, öğrenci kulüplerine katılım vb.) ilerleyen dönemlerde düşük okul başarısına ve öğrencinin kendisini okulla özdeşleştirememesine neden olmaktadır. Finn (1989) okul bağlılığının, erken çocukluk döneminde geliştiğini vurgulamaktadır. Bu dönemde okulu yaşamının bir parçası olarak gören çocuklarda eğitime devam etme isteğinin oluşmaktadır. Finn, öğrencilerin eğitim yaşamına aktif katılımının dört düzeyde gerçekleştiğini işaret etmektedir. Birinci düzey katılım, erken çocukluk döneminde öğrencinin öğretmeni tarafından verilen bilgiyi kabul etmesi ve öğretmeni ile karşılıklı etkileşim kurması ile başlamaktadır. İkinci düzey katılım; öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ile başlamakta ve öğrenci yeni bilgiler edindikçe devam etmektedir. Üçüncü düzey katılımda öğrenci ders dışı sosyal ve spor etkinliklerine katılmaya başlamakta, böylece öz-saygısı yükselmekte ve okul başarısı artmaktadır. Okul başarısının artması okul terki riskini azaltırken öğrencinin suça karışma olasılığı da azalmaktadır. Dördüncü düzey katılım ise öğrencinin okulun karar verme süreçlerinde yer alması ile gerçekleşmektedir. Öğrencilerin okul meclislerinde söz sahibi olması, öğrencinin okula bağlılığını güçlendirmenin en etkili yollarından biridir.

2.1.1.2. Bireysel Perspektif ve Kurumsal Perspektif Kuramı

Rumberger (2001) okul terkini açıklayan kuramında bu süreci bireysel perspektif ve kurumsal perspektif olmak üzere iki açıdan açıklamaktadır. Bireysel perspektif okul terkinde öğrenci kaynaklı faktörlere (tutum, davranış, akademik performans ve geçmiş tecrübeler) odaklanmaktadır. Bu faktörler Finn'in (1989) Katılım-Özdeşleşme Modelinde değindiği öğrenci bağlılığı kavramı ile ilişkilidir. Rumberger öğrenci bağlılığını resmi bağlılık ve informal bağlılık olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Resmi bağlılık sınıf içi sosyal aktivitelere katılma ile gelişmekte; informal bağlılık ise akran ve yetişkinlerle olan ilişkilerle gelişmektedir.

Kurumsal perspektif ise okul terkini öğrencinin aile, akran, okul ve toplumla olan ilişkilerine dayalı olarak açıklamaktadır. (Rumberger, 2001). Kurumsal perspektife göre okulun yapısı ve iklimi, ailenin yapısı ve sosyoekonomik düzeyi, arkadaş çevresinin okula karşı tutumu ve toplumsal etkenler öğrencinin okul terki sürecinde etkili rol oynamaktadır.

Kurumsal perspektif; tek ebeveynle büyümek (boşanma, ölüm), yoksulluk, kırsal kesimde yaşamak, göçmenlik, etnik köken ve ekonomik krizlerin olduğu bir dönemde yaşamak gibi etkenlerin öğrenciyi okul terkine yönlendirdiğini savunmaktadır.

2.1.1.3. Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins'in Kuramı

Okul terkinin açıklanmasında en temel kuramlardan biri de Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) tarafından ortaya konmuştur. Araştırmacılar, okul terkine neden olan faktörleri beş kuram altında toplamaktadırlar. Bu kuramlar; genel uyumsuzluk kuramı, uyumsuz grup üyeliği kuramı, okul sosyalleşme kuramı, aile-yetersiz sosyalleşme kuramı ve yapısal özellikler kuramıdır.

Genel Uyumsuzluk Kuramı'na göre antisosyal davranış özelliklerine sahip gençler, okula karşı olumsuz tutuma sahiptir, arkadaşları ve öğretmenleri ile anlaşamaz, otoriteye saygı göstermez ve genellikle okuldan kaçarlar. Bu öğrenciler arasında alkol ve sigara gibi madde kullanımı yaygındır. Okula gelme sebepleri kavga çıkartmaktır. Bu davranış bozukluklarına eşlik eden akademik başarısızlık okul terkine zemin hazırlamaktadır.

Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı; akran baskısı ve şiddet davranışlarını içermektedir. Kulaksızoğlu'na (2012) göre özellikle lise döneminde, akran etkisi, aile etkisinden daha etkili olmaktadır. Uyumsuz grup üyeleri sıklıkla antisosyal davranışa sahip gençlerden oluşmakta, akranlarını suça karışma, madde kullanımı gibi yasa dışı faaliyetlere özendirmektedir. Bu gruplarda kendine bir yer edinen gençler okulla bağlarını koparmaktadır.

Okul Sosyalleşme Kuramı; olumsuz okul ikliminin öğrenciyi okul terkine ittiğini iddia etmektedir. Okuldaki idarecilerin katı tutumları, adil olmayan disiplin anlayışı, öğretmenlerin okul başarısızlığı yaşayan öğrencilere karşı ilgisiz tutumları ve yönetimdeki boşluklar öğrencilerin okul terki riskini arttırmaktadır.

Aile-Yetersiz Sosyalleşme Kuramına göre ailenin yetersiz sosyalleşmesi okul terkinde önemli rol oynamaktadır. Ailenin yetersiz sosyalleşmesi ile aile içi iletişim problemleri, boşanmış aileleri, büyükanne/büyükbaba velayetinde yetişen çocuklar ifade edilmektedir. Ayrıca bu ailelerin eğitim geçmişinde okul terki deneyimi bulunmaktadır. Bu kurama göre, öğrencilerin ailelerin eğitim seviyesi düşüktür. Aileler öğrencinin okulla ilgili faaliyetlerini desteklemezler, eğitimsel beklentileri de düşüktür.

Yapısal Özellikler Kuramı; okul terkinde demografik özelliklerin önemini vurgulamaktadır. Etnik kökene sahip olmak, azınlık olmak, düşük ekonomik düzeye sahip olmak, kardeş sayısının fazlalığı gibi yapısal özelliklerin okul terkinde oldukça önemli olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca, bu özelliklerin yanında düşük akademi başarı da okul terki riskini arttırmaktadır.

Özetle, Battin-Pearson ve diğerlerinin (2000) geliştirdiği kuramlar 'akademik başarısızlığın' okul terkinde önemli bir yordayıcı olduğunu saptamıştır. Akademik başarısızlığa eşlik eden disiplin problemleri öğrencinin okuldan uzaklaştırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar etkili okul terkini önleme programlarının akademik başarıyı arttırıcı faaliyetlerin yanında sosyal beceri faaliyetleri ile de desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler (Blount, 2000).

2.1.1.4. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bu çalışmanın alt yapısı Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Bandura (1989) tarafından geliştirilen kuram'a göre bireysel ve çevresel faktörler karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını etkilemektedir. Bandura'ya (1989) göre bireylerin beklentileri, yetkinlik inançları, idealleri ve amaçları davranışlarına yön vermektedir. Aynı zamanda bireyin ailesinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının, toplumun inançları ve davranışları bireyin davranış kalıplarını etkilemektedir. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuram uygulamaları yoğunlukla okul ortamındaki öğrenme, motivasyon ve başarıyı arttırma çalışmalarında kullanılmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1998). Bandura (2001) yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğrencilerin kendilerine kariyer hedefleri belirlediğini ve eğitime devam etme yönünde yüksek bir içsel motivasyona sahip olduklarını belirtmiştir.

Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı davranış ve öğrenmeyi üç temel bileşenle açıklamaktadır. Bunlar; karşılıklı etkileşim, öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrenme motivasyonudur. İlk bileşen olan karşılıklı etkileşim ilkesine göre; bireylerin davranışları öğrenme süreci bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimle birbirini etkilemesine dayanmaktadır (Bandura, 1989). İkinci bileşen, bireylerin kendi davranışlarını öz-düzenlemeli öğrenme yoluyla düzenleme kapasitesine sahip olduğunu vurgular. Üçüncü bileşene göre ise öğrenme sadece yeni davranımların kazanılma süreci değil, aynı zamanda davranışı meydana getiren süreçlerin de anlamlandırılması yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreçler; motivasyon, ilgi, yetenek ve değerlerden oluşmaktadır (Bandura, 2001).

Bandura (2001) aynı yeteneklere ve öğrenme kapasitesine sahip iki grup öğrencinin başarılı sonuçlar alıp alamayacağını sahip oldukları öz-yeterlik inancının belirlediğini savunmaktadır. Bunun nedeni ise yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğrencilerin istediği sonuçlara ulaşmada gösterdikleri kararlılık, çaba ve motivasyondur. Öz-yeterlik teorisine göre, öğrenme konusunda kendini yeterli hisseden öğrencilerin öz-düzenleme becerileri artmakta ve böylece etkili öğrenme ortamı oluşturma kapasiteleri gelişmektedir. (Pajares ve Schunk, 2000). Yapılan araştırmalar bilişsel beceriler, modelleme, motive edici geri bildirim ve hedef belirleme çalışmalarının öğrencilerin öz-yeterlik inancını arttırdığını ve bunun sonucunda öğrencilerin akademik performanslarının yükseldiğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1989; Pajares ve Schunk, 2002).

Bandura'nın (1989) öz-yeterlik teorisi eğitim alanında öğrencilerin akademik başarısının artırılmasında anahtar bir role sahiptir. Bunun nedeni ise öz-yeterlik inancının öğrencilerin öğrenmek için ne kadar çaba göstereceğini ve eğitim yaşamındaki stres yaratan durumlar (sınıf tekrarı, disiplin olayları) karşısındaki tavırlarını (pes etme, mücadele etme) belirlemesidir. Öz-yeterliğin alanlarından bir olan akademik öz-yeterlik, bireyin kendisine verilen bir akademik görevi, başarıyla tamamlayabilme konusunda kendine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. (Zimmerman, 1990). Yapılan araştırmalar, akademik öz-yeterlik ve akademik başarı arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Multon, Brown ve Lent, 1991; Pajares, 1996). Düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler sıklıkla öğrenme deneyimlerinden kaçınmaktadır çünkü öğrenme motivasyonuna sahip değillerdir. Buna karşılık yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler zor görevler üstlenmekte ve başarısızlık durumunda çaba göstermeye devam etmektedirler (Alfassi, 2003).

Öz-yeterlik inancının artırılması dört kaynaktan alınan bilgi ile gerçekleşmektedir. Bu kaynaklar; başarılı deneyimler, dolaylı tecrübeler, sözel ikna ve fizyolojik/duygusal durumlardır. (Bandura, 1989). Başarılı deneyimler en kuvvetli öz-yeterlik kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bireylerin geçmişte yaşadığı başarıyla ilgili deneyimleri mevcut durumlarında 'başarabilirim' inancına sahip olmalarına neden olmaktadır. Bandura (2001) öğrenme ortamında en küçük başarı deneyimlerinin bile öğrencilerin kendilerine olan inançlarını arttırdığını öne sürmektedir. Dolaylı tecrübeler, bireylerin zor bir görevin başkaları tarafından başarıldığını gözlemlediğinde, kendisinin de bu görevi başarabileceğine inanacağı varsayımına dayanır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise modelin gözlemciye

olan benzerliğidir. Sözel ikna, öz-yeterlik inancının arttırılmasında etkili bir diğer yöntemdir. Bireyler değer verdikleri öğretmen ya da aile büyüğü gibi bireylerden gelen olumlu geri bildirimleri kolaylıkla kabul etmektedir. Bu nedenle önemli kişilerden gelen olumlu geri bildirimler ve cesaretlendirmeler bireyin öz-yeterlik inancını yükseltmektedir (Bandura, 1989). Son olarak ise fizyolojik ve psikolojik durumları kontrol etme becerisi kazanmanın öz-yeterliği güçlendirmenin bir diğer yolu olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin; yaşanan stres ve kaygı sonrasında sınav performansı düşürürken, olumlu düşünce ve duygular sınav performansını yükseltmektedir (Schunk ve Pajares, 2002).

Bandura'ya (2001) göre yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin üst öğrenime devam etme isteği daha fazladır ve bu öğrencilerin okul terki riski, düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilere oranla daha düşüktür. Bu çalışmada sınıf tekrar eden öğrencilerin öz-yeterlik inancını arttırmak ve okul terkini riskini azaltmak hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar sınıf tekrar eden öğrencilerin akademik yeteneklerine olan inançlarının zayıfladığını göstermektedir. Okul terki riski altındaki sınıf tekrar eden öğrenciler pes etmekte ve sınıfı geçmek için gerekli olan öz-yeterliğe sahip olmadıklarına inanmaktadır (Jimerson, 2002; Schunk ve Pajares, 2002;). Buna karşılık öz-yeterlik inancı bireylerin stres yaratan durumlarla başa çıkıp çıkamayacağını belirleyen temel etkendir (Bandura, 1989).

Akomolafe, Ogunmekin ve Fasooto (2013) tarafından yapılan bir çalışmada akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve akademik öz-benlik kavramının ortaokul öğrencilerin akademik başarısını yordama gücü araştırılmıştır. Araştırma 398 öğrencinin katılımı gerçekleşmiş ve elde edilen veriler çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre akademik başarıyı yordayan en etkili faktörlerin akademik öz-yeterlik, akademik öz-benlik ve akademik motivasyon olduğu saptanmıştır.

2.2. Okul Terkinde Risk Faktörleri

İlgili alan yazın incelendiğinde, okul terkinin tek bir nedenle açıklanmayacak kadar karmaşık ve çok yönlü süreç olduğu anlaşılmaktadır. Okul terki riskinin araştırıldığı bir araştırmada tek bir risk faktörünün okul terki olasılığını %17, 1 oranında arttırırken, iki risk faktörünün bu olasılığı %32.5 oranında arttırdığı ve üç faktörün % 47.7 oranında arttırdığı saptanmıştır (Suh ve Suh, 2007).Yapılan çalışmalar, okul terkiyle sonuçlanabilecek faktörlerin ilköğretim düzeyinde ortaya çıkmaya başladığını vurgulamaktadır (Battin-Pearson, 2000). Bu bağlamda okul terki riskinin nedenlerin belirlenmesi önleme çalışmaları açısından önemlidir.

Okul terkinde risk faktörlerini, bireysel nedenler, ailevi nedenler, okuldan kaynaklanan nedenler ya da toplumdan kaynaklanan nedenler olmak üzere dört başlık altında toplanabilir (Amerikan Ulusal Okul Terkini Önleme Merkezi Teknik Raporu, NCES, 2013).

- ✓ Bireysel faktörler
- ✓ Okul kaynaklı faktörler
- ✓ Aile kaynaklı faktörler
- ✓ Toplum kaynaklı faktörler

Bireysel Risk Faktörleri: Yapılan araştırmalar erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla okul terki yaşadıklarını göstermiştir (Rumberger ve Lim, 2008; Suh ve Suh, 2007). Bununla birlikte, öğrenme güçlüğüne/kronik rahatsızlığa sahip olmak (Hammond vd.,2007, NCES 2013), bir işte çalışmak (MEB ve UNICEF, 2013; Taylı 2008) ve erken evlilik (Bridgeland vd.,2006; Rumberger ve Lim, 2008) okul terki riskini arttırmaktadır. Diğer faktörler sınıf tekrarı (Balfanz ve Legters; 2008; Neild, 2009 Jimerson vd., 2002), devamsızlık (Bridgeland vd.,2006; Christenson vd., 2001) ve düşük öz-yeterlik inancıdır (Bandura, 2001; Zimmerman, 2004).

Okul Kaynaklı Risk Faktörleri: Yapılan araştırmalar akademik başarısızlığın okul terkinin en önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir (Battin-Pearson vd., 2000; Bemak vd, 2005; Brigman ve Webb, 2007; Christenson vd., 2001; Dynarski vd, 2008; Fulk, 2003; Hammond vd, 2007; Lehr vd, 2004; Rumberger ve Lim, 2008). Diğer faktörler disiplin cezası almak (Balfanz ve Legters, 2008; Battin-Pearson vd.,2000), okulun büyük ve kalabalık olması (Hunt, 2008) ve rehberlik servisinden yeterince yararlanmama (Blount, 2012) olarak rapor edilmiştir.

Aile Kaynaklı Risk Faktörleri: Ailevi faktörler; düşük gelir düzeyine sahip olmak (Battin-Pearson vd.,2000; Dynarski vd, 2008; Hammond vd, 2007; Rumberger ve Lim, 2008) ailenin düşük eğitim düzeyi (Hammond vd, 2007); anne-babanın boşanmış olması (Balfanz vd, 2007; Rumberger ve Lim, 2008); ailenin işsiz olması (Rumberger ve Lim, 2008), eğitimsel beklentinin düşük olması (Christenson vd, 2007; Rumberger ve Lim, 2008) ve okulu terk eden bir kardeşe sahip olmaktır. (Dynarski vd, 2008; Hammond vd, 2007).

Toplum Kaynaklı Risk Faktörleri: Kız çocuklarının okutulmaması (UNESCO, 2012); kırsal kesimde okula ulaşımın yetersizliği (Uysal, 2008), yoksulluk (Taylı, 2008), tek ebeveynle yaşamak (Rumberger ve Lim, 2008), etnik köken/azınlık grubuna dahil olmak (Hammond vd., 2007) eğitim politikalarında istikrarsızlık (Suh ve Suh, 2007), ergen hamileliliği ve erken evlilikler (UNESCO, 2012), okullaşma oranının düşüklüğü (Şimşek ve Şahin, 2012) olarak saptanmıştır.

Türkiye'de okul terkinin nedenleri belirlemeye yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Ergün, 2014; Gözübüyük, 2014; Karacabey, 2016; Özger, 2019; Şimşek, 2011; Uysal, 2008; Yorğun, 2014). Okul terkinde bireysel risk faktörleri; erkek cinsiyetine sahip olmak (Tırpancıoğlu, 2019); sınıf tekrarı (Ergün, 2014; MEB, 2013;), devamsızlık (Bayhan ve Dalgıç, 2012; MEB, 2013; Gözübüyük, 2014; Köse, 2019), erken yaşta evlilik (Köse, 2014; Şimşek ve Şahin, 2012), bir işte çalışma (Köse, 2014) ve öz-saygı (Zorbaz, 2018) ve öz-yeterlik (MEB ve UNICEF, 2013) problemleridir. Okuldan kaynaklı risk faktörleri akademik başarısızlık (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Dirik, 2020; Ergün, 2014; Küçükarslan, 2019; Özger, 2019; Sütçü, 2015; Tırpancıoğlu, 2019; Yorğun, 2014), disiplin ve davranış problemleri (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Özer vd, 2011) rehberlik servisinden yararlanmama (Küçükarslan, 2019; Şimşek ve Şahin, 2012; Tunç, 2011) öğretmen ve idarecilerin olumsuz tutumu (Ergün, 2014; MEB, 2013; Şimşek ve Şahin, 2012;) olarak saptanmıştır. Aileden kaynaklı risk faktörleri; ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğü (Ergün, 2014; Tamer, 2014), ekonomik yetersizlikler (Ergün, 2014; Köse, 2014; Sütçü, 2015), ailenin eğitim düzeyi (Tamer, 2014, Tırpancıoğlu, 2019), anne-babanın boşanmış olması (Karacabey, 2016; Sütçü, 2015), bir işte çalışmak (Karacabey, 2016; Zorbaz, 2018) ve ailenin eğitimsel beklentisinin düşük olmasıdır (MEB, 2013). Toplumsal risk faktörleri ise kızların eğitime devam edememesi (Köse, 2019; Şimşek ve Şahin, 2012), etnik kökene sahip olmak (roman çocukları, göç etmiş çocuklar), (Bademci vd, 2018; Ergün, 2014) ve doğu bölgelerinde okula ulaşım yetersizliğidir (UNICEF, 2012).

Sonuç olarak; okul terki birden çok etmenin bir araya gelmesi ile bir süreç sonunda oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul terkiyle ilgili nitel (ölçek, anket) ve nicel (görüşme) araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Okul terkindeki risk faktörlerine karşın, öğrencilerin okula devam etmesinde etkili olan koruyucu faktörlerde mevcuttur.

2.3. Okul Terkinde Koruyucu Faktörler

Yurt dışında yapılan araştırmalara göre okul terki riski altındaki öğrencilere yönelik koruyucu faktörler; akademik destek (Fulk, 2003; Sinclair vd.,2005; Balfanz ve Legters, 2008; Lehr vd, 2004) kariyer akademileri (Kemple ve Herlihy, 2004; öz-yeterlik inancının arttırılması (Blount, 2012; Hupfeld, 2007), aile katılımı (White ve Kelly, 2010; koçluk USAID, 2011), psikolojik danışmanlık (Berger, 2013) ve öz-düzenleme (Brier, 2006) eğitimidir.

Türkiye'de yapılan okul terki ile alan yazın çalışmaları incelendiğinde önleme çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken koruyucu faktörlere ilişkin öneriler şunlardır; akademik destek (Karacabey, 2016; Yorğun, 2014; Zorbaz, 2018), ailelere yönelik eğitim çalışmaları (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Ergün, 2014; Köse, 2014) ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesidir (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020; Küçükarslan, 2019; Taylı, 2008; Tunç, 2011; Yorğun, 2014).

Okul terki riskini azaltmak amacıyla geliştirilen programlarda genel olarak okul başarısını arttırmak amaçlanmaktadır. Akademik başarısızlık ya da davranış problemleri nedeniyle okulu terk eden öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okulda istenmediklerini düşündükleri ve okul ortamını 'tehdit edici' olarak algılayıp okul terki kararı verdikleri gözlenmiştir (MEB, 2013; Yorğun, 2014).

Okul Psikolojik danışmanları akademik başarının arttırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda uygulanan gelişimsel rehberlik hizmetleri bireyin psikososyal alanda gelişimini desteklemektedir (Işık, 2016). Eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında okullarda öğrencilerin akademik başarısını arttırmak amacıyla öğrenme stilleri eğitimi, çoklu zekâ eğitimi, zaman yönetimi, çalışma becerilerinin öğretilmesi, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, akademik hedef belirleme, sınav kaygısıyla baş etme gibi bilgi ve beceriler kazandırılmaya yönelik danışmanlık hizmetleri verilmektedir.

Okul psikolojik danışmanları, okul terki riski altındaki öğrencileri belirlemek için bazı çalışmalar yapabilirler, bunlar aşağıda sıralanmıştır (Dynarski ve Gleasomi, 2002).

- ✓ Öğrenme ve duygusal güçlük yaşayan öğrencileri tespit etmek
- ✓ Bir işte çalışan öğrencileri tespit etmek
- ✓ Riskli davranışa sahip öğrencileri belirlemek (alkol, madde bağımlılığı)
- ✓ Sürekli devamsızlık yapan öğrencilerin aileleri ile görüşmek
- ✓ Sınıf tekrar eden öğrencilerin akademik başarılarını takip etmek
- ✓ Akademik başarısızlık yaşayan öğrencilere yönelik çalışma becerileri grupları düzenlemek
- ✓ Eğitimsel hedefi olmayan öğrencilerle okul motivasyonunu arttırma amaçlı bireysel görüşmeler yapmak
- ✓ Okula yönelik olumsuz tutuma sahip velileri tespit edip, velilerin okul etkinliklerine katılımını özendirmek

Okul terkini önleme amacı ile geliştirilen ve okul rehberlik servislerince uygulanan programlar eğitim ve danışmanlık müdahaleleri içermektedir. (APA, 2000). Eğitim alanındaki müdahaleler; öğrencilerin çalışma becerilerinin öğretilmesi, öğrencinin okula bağlılığın arttırılması, sosyal beceri eğitimi, hedef belirleme ve sürdürme çalışmaları, akran destek programları, öğretmen koçluğu ve öğretmenlere yönelik iletişim becerileri eğitimleridir (Blount, 2012). Danışmanlık alanında müdahaleler ise okul psikolojik danışmanları ya da psikologların öğrencilere bireysel danışmanlık yapması, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve stresle baş etme stratejileri gibi çalışmalardır (Yeşilyaprak, 2014).

2.4. Okul Terkini Önlemede Etkili Programların Özellikleri

Alanyazın incelendiğinde okul terkinin önlenmesi amacıyla geliştirilen etkili programların bireysel, ailevi ve toplumsal müdahaleleri içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte bireysel ve kurumsal müdahale programlarına da rastlanmaktadır. ABD'de uzun yıllardır özellikle lisede yaşanan okul terkinin önlenmesine yönelik programlar geliştirilmektedir, ayrıca Clemson Üniversitesinde 'Ulusal Okul Terkini Önleme Merkezi' çeşitli araştırmalar ve projelerle gençlere okullarını tamamlama konusunda destek olmaktadır (NCES, 2013).

Lehr vd.'nin (2004), önleme programlarını analiz ettiği raporuna göre; önleme programları beş bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler şöyle sıralanmaktadır:

1. Akademik (okul dışında özel öğretmen desteği, çalışma becerileri),

2. Finansal (aileye maddi destek, burs),

3. Sağlık (okul öğle yemeği yardımı, ücretsiz aşı yardımı),

4.Kişisel/Sosyal (koçluk, bireysel psikolojik danışmanlık, psikoeğitim grupları, problem çözme becerileri)

5.Yapısal (küçük öğrenme toplulukları, öğrencilerin devamsızlık takibi, yöneticilerin eğitimi, okul malzeme desteği)

6. Kariyer (şirket stajı, burs imkanı)

Hupfeld (2007), okul terkini önleme programlarını analiz ettiği çalışmasında, etkili programların altı bileşenden oluştuğunu saptamıştır. Bunlar; öz-güven/öz-yeterlik inşa etmek, eğitimin önemi ve gelecek planı yapmak, içsel motivasyon geliştirmek, problem-çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve ilgili ve destekleyici okul iklimi oluşturmaktır. Araştırmacı, okul psikolojik danışmanlarının okul terki riski altındaki öğrencilerin psikolojik iyilik halini arttıran müdahale programları geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Hammond vd. (2007) 'Okul Terkinde Risk Faktörleri ve Örnek Programlar Teknik Raporunda' okul terki önleme programlarında etkili programları analiz ederek bazı stratejiler belirlemişlerdir. Bu stratejiler; akademik destek, akşam okulları, davranışsal müdahaleler, kariyer akademileri, aile bağlılığı, sağlık eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, okuma yazma eğitimi ve koçluk programlarıdır. Bu stratejiler okul yapısını değiştirmeye yönelik çalışmalardır.

USAID (2011) tarafından hazırlanan gelişmekte olan ülkelerin okul terkini önleme programlarının araştırıldığı raporda; Brezilya, Kamboçya, Kolombiya, Hindistan, Kenya, Meksika, Pakistan ve Filipinler'de uygulanan programların ortak özellikleri belirlenmiştir. Bu önleme programlarının; akademik (özel öğretmen, aile okur-yazarlığı, test kitapları), finansal (aileye maddi destek, aileye yemek yardımı, burs), sağlık (evin ilaçlanması, okul öğle yemeği yardımı, ücretsiz aşı yardımı), kişisel/sosyal (koçluk, danışmanlık) ve yapısal (küçük öğrenme toplulukları, öğretmenlerin devamsızlık takibi, yöneticilerin eğitimi, okul malzeme desteği) alanlarından oluştuğu saptanmıştır.

Gelişmekte olan ülkelerde uygulanan etkili programların özellikleri şöyledir: Brezilya'da yeni okul inşası, okulların yeni araç gereçlerle donatılması, ailelere maddi destek sağlanması, öğle yemeği uygulaması ve öğrenci koçluğu (Lehr vd. 2004); Hindistan'da özel öğretmen ve bilgisayar destekli eğitim (Banerjee ve Pearson, 1993); Filipinler'de öğrenme materyal desteği ve öğle yemeği (USAID, 2011) ve aile-öğretmen katılımı (Taş vd, 2013). Ayrıca, gelişmekte olan ülkelerde kız çocuklarının eğitimine özellikle önem verilmekte ve erken yaşta evliliği önleme amacı çeşitli politikalar oluşturulmaktadır (UNICEF,2013).

Wallace (2016) liselerde yapılan önleme çalışmalarının sadece akademik başarıya odaklandığı için yeterli olmadığı varsayımından hareketle; öğretmen, okul psikolojik danışmanları (21 eğitimci) ve okulu terk etmiş öğrencilerden (20 öğrenci) oluşan çalışma grubu ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Görüşme tekniğine dayalı araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlere yenilikçi eğitim anlayışına dayalı seminerler düzenlenmesi, psikolojik danışmanlık servislerinin daha etkin çalışması, aile ve sivil toplum örgütlerinin dayanışmasının sağlanması ve ergen annelere yönelik program geliştirilmesi okul terkinin önlenmesinde etkili olabilmektedir.

Risk altındaki gençlerde sosyal desteğin etkisinin araştırıldığı bir çalışma Culpepper (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir yıl süreli koçluk programının etkisinin araştırıldığı çalışma, yaşları 10 ile 17 arasında değişen %80'i Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler üzerinde gerçekleşmiştir. Öğrenci grubunun %66.7'si tek ebeveynli ailelere sahiptir. Araştırmacı, öğrencilere duygusal, davranışsal ve akademik performans alanlarında sosyal destek programı uygulamıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin özsaygılarının arttığını ve not ortalamalarının yükseldiğini göstermiştir.

2.5. Okul Terkinin Önlenmesinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Programlar

MEB ve UNICEF (2014) tarafından geliştirilen '9.Sınıf Uyum Programı' ortaokuldan liseye geçişte zorlanan gençlerin kaygısını azaltmayı ve okula uyumu sağlamayı hedeflemiştir. Çalışmaya sınıf tekrarı yapan öğrenciler de dâhil edilmiştir. Bu amaçla güz döneminde farklı illerde seçilen 12 pilot okulda, 9. sınıf rehber öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanlarına 2 günlük bir eğitim verilmiştir. Daha sonra 630 öğrenci, 139 öğretmen ve 594 veliye yönelik dört günlük bir uyum eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Uyum programı 3 ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır;

- ✓ Okul ve velilerin okul ortamı hakkında bilgilendirilmesi (yönetici ve öğretmenlerle tanışma, okul kurallarını öğrenme)
- ✓ Uyumu kolaylaştıran becerilerin öğretilmesi (iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri)
- ✓ Akademik ve mesleki gelişimin desteklenmesi (verimli ders çalışma yöntemleri, etkin dinleme ve not tutma, meslek ve bölümlerin tanıtılması).

Dört günlük eğitim sonunda öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar, çalışmayı çok etkili buldukları ve süresinin uzatılmasını istediklerini belirtmişlerdir (Yeşilyaprak vd., 2014).

Güngör (2019) tarafından meslek lisesinde yaşanan okul terkinin önlenmesi amacıyla 'Bütüncül Okul Terki Önleme Programı' geliştirilmiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Mersin ilindeki iki meslek lisesindeki yönetici, öğretmen ve okul psikolojik danışmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak meslek liselerinde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. İkinci aşamada, meslek lisesinde sınıf tekrar eden 117 öğrenciye 'Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine eğitim yılı süresince içerisinde 6 seminer ve bir üniversite gezisi düzenlenmiştir.

Programın ögeleri ve uygulayıcıları şu şekildedir; (Güngör, 2019, s.68)

- ✓ Sınav Kaygısı ve Ergenlik Dönemi Semineri-Psikolog
- ✓ Benlik Saygısı ve Öz-anlayış Semineri-Psikolojik Danışman
- ✓ Ben Nasıl Başardım? Semineri-Eski Mezun Öğrenciler
- ✓ Mesleki Rehberlik Semineri-Araştırmacı
- ✓ Üniversite gezisi
- ✓ Akran Baskısı ve Öfke Kontrolü Semineri- Okul Psikolojik Danışmanı.

Program sonunda, deney grubu ve kontrol grubu okul terki oranları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar deney grubunun lehine bulunmuştur. Program sonunda yönetici, öğretmen ve okul psikolojik danışmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bilgilerle yapılan nitel içerik analiz sonucuna göre, programın başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Bozanoğlu (2004) tarafından sınıf tekrar eden 9. sınıflara yönelik geliştirilen Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma dayalı grup rehberliği çalışmasında, programın öğrencilerin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı değişkenleri açısından etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, grup rehberliği çalışmasının öğrencilerin akademik benlik saygısı, akademik başarı düzeylerini arttırmada ve sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.

Yorğun (2014) lise öğrencilerinin okul terki davranışlarını belirleyen değişkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Hatay ilinde yaşayan ve lisede okulu terk etmiş 54 öğrenci ile görüşülerek; okul, aile, arkadaş, eğitim, benlik saygısı ve gündelik sıkıntılar ile bazı demografik değişkenlerin okul terkini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. İkinci aşamada ise İzmir ilinde yaşayan ve açıköğretim meslek liselerine devam eden 454 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Yaşantıları Ölçeği' uygulanmıştır. Yapılan çalışmada Okul Yaşantıları Ölçeği'nin geçerlik katsayısı .77 ve güvenirlik katsayısı .87 olarak saptanmıştır. Üçüncü aşamada yine İzmir ilinde farklı liselere devam eden 903 öğrenci ile okul terki riskini yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okul terkini yordayan değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, okul değiştirme, kardeş sayısı, gündelik sıkıntılar-ailesıkıntıları, arkadaş çevresi sıkıntıları, öğretim yaşamı sıkıntıları ve geniş çevre sıkıntıları olduğu saptanmıştır. Nitel veri analizleri sonuçlarına göre; okul terkinde rol oynayan en önemli faktörlerin akran etkisi ve akademik başarısızlık olduğunu ve buna ek olarak, okul terki davranışının en sık sergilendiği sınıf düzeyinin ise dokuzuncu sınıf düzeyi olduğu saptanmıştır.

Çin'de kırsal bölgede yaşayan gençlerin okul terki riskini azaltmaya yönelik bir program geliştirilmiştir (Wang, Chu, Loyalka, Tao, Shi, Yang ve Rozelle, 2015). İşbirlikli öğrenme, esnek okul saatleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini belirlemeye yönelik danışmanlık hizmetleri, özsaygı ve aile eğitimini kapsayan müdahale programı sonucunda öğrencilerin okul tamamlama isteklerinde artma meydana geldiği gözlenmiştir.

Avrupa Birliğinin desteklediği ve Avusturya'da uygulanan 'Okul Terkini Durdur' adlı projede riskli öğrenciler belirlendikten sonra, okul danışmanları öğrencilerle bireysel düzeyde öğrenme sorunları, stresle başa çıkma teknikleri, akran zorbalığı, motive edici hikayeler vb. kullanarak çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca veli danışmanlığı ve devamsızlığın takibi de

yapılmıştır. Program sonucunda, öğrencilerin sınıf tekrarı riski %85, okul terki riski ise %10 oranında azalmıştır (SAVED, 2015).

ABD'de uygulanan etkili okul terkini önleme programlarının başlıcaları; Latin Amerikalı Öğrenciler için Akademik Başarı Programı-ALAS (Rumberger ve Larson, 1995), Kontrol Et ve Bağlan-Check & Connect (Sinclair, Christenson ve Turlow, 2005) ve Kariyer Akademileri'dir (Kemple ve Herhily, 2004).

2.5.1. Latin Amerikalı Öğrenciler için Akademik Başarı Programı (ALAS)

(Achievement for Latinos through Academic Success)

Rumberger ve Larson (1995) tarafından geliştirilen müdahale programında akademik başarısızlık yaşayan, davranış problemi olan, düşük gelire sahip Latin Amerika kökenli 9. sınıf öğrencilerinin okul terk riskinin önlenmesi hedeflenmiştir. Programa katılan öğrenci sayısı 94'tür ve öğrencilerin %65'i erkektir. Araştırmada Rumberger'in (2001) Bireysel ve Kurumsal Perspektif Kuramı temel alınmıştır. Akademik başarısızlık yaşayan öğrencilere öğretmen desteği sağlanmış ve öğrencilerin ailelerinin de okulla işbirliği yapması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Müdahale biçimi:

Kişisel/Sosyal Destek: Öğrencilere 10 haftalık problem-çözme becerisi eğitimi verilmiştir.

Akademik Destek**:** Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere İngilizce ve Matematik derslerinde öğretmen desteği sağlanmıştır.

Aile Katılımı**:** Öğrencilerin okula devamı ve başarısını takip etmeleri için ailelere her hafta bilgi verilmiştir. Psikolojik danışmanlar tarafından ailelere ergenlerin problem davranışlarını yönetme hakkında bilgi verilmiştir.

Yöntem: Deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Bulgular: Deney grubundaki öğrencilerin 9. sınıf yıl sonu not ortalamalarında, 8. sınıf not ortalamalarına kıyasla anlamlı bir artma saptanmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin 10.sınıfa devam etme oranları kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

2.5.2. Check & Connect Programı

Bu program Sinclair, Christenson ve Turlow (1999) tarafından akademik başarısı düşük 9.sınıf öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak ve okul terki riskini azaltmak amacı ile geliştirilmiştir. Programda, devamsızlık, davranış ve akademik başarısızlık problemi olan 238 öğrenci ile çalışılmıştır. Müdahale programında Finn'in (1989) geliştirdiği Katılım-Özdeşleşme Modeli temel alınarak, Sinclair vd. (2005) tarafından geliştirilen Öğrenci Bağlılığı Modeli kullanılmıştır. Bu model okula devam etme, okula ait hissetme, okulla özdeşim kurma gibi davranışların okula bağlılığı geliştireceğini ve öğrencilerin okula devam etme olasılığının artacağını vurgulamaktadır.

Müdahale Biçimi

Kişisel/Sosyal Destek: Davranış problemi yaşayan öğrencilere bireysel danışmanlık yapılmıştır. İzleme (monitoring) yoluyla öğrencilerin devamsızlık, disiplin problemleri kontrol edilmiştir.

Akademik Destek: Öğrencilere akademik başarısızlık yaşadıkları derslerde özel ders verilmiştir.

Aile Katılımı: Öğrencilerin okula devamı ve başarısını takip etmeleri için ailelere her hafta bilgi verilmiştir. Okula gelemeyen ailelere ev ziyaretleri düzenlenmiştir. Aileler için aylık toplantılar düzenlenmiştir.

Yöntem: Deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Bulgular: Deney grubundaki öğrencilerin yıl sonunda okul terki oranları, kontrol grubu öğrencilerine oranla önemli ölçüde azalmıştır. Yine, bu öğrencilerin 10. Sınıfa devam etme oranı %50 oranında artmıştır.

2.5.3. Kariyer Akademileri (Career Academics)

Kemple ve Herhily tarafından (2004) tasarlanan programın amacı okul terki riski altındaki lise öğrencilerinin okula devam etmesinin sağlanmasıdır. Müdahale programı; akademik, kişisel/sosyal ve yapısal (okul sonrası eğitim) bileşenlerini içermektedir. Program 8 farklı okulda uygulanmış, programa 9 ile 10. sınıf öğrencilerinden toplam 474 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu devamsızlığı fazla olan ve genel not ortalaması düşük öğrencilerden oluşturulmuştur. Programın temeli kariyer eğitiminin öğrencilerde okula devam

etme isteği oluşturacağı varsayımına dayanmaktadır. Program 4 yıl süreli boylamsal bir çalışmadır.

Müdahale Biçimi

Kişisel/Sosyal Destek: Öğrencilere firmalardan burs desteği sağlanmış ve firmalardan bir çalışan belirli zamanlarda öğrencilere mesleki danışmanlık yapmıştır.

Akademik Destek: Öğrencilere 6 alanda dersler sunulmuştur. Bunlar; finans, elektronik, sağlık, halkla ilişkiler, turizm ve bilişimdir. Öğrenciler ilgilendikleri kariyer alanında 4 ders seçmiştir.

Yapısal: Okul içinde kariyer temalı okul (school-within-school organization) oluşturulmuştur.

Yöntem: Deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Bulgular: Programa katılan deney grubu öğrencilerin % 89 u okula devam etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin not ortalaması %21 oranında artmıştır.

Bu bilgiler ışığında, okul terkini önleme programlarının bireysel, akademik, çevresel ve ekonomik müdahaleleri içerdiği anlaşılmaktadır. Okul terki müdahalelerinin planlanmasında okul temelli müdahale programlarının etkili olduğu bunun yanında aile katılımının da önleme programlarının etkisini arttırdığı gözlenmektedir. Bu programların bu çalışmanın alt-yapısını oluşturan Sosyal-Bilişsel Kurama dayalı okul terkini önleme programları da mevcuttur.

Bandura'nın (1989) öz-yeterlik teorisini temel alarak geliştirilen bir çalışma Kanada'da gerçekleştirilmiştir. Haselden, Sanders ve Sturkie (2012) tarafından akademik başarısızlık yaşayan lise 9.sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inancını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmiştir. Program 9 haftadan oluşmaktadır. Program başlıkları arasında; geçmiş başarılı okul tecrübeleri, başarı hikâyeleri, olumlu içsel konuşma ve hedef belirleme etkinlikleri yer almaktadır. Program sonunda öğrencilerin öz-yeterlik inancının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik becerilerinde gelişme rapor edilmiştir.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel alındığı bir başka çalışmada okul terki riski altındaki lise öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını arttırarak akademik yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Alfassi, 2003). Program akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve içsel motivasyonun yükselmesi gibi

akademik öz-yeterlik gelişimini destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre programa katılan öğrencilerin öz-yeterlik inancında anlamlı bir artış meydana gelmiştir.

2.6. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Okul Terki

Bandura (1986) tarafından geliştirilen Sosyal-Bilişsel Kuramın motivasyonel bileşenlerinden biri olan öz yeterlik ‘‘bireyin belirli bir performans düzeyine ulaşmak için gerekli eylem aşamalarını organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine duyduğu inanç’’ olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, s.391). Diğer tanım ise öz-yeterliği ‘‘bireyin belirsizlik ve stres yaratan durumlarda ne kadar iyi performans gösterebileceğine dair kendine ilişkin yargılarıdır’’ (Schunk, 1984, s.29) olarak tanımlamaktadır.

Öz-yeterlik inancı, bireyin görevi başarmak için ne kadar çaba sarf edeceğini, engellerle karşılaştığında ne kadar süre direneceğini ve stres yaratan durumlarda ne kadar esnek davranacağını belirlemektedir. Öz-yeterlik inancı öğrencilerin düşünme, hissetme ve kendini motive etme biçimini etkilemektedir (Bandura, 2001). Yapılan araştırmalar, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin, düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere oranla farklı öğrenme stratejileri denediklerini, daha uzun süre çalıştıklarını ve daha iyi sonuçlar aldıklarını göstermektedir. (Schunk ve Pajares, 2002).

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarının başarılarını nasıl etkilediği gözlenmektedir. Collins yaptığı araştırmada düşük, orta ve yüksek düzeyde matematik yeteneğine sahip öğrencilerden zor problemleri çözmeleri istenmiştir. Her bir yetenek grubunda, öz-yeterlik inancı yüksek ve düşük öğrenciler yer almaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik yeteneklerinden ziyade yeteneklerine olan inançlarının problem çözme stratejilerini etkilediği belirlenmiştir. Öz-yeterliği yüksek öğrenciler, problemleri çözmek için daha fazla zaman harcamış ve etkili olmayan yöntemleri hızlıca terk etmiştir (Collins, 1993, akt. Bandura, 2001). Bu çalışma, öz-yeterlik inancının gerçek yetenekten daha etkili olduğunu göstermektedir. Bandura (2001) bireylerin belirli bir görevi başaramama nedenlerinin ya gerçekten yeteneksiz olmalarından ya da yetenekleri olmalarına rağmen başaramayacaklarına olan inançlarından kaynaklandığına işaret etmektedir.

Yapılan çalışmalar, öz-yeterlik inancının, öğrenme motivasyonu, akademik performans ve öz-düzenleme üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Zimmerman, Bandura ve Pons, 1992; Zimmerman ve Bandura, 1994; Pajares, 1996; Zimmerman, 1990).

Margolis ve Mc Cabe (2006)'e göre yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler çabalarının karşılığını hemen almasalar bile, çaba harcamaya devam etmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan bireylerde çaba, ısrar ve zorluklar karşısında direnme davranışı gözlenmektedir. Bunun yanında, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin kendilerine yüksek hedefler belirlediği ve bu hedefleri gerçekleştirmek için uzun süre çabaladıkları saptanmıştır (Bandura,2001) .

Buna karşılık, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler zor bir görevi gerçekleştirirken, bir engelle karşılaştıklarında pes etme eğilimi göstermektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Öz-yeterliği düşük olan bireyler, içinde bulundukları stres verici durumları 'tehdit' olarak algılar gerekli problem çözme becerilerine sahip olmadıklarını düşünür ve stresle baş edemezler. Bu bireyler, davranışı sürdürmek için gerekli motivasyona sahip değildirler bu nedenle başladıkları işi bitirme olasılıkları da düşüktür. Ayrıca, öz-yeterliği düşük bireyler, kendilerine düşük hedefler belirlemekte ve yeni beceriler geliştirmelerine neden olabilecek aktivitelerden kaçınmaktadırlar (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrencilerin öz-yeterlik inançları akademik performanslarını doğrudan etkilemektedir. Akademik öz-yeterlik inancı ise öğrencilerin öğrenimlerine devam edip etmeyeceği ile belirlemektedir. Akademik öz-yeterlik inancı arttıkça öğrencilerin okul terki riski azalmaktadır (Bandura, Barbanelli, Caprara ve Pastorelli, 2001) akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik inancının azaldığını bu nedenle de öğrencilerde 'başarabilirim' inancının arttırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda stres verici durumu (sınıf tekrarı) 'tehdit' olarak algılayan düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenciler, bu durumla baş etme becerilerine sahip olmadıklarını düşünerek pes ederler. Buna karşılık, yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrenciler başarısızlığı 'fırsat' olarak algılamakta ve bu durumla mücadele etmek için çaba göstermektedir (Schunk ve Pajares, 2002). Yapılan araştırmalar, yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin kariyer hedeflerinin olduğunu ve üst öğrenime devam etmek için kendilerine hedefler belirlediklerini ortaya koymaktadır (Bandura, 2001; Lent, Brown ve Hackett, 1994). Fan ve Wolters (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin eğitimsel beklentileri düşük olduğunda okula devam etme motivasyonlarının da düştüğü saptanmıştır. Bandura'ya (1989) göre yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler lise döneminde kariyer planlaması yapmakta ve bu planlarının gerçekleştirmek için çaba göstermektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilere eğitimsel beklentiler ve kariyer hedefleri konusunda farkındalık kazandırmak öğrencilerin okul terki riskini azaltabilir.

2.7. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-Yeterlik Teorisi

Sosyal-Bilişsel Kurama göre; insanların yetkinlik inançları; seçim yapma davranışını, çabalama ve azimlerini, öğrenme ve başarılarını ve son olarak da duygusal tepkilerini belirlemektedir.

2.7.1. Seçim Yapma Davranışı: İnsanlar başarabileceklerine inandıkları amaç ve etkinlikleri seçerken ve başarısız olacaklarını düşündükleri etkinliklerden kaçınma eğilimindedirler. Olumlu bir yetkinlik inancına sahip bireyler, yeteneklerini geliştirebilecekleri aktivitelere yönelirken, olumsuz bir yetkinlik inancına sahip bireyler sadece başarılı olabilecekleri aktiviteleri seçmektedirler (Bandura, 1989).

2.7.2. Çabalama ve Azim Davranışı: Bir işi ya da görevi başarıyla sonlandırabilmek için ısrarlı bir çaba gerekmektedir. Bandura (1986)'ya göre düşük yetkinlik inancı bireyin kişisel standartlarını zorlamayarak üstlendikleri görevleri başarısızlıkla sonlandırmasına neden olmaktadır. Öz-yeterlik bir konuyu öğrenmek için gösterilecek çabayı yordayan değişkendir (Caprara,Vecchione, Alessandr, Gerbino ve Pastorelli, 2011).

2.7.3. Öğrenme ve Başarı: Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler zor bir öğrenme materyali ile çalıştıklarında zihinsel kapasitelerini geliştirmektedirler (Schunk ve Zimmerman, 2006). Akademik öz-yeterlik, öğrencinin verilen bir öğrenme görevini başarıp başaramayacağına dair kişisel yargısıdır (Zimmerman, 1990). Akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, okula ve öğrenmeye değer vermekte ve öğrenme ile ilgili aktivitelerden zevk almaktadırlar.

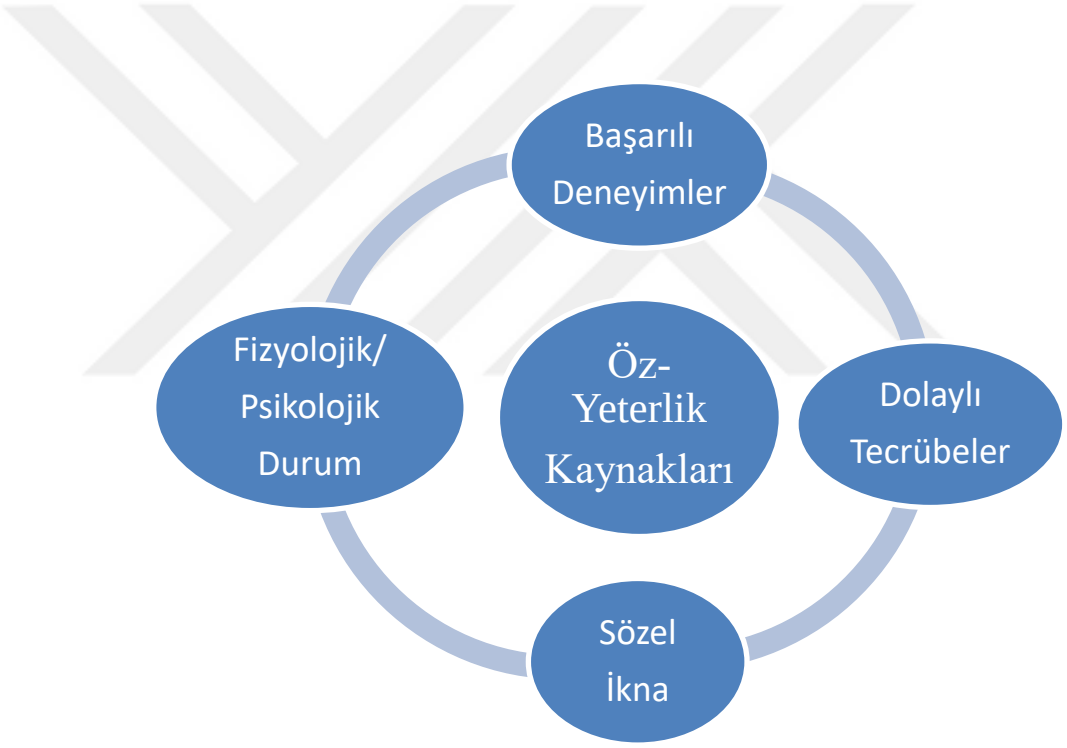
2.7.4. Duygusal Tepkiler: İnsanlar çalıştıkları bir konuda kendilerini yeterli hissettiklerinde daha az stres yaşamakta ve bunun sonucunda kaygı düzeyleri düşmektedir (Bandura, 1989). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğrenci sınav esnasında sakinliğini koruyabilirken, öz-yeterlik inancı düşük olan bir öğrenci heyecanlanıp sınav kaygısı yaşamakta sonuç olarak performansını düşmektedir (Pajares, 1996). Hepler ve Chase (2008) tarafından yapılan araştırmada spor müsabakalarında, rekabet duygusuyla baş edebilen yarışmacıların yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler olması gerektiği belirtilmektedir.

2.8. Öz-yeterlik İnancı Kaynakları

Bandura (1989) bireylerin yeteneklerine dair inançlarının dört kaynaktan gelen bilgiye göre şekillendiğini belirtmektedir. Öz-yeterlik inancının dört kaynağı bulunmaktadır, bu kaynaklar etkililiğine göre; başarılı deneyimler, dolaylı tecrübeler, sözel ikna ve fizyolojik/ psikolojik durum olarak sıralanabilir (Şekil 1).

Şekil 1

Öz-yeterlik Kaynakları



2.8.1. Doğrudan Deneyimler:

Bandura **(**1986), bireylerin belirli bir konudaki başarı ve başarısızlık hikâyelerinin en güçlü öz-yeterlik inancı kaynaklarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Doğrudan yaşantılar ya da kişisel başarılar olarak da adlandırılmaktadır. Bireyin geçmişte yaşadığı başarı ve başarısızlıkları geleceğe ait algısını belirlemektedir. Başarılı deneyimler, öz-yeterlik inancını arttırırken, başarısız deneyimler öz-yeterlik inancını azaltmaktadır. Eğer başarı yetenek ve çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir süreçlere atfediliyorsa, öz-yeterlik inancı güçlenecektir,

ancak başarı şans ya da başkalarının yardımı gibi dışsal faktörlere atfediliyorsa, öz-yeterlik inancı zayıflayacaktır. (Pajares,1996). Bandura (1996) öğrencilerin başarılı deneyimlerinin akademik başarılarını arttırdığını vurgulamakta ve eğitimcilerin öğrencilerde öz-güven duygusunu geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, matematik dersinde düşük notlar alan bir öğrenciye daha başarılı sonuç alabileceği performans ödevleri verildiğinde, öz-yeterlik inancı gelişmeye başlayacaktır. Benzer şekilde, İngilizce dersinden yüksek notlar alan bir öğrencinin, farklı bir dil öğrenmeye yönelik öz-yeterliği, İngilizce dersinden düşük notlar alan bir öğrenciye oranla daha yüksek olacaktır (Schunk ve Pajares, 2002). Ancak, deneyimlerin zorluk derecesi de öz-yeterlik inancının gücünü belirlemektedir, zor koşullarda elde edilen başarılar kuvvetli bir öz-yeterlik inancı geliştirirken, kolay kazanılan başarılar zayıf bir öz-yeterlik inancına sebep olmaktadır (Bandura, 2001).

2.8.2. Dolaylı Tecrübeler:

Dolaylı tecrübeler, bireylerin başkalarının bir işi ya da görevi başarıyla tamamlamasını gözlemleyerek ya da model alarak geliştirdiği öz-yeterlik inancıdır (Bandura, 1986). Gözlemlenen kişinin başarılı performans göstermesi, öz-yeterlik inancını geliştirirken, düşük performans göstermesi, öz-yeterlik inancını azaltmaktadır. Öğrenciler, akademik görevlerde öz-yeterlik düzeylerini değerlendirirken, genellikle akranlarının başarı ya da başarısızlıklarını göz önüne alırlar. Bu nedenle, modellemenin etkili olabilmesi için gözlenen kişi gözlemciye benzer özellikler taşımalıdır. Örneğin, akranlarının bir görevi başarabildiğini izleyen öğrenciler, aynı görevi kendilerinin de başarı ile tamamlayabileceğine inanırlar (Bandura, 1986). Örneğin, basket maçında bir zor atış yapmayı öğrenmek isteyen öğrenciye, ödüllü bir sporcunun atışı izlettirilmemelidir, çünkü izleyici modellenen kişiyi kendisinden ne kadar farklı olarak algılarsa o kadar düşük bir öz-yeterlik inancı geliştirecektir (Bandura, 2001). Modelden öğrenmede önemli bir nokta da, ilk denemesinde zorluk yaşamasına rağmen, pes etmeyen ve başarılı olan birini izlemenin, ilk denemesinde kusursuz biçimde başarılı olan birini izlemekten daha etkili olduğudur. Modelin başarma stratejileri ve azmi gözlemciye ilham vermektedir. Bandura (1996) öz-yeterlik inşasında, dolaylı tecrübelerin, başarılı deneyimler kadar etkili olmadığını, ancak insanlar kendi yeteneklerine güvenmediğinde ya da görev hakkında sınırlı deneyime sahip olduğunda, dolaylı tecrübelerin işe yaradığını vurgulamaktadır.

2.8.3. Sözel İkna

Bireyin herhangi bir işi ya da görevi başarıp başaramayacağına dair çevreden gelen telkinler yoluyla öz-yeterlik inancı geliştirilmektedir. Sözel ikna'nın etkili olması için mesaj kaynağının güvenilir, saygın ve işinde uzman olarak kabul edilen biri olması gerekmektedir (Bandura, 1989). Özellikle okul yaşamında zorluk yaşayan öğrenciler, öğretmenlerinden gelen 'başarabilirsin' gibi cesaretlendirici mesajlara ihtiyaç duyarlar. Cesaret verici mesajlar, çaba ve programlı çalışma ile desteklenmedikçe uzun ömürlü olmamaktadır. Sözel iknada dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise verilen geri bildirimin 'gerçekçi' olması gerektiğidir. Örneğin, futbol yeteneği olmayan bir öğrenciye antrenörünün 'çok yeteneklisin, çok iyi bir futbolcu olabilirsin' demesi öğrencinin öz-yeterliğini kısa bir süre arttırabilir, ancak öğrenci başarısız sonuçlar aldıkça kendine olan güveni zedelenecektir. Bu nedenle, öğrencilere abartılı olmadan gerçekçi geri bildirimler vermek, öğrencilerin öz-yeterlik inancını yükseltecektir (Schunk ve Pajares, 2002).

2.8.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum:

Öz-yeterlik inancı bireyin fiziksel durumu ile doğrudan ilişkilidir. Bandura'ya (2001) göre bir öğrencinin sınıfta sunum yapmadan önce ellerinin terlemesi, kalbinin hızlı atması görevi başarı ile gerçekleştirebileceğine dair inancınızayıflatarak görevi yapmaktan vazgeçmesine neden olabilmektedir. Örneğin bir öğrenci, sınava iyi hazırlanmış olmasına rağmen, sınav öncesinde 'başarısız olacağını' düşünürse, mide bulantısı, baş dönmesi gibi semptomlar gösterebilir, bu da sınavdaki konsantrasyonu düşürerek, başarısız sonuç almasına neden olacaktır. Yeteneklerine güvenmeyen bireyler zor görevler karşısında utangaç davranarak kendini geliştirme fırsatını kaçırmaktadır. Bir miktar stres, fiziksel uyarılmaya yol açarak başarı motivasyonunu arttırsa da, buna karşılık kaygı görevin başarıyla gerçekleştirilmesini engelleyerek bireyin yeterlik inancına zarar vermektedir.

2.9. Öz-yeterlik Müdahaleleri ve Akademik Başarı

Getachew ve Birhane (2016) tarafından yapılan bir araştırmada Matematik dersine ait öz-yeterlilik inançlarını arttırmak amacı ile yenilikçi bir sınıf temelli strateji modeli denenmiştir. Bandura'nın (1986) öz-yeterlik kaynakları (geçmiş tecrübeler, dolaylı öğrenme, sözel ikna ve fizyolojik durum) üniversite öğrencilerinin matematik kaygısını yenmek üzere kullanılmıştır. Öğrencilere matematik dersine ait konular öğretilirken, küçük sınavlar yapılmış, öğrencilere başarılı deneyimlerini sınıf arkadaşları ile paylaşmaları istenmiş, başarılı

olduklarında öğretmenleri tarafından takdir edilmişlerdir. Başarısız öğrenme deneyimleri yaşayan öğrenciler ise başarılı arkadaşlarının tecrübelerinden yararlanmış, sınav kaygısı ile başa çıkmak için sınavdan önce öğretmenleri tarafından cesaretlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir.

Mirto (2017), başarı motivasyonu (achievement motivation) düşük olan öğrencilere öz-yeterlik te melli bir program geliştirmiştir. Programa 10.sınıfa devam eden 59 öğrenci çalı dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak, Genel Öz-Yeterlik ölçeği ve Başarı Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Öz-yeterlik temelli müdahale programı, sekiz hafta süreyle uygulanmıştır, programın ana başlıkları; başarı yüklemeleri, hedef belirleme, iyimserlik, baş etme becerileri ve işlevsel inanç oluşturmadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan sunumların yanında her modülde bir video izlenmesi ile 'modelleme' yöntemi ile öz-yeterlik inancının arttırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, programın öğrencilerin öz-yeterlik seviyesinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmacıya göre bu sonuç, eğitim süresinin kısa olmasından ve öğretmenlerin psikososyal çalışmalara yönelik ön yargısından kaynaklanmaktadır.

Broadbent ve Poon (2015) üniversite öğrencilerine verilen online eğitim ortamındaki öz-düzenleme eğitimlerinin öğrencilerin akademik başarısındaki etkisini inceledikleri bir sistematik analiz çalışması yapmışlardır. Analiz çalışması; öz-düzenleme stratejileri; meta bilişsel stratejiler, zaman yönetimi, çaba düzenlemesi, tekrarlama, birleştirme, akranlarla birlikte öğrenme, eleştirel düşünme ve yardım arama stratejilerini içermektedir. Araştırmacılar bu alandaki 12 çalışmayı incelemiş ve öz düzenleme stratejilerinden meta bilişsel stratejiler, zaman yönetimi, çaba düzenlemesi ve eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Alanyazın incelemesinde Türkiye'de öz-yeterlik inancı ve akademik başarı ile ilgili bir müdahale programına rastlanmamıştır. Ancak öz-yeterlik inancı ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi yordayan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Bağcı(2020) ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirdiği müdahale programında öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerini yükseltmeyi hedeflemiştir. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramının öz-yeterlik teorisine dayalı olarak geliştirilen programda 157 öğrenciye 4 haftalık bir eğitim uygulanmıştır. Müdahale programının içeriği; hedef belirleme ve sözelleştirme, modelleme, hayali tecrübeler, çaba geri bildirimi ve başa çıkma stratejilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kız

öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmamış ancak erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir artışa rastlanmıştır.

Sakız (2018) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerindeki akademik öz-yeterlik seviyelerinin akademik çaba ve fen bilgisi dersi yıl sonu not ortalaması üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre akademik öz-yeterlik ve akademik çaba arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmış ve akademik öz-yeterlik ile öğrencilerin fen bilgisi yılsonu notu arasında yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin dersi öğrenme konusunda daha çok çaba gösterdikleri ve böylece akademik başarılarının da yükseldiği görülmektedir.

Turgut (2018) hemşirelik fakültesine devam eden birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, akademik başarı ve akademik öz-yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları, hemşirelik bölümü öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ancak zayıf yönde bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile genel akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak, akademik öz-yeterlik ve genel not ortalamaları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Öz-yeterlik inancının oluşturulması akademik başarının arttırılması için gereklidir ancak tek başına yeterli değildir öğrencilerin aynı zamanda öz-düzenleme becerilerini etkili olarak kullanması gerekmektedir (Zimmerman ve Clearly, 2004).

2.10. Öz-Düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançlar ve Akademik Başarı

Sosyal-Bilişsel Kuramın, temel bileşenlerinden biri olan öz-düzenleme ‘‘bireyin birilerinden yardım alarak ya da almayarak öğrenme sürecini başlatması, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme kaynaklarını tanımlaması, öğrenme stratejilerini tanımlaması ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesi sürecidir’’ (Bandura, 1989,s.18). Bir başka tanıma göre ise öz-düzenleme ‘‘belirli bir hedefe yönelik olarak bireyin davranışını güdülemesi ve öğrenme birimine ilişkin bilişsel süreçlerini kontrol etmesi sürecidir’’. (Pajares, 1996). Özetle, ‘‘öz-düzenlemeli öğrenen meta-bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenme sürecinin aktif katılımcısıdır’’(Zimmerman, 1990, s. 4).

Öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi kapsamlı olarak inceleyen bir çalışma Turan ve Demirel (2010) tarafından yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinden 810 katılımcıya 'Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği' ve görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, ders başarı puanlarından alınmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ Yüksek düzeyde (içsel) motivasyon
- ✓ Materyali inceleme ve materyali ilgi çekici hale getirme
- ✓ Zamanı ve çalışmayı planlama
- ✓ Gerekliliği ve anlamlılığı sorgulama
- ✓ Strateji geliştirme (deneyim ve model alma)
- ✓ Not alma, öğrenmeyi sağlama
- ✓ Stratejinin değerlendirilmesi.

Turan ve Demirel'e (2010) göre akademik başarısı düşük olan öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ise şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ Düşük düzeyde (dışsal) motivasyon
- ✓ Materyali yetersiz inceleme
- ✓ Sınava yönelik yoğun ve yetersiz çalışma
- ✓ Gerekliliği sorgulamadan kabul etme
- ✓ Strateji geliştirme (taklit)

Özetle, hedef belirleme, zamanı etkin planlama, içsel motivasyonu arttırma ve öz-değerlendirme becerilerini aktif olarak kullanan öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Öz-düzenleme becerilerinin öğrenilmesi sonucunda öğrencilerde sistemli çalışma alışkanlığı gelişecek böylece öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini kontrol edebileceklerini öğreneceklerdir. Öz-düzenleme becerileri ve akademik başarı konusunda yapılan yurt dışı ve yurt içi alanyazın çalışmalarına aşağıda değinilmiştir.

Zimmerman ve Clearly (2004) 'Öz-Düzenlemeyi Güçlendirme Programı (Self-Regulation Empowerment Program'- SREP) adını verdikleri bir programla, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini ve motivasyonel inançlarını geliştirmeyi

hedeflemiştir. Programda öncelikle öğrencilerin zorluk yaşadıkları dersler belirlenmiş, öğrencilerin ne tür değerlendirmelerde (sözlü/yazılı/ödev hazırlama) başarısız oldukları araştırılmıştır. Sonrasında öğrencilerin mikro-analiz yöntemini kullanarak etkili öğrenme stratejileri geliştirmesine rehberlik edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilere birebir eğitim koçluğu yapılmasının uzun ve maliyetli bir süreç olduğu ve bu tarz çalışmaların başarısının öğrencilerin bilişsel kapasiteleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Lavasani, Mirhosseini, Hejazi ve Davadodi (2011) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ilkokul 5.sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon ve öz-yeterlik düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Eğitim modelinde Pintrich'in (1999) öz-düzenlemeli öğrenme modeli temel alınmıştır. Çalışmada, bilişsel, meta bilişsel, kaynak yönetimi ve motivasyon stratejileri oluşturulurken örneklerin çalışma grubunun yaş seviyesine göre adapte edilmesine dikkat edilmiştir. Çalışma sonunda, öz-düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin akademik motivasyon ve öz-yeterlik düzeylerini yükselttiği sonucuna varılmıştır

Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin meta bilişsel ve kimya dersi başarısına etkisinin incelendiği bir başka araştırma ise Olakami ve Gumbo (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 7.sınıf öğrencilerinden 60 kişilik bir gruptur. Araştırmada, deney grubu öğrencilerine Zimmerman'ın döngüsel modeli uygulanmıştır (Zimmerman, 1990). Bu model; hedef belirleme, performans evresi ve kendini değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde ve kimya dersi not ortalamasında gelişme saptanmıştır.

Doostian vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada; öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Program altı haftalık bir programdan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; zaman yönetimi, öz değerlendirme, öz-yeterlik, hedef belirleme, hedeflerini gerçekleştirmek için strateji seçimi ve kendini izlemedir. Program sonunda, öğrencilerin öğrencilere verilen öz düzenleme eğitiminin etkili olduğu görülmüştür.

Stoegler ve Ziegler (2005) tarafından matematik dersinde başarısız olan 36 ilköğretim öğrencisine ev ödevi aktivitelerini düzenlemeye yönelik bir eğitim programı uygulanmıştır. Zimmerman (2006)'ın öz düzenleyici öğrenme modelinin temel alındığı çalışmanın içeriği; zaman yönetimi, hedef belirleme ve öz-yeterlik geliştirme çalışmalarından oluşmaktadır. Beş hafta süren eğitim süreci sonunda kontrol grubundaki öğrencilerin ev ödevleri aktivitelerinde olumlu yönde bir gelişme kaydedilmiştir.

Önemli ve Yöndem (2012) öğrenmede öz-düzenlemeye dayalı psikoeğitim çalışmasının 10. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Pintrich'in (1990) öz düzenleyici öğrenme modelini temel alan araştırmada lise öğrencilerine sekiz haftadan oluşan bir psikoeğitim modeli uygulanmıştır. Çalışma; başarı için hedef belirleme, zaman yönetimi, yeniden çerçeveleme, kaynakları yönetme ve öz-yeterlik inançlarının akademik performans üzerindeki etkilerinden oluşan bir eğitim içeriğinden oluşmaktadır. Eğitim süreci sonunda öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarında artma meydana gelmiştir.

Vardar (2011) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, öz-düzenleme stratejilerine dayalı İngilizce dersi öğretiminin, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları, meslek yüksek okuluna devam 47 öğrencidir. Öz- düzenleme eğitimi 8 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Programın içeriği; meta-biliş, hedef belirleme, zaman ve çaba yönetimi, derse ilgi gösterme, öğrenme inancı ve öz-yeterlik inancı oluşturma gibi stratejilerden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersi başarıları anlamlı düzeyde artmıştır. Ancak, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerine kullanımlarına karşı tutumlarında bir değişiklik gözlenmemiştir.

Yağlı (2014) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin İngilizce dersi başarına olan etkisini lise öğrencilerinin üzerindeki etkisini araştırmıştır. Lise öğrencilerinden 205 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, Pintrich(1993) tarafından geliştirilen 'Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin, İngilizce dersindeki başarıları, öz-düzenleme stratejilerini kullanmayan öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, öz-düzenleme stratejilerini daha etkin kullandıkları saptanmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri ve akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme becerilerini etkin olarak kullanan öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları artmakta bunun sonucunda da akademik başarıları yükselmektedir. Öz-düzenleme stratejilerinin öğrenilmesi öğrencilerin kendi eğitim sürecinin sorumluluğunu almalarına neden olmaktadır. MEB ve UNICEF (2013) tarafından gerçekleştirilen okul terki raporunda; öğrencilerin okul terki nedenleri arasında 'okulla ilgili sorumluluklarının yerine getirilmemesi' olduğu ve öğrencilerin 'nasıl ders çalışacaklarını bilmediklerini' ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenle öz-düzenleme becerilerinin etkili kullanılması akademik başarı ve dolayısıyla da okul terki riskinin azalması ile bağlantılıdır.

Etkili okul terkini önleme programları incelendiğinde öğrenciye yönelik müdahalelerin yanında aile katılımının da okul terki riskinin azalmasında önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Chen ve Fan, 2001; Hill ve Tyson, 2009). Bu nedenle aile katılımı ile ilgili kuramsal açıklama ve ilgili alanyazın çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

2.11. Aile Katılımı ve Epstein'in Aile Katılım Modeli

Aile katılımı, anne babalarının çocuklarının gelişim ve eğitim hayatlarına doğrudan dahil olmaları için eğitimciler tarafından organize edilmiş etkinliklerin bütünüdür (Hill ve Tyson 2014). Okulda verilen eğitimin evde desteklenmesi, öğrencinin akademik başarısına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Cömert ve Güleç, 2004; İşmen Gazioğlu, 2010). Aile katılımının amaçları arasında; okulda verilen eğitimi desteklemek, öğrencinin gelişimiyle ilgili aileyi bilinçlendirmek, sağlıklı anne-baba tutumları kazandırmak yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, aile katılımının öğrencilerin akademik başarısının arttırılmasında etkili bir strateji olduğunu göstermektedir (Adeyemo,2005; Chen ve Fan, 2001; Epstein ve Sheldon, 2002; Gök, 2019; Hill ve Tyson, 2009; Keçili Kayısılı, 2008; Rahman, 2001).

Bu çalışmanın kuramsal temeli Epstein (1995) tarafından geliştirilen 'Aile Katılım Modeli'ne dayanmaktadır. Epstein ve Sanders (2002) aile katılımını okul ve aile arasında çok boyutluluğa dayanan her türlü etkileşim ve iletişim döngüsü olarak tanımlamaktadır. Bu teoriye göre öğrencilerin okul başarısını inşa etmek için okul, aile ve toplum işbirliği yapmaktadır. Epstein'in (1995) modeline göre altı tip aile katılımı bulunmaktadır. Bunlar; ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliğidir. Bu boyutlar şu şekildedir:

2. 11. 1. Ebeveynlik

Ebeveynlik tipi katılım ailelere yönelik temel çocuk yetiştirme becerileri eğitimini ve evdeki öğrenme ortamının çocuğun gelişim düzeyine göre düzenlemesini sağlamak amacıyla ailelere verilen bilgilendirici seminerleri içermektedir. Aileleri bilgilendirmek ve materyal desteği sağlamak ebeveynlerin çocuk gelişim süreci hakkındaki farkındalığını arttırmaktadır. Okullarda öğrencilerin gelişim dönemlerine ve bu dönemdeki psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik seminerlerin düzenlenmesi ailelerin bilinçlenmesini sağlamaktadır. Epstein (2001) ailelerin okulda düzenlenen seminerlere katılmadığı durumlarda, öğretmenler tarafından ev ziyaretlerinin yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveynlik tipi katılımın öğrenci devamsızlıklarının önlenmesinde etkilidir.

2.11.2. İletişim

Öğrencilere verilen eğitimler hakkında aile ve okul arasında karşılıklı etkileşim kurulması, okulda verilen ders dışı etkinlikler hakkında ailelerin bilgilendirilmesi sürecidir. Epstein (2001) iletişim tipi katılımın amacının velilerin okulda ne olup bittiği konusunda bilgilenmesi, veliyi okulun programlarına ve öğrencilerin akademik gelişim sürecine dahil etmek dahil etmek olduğunu belirtir. İletişim tipi katılım etkinlikleri; velilere yönelik düzenli seminerleri, öğrencilerin okul durumları hakkında haftalık ya da en azından aylık bilgi formlarını, telefon görüşmelerini ve bilgilendirme e-postalarını içermektedir. İletişim ev-okul ve okul-ev arasında karşılıklı etkileşimi içermelidir.

2.11.3. Gönüllülük

Gönüllülük tipi katılım sınıf içi ya da okulda yapılacak faaliyetlere ailelerin dâhil edilmesi ve aile desteğinin alınması sürecidir. Birçok aile mesleği ile ilgili alanlarda ya da becerileri ile okul faaliyetlerine destek olabilir (Epstein, 2001). Bu destek meslek atölyelerinde öğrencilere ders verme, okula gelir elde etmek için okul-aile birliği tarafından etkinlikler düzenlenebilir. Velilerden gelen psikolojik ve ekonomik destek öğretmenlerin okuldaki sorumluluklarının azalmasına yardım edecektir. Bu tarz faaliyetler ailelerin okula olan bağlılığını arttırmaktadır.

2.11.4. Evde Öğrenme

Bu tip katılım okul dışı öğrenme sürecinde öğrenciye ev ödevlerinde yardım edilmesi ve ev ödevlerinin kontrolünün sağlanması sürecidir. Aileler ev ödevine yardım sürecini öğrencilerin çözmesi gereken problemleri onların yerine çözmek olarak algılamaktadır. Oysa ki ev ödevi yardımı; öğrenciyi teşvik etme, dinleme, övme, yönlendirme ve izleme gibi süreçleri içermelidir (Epstein, 1995). Öğretmenler ve sosyal eğitim uzmanları ailelere, evde öğrenmenin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda destek olmalıdır. Aileler çocuklarının karar verme süreçlerine ve geleceklerini planlamalarına yardımcı olmaktadır. Aileler çocuklarına okul yaşamında onları desteklediklerini hissettirdiklerinde, öğrencilerin okul başarıları artmaktadır (Epstein ve Sanders, 2002). Aileler zamanla çocuklarına karşı daha bilgili, sabırlı ve destekleyici olmayı öğrenmektedir.

2.11.5. Karar Verme

Bir diğer katılım türü ailelerin okulun yönetim faaliyetlerinde yer alması, okulun karar mekanizmasına dâhil olması sürecidir. Aile üyeleri bu süreçte okul yönetiminde söz sahibi olabilir. Ailenin okulun karar sürecine katılması diğer ailelerle bağlantı kurulmasına ve okula olan bağlılığının artmasına neden olmaktadır. Epstein'a (1995) göre ailelerin okul karar verme süreçlerine katılımında dikkat edilmesi gereken nokta, okul-aile birliğinde farklı sosyal çevrelerden gelen temsilcilerin bir arada bulundurulmasıdır. Böylece, farklı etnik kökene ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip aile üyelerinden oluşan okul yönetimleri öğrenciler açısından daha sağlıklı kararlar alabilir.

2.11.6. Toplumla İşbirliği

Son katılım türü; okuldaki verilen eğitimin işlevselliğini arttırmak için toplumun kaynaklarının öğrencinin, ailenin ve okulun yararına sunulması sürecidir (Epstein ve Sanders, 2002). Toplum kaynakları; iş dünyası, meslek odaları, kültürel ve sivil organizasyonlar ve üniversitelerle işbirliğini içermektedir. Öğrencilere iş dünyasında staj imkânı sağlanması, ekonomik yetersizliği olan öğrencilere burs imkânı sağlanması ya da sağlık harcamalarını karşılayamayan ailelere ücretsiz sağlık hizmeti sunulması gibi faaliyetleri içermektedir. Bununla birlikte, toplumla işbirliği sonucunda öğrenciler farklı alanlardaki beceri ve yeteneklerini keşfetmektedir. Bu farkındalık öğrencilerin gelecekteki eğitim yaşamlarına olumlu yönde katkı yapacaktır. Toplumla işbirliği öğretmenlerin de eğitim programlarını daha zengin bir içerik ve eğitim materyali ile sunmalarına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, Epstein'in modeline göre aile katılımının artması, okulların daha yüksek standartlara ulaşmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır. Bu çalışmada aile eğitim programının oluşturulmasında Epstein'in 'evde öğrenme' ve 'iletişim' tipi katılım model alınmıştır. Bu katılım tiplerinin seçilmesinin nedeni; okulu terk eden öğrencilerle yapılan çalışmalar incelediğinde bu öğrenciler ailelerinin okulla ilgili çalışmalara katılmadığını, öğretmenlerle yetersiz iletişim kurduklarını ve evde öğrenmeyi desteklemediklerini belirtmişlerdir (Gözübüyük, 2014; MEB ve UNICEF, 2013; Taş vd.,2013; Uysal, 2008).

Evde Öğrenme tipi katılımda ailelere öğrencilere ev ödevlerin tamamlanması konusunda destek olmaları istenir. Ev ödevi desteği; ailelerin öğrencilerin ev ödevlerini yapabilmesi için gerekli çalışma ortamını sağlaması, okuldaki öğretmenlerle sürekli iletişim

halinde olması, öğrencinin başarılı bir performans göstermesi için evde yeterli kaynak bulundurulması gibi etkinlikleri içermektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Sınıf tekrar eden öğrencilerle ilgili çalışmalarda öğrenciler ev ödevlerini düzenli olarak yapmadıklarını ve ailelerinin de okul çalışmalarına karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir (MEB 2014; SAVED, 2015). Yapılan çalışmalar anne-baba desteği ve ilgisinin okul terki riskine karşı güçlü bir koruyucu faktör olduğunu işaret etmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012, Şimşek,2011).

İletişim tipi katılım modeline göre öncelikle velilere öğrencilere uygulanacak olan 'Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programı'nın içeriği ve uygulama süreci hakkında ön bilgilendirme yapılacak, sonrasında velilere öğrencilerin devam durumları hakkında bilgi verilecektir. Bu bilgiler velilere telefon ve mesaj yoluyla ulaştırılacaktır. Evde uygulanacak hedef belirleme ve ev ödevi desteği konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenmesi planlanmıştır. Düzenlenen bu seminerlerle okul, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim bağı kurulacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar ailelerin eğitimsel beklentileri yüksek olduğunda, öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının yükseldiğini, öğrencilerin iyi bir üniversiteye girebilmek için daha fazla çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır (Fan ve Wolters, 2014; NCES, 2013). Ailelerin eğitimsel beklentisinin yüksek olması öğrencilerin öz-yeterlik inancını arttırmaktadır. Öz-yeterlik inancı artan öğrenciler ise eğitimsel hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler (Bandura, 2001).

Bu çalışmada aile katılımı etkinlikleri tanışma, hedef belirleme ve ev ödevi desteği olmak üzere üç oturumdan oluşmaktadır. Evde öğrenme aile katılım etkinliklerinden biri olan hedef belirleme, öğrencinin akademik motivasyonunu arttırmaktadır. Öğrenci kendisine hedef belirlediği zaman, hedefini gerçekleştirmek için harekete geçmesi gerekecektir (Zimmerman ve Clearly, 2004). Ev ödevi desteği ise öğrencinin ailesi tarafından desteklendiği ve önemsendiğini düşünmesine ve akademik başarısının artmasına yol açmaktadır (Keçili Kayısılı, 2008). Yapılan araştırmalar lisede okul terki yaşayan öğrencilerin anne-babasının da lisede okul terki yaşadığını göstermektedir (Battin-Pearson, 2000; Suh ve Suh, 2007; Şimşek ve Şahin, 2012; Tunç, 2011; Yorğun, 2014). Bu bağlamda ailelerin öğrencinin okul başarısını takip etmeleri, öğrencinin akademik motivasyonunda artma sağlamaktadır (Hill ve Tyson, 2009).

2.12. Aile Katılımı, Akademik Başarı ve Okul Terki

Fan ve Chen (2001) yaptıkları kapsamlı meta-analiz çalışmasında aile katılımının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini araştırmışlardır. Meta-analiz çalışması yaklaşık olarak 2000 makale, rapor ve bildirinin taranması sonucu gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre 'ailenin eğitimsel beklentisinin' yüksek olması öğrencinin akademik başarısı üzerindeki en etkili değişken olurken, evde verilen desteğin en etkisiz değişken olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, aile katılımı etkisinin araştırıldığı çalışmalarda tek bir dersteki not ortalamasını (örneğin matematik dersi) kriter olarak kabul edilmesi yerine, genel not ortalamasının kriter olarak kabul edilmesinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hill ve Tyson (2009) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında aile katılımın öğrencilerin akademik başarısına olan katkısı incelenmiştir. Seçilen araştırmalarda; aile katılımı ve akademik başarıyı ölçen bir veri toplama aracı kullanılması, ortaokul öğrencileri ile çalışılması ve korelasyonel çalışma olması kriterleri belirlenmiştir. Kriterleri karşılayan 50 çalışmanın taranması sonucunda, öğrencilerin eğitimsel ve akademik başarısını üç tip aile katılımı açısından değerlendirmişlerdir. Aile katılımını; ev temelli katılım, okul temelli katılım ve akademik sosyalizasyon olmak üzere üçe ayrılmıştır. Ev temelli katılım; aile ve çocuk arasında etkileşim, ev ödevi desteği, öğrencinin öğrenme ortamına katkı sağlayacak yerleri ziyaret etmesine olanak sağlama (müze, kütüphane vb.) ve evde eğitim materyalleri bulundurma (kitap, dergi, maket vb.) olarak tanımlanmaktadır. Okul temelli katılım; okulda düzenlenen faaliyetlere katılma (veli toplantısı, müsamere vb.), diğer ailelerle görüşme ve okul idaresiyle iletişimi içermektedir. Akademik sosyalizasyon ise; ailenin eğitimsel hedeflerinin yüksek olması, öğrenciyle okulda öğrendiklerine dair nitelikli paylaşımlar yapılması, öğrenciye duygusal destek verilmesi ve öğrencinin çabalarının onaylanmasıdır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarısında en çok etkili aile katılımının akademik sosyalizasyon olduğu saptanmıştır.

Sarita, Tombari, Toland ve Danner (2015) yaptıkları çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile desteğini öğrencilerin hedef oryantasyonu, akademik motivasyonu ve matematik dersindeki dirençleri açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmaya 1534 öğrenci katılmış ve evde algıladıkları aile desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerinin öğrencilerin ödevleri ile ilgilenmeleri, duygusal açıdan kendilerini güvende hissetmelerine neden olmakta psikolojik iyilik hali de öğrencilerin

başarabileceklerine olan inancını arttırmaktadır. Ayrıca, evde yeterli dergi, kitap gibi kaynakların bulunmasının da öğrencilerin matematik başarılarını arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelemesinde yurt içinde akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik olarak hazırlanan bir müdahale programına rastlanmamıştır. Ancak okul terkinin önlenmesi projesi kapsamında okula yeni başlayan öğrencilerin ailelerine yönelik olarak bir program uygulanmıştır. UNICEF ve MEB (2014) işbirliği ile geliştirilen programda 'Uyum Programı' pilot uygulama olarak seçilen anasınıfı, 1.sınıf, 5.sınıf ve 9.sınıflara kayıt yaptıran öğrenci ve velilerine uygulanmıştır. 9. yeni başlayan öğrenci ve velilerine yönelik olarak dört günlük bir program geliştirilmiştir. Seçilen okullardaki bazı branş öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmiştir. Okul açılmadan önceki haftada öğrenciler ve velileri okula çağrılmış öğrencilere öğretmenleri ve arkadaşları ile grup etkinlikleri yaparak tanışma ve oryantasyon çalışmaları yapılmıştır. Velilere ise ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri ile ilgili bilgilendirme, öğretmen ve diğer veliler ile tanışma grup etkinlikleri yapılmış ve ilgili veli olmak için yapılması gerekenlerle ilgili bir kitapçık dağıtılmıştır. Program sonunda bu eğitime katılan öğrencilerin ve velilerin okula yönelik olumlu tutum sahibi oldukları ve programı oldukça yararlı buldukları görülmüştür (Yeşilyaprak vd. 2014).

Akademik başarıyla ilgili bir diğer çalışmada Gök (2019) ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ailelere verilen eğitim desteğinin katkısı olup olmadığını araştırmıştır. Öğrencilerin ailelerinden 24 kişilik bir çalışma grubuna 7 hafta süren 21 saatlik bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçları, ailelerin eğitim materyalleri ile bilgilendirildiği aile katılımı etkinliklerinin, çocukların fen bilgisi dersindeki akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin ev eğitim sürecinde ebeveyn desteğinde önce annelere daha sonra babalara danıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, yapılan araştırmalar akademik başarı ve aile katılımı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik başarının artması da okul terkinde koruyucu faktörlerden biridir (Hammond vd., 2007). Bu nedenle okul terkini önleme programlarına ailelerin dâhil edilmesi, öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmakta, bunun sonucunda da öğrencilerin eğitimsel hedefleri yükselmektedir. Okul terkini önleme programlarının etkili olabilmesi okul-aile işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ile mümkün olabilmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; çalışma grubunu oluşturan deneklerin seçimi, araştırma deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları veri analizinde kullanılan istatiksel yöntemler, geliştirilen psikoeğitim programının içeriği hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuram temel alınarak geliştirilen okul terk riskini azaltmaya yönelik psikoeğitim programının sorumlu olarak 10.sınıfa geçen öğrenciler üzerindekini etkisini incelemektir. Ayrıca bu araştırmada aile katılımının okul terki üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden oluşan yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör deneysel desen gruplarını (deney 1, deney 2, kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (ön test, son test, izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın **bağımsız değişkeni** 'Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programı' ve Aile Eğitimi, **bağımlı değişkenleri** ise okul terki riski, akademik öz-yeterlik inancı, ve öğrenmeye yönelik motivasyon inancıdır. Araştırmada **karıştırıcı değişken** ise psikolojik beklenti (grup üyelerine sınıf geçmede destek olunacağı) düzeyidir. Araştırma modelinin gösterimi Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Gruplar	n	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
Deney1	12	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OTÖP + AE	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ
Deney 2	12	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OTÖP	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ
Kontrol	16	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	-	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ

OYÖ: Okul Yaşantıları Ölçeği, ÇEÖÖ: Çocuk ve Ergen Öz-Yeterlik Ölçeği, ÖYMSÖ: Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, OTÖP: Okul Terkini Önleme Programı AE: Aile Eğitimi

3.2. Çalışma Gruplarının Oluşturulması

3.2.1. Öğrenci Grupları

Araştırmanın katılımcıları 2021/2022 eğitim/öğretim yılında İstanbul ilinde Bahçelievler ilçesinde yer alan çok programlı Anadolu lisesinde eğitim gören ve sorumlu olarak 10.sınıfa geçen öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılara; kişisel bilgi formu, Okul Yaşantıları Ölçeği, Çocuk ve Ergen Öz-Yeterlik Ölçeği, Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği uygulanmıştır. 57 öğrenciden veri toplanmıştır, 6 öğrencinin soruları sistematik olarak puanladığı gözlenmiştir ve 51 öğrencinin verileri geçerli sayılmıştır. Toplanan veriler SPSS 22 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilme kriterleri şu şekildedir;

- ✓ 9.sınıf not ortalamasının 49 puan ve altında olması
- ✓ Okul Yaşantıları Ölçeğinden yüksek puan olmak
- ✓ Okula devam etmeye istekli olmak

Yapılan deneysel çalışmanın planlanması aşamasında uygulama yapılan okulda öğrenim gören okul terki riski altındaki sınıf tekrar eden 9.sınıf öğrencileri ile çalışılması tasarlanmıştı. Ancak son 3 yıldır devam eden Covid -19 pandemisi nedeni ile MEB, sınıf geçme yönetmeliğinde bir değişiklik yapmıştır (ilgili yönetmelik aşağıda sunulmuştur). Bu nedenle çalışma grubunun 10.sınıfa sorumlu olarak geçen öğrencilerden oluşmasına karar verilmiştir.

''Olağanüstü durumlarda sınıf geçme ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi' maddesi kapsamında 'Doğrudan sınıf geçme şartlarını şartlarını sağlamayan öğrenciler başarısız ders sayısına bakılmaksızın üst sınıfa sorumlu olarak geçer'' (MEB, RG/31121 sayılı 08.05.2020 tarihli yazı).

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasında; katılımcıların Okul Yaşantıları Ölçeğinden aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış, yüksek puan alan ve gruba katılma şartlarını taşıyan 51 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır, görüşmeler sonrasında 40 öğrenci gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmanın karıştırıcı değişkeni olan 'not beklentisi'nin etkisini önlemek için bireysel görüşmelerde öğrencilere; grup sürecinde okul başarısının artmasına dair uygulamalar yapılacağı ancak not ortalamalarını yükseltmenin tamamen kendi çabalarına bağlı olacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Deneysel işlemin uygulanmasından önce katılımcıların Okul Yaşantıları Ölçeğinden aldıkları puanlar normal

dağılım gösterdiği için katılımcıların öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarına ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçek		Grup	Shapiro-Wilks	Sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Okul Yaşantıları Ölçeği	Öntest	Deney 1	.943	12	.597	-.056	-.526
		Deney 2	.910	12	.125	-.125	-.046
		Kontrol	.907	16	.499	.499	.802

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Okul Yaşantıları Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterdiği (Shapiro-Wilks, p>.05), çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise -1.5 ve +1.5 sınırları içinde olduğu bu nedenle normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2021).

Tablo 3

Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Okul Yaşantıları Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Yaşantıları Ölçeği					
Gruplar	Sd	KO	KT	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2	249.8788	124.933	5.0219	.013146	1-2, 2-3
Grup içi	30	746.3637	24.8788			
Toplam	32	996.2424				

Tablo 3'te görüldüğü gibi yapılan varyans analizi sonucunda Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubu puan ortalamaları arasında anlamlı farka rastlanmıştır (F: 5.0, p<.05). Gruplar arasındaki farkın Deney 1 grubu ön testi ile Deney 2 grubu ön testi ve Deney 2 grubu ön testi ile Kontrol grubu ön testi arasında olduğu belirlenmiştir. Bu farkın nedeni, çalışma grubunun

Anadolu lisesi ve Meslek lisesi olarak iki farklı lise türünden oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanıyla okula yerleştirilmesi öğrencilerinin okul terki riskini azalttığı düşünülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri ise liseye sınavsız yerleşmiştir. Bununla birlikte her iki grupta 9. sınıf not ortalamalarından dolayı okul terki riski açısından eşit durumdadır.

Araştırmada 2 deney grubu kullanılmıştır, iki deney grubuna 11 hafta süreyle aynı içeriğe sahip olan Okul Terkini Önleme Programı uygulanmış, ancak Deney 1 grubundaki öğrencilerin ailelerine de önleme programını destekleyici 3 haftalık bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın uygulandığı okulda Anadolu lisesi ve Meslek lisesi olmak üzere iki farklı lise türü bulunmaktadır, araştırmanın uygulama sürecinde iki lisenin ders programlardaki farklılıklar nedeniyle seçkisiz atama yapılamamıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilerden Anadolu Lisesinden 12 katılımcı Deney 1 grubuna, Meslek Lisesinden 12 katılımcı Deney 2 grubuna ve 16 katılımcı da (9 Anadolu ve 7 Meslek lisesi) kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler okul terki riski altında olduğundan, ileride yaşanabilecek denek kaybını önlemek amacı ile kontrol grubu öğrenci sayısı yüksek tutulmuştur.

Program başlamadan önce öğrencilere Veli Onam Formu (Ek 3) dağıtılmış, öğrenci velilerinden izin alındıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Uygulamalar 12.Ekim 2021-24.Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar başladıktan iki hafta sonra deney grubundan 2 öğrenci okul değişikliği nedeniyle, kontrol grubundan 1 öğrenci de açık liseye geçtiği için çalışmadan ayrılmıştır. İzleme testleri uygulamadan 8 hafta sonra 7. Şubat .2022 tarihinde uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır ancak bu öğrenciler bekleme listesine alınmıştır. Deneysel çalışma sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerden gönüllü olan 7 öğrenciye psikoeğitim programı uygulanmıştır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		Deney Grubu		*Kontrol Grubu*	
		f	%	*f*	%
Cinsiyet	Kız	8	36.0	8	43.3
	Erkek	14	64.0	7	36.74
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	9	41.0	8	53.3
	Ortaokul	8	36.3	2	13.3
	Lise	5	22.7	5	33.4
	Üniversite	9	0.0	0	0
	Toplam	22	100.0	22	100.0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	7	31.8	6	40.0
	Ortaokul	7	31.8	4	26.6
	Lise	6	27.2	3	20.0
	Üniversite	3	9.2	2	13.4
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	4	18.2	2	13.0
	Orta	18	81.8	13	87.0
	Yüksek	0	0.0	0	0.0
	Toplam	22	100.0	15	100
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	20	90.0	12	80.0
	Ayrı	2	10.0	3	20.0
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Anne Çalışma Durumu	Evet	11	50.0	7	46.7
	Hayır	11	50.0	8	53.3
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Baba Çalışma Durumu	Evet	21	95.0	13	87.0
	Hayır	1	5.0	2	13.0
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Okulu Terk Eden Kardeş Durumu	Evet	5	22.8	3	20.0
	Hayır	17	77.2	12	80.0
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Okulu Terk Eden Arkadaş Durumu	Evet	8	36.4	5	33.0
	Hayır	14	63.6	10	67.0
	Toplam	22	100.0	15	100.0
Yarı-Zamanlı Çalışma Durumu	Evet	18	82.0	13	86.7
	Hayır	4	18.0	2	13.3
	Toplam	22	100.0	15	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların %36'sı kız, %64'ü erkektir. Katılımcıların annelerinin %41'i ilkokul, %36.3'i' ortaokul, %22.7'si lise mezunudur. Katılımcıların babalarının %'31.8'i ilkokul, % 31.8'i ortaokul, % 27.6'sı lise, %9.2'si üniversite mezunudur. Katılımcıların ebeveynlerinin %18.2'si düşük, %81.8'i orta gelir düzeyine sahiptir. Katılımcıların ebeveynlerinin %90'ı birlikte yaşarken, %10'u ayrı yaşamaktadır. Katılımcıların annelerinin %50'si bir işte çalışırken, %50'si bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların babalarının %95'i bir işte çalışırken, %5'i bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların kardeşlerinin %22.8'i okulu terk etmiş, %77.2'si okulu terk etmemiştir. Katılımcıların arkadaşlarının %36.4'ü okulu terk etmiş, % 63.6'sı okulu terk etmemiştir. Katılımcıların %82'si yarı zamanlı bir işte çalışırken, %18', bir işte çalışmamaktadır.

Kontrol grubundaki katılımcıların %43.3'ü kız, %56.7'si erkektir. Katılımcıların annelerinin %53'ü ilkokul, %13.3'ü ortaokul, %33.4'ü lise mezunudur. Katılımcıların babalarının %'40'ı ilkokul, % 26.6'sı ortaokul, % 20'si lise, %13.4'ü üniversite mezunudur. Katılımcıların ebeveynlerinin %13'ü düşük, %87'si orta gelir düzeyine sahiptir. Katılımcıların ebeveynlerinin %80'i birlikte yaşarken, %20'si ayrı yaşamaktadır. Katılımcıların annelerinin %46.7'si bir işte çalışırken, %53.3'ü bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların babalarının %87'si bir işte çalışırken, %13'ü bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların kardeşlerinin %20'si okulu terk etmiş, %80'si okulu terk etmemiştir. Katılımcıların arkadaşlarının %33'ü okulu terk etmiş, % 67'si okulu terk etmemiştir. Katılımcıların %86.7'si yarı zamanlı bir işte çalışırken, %13.3'ü bir işte çalışmamaktadır.

Çalışma grubu İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 15-16 yaşları arasındaki 10.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyedir. Katılımcıların velileri genel olarak Güneydoğu Anadolu bölgesinden İstanbul'a göç etmiştir. Katılımcı velilerinin çoğunlukla ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun anne ve babaları bir işte çalışmaktadır, Katılımcıların babalarının çoğunluğu orta sınıf esnaftır. Katılımcıların büyük bir kısmının yarı zamanlı bir işte çalıştığı görülmektedir ancak çalışmaları ile kast edilen; katılımcıların ailelerinin iş yerlerinde ailelerine destek amaçlı çalışmalarıdır.

3.2.2. Aile Çalışma Grubu

Program sürecinde Deney 1 grubu öğrencilerinden 12 öğrencinin anne/babası telefonla aranmış ve veliler okula davet edilerek Okul Terki Önleme Programını destekleyici 3 haftalık bir psikoeğitim programı uygulanacağı ve bu programa katılmalarının öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayabileceği yönünde ailelere bilgi verilmiştir. Ancak, eğitime devam etmesi beklenen 24 anne/babadan sadece 6 anne ilk oturuma katılmıştır. İkinci haftada katılımcılar tekrar aranmış ve oturum günü ve saati hakkında velilere bilgi verilmiştir, böylece ikinci oturuma 6 anne ve 1 baba katılmıştır. Üçüncü hafta ise yine aynı prosedür uygulanmış ve üçüncü oturuma 6 anne ve 1 baba katılmıştır. Programın üç haftasına da devam eden ebeveyn sayısı 2'dir (Anne).

Tablo 5

Aile Eğitimine Katılan Ebeveyn Sayısı

Oturumlar	Anne	Baba
1.Oturum	6	-
2.Oturum	6	1
3.Oturum	6	1

3.3. Araştırma Modeli- Revizyon

Aile eğitimine katılımda süreklilik ve istikrar sağlanamadığı için tez danışmanı ile birlikte yeniden bir durum değerlendirmesi yapılarak deneysel desenin tekrar oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu gelişme doğrultusunda Deney 1 (n:11) ve Deney 2 (n:11) gruplarından elde edilen veriler birleştirilmiş ve böylece istatiksel analizler yapılmıştır (n:22). Kontrol grubunda ise 15 öğrenci yer almıştır. Tekrar düzenlenen araştırma modeli 2x3'lük karma desenle ifade edilmektedir. Bu desende birinci faktör deneysel desen gruplarını (deney, kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (ön test, son test, izleme testi göstermektedir (Büyüköztürk, 2021). Araştırmanın **bağımsız değişkeni** 'Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programı', **bağımlı değişkeni** ise okul terki riski, akademik öz-yeterlik inancı, ve öğrenmeye yönelik motivasyon inancıdır. Araştırmada **karıştırıcı değişken** ise psikolojik beklenti (grup üyelerine sınıf geçmede destek olunacağı) düzeyidir. Araştırma modelinin gösterimi Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6

Revizyon Edilmiş Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Gruplar	n	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme Testi
Deney	22	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OTÖP	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ
Kontrol	15	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	-	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ	OYÖ ÇEÖÖ ÖYMSÖ

OYÖ: Okul Yaşantıları Ölçeği, ÇEÖYÖ: Çocuk ve Ergen Öz-Yeterlik Ölçeği, ÖYMSÖ: Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği, OTÖP: Okul Terkini Önleme Programı

3. 4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okul Yaşantıları Ölçeği (Yorğun, 2014),Çocuk-Ergen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış formu (Telef ve Karaca, 2012), Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış formu (Üredi, 2005) kullanılmıştır. Ayrıca oturumların ve sürecin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Oturum Sonu Süreç Değerlendirme Formu ve Grup Süreci Genel Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne-babanın gelir düzeyi, anne-babanın birliktelik durumu, anne-babanın bir işte çalışma durumu, okul terki yaşayan bir kardeşe ya da arkadaşa sahip olma durumu ve yarı-zamanlı bir işte çalışma durumu hakkında demografik nitelikleri ifade eden maddeler bulunmaktadır (Ek 5).

3.4.2. Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ)

Yorğun (2014) tarafından lise öğrencilerinin okul terk riskini tespit etmek amacı ile geliştirilen ölçekte Brofenbrenner'ın geliştirdiği ekolojik kuram temel alınmıştır. Ölçeğin alanları bu kurama dayalı olarak kişisel, sosyal, ailevi ve eğitsel kategorilere ayrılmıştır

(Brofenbrenner, 1979 akt. Yorğun, 2014). Okul Yaşantıları Ölçeği, okul terkine yol açabilecek yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü 'Düşük Sosyal Destek' 5 maddeden (16.,17.,18.,21. ve 22.) oluşmaktadır (*'Anne-babam okul hayatımla ilgilenmiyorlar'-16.)* Ölçeğin ikinci faktörü 'Olumsuz Akran İlişkileri' 3 maddeden (13,14 ve 20) oluşmaktadır (*'Arkadaşlarım beni önemsemiyorlar*'-13). Üçüncü faktör 'Okula Yönelik Olumsuz Tutumlar' 5 maddeden (6.,10.,12.,19. ve 23.) oluşmaktadır ('*Sık sık disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunurum'-6*). Dördüncü faktör 'Kendini Geri Çekme' 4 maddeden (1.,4.,7. ve 24) oluşmaktadır ('Okuldayken kendimi değerli hissetmiyorum'-1). Beşinci faktör 'Akran Grubunun Okula Yönelik Tutumları' olarak adlandırılmış 4 maddeden (8.,9.,11. ve 15) oluşmaktadır ('Yakın arkadaşlarım okulu gereksiz buluyorlar'-11). Altıncı faktör' Eğitime Yönelik Tutumlar' 2 maddeden (2. ve 3.) oluşmaktadır *('Okulda başarılı olmak benim için önemli değil-3*). Yedinci ve son boyut 'Düşük Özsaygı' 2 maddeden (5. ve 25.) oluşmaktadır ('*Okulda sürekli benimle dalga geçiyorlar'-25*). Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve KMO değeri .77 olarak saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yedi alt boyutun açıkladığı varyans %63.43'tür. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri KMSEA:.07, NFI: .90, CFI:.81, GFI:.86 ve SRMR: .08 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucu genel Cronbach alpha katsayısı .87; alt ölçekleri için Düşük sosyal destek .75; olumsuz akran ilişkileri .70, okula yönelik olumsuz tutumlar .67, kendini geri çekme .63, akran grubunun okula yönelik tutumları .69, eğitime yönelik tutumlar .59 ve düşük özsaygı .55'dir. OYÖ, 25 maddeden oluşmaktadır ve üçlü derecelendirmeli (3=doğru, 2=kısmen doğru, 1=yanlış) öz bildirim türünde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 75tir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek okul terki riskini, düşük puan ise düşük okul terki riskini göstermektedir (Ek 6).

3.4.3. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği, Murris (2001) tarafından 12-19 yaşları arasındaki ergenlerin öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir.(akt. Telef ve Karaca, 2012). Ölçeğin uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, Akademik öz-yeterlik 7 maddeden (3,6,9,12,15,17 ve 20) ('*Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?-9),* sosyal öz-yeterlik 7 madde (1,5,7,10,13,16 ve 18)('*Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisinizdir?'*-7) ve duygusal öz-yeterlik 7 madde (2,4,8,11,14,19 ve 21) ('*Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz''-11)* olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon katsayıları

ölçeğin geneli için .95, akademik öz-yeterlik alt ölçeği için .93, sosyal öz-yeterlik için .94, duygusal öz-yeterlik için ise .91 ($p<.001$) olarak saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %43.74 olduğunu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansının öz değerleri .30 ile .59 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri KMSEA:.049, NFI: .95, CFI:.96, GFI:.94 ve SRMR: .66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ayıt edici geçerlik çalışmasında alt-üst %27'lik grup karşılaştırılması yapıldığında, t testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve tüm maddelerin $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı .86, akademik öz-yeterlik alt boyutu için .84, sosyal öz-yeterlik için .64 ve duygusal öz-yeterlik için .78 olarak saptanmıştır. Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değişmektedir. Toplam öz-yeterlik alt faktör puanları ile ilgili puanlar hesaplanarak hesaplanmaktadır. Ölçek Likert tipi (5 dereceli) derecelendirmeye sahiptir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek, en düşük puan 21, en yüksek puan 105 dir. Ölçekten alınan yüksek puan ergenlerin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna; ölçekten alınan düşük puan ise ergenlerin öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Telef ve Karaca, 2012) (Ek 7).

3.4.4. Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejilerini ölçmek amacı ile Pintrich ve De Groot(1990) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçe'ye Üredi (2005) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması ilköğretim 8.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ölçek, Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar olmak üzere iki boyuta ayrılmakta ve 44 maddeden oluşmaktadır. Öz-düzenleme boyutu; Bilişsel stratejiler ve Öz-düzenleme olmak üzere iki ölçekten oluşmakta; bilişsel stratejiler ölçeğinde tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri; öz-düzenleme ölçeğinde ise planlama, izleme, gözden geçirme ve çaba yönetimi stratejileri ölçülmektedir. Motivasyonel İnançlar boyutu ise İçsel Değer, Öz-Yeterlik ve Sınav Kaygısı olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. İçsel değer ölçeğinde öğrencinin sınıf çalışmasına ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini, öz-yeterlik ölçeğinde öğrencinin sınıftaki performansına ilişkin yeterlik algısını ve sınav kaygısı ölçeğinde öğrencinin sınavlara ilişkin kaygı düzeyi ölçülmektedir.

Öz-düzenleme Stratejileri (22 madde); Bilişsel strateji kullanımı (13 madde) (*'Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım'*) ve Öz-

düzenleme (9 madde) *('Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmem için yapmam gerekenleri düşünürüm'*) alt ölçeklerinden oluşmaktadır.

Motivasyonel İnançlar (22 madde) bölümünün alt ölçeklerini; içsel değer (9 madde) *('Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için değerlidir'.*), öz-yeterlik (9 madde) *('Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim'*) ve sınav kaygısı (4 madde) *('Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim'*) oluşturmaktadır. Likert tipi olan bu ölçekte 1'den (Beni hiç yansıtmıyor) 7'ye (Beni tam olarak yansıtıyor) kadar derecelendirilmiş ifadeler yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında, alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin bilişsel strateji ölçeğinin 0,81; öz-düzenleme ölçeğinde 0,84; öz-yeterlik ölçeğinde 0,92; içsel değer ölçeğinde 0,88 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0,81 olduğu saptanmıştır. (Üredi, 2005). Ölçeğin lise öğrencilerine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Arslan, Erturan İlker ve Demirhan (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri ölçeğin geneli için .88; bilişsel strateji ölçeğinin 0,76; öz-düzenleme ölçeğinde 0,81; öz-yeterlik ölçeğinde 0,76; içsel değer ölçeğinde 0,70 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0,77'dir. Ölçek Likert tipi (7 dereceli) derecelendirmeye sahiptir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek, en düşük puan 44, en yüksek puan 308 dir. Ölçeğin puanlanmasında öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutundan alınan puanlar ayrı olarak hesaplanmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutundan yüksek puan, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini etkili olarak kullanabildiklerini, düşük puan ise stratejileri etkili olarak kullanamadıklarını; motivasyonel inançlar boyutundan yüksek puan almak; öğrencilerin bir konuyu öğrenme konusunda kendilerini motive edebildiklerini düşük puan almak ise öğrenme konusunda kendilerini motive edemediklerini göstermektedir (Ek 8).

Tablo 7

ÖYMSÖ Boyutları, Alt ölçekleri ve Madde Numaraları

Öz Düzenleme Stratejileri	Bilişsel Strateji Kullanımı	23,24,26,28,29,30,31,34,36,39,41,42,44
	Öz Düzenleme	25,27,32,33,35,37,38,40,43
Motivasyonel İnançlar	İçsel Hedef	1,4,5,7,10,14,15,17,21
	Öz-yeterlik	2,6,8,9,11,13,16,18,19

Sınav Kaygısı	3,12,20,22

3.4.5. Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Bu form De Lucia-Waack (2006) tarafından geliştirilen 'Grup Değerlendirme Formu' temel alınarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Form 11 maddeden oluşmaktadır. Formun 10 maddesi Likert tipi 5'li derecelendirme (1.Hiç katılmıyorum 2. Biraz Katılıyorum 3.Kararsızım 4.Biraz katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum) ile 11.madde ise açık uçlu olarak değerlendirilmektedir. Formun ilk 5 maddesi grup liderinin yönetim becerilerini, son 5 madde ise eğitim sürecini değerlendirmektedir (Ek 9).

3.4.6. Genel Değerlendirme Formu

Bu form De Lucia-Waack (2006) tarafından geliştirilen 'Grup Değerlendirme Formu' temel alınarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Form 17 maddeden oluşmaktadır. Formun 15 maddesi Likert tipi 5'li derecelendirme (1.Hiç katılmıyorum 2. Biraz Katılıyorum 3.Kararsızım 4.Biraz katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum), 16. ve 17. maddeler ise açık uçlu olarak değerlendirilmektedir. Formun ilk 5 maddesi grup liderinin yönetim becerilerini, ardından gelen 10 madde ise eğitim sürecini değerlendirmektedir. (Ek 10).

3.4.7. Aile Eğitimi Genel Değerlendirme Formu

Bu form DeLucia-Waack (2006) tarafından geliştirilen 'Grup Değerlendirme Formu' temel alınarakaraştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Form 15 maddeden oluşmaktadır. Formun 12 maddesi Likert tipi 5'li derecelendirme (1.Hiç katılmıyorum 2. Biraz Katılıyorum 3.Kararsızım 4.Biraz katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum), 13,14,15. maddeler ise açık uçlu olarak değerlendirilmektedir. Formun ilk 5 maddesi grup liderinin yönetim becerilerini, ardından gelen 7 madde ise eğitim sürecini değerlendirmektedir. (Ek 11).

3.5. Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi

Okul Terkini Önleme Programın geliştirilmesinde Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı temel alınmıştır. Bu çalışmada okul terk riski altındaki öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere; Sosyal-Bilişsel Kuramın temel

kavramlarından olan öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerine dayanan bir psikoeğitim programı geliştirilerek etkililiği araştırılmıştır. Öz-yeterlik teorisine göre bireyin kendi yeteneğine ve başarma kapasitesine olan inancı verilen bir görevi başarıyla gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini belirlemektedir (Bandura, 1989). Öz-düzenleme ise bireyin öğrenme hedeflerini gerçekleştirme sürecindeki hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz-değerlendirme becerilerini kullanarak kendi öğrenme davranışını organize etme becerisidir (Zimmerman ve Bandura, 1994).

Programın teorik temeli belirlendikten sonra, uygulamanın yapılacağı okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel özellikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2020) ve Ortaöğretim Rehberlik Etkinlikleri incelenerek grup kazanımlarının 10.sınıf düzeyinde öğrencilerin bilişsel-duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak hazırlanmasına önem verilmiştir (Nazlı, 2017).

Programın alt yapısının hazırlanması aşamasında yurt içi ve yurt dışı alan yazın taranmış ve lisede yaşanan okul terkinin önlenmesine yönelik olarak geliştirilen etkili programlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda yurt dışında yapılan etkili programların ortak özelliklerinin; akademik destek (Christenson vd. 1999-Check and Connect Project), öz-saygı ve öz-yeterlik inancının arttırılması (Larson ve Rumberger, 2005-Achievement for Latin Students (ALAS), kariyer rehberliği (Kemple ve Snipes, 2000-Career Academics, çalışma becerilerin öğretilmesi (Brigmanve Webb, 2007), akademik koçluk (Pearson ve Banenerji, 19993- Ninth Grade Prevention Program-NGPG) ve aile eğitimi (Larson ve Rumberger, 2005-Achievement for Latin Students (ALAS); Christenson vd. 1999-Check and Connect Project) olduğu belirlenmiştir.

Yurt içi alan yazın taramasında lisede yaşanan okul terkinin önlenmesi yönelik iki müdahale programına rastlanmıştır. Bu programların birincisinde öz-saygının geliştirilmesi, kariyer planlaması, sınav kaygısıyla baş etme ve akran baskısı ile baş etme gibi öğrenci seminerlerinden oluşan bütüncül bir program geliştirilmiş (Güngör, 2019). İkincisinde ise okul terki riski altındaki öğrencilere öz-saygının geliştirilmesi amacı ile bağlanma ilişkisi temelli akran desteği ve duygu düzenleme eğitimleri verilmiştir (Bademci vd., 2018). Her iki programın da okul terki riskini azaltmada etkili olduğu gözlenmiştir.

MEB ve UNICEF tarafından Öğülmüş ve meslektaşlarının (2013) koordinatörlüğünde gerçekleştirilen ‘Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı ve Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim

Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu' bulgularından psikoeğitim program tasarım sürecinde yararlanılmıştır. Ülke çapında uygulanan bu araştırmanın örneklemini 14-18 yaşlar arasında olan, 2599 sınıf tekrar eden öğrenci, 2574 okulu terk etmiş ve 2466 örgün eğitim dışına çıkmış birey oluşturmaktadır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Anadolu ve Meslek liselerinde öğrenim gören ve sınıf tekrar eden 2599 öğrenciye 'Sınıf Tekrarının Nedenleri Anketi' ve 'Eğitim ve Yaşam Deneyimleri Ölçeği- A Formu' uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları; okula karşı tutum, öğretmenlerle ilişkiler, algılanan akran desteği, algılanan aile desteği, okulda gerçekleştirilen etkinliklerden keyif alma, öz-yeterlik inançları ve amaçlar boyutudur. Anket sonuçlarına göre sınıf tekrar eden öğrenciler ders çalışma alışkanlığının olmadığını (%59), ders çalışmasına rağmen okulda öğretilenleri anlamakta zorluk çektiğini (%30) ve ev ödevlerini zamanında yapmadığını (%16.5) belirtmiştir. Ölçekten edilen verilere göre algılanan akran desteği, öz-yeterlik inançları ve amaçlar boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Araştırmacılar sınıf tekrar eden öğrencilere yönelik olumlu akran desteği, öz-yeterlik inançlarını geliştirme ve geleceğe ilişkin olumlu amaçlar belirlemesine yönelik müdahale programlarının geliştirilmesini önermektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde okulu 2011 ile 2013 yılları arasında terk etmiş 2574 bireye 'Okul Terkinin Nedenleri Anketi' ve 'Eğitim ve Yaşam Deneyimleri Ölçeği- B Formu' uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları; eğitime verilen önem, yaşantılara açık olmama, öz-güven, eğitimin gereksiz olduğuna ilişkin inançlar, eğitimin saygınlık ve değer kazandıracağına dair inançlar ve aile desteği alt boyutudur. Yapılan anket sonuçlarına göre öğrencilerin okul terk etme nedenleri akademik başarısızlık (%37.1) , okulu sevmeme ve (%27.8) ve ekonomik yetersizlikten ötürü bir işte çalışmak (%20) olarak saptanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular ise gençlerin düşük öz-güven ve düşük aile desteğine sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın son bölümünde ise örgün eğitim dışına çıkan 2466 genç ile görüşülmüştür. Bu öğrencilerin başlıca okul terk etme nedenleri akademik başarısızlık (% 22.3) , okulu sevmeme ve (%28.8) ve ekonomik yetersizlikten ötürü bir işte çalışma (%20) olarak rapor edilmiştir.

Bu bilgiler ışığında Okul Terkini Önleme Psikoeğitim programının değişkenlerinin Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramının temel kavramlarından olan öz-yeterlik inancı, motivasyonel stratejiler (öz-düzenleme becerileri ve motivasyonel inançlar) olmasına karar verilmiştir. Programdaki oturum başlıkları etkili öğrenme teknikleri, hedef belirleme ve zaman yönetimi gibi öz-düzenleme becerileri ile geçmiş yaşantılar, dolaylı tecrübeler (modelleme), sözel ikna ve fizyolojik durumun kontrolü yolu ile öz-yeterlik inancının kaynaklarından oluşmaktadır. Psikoeğitim programı tasarlandıktan sonra tez danışmanı ve tez izleme

komitesinin değerlendirmesine sunulmuş ve alınan geri bildirimlerle programa son şekli verilmiştir.

3.5.1. Psikoeğitim Programının Amaç ve Kazanımları

1. Oturum: 'Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş'

Amaç:

1. Grup süreci hakkında bilgi verilmesi.
2. Psikoeğitim sürecine ilişkin bireysel amaçların belirlenmesi.

Kazanımlar:

1. Grup süreci hakkında bilgi sahibi olur.
2. Grup kurallarını fark eder.
3. Grup üyeleriyle iletişim kurar.
4. Bireysel amaç belirler.

2. Oturum: Öz-yeterlik inancı geliştirme

Amaç:

1. 1.Öz-yeterlik inancı hakkında bilgilendirme yapılması.
2. 2.Grup üyelerinin dolaylı öğrenme kaynağını kullanarak, başarılı bir rol modelinin kişisel ve psikolojik özelliklerini modellemeleri.

Kazanımlar:

1. 1.Öz-yeterlik inancını tanımlar.
2. 2.Güçlü yönlerini fark eder
3. 3.Öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişkiyi kavrar.

3. Oturum: Akademik Hedef Belirleme

Amaç:

1. Grup üyelerinin gerçekçi ve ulaşılabilir akademik hedef belirleyebilmesi.
2. Akademik hedefi gerçekleştirmek için gerekli motivasyon kazanmalarına yardımcı olmak.

Kazanımlar:

1. Akademik hedef belirlemenin önemini fark eder.
2. Kısa dönem ve uzun dönem hedef belirleyebilir.
3. Hedef belirleme ve yaşam tarzı arasındaki ilişkiyi fark eder.

4. Oturum: Etkili Çalışma ve Zaman Yönetimi

Amaç:

1. Grup üyelerinin etkili ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması.
2. İSOAT tekniğini kavramaları.
3. Etkili zaman yönetimi teknikleri konusunda bilgi sahibi olmaları.

Kazanımlar

1. Mevcut çalışma alışkanlıklarını verimlilik açısından değerlendirir.
2. Verimli ders çalışmayı planlar ve günlük yaşamında uygular.
3. Etkili ders çalışma tekniklerinden ISOAT tekniğini kavrar.
4. Mevcut zamanı değerlendirme tarzını fark eder.
5. Zamanını işlevsel olarak düzenler ve günlük yaşamında uygular.

5. Oturum: Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Geliştirme I

Amaç:

1. Grup üyelerinin motivasyon kaynakları hakkında bilgi sahibi olmaları.
2. Motivasyon kaynaklarını kişisel motivasyonu arttırmak için kullanabilme.

Kazanımlar:

1. Motivasyon kavramını tanır.
2. İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını ayırt eder.
3. Bu kaynakların kendisi için uygun olanlarını ders çalışma motivasyonunu arttırmak için kullanır.

6. Oturum: Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Geliştirme II

Amaç:

1. Grup üyelerinin fizyolojik ve psikolojik durum kontrolü için kullanabilecekleri bir teknik öğrenmeleri
2. Başarılı bir öğrencinin beceri ve davranışları konusunda bilgi sahibi olmaları

Kazanımlar

1. Fizyolojik durumunu kontrol edebilme konusunda bilgi sahibi olur
2. Başarılı bir öğrenci olmak için gerekli becerileri fark eder
3. Etkili bir çalışma planı hazırlar.

7. Oturum: Öz-yeterlik İnancını Geliştirme I

Amaç:

1.Grup üyelerinin fizyolojik ve psikolojik durum kontrolü için olumlu içsel konuşma becerisi hakkında bilgi sahibi olmaları.

2. Olumlu İçsel konuşma ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi fark etmeleri.

Kazanımlar:

1. Olumsuz, olumlu ve baş-edici içsel konuşma tarzlarını kavrar.
2. Olumsuz, olumlu ve baş-edici içsel konuşmalara örnek verir.
3. Olumsuz içsel konuşmaların öz-yeterliği olumsuz etkilediğini fark eder.

8. Oturum: Öz-yeterlik İnancını Geliştirme II

Amaç:

1. Grup üyelerinin öz-yeterlik inancının engellerle baş etme becerisini nasıl geliştirdiği konusunda bilgi sahibi olmaları.
2. Başarılı bir yetişkin olmak için gereken kişilik özelliklerini fark etmelerine yardımcı olmak.

Kazanımlar:

1. Öz-yeterlik inancını arttırmanın engellerle başa çıkma becerisini geliştirdiğini fark eder.
2. Başarılı bir yetişkinin kişilik özelliklerine örnek verir.

9.Oturum: Geleceğimi Planlıyorum

Amaç:

1. Gelecek vizyonu oluşturmalarına yardımcı olmak.
2. Başarılı bir gelecek inşa edebilmek için mevcut davranışlarını konusunda farkındalık kazanmasına yardımcı olmak.

Kazanımlar:

1. Bugünkü davranışlarının gelecek yaşamını belirlediğini fark eder.
2. Geleceği ile ilgili plan yapar.

10. Oturum: Öz-değerlendirme

Amaç:

1. Grup üyelerinin bireysel hedeflerini gerçekleştirme süreçleri hakkında öz-değerlendirme yapmaları
2. Başarısız olmaları durumunda yeni bir eylem planı yapmalarına yardımcı olmak.

Kazanımlar:

1. Bireysel hedefini gerçekleştirme konusundaki davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirir.
2. Hedefine ulaşamadığında yeni bir eylem planı hazırlar.

11.Oturum: Özet ve Sonlandırma.

Amaç:

1. Okul Terkini Önleme Programdan elde edilen kazanımların paylaşılması.

2. Grup üyelerinin programın etkililiğini değerlendirmeleri.

Kazanımlar:

1. Program sürecindeki kazanımlarını açıklar.
2. Program içeriğini işlevsellik açısından değerlendirir.

3.5.2. Psikoeğitim Programında Kullanılan Öz-yeterlik Kaynakları ve Öz-düzenleme Stratejileri

Okul Terkini Önleme Programı Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Tablo 8'de görüldüğü gibi geliştirilen programda öz-yeterlik kaynaklarını artırmak amacıyla doğrudan tecrübeler, dolaylı tecrübeler (modelleme), sözel ikna ve fizyolojik/psikolojik durum kontrolü kullanılmıştır. Öz-düzenleme stratejilerinden ise öz-değerlendirme, öz-düzenleme ve içsel motivasyon kaynaklarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Psikoeğitim Programının Başlıkları, Kullanılan Öz-Yeterlik Kaynakları ve Öz-düzenleme Stratejileri

1. **Oturum: Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş**

   Amaç: Grup üyelerinin tanışması, programın ve hedeflerin belirlemesi

   Kaynak: Başarılı deneyimler **Strateji:** Hedef Belirleme

2. **Oturum: Öz-Yeterlik İnancı Geliştirme**

   Amaç : Öz-yeterlik inancının arttırılması

   Kaynak: Başarılı deneyimler **Strateji:** İçsel motivasyon

3. **Oturum: Akademik Hedef Belirleme**

   Amaç : Gerçekçi ve ulaşılabilir hedef oluşturma

   Kaynak:Sözel İkna**Strateji:** Hedef Belirleme

4. **Oturum: Etkili Çalışma ve Zaman Yönetimi**

   Amaç: Etkili çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi

   Kaynak: Dolaylı tecrübeler **Strateji:** Öz düzenleme

5. **Oturum: Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Geliştirme I**

   Amaç : Grup üyelerinin motivasyon kaynakları hakkında bilgi sahibi olması

   Kaynak: Dolaylı tecrübeler **Strateji:** Öz-değerlendirme

6. **Oturum: Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Geliştirme II**

   Amaç : Grup üyelerinin fizyolojik ve psikolojik durum kontrolü için yapabilecekleri bir teknik öğrenmeleri

   Kaynak: Fizyolojik durum kontrolü **Strateji:** Öz-değerlendirme

7. **Oturum: Olumsuz Öz-yeterlik İnançları I**

   Amaç: Öğrencilerin okul başarısızlığa neden olan inançlarını fark etmeleri.

   Kaynak: Psikolojik durum kontrolü **Strateji:** Öz-değerlendirme

8. Oturum:

Amaç :Öz-yeterlik inancı ve zorluklar karşısında direnme becerisi geliştirmek

Kaynak: Dolaylı Tecrübeler **Strateji:** İçsel motivasyon

9. Oturum: Gelecek Oryantasyonu

Amaç : Gelecek vizyonu oluşturmak
Kaynak: Sözel İkna **Strateji:**Öz-değerlendirme

10. Oturum: Öz-Değerlendirme

Amaç : Bireysel hedeflerini gerçekleştirme süreçlerini değerlendirmeleri
Kaynak: Doğrudan tecrübeler **Strateji:** Öz-değerlendirme

11. Oturum: Genel Özet ve Sonlandırma

Amaç: Grup üyelerinin grup sürecindeki kazanımlarını fark etmelerine yardımcı olma

Kaynak: Sözel ikna **Strateji:** Öz-değerlendirme

3.5.3. Pilot Programın Uygulanması

Asıl uygulamadan önce pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, 2019-2020 Eğitim-öğretim yılı güz döneminde, araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan çok programlı bir lisede uygulanmıştır. Sınıf tekrar eden 9. sınıf öğrencilerinden 10 kişilik bir öğrenci grubu ile 8 hafta süren bir çalışma yapılmıştır. Programın içeriği hedef belirleme, zaman yönetimi, verimli ders çalışma ve öz-yeterlik inşası (dolaylı tecrübeler) başlıklarından oluşmuştur. Grup süreci öğrencilerden alınan süreç değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tümü etkinliklerde video izleme ve rol oynama çalışmalarını çok faydalı bulduklarını ve ilk defa bir grup çalışmasına katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler, programının içeriği ve etkinliklerin hedef

gruba uygun olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmacı, öğrencilerin form doldurma ve ev ödevi yapma konusunda zorlandıklarını gözlemlemiştir, asıl uygulamada, aktif katılım gösteren öğrencilere olumlu pekiştireçler (kalem, anahtarlık vb.) verilmesinin öğrencileri motive edeceği düşünülmüştür. Pilot uygulamanın; içeriğin uygunluğu, grup yönetimi ve süre kullanımı açısından grup liderinin yetkinliğini geliştirdiği düşünülmektedir.

3.5.4. Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programının Uygulanma Süreci

Deney grupları ile yapılan uygulamalar ortalama 60-70 dakika sürmüştür. Psikoeğitim programı uygulama saatinde boş olan dersliklerde yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere not almaları için not defteri ve kalem hediye edilmiştir. Deney grupları için iki sosyal medya mesaj grubu kurulmuştur. Bu gruplarda grup lideri tarafından motivasyon konulu videolar ve motivasyon sözleri paylaşılmıştır.

Deney 1 grubu: 7 erkek 5 kız öğrenciden oluşturuldu. Ancak 3.oturumda bir kız öğrenci not ortalamasının iyi olduğunu söyleyerek gruptan ayrılmış, 7 erkek 4 kız öğrenci ile çalışma devam etmiştir.

Deney 2 grubu: 8 erkek 4 kız öğrenciden oluşturuldu. Ancak 2. Oturumdan sonra bir erkek öğrenci başka bir okula nakil istediği için okuldan ayrılmış, 7 erkek 4 kız öğrenci ile çalışma devam etmiştir.

1. **Oturum: 'Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş**

Süreç: İlk oturumda (1) Tanışma, Grup lideri kendini tanıtmış ve daha sonra grup üyelerinden kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Programda ısınma oyunu olarak 'isim-sıfat' oyunu oynatılmıştır. (2) Grup süreci hakkında bilgilendirme, Grup lideri psikolojik danışman olarak görev yaptığı okulda, doktora tezi kapsamında tez danışmanının yönetiminde 2020/2021 eğitim/öğretim yılı sonunda sorumlu olarak sınıfı geçen 10.sınıf öğrencilerine yönelik bir psikoeğitim grup çalışması geliştirildiğini söylemiştir. Ayrıca Deney 1 grup üyelerinin ailelerine de bir eğitim programı yapılacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sonrasında, programın içeriği grup üyeleri ile paylaşılmış ve öğrencilerden eğitim süreci ile ilgili geri bildirim alınmıştır. Her psikoeğitim grubu sonrasında grup üyelerine oturum sonu değerlendirme formu verileceği, bu formun içtenlikle doldurulmasının programın geliştirilmesine önemli katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. (3) Grup kurallarının belirlenmesi, grup kuralları tahtaya yazılarak, kurallara uyulmasının süreç açısından önemi vurgulanmıştır.

(4)‘Bireysel Amaç Belirleme Formu’ dağıtıldı ve öğrencilere bireysel amaçlarla ilgili örnekler verilerek, kendilerine ‘bireysel hedef’ belirlemeleri istendi. Grup üyelerine ilerleyen oturumlarda hedeflerini gerçekleştirme konusunda kendilerinden geri bildirim isteneceği söylenmiştir. (5) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Birinci Oturum Gözlemleri: İlk oturuma 12 üye katılmıştır. Grup üyelerinin ilk defa bir psikoeğitim oturumuna katıldıklarından dolayı heyecanlı ve tedirgin oldukları gözlendi. ‘Hedef Belirleme’ etkinliğinde grup üyelerinin motivasyonlarının yüksek olduğu ve bireysel hedef belirleme çalışmasını başarı ile tamamladıkları görülmüştür.

Deney 2 Grubu Birinci Oturum Gözlemleri: İlk oturuma 12 üye katılmıştır. Grup üyelerinin ilk oturumda heyecanlı ve tedirgin oldukları gözlenmiştir. ‘Hedef Belirleme’ etkinliğinde ise bazı üyelerin hedef belirlemede zorlandığı gözlenmiştir. Bu üyeler grup lideri tarafından cesaretlendirilerek hedef belirleme etkinliğini tamamlamıştır.

2. Oturum: Öz-yeterlik İnancı Geliştirme

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, grup lideri grup üyelerine geçen haftalarının nasıl geçtiğini sordu ve ilk oturumun özetini yaptı. Grup üyelerinden gönüllü olanlar bireysel hedefleri konusunda paylaşımda bulundu. (2) Öz-yeterlik inancının geliştirilmesi, Grup üyelerine ‘Geçmiş Başarılarım Formu’ dağıtıldı ve şimdiye kadar yaşadıkları başarılı tecrübelerine odaklanmaları istendi. Daha sonra gönüllü grup üyelerinden herhangi bir alandaki başarılarını paylaşmaları istendi.

Ardından, grup lideri grup üyelerine kendine inanmanın önemini ve başarıdaki önemini vurgulamıştır. (3) Thomas Edison’un başarı öyküsünün paylaşılması, Grup lideri Edison’un hatalarından ders çıkaran ve başarı odaklı bir bilim insanı olduğunu bu özelliğini kendimize örnek alabileceğimizi söyledi.(4) Michael Jordan’ın başarı hikâyesinin paylaşılması. Grup lideri ünlü basketbolcunun lisede takımdan atıldığını, buna rağmen bugün dünyanın en iyi basketbolcularından biri olduğunu, başarısının kendisine inanmasının sonucu olduğunu vurguladı. (5) Öz-yeterlik kavramı tanımlandı ve kazanımlar tekrar özetlendi. (6) ‘Benim Rol Modelim’ dağıtıldı ve grup üyelerinden kendilerine rol model alabilecekleri birini belirlemeleri ve formdaki soruları cevaplamaları istendi. Grup üyelerinin rol modellerini yakın çevrelerinden seçtiği gözlemlendi. (7) Ev ödevi olarak alanındaki başarısı ile tanınmış bir rol modeli

seçmeleri ve bu kişinin kişisel ve mesleki özelliklerini incelemeleri istendi.(7) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı.

Deney 1 Grubu İkinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 12 üye katılmıştır. Grup üyelerinin eğitim sürecine uyum sağlamaya başladığı gözlenmiştir. Öz-yeterlik ile ilgili farkındalığın arttığı ve modelleme ilgili örneklerin grup üyelerinin ilgisini çektiği gözlendi.

Deney 2 Grubu İkinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 12 üye katılmıştır. Grup üyelerinin ilk oturuma oranla daha rahat olduğu gözlenmiştir. 2.gruptaki üyelerin öz-yeterlik alanlarını bulmakta zorlandığı ve diğer üyelerden hangi alanlarda iyi oldukları konusunda fikir istedikleri gözlendi. Grup üyelerinden bazıları ev ödevi verildikten sonra ev ödevi yapmak istemediklerini söylediler, bunun üzerine grup lideri grup kuralları konusunda anlaşma sağlandığını ve ödevlerin yapılmasının grup süreci açısından önemini vurgulamıştır.

3. Oturum: Akademik Hedef Belirleme

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi ve ödev kontrolünün yapılması, grup lideri öz-yeterlik inancı ve başarı arasındaki ilişkinin önemini vurguladı. Daha sonra grup üyelerinin ev ödevleri kontrol edildi ve gönüllü üyelerden rol modellerini grupla paylaşmaları istendi. (2) Hedef belirlemenin önemi; grup üyelerine ilk oturumda belirledikleri akademik hedeflerini gerçekleştirmek için neler yaptığını soruldu. Üyelerden herhangi bir cevap alınmadı. Bunun üzerine hedefler ve amaçlar arasındaki ilişkiye değinildi. Grup lideri tarafından SMART tekniği anlatıldı hedeflerin kesin, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zaman sınırlı olmasının önemi vurgulandı ve tekniğe dair örnekler verildi. Ardından grup üyelerine Hedef Belirleme Formu dağıtıldı ve üyelerden kendileri için 'Akademik Hedef' belirlemeleri istendi. (3) Grup üyelerinden gönüllü olanlardan akademik hedeflerini paylaşmaları istendi. (4) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Üçüncü Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Bir üye başka bir okula nakil gideceğini söyleyerek gruptan ayrılmıştır. Grup üyelerinin bu oturuma aktif katılım gösterdikleri, hedef belirleme konusunu oldukça eğlenceli buldukları gözlendi. Hedef belirleme etkinliğinin üyelerin akademik motivasyonunu arttırdığı düşünülmektedir. Üyelerin akademik hedeflerinin genel olarak üniversite sınavını kazanmak ve meslek sahibi olmak olduğu gözlenmiştir.

Deney 2 Grubu Üçüncü Oturum Gözlemleri: Oturuma 12 üye katılmıştır. 3.oturumda grup üyelerinin daha fazla söz aldığı gözlendi. Grup üyelerinin hedef belirleme etkinliğinde ders başarılarını yükseltmek gibi kısa dönem hedefleri belirledikleri gözlenmiştir. Ev ödevini yapma konusunda motivasyonlarının düşük olduğu görüldü.

4. Öz-düzenleme becerilerinin Geliştirilmesi

Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi ve Zaman Yönetimi

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, Grup lideri akademik hedeflerine ulaşma konusunda geçen süre içinde hangi çalışmaları yaptıklarını sordu ve gönüllü üyeler söz adı, ardından grup lideri hedef belirleme ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi vurguladı. (2) Çalışma alışkanlıklarını değerlendirme anketinin uygulanması, grup üyelerine 'Çalışma Alışkanlıkları Anketi'uygulandı. Sonrasında üyeler mevcut çalışma alışkanlıklarının ders başarılarında ne kadar etkili olduğu soruldu. Gönüllü üyelerden cevap alındı. (3) İSOAT (İzle, Sor, Oku, Anlat, Tekrar Et) tekniği hakkında grup lideri tarafından bilgilendirme ve uygulama yapıldı.10.sınıf Tarih kitabı kullanılarak, öğrencilere tekniğin nasıl uygulanacağı anlatıldı. (4) Grup lideri tarafından üyelere 'Zaman Pastası Formu' dağıtıldı ve formu doldurmaları istendi. Üyeler 1.formda önce mevcut zaman yönetimini değerlendirirken 2. formda düzeltilmiş zaman yönetimini planladılar. (5) Grup üyelerinden oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istendi. (6) **Hatırlatıcı Etkinlik 1:** Öz yeterliği güçlendirmeye dair etkinlik yapıldı. (7) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Dördüncü Oturum Gözlemleri: Oturuma 10 üye katılmıştır. Bir üyenin raporlu olduğu öğrenilmiştir. Grup üyelerinin çalışma alışkanlıklarını değerlendirirken gerçekçi olduğu ve hatalı çalışma alışkanlıklarını fark ettikleri gözlenmiştir. Güçlü yönlerim etkinliğinde grup üyelerinin öz-yeterlik inançlarının geliştiği gözlenmiştir. Bu oturumda grup üyelerinin psikoeğitim programının amacını kavramaya başladıkları düşünülmektedir.

Deney 2 Grubu Dördüncü Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup üyelerinin bazılarının zaman pastası formunu doldurmadığı görülmüştür bunun nedeni üyelere sorulduğunda üyeler planlı çalışmayı sevmediklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda grup üyelerinin öz-disiplin geliştirme konusundaki isteksizlikleri olduğu düşünülmektedir.

5. Oturum: Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Geliştirme

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, grup lideri bir haftalık süreçte İSOAT tekniğini uygulayanların kimler olduğunu sordu ve gönüllü üyeler paylaşımda bulundu. Ardından grup üyelerine düzeltilmiş zaman çizelgelerini kimlerin uyguladığı soruldu ve gönüllü üyelerden cevaplar alındı. 2) Motivasyon kavramı tanıtıldı ve insanları harekete geçiren ihtiyaçlar hakkında bilgi verildi. Ardından içsel ve dışsal motivasyon türleri tanıtıldı. Grup üyeleri ile bir alıştırma yapıldı ve genel olarak okul yaşamlarında dışsal motivasyon kaynaklarını (annem benime gurur duysun, para kazanmak vb.) olduğu gözlendi. (3) 'Motivasyon Kaynakları Formu' dağıtıldı ve üyelerden doldurmaları istendi. (4) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Beşinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 10 üye katılmıştır. Bir üyenin raporlu olduğu öğrenildi. Grup üyelerinin etkinliklerden keyif aldığı ve öğrenme motivasyonu ile ilgili farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir. Başarılı insanların motivasyon kaynaklarının öğrenilmesinin grup üyelerinin modelleme becerisinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Deney 2 Grubu Beşinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup üyelerin motivasyon konusunda bireysel farkındalıklarının artmaya başlandığı gözlenmiştir. Grup üyeleri ilk defa önümüzdeki haftaki etkinliği merak ettiklerini dile getirmişlerdir.

6.Oturum: Öğrenme Motivasyonunu Geliştirme II

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, grup lideri üyelere; geçen süreçte davranışlarının arkasındaki motivasyon süreçlerini fark edip etmediklerini sordu. Grup üyelerinden gönüllü olanlar fark ettikleri motivasyon süreçlerini paylaştı. (2) 'Yönlendirilmiş İmgelem Çalışması' (Başarılı bir öğrenci olma), grup lideri bu oturumda öncekilerden farklı bir uygulama yapacağını söyledi. Bu oturum sonunda grup üyelerinin hayal gücünü kullanarak fizyolojik durumlarını kontrol etme becerisini kazanacaklarını ve istedikleri zaman kendilerini başarılı bir öğrenci olarak hayal edeceklerini söyledi. Çalışma sırasında üyelerin konsantrasyon güçlüğü yaşadığı ancak zaman ilerledikçe sürece uyum sağladıkları gözlendi. (3) Duygu ve düşüncelerin paylaşılması, grup lideri gönüllü grup üyelerinden imgelem çalışması ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. (4) **Hatırlatıcı Etkinlik 2:** Verimli ders çalışmayı engelleyen tuzaklar çalışmasında hatalı ve doğru çalışma alışkanlıkları grup üyeleri

ile paylaşılmıştır.(5) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Altıncı Oturum Gözlemleri: Oturuma 6 üye katılmıştır. Diğer 5 üyenin okula gelmedikleri öğrenilmiştir. Grup üyelerinin paylaşımlarından imgelem çalışmasını oldukça keyifli buldukları anlaşılmaktadır. Üyelerin geri bildirimlerinden kendilerini başarısız hissettiklerinde imgelem çalışmasını kullanabileceklerini anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışma esnasında heyecanlı ve meraklı oldukları gözlenmiştir.

Deney 2 Grubu Altıncı Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup üyelerinin dikkatlerinin oldukça dağınık olduğu gözlenmiştir. Grup lideri sessizlik konusunda sık sık uyarı yapmak zorunda kalmıştır. Grup üyelerinden bazıları kendilerini başarılı bir öğrenci olarak hayal edemediklerini çünkü öğretmenlerinin hiçbir zaman onlara inanmayacaklarını söylemişlerdir. Grup lideri grup üyelerine bu tür durumlarda geçmiş başarılarına odaklanmaları gerektiğini belirtmiştir.

7.Oturum: Olumsuz Öz-Yeterlik İnançları I

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, grup lideri üyelere; 'başarılı öğrenci' imgelem çalışmasını hatırlattı ve geçen hafta boyunca böyle bir çalışma yapıp yapmadıklarını sordu. (2) Gönüllü grup üyelerinden duygu ve düşüncelerini paylaşması istendi. (3) Örnek olay tekniği ile bir öğrencinin olumsuz öz-yeterlik inançlarının saptanması (5) 'İnançlarım Formu' grup üyelerine dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. (6) Gönüllü grup üyelerinden olumsuz inançları ve olası sonuçlarının paylaşılması istendi (7) Oturum sonu değerlendirme formu üyelere dağıtıldı ve doldurmaları istendi. (8) Ev Ödevi: Önümüzdeki oturuma kadar için Kör Nokta (The Blind Spot, 2009) filminin izlenmesinin gerektiği çünkü bu filmdeki kahramanlarının düşünce, duygu ve davranışları üzerine çalışılacağı söylendi.

Deney 1 Grubu Yedinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 10 üye katılmıştır. Grup üyelerinin olumsuz öz-yeterlik inançlarını başarı ile olumlu öz-yeterlik inançlarına çevirebildiği gözlenmiştir. Oturumun genel olarak amacına ulaştığı düşünülmektedir. Bazı üyeler film yerine kitap ödevi verilmesi söylediler, ancak filmin kitabının olmadığı öğrencilere söylendi.

Deney 2 Grubu Yedinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup üyelerinin olumsuz öz-yeterlik inançlarının giderek yükseldiği gözlenmektedir. Grup üyelerinden bazıları film ödevi verilmesinden oldukça etkilenmiş 'keşke diğer derslerde de böyle ödevlerimiz olsa' diyerek etkinliği beğendiklerini ifade etmişlerdir.

8.Oturum: Öz-yeterlik İnancını Geliştirme II

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi ve ödev kontrolü. Grup lideri okul başarısı ve olumlu öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi vurguladı ve ödev olarak verdiği filmi kimlerin izlediğini sordu.(2) Kör Nokta (The Blind Spot, 2009) filminin özetlenmesi. Filmden 40 dakikalık bir bölüm, akıllı tahta aracılığıyla üyelere izletildi. (3) Filmdeki genç karakterin öz-yeterlik inançları ve mücadeleci kişilik özellikleri ile ilgili tartışma. (4) Oturum sonu değerlendirme formu üyelere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Sekizinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 9 üye katılmıştır. Grup üyelerinden2 kişi filmi izlediğini söylemiş, diğer üyeler bilim-kurgu filmlerini sevdiklerini o tarz bir filmi seyredeceklerini ifade etmiştir. Genel olarak oturumun amacına ulaştığı, başarılı bir öğrenci olmak için buna inanmak ve bu doğrultuda çaba göstermek gerektiği fikri, üyeler tarafından kavranmıştır. Grup üyelerinden bazıları genç karakterin şanslı olduğunu herkesin hayatta bu kadar şanslı olamayacağını ifade etti. Bunun üzerine grup lideri şansın dışsal bir faktör olduğunu, ancak çaba, azim, mücadele etme gibi özelliklerin içsel faktörler olduğunu ve geliştirilebileceğini ifade etti

Deney 2 Grubu Sekizinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup üyeleri filmi izlemediklerini söylemişlerdir. Filmden bir bölüm izledikten sonra ise filmin tamamını izleyeceklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak oturumun amacına ulaştığı, grup üyelerinin filmdeki genç kahramanının yaşam öyküsünü ilham verici buldukları söylenebilir.

9.Oturum: Geleceğimi Planlıyorum

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, Grup lideri öz-yeterlik inancımızın davranışlarımızı olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini vurguladı. (2) Zaman makinesi etkinliği. Grup lideri üyelere, 6. Oturumdaki gibi 'yönlendirilmiş imgelem' çalışması yapılacağını hayal gücünü kullanarak 2031 yılındaki yetişkin oldukları dönemi düşünmelerini istediğini söyledi. (3) Duygu ve düşüncelerin paylaşılması, grup lideri gönüllü grup üyelerinden imgelem çalışması ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. (4) Sözel ikna kaynağının kullanılması, Grup lideri öğrencileri cesaretlendirme amacıyla grup üyelerine destekleyici ve olumlu geri bildirimler verdi. (5) Zaman Makinesi Formu, form üyelere dağıtılarak doldurmaları istendi. (6) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Dokuzuncu Oturum Gözlemleri: Oturuma 10 üye katılmıştır. Oturumun genel olarak amacına ulaştığı düşünülmektedir, bunun nedeni öğrencilerin gelecekteki ben etkinliği sürecinde oldukça ilgili ve heyecanlı davranmasıdır. Üyelerin gelecek oryantasyonu yapmasının akademik motivasyonlarını olumlu yönde arttırdığı gözlenmiştir.

Deney 2 Grubu Dokuzuncu Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Oturum sürecinde üyelerin keyifli vakit geçirdiği, hayal kurma egzersizini yararlı buldukları gözlenmiştir. Grup lideri üyelere, başarılı ve mutlu bir yetişkin olmak için gayret göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bazı üyelerin diğer üyelerin gelecek hayalini eleştirdiği gözlenmiş, bunun üzerine grup lideri müdahale ederek, üyelerden sadece olumlu geri bildirim verilmesini istemiştir.

10.Oturum: Gelişim Sürecini Değerlendirme

Süreç: (1) Geçen oturumun özetlenmesi, (2) Bireysel hedef sonuç çizelgesinin doldurulması, grup lideri üyelerden ilk oturumda belirledikleri hedeflere ne kadar ulaştıklarını değerlendirmelerini istedi. (3) **Hatırlatıcı etkinlik 3:** İçsel motivasyonu arttırma yöntemleri adlı broşür dağıtıldı (4) Oturum sonu değerlendirme formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi.

Deney 1 Grubu Onuncu Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup lideri üyelere başarılı bir yetişkin olma sürecinde şimdiden neler yapmaya başladıklarını sordu. Üyelerden bazıları öğrenim görmek istedikleri üniversiteleri araştırdıklarını söyledi. Daha sonra, üyeler grup sürecindeki performanslarını değerlendirdiler. Grup üyelerinin genel olarak, belirledikleri hedefleri başardıkları gözlendi.

Deney 2 Grubu Onuncu Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Grup üyelerinden bazıları meslek seçimiyle ilgili araştırma yaptıklarını söyledi. Üyelerden bazılarının bireysel hedeflerine ulaşamadığı gözlendi, bunun üzerine içsel motivasyon kaynaklarını kullanmanın önemi vurgulandı.

11.Oturum: Gelişim Sürecini Değerlendirme ve Sonlandırma

Süreç: (1) Genel özet, grup lideri üyelere geçen 10 hafta süresince işlenen konu başlıklarını ve etkinlikleri özetledi. (2) Genel Değerlendirme Formu öğrencilere dağıtıldı ve doldurmaları istendi. (3) Sonlandırma, grup lideri üyelere gruba olan katkılarından doları teşekkür etti ve gönüllü üyelerden grup süreci ile duygu ve düşüncelerini paylaşmasını istedi. (4) Son testlerin uygulanması.

Deney 1 Grubu On birinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında oturumların amacının grup üyelerince kavrandığı düşünülmektedir. Grup üyeleri programın 2. Dönemde dedevam etmesini istemişlerdir. Ayrıca bazı üyeler rehberlik derslerinde işlenen konuların yararlı olacağını hiç düşünmediklerini bu eğitimin rehberlik dersine bakış açılarını değiştirdiğini ifade etmiştir.

Deney 1 Grubu On birinci Oturum Gözlemleri: Oturuma 11 üye katılmıştır. Genel olarak oturumlarda hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Ancak bazı üyeler her oturumda form doldurmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmiştir. Grup üyelerinin program süreci ile duygu ve düşüncelerinin olumlu olduğu gözlenmiştir.

3.6. Aile Eğitiminin Gerekçesi, Amacı ve İçeriği:

Yapılan araştırmalar, okul terkini önleme çalışmalarında koruyucu faktörlerden birinin de aile katılımı olduğunu göstermektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Bemak, Chung ve Sabodo, 2005; Bridgeland ve diğ., 2006). Aile katılımı, ailelerinin çocuklarının eğitim sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin akademik performanslarını arttırmaktadır (Fan ve Chen, 2001; Hill ve Tyson, 2009; Rumberger ve Larson, 1995). Bu noktadan hareketle öğrencilerin okul terk riskini azaltma amacı ile aile desteğini almanın psikoeğitim programının etkisini arttıracağı düşünülmektedir. Aile eğitim programının geliştirilmesinde öğrenciler için geliştirilen programı desteklemek amacı öz-düzenlemeli öğrenme becerileri temel alınmıştır. Bu amaçla Brier (2010) tarafından geliştirilen öz-düzenlemeli öğrenme modeline dayanan 'Aile Katılım Programı' incelenmiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyleri, kültürel değerleri göz önüne alınarak eğitim programı tasarlanmıştır.

Bu çalışmada, aile eğitimi iki bileşenden oluşmuştur. Bu bileşenler;

1. Ailenin hedef oryantasyonu; yapılan araştırmalar akademik hedef belirleme ve eğitime devam etme isteği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Durisic ve Bunijrvac, 2017; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Bu nedenle akademik hedef belirleme etkinliğinin öğrencilerin akademik motivasyonunu artıracağı düşünülmüştür.

2. Ev Ödevi Desteği; ilgili alanyazın incelendiğinde aileler tarafından öğrencilerin ev ödevlerinin takip edilmesinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (Adeyemo, 2005; Brier, 2010; Gök, 2019; Keçeli-Kaysılı 2008). Bu bağlamda aileleri ev ödevi takibinin ne şekilde yapılacağı konusunda bilgilendirme ile ilgili bir oturum tasarlanmıştır.

Süre: Aile eğitimi 3 haftalık 60 dakika süreli bilgilendirici grup eğitimlerinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısı ise en az 12 en çok 24 (Anne ve Baba) üyedir.

Aile Eğitim Programının Amacı:

- ✓ Okul terkini önleme programı sürecinde aile ile işbirliği yapmak
- ✓ Ailenin öğrencinin eğitimsel hedefler belirlemesine yardımcı olması
- ✓ Ailenin ev ödevlerini kontrol etmesini desteklemek

Kazanımları:

Veliler;

- ✓ Okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapar.
- ✓ Ev-ödevlerini kontrol eder.
- ✓ Eğitimsel hedef belirleme ve hedeflere ulaşma konusunda çocuklarını desteklemesi gerektiğini bilir.

3.6.1. Aile Eğitiminin Uygulanması

Aile Eğitimi 1. Oturum: Deney 1 grubundaki 11 veli telefonla aranarak okula davet edildi. Ancak eğitime 6 veli (Anne) katıldı diğer 5 velinin çalıştığı için eğitime katılamadığı gözlendi. Ailelere psikoeğitim programı tanıtıldı ve aile eğitiminin 3 oturumdan oluşacağı ve oturumlara devam etmenin çalışmanın verimliliği açısından son derece önemli olduğu belirtildi. Ardından 'Okul Başarısını Arttırma' ile ilgili hazırlanan veli broşürü dağıtıldı, okula gelemeyen velilere broşür öğrenciler aracılığı ile gönderildi. Veliler öğrencilerin Sınıf Rehber Öğretmenleri ve 10.sınıf müdür yardımcısı ile tanıştı. Velilerden grup çalışması ile olumlu geri bildirimler alındı ve öğrencilerin okula karşı motivasyonlarının artmaya başladığı anlaşıldı. Veliler rehberlik servisi tarafından yapılan bu çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını ifade ettiler.

Aile Eğitimi 2. Oturum: 1. Oturumda olduğu gibi 11 veli telefonla aranarak okula davet edildi. Oturuma 6 veli (4'ü ilk kez) katıldı. Velilere öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili bilgi verildi. 'Hedef Belirleme Etkinliği' yapıldı. Hedef belirleme basamakları anlatıldı ve ulaşılabilir hedef belirlemenin önemi vurgulandı. Velilere 'Hedef Belirleme Formu' dağıtıldı ve öğrencilerle birlikte formu nasıl dolduracakları anlatıldı. Formların doldurulduktan sonra grup

liderine gönderilmesi gerektiği belirtildi. Velilerden etkinlik hakkında olumlu geri bildirimler alındı. Son grup oturumda görüşmek dileği ile eğitim sonlandırıldı.

Aile Eğitimi 3. Oturum: Geçen oturumda verilen hedef belirleme formunun 2 veli tarafından doldurulduğu görüldü. Oturuma 6 veli (3'ü ilk kez) katıldı. Velilerle 'Ev Ödevi' etkinliği yapıldı. Bu etkinliğinin amacının velilerin öğrencilerin ödevleri sistemli olarak takip etmeleri gerektiğini vurgulamak olduğu, öğrencilerin ev ödevleri kendilerinin yapması gerektiği velilere anlatıldı. Ancak, öğrenciler ödevlerini yaparken velilerin kitap okuma saati düzenleyerek çocuklarına destek olabileceği belirtildi. Evde öğrenmenin akademik başarı ile ilişkisine değinildi. Son olarak, genel değerlendirme formu, oturumlara devam eden 2 veliye verildi.

Sonuç olarak, aile oturumlarına veliler tarafından yeterli ilginin gösterilmediği gözlenmiştir. Düzenlenen üç oturuma da katılan 2 veli (anne) olduğu, bu velilerin programda işlenen konuları yararlı bulduğu görülmüştür. Ancak hedeflenen katılımcı sayısına ulaşılamadığından programda araştırılması hedeflenen, okul terki riskini azaltmada aile katılımının etkisini incelemek mümkün olamamıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22 programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmada elde edilen verilen normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Shapiro-Wilks testi yapılmış, sonrasında çarpıklık ve basıklık değerleri araştırılmış ve varyans homojenliğini test etmek için Levene's testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, grup içi ve gruplar arası farkın kaynağını saptamak için karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ve istatiksel olarak anlamlı fark çıktığında ise post-hoc analizlerinden Bonferonni testi yapılmıştır. Oturum Sonu ve Genel Değerlendirme Formlarından elde edilen veriler için betimsel istatiksel analizler hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel bulgulara ve oturum sürecini değerlendirme formlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22 programıyla analiz edilmiştir.

4.1. Araştırma Gruplarının Ön test, Son test ve İzleme Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Çalışma kapsamında ilk olarak deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Okul Yaşantıları Ölçeği, Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinden aldıkları öntest, son test ve izleme ölçümlerine ait betimsel bulgular incelenmiştir. Tablo 9'da görüldüğü üzere deney grubu 22, kontrol grubu ise 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların Okul Yaşantıları Ölçeği için ön test puanları (Ort.=36.36, Ss.=5.85), son test puanları (Ort.=32.00, Ss.=4.34) ve izleme puanları (Ort.=31.22, Ss.=3.57) ile kontrol grubunun Okul Yaşantıları Ölçeği için ön test puanları (Ort.= 33.00, Ss.=3.84), son test puanları (Ort.=34.47, Ss.=5.08) ve izleme puanları (Ort.=33.53, Ss.=4.61) Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için deney grubundaki katılımcıların ön test puanları (Ort.=63.50, Ss.=8.73), son test puanları (Ort.=66.55, Ss.=8.76) ve izleme puanları (Ort.=65.86, Ss.=8.01) ile kontrol grubunun Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için ön test puanları (Ort.= 59.74, Ss.=12.63), son test puanları (Ort.=60.07, Ss.=11.58) ve izleme puanları (Ort.=59.80, Ss.=10.66) Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Yaşantıları Ölçeği, Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön test, Son test ve İzleme Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Yaşantıları Ölçeği							
Gruplar	**N**	**Ön test**		**Son test**		**İzleme**	
		Ort.	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**
Deney	22	36.36	5.85	32.00	4.34	31.22	3.57
Kontrol	15	33.00	3.84	34.47	5.08	33.53	4.61
Toplam	37	35.00	5.34	33.00	4.75	32.16	4.13
Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği							
Gruplar	**N**	**Ön test**		**Son test**		**İzleme**	
		Ort.	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**
Deney	22	63.50	8.73	66.55	8.76	65.86	8.01
Kontrol	15	59.74	12.63	60.07	11.58	59.80	10.66
Toplam	37	61.97	10.49	63.92	10.36	63.41	9.52
Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği							
Gruplar	**N**	**Ön test**		**Son test**		**İzleme**	
		Ort.	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**
Deney	22	170.64	31.20	194.95	34.97	193.36	34.74
Kontrol	15	182.40	26.77	183.40	26.00	182.87	25.59
Toplam	37	175.41	29.68	190.27	31.77	189.11	31.40

Son olarak deney grubundaki katılımcıların Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için ön test puanları (Ort.=170.64, Ss.=31.20), son test puanları (Ort.=194.95, Ss.=34.97) ve izleme puanları (Ort.=193.36, Ss.=34.74) ile kontrol grubunun Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için ön test puanları (Ort.= 182.40, Ss.=26.77), son test puanları (Ort.=183.40, Ss.=26.00) ve izleme puanları (Ort.=182.87, Ss.=25.59) Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca tüm ölçekler için deney ve kontrol grubunun birlikte ön test, son test ve izleme ölçümlerindeki ortalama puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 9'de sunulmuştur.

4.2. Araştırma Gruplarının Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı olmak üzere Okul Yaşantıları Ölçeği, Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için ön test, son test ve izleme ölçümlerinde toplam puanların normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek adına Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Araştırmamızdaki Shapiro-Wilk Test Sonuçları ve Eğiklik-Basıklık Katsayıları

Ölçe	Grup	Değişkenler	St.	df	Sig.	Eğiklik	Basıklık
OYÖ[1]	Deney	Ön test	.94	22	.16	.48	-.01
		Son test	.94		.22	-.07	-1.14
		İzleme	.94		.20	-.61	-.27
	Kontrol	Ön test	.94	15	.39	.33	1.61
		Son test	.93		.26	.02	-.01
		İzleme	.94		.38	.08	-.20
ÇEÖYÖ[2]	Deney	Ön test	.98	22	.92	-.07	-.07
		Son test	.97		.79	-.30	-.30
		İzleme	.95		.38	-.04	-.63
	Kontrol	Ön test	.92	15	.22	-.67	-.47
		Son test	.96		.70	-.42	-.59
		İzleme	.96		.67	-.21	-.74
ÖYMSÖ[3]	Deney	Ön test	.96	22	.39	-.61	.25
		Son test	.95		.25	-.73	.56
		İzleme	.94		.19	-.75	1.11
	Kontrol	Ön test	.93	15	.31	.94	.50
		Son test	.91		.11	1.26	2.10
		İzleme	.92		.18	1.23	2.33

[1]Okul Yaşantıları Ölçeği; [2]Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği; [3]Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği; st: İstatistik; df: serbestlik derecesi; Sig: Anlamlılık derecesi

Shapiro-Wilks testi örneklemin 30'dan küçük olduğu durumlarda normalliğin değerlendirildiği bir testtir ve testin anlamlılık seviyesinin. 05'ten büyük çıkması puanların normal dağıldığı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2021). İlk yapılan hesaplamada kontrol grubu için Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği toplam puanlarının normal dağılmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği toplam puanları için normallik varsayımını sağlayarak parametrik test yapabilmek amacıyla transformasyon işleminin yapılmasına karar verilmiştir. Verinin dağılımına uygun transformasyon yöntemi olarak logaritmik transformasyonu yöntemi belirlenmiş olup dönüştürme işlemi yalnızca normal dağılımın sağlanmadığı kontrol grubu için değil hem kontrol hem de deney grubuna uygulanmış (Tabachnick ve Fidell, 2013), ardından normal dağılım analizi tekrarlanmıştır. Yapılan son analizde tüm gruplar için normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Tablo 10'da mevcut çalışma verilerinin Shapiro-Wilks test sonuçları ile birlikte eğiklik ve basıklık değerleri de verilmiştir.

4.3. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi; ''Deney ve kontrol gruplarının okul yaşantıları puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir'' şeklinde belirlenmiştir.

Okul Yaşantıları Ölçeği için varyans homojenliği Levene's testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Okul Yaşantıları Ölçeği için tüm ölçüm zamanlarında (ön test, son test ve izleme) varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir (Tablo 11).

Tablo 11

Okul Yaşantıları Ölçeği için Levene's Test Sonuçları

Ölçüm Zamanı	F	sd_1	sd_2	*p*
Ön test	2.28	1	35	.14
Son test	.23	1	35	.63
İzleme	2.03	1	35	.16

sd: Serbestlik Derecesi

Varyans homojenliğinin ardından verilerin küreselliğini kontrol etmek amacıyla Mauchly'nin Küresellik Testine bakılmış ve küresellik varsayımının ihlal edildiği görülmüştür (W=.50, $X^2_{(2)}$=23.70, *p*=.000). Greenhouse-Geisser puanı (ε=.67), .75'in altında olduğu için ANOVA sonuçları değerlendirilirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 12

Okul Yaşantıları Ölçeği için 2 x 3 Karma ANOVA Analizi Sonuçları

Değişkenler	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Ortalama Kare**	**F**	***p***	η_p^2
Grup	5.90	1	5.90	.13	.716	.004
Hata (Grup)	1597.77	35	43.94			
Ölçüm Zamanı	95.60	1.33	72.54	4.76	.025	.12
Grup*Ölçüm Zamanı	196.70	1.33	147.72	9.69	.001	.22
Hata (Ölçüm Zamanı)	710.65	46.61	15.25			

Not: Ölçüm Zamanı: denek içi değişken; sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 12' de görüldüğü gibi Grup (deney-kontrol) x ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) değişkenlerinin Okul Yaşantıları Ölçeği puanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde grup (deney-kontrol) x ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) değişkenlerinin etkileşim etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1.332, 70)}$=9.69, *p*=.001, η_p^2=.22). Farkın nereden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi ile post-hoc analiz yapılmıştır. Post-hoc testi sonucunda öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1, 35)}$=3.82, p^1=.06, η_p^2=.10). Ardından deney ve kontrol grubunun son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1, 35)}$=2.51, p^2=.12, η_p^2=.07).

Tablo 13. Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Okul Yaşantıları Ölçeği Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar

Grup	Ölçüm Zamanı	X̄	Std. Hata	Karşılaştırma
Deney	Ön test(1)	36.36	1.10	1>2 1>3
	Son test(2)	32.00	.99	
	İzleme(3)	31.23	.86	
Kontrol	Ön test	33.00	1.33	*p*=.31
	Son test	34.47	1.20	
	İzleme	33.53	1.04	

Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .016 olarak belirlenmiştir.
Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .025 olarak belirlenmiştir.

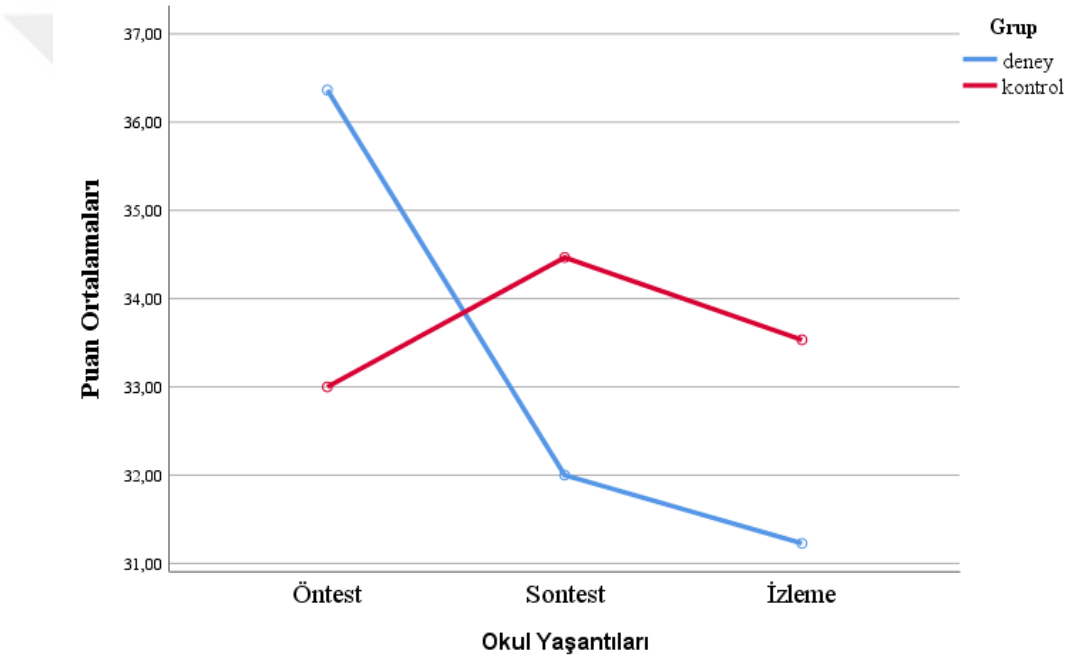
Tablo 13'de sunulduğu üzere yapılan post-hoc testi sonucunda kontrol grubunda Okul Yaşantıları Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları (ön test, son test ve izleme) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2, 34)}$=1.22, *p*=.31[3], η_p^2=.07). Deney grubu için sonuçlar incelendiğinde Okul Yaşantıları Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(2, 34)}$=11.26, *p*=.000[2], η_p^2=.40). Okul Yaşantıları Ölçeği puanlarında ön test ölçümü (x=36.36, ss=5.85) ile son test ölçümü (x=32.00, ss=4.34) arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (Ortalama Fark (OF)=4.36, Standart Hata (SH)=1.15, *p*=.002). Ayrıca ön test ölçümü (x=36.36, ss=5.85) ile izleme (x=31.23, ss=3.57) arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (OF=5.14, SH=1.09, *p*=.000). Son olarak son test ölçümü (x=32.00, ss=4.34) ile izleme (x=31.23, ss=3.57) arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (OF=.77, SH=.52, *p*=.45).

.

Okul Yaşantıları değişkenine ilişkin sonuçların daha ayrıntılı değerlendirilmesi için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Okul Yaşantıları Ölçeğinden elde ettikleri ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarını beraber gösteren etkileşim grafiği Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Okul Yaşantıları Ölçeği Ön test Son test ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği



Şekil 2'de Okul Yaşantıları Ölçeğine yönelik grafik incelendiğinde Psikoeğitim Programı'nın ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin Okul yaşantıları Ölçeği puanlarının son test ve izleme ölçümlerinde eğitim programı öncesinde ölçülen ön test puanına göre düşüş gösterdiği görülmektedir. Psikoeğitim Programı'na dâhil olan deney grubundaki öğrencilerin okul terki riski son test puanlarında düşüş olduğu ve bu düşüşün iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubu için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların puanları son test ölçümünde ön test ölçümüne göre artış göstermiş, ardından izleme ölçümünde son test ölçümüne kıyasla puanların düşüş gösterdiği görülmektedir.

4.4. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Karşılaştırmalar

Araştırmanın ikinci denencesi; ‘‘Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ergen öz-yeterlik puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir’’ şeklinde belirlenmiştir.

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için varyans homojenliği Levene’s testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için tüm ölçüm zamanlarında (ön test, son test ve izleme) varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir (Tablo 14).

Tablo 14

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için Levene’s Test Sonuçları

Ölçüm Zamanı	F	sd_1	sd_2	*p*
Ön test	2.43	1	35	.13
Son test	1.89	1	35	.18
İzleme	1.47	1	35	.23

sd: Serbestlik Derecesi

Varyans homojenliğinin ardından verilerin küreselliğini kontrol etmek amacıyla Mauchly’nin Küresellik Testine bakılmış ve küresellik varsayımının ihlal edildiği görülmüştür (W=.74, $X^2_{(2)}$=10.10, *p*=.006). Greenhouse-Geisser puanı (ε=.80), .75’in üstünde olduğu için ANOVA sonuçları değerlendirilirken Huynh-Feldt düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 15

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği için 2 x 3 Karma ANOVA Analizi Sonuçları

Değişkenler	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Ortalama Kare**	**F**	***p***	η_p^2
Grup	790.77	1	790.77	2.88	.10	.08
Hata (Grup)	9623.81	35	274.97			
Ölçüm Zamanı	54.17	1.70	31.82	2.96	.07	.08
Grup*Ölçüm Zamanı	38.07	1.70	22.36	2.08	.14	.06
Hata (Ölçüm Zamanı)	640.01	59.58	10.74			

Not: Ölçüm Zamanı: denek içi değişken; sd: serbestlik derecesi

Tablo 15'de görüldüğü gibi grup (deney-kontrol) x ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) değişkenlerinin Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği puanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) x grup (deney-kontrol) etkileşim etkisinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede olmadığı görülmüştür ($F_{(1.702,\ 70)}$=2.08, p=.14, η_p^2=.06). Ancak etki büyüklüğünün (η_p^2=.06) seviyesinde orta büyüklükte olması evrende muhtemel bir farkın var olabileceğini gösterebileceğinden bu varsayımdan yola çıkarak ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) x grup (deney-kontrol) etkileşim etkisi için Bonferroni yöntemi kullanılarak post-hoc analiz yapılmıştır.

Tablo 16'da sunulduğu üzere post-hoc testi sonucunda öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,\ 35)}$=1.15, p[4]=.29, η_p^2=.03).). Ardından deney ve kontrol grubunun son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,\ 35)}$=3.75, p[5]=.06, η_p^2=.10). Ayrıca post-hoc testi sonucunda kontrol grubunda Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları (ön test, son test ve izleme) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,\ 34)}$=.07, p=.93[6], η_p^2=.004). Deney grubu için sonuçlar incelendiğinde Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(2,\ 34)}$=4.38, p=.020[2], η_p^2=.21). Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği puanlarında ön test ölçümü (x=63.50, ss=8.73) ile son test ölçümü (x=66.55, ss=8.76) arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (OF=-3.05, SH=1.02, p=.015). Ön test ölçümü (x=63.50, ss=8.73) ile izleme (x=65.86, ss=8.01) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (OF=-2.36, SH=1.03, p=.082). Son olarak son test ölçümü (x=66.55, ss=8.76) ile izleme (x=65.86, ss=8.01) arasında da anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (OF=.68, SH=.64, p=.883).

Tablo 16

Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Çocuk Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar

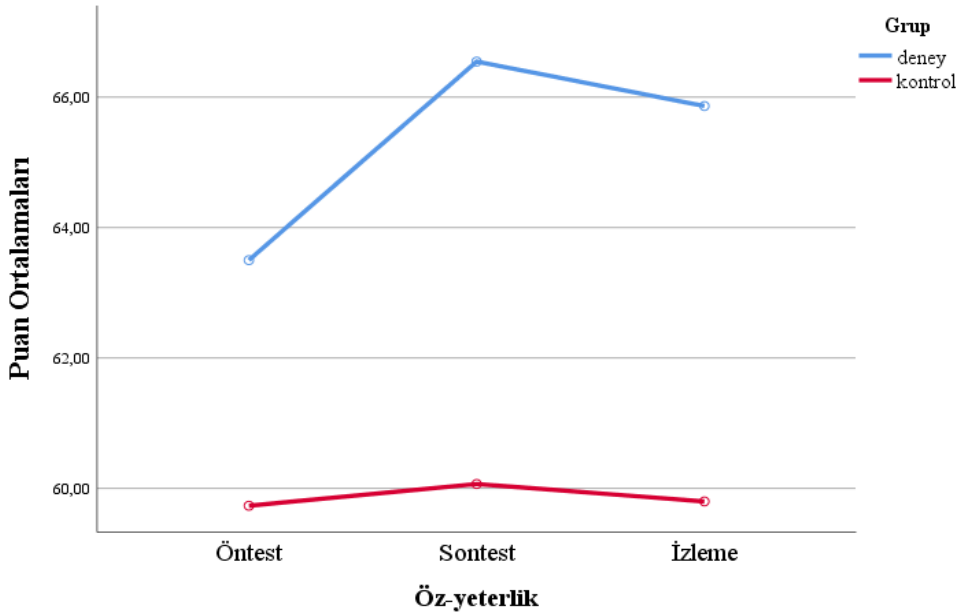
Grup	Ölçüm Zamanı	X̄	Std. Hata	Karşılaştırma
Deney	Öntest(1)	63.50	2.23	2>1
	Sontest(2)	66.55	2.13	
	İzleme(3)	65.86	1.95	
Kontrol	Öntest	59.73	2.70	*p*=.93
	Sontest	60.07	2.58	
	İzleme	59.80	2.37	

Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .016 olarak belirlenmiştir.
Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .025 olarak belirlenmiştir.

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik değişkenine ilişkin sonuçların daha ayrıntılı değerlendirilmesi için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarını beraber gösteren etkileşim grafiği Şekil 3'de verilmiştir.

Şekil 3

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Ön test Son test ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği



Şekil 3'de Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeğine yönelik grafik incelendiğinde Psikoeğitim Programı'nın ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının son test ve izleme ölçümlerinde eğitim programı öncesinde ölçülen ön test puanına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Psikoeğitim Programı'na dâhil olan deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında artış olduğu ve bu artışın iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubu için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların puanları son test ölçümünde ön test ölçümüne göre hafif bir artış göstermiş, ardından izleme ölçümünde son test ölçümüne kıyasla puanların düşüş gösterdiği görülmektedir.

Hipotezlerde yer almamasına rağmen Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeğinin Akademik Öz-yeterlik alt boyutu puanlarının incelenmesine karar verilmiştir. Bu amaçla deney grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve izleme puan ortalamaları arasında farkın hesaplanmasında karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 17

Deney *ve Kontrol Grubu Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik alt boyutu Ön test, Son test ve İzleme Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu							
Gruplar	**N**	**Ön test**		**Son test**		**İzleme**	
		Ort.	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**
Deney	22	20.9	4.33	23.5	5.15	22.7	4.40
Kontrol	15	17.2	4.19	16.8	3.12	15.3	2.94
Toplam	37	19.05	4.26	20.15	4.13	19	3.67

Tablo 17'de görüldüğü üzere Akademik Öz-yeterlik alt boyutu için deney grubundaki katılımcıların ön test puanları (Ort.=20.9, Ss.=4.33), son test puanları (Ort.=23.5, Ss.=5.15) ve izleme puanları (Ort.=22.7, Ss.=4.40) ile kontrol grubunun Akademik Öz-yeterlik Boyutu için ön test puanları (Ort.= 17.2, Ss.=4.19), son test puanları (Ort.=16.8, Ss.=3.12) ve izleme puanları (Ort.=15.3, Ss.=2.94)'tür.

Tablo 18

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Levene's Test Sonuçları

Ölçüm Zamanı	F	sd_1	sd_2	*p*
Ön test	3.20	1	35	.08
Son test	4.10	1	35	.05
İzleme	3.21	1	35	.08

sd: Serbestlik derecesi

Tablo 18'de görüldüğü gibi Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu için varyans homojenliği Levene's testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu için tüm ölçüm zamanlarında (ön test, son test ve izleme) varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Varyans homojenliğinin ardından verilerin küreselliğini kontrol etmek amacıyla Mauchly'nin Küresellik Testine bakılmış ve küresellik varsayımının ihlal edildiği görülmüştür (W=.70,

$X^2_{(2)}$=12.12, *p*=.002). Greenhouse-Geisser puanı (ε=.75), tam .75 puan olduğu için ANOVA sonuçları değerlendirilirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 19

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu için 2 x 3 İki Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Değişkenler	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Ortalama Kare**	**F**	***p***	η_p^2
Grup	980.84	1	980.84	22.51	.000*	.96
Hata (Grup)	1525.16	35	43.58			
Ölçüm Zamanı	27.95	1	27.95	4.71	.037*	.12
Grup*Ölçüm Zamanı	5.57	1	5.57	.94	.339	.02
Hata (Ölçüm Zamanı)	207.83	35	5.94			

Tablo 19'de görüldüğü gibi analiz sonuçları incelendiğinde ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) x grup (deney-kontrol) etkileşim etkisinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede olmadığı görülmüştür ($F_{(1.35)}$=.94, *p*=.339, η_p^2=.02). Ölçümlerden bağımsız olarak sadece gruplar dikkate alındığında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($F_{(1,\ 35)}$=22.51, p=000, η_p^2=.96). Ayrıca etki değerinin η_p^2=.96 oldukça büyük olması (η_p^2=>.14) bağımsız değişkenin (psikoeğitim programı) etkisinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bu fark, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası akademik öz-yeterlik puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Deney grubu için sonuçlar incelendiğinde Akademik Öz-yeterlik alt boyutu puanlarında ölçüm zamanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1,35)}$=4.71, *p*=.037, η_p^2=.12).Bu fark uygulanan psikoeğitim programının deney grubu öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu için sonuçlar incelendiğinde Akademik Öz-yeterlik alt boyut puanlarında ölçüm zamanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1,35)}$=4.38, *p*=.020[2], η_p^2=.21).

Tablo 20

Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Çocuk Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Ölçeği Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutu Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar

Grup	Ölçüm Zamanı	$\bar{X}$	Std. Hata	Karşılaştırma
Deney	Ön Test (1)	20.91	.92	2>1 3>1
	Son Test (2)	23.50	.95	
	İzleme Testi(3)	22.96	.84	
Kontrol	Ön Test	17.07	1.12	*p*=.09

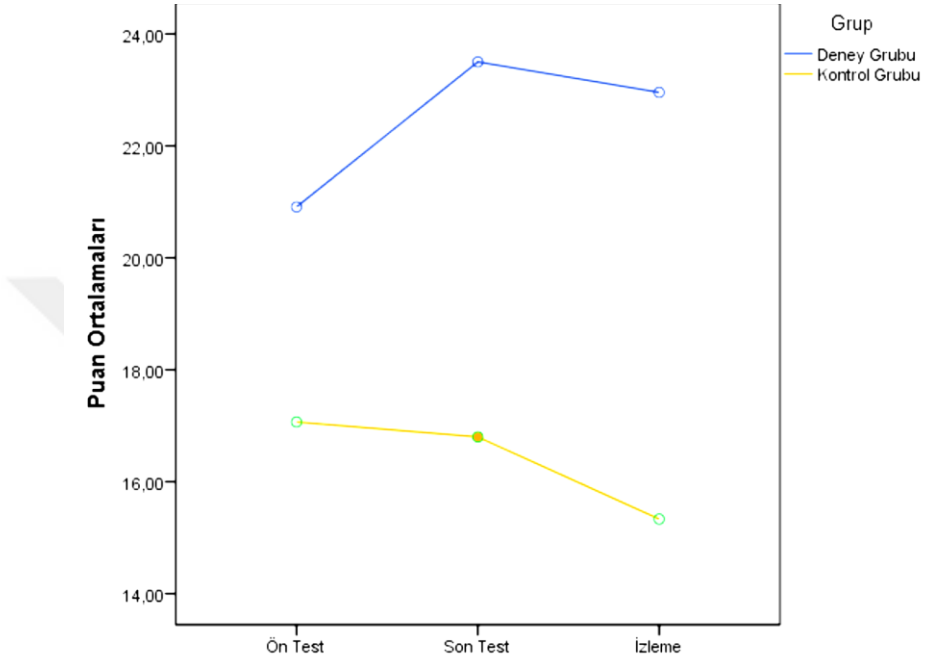
Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .016 olarak belirlenmiştir.

Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .025 olarak belirlenmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde Akademik Öz-yeterlik alt boyut puanlarında ön test ölçümü (x=20.91, =4.33) ile son test ölçümü (x=23.50, ss=5.15) arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (OF=2.59, SH=.92 *p*=.015). Ön test ölçümü (x=20,9 ss=4.33) ile izleme (x=22.96, ss=4.40) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (OF=2.36, SH=.92, p=.082). Son olarak son test ölçümü (x=23.5, ss=5.15) ile izleme (x=22.7, ss=4.40) arasında da anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (OF=.68, SH=.84, p=.883). Ayrıca post-hoc testi sonucunda kontrol grubunda Akademik Öz-yeterlik Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları (ön test, son test ve izleme) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1, 35)}$=.07, *p*=.09, *p*>.05).

Şekil 4

Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyutu Ön test Son test ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği



Şekil 4'de Çocuk-Ergen Öz-yeterlik Ölçeği Akademik Öz-yeterlik alt boyutuna yönelik grafik incelendiğinde Psikoeğitim Programı'nın ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Öz-yeterlik alt boyut puanlarının son test ve izleme ölçümlerinde eğitim programı öncesinde ölçülen ön test puanına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Psikoeğitim Programı'na dâhil olan deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında artış olduğu ve bu artışın iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubu için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların puanları son test ölçümünde ön test ölçümüne göre hafif bir düşüş göstermiş, ardından izleme ölçümünde son test ölçümüne kıyasla puanların düşüş gösterdiği görülmektedir.

4.5. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Karşılaştırmalar

Araştırmanın üçüncü denencesi; ‘‘Deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejiler puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir’’ şeklinde belirlenmiştir.

Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için varyans homojenliği Levene’s testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için tüm ölçüm zamanlarında (ön test, son test ve izleme) varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir (Tablo 21).

Tablo 21

Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için Levene’s Test Sonuçları

Ölçüm Zamanı	F	sd_1	sd_2	*P*
Ön test	1.48	1	35	.23
Son test	2.59	1	35	.12
İzleme	2.70	1	35	.11

Si: Serbestlik Derecesi

Varyans homojenliğinin ardından verilerin küreselliğini kontrol etmek amacıyla Mauchly’nin Küresellik Testine bakılmış ve küresellik varsayımının ihlal edildiği görülmüştür (W=.08, $X^2_{(2)}$=84.24, *p*=.000). Greenhouse-Geisser puanı (ε=.52), .75’in altında olduğu için ANOVA sonuçları değerlendirilirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 22

Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği için 2 x 3 Karma ANOVA Analizi Sonuçları

Değişkenler	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Ortalama Kare**	**F**	***p***	η_p^2
Grup	1234.23	1	1234.23	1.42	.24	.04
Hata (Grup)	3047.69	35	870.65			
Ölçüm Zamanı	3518.46	1.04	3370.79	11.13	.002	.24
Grup*Ölçüm Zamanı	3093.05	1.04	2963.24	9.78	.003	.22
Hata (Ölçüm Zamanı)	11066.64	36.53	302.92			

Not: Ölçüm Zamanı: denek içi değişken; sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 22' de görüldüğü gibi grup (deney-kontrol) x ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) değişkenlerinin Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği puanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde grup (deney-kontrol) x ölçüm zamanı (ön test, son test ve izleme) değişkenlerinin etkileşim etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1.044,\ 70)}$=9.78, p=.003, η_p^2=.22). Farkın nereden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi ile post-hoc analiz yapılmıştır. Post-hoc testi sonucunda öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,\ 35)}$=1.42, p[7]=.24, η_p^2=.04).Ardından deney ve kontrol grubunun son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,\ 35)}$=.88, p[8]=.36, η_p^2=.03).

Tablo 23'te görüldüğü üzere post-hoc testi sonucunda kontrol grubunda Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları (ön test, son test ve izleme) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,\ 34)}$=.07, p=.87[9], η_p^2=.008). Deney grubu için sonuçlar incelendiğinde Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği puanlarında ölçüm zamanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(2,\ 34)}$=13.13, p=.000[2], η_p^2=.44). Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ön test ölçümü (x=170.64, ss=31.20) ile son test ölçümü (x=194.95, ss=34.97) arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (OF=-24.32, SH=4.70, p=.000). Ayrıca ön test ölçümü (x=170.64, ss=31.20) ile izleme (x=193.36, ss=34.74) arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (OF=-22.73, SH=4.52, p=.000). Son olarak son test ölçümü (x=194.95, ss=34.97) ile izleme (x=193.36, ss=34.74) arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (OF=1.59, SH=.81, p=.17)

Tablo 23

Ölçüm Zamanı Grup Değişkenlerinin Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Puanları Üzerindeki Ortak Etkisine İlişkin Ortalama ve Standart Hata Değerleri ile Post-Hoc Karşılaştırmalar

,

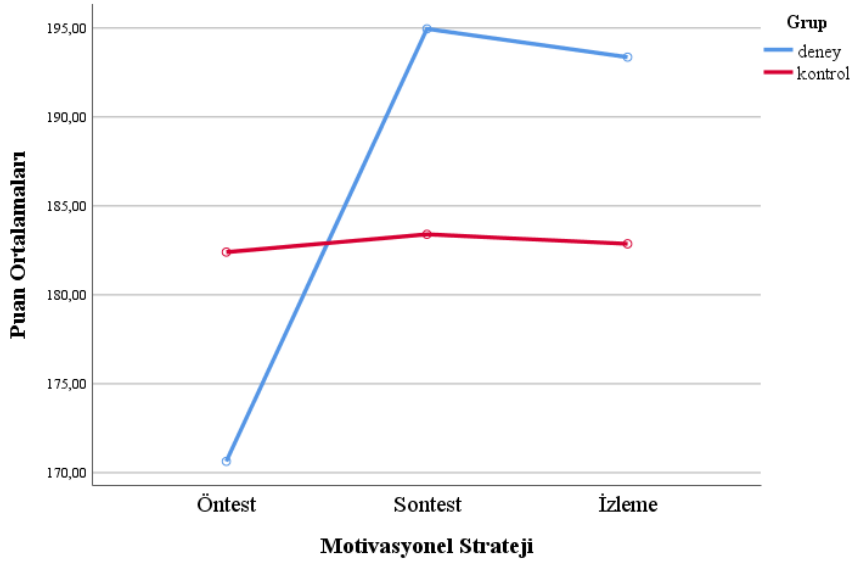
Grup	Ölçüm Zamanı	X̄	Std. Hata	Karşılaştırma
Deney	Ön test(1)	170.64	6.29	2>1 3>1
	Son test(2)	194.96	6.76	
	İzleme(3)	193.36	6.70	
Kontrol	Ön test	182.40	7.62	*p*=.87
	Son test	183.40	8.18	
	İzleme	182.87	8.11	

Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .016 olarak belirlenmiştir.
Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık değeri sınırı .025 olarak belirlenmiştir.

Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler değişkenine ilişkin sonuçların daha ayrıntılı değerlendirilmesi için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinden elde ettikleri ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarını beraber gösteren etkileşim grafiği Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5

Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön test Son test ve İzleme Ölçümleri için Puan Ortalamaları Grafiği



Şekil 5'te Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeğine yönelik grafik incelendiğinde Psikoeğitim Programı'nın ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği puanlarının son test ve izleme ölçümlerinde eğitim programı öncesinde ölçülen ön test puanına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Psikoeğitim Programı'na dâhil olan deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında artış olduğu ve bu artışın iki ay sonra uygulanan izleme testinde de korunduğu görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubu için puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların puanları son test ölçümünde ön test ölçümüne göre hafif bir artış göstermiş, ardından izleme ölçümünde son test ölçümüne kıyasla puanların düşüş gösterdiği görülmektedir.

4.6. Okul Terkini Önleme Programının Her Bir Oturumun Değerlendirmesine İlişkin Nicel Bulguları

Deney grubundaki 22 öğrenciye ait betimsel istatiksel analizler aşağıda sunulmuştur. Okul Terkini Önleme Programının uygulama sürecinde katılımcılara her oturum sonunda 'Oturum Değerlendirme Formu' ve son oturumda 'Genel Değerlendirme Formu' uygulanmıştır. Oturum Değerlendirme Formunda 10, Genel Değerlendirme Formunda ise 15 soru sorulmuştur. Formlardan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 24

Birinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
1.Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.75	.63	3	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.60	.75	3	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.50	.70	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.65	.58	3	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi	4.35	.74	3	5
6. Grup kurallarını kavradım.	4.83	.38	4	5
7. Eğitim programının içeriğini kavradım.	4.80	.41	4	5
8. Eğitim programının okul yaşamımdaki ihtiyaçlarımla uyumlu olduğunu düşünüyorum.	4.40	.75	3	5
9. Bireysel hedef belirlemenin önemini fark ettim.	4.60	.68	3	5
10. Hedefimi gerçekleştirmek için yapmam gerekenleri kavradım.	4.50	.68	3	5

Tablo 24'de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamasının 'Grup kurallarını kavradım'($\bar{x}$=4.83, Ss=.38) 'Eğitim programının içeriğini kavradım'($\bar{x}$=4.80, Ss=.41) maddelerine, en düşük puan ortalamasının ise 'Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi'($\bar{x}$=4.35, Ss=.74) maddesine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerinin ise en yüksek 5-Tamamen katılıyorum, en düşük 3-Kısmen katılıyorum puanları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 25

İkinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
1.Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	5.00	0.00	5	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.81	0.39	4	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.68	0.64	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.72	0.42	4	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.68	0.64	3	5
6. Başarı ve çaba arasındaki ilişkiyi fark ettim.	4.45	0.80	3	5
7. İnsanın başarılı olabileceğine olan inancının geleceğine yön verdiğini kavradım.	4.45	0.80	3	5
8. Güçlü yönlerimi hatırladığımda kendimi iyi hissettim.	4.72	0.42	4	5
9. Başarısızlıkla mücadele etmenin insanı güçlendirdiğini kavradım.	4.52	0.74	3	5
10. Başarılı insanları kendime model alabilirim.	4.52	0.74	3	5

Tablo 25'te görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamasının ''Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu'' ($\bar{x}$ =5.00, Ss=0.00) ve ''Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti '' ($\bar{x}$ =4.81 Ss=0.39) maddelerine, en düşük puan ortalamalarının ise ''Başarı ve çaba arasındaki ilişkiyi fark ettim''($\bar{x}$ =4.45, Ss=0.80) ve ''İnsanın başarılı olabileceğine olan inancının geleceğine yön verdiğini kavradım'' ($\bar{x}$ =4.45, Ss=0.80) maddelerine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerinin ise en yüksek 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük 3 (Kısmen katılıyorum) puanları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Üçüncü Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama ,Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1.Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.90	0.29	4	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.72	0.63	3	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.30	0.73	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.90	0.29	4	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.18	0.66	3	5
6. Hedef belirlemenin önemini kavradım	4.81	0.39	4	5
7. Kendime uygun bir hedef belirlemenin önemini kavradım.	4.54	0.50	4	5
8. Kısa dönem hedefi ve uzak dönem hedefi arasındaki farkı kavradım.	4.36	0.72	3	5
9. Zaman yönetimi ve hedef belirleme arasındaki ilişkiyi fark ettim.	4.28	0.71	3	5
10.Bu oturum sonunda hedeflerime ulaşabilmek için çaba göstermem gerektiğini fark ettim	4.36	0.73	3	5

Tablo 26'da görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamasının ''Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu''(x̄ =4.90, Ss=0.29) ve ''Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu'' (x̄ =4.90 Ss=0.29) maddelerine, en düşük puan ortalamalarının ise (x̄ =4.18, Ss=0.66) ''Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi'' (x̄ =4.90 Ss=0.29) maddelerine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerinin ise en yüksek 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük 3 (Kısmen katılıyorum) puanları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 27

Dördüncü Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.72	0.45	4	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.50	0.51	3	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.45	0.59	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.50	0.51	4	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.81	0.39	3	5
6. Hatalı çalışma alışkanlıklarımı fark ettim.	4.36	0.72	4	5
7. Çalışma alışkanlıklarımı düzenlemeye karar verdim.	4.36	0.72	4	5
8. Zamanımı yönetimi ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi fark ettim.	4.45	0.59	3	5
9. Zamanımı verimli kullanmadığımı kavradım.	4.50	0.51	3	5
10. Başarılı bir öğrenci olmak için planlı ve sistemli çalışmam gerektiğini kavradım	4.28	0.71	3	5

Tablo 27'de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamasının ''Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi''(x̄ =4.81, Ss=0.39) maddesine, en düşük puan ortalamasının ise ''Başarılı bir öğrenci olmak için planlı ve sistemli çalışmam gerektiğini kavradım'' (x̄ =4.28, Ss=0.71) maddelerine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerinin ise en yüksek 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük 3 (Kısmen katılıyorum) puanları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 28

Beşinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.36	0.72	3	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.85	0.35	4	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.23	0.83	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	5,00	0.00	5	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.80	0.40	4	5
6.İçsel motivasyon kaynaklarımı fark ettim.	4.33	0.73	3	5
7.Dışsal motivasyon kaynaklarımı fark ettim	4.23	0.83	3	5
8.Bu oturumda okul başarısı konusunda kendimi nasıl motive edeceğimi kavradım.	4.52	0.74	3	5
9. Öğrenmek için motivasyon kaynaklarımı belirlemem gerektiğini kavradım	4.33	0.79	3	5
10. Okul başarım için içsel motivasyon geliştirmem gerektiğini fark ettim.	4.38	0.74	3	5

Tablo 28'de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamasının ‘‘Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu’’ ($\bar{x}$ =5.00, Ss=0.00) maddesine, en düşük puan ortalamalarının ise ‘‘Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi’’($\bar{x}$ =4.23, Ss=0.83) ve ‘‘Dışsal motivasyon kaynaklarını fark ettim’’ ($\bar{x}$ =4.23, Ss=0.83) maddelerine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerinin ise en yüksek 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük 3 (Kısmen katılıyorum) puanları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 29

Altıncı Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.80	0.40	4	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.85	0.35	4	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.23	0.83	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	5,00	0.00	5	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.80	0.40	4	5
6.İçsel motivasyon kaynaklarımı fark ettim.	4.33	0.73	3	5
7.Dışsal motivasyon kaynaklarımı fark ettim	4.23	0.83	3	5
8.Bu oturumda okul başarısı konusunda kendimi nasıl motive edeceğimi kavradım.	4.52	0.74	3	5
9. Öğrenmek için motivasyon kaynaklarımı belirlemem gerektiğini kavradım	4.33	0.79	3	5
10. Okul başarım için içsel motivasyon geliştirmem gerektiğini fark ettim.	4.38	0.74	3	5

Tablo 29'da görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamaları ‘‘Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu’’(x=5.00, Ss=0.00), ‘‘Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti’’(x=4.85, Ss=0.35) ve ‘‘Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi’’(x=4.85, SS=0.35) maddelerine aittir. En düşük puan ortalaması ise ‘‘Başarılı bir öğrenci olmak için çaba göstermem gerektiğini kavradım’’ (x=4.47, Ss=0.74) maddesine aittir. Katılımcılara ait en yüksek puan 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 3'tür (Kısmen katılıyorum).

Tablo 30

Yedinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minumum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.80	0.41	4	5
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.75	0.44	4	5
3.Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.70	0.47	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.80	0.41	5	5
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.85	0.36	4	5
6. Olumsuz içsel konuşmalarımı fark ettim.	4.60	0.50	4	5
7. Baş edici konuşma tarzını anladım.	4.55	0.51	4	5
8. Düşüncelerimin okul başarısını nasıl etkilediğini fark ettim.	4.45	0.68	3	5
9. İşlevsel düşünceler oluşturma yöntemini kavradım.	4.75	0.44	4	5
10. Bu etkinliğe katılmak bana tepkilerimi kontrol edebileceğimi gösterdi.	4.35	0.74	3	5

Tablo 30'da görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamaları ''Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi''(x=4.85 Ss=0.36), ''Grup lideri bilgileri açık ve net şekilde sundu''(x=4.80 Ss=0.41) ve ''Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu' (x=4.80 Ss=0.41) maddelerine aittir. En düşük puan ortalaması ise (x=4.35, Ss=0.74) ''Bu etkinliğe katılmak bana tepkilerimi kontrol edebileceğimi gösterdi.' maddesine ait olduğu görülmektedir. Katılımcılara ait en yüksek puan 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 3'tür (Kısmen katılıyorum).

Tablo 31

Sekizinci Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.80	0.40	4	5
2. Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.80	0.40	4	5
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.52	0.74	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.80	0.40	4	5
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.80	0.40	3	5
6. Bu etkinlik zorluklar karşısında pes etmemem gerektiğini kavramama yardımcı oldu.	4.57	0.67	4	5
7. Kendime ve yeteneklerime inanmanın başarının ön koşulu olduğunu fark ettim.	4.80	0.40	4	5
8. Her insanın başarılı olduğu bir alan olduğunu kavradım.	4.80	0.40	4	5
9. Filmdeki karakterlerin kişisel özelliklerini fark ettim.	4.76	0.43	4	5
10. Çaba ve yaşam başarısı arasındaki ilişkiyi fark ettim.	4.85	0.35	4	5

Tablo 31'de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalaması ''Çaba ve yaşam başarısı arasındaki ilişkiyi kavradım'' (x=4.85 SS=0.35) maddesine, en düşük puan ortalaması ise ''Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi'' (x=4.52 SS=0.74) maddesine aittir. Diğer maddelerin puan ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılara ait en yüksek puan 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 3'tür (Kısmen katılıyorum).

Tablo 32

Dokuzuncu Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.81	0.39	4	5
2. Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.81	0.39	5	5
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.81	0.35	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.81	0.39	5	5
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.81	0.39	4	5
6. Bu etkinlikte okul yaşamımla ilgili sorumluluklarımı fark ettim.	4.54	0.67	3	5
7. Geleceğimle ilgili plan yapmam gerektiğini fark ettim.	4.63	0.49	4	5
8. Olumlu geri bildirim almak kendime olan güvenimi kuvvetlendirdi.	4.50	0.74	3	5
9. Çabaladığım takdirde başarılı olabileceğimi fark ettim.	4.81	0.39	4	5
10. İyi bir gelecek için şimdiden çaba göstermem gerektiğini kavradım.	4.54	0.67	3	5

Tablo 32'de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamaları ''Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu'', ''Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti'', ''Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi'', ''Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi'' ''Grup liderinin öğrencilerle iyi iletişim kurdu'' ve ''Çabaladığım takdirde başarılı olabileceğimi fark ettim'' (x=4.81, SS=0.39), maddelerine aittir. En düşük puan ortalaması ise ''Olumlu geri bildirim almak kendime olan inancımı kuvvetlendirdi''(x=4.50, SS=0.74) maddesine aittir. Katılımcılara ait en yüksek puan 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 3'tür (Kısmen katılıyorum).

Tablo 33

Onuncu Oturuma İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.80	0.40	4	5
2. Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.85	0.35	4	5
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.71	0.56	3	5
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	5.00	0.00	5	5
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.80	0.40	4	5
6. İçsel motivasyonun önemini anladım.	4.80	0.40	4	5
7. Hedefimi gerçekleştirmek için çabalamam gerektiğini anladım.	4.23	0.83	4	5
8. Başarılı olduğumda neyi iyi yaptığımı fark ettim.	4.52	0.74	4	5
9. Başarısız olduğumda neyi iyi yapmadığımı fark ettim.	4.47	0.81	4	5
10. Bu oturumda kararlı bir şekilde öz-değerlendirme yapmanın önemini anladım.	4.71	0.56	4	5

Tablo 33'de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalamaları ''Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu''(x=5.00, SS=0.30) ve ''Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti''(x=4.85, SS=0.35) maddelerine aittir. En düşük puan ortalaması ise ''Hedefimi gerçekleştirmek için çabalamam gerektiğini fark ettim'' (x=4.23, SS=0.83) maddesine aittir. Katılımcılara ait en yüksek puan 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 3'tür (Kısmen katılıyorum).

Tablo 34

Genel Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formunda Yer Alan Maddeler	x̄	Ss	Min	Max
1. Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.	4.81	0.39	4	5
2. Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.	4.68	0.47	4	5
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.	4.68	0.56	3	5
4. Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.	4.54	0.50	4	5
5. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.	4.68	0.56	3	5
6. Eğitim beklentilerimi karşıladı.	4.63	0.49	4	5
7. Etkinlikler hem okul yaşamım hem de gelecekteki yaşamım için faydalı oldu.	4.63	0.49	3	5
8. Kendime olan inancımın akademik başarımdaki etkisini fark ettim.	4.50	0.51	4	5
9. Çalışma becerileri konusunda faydalı bilgiler edindim.	4.45	0.73	3	5
10. Zaman yönetiminin önemini kavradım.	4.63	0.65	4	5
11. Hedef belirlemenin önemini kavradım.	4.54	0.59	4	5
12. Başarı ya da başarısızlığım hakkında öz-değerlendirme yapabilirim.	4.22	0.75	3	5
13. Başarısızlığın da bir öğrenme olduğunu pes etmeden çabalamam gerektiğini fark ettim.	4.59	0.66	4	5
14. Programda öğrendiklerimi okul yaşamımda uygulamaya devam edeceğim.	4.50	0.67	3	5
15. Arkadaşlarıma bu tür gruplara katılmalarını tavsiye edeceğim.	4.36	0.65	3	5

Katılımcıların program sürecindeki genel kazanımlarının değerlendirildiği formda 15 madde yer almaktadır. Tablo 34' de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek puan ortalaması ''Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu''(x=4.81, SS=0.39) maddesine aittir. En düşük puan ortalamaları ise ''Başarı ya da başarısızlığım hakkında öz-değerlendirme yapabilirim'' (x=4.22, SS=0.75) ve ''Arkadaşlarıma bu tür gruplara katılmalarını tavsiye edeceğim''(x=4.36, SS=0.65) maddelerine aittir. Katılımcılara ait en yüksek puan 5 (Tamamen katılıyorum), en düşük puan ise 3'dür (Kısmen katılıyorum).

Oturum Değerlendirme ve Genel Değerlendirme formlarından elde edilen bilgilere göre; katılımcıların Okul Terkini Önleme Programının içeriğini ilgi çekici buldukları, programda uygulanan etkinliklerden yararlandıkları ve akademik becerilerine ilşikin farkındalıklarının geliştiği gözlenmektedir. Ayrıca grup liderinin bilgiyi sunuş tarzı ve iletişim becerilerinin de katılımcılar tarafından olumlu değerlendirildiği gözlenmektedir.

4.7. Katılımcıların Genel Değerlendirme Formundaki Görüşlerine Ait Değerlendirme

Deney grubu katılımcılarının Genel Değerlendirme Formunda yer alan açık uçlu ''Grup süreci boyunca sizi en çok etkileyen oturum hangisiydi?'' sorusuna yönelik verdikleri cevaplar incelenerek hedef belirleme, içsel motivasyon, çaba gösterme ve gelecek oryantasyonu ile ilgili 4 tema belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine ait frekanslar ve yüzdeleri Tablo 35' de sunulmuştur.

Tablo 35

Genel Değerlendirme Formuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar	f	%
Hedef Belirleme	7	31.9
İçsel Motivasyon	5	22.7
Çaba Gösterme	5	22.7
Geleceği Planlama	5	22.7
Toplam	22	100

Hedef Belirleme temasına ait öğrenci görüşleri;

D9: Hedef belirlemenin önemini anladım.

D13: Üniversite okumayı hedefledim.

D4: Üniversite/bölüm hedefi belirlemem gerektiğini öğrendim.

D1: Hedef belirleme ve başarılı olma arasında bir ilişki olduğunu fark ettim.

D18: Akademik hedeflerimi yükseltmem gerektiğini fark ettim.

D7: İngilizce kursuna gitme hedefime ulaşmaya çalışıyorum.

D3: Hedeflerime sadık kalmam gerektiğini öğrendim.

İçsel Motivasyon temasına ait öğrenci görüşleri;

D5: Kendimi motive edebileceğimi öğrendim.

D17: Halen dışsal motivasyona sahip olduğumu anladım.

D21: Liseyi bitirebilmek için kendimi motive etmeyi öğrendim.

D20: Başarılı insanların içsel motivasyona sahibi olduğunu gördüm.

D13: İçsel motivasyon beni başarıya götürebilir bunu artık biliyorum.

Çaba Gösterme temasına ait öğrenci görüşleri;

D8: *Pes eden biri olarak pes etmemek gerektiğini anladım.*

D15: Kötü bir başlangıç yapsak da kendimizi toparlayabiliriz.

D13: Olumsuz bir olay yaşadığımda bunu aşmam gerektiğini öğrendim.

D6: Sınıfı geçmek için planlı çalışmam gerektiğini anladım.

D22: *Hatalarımdan ders alıp harekete geçmem gerektiğini öğrendim.*

Geleceği Planlama temasına ait öğrenci görüşleri;

D17: Geleceğimi şimdiden planlamam gerektiğini fark ettim.

D12: Gelecekte başarılı olmak kendimi iyi hissettirdi.

D2: Başarılı olduğum alanlara yönelirsem iyi bir geleceğim olabilir.

D16: Üniversite okumayı planlamanın önemini anladım.

D19: Rahat bir gelecek için kendimi yönetmem gerektiğini anladım.

Tablo 35'ten elde edilen bulgular ve katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre; akademik hedef belirleme (%31.9), içsel motivasyon (%22.7), çaba gösterme (%22.7) ve geleceği planlama (%22.7) oturumundan etkilendiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar en çok akademik hedef belirleme; ardından da içsel motivasyon, çaba gösterme ve geleceği planlama oturumlarından etkilendiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda uygulanan programın sonunda katılımcıların; öz-düzenleme becerilerinin geliştiği (hedef belirleme), öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı, başarısızlık karşısında mücadele etmeleri gerektiği konusunda farkındalıklarının geliştiği ve eğitim yaşantılarına devam etme isteklerinin arttığı gözlenmektedir. Bu bilgiler ışığında Sosyal- Bilişsel Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilen programda hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Terkini Önleme Psikoeğitim Programı'nın sorumlu olarak 10.sınıfa geçen öğrenciler üzerindeki etkililiği araştırma bulguları tartışılmıştır.

5.1. Okul Terkini Önleme Programının Okul Terki Riski Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci denencesi, ''*Deney ve kontrol gruplarının okul yaşantıları puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir''* şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu hipotez doğrulanmıştır, araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların okul yaşantıları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark iki ay sonra yapılan izleme testinde de devam etmektedir. Bu sonuç geliştirilen programın okul terki riskinin azaltılmasında etkili olduğu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları daha önce yapılan okul terkini önleme programlarında elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Bademci vd, 2021, Güngör, 2018; Kemple ve Herlily, 2004; Rumberger ve Larson, 1995; Sinclair vd.,1999; Somers vd., 2010, USAID, 2011). Bununla birlikte deney ve kontrol grupları son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun nedeninin araştırmacının kontrol edemediği faktörlerden dolayı uygulama öncesinde gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve puanların eşleştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul terkini önleme programları ile ilgili alan yazın incelendiğinde uygulamalarda kullanılan bazı etkinlikler ve becerilerin okul terki riskini azalttığı saptanmıştır. Bu etkinlik ve beceriler; hedef belirleme ve geleceği planlama etkinlikleri, çalışma becerilerinin öğretilmesi, öz-yeterlik ve öz-saygının arttırılması, iletişim becerileri eğitimi, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretilmesi olarak sıralanabilir. Yapılan bu deneysel çalışmada bu tekniklere ek olarak öğrenme motivasyonu geliştirme ve film-video izleme aktivitelerinden yararlanılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde risk altındaki öğrencilere yönelik koçluk desteği, özel öğretmen desteği, bireysel psikolojik danışmanlık desteği, akşam okulları, yaz okulları ve öğle yemeği desteği gibi okul ve toplum temelli

hizmetlerin verildiği de görülmektedir. (Hammond vd.,2007; Lehr vd., 2004). Ancak uygulanan bu deneysel çalışmanın planlanma aşamasında okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanabilecek ve ekonomik desteğe ihtiyaç duyulmadan yürütülebilecek bir içerik oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Yapılan araştırmalar okul terki risk altındaki öğrencilere yönelik olarak uygulanan grup rehberliği hizmetlerinin, bireysel rehberlik hizmetlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Blount, 2012; Dockery 2012, White ve Kelly, 2010). Bunun nedeni grup etkinliklerinin üyelerin; akademik, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirmesi ve farklı bakış açılarına tanık olmalarına imkân sağlamasıdır. Ayrıca, akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin akran grubundan aldığı sosyal destek öğrencilerin okula devam etme ihtimallerini yükseltmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

İlgili alanyazın incelendiğinde yurt içinde okul terkinin önlenmesine yönelik olarak geliştirilen iki deneysel çalışma ve bir projeye rastlanmıştır (Bademci vd., 2018; Güngör, 2019); SAVED, 2015). Adı geçen çalışmalar, meslek lisesi öğrencilerine yönelik olarak düzenlenmiştir. Güngör (2019) tarafından geliştirilen Bütüncül Okul Terkini Önleme Programı meslek lisesine devam eden ve sınıf tekrar eden 9. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Programın kuramsal temeli Yetersiz benlik saygısı modeli (Finn, 1989) ve Bireysel perspektif kuramına (Rumberger, 2001) dayanmaktadır. Çalışmada 71 öğrenci deney grubuna, 46 öğrenci de kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı ve uzmanlar tarafından sınav kaygısı/ergenlik dönemi, benlik saygısı/öz-anlayış, mesleki rehberlik, akran baskısı ve öfke kontrolü konulu seminer sunumları yapılmış, ek olarak öğrencilerle birlikte bir üniversite gezisi düzenlenmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Programın uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul terki oranları nitel araştırma yöntemlerinden oran testi ile karşılaştırılmıştır. Programdan elde edilen bulgular eğitim-öğretim yılı sonundaki okul terki oranlarının deney grubu lehine olduğunu göstermektedir.

Bademci ve meslektaşları (2018) tarafından 'Liseden Üniversiteye Gençler Birlikte Projesi' kapsamında okul terki riski altındaki meslek lisesi öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bağlanma ilişkisi temelli terapötik yaklaşıma dayalı bir model uygulamıştır (Bademci, Karadayı ve de Zulueta, 2015). Proje kapsamında 52 meslek lisesi öğrencisine bireysel ve grup çalışmaları yoluyla akran desteği verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları içerik analizi yöntemiyle

analiz edilmiş ve okul terki altındaki öğrencilerin okula bağlılıklarının geliştiği, devamsızlıklarının azaldığı ve eğitime devam etme motivasyonlarının arttığı rapor edilmiştir.

Bu çalışma, Türkiye'de yapılmış diğer okul terkini önleme çalışmalarıyla (Bademci vd., 2018; Güngör, 2019) karşılaştırıldığında; tasarlanırken aile eğitimi müdahalesini içermesi, çalışma gruplarının Anadolu ve Meslek lisesi öğrencilerinden oluşması, okul terki riskini ölçme aracı vasıtası ile değerlendirmesi, akademik destek içermesi ve araştırma sonucunda okul terki riskini azaltması açılarından farklılaşmaktadır. Diğer çalışmalarla ortak yönleri ise kuramsal bir temele dayanması, uzun süreli bir müdahale olması (11 hafta) ve okul-temelli bir müdahale programı olmasıdır.

Avrupa Birliği Projeleri kapsamında gerçekleştirilen 'Okul Terkini Durdur' projesi ile bazı ülkelerde riskli öğrenciler belirlendikten sonra, bu öğrencilere yönelik olarak psikososyal destek faaliyetleri düzenlenmiştir. Türkiye'de bir meslek lisesi seçilmiş bu okuldaki rehber öğretmenlere uygulayıcı eğitimi verilmiştir. Daha sonra, okul rehber öğretmenleri Seçim kuramı çerçevesinde, öğrencilerle öğrenme sorunları, stresle başa çıkma teknikleri, akran zorbalığı ve motive edici hikâyeler kullanarak çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca projede, okul yöneticileri tarafından veli danışmanlığı ve devamsızlığın takibi de yapılmıştır. Program sonucunda, öğrencilerin sınıf tekrarı riski %85, okul terki riski ise %10 oranında azalmıştır (SAVED, 2015).

Bu çalışma 'Okul Terkini Durdur' projesi ile karşılaştırıldığında kurum dışı destek içermemesi, program içeriğinin ortaöğretim rehberlik müfredatını içermesi, akademik destek içermesi ve okul terki riskini ölçme aracı vasıtası ile değerlendirmesi açısından bu projeden farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanabilmesi ve kuramsal temele dayanması açısından benzer özelliklere sahiptir.

Sonuç olarak yurt dışı ve yurtiçi alanyazın incelendiğinde okul terkini önlemeye yönelik olarak uygulanan programlarının bulgularının, bu deneysel araştırmanın sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Araştırmacı tarafından Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilen program 11 haftalık psikoeğitim grup oturumları şeklinde uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinden bir grubun ailelerine yönelik olarak eğitimsel hedef belirleme ve ev ödevi desteği oturumlarından oluşan 3 haftalık bir eğitim planlaması uygulanmış ancak yetersiz katılım sonucunda, okul terki riskinde aile katılımının etkisi incelenememiştir. Yurt dışında yapılan okul terkini önleme programlarında aile katılımının uygulanan önleme programlarının etkililiğini arttırdığı saptanmıştır. (Hunt, 2008; Suh ve Suh, 2007). Ancak yapılan bu deneysel

çalışmada ise öğrencilerin aileleri, işten izin alamayacaklarını ya da küçük çocukları olduğunu bildirerek ailelere yönelik düzenlenen eğitime katılmamıştır.

Program sonunda uygulanan genel değerlendirme formundan elde edilen bulgulara dayanarak programın başarılı olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı psikoeğitim programının bahar döneminde de devam etmesini ifade etmişlerdir. Rumberger ve Lim (2008) okul terki riski altındaki öğrencilere okul ortamında en az bir yetişkin tarafından sosyal destek sağlanmasının öğrencilerin okula devam etme olasılıklarını arttırdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, uygulanan programın etkili olmasında okulda psikolojik danışman olarak görev yapmakta olan araştırmacı tarafından öğrencilere verilen psikososyal desteğin de etkisi olduğu düşünülebilir.

Ayrıca, genel değerlendirme formundan elde edilen bulgular, öğrencilerde üniversiteye devam etme isteğinin oluşmaya başladığını göstermektedir. Bu bağlamda geliştirilen psikoeğitim programında uygulanan etkinliklerinin okul terki riskini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Okul Terkini Önleme Programının Öz-yeterlik İnancı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci denencesi; *''Deney ve kontrol gruplarının çocuk-ergen öz-yeterlik puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir''* şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu hipotez kısmen doğrulanmıştır, araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark iki ay sonra yapılan izleme testinde de devam etmektedir. Bu araştırmanın bulguları daha önce yapılan ve öz-yeterliği arttırmanın hedeflendiği araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bağcı, 2020; Önemli ve Yöndem, 2010; Zimmerman ve Clearly, 2004). Ancak deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun nedeninin, daha önce de belirtildiği üzere, araştırmacının kontrol edemediği faktörlerden dolayı uygulama öncesinde gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve puanların eşleştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramına göre; öz-yeterlik öğrencinin akademik performansını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Kemer (2006) akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik inancının düştüğünü ve öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşayan öğrencilerin eğitimsel çaba göstermekten vazgeçtiklerini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar öz-yeterliğin arttırılmasına yönelik düzenlenen psikoeğitim programlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Mirto, 2017; Wernersbash, 2011). İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin öz-yeterlik inancını arttırmaya yönelik araştırmalarda öz-yeterlik kaynaklarını arttırma; başarılı deneyimler (başarı algısı), dolaylı deneyimler (modelden öğrenme) sözel ikna (destek) ve fizyolojik/duygusal durum kontrolü (negatif duyguları yönetme) etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir (Bandura, 1989).

Bu çalışma kapsamında uygulanan programda öğrencilerin öz-yeterlik kaynaklarını geliştirerek akademik başarıları arttırmak ve öğrencilerin okula devam etme isteği geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan araştırmalara göre öz-yeterliği arttıran kaynaklardan en güçlü olanları başarılı deneyimler ve dolaylı deneyimlerdir. (Bandura, 2001). Bununla birlikte, bu çalışmada grup oturumları genel değerlendirme formlarından elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, öğrencilerin en çok etkilendikleri, yarar sağladıkları oturumların 'dolaylı deneyimler' stratejisinin işlendiği oturumlar olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ergenlik döneminde olması ve bu dönemdeki öğrencilerin modelden öğrenme deneyime daha yatkın olması olarak düşünülebilir. Bandura'ya (1989) göre bireylerin sergilediği davranışlar, diğer bireyleri gözleme ve modelleme yoluyla kazanılmaktadır. Öğrenciler olumsuz koşullara rağmen başarılı olan bireylerin davranışlarının gözlemlediklerinde öz-yeterlik inançları güçlenmektedir (Pajares ve Schunk, 2000). Bu bağlamda program içeriğinde yer alan başarılı rol modellerinin kullanılmasının öz yeterlik inançlarının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Margolis ve Cabe (2006) tarafından yapılan araştırmada akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik ve içsel motivasyonlarını geliştirme yöntemleri incelenmiştir. Araştırmacılar okuldaki öğretmenlere, öz-yeterliği harekete geçiren süreçlerin okul ortamında nasıl kullanılabileceği hakkında bilgilendirme yapmıştır. Öncelikle başarı deneyiminin yaşanması için, öğrencilere orta derecede zorluğa sahip görevlerin verilmesini tavsiye etmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda 'Okul Terkini Önleme Programı'nın ilk oturumunda öğrencilere 'akademik hedef belirleme' etkinliği yaptırılmış 11 haftalık grup süreci içerisinde

gerçekleştirebilecekleri kısa süreli bir akademik hedef belirlemeleri istenmiştir. Bu hedefler; 'Matematik ders başarısını arttırmak', 'Günde 2 saat tekrar yapmak',' Ev ödevlerini ertelemeden yapma alışkanlığı geliştirmek' gibi kısa vadeli hedeflerdir. Öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirme konusunda ne kadar ilerledikleri 3 haftalık aralıklarla kontrol edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından başarılı olan öğrencilere olumlu geri bildirimler verilirken, başarısız olan öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimlerde bulunulmuştur.

'Dolaylı deneyimler' stratejisini geliştirmede ise etkili yollardan biri akran modellerini kullanmaktır (Zimmerman, 2004). Akademik başarısızlık yaşayan bir rol modelinin zor bir görevi başardığını izlemek, öğrencilerin 'O yapabiliyorsa, ben de yaparım' inancını geliştirmesine neden olmaktadır. Program sürecinde araştırmacı ilgili oturumlarda öğrencilerin dikkatini çekebilecek, sporcu ya da başarılı insanlara ait başarı motivasyon videolarını öğrencilere izletmiştir. Ayrıca bir oturumda öğrenme güçlüğü yaşayan bir gencin üniversiteden mezun olma ve ünlü bir sporcuya dönüşme sürecini anlatan Kör Nokta (2009) filmi öğrencilere izletilmiştir. Program sonunda genel değerlendirme formundan elde edilen nitel verilerde, birçok öğrencinin bu filmdeki gencin yaşam hikâyesinden ilham aldığı gözlenmiştir.

'Sözel İkna' stratejisi 'gelecek oryantasyonu' ve 'öz-değerlendirme ' oturumlarında kullanılmıştır. Gelecek oryantasyonu etkinliğinde öğrencilerden kendilerini başarılı bir yetişkin olarak hayal etmeleri ve hayallerini diğer öğrencilerle paylaşması istenmiştir. Çalışma sonrasında öğrenciler başarılı bir yetişkin olma deneyimini yazdıklarında öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimler verilmiştir. Etkinlik sonrası doldurulan oturum değerlendirme formundan elde edilen nitel bulgularda öğrenciler aldıkları pozitif geri-bildirimler sonucu başarabilme inançlarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular Bağcı (2020) tarafından yapılan akademik öz-yeterliği artırmaya yönelik müdahale programının sonuçlarıyla tutarlıdır. Programda başarılı olma hayalleri ile ilgili cesaretlendirici (sözel ikna) geri bildirim alan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin arttığı rapor edilmiştir. Okul Terkini Önleme Programının 10.oturumunda, öğrencilerden ilk oturumda belirledikleri bireysel hedeflerine ne ölçüde yaklaştıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Belirledikleri hedeflere ulaşanlara olumlu ve destekleyici geri bildirimler verilirken, hedeflerine ulaşamayan öğrencilere uygulanan programa katılarak ve devam ederek aslında başarılı oldukları ve kendilerine inandıkları takdirde hedeflerine ulaşabilecekleri konusunda motive edici geri bildirimler verilmiştir. Bandura'ya (1989) göre gerçekçi olmayan geri bildirimler öğrencilerin öz-yeterlik inancını

azaltmaktadır. Bu nedenle öğrencilere verilen geri bildirimlerin abartılı olmamasına o öğrencinin yetenek ve becerilerini yansıtmasına özen gösterilmiştir.

Fizyolojik/duygusal durum kontrolü sonucu öz-yeterlik inancının artmasına yönelik düzenlenen oturumlarda, olumsuz inançlarla başa-çıkma becerisini geliştirmek hedeflenmiştir. Yapılan araştırmalar zihinsel ve bedensel iyilik halinin öz-yeterlik inancını etkilediğini göstermektedir (Korkut Owen, 2015; Schunk ve Pajares, 2002). Okul Terkini Önleme Programı sürecinde öğrencilerin kaygı yaratan durumlarla baş etmelerine yardımcı olmak amacıyla, olumlu içsel konuşma ve hayal kurma etkinlikleri kullanılmıştır. Oturum sonu değerlendirme formundan elde edilen nitel bulgularda bazı öğrenciler, uygulamalarda kullanılan örnek olayların yaşadıkları deneyimlerle örtüştüğünü bu nedenle etkinlikleri yararlı bulduklarını belirtmiştir. Özetle, program sürecinde kullanılan öz-yeterlik kaynaklarını arttırmaya yönelik etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik inancını arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3. Okul Terkini Önleme Programının Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü denencesi; *''Deney ve Kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejiler puanları ortalamalarının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir"* şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu hipotez doğrulanmıştır, araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejiler ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark iki ay sonra yapılan izleme testinde de devam etmektedir. Bu sonuç geliştirilen programın deney grubu katılımcılarının öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlarının artmasında etkili olduğu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları daha önce yapılan ve öğrenme motivasyonunu arttırmanın hedeflendiği araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bandura, 2001; Önemli ve Yöndem, 2012; Zimmerman ve Clearly, 2004). Ancak, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bunun nedeninin, daha önce de belirtildiği üzere, araştırmacının

kontrol edemediği faktörlerden dolayı uygulama öncesinde gruplara seçkisiz atama yapılamamasından ve puanların eşleştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenmeye yönelikli motivasyonel stratejileri geliştirmeye yönelik uygulama ve araştırmalarda kullanılan yöntemlerden bazılarının; hedef belirleme (Bozanoğlu, 2004), zaman yönetimi (Berger, 2013), içsel değerleri keşfetme (Zimmerman ve Clearly, 2004) engellerle mücadele etme, (Duckworth, 2018), ilham verici yaşam hikayelerini paylaşma (Işık, 2016), kaygıyla baş etme yöntemleri (Mirto, 2017) ve olumlu ifadeler kullanma (Brier, 2006) gibi teknikler olduğu görülmektedir.

Linnerbrink ve Pintrich (2002) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin öğrenme motivasyonunu geliştirmek için; öz-yeterliklerini geliştirmek, içsel motivasyon kaynaklarını keşfetmelerine ve akademik hedef belirlemelerine yardımcı olmak gereklidir. Bu araştırmada uygulanan Okul Terkini Önleme Programı, Bandura (1989) tarafından geliştirilen Sosyal-Bilişsel kuram temel alınarak geliştirilmiştir. Öğrenme motivasyonunu geliştirmek amacıyla ilk olarak öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını fark etmelerine olanak tanıyan egzersizler uygulanmıştır. İkinci olarak başarılı bir öğrenci olma deneyimi yaşatılarak (hayali canlandırma) öğrencilerin motivasyonel inançlarını arttırmak hedeflenmiştir. Program sonunda elde edilen nicel bulgular, deney grubu öğrencilerinin uygulanan etkinlikleri işlevsel bulduklarını göstermektedir.

Uygulanan programda motivasyonel stratejileri geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Meyers, Pignault ve Houssemand (2013) okul terki riski altındaki öğrencilerin düşük içsel motivasyona ve düşük öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, geliştirilen programda öğrencilerin içsel motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin içsel değerlerini keşfetmeleri öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlarını arttırmaktadır (Margolis ve Mc Cabe, 2016). Bu bağlamda geliştirilen programda öz-düzenleme becerileri ve içsel değerleri keşfetme etkinliklerine yer verilmesinin çalışma sonuçlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Zimmerman ve Clearly (2004) öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve motivasyonel inançlarını geliştirmeyi hedefledikleri bir program geliştirmiştir. Öncelikle, öğrencilerin zihinlerinde akademik başarının sistematik çaba gerektiren bir süreç sonunda oluştuğunu yerleştirmeye çalışmışlardır. Sonrasında ise öğrencilerin başarısız olduğu dersler belirlenerek öğrencilere eğitim koçlarıyla çalışmalarına olanak sağlanmıştır. Program sonrasında

öğrencilerin ders başarısının arttığı saptanmıştır. Yapılan bu deneysel çalışmada ise öğrencilerde bağımsız çalışabilme becerilerini geliştirmek hedeflenmiş ve bu bağlamda hedef belirleme ve zaman yönetimi gibi öz-düzenleme becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanmıştır.

Lavasani ve meslektaşları (2011) 5.sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik ve öğrenme motivasyonunu geliştirme amacıyla 10 oturumluk bir öz-düzenlemeli öğrenme eğitimi uygulamıştır. Eğitimin içeriği bilişsel beceriler, meta-bilişsel özellikler, kaynak yönetimi ve motivasyonel inançlardan oluşmaktadır. Program sonunda öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde ve öğrenme motivasyonlarında artış meydana gelmiştir. Önemli ve Yöndem (2012) tarafından geliştirilen psikoeğitim prpgramından öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirerek motivasyonel inançlarını arttırmak ve akademik başarılarını yükseltmek hedeflenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak uygulanan okul terkini önleme programında yukarıda değinilen çalışmalarda kullanılan; öz-düzenleme becerilerinin öğrenilmesi, geleceğe dair hedef belirleme, başarılı bir öğrenci olduğunu zihinde canlandırma, içsel değerleri fark etme gibi etkinlikler kullanılmış ve bu etkinliklerin okul terki riski altındaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlarının arttığı gözlenmiştir. Bu bağlamda ilgili alanyazının bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. (Linnerbrink ve Pintrich, 2002; Meyers, Pignault ve Houssemand, 2013)

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuç

Bu araştırmada 10.sınıfa sorumlu olarak geçen okul terki riski altındaki öğrencilere yönelik olarak geliştirilen Okul Terkini Önleme Programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 11 hafta süreli psikoeğitim programının deney grubu öğrencilerinin okul terki riskinin azaltılmasında, öz-yeterlik inancının artmasında ve öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu gözlenmektedir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan Okul Terkini Önleme Programı ile birlikte okul terki riskinin azaltılmasında aile katılımın etkisi de araştırılmak istenmiş ve Deney 1 grubu öğrencilerinin ailelerine yönelik üç hafta süreli bir eğitim uygulanmış, Deney 2 grubunun ailelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ancak, aile eğitimine katılımın yetersiz olması nedeni ile okul terki riskinde aile katılımın etkisi araştırılamamıştır.

6.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen program, örgün eğitime devam eden lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır, programın açık öğretim lisesi öğrencilerinden bir çalışma grubuna da uygulanarak etkililiğinin araştırılması önerilmektedir. Psikoeğitim programı açık öğretim lisesi öğrencilerinin yükseköğrenime devam etme isteği artırabilir.

Bu araştırmada geliştirilen programda psikoeğitim grup çalışması uygulanmıştır. Geliştirilen programın bireysel görüşmelerle desteklenmesi uygulanan programın etkililiğini artırabilir. Bireysel görüşmelerde öğrencilere cesaretlendirici geri bildirimler verilerek öz-yeterlik inancı desteklenebilir.

Programda ailelere yönelik eğitim tasarlanması ve uygulanmasına rağmen, beklenen aile katılımı sağlanamamıştır, aileler iş yerinden izin alamayacaklarını ya da evde küçük çocuklarını olduğunu bildirerek aile eğitimine katılmamıştır. İleride yapılacak uygulamalarda okul yöneticilerinden ve sınıf rehber öğretmenlerinden destek alınarak aile eğitimi programlarının yapılması önerilmektedir. Ailelerin okula yönelik ilgisiz tutumları öğrencileri de etkilemektedir bu nedenle aile eğitimine katılamayan ailelere yönelik ev ziyaretleri düzenlenebilir (Bu çalışmada Covid-19 pandemisi nedeniyle ailelere ev ziyareti yapılması mümkün olamamıştır).

Okul terki riski altındaki öğrencilerin ailelerine ekonomik destek verebilecek sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılması, ailelerin eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirilebilir. Bazı aileler çocuklarının iş yaşamına atılıp aile bütçesine katkıda bulunmasını istemekte ve çocukları okulda başarısız olduğunda çocuklarından okulu bırakmalarını istemektedir. Bu nedenle sivil toplum örgütleri ile irtibata geçilerek bu öğrencilere okul masraflarını karşılamada maddi destek sağlanması önerilmektedir.

Okulu terk eden bireyler bazı öğretmenlerinin kendilerine yönelik iletişim tarzlarının olumsuz olduğunu belirtmektedir, bu nedenle öğrencilere uygulanan eğitimin yanında öğretmenlere yönelik iletişim becerileri eğitimi düzenlenmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerin özellikle öğrencilere olumlu geri bildirim verme ve motive edici bir tutum geliştirme konularına yönelik olması önerilmektedir.

Bu araştırma Covid 19 pandemi tedbirleri altında sosyal mesafe kurallarına dikkat edilerek gerçekleştirildiğinden, daha önce planlanan oturum öncesi ısınma etkinlikleri uygulanamamıştır. Gelecekte yapılacak uygulamalarda ısınma etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir.

6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu programda çalışma grubunun oluşturulmasında öğrencilerin farklı ders programlarına sahip olması nedeniyle seçkisiz atama yapılamamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda seçkisiz atama yapılmasına dikkat edilerek çalışmanın iç geçerliğinin arttırılması önerilmektedir.

Bu program Çok Programlı Anadolu Lisesinde öğrenim gören Anadolu lisesi ve Meslek lisesi öğrencilerine uygulanmıştır. Gelecek çalışmalarda Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi gibi farklı öğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilere uygulanarak programın etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

Bu çalışmada plasebo grubu yer almamaktadır. Bunun nedeni çalışmada iki deney grubu ile çalışılmasından dolayı üçüncü bir grup için yeterli sayıda katılımcıya ulaşılamamasıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda plasebo grubu kullanılarak karşılaştırmalı analizler yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adeyomo, D.A. (2005). Parental involvement interest in schooling and school enviroment as predictors of Academic self-efficacy among fresh secondary school students in Nigeria. Electronic *Journal of Research in Education Psychology.* 163-180.

Akamofe, M.J, Ogunmekin, A.O. & Fasooto, G.M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. Journal of Education and Social Research.V. 3(2), 1-8.

Akyüzüm, C.,Yavaş, T.,Tan,Ç. & Uçar, B. (2015). İlköğretim öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2).

Alfassi, M. (2003). Promoting the skill and will of students at risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology*. 30(1), 28-40.

Altınay, D. (2013). Psikodrama: 400 Isınma Oyunu ve Yaratıcı Teknik. Sistem Yayıncılık.

Amrai K, Motlagh, S.E., Zalani, H. A., Parhon H (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. Procedia –Social and Behavioral Sciences, 15: 399-402. doi: 10.1016/ j.sbspro.2011.03.111.

American Psychological Association (APA) (2000). *Resolution on school dropout prevention.* Washington, DC. Author.

Arslan,Y, Erturan İ. & Demirhan, G. (2014). Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,14, (3).

Ateş, B. (2016). Effect of solution focsed group counseling for high school students in order to strugle With school burnout. Journal of *Educational Training Studies.* 4(4). 27-34.

Bademci H.Ö., Karadayı, E.F., Pur Karabulut İ.G.,Bağdatlı ve Vural, N. (2018). Özsaygının artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41). 60-73.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E.F. ve de Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with İstanbul's streetboys in a university setting. Children & Youth Services Review, 49, 20-31.

Bağcı, S.Ç. (2020). Akademik öz-yeterlik artırma: erken ergenler arasında uygulanmış bir müdahale programının etkinliği. *Hacettepe ÜniversitesiFakültesi Dergisi.* 1-19.

Balfanz, R. & Legters,N. (2008). Closing dropout factories: The graduate-rate crisis. Education Week. (25) 42-43.

Balkıs,M. ve Arslan,G. (2016). Okul tutum Değerlendirme Ölçeğinin psikometrik özellikleri: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.9/1.s.1-16.

Bandura,A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive process through self-efficacy. *Develpomental Psychology*, 25 (5), 729-735.

Bandura, A. (2001). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2).117-148.

Bandura, A., Barbanelli, C. ,Caprara,G.V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of childrens' aspirations and career trajectories. *Child Development*.72(1), 187-206.

Banenerji, M. & Pearson, L.C. (1993). Effects of a ninth grade dropout prevention program on students academic achievement, school attendance and dropout rate. *The Journal of Experimental Education,* Vol 61,3, Spring.

Battin-Pearson, S.,Newcomb,M., Abbott,R. & Hawkins, J. (2000). Predictors of early school dropout. Journal of Educational Psychology. V.92(3), 568-582.

Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi bırakan öğrencilerin okul terki nedenlerinin araştırılması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13(3). 107-130.

Bemak, F., Chunk, R. C.Y.,& Sabodo, L.A. (2005). Empowerment groups for academic success (EGAS). An innovative approach to prevent high school failure for at risk urban African American girls. *Professional School Counseling*, 8, 377-389.

Bernard, B. (2004). Resiliency. What we have learned. Reclaiming. *Children and Youth*. 14(2).

Berger, C. (2013). Bring out the brilliance: A counseling intervension for underachieving students. ASCA: *Proffessional School Counseling.*86-96.

Berktold, J.,Geis, S. & Kaufman, P. (1998). Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts. Washington D.C. U.S.Departmant of Education.

Blackwell, S.D. (2008). *The impact of a transtion program on ninth grade students' performance*. (Unpublished doctoral dissertation) . Virginia State University.

Blount, T. (2012*). Dropout Prevention*: Recommendations for school counselors.

Bowers ve Sprott (2012). Why tenth graders fail to finish high school. A dropout typology latent analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*.

Bozanoğlu, İ. (2004). Bilişsel-Davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin, güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısına etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38, 17-42.

Bridgeland, J.M., Dililio, J. ve Morison, K. (2006). The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts. www. civicenterprises.net

Brier, N. (2006). Enhancing Academic Motivation. An Intervension Program for Young Adolescents. Research Press.

Brier, N. (2010). *Motivating Children and Adolescents for Academic Success. A Parent İnvolvement Program.* Research Press.

Brigman,G & Webb, L. (2007). Student Success Skills. A structered group intervension for school counselors. *Journal of Specialist in Group Work*,11(4), 283-292.

Broadbent,J. & Poon,W.L.(2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments. *The İnternet and Higher Education*. (27) 1-13.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Yayıncılık. Ankara. 22.baskı.

Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi. 28.baskı.

Caprara, G.V., Vecchione, M., Alessandr, M., Gerbino, M. & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Psychology*. (81) 78-96.

Chen, M. &Fan, X (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psyhology* Review. (13). 1-22.

Christenson, S.L., & Sinclair,M.F.,Lehr, C.A. (2001). Promoting Success for School Completion: Critical Conceptual and Methodical Guideliness. *School Psychology Quarterly*. 16(4), 468-484.

Culpepper, C. L. (2014). *The effect of social support on at-risk youth.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennesse.

Cullen, B. (2000). Evaluating integrated responses to educational disadvantage. Early School Leaver Initiative. Evaluation Report. 8-15. Dublin.

Danner, F.W., Toland, M.D.,Tombari, A.K.& Shukla,S.Y. (2015). Parental support for learning and high school students' academic motivation, persistence in mathematics. *Journal of Educational and Develpomental Psychology*. (5).1.44-56.

Dekkers, H & Classen, A. (2001). Dropouts disadvantaged by definition. A study of the perspective of early school leavers. Studies in Educational Evaluation. (27). 341-354.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). Leading psychoeducational groups for children and adolescents. United Kingdom: Sage Publications.

Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Doastian,Y.,Fattahi,S, Goudini,A.A,, Azami,Y., Massah,O. & Doneshmed, R. (2014). Effectiveness of self-regulation in students' academic achievement motivation. *SocialWelfare and Rehabilitation Sciences*. (2) 4.261-269

Dockery, D.J. (2012). School Dropout Indicators, Trends and Intervensions for School Counselors. Journal of School Counseling, 10(12), 1-33.

Duckworth, A. (2018). Azim: Sabır, Tutku ve Kararlılığın Gücü. Pegasus Yayınevi.

Durisic, M. and Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successfull education. C.E.P.S. Journal. V7. No:3, 137-153.

Dynarski, M. & Gleason, P.M. (2002). How can we help? What we have learned from recent fedaral dropout prevention evaluations. Journal of Education for Students Placed at Risk. 1-33.

Dynarski,M., Gleasomi,P.,Rangerajan, A. & Wood, R. (2008). İmpact of dropout prevention prorams: Final Report. Princeton University, NJ. USA

Eğitim Reformu Girişimi (2018). 2016-2017 Eğitim İzleme Raporu. İstanbul. Erişim tarihi: 01.02.2019. http://www. erg. org.tr.

Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring the children we share. *Phi Delta Kappan*. 76(9) .701-712.

Epstein, J.L. (2001). Building bridges of home, school and community: The importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk.* 6(1). 161-168.

Epstein, J.L. Galindo, C.L. & Sheldon, S.B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school program of family and community involvement. *Educational Admistration Quarterly*. 47 (3). 462-495.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships in M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Practical issues in parenting, 507-437.

Erkan, S. (2020). Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri. 20. Basım. Pegem Yayınevi. Ankara.

Ergün, N. (2014). *Ergenlerde okul dışına itilme: Nusaybin örneği.*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Eryılmaz, A., & Mammadov,M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme modelinin geliştirilmesi .*INESJOURNAL. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.* Yıl:4, Sayı:10, s.79-93.

Fan, W. & Williams, C.M. (2010). The effects parental involvement on students academic self-efficacy, engagement and instrinsic motivation. *Educational Psychology*.30,53-74.

Fan W. & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectations. *British Journal of Educational Psychology*.84.22-29.

Finn, J. P. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59 (2), 117-142.

Fulk, (2003). Concerns about ninth-grade student's poor academic performance: One school action plan. *American Secondary Education,* 31, 8-26.

Getachew, K & Birhane, A. (2016). İmproving students' self-efficacy and academic performance in applied mathematics through innovative classroom-based strategy of Ethopia University. *Tuning Journal of Higher Education*. (14) (1) 119-143.

Gök, A. (2019). *Aile eğitim materyalleri ile sağlanan aile katılımının ortaokul öğrencilerinin maddenin tanecikleri yapısı konusundaki akademik başarısına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.

Gözübüyük T. M. (2014). *Trabzon ili Genel liselerde Okul Terk Nedenlerinin Belirlenmesi*. Türk Eğitim Dergisi, Cilt.3, no.5, ss.33-46.

Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kocaeli Üniversitesi.

Hammond, C., Linton,D.,Smink, J. & Drew, S. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report. Clemson University. Erişim tarihi: 14.01.2021.

Haselden, P.G.,Sanders, M.& Sturkie ,L. (2012). Action research: Effects of self-efficacy training on low achieving freshmen. *Canadian Journal of Action Research,*V.13, p.3-35.

Hepler, T.J. & Chase, M.A. (2008). Relationship between decision-making self efficacy and the performance of sport skill. *Journal of Sport Sciences,* 26, 603-610.

Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school. A meta-analytic assesment of the strategies that promote achievement. *Development Psychology*. No:3, 740-763.APA.

Hoff, N., Olson, A., Peterson, R.L. (2015). Building and sustaining student engagement. Nebraska University Technical Report.

Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their childrens' education? *Review of Educational Research.* 67(1), 3-42.

Hupfeld, K. (2007). Resiliency skills and dropout prevention: A review of literature.

Hunt,F. (2008). Dropping out from schoool. A Cross-Country Review of Literature. Pathway to Access 16. *Consortium for Research on Education*. University of Suxxex.

Işık, Ş. (2016). Lisede Grup Rehberliği Etkinlikleri. Pegem Yayınevi. Ankara.

İşmen Gazioğlu, E. (2010). 'Gelişim psikolojisinde aile ve okul etkileşimi', Ed, Ergin, H.ve Yıldız, S.A. *Gelişim Psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Jimerson, S.R., Anderson,G.E. & Whipple,A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out high school. *Psychology in the Schools,* 39(4), 441-457.

Kaplan, D. S., Peck, B.M. & Kaplan, H.B. (1997). Decompasing the academic failure-dropout Relationship: A longtitudinal analysis. *The Journal of Educational Research,* 90(6), 331-343.

Kartal, S. ve Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(2), 1-22.

Kayler, H. & Sherman, J. (2009). At-risk ninth-grade students: A psycho educational group approach to increase study skills and grade point averages. *Professional School Counselor,* 12, 434-439.

Keçili Kayısılı B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 9(01),69-83.

Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University. Ankara.

Kemple, J. J. & Herlihy, C.M. (2004). Career Academies: High school Model. Erişim tarihi: 05.09.2018 http// www.ncacinc.org' den alınmıştır.

Korkut Owen, F. (2015*). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Anı Yayıncılık.

Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.

Kronick, R.F. & Hargis,,N. (1994). The imperative of dealing with dropouts. Theory, practise and reform. *Education.* 11(4) ,530-538.

Kulaksızoğlu, A. (2015). *Kişisel Gelişim Uygulamaları.* Nobel. Ankara.

Kulaksızoğlu, A.(2012). Ergenlik Psikolojisi. Remzi Kitapevi. İstanbul.

Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri: AB ülkeleri ile karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Lavasani, M.G., Mirhosseini, F.S., Hejazi, E. & Davadoodi, M. (2011). The effects of self-regulated learning training on the achievement motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behaioral Sciences.* (29). 627-632.

Lavoie, R. (2008). Six Ps of motivation (based on *The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning On the Tuned-Out Child*). Erişim tarihi: 16.11.2020. http://schoolmotivation.com.

Lehr, C.A.,Johnson,D.R.,Brener, C.D.,Cosio,A.& Thompson, M. (2004). Essential Tools: İncreasing rates of school completition.: Moving from policy & research to practice.Mineapolis. 79-122.

Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social-cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. Journal of Vocational Behavior. 45(1).79-122.

Leuchorius, D. (2006). The role of parents in dropout prevention: Strategies that promote gratuation and school achievement. *Parent Brief*. NCSET. University of Minesota.

Linnerbrink, E.A.& Pintrich,P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review, 31, 313-327.

Margolis, P. & Mc Cabe, H. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic,* 41, No. 4, 218-227.

Mc Coach, D.B. & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identfy academically able students who underachieve. *Educational andPsychologically Measurement,* 63. (3). 414-429.

Mc Callumore, K.M. & Sparapani, E.F. (2010). The importance of ninth grade on high school graduation rates and student success. *Education,* 130(3), 447-45.

MEB (2012). Devamsızlık ve Okul Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi. Araştırma Raporu. (Proje Koordinatörü: Doç.Dr. Kültegin ÖGEL). Erişim tarihi:12.06.2019. (meb.gov.tr).

MEB (2013). Okul-da Projesi. Erken Okul Terkinde İyi Uygulamalar Rehberi. Ankara. Erişim tarihi:20.06.2019. (meb.gov.tr)

MEB ve UNICEF(2014). 9. Sınıf Uyum Programı. Uygulama Kılavuzu. Ankara. Erişim tarihi: 01.07.2019. (meb.gov.tr).

MEB ve UNICEF (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ile örgün eğitim dışında kalan çocukların eğitim ve çalışma durumları ile ihtiyaçlarının belirlenmesi. (Proje Koordinatörü: Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ) Erişim tarihi:01.07.2019. (meb.gov.tr)

MEB (2016). Erken Okul Terki Raporu. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü. Erişim tarihi:01.07.2019. (meb.gov.tr).

Mirto, D. (2017). *The effect of self-efficacy based program on at risk secondary education students' level of general self-efficacy and achievement motivation*. (Unpublished doctoral dissertation).Western Connecticut State University.

Morganet-Smead, R. (2018). Yaşam Becerileri: Ergenleri için Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları. Çev. Güçray,S., Kaya, A &Saçkes, M. Pegem.

Multon, K .D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes. A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology* 38.30-38.

Nazlı, S. (2017). Kapsamlı Rehberlik Programı. Anı Yayıncılık. Ankara.

NCES (2013) Ninth Grade Dropout Prevention Program. Amerikan Ulusal 9.Sınıf Okul Terkini Önleme Merkezi (NGPhttp://www.nces.org/).

Neild, R.C. (2009). Falling off track during the transition to high school: What we know and what can be done. *The Future of Children,* 19, 53-76.

Neild, R.C. & Balfanz, R. (2006). An extreme degree of difficulty: The educational demographics of the urban neighboorhood high school. Journal of Education for Students At Risk. 11(2), 123-141.

OECD (2015). Eğitim Reformu Raporu. Erişim tarihi: 11.05.2019. http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.html.

OECD (2021). Eğitim Reformu Raporu. Erişim tarihi: 12.05.2019. http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.

Olakami, E. E. & Gumbo,T. (2017). The effects of self-regulated learning training on students metacognition and achievement in Chemistry. *İntervension Journal of İnnovation in Science and Mathematics.* 25(2) 34-48.

Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Çabuk Kaya, N., Varçın, R., Pişkin, M., Çınkır, Ş., Sever, M.,Önen, E., Eşkisu, M. ve Çam, Z. (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebebleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika raporu. MEB-UNICEF. Eduser Yayıncılık. Ankara. . Erişim tarihi:01.07.2019. (meb.gov.tr).

Önemli, M. & Yöndem, Z.D. (2012). Öğrenmede öz-düzenlemeye dayalı psikoeğitim grup çalışmasının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri,* 12(1), 59-73.

Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011).Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi.Eğitim ve Bilim ,C: 36, S:161, 302-317.

Özger, B. (2019). Liselerde okul terki riskinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Uşak İli örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Settings. Review of Educational Research, 66, 543.

Pintrich,P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1),33-40.

Pintrich,P.R. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational&Psychological Measurement, 53(3), 801-813.

Prevatt, F.K. & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school. A review of intervension Programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.

Rahman, J.L. (2001). *The effects of parent ınvolvement on student success.* Unpublished Master Thesis. University of Wisconsin.

Resmi Gazete, 2007; 26408. Ortaöğretim Ödül ve Disiplin Yönetmeliği. Erişim tarihi: 21.09.2020. (meb.gov.tr)

Resmi Gazete, 2020; 31213. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim tarihi: 21.09.2020. (meb.gov.tr)

Resmi Gazete, 2020; 31121. Sınıf Geçme Yönetmeliğinde Değişiklik. Erişim tarihi: 05.11.2020. (meb.gov.tr)

Rottermund, S. (2007). Why students dropout of high school: Comparisons from three national surveys. California Dropout Research Project. University of California. Santa Barbara.

Rubenstein, L.D.,& Del Siegel,S. (2012). A complex quest: The devolopment of research of underachivement intervensions for gifted students. Psychology In Schools. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21620

Rumberger, R.W. & Larson, A.K. (1995). Achievement program for Latin Americans ALAS. Educational Reports of University of California. *American Education Research Journal.* 583-625.

Rumberger, R.W. & Lim, S.A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Droout Reseach Project. 1-5.https:/Why_Students_Drop_Out_of_School_A_Review_of_25_Year.pdf

Rumberger, R.W. (2001). Why students dropout school and What can be done. Harvard University Conference Paper, 13/07/ 2001.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory at te facilation of instrintic motivation, social development and well-being. *American Psychologist,* 55, 68-78.

Sakız, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ve fen bilgisi ders başarısı arasındaki ilişkinin ilköğretim fen bilgisi derslerindeki başarıya göre incelenmesi. Bildiri Özeti. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Santrock, J. W. (2012). Adolescence. (14th Ed.) USA: Mc Graw-Hill Companies.

Sarita, S.Y.,Tombari,K.T.,Toland,M.Y. & Danner F.W. (2015). Parental support for learning and high school students academic motivation and persistance in mathematics. *Journal of Educational and Developmental Psychology.* V5.No:1, 44-56.

SAVED (2015). Support against vocational traning and educational dropout. Lifelong learning Project. Project of Europe Union.

Schunk, D.H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: motivational and informational effects. Journal of Educational Research. V.78. 29-34.

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. in Wiggfeld, A & Eccles, J. (Eds). *Development of Achievement Motivation*. 15-31.

Sinclair, M.F., Christenson, M.F. & Turlow, M.L. (2005). Promoting student engament with Using the Check & Connect Model. *Australian Journal of Guidance and Counseling.* 9 (1) 169-184.

Somers, L.C., Owens, D. & Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention program at risk ninth graders' role models and motivations for school completion. *Preventing School Failure*; Washington48.3 (Spring 2004): 17-22.

Stooger, H. & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematic underachievers. *İnternational Education Journal*,6, 261-269.

Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 196-203.

Sütçü, Z. (2015). *Okul Terki Riski Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerin okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları* Dergisi. Uluslararası E-Dergi. C:1, S:2.

Şimşek, H.ve Şahin,S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimleri. (Şanlıurfa Örneği).Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.12(2).

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics. Allyn&Bacon. Boston.

Tamer, M.G. (2014). Trabzon İli Genel Liselerde Okulu Terk Nedenlerinin Belirlenmesi. Turkish Journal of Education, 3(2), 16-37.

Taş, A., Selvitopu., A.,Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.13(3). 1551-1566.

Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt: III Sayı:30 ,89-101.

Telef, B. ve Karaca, R. (2012). Çocuk ve ergenler için öz-Yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Buca Eğitim Fakültesi. (32). s. 169-187.

Tırpancıoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal destek tarzı değişkenlerine göre incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi.

Turan, S.ve Demirel,Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 279-291.

Tunç, E. (2011). *Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.

Turgut, N. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, ,akademik başarı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.

Türk, A. (2019). *Okul terkinin eşiğinde geleceği düşünmek: Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin gelecek emelleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

USAID (2011). School dropout prevention program. Review of Literature. Washington, DC. USA.

UNESCO (2012). Global partnership for girls and women education. 'Better Life, Better Future.

UNICEF (2012). Türkiye'de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi.

Uysal, A. (2008). Okulu bırakma üzerine tartışmalar. Çevresel faktörler. Milli Eğitim Dergisi. 178. 139-150.

Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 250-260.

Vardar, K. A. (2012). *Öz-düzenleme stratejilerine dayanan İngilizce dersinin öğrencilerinin başarılarına,öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

Wang, H., Chu,J.,Loyalka, P.,Tao,X, Shi,Y.,Yang,C &Rozelle,S. (2015). 'Can school counseling reduce school dropout in developing countries?' REAP Working Paper.

Wallace, C. M. (2016). *A high school dropout prevention program at risk students.* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.

Waterman, J.& Walker, E. (2001). *Helping At-Risk Students:* A Group Counseling Approach for Grades 6-9. Guıilford Press.

Wernersbash, B. (2011). *The impact of study skills courses on a academic self-efficacyincollege freshmen*. (Unpublished Dissertation), Utah State University.

White, S.W. & Kelly, F.D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention.

Journal of Counseling & Development, 88 (2), 227-235.

Yeşilyaprak, B. (2014). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* .21. Yüzyılda Gelişimsel Yaklaşım. Nobel.

Yeşilyaprak, B, Temuroğlu Sungur,Y. &Eşkisu, M. (2014). Ortaöğretime Uyum Programı Pilot Uygulama ve Değerlendirme Raporu. MEB 2014.

Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve motivasyonlarının başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi* (2) 108-116.

Yorğun, A. (2014). *Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi*.Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational psychologist*. 25(1) p.3-17.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Development of structured interview for self-regulated learning strategies. *American Educational Research*. 23(4) 614-628.

Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31, 845-862.

Zimmerman, B.J. & Clearly, T.J. (2004). Self-regulation Empowerment Program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student leaarning. *Psychology in the Schools*. V(4). 845-862.

Zorbaz, O. (2018*). Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler*.(Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi.

EK 1: İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI



Gülşah Ertekin-Doktora Tezi

ORİJİNALLİK RAPORU

%8	%7	%1	%3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Eskisehir Osmangazi University Öğrenci Ödevi	%1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	9lib.net İnternet Kaynağı	<%1
6	www.iet-c.net İnternet Kaynağı	<%1
7	dspace.kocaeli.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
8	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

EK 2: ETİK KURUL İZNİ

İÜC Tarih ve Sayı: 07/05/2020-25771

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :74555795-050.01.04-
Konu :2020/48 sayılı Etik Kurul Kararı

Sayın Gülşah ERTEKİN
İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Programı Öğrencisi

İlgi :03.03.2020 tarihli proje başvurunuz.

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz "Okul Terkini Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının 9.Sınıfı Tekrar Eden Öğrenciler Üzerindeki Etkinliğinin İncelenmesi" başlıklı "Doktora Tezi" başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

COVİD-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 05.05.2020 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ilgili makamlarca "Etik Kurul Onayı" yerine geçen belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

ETİK KURUL ÜYELERİ
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)
Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU (Bşk.Yrd.)
Prof. Dr. Neşe KOCABAŞOĞLU
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI
Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI
Doç. Dr. Sevda KÜÇÜK

Doğrulamak için:http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/enVision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEAC7TEK7
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Canan SÖNMEZTÜRK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : 0212 404 03 00 Faks : 0212 404 07 01
Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma 'Okul Terkini Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının 9. Sınıfı Tekrar eden Öğrenciler Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi' adıyla, 13.10.2021- 24. 12. 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın hedefi; Okul terki riski altındaki öğrencilerin okul başarısını arttırmaktır. Araştırma Uygulaması: Anket/Eğitim şeklindedir. Süre: 60 dakika

Araştırma okul yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı**tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırma okul rehber öğretmeninin eşliğinde gerçekleşecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.Saygılarımızla,

Şimdiden katkılarınız için teşekkür ederiz.

Uygulayıcı: : **Gülşah Ertekin**

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....

…….'in yukarıda açıklanan uygulamaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İmza:

EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Vahap Yorgun <vahapyorgun@gmail.com>

23.02.2020 Paz 22:18

Kime:

1. Okul Yaşantıları Ölçeği İzni

Merhaba Gulsah Hanim. Olcegi ekte bulabilirsiniz. Psikometrik bilgilere de tezimden ulasabilirsiniz. Kolayliklar.

---------- Forwarded message ---------
Gönderen: **çekmeköyram** <cekmekoyram@gmail.com>
Date: 4 Ara 2018 Sal 10:13
Subject: Re: Re: Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) Hk.
To: Vahap Yorgun <vahapyorgun@gmail.com>

2. Çocuk-Ergen Öz-Yeterlik Ölçeği İzni

Bulent Baki Telef <bakitelef@gmail.com> 17.10.2018 Çar 10:52

Merhabalar,

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi Çalışmalar.

3.**Öğrenmeye YönelikMotivasyonel Stratejiler Ölçeği**

Işıl Üredi Tanrıseven <isiltanriseven@mersin.edu.tr>

8.04.2019 Pzt 13:35Siz

Olcme aracini calismanizda kullanabilirsiniz.

Iyi calismalar dilerim

1 Nis 2019 Pzt 10:50 tarihinde gulsah ertekin <ertekingul@hotmail.com> şunu yazdı:

EK 5: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı Soyadı: **Okulu:** **Sınıfı:** **Yaşı:** **Anne ve Baba Birlikte( ) Boşanmış ( ) Sağ E( ) H( )ise**	
Eğitim durumu	Anne İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise() Üniversite( )
	Baba İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite( )
Ailenin gelir düzeyi	Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
Anne-Baba birliktelik durumu	Birlikte ( ) Ayrı ( )
Ailenin çalışma durumu	Anne bir işte çalışıyor ( ) Baba bir işte çalışıyor ( )
Okulu terk eden kardeşiniz var mı?	E ( ) H ( )
Okulu terk eden yakın arkadaşınız var mı?	E ( ) H ( )
Yarı zamanlı bir işte çalışıyor musunuz?	E ( ) H ( )

EK 6: OKUL YAŞANTILARI ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

	Aşağıdaki ifadeleri size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.	Doğru	Kısmen Doğru	Yanlış
2	Eğitimime devam etmek benim için önemli değil.			
5	Okuldayken kendimi yalnız hissediyorum.			
7	Yakın arkadaşlarım okul etkinliklerine hiç katılmazlar.			
10	Yakın arkadaşlarımın bazıları okulu bırakmak istiyor.			
13	Okulda alacağım eğitimin bana bir şey kazandıracağına inanmıyorum.			
17	Anne babam okul hayatımla ilgilenmiyorlar.			

EK 7: ÇOCUK-ERGEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

	Aşağıdaki ifadeleri size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz. 1-Hiç Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Biraz Katılıyorum 5-Tamamen Katılıyorum					
1	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
3	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
5	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?					
7	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?					
9	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?					
11	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?					

EK 8: ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

	Aşağıdaki ifadeleri size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen
1	Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.							
3	Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.							
9	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum							
16	Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir							
23	Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım							
25	Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.							
27	Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım							

EK 9: OTURUM SONU DEĞERLENDİRME FORMU

Oturum No: 1 Tarih: …./…../……

1.Hiç Katılmıyorum 4.Katılıyorum 2.Katılmıyorum 5. Tamamen Katılıyorum 3.Kararsızım					
Değerlendirme Maddeleri					
1.Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu.					
2. Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.					
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.					
4. Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.					
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.					
6.Grup kurallarını kavradım.					
7. Eğitim programının içeriğini kavradım.					
8. Eğitim programının okul yaşamımdaki ihtiyaçlarımla uyumlu olduğunu düşünüyorum.					
9. Bireysel hedef belirlemenin önemini fark ettim.					
10. Hedefimi gerçekleştirmek için yapmam gerkenleri kavradım.					

12. Bu oturumda sizi en çok etkileyen şey nedir?.....

……

EK 10: GENEL DEĞERLENDİRME FORMU:

1.Hiç Katılmıyorum 4.Katılıyorum 2.Katılmıyorum 5. Tamamen Katılıyorum 3.Kararsızım					
1.Grup lideri eğitim sürecini başarılı bir şekilde yönetti.					
2. Grup liderinin iletişim becerileri iyiydi.					
3. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgimi çekti.					
4. Grup liderinin eğitim sürecindeki geri bildirimleri işime yaradı.					
5.Grup liderinin zamanı etkili bir biçimde kullandı.					
6. Eğitim beklentilerimi karşıladı.					
7. Etkinlikler hem okul yaşamım hem de gelecekteki yaşamım için faydalı oldu.					
8. Kendime olan inancımın akademik başarımdaki etkisini fark ettim.					
9.Çalışma becerileri konusunda faydalı bilgiler edindim.					
10.Zaman yönetiminin önemini kavradım					
11.Hedef belirlemenin önemini kavradım.					
12.Başarı ya da başarısızlığım hakkında öz-değerlendirme yapabilirim.					
13.Başarısızlığın da bir öğrenme olduğunu pes etmeden çabalamam gerektiğini fark ettim.					
14.Programda öğrendiklerimi okul yaşamımda uygulamaya devam edeceğim.					
15.Arkadaşlarıma bu tür gruplara katılmalarını tavsiye edeceğim.					

Program sürecinde en çok etkilendiğiniz oturum hangisiydi? Neden?.....
.....

EK 11: AİLE EĞİTİMİ GENEL DEĞERLENDİRME FORMU

	Hiç Katılmıyorumm	Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Tamamen Katılıyoum
1.Grup lideri eğitim sürecini başarılı bir şekilde yönetti.					
2. Grup liderinin iletişim becerileri iyiydi.					
3. Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgimi çekti.					
4. Grup liderinin eğitim sürecindeki geri bildirimleri işime yaradı.					
5.Grup liderini zamanı etkili bir biçimde kulllandı.					
6. Eğitim programı beklentilerimi karşıladı.					
7. Çocuğumun akademik başarısını arttırmak için okulla işbirliği yapmam gerektiğini fark ettim.					
8. Çocuğumun evde öğrenme sürecini desteklemek için gerekli düzenlemeleri yapabilirim.					
9. Çocuğuma öğrenme hedefleri belirlemesi ve bu hedefleri gerçekleştirmesi sürecinde destek olabilirim.					
10. Çocuğuma ev ödevleri konusunda yardımcı olabilirim.					
11.Programda öğrendiklerimi ev yaşamımda uygulamaya devam edeceğim.					
12. Diğer velilere okul temelli eğitim gruplarına katılmalarını tavsiye edeceğim.					

13. Programda işlenmesini istedğiniz bir konu var mıydı?.....

14. Programı süresi (3 oturum) sizce yeterli miydi?.....

15. Önerileriniz…….

EK 12: ÖRNEK GRUP OTURUMLARI

1. Oturum: 'Tanışma ve Psikoeğitim Programına Giriş'

Amaç:

1. Grup süreci hakkında bilgi verilmesi.
2. Psikoeğitim sürecine ilişkin bireysel amaçların belirlenmesi.

Kazanımlar:

1. Grup süreci hakkında bilgi sahibi olur.
2. Grup kurallarını fark eder.
3. Grup üyeleriyle iletişim kurar.
4. Bireysel amaç belirler.

Araçlar:

Yazı tahtası, tahta kalemi.

Materyal:

Bireysel Amaç Belirleme Formu

Morganet-Smead, R. (2018). Yaşam Becerileri: Ergenleri için Grupla Psikolojik DanışmaUygulamaları. Pegem.

Süreç:

1. **Tanışma:** Grup lideri kendini tanıtmış ve daha sonra grup üyelerinden kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Isınma etkinliği olarak İsim-sıfat oyunu oynatılır (Altınay, 2013). Üyeler adının ilk harfiyle başlayan bir sıfatla ismini söyler (Meraklı Mete, Azimli Arzu vb.), ardından diğer üye önceki arkadaşının ismini sonra da kendi ismini söyler. Burada amaç grup üyelerinin tanışması ve heyecanlarını yenmelerine yardımcı olmaktır.

2. **Grup süreci hakkında bilgilendirme.**

   Grup lideri rehber olarak görev yaptığı okulunda doktora tezi kapsamında tez danışmanının yönetiminde 2020/2021 eğitim/öğretim yılı sonunda sorumlu olarak sınıfı

geçen 10.sınıf öğrencilerine yönelik bir psikoeğitim grup çalışması geliştirdiğini söyler. Bu programın amacının öğrencilerin akademik başarılarının arttırarak, öğrencilerin eğitim yaşamlarına devam etme motivasyonlarının gelişmesine katkı sağlamak olduğunu belirtir. Ek olarak grup lideri tarafından grup üyelerinin ailelerine de grup süreci hakkında bilgilendirme yapılacağı ve okul başarısının arttırılmasında ailelerden destek isteneceği konusunda öğrencilere bilgilendirme yapılır. Programın içeriği grup üyeleri ile paylaşılır ve öğrencilerden program başlıkları ile ilgili geri bildirim alınır. Grup lideri her oturum sonrasında grup üyelerine oturum sonu değerlendirme formu verileceği söylenir. Bu formun üyeler tarafından dürüstçe doldurulmasının programın değerlendirilmesi açısından son derece önemli olduğu belirtilir.

3. Grup kurallarının belirlenmesi.

Grup kuralları tahtaya yazılarak, bu kurallara uyulmasının önemi anlatılır.

- ✓ Gizlilik
- ✓ Zamanında gelmek
- ✓ Aktif katılım
- ✓ Karşılıklı saygı
- ✓ Söz alarak konuşmak
- ✓ Verilen ödevleri yapmak

4. Bireysel amaç belirlenmesi

Grup üyelerinden program sonunda elde edebilecekleri bireysel bir amaç belirlemeleri istenir, Örnek olarak ‘Matematik sınavından 60 almak’, ‘Günde 2 saat ders çalışmak’ ,‘Üniversitede istediğim bölümü kazanmak’ vb. ifadeleri verilir. Sonrasında ise öğrencilere ‘Bireysel Amaç Belirleme Formu’dağıtılır ve doldurmaları istenir. Grup üyelerine, ilerleyen oturumlarda amaçlarını gerçekleştirme konusunda kendilerinden geri bildirim isteneceği söylenir.

Bireysel Amaç Belirleme Formu

Program sonunda gerçekleşmesini istediğim bireysel amacım:

…….

Bu amaca ulaşmak için yapmam gerekenler

1.…….

2…….

3……..

Amacıma ulaştığımda kendime vereceğim ödül…….

DeLucia-Waack, (2006).). Leading psychoeducational groups for children and adolescents. United Kingdom: Sage Publications.

Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Oturum No: 1 Tarih: ……..

	Hiç Katılmıyorum				**Tamamen Katılıyorum**
Değerlendirme Maddeleri	**1**				**5**
1.Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu					
2.Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.					
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.					
4. Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.					
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.					
6. Grup kurallarını kavradım.					
7. Eğitim programının içeriğini kavradım.					
8. Eğitim programının okul yaşamımdaki ihtiyaçlarımla uyumlu olduğunu düşünüyorum.					
9. Bireysel hedef belirlemenin önemini fark ettim.					
10. Hedefimi gerçekleştirmek için yapmam gerkenleri kavradım.					

11. Bu oturumda sizi en çok etkileyen şey nedir?.....

5. Oturum: Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Geliştirme I

Amaç:

1.Grup üyelerinin motivasyon kaynakları hakkında bilgi sahibi olmaları.

2.Motivasyon kaynaklarını kişisel motivasyonu arttırmak için kullanabilme.

Kazanımlar:

1. Motivasyon kavramını tanır.
2. İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını ayırt eder.
3. Bu kaynakların kendisi için uygun olanlarını ders çalışma motivasyonunu arttırmak için kullanır.

Araçlar:

Motivasyon kaynakları formu , Motivasyon geliştirme formu

Brier (2011). Enhancing Academic Motivation**.** An Intervension Program for Young Adolescents. Research Press.

Süreç:

1. **Geçen haftanın özeti:** Grup lideri geçen oturumun özetini yapar ve grup üyelerine zaman çizelgesine uygun düzenlemeler yapıp yapmadıklarını sorar. Ardından öğrencilerin dikkatini çekme amacı ile aşağıdaki alıştırma yapılır.

   Ders çalışmamak için 4 bahanenizi yazınız.

   1……
   2……
   3……
   4……

   Bugün sizlerle bizi harekete geçiren süreçleri öğreneceğiz.

2. **Motivasyon ve Öğrenme**

   Bireyi ihtiyacı doğrultusunda harekete geçiren güce **'motivasyon'** denir. Motivasyon ve öğrenme arasında kuvvetli bir bağ vardır çünkü öğrenme için bilinçli bir çaba gereklidir. İnsanlar öğrenmeye istekli olduklarında daha kolay öğrenirler. Motivasyonun temelinde 3 temel kavram vardır.

Davranış



Amaca yönelme



İhtiyaç

İhtiyaç: İnsanı harekete geçiren temel güçtür. İhtiyaçlarımız neler olabilir?

ÜNLÜ OLMAK GÜÇLÜ OLMAK ÖDÜL KAZANMAK







- Bilgi
- Özgürlük
- Heyecan
- Güvenlik
- Sağlık
- Eşitlik
- Adalet

Motivasyon Türleri:

1. **İçsel Motivasyon:** İçsel motivasyon kişisel fayda sağlar. Örneğin,

   Öğrenmek için ders çalışmak

   Ders çalışmaktan keyif almak

   Mutlu olduğum için insanlara yardım etmek

2. **Dışsal Motivasyon:** Kişi davranışı dışardan alacağı bir ödül veya cezadan kaçınmak için yapar. Örneğin,

- Öğretmenin gözüne girmek için ders çalışıyorum.

- Sınıfı geçemezsem ailem beni okuldan alır.

Ders çalışmak için 4 motivasyon kaynağınızı yazın, içsel ya da dışsal olduğunu belirtiniz.

1……
2……
3……
4……

3. Dünyanın en iyi futbolcularından biri olan Ronaldo ile yapılmış bir röportaj izlenir.

Ronaldo'nun Başarı Hikayesi

'Kazanmayı seviyorum'

'Hiçbir şey imkansız değildir'

- Çocukken arkadaşları sürekli antreman yaptığı için onunla dalga geçtiğinde kendisine şimdi seni istemeyenler, yarın evinde televizyondan izleyecek dermiş.
- Her gün antreman yapıyor çünkü işinde en iyi olmak istiyor.
- Zenginliğini yardıma muhtaç insanlarla paylaşıyor.
- Babası onunla gurur duysun istermiş.

Motivasyon Engelleri		**Motivasyon Arttırma**
Çalışmayı istememek	X	Ders çalışma tekniklerini öğren
Arkadaşlarınla vakit geçirmek istemek	X	Ödül olarak arkadaşlarınla buluş
Öğrenilmiş çaresizlik	X	Başardıklarına odaklan
Başkalarıyla kıyaslama	X	Kendinizle yarışın

Ders çalışmamak için 4 bahanenizi yazınız.

1……

2……

3……

4……

Ders çalışmak için 4 motivasyon kaynağınızı yazın, içsel ya da dışsal olduğunu belirtiniz.

1……

2……

3……

4……

Motivasyon kaynakları formu

- Sizin için en önemli olan 2 başlık hangisidir?
- Bunların neden önemli olduğunu tecrübelerinize dayanarak açıklayın.
- Bunlar okul yaşamınızı sizce nasıl etkilemektedir?
- Bunlar okul dışındaki yaşamınızı sizce nasıl etkilemektedir?
- Bunlar kariyerinizi nasıl etkileyebilir?

Motivasyon kaynakları formu

Ün	Güç	Takım Olmak	İnsanlar	Ödül	Saygınlık

Oturum Değerlendirme Formu

Oturum no: 5 Tarih:…/…/…..

	Hiç Katılmıyorum				**Tamamen Katılıyorum**
Değerlendirme Maddeleri					
1.Grup lideri bilgileri açık ve net bir şekilde sundu					
2. Grup lideri zamanı iyi bir şekilde yönetti.					
3. Grup lideri etkinliklere katılmayı özendirdi.					
4.Grup lideri öğrencilerle iyi iletişim kurdu.					
5.Grup liderinin seçtiği etkinlikler ilgi çekiciydi.					
6. İçsel motivasyon kaynaklarımı fark ettim.					
7. Dışsal motivasyon kaynaklarımı fark ettim					
8. Bu oturumda okul başarısı konusunda kendimi nasıl motive edeceğimi kavradım.					
9.Öğrenmek için motivasyon kaynaklarımı belirlemem gerektiğini kavradım					
10. Okul başarım için içsel motivasyon geliştirmem gerektiğini fark ettim.					

11. Bu oturumda sizi en çok etkileyen şey nedir?.....

EK 13:ÖZGEÇMİŞ